

**Gilberto Cotrim**  
**Jaime Rodrigues**

**MANUAL DO PROFESSOR**

**EXPEDICÇÕES  
DA HISTÓRIA**

**8<sup>o</sup>**  
ano

Componente curricular:  
**HISTÓRIA**

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.  
PNLD 2024 - Objeto 1  
Código da coleção:  
**0026 P24 01 00 208 040**

 **MODERNA**





**MODERNA**



## Gilberto Cotrim

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas. Professor de História em escolas particulares. Advogado inscrito na OAB São Paulo. Autor de livros didáticos.

## Jaime Rodrigues

Doutor em História na área de História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de História na Universidade Federal de São Paulo. Ex-professor em escolas públicas e particulares.

**MANUAL DO PROFESSOR**



Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022

 **MODERNA**



**Coordenação editorial:** Cesar Brumini Delloro, Leonardo Canuto de Barros

**Edição de texto:** Tuanny F. A. Lanzellotti, Magna Reimberg Teobaldo, Tathiane Gerbovic, Flávia Maíra de Araújo Gonçalves, Cristina Astolfi Carvalho, Caren Inoue

**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:** Tatiane Porusselli, Juliana Medeiros de Albuquerque

**Capa:** Douglas Rodrigues José, Tatiane Porusselli, Apis Design, Fábio Luna

Foto: Jovens visitando o Parque da Independência, com edifício do Museu Paulista da Universidade de São Paulo (USP) ao fundo. Fotografia de 2019. © Edu Lyra/Pulsar Imagens

**Coordenação de arte:** Mônica Maldonado

**Edição de arte:** Antonio C. Decarli, Jéssica Diniz

**Editoração eletrônica:** Setup Editoração Eletrônica

**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero

**Revisão:** Frederico Hartje, Palavra Certa

**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes

**Pesquisa iconográfica:** Aline Reis Chiarelli, Etoile Shaw

**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)

Cotrim, Gilberto  
Expedições da história : 8º ano : manual do professor / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. --  
1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.  
ISBN 978-85-16-13424-2

1. História (Ensino fundamental) I. Rodrigues, Jaime. II. Título.

22-111467

CDD-372.89

**Índices para catálogo sistemático:**

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

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

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra jovens visitando o Parque da Independência, com edifício do Museu Paulista da Universidade de São Paulo (USP) ao fundo. O edifício-monumento, mais conhecido como Museu do Ipiranga, foi inaugurado em 7 de setembro de 1895 como marco representativo da independência do Brasil.



# APRESENTAÇÃO

Colega professora e professor,

Esta coleção desenvolve as competências e as habilidades da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na área de Ciências Humanas e no componente curricular de História.

Nosso objetivo é apresentar caminhos para a construção da cidadania com base em princípios éticos, democráticos e inclusivos.

Seguindo as novas tendências pedagógicas, esta coleção promove metodologias ativas, interdisciplinaridade, pensamento computacional, contextualização dos conteúdos e práticas de pesquisa.

Esses modernos recursos pedagógicos contribuem para tornar os estudantes **protagonistas** do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, mobilizamos a capacidade de argumentação e resolução de problemas, bem como atitudes de reflexão, criatividade, empatia e cooperação.

Este Manual do Professor está organizado em torno de itens que apresentam tanto as características gerais da coleção como as abordagens relacionadas especificamente a este volume.

Entre os elementos que caracterizam a coleção de maneira geral, são apresentados a concepção da obra e seus pressupostos teórico-metodológicos, propostas de avaliação, possibilidades para ampliar o uso da obra em sala de aula e orientações a respeito das perspectivas para o trabalho com a história e a cultura da África, dos descendentes de africanos e dos povos indígenas do Brasil.

Nos itens que tratam do trabalho com este volume em específico, apresentamos, por exemplo, a identificação dos conteúdos com as competências e as habilidades da BNCC e com os temas contemporâneos transversais, os objetivos dos capítulos e suas justificativas de forma articulada com as competências e as habilidades da BNCC, orientações sobre atividades a serem trabalhadas no Livro do Estudante, alertas sobre os pontos essenciais relacionados à BNCC e propostas de leituras e atividades complementares.

Bom trabalho com sua turma!

Os autores



# SUMÁRIO

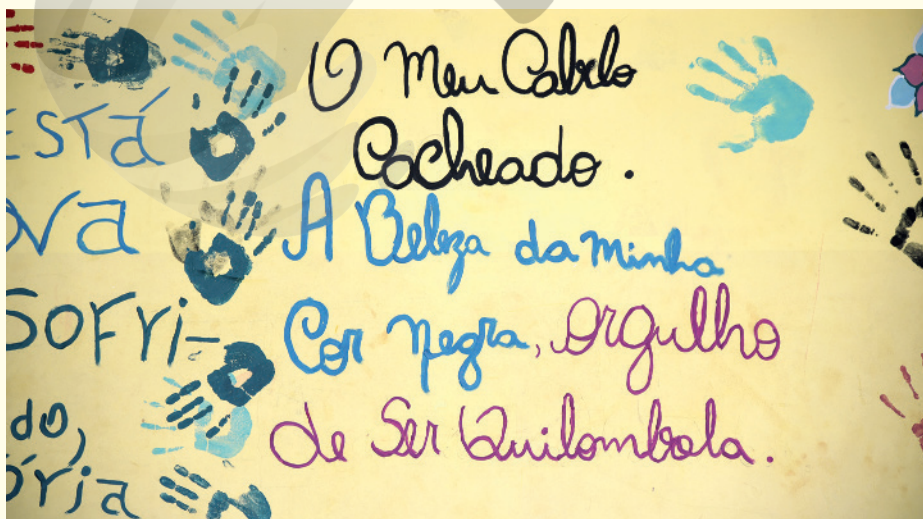
<b>1. Concepção da coleção e seus pressupostos</b> .....	VI
1.1. Diálogo passado e presente .....	VI
1.2. Novos objetos, novos objetivos .....	VII
1.3. História: campo de interpretações .....	VIII
1.4. Criança e adolescente: uma breve visão histórica .....	IX
1.4.1. Novas territorialidades e culturas juvenis .....	X
1.5. História social .....	XI
1.6. Aula, livro e ensino .....	XI
1.7. Cidadania, projeto de vida e livro didático .....	XI
1.8. Interdisciplinaridade .....	XII
<b>2. Organização dos volumes e planejamento escolar</b> .....	XIII
2.1. Doze capítulos por volume .....	XIII
2.2. Como desenvolver os projetos temáticos .....	XIII
2.3. Os volumes e seus capítulos .....	XIII
2.4. Articulação da coleção com a BNCC .....	XV
2.5. Estruturação dos capítulos .....	XV
<b>3. Propostas de avaliação</b> .....	XVII
3.1. Avaliação e atividades desta coleção .....	XVII
3.1.1. Aspecto processual .....	XVII
3.1.2. Aspectos formativo e participativo .....	XVIII
3.2. Avaliação qualitativa .....	XVIII



Estudantes lendo livros na Biblioteca Municipal de Santaluz, Bahia. Fotografia de 2018.

<b>4. Novas tendências pedagógicas</b> .....	XIX
4.1. Temas contemporâneos transversais .....	XIX
4.2. Raciocínio, argumentação e inferência .....	XX
4.3. Pensamento computacional .....	XXI
4.4. Metodologias ativas e práticas de pesquisa .....	XXII
<b>5. Usos do livro e possibilidades de trabalho</b> .....	XXIV
5.1. Mapas .....	XXIV
5.1.1. Cartografia social .....	XXV
5.2. Iconografia e leitura de imagens .....	XXVII
5.3. Literatura .....	XXVIII
5.4. Fontes orais .....	XXXI
5.5. Filmes .....	XXXII
5.6. Estudo do espaço social .....	XXXIV
<b>6. Protagonistas da História</b> .....	XXXVII
6.1. África e afrodescendentes .....	XXXVII
6.2. Povos indígenas .....	XXXIX
<b>7. Bibliografia comentada</b> .....	XLI
<b>8. Orientações específicas para este volume</b> .....	XLIII
8.1. Relação com as competências da BNCC .....	XLIII
8.2. Relação com as habilidades da BNCC .....	XLV
8.3. Estruturação das orientações específicas .....	XLVIII

CELSAR DINIZ/PULSAF IMAGENS



Pintura feita por estudantes da Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição de Arruda, em Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso. Fotografia de 2020.



# 1. CONCEPÇÃO DA COLEÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS

“A vida só pode ser vivida olhando-se para frente,  
mas só pode ser compreendida olhando-se para trás.”

(Sören Kierkegaard)

Ao falar da concepção da coleção e de seus pressupostos teórico-metodológicos, precisamos explicitar alguns aspectos da construção do conhecimento histórico e do ofício do historiador. Evidentemente, um tema tão amplo como esse se desdobra em várias dimensões, algumas das quais serão destacadas adiante.

De início, queremos salientar que esta coleção tem como objetivo formar estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental matriculados nas escolas brasileiras, bem como ser um instrumento para que as professoras e os professores desse nível de ensino aprimorem suas atividades nas aulas de História. Esse objetivo traz compromissos atrelados a princípios éticos, democráticos, inclusivos e, sobretudo, à legislação que rege o funcionamento da educação no país.

## 1.1. Diálogo passado e presente

Estudar História é debruçar-se sobre toda e qualquer experiência humana, independentemente de condição social, renda, cor, gênero, orientação sexual, deficiência, crença, idade, modo de falar e todas as demais diferenças entre as pessoas que, eventualmente, poderiam ser tratadas de forma preconceituosa. Essa afirmação revela um compromisso do ensino de História em contribuir para a **formação cidadã dos jovens estudantes**.

Afirmar que toda vivência humana interessa ao conhecimento histórico também desfaz uma visão existente no senso comum de que o historiador estuda apenas o passado longínquo. É certo que os objetos do historiador estão temporalmente no passado. Também é certo que a maioria dos historiadores se dedica a estudar tempos e espaços às vezes distantes do mundo contemporâneo. Mas aprender a reconhecer mudanças e permanências do passado (distante ou recente) no presente e dialogar com os tempos atuais são características do ofício do historiador que procuramos valorizar nesta coleção.

No decorrer dos volumes, as conexões entre o passado e o tempo presente foram pensadas como uma forma de possibilitar a apreensão e a produção do conhecimento histórico, tornando os livros instrumentos eficazes para os estudantes em seus primeiros contatos com os temas de História abordados aqui. Sabemos que, em condições normais, os Anos Finais do Ensino Fundamental estão voltados a adolescentes e jovens cuja cognição evolui gradativamente. A coleção leva isso em conta, ao adequar a linguagem e o grau de dificuldade dos textos e das atividades propostas à faixa etária à qual se destina, do 6º ao 9º ano.

Não pretendemos formar pequenos historiadores. Mas, para garantir uma aprendizagem significativa, é preciso apropriar-se de alguns pressupostos do conhecimento histórico e do ofício do historiador que são, essencialmente, frutos de pesquisas, leituras, reflexões e atividades de ensino. No ofício do historiador, ensino e pesquisa são faces da mesma moeda. Por isso, quando falamos de historiadores, estamos nos dirigindo a todos os profissionais da História, especialmente às professoras e aos professores, que exercem o ofício de historiador voltados para a formação de estudantes com vistas à implantação de uma cidadania plena.

O ofício do historiador tem uma dimensão social relevante graças, sobretudo, ao magistério. A ação de milhares de professoras e professores de História no Brasil e no exterior é fundamental para formar gerações de cidadãos. Sabemos que esses profissionais contornam dificuldades de todo tipo no âmbito escolar, desde aquelas mais cotidianas até as mais complexas, como a necessidade de formação continuada. Ao elaborarmos esta coleção, pretendemos colaborar para diminuir algumas dessas dificuldades.

Os tempos da maturação de uma ideia, da elaboração de uma hipótese ou da construção do conhecimento histórico, capazes de integrar os estudantes em situações de aprendizagens significativas, podem ser mais longos do que, por exemplo, os tempos da realização de uma pesquisa específica em laboratório na área médica ou química. Esta coleção foi concebida com o objetivo de auxiliar professores e estudantes, respeitando seus tempos, oferecendo instrumentos e apresentando situações de estudos para a produção do conhecimento histórico.

Muitas vezes, os historiadores acumulam uma massa crítica de evidências ou procuram manter certo distanciamento temporal que lhes permite abordar um tema, evitando o “calor do momento” em que as experiências foram vividas. O historiador francês Marc Bloch nos ensina algo sobre essa dimensão de nosso ofício e as conexões

entre o passado e o presente. Em sua obra *Apologia da História ou o ofício de historiador*<sup>1</sup>, ele formulou as noções de “História como problema” e como “ciência dos homens no tempo” – no caso, trata-se de qualquer tempo. Para Bloch, a História não deveria ser entendida como ciência do passado, e os historiadores deveriam perceber a importância do presente para a compreensão do passado, e vice-versa.

Bloch também sugere uma definição do tempo presente: ele seria um ponto minúsculo que foge incessantemente, palavras e atos que naufragam no reino da memória. O passado é reconstituído a partir das experiências cotidianas – qualquer pesquisa avança, normalmente, do mais conhecido ao mais obscuro, e isso nada tem a ver com a cronologia.

É importante frisar ao menos duas questões que interferem no trabalho do historiador e na formação cidadã a partir do conhecimento histórico, como colocado a seguir.

- Existe um número cada vez mais expressivo de profissionais que se ocupam da chamada “História imediata”, “História do tempo presente” ou “História do passado recente”. Fazem isso, entre outros motivos, impulsionados pelo aumento da velocidade das mudanças do mundo contemporâneo, especialmente em função das novas mídias e tecnologias. Entretanto, ao fazê-lo, todos têm em mente que não se pode explicar o tempo presente por meio de um apagamento do passado.
- Os questionamentos que os historiadores fazem a si mesmos ao consultar fontes e ao indagar o passado levam em consideração as questões do presente. É dele que emergem as angústias, as escolhas e os impulsos para o estudo do passado. Todos esses elementos estão enraizados no tempo. Isso porque o movimento da História não é dado apenas pela mudança, pela diferença e pela transformação. A permanência e a semelhança são também dimensões da experiência humana que os historiadores devem buscar explicar e com as quais têm o dever de lidar.

## 1.2. Novos objetos, novos objetivos

Os objetos e os objetivos dos historiadores são múltiplos. Tudo pode despertar interesse histórico e curiosidade pela pesquisa. No entanto, se tudo é história, a maneira de transformar essa imensidão de informações, objetos e objetivos em uma interpretação consistente (uma aula, um livro, um artigo, um audiovisual) pode diferir de uma pessoa para outra, de uma geração para outra, em função da variedade de concepções historiográficas, da filiação teórica e metodológica. Ainda mais porque os historiadores também mudam de concepções, filiações e interesses. E no interior de uma mesma geração é possível encontrar diferentes filiações simultâneas.

Os historiadores trabalham com documentos, desde o ato de escolhê-los, conferir-lhes sentido e interpretá-los segundo seus critérios e referências teóricas. Atualmente, entende-se por documento toda e qualquer evidência ou registro da experiência humana, qualquer fragmento pelo qual se possa ter acesso ao passado e que se presta ao exercício de “fazer História”. Desde a superação (com recaídas, é verdade) do positivismo, os historiadores vêm aprendendo a lidar com registros não necessariamente escritos ou textuais. Os positivistas acreditavam que a verdade se concentrava em textos oficiais e escritos – e, em nome disso, chegaram mesmo a dividir a humanidade em seres históricos (que tinham domínio da escrita) e pré-históricos (que não desenvolveram essa habilidade).

As hierarquias civilizatórias foram construídas com base nessa divisão. Autores como Friedrich Hegel (1770-1831), mas não só ele, chegaram a dizer que os povos africanos ágrafos não tinham história, pois suas vidas eram monótonas séries de lutas e disputas pelo poder que se materializavam em chacinas étnicas e não apresentavam particularidades nem interessavam a ninguém, exceto aos próprios africanos. O longo afastamento dos povos ágrafos do campo tradicional da História abriu brechas inclusive para o surgimento de outras disciplinas – como a Antropologia, que, em sua origem, tomou os chamados “povos primitivos” como objetos privilegiados de seus estudos.

Essa visão foi transformada, mas parte dela ainda persiste. O século XX foi o século da ampliação do conceito de documento ou fonte histórica, bem como da ampliação dos interesses dos historiadores, das teorias e dos métodos historiográficos. Afinal, desde o século passado, os estudiosos tomaram consciência da diversificação da experiência humana e da possibilidade de torná-la objeto de seus estudos. Boa parte dessa diversificação relaciona-se ao uso de novas tecnologias que impactaram o cotidiano. Não apenas os registros escritos, mas também de outros tipos, foram incorporados ao rol de fontes utilizadas na construção do saber histórico. Fotografias, vídeos, filmes, músicas, *podcasts*, obras de arte

<sup>1</sup> BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.



em geral, mensagens eletrônicas, postagens em redes sociais, traçados viários, mobiliários, edificações, instrumentos de trabalho, documentos escritos que não sejam oficiais: tudo isso e muito mais são documentos para o historiador.

Todos os tipos de documento foram incorporados ao estudo da História tal como esta coleção propõe. Neste Manual do Professor, encontram-se sugestões de uso de documentos de tipologias e suportes variados, bem como orientações acerca de métodos, linguagens e recursos didáticos dos quais se pode lançar mão na elaboração de aulas e projetos escolares. Cada recurso foi pensado com base nos vínculos que se pudessem estabelecer com os conteúdos específicos, e o professor deve sentir-se à vontade para ampliar essas experiências e o uso dos materiais ao lidar com os diferentes conteúdos abordados na coleção.

### 1.3. História: campo de interpretações

Em que pesem os recursos mobilizados, a compreensão das características da escola, dos perfis dos estudantes e da formação cidadã, chamamos a atenção para uma peculiaridade do saber histórico, tanto o geral quanto o escolar: o passado não se resgata de forma definitiva, mas se apresenta como um campo de interpretações. Apesar de pesquisas contínuas e minuciosas e da multiplicidade de fontes ou documentos, os historiadores e os jovens estudantes jamais terão diante de si todos os registros que lhes permitam acesso irrestrito e completo ao passado e aos objetos de estudo sobre os quais eles se debruçam. Não existe um retrato que condense todo o passado nem uma coleção de dados que permita compor esse retrato.

Lidamos sempre com fragmentos e recortes. A reconstrução do passado é fragmentária, repleta de indagações sem respostas definitivas, hipóteses que precisam ser explicitadas mesmo sem comprovação derradeira, espaços para a imaginação histórica e para a composição de uma narrativa que, por vezes, se aproxima da literatura – ainda que um historiador não possa tomar as liberdades literárias de um autor de romances ou de poesias. Isso não significa que possamos relativizar o passado de forma arbitrária construindo, por exemplo, narrativas marcadas pelo viés de interesses político-partidários ou de congregações religiosas. Afinal, **respeitamos e defendemos a laicidade do ensino público**, tal como consta na Constituição Federal e nas normas infraconstitucionais, do mesmo modo que defendemos a **liberdade de cátedra e a autonomia do professor**. Ao respeitar esses princípios éticos e jurídicos, esta coleção contribui para a valorização da democracia e a promoção da qualidade do ensino escolar. Aqui, o rigor do método histórico está acima das exacerbações subjetivas e dos interesses pessoais.

Os objetivos e os desafios que descrevemos aqui podem dar a impressão de que estamos em meio a uma crise da História como área do conhecimento. Todavia, acreditamos precisamente no contrário. Pensamos que a disciplina histórica passa por um de seus momentos mais férteis, repleto de possibilidades teóricas, abordagens metodológicas diferenciadas, utilização de fontes diversas, acesso a temas instigantes para os quais quase ninguém dava importância tempos atrás.

O estudo do passado e seus vínculos com o presente está na ordem do dia na sociedade brasileira, e apropriar-se dos objetivos e métodos da História é um modo de nos situarmos nesse debate tão importante para a construção da cidadania ativa entre os jovens estudantes. Vivemos um momento de grande visibilidade da História, que se expressa, entre outros lugares sociais, nos meios de comunicação, no mundo artístico e na vida cotidiana, e cujo dinamismo talvez seja impulsionado pelo abandono de uma antiga ingenuidade que se traduzia na busca de uma verdade unívoca, absoluta e irrefutável, supostamente comum a todos os que participaram de um evento ou processo histórico. Essa visão simplista perdeu espaço entre os estudiosos. Hoje, o que move a produção do conhecimento histórico é a inserção dos processos no campo das possibilidades de estudos e pesquisas. Não reconstituímos o passado como se fosse uma parede de tijolos ou um quebra-cabeça em que cada peça se encaixa apenas em um único lugar. A construção do conhecimento histórico é o resultado de trabalhos contínuos, repletos de projetos não concretizados, ideias não realizadas, probabilidades que muitas vezes supomos, mas que não podemos confirmar plenamente. É por meio da historiografia, da interpretação incessante do processo histórico, que amarramos e damos sentido à imaginação e aos fatos, aos registros e às lacunas, às suposições e às confirmações.

Por tudo isso, a formação do professor-historiador nunca se encerra. Sempre haverá mais livros a ler, mais filmes a assistir, mais debates a travar, mais estudantes a formar. Sempre haverá novas maneiras de contribuir para que nossos estudantes possam “fazer História” a partir das relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

## 1.4. Criança e adolescente: uma breve visão histórica

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ocorrem transformações importantes na vida dos estudantes. É nessa faixa etária que eles transitam da infância para a adolescência e as atividades lúdicas convivem com a ampliação do pensamento abstrato.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instrumento legal que prevê proteção integral aos cidadãos nessa fase de suas vidas, é bastante claro ao considerar como criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos”, ao passo que adolescentes são aqueles “entre doze e dezoito anos de idade”. Segundo esse estatuto, é “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”<sup>2</sup>.

O ECA, promulgado em 1990, dispõe sobre os direitos de crianças e adolescentes e estabelece quem deve garanti-los, sendo a escola o lugar por excelência do exercício do direito à educação. Breves indicações sobre a história dos conceitos de criança e adolescente podem ser importantes para a compreensão dos nossos estudantes e da educação como direito, independentemente de classe, cor, gênero e outras distinções entre os indivíduos.

O historiador francês Philippe Ariès escreveu uma obra essencial sobre o assunto, intitulada *História social da infância e da família*<sup>3</sup>. Nessa obra, temos acesso a um amplo panorama, centrado principalmente na Europa Ocidental, da vida das crianças e de como a formação dessas crianças impacta a construção de suas identidades na fase adulta. Foi somente na Idade Média que as famílias passaram a adotar sobrenomes e, no século XVIII, começaram a se fazer registros sistemáticos das crianças. Não de todas, mas apenas daquelas que vinham de famílias mais ricas e frequentavam as escolas – o que ainda não era um direito universalizado.

Desde a Idade Média, distinguiam-se, de modo geral, determinadas fases da vida dos indivíduos: infância, puberdade, adolescência, juventude e velhice. A infância ia do nascimento até os 7 anos. Havia uma “segunda idade”, que prosseguia até os 14 anos e era seguida pela adolescência, até os 21 anos. Daí até os 45 ou 50 vivia-se a juventude e, em seguida, até o fim da vida, entrava-se na velhice.

Meninos e meninas não viviam a infância da mesma forma. Por volta do século XIV, se as brincadeiras eram práticas comuns a ambos, também havia diferenças nos tratamentos entre os gêneros. Os meninos de famílias ricas ingressavam na vida escolar, enquanto as meninas permaneciam em casa, aprendendo a tecer e a cozinhar ou desenvolvendo outras habilidades que não faziam parte da educação escolar.

Em Portugal, a Igreja e o Estado definiam as fases da vida. Nos documentos religiosos, a infância durava até os 7 anos, supostamente porque daí em diante os seres humanos adquiriam razão e malícia, ingressando na puberdade, período em que tinham vontade própria<sup>4</sup>. O padre Raphael Bluteau, que escreveu o primeiro dicionário da língua portuguesa no século XVIII, apresentava uma divisão um pouco diferente: infância até os 7 ou 8 anos, puerícia ou puberdade entre 9 e 10 anos e adolescência a partir dos 15 anos até o final da fase do crescimento corporal<sup>5</sup>.

Já para o Estado e para o mundo do trabalho, a infância ia até 12 ou 14 anos, quando os indivíduos passavam a ter responsabilidade penal<sup>6</sup>. Para crianças pobres ou escravizadas, em Portugal e em suas colônias, a vida adulta iniciava-se entre os 12 e os 14 anos, mas aos 7 as crianças desse grupo social já começavam a trabalhar<sup>7</sup>. Essa situação de crianças trabalhando desde os 7 anos perdurou durante todo o império no Brasil. Na república, foram criadas normas jurídicas proibindo a exploração do trabalho infantil. No entanto, sabemos que até os dias de hoje ainda faltam medidas concretas para fazer valer essa proteção a todas as crianças brasileiras, bem como para fazer valer o direito à educação na infância e na adolescência.

<sup>2</sup> BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 2 maio 2022.

<sup>3</sup> ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. A primeira edição francesa é de 1973.

<sup>4</sup> SÁ, I. dos G. As crianças e as idades da vida. In: MONTEIRO, N. G. (org.). *História da vida privada em Portugal: a Idade Moderna*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2011. p. 73-95.

<sup>5</sup> BLUTEAU, R. *Vocabulário português & latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

<sup>6</sup> VAILATI, L. L. *A morte menina: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos* (Rio de Janeiro e São Paulo). São Paulo: Alameda, 2010.

<sup>7</sup> SÁ, *op. cit.*, p. 92.; VAILATI, *op. cit.*

Assim, a infância e a adolescência, tal como as conhecemos hoje e com as quais lidamos no dia a dia como professores, têm uma longa história marcada por transformações e permanências. Conhecer um pouco dessa história pode ajudar a redimensionar o papel da escola e dos educadores como responsáveis pela garantia do direito à educação. Afinal, parte da infância e da adolescência (em média, dos 6 aos 14 anos) devem, sobretudo, ser destinadas ao Ensino Fundamental, e não ao exercício de um trabalho remunerado.

#### **1.4.1. Novas territorialidades e culturas juvenis**

De modo geral, a **territorialidade** é uma estratégia que influencia e controla o uso social do espaço. Nas sociedades, existem territorialidades que se manifestam por meio de relações de trabalho, afinidades musicais, concepções políticas, formas de lazer, esportes (futebol, surfe, *skate* etc.). Cada uma dessas territorialidades expressa identidades que unem pessoas e, por vezes, provocam disputas de fronteiras com grupos considerados rivais.

Além do espaço físico, as novas territorialidades abrangem espaços culturais como o espaço dos *video-games* e das mídias digitais. Essas mídias estão presentes no cotidiano das **culturas juvenis**, levando em consideração que existe uma imensa diversidade de juventudes e, portanto, de culturas juvenis.

As culturas juvenis são particularmente sensíveis ao uso de novas tecnologias. No entanto, toda tecnologia é um meio que não determina seu fim. Desse modo, torna-se necessária uma atitude crítica, ética e responsável em relação aos usos dessas tecnologias digitais. Isso implica filtrar a multiplicidade dos conteúdos veiculados e não produzir e reproduzir *fake news* para injuriar, difamar ou caluniar pessoas.

Aprender a lidar, de forma responsável, com esse universo digital implica processar, transmitir e distribuir conteúdos confiáveis, possibilitando o acesso às ciências, às pluralidades culturais e ao mundo do trabalho. Com isso, exercemos nossa cidadania em prol da construção de uma sociedade mais justa e livre.



MESQUITAFMS/ISTOCK/GETTY IMAGES

Pré-adolescentes usando *smartphone* na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2022. As mídias digitais estão cada vez mais presentes na cultura juvenil, de modo que têm sido assimiladas com maior força em vários domínios da vida: o lazer, o estudo, a comunicação etc.



## 1.5. História social

Esta coleção, de forma geral, foi concebida a partir da prevalência dos eventos de dimensão pública que afetaram a vida de um grande número de indivíduos e sociedades, no passado e no presente. Evidentemente, aspectos da vida privada ou da chamada “micro-história” são capazes de iluminar essa dimensão pública da história, e recorreremos a fontes e métodos característicos dessas abordagens teóricas sempre que julgamos necessário. A coleção privilegia os protagonismos coletivos com base nos pressupostos da história social, sem perder de vista a importância das individualidades, das mentalidades, das conjunturas políticas e econômicas para a compreensão do processo histórico.

Aplicadas à realidade de nosso país, ainda marcada por desigualdades e questões sociais nunca resolvidas, a concepção na qual a coleção se baseou tem por princípio a valorização do protagonismo de sujeitos coletivos, como os trabalhadores, as mulheres, os povos indígenas, os escravizados e os descendentes de africanos no Brasil. Procuramos desconstruir personalismos e voluntarismos, evitar anacronismos e não permitir que nossas expectativas recaíssem como tarefas a serem cumpridas pelos sujeitos do passado. Buscamos compreender as atuações desses sujeitos em seus contextos e possibilidades, como convém à produção de uma historiografia comprometida com o rigor do método e com a formação de jovens que julgamos capazes de se apropriar desse conhecimento para se tornarem, eles próprios, sujeitos conscientes e ativos de suas histórias e dos processos sociais nos quais estão inseridos.

## 1.6. Aula, livro e ensino

O livro didático de História **não é uma coletânea de aulas prontas e acabadas**. Ele não substitui o trabalho dinâmico de professores e estudantes em sala de aula. Esse trabalho deve ser estimulado por relações de troca entre o que é estudado e o que é vivido, pela articulação com informações interdisciplinares e pela construção de novos conhecimentos. O livro didático subordina-se, portanto, ao processo vivo das aulas, presidido pelos docentes em interação com os estudantes.

A preparação de uma aula de História e sua efetivação são tarefas complexas. Elas comportam, portanto, variáveis que somente são dominadas pelo educador em sua relação singular com os educandos. Afinal, é na sala de aula que surgem as questões, as formas mais adequadas de lidar com o material de estudo e as iniciativas de debates e trabalhos. Nenhum livro pode dar conta dessa dinâmica tão ampla quanto ininterrupta. Por isso, consideramos o livro didático um dos elementos da aula. Sabemos que ele é um recurso importante à disposição de professores e estudantes, mas não é o único.

Entendemos ser urgente e necessária uma **desconstrução** da visão segundo a qual o livro didático encerra verdades inquestionáveis. O livro não é um repositório de todo o passado ou uma enciclopédia capaz de reunir dados e conhecimentos a serem memorizados pelos estudantes. Em vez disso, ele é parte de uma concepção teórico-metodológica para, em seguida, selecionar

conteúdos a serem abordados a partir dessa concepção, não necessariamente em sequências temporais lineares. Seu objetivo maior é oferecer subsídios à análise dos processos históricos.

## 1.7. Cidadania, projeto de vida e livro didático

A abordagem da questão da cidadania na sociedade brasileira atual está fortemente marcada pelas consequências da trajetória que examinamos ao longo desta coleção. No Brasil, a construção da cidadania foi muitas vezes guiada por ações dos governantes, e nem sempre pelas mãos da sociedade. O resultado desse processo são as graves distorções que verificamos hoje em nossa democracia. Uma indagação basta para exemplificar o que estamos afirmando: de fato, todos somos iguais perante a lei?

Acreditamos, contudo, que a cidadania não seja algo que se transmite como dádiva. Cidadania requer atividade, energia, disposição e participação popular. Cidadania é luta por pertencimento social e protagonismo em prol do bem comum. Assim, acreditamos que o estudo da História pode contribuir para a construção da cidadania, da consciência e da ética. Sem consciência do que fomos, não transformaremos o que somos tendo em vista o que almejamos ser.

O exercício da cidadania está vinculado ao desenvolvimento de nosso **projeto de vida**, isto é, da forma como planejamos o futuro para pertencer à sociedade. Esse planejamento pode decorrer de um duplo movimento: em direção ao nosso próprio **eu** e ao **mundo** em que vivemos, permeado por atitudes de:

- **autoconhecimento** – pensar sobre nossa identidade (o que somos) e potencialidade (o que podemos ser), sobre nossa capacidade física e mental, sobre nossas ações e emoções. Corresponde a levar em conta a expressão inscrita no Oráculo de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo”, que era preconizada por Sócrates;
- **empatia** (do grego, *en* = “dentro de” + *patheia* = “sentimento”) – desenvolver sintonia com o outro, possibilitando o diálogo com pessoas que têm diferentes visões de mundo e, no caso da escola, estudantes de diferentes perfis. É procurar o outro como um **objetivo** em si mesmo, e não uma **objeção**, um obstáculo em nosso caminho. Ser empático não é ser simpático ou cúmplice do outro. A empatia envolve escuta social e compreensão da alteridade (do latim, *alter* = “outro”);
- **cooperação** (do latim, *cum* = “junto” + *operare* = “trabalhar”) – cultivar ações de solidariedade a fim de contribuir com o outro, tendo em vista alcançar objetivos comuns. Além da empatia, cooperar envolve acolher o outro e agir com ele, em prol de uma sociedade mais justa, livre e democrática. No caso da escola, a cooperação deve estar presente em todas as atividades que exigem trabalhos com grupos pequenos ou grandes;
- **sociabilidade** (do latim, *sociabilis* = “que pode ser associado a”) – cultivar o relacionamento social, tendo em vista um convívio harmonioso e pacífico com uma pluralidade de pessoas. É uma qualidade que se desenvolve com o respeito pelo outro, a polidez, a lealdade e a generosidade.

Por isso, há um esforço nesta coleção para que, ao entrar em contato com temas e conteúdos do repertório de História, o estudante aprenda a pensar historicamente, ampliando sua capacidade de agir na sociedade de forma autônoma, crítica, empática e cooperativa.

Ao longo de toda a coleção, há conteúdos (textos, imagens e atividades) que levam o estudante a refletir sobre temáticas como:

o autoconhecimento; a promoção da igualdade social; a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o repúdio ao racismo e ao machismo; e o combate a estereótipos ou preconceitos ligados à condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de religiosidade, de condição de deficiência ou de qualquer outra forma de discriminação.



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2017. A cooperação, que envolve cultivar ações solidárias, é uma importante atitude a ser desenvolvida para o efetivo exercício da cidadania.

## 1.8. Interdisciplinaridade

“[...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira.”

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 15.

A partir do século XV, sobretudo nas sociedades ocidentais, as ciências ganharam certa autonomia e se subdividiram em disciplinas cada vez mais específicas. Esse processo teve consequências. De um lado, seus resultados trouxeram ganhos em termos da especialização; de outro, levaram a uma perda progressiva das visões de conjunto e a certa pulverização do saber.

Tais perdas estimularam um movimento de busca pela interdisciplinaridade, por elos entre as diferentes disciplinas que, mantendo a identidade dos campos do conhecimento, estabelecem um diálogo permanente entre eles.

Nesta coleção, nos esforçamos para superar a simples justaposição de uma área do saber sobre as outras. Ao mesmo tempo, entendemos que a interdisciplinaridade pode ser uma prática que leve o docente a intervir na realidade social e a orientar seus alunos, agindo de forma autônoma e sensível para estimular aquilo que não ocorreria de modo espontâneo na sala de aula. A prática interdisciplinar deve ser observada como princípio pedagógico na medida em que necessitamos de uma visão ampla para a apreensão da realidade e a intervenção sobre ela.

O objetivo é fazer da interdisciplinaridade um recurso intrínseco da ação educativa, estimulando uma atitude aberta para lidar com problemas, processos e fenômenos da realidade que podem ser mais bem compreendidos quando considerados a partir de instrumentais oferecidos pelos diversos campos do saber. Portanto, a interdisciplinaridade **não visa à destruição das disciplinas**, mas à construção permanente de pontes ou relações entre elas.

Na escola, as pontes interdisciplinares dependem da cooperação entre professores de diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, que estão assinaladas nesta coleção: no Livro do Estudante, com o selo “Integrar com”; e, no Manual do Professor, nos elementos identificados como “Orientação didática”, presentes nas orientações específicas de cada capítulo.



DANILLO SOUZA/ARQUIVO DA EDITORA

Na compreensão interdisciplinar, é como se cada campo do saber fornecesse uma peça para completar o quebra-cabeça do conhecimento.

## 2. ORGANIZAÇÃO DOS VOLUMES E PLANEJAMENTO ESCOLAR

Esta coleção de História, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi elaborada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das competências e das habilidades explicitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esse nível do ensino. Partindo desse propósito, foi organizada em quatro volumes, correspondentes, respectivamente, aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

### 2.1. Doze capítulos por volume

Para facilitar a organização de um **cronograma**, cada volume tem doze capítulos distribuídos em quatro unidades, ou seja, há três capítulos por unidade. Uma sugestão mais imediata seria abordar uma unidade por **bimestre**. No entanto, pode-se trabalhar quatro capítulos por **trimestre** ou duas unidades (seis capítulos) por **semestre**. Cabe ao professor encontrar a melhor maneira de trabalhar os conteúdos de cada volume, levando sempre em conta as defasagens e as dificuldades de aprendizagem de seus estudantes. Ao lado dos conteúdos dos capítulos, elaboramos também projetos temáticos.

### 2.2. Como desenvolver os projetos temáticos

Os projetos temáticos foram elaborados para serem desenvolvidos ao longo do ano, o que demanda um planejamento em função das características de cada turma em que o professor escolha realizar essas atividades. Informações mais detalhadas sobre cada um dos objetos interdisciplinares dos projetos temáticos foram alocadas como orientações específicas. Todavia, julgamos importante propor aqui algumas sugestões quanto às etapas a serem percorridas ao longo do ano, respeitadas as propostas de produtos finais. Assim, as atividades de cada projeto temático poderiam ser distribuídas conforme o cronograma a seguir:

- **1º bimestre:** anúncio do projeto temático a ser desenvolvido ao longo do ano letivo; distribuição de tarefas pelos grupos e definição das primeiras pesquisas;
- **2º bimestre:** continuidade das pesquisas; definição de um calendário para discutir dúvidas e encaminhamentos;
- **3º bimestre:** continuidade das pesquisas; manutenção dos encontros para debate de dúvidas e encaminhamentos; apresentação de produtos parciais;
- **4º bimestre:** conclusão do projeto e apresentação do produto final reunindo os produtos parciais.

### 2.3. Os volumes e seus capítulos

Vejam, resumidamente, os temas de cada um desses volumes, que privilegiam aspectos relevantes da História do Ocidente (América, Europa e África) e, especialmente, a História do Brasil.

#### 6º ano (das origens da humanidade ao século XV)

O livro inicia recuperando e dando sequência a aspectos da aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, apresenta os procedimentos próprios da História, as noções de tempo, espaço, cultura, memória e cidadania.

As grandes temáticas deste volume dizem respeito a: origens da humanidade; primeiros povos americanos; Antiguidade na América, na África e no Oriente; construção da Antiguidade Clássica e suas contraposições com outras sociedades; Europa medieval, mundo islâmico e Império Bizantino.

Ao final, o livro desenvolve um projeto temático sobre escola, cidadania e pertencimento, em que os estudantes são convidados a pesquisar vários aspectos do universo escolar, como território social no qual compartilhamos conhecimentos, afetos, relações e projetos de vida.

#### Unidade 1: História e nossas origens

Capítulo 1: Saber histórico

Capítulo 2: Origens da humanidade

Capítulo 3: Primeiros povos da América



## **Unidade 2: América, Oriente Médio e África**

Capítulo 4: América antiga

Capítulo 5: Mesopotâmia

Capítulo 6: Egito antigo e Reino de Cuxe

## **Unidade 3: Antiguidade Clássica**

Capítulo 7: Grécia antiga: das origens às pólis

Capítulo 8: Roma: da monarquia à república

Capítulo 9: Império e cultura romana

## **Unidade 4: Sociedade e religião**

Capítulo 10: Bizâncio e islamismo

Capítulo 11: Europa medieval

Capítulo 12: Cristandade medieval

## **Projeto temático: Escola, cidadania e pertencimento**

### **7º ano (final do século XV até final do século XVIII)**

O livro desenvolve as conexões entre Europa, América e África no contexto do mundo moderno, debatendo aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais desse período.

As grandes temáticas desse volume dizem respeito a: marcos da modernidade (monarquias nacionais, Humanismo e Renascimento, reformas religiosas, Grandes Navegações, absolutismo e mercantilismo); contatos e confrontos entre povos europeus, africanos e americanos (características dos povos africanos; conquista e colonização da América); formação e transformação do Brasil colonial (Estado e religião, sociedade açucareira, escravidão africana, conquistas e fronteiras, sociedade mineradora).

Ao final do livro, os estudantes desenvolverão um projeto temático pesquisando vários aspectos sobre o meio ambiente, destacando: água e abastecimento; lixo e reciclagem; áreas verdes e preservação; energia elétrica e consumo.

### **Unidade 1: Construção da modernidade**

Capítulo 1: Absolutismo e mercantilismo

Capítulo 2: Renascimento e Reforma

Capítulo 3: Navegações e conexões

### **Unidade 2: Contatos e confrontos**

Capítulo 4: Povos africanos

Capítulo 5: Conquista da América

Capítulo 6: Colonização espanhola na América

### **Unidade 3: Colonização do Brasil**

Capítulo 7: Início da colonização

Capítulo 8: Estado e religião

Capítulo 9: Açúcar, engenho e guerras

### **Unidade 4: Expansão colonial no Brasil**

Capítulo 10: Escravidão, comércio e resistência

Capítulo 11: Conquistas e fronteiras

Capítulo 12: Sociedade mineradora

## **Projeto temático: Meio ambiente**

### **8º ano (século XIX)**

O livro apresenta eventos relevantes para a formação do mundo contemporâneo.

As grandes temáticas desse volume dizem respeito a: aspectos políticos, sociais e econômicos que, no cenário europeu, contribuíram para a passagem do súdito ao cidadão (Revolução Inglesa, Iluminismo, Revolução Francesa e Era Napoleônica); processos que, no cenário americano, culminaram com as independências dos Estados Unidos, dos países da América espanhola e do Brasil; expansão das grandes potências, dos nacionalismos e imperialismos e dos processos de resistência a essas dominações na África e na Ásia; aspectos marcantes da trajetória histórica do Brasil Império.

Ao final do livro, os estudantes desenvolverão um projeto de pesquisa sobre saúde e educação, trabalhando temas como: atividade física; alimentação; descanso e concentração; emoção e autoestima.

### **Unidade 1: Revoluções: do súdito ao cidadão**

Capítulo 1: Revolução Inglesa e Iluminismo

Capítulo 2: Revolução Industrial

Capítulo 3: Revolução Francesa e Era Napoleônica

### **Unidade 2: América independente**

Capítulo 4: Independência dos Estados Unidos

Capítulo 5: Independências na América Latina

Capítulo 6: Independência do Brasil

### **Unidade 3: Brasil Império**

Capítulo 7: Primeiro Reinado e regências

Capítulo 8: Segundo Reinado

Capítulo 9: Guerra e abolição

### **Unidade 4: Domínio das grandes potências**

Capítulo 10: Europa no século XIX

Capítulo 11: Imperialismo na África e na Ásia

Capítulo 12: América no século XIX

## **Projeto temático: Saúde e educação**

### **9º ano (final do século XIX até o século XXI)**

O livro desenvolve, de forma intercalada, o estudo dos eventos marcantes do mundo ocidental e da história republicana brasileira das décadas finais do século XIX às primeiras décadas do século XXI.

As grandes temáticas deste volume são, por exemplo: Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa; nascimento da república no Brasil, sua vida política, econômica e cultural; protagonismos feminino e negro e revoltas sociais no Brasil; ascensão do totalitarismo; crise capitalista; Segunda Guerra Mundial; Era Vargas; impactos da Guerra Fria; crises dos socialismos; questão árabe-israelense; independências na África e na Ásia; democracia e populismo no

Brasil; tensões e ditadura civil-militar brasileira e ditaduras militares latino-americanas; construção da cidadania no Brasil contemporâneo; faces da globalização.

Ao final do livro, os estudantes desenvolverão um projeto de pesquisa sobre mídias digitais e cidadania, trabalhando temas como: conexão e isolamento; exposição e privacidade; informação e confusão.

### **Unidade 1: Primeira Guerra, revolução e república**

Capítulo 1: Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa

Capítulo 2: Nascimento da república no Brasil

Capítulo 3: Primeira República: contestações e dinâmicas

### **Unidade 2: Totalitarismo, Segunda Guerra e getulismo**

Capítulo 4: Crise capitalista e totalitarismo

Capítulo 5: Segunda Guerra Mundial

Capítulo 6: Era Vargas

### **Unidade 3: Guerra Fria, descolonização e democratização**

Capítulo 7: Guerra Fria e crise do socialismo

Capítulo 8: África e Ásia

Capítulo 9: Período democrático no Brasil (1945-1964)

### **Unidade 4: Ditaduras, redemocratização e globalização**

Capítulo 10: Ditaduras no Brasil e na América Latina

Capítulo 11: Construção da cidadania no Brasil

Capítulo 12: Faces da globalização

### **Projeto temático: Mídias digitais e cidadania**

## **2.4. Articulação da coleção com a BNCC**

A concepção da coleção e seus pressupostos estão devidamente articulados com os princípios norteadores da BNCC, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências e das habilidades.

A BNCC define **competência**, de forma ampla, como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e procedimentais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Já as **habilidades** têm um caráter mais específico, caracterizando-se como um **saber fazer**, ou seja, práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais que desenvolvem competências. Observe que, na BNCC, as habilidades são sempre iniciadas por **verbos de ação**, como identificar, conhecer, descrever, discutir, associar, analisar, conceituar, comparar, explicar etc. No componente curricular de História, as habilidades estão distribuídas em objetos de conhecimento (conteúdo, conceitos e processos), que integram unidades temáticas.

Em todos os capítulos, os objetivos e suas justificativas estão articulados a competências e habilidades estabelecidas na BNCC. Ao longo dos volumes, os objetivos e suas justificativas foram explicitados nas orientações para o professor designadas “Objetivos do capítulo”. Já as principais competências e todas as habilidades foram identificadas neste manual nos tópicos 8.1., “Relação com as competências da BNCC”, e 8.2., “Relação com as habilidades da BNCC”, além de serem identificadas ao longo do volume por meio dos boxes “Habilidade(s) da BNCC” e “Alerta ao professor”, que compõem as orientações específicas de cada capítulo.

## **2.5. Estruturação dos capítulos**

Cada um dos volumes da coleção foi organizado em **quatro unidades**. Os capítulos do livro, por sua vez, são constituídos por **boxes** e **seções** articulados entre si que buscam contemplar várias dimensões da aprendizagem. Os capítulos apresentam a estrutura interna a seguir.

- **Abertura de capítulo:** seção com texto introdutório, imagens e atividades. O professor pode utilizar a abertura do capítulo para promover debates, levantar questões e instigar a curiosidade dos estudantes.

- **Texto-base:** escrito em linguagem adequada à faixa etária dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, há uma mudança gradual na linguagem em cada um dos volumes da coleção. Seu principal objetivo é organizar e promover conhecimentos históricos relevantes, incorporando tanto quanto possível as mudanças historiográficas, que exploram novos objetos e objetivos dos historiadores, suas hipóteses e seus debates.
- **Cartografia e iconografia:** reproduções de fontes históricas (mapas, fotografias, obras arquitetônicas, pinturas, objetos tridimensionais etc.), que complementam e explicitam aspectos do tema estudado. Essas imagens constituem, em sentido amplo, um rico conjunto de documentos a ser utilizado na produção de conhecimento histórico. As reproduções de imagens apresentam legendas explicativas e, em muitos casos, são acompanhadas de atividades que estimulam sua interpretação.
- **Glossário:** pequenos boxes que, de forma sucinta, trazem uma explicação sobre palavras e expressões pouco usuais para os estudantes. Sempre que julgar conveniente, o professor deverá complementar a explicação ou orientar os estudantes a pesquisarem, em outras fontes, os sentidos para palavras e expressões desconhecidas.
- **Para começar:** atividades que aparecem em todas as aberturas de capítulo, visando sondar conhecimentos prévios, estabelecer relações passado-presente e aproximar os assuntos estudados da vida dos estudantes.
- **Para pensar:** atividades distribuídas ao longo do capítulo que buscam contextualizar os conteúdos com as vivências dos estudantes e, desse modo, articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.
- **Observando o mapa:** atividades de leitura e interpretação de mapas. O objetivo é trabalhar o conceito de espaço e sua temporalidade, promovendo a interdisciplinaridade com Geografia.
- **Outras histórias:** seção com texto e atividades, muitas vezes acompanhada também de imagens. Esta seção procura complementar ou aprofundar assuntos abordados no capítulo.
- **Painel:** seção presente em diversos capítulos, apresenta temas novos ou aprofunda um assunto abordado no texto-base, privilegiando imagens que constituem, por exemplo, detalhamentos de pinturas, objetos e construções arquitetônicas.
- **Dica:** seção que, ao longo de cada capítulo, apresenta sugestões de filmes, livros e sites para ampliar e enriquecer a aprendizagem. Todas as sugestões são acompanhadas de pequenas resenhas.
- **Oficina de História:** seção de atividades para o estudante. Grande parte dessas atividades foi concebida para realização em grupos (pequenos ou grandes), visando promover práticas e vivências que possibilitem o desenvolvimento da empatia e da cooperação entre os estudantes, bem como de sua relação respeitosa com os docentes e a comunidade escolar. Esta seção está estruturada da seguinte maneira:
  - a) **Conferir e refletir:** reúne atividades variadas que, de modo geral, visam organizar os conteúdos do capítulo e refletir sobre eles, bem como ampliar o repertório dos estudantes;
  - b) **Interpretar texto e imagem:** apresenta atividades com fontes históricas variadas. Elas promovem, por exemplo, a interpretação e a produção de imagens e textos, a realização de debates e a construção de linhas do tempo e de mapas conceituais. O professor poderá utilizar esta seção para estimular a reflexão dos estudantes (individual e em grupo) sobre o processo de produção do conhecimento histórico e o ofício do historiador. Muitas vezes, essas atividades integram os conteúdos históricos com outros campos do saber, como Arte, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc.
- **Projetos temáticos:** ao final de cada volume, é apresentado um projeto temático que reforça a dimensão experimental e interdisciplinar do ensino-aprendizagem, mobilizando os estudantes para trabalhar com temas abrangentes das áreas do conhecimento, especialmente em Ciências Humanas e Linguagens. Os projetos temáticos de cada volume são:
  - 6º ano – Escola, cidadania e pertencimento;
  - 7º ano – Meio ambiente;
  - 8º ano – Saúde e educação;
  - 9º ano – Mídias digitais e cidadania.

Em um primeiro momento, os projetos propõem atividades para grupos pequenos. Posteriormente, os resultados dos projetos devem ser consolidados por grupos grandes (turmas de 45 estudantes ou mais).

Os projetos propõem atividades em grupo de reflexão e investigação que demandam, por exemplo: pesquisas e manejo de fontes variadas, seleção e interpretação de dados e informações, uso de diferentes linguagens (textos, imagens e sons), entrevistas com pessoas da comunidade, estudo do espaço social em que os estudantes estão inseridos, construção e apresentação de argumentos a partir dos conhecimentos desenvolvidos.

Os projetos podem e devem ser flexibilizados, levando em consideração a diversidade nacional e as necessidades pedagógicas de professores e estudantes.

## 3. PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO

Um estudo feito sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e que tentou projetar novos rumos para a Educação do século XXI sustenta que o ensino-aprendizagem é um processo contínuo, que tem o tempo de duração de uma vida e não é neutro. Nesse processo, e pensando aqui o caso do Ensino Fundamental, é conveniente ter em mente os quatro pilares da Educação, considerados princípios norteadores de nossas ações: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser<sup>8</sup>.

Tudo isso deve ser considerado em nossas práticas pedagógicas, incluindo a formulação das avaliações. Desse modo, a avaliação é um processo amplo, que implica estimar o valor, a extensão e a intensidade do desempenho educacional. O objetivo da avaliação é acompanhar os resultados da ação educativa, tendo em vista sempre aprimorar a aprendizagem significativa dos estudantes.

Com isso, devemos deixar claro que a finalidade da avaliação não é instituir formas de punição para os estudantes. Ao contrário, ela deve contribuir para redimensionar a ação educativa.

Tendo em vista seus princípios mais amplos, a avaliação tem um caráter processual, formativo e participativo:

- a) **processual:** atividades contínuas, bem dimensionadas e distribuídas ao longo dos programas de ensino-aprendizagem. Desse modo, a avaliação processual ocorre sem uma definição rigorosa que separe o momento de ensinar, aprender ou construir conhecimentos;
- b) **formativo:** atividades voltadas à formação integral do estudante, isto é, que promovam o desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais;
- c) **participativo:** atividades capazes de envolver os estudantes, tanto individualmente como em grupo, e incentivá-los a falar em público, argumentar, produzir textos e mídias, intervir no meio em que vivem exercendo a cidadania.

Tendo em vista seu momento e sua finalidade mais específicos, a avaliação pode ser classificada em dois gêneros principais:

- a) **avaliação diagnóstica:** busca levantar conteúdos prévios do estudante, em termos de conhecimentos, valores e atitudes. Atende a um pressuposto didático básico que consiste em “partir daquilo que o estudante já sabe” a fim de planejar “o que pretendemos atingir”. Esse tipo de avaliação serve, sobretudo, para identificar potencialidades e dificuldades da aprendizagem;
- b) **avaliação de resultados:** busca ponderar o que o estudante atingiu durante determinado ponto da trajetória do ensino-aprendizagem. Esse tipo de avaliação serve, em primeiro lugar, para sinalizar problemas do ensino, permitindo repensar métodos e recursos utilizados pelo professor.

De modo geral, quanto maiores forem as dificuldades de aprendizagem maior será a necessidade de rever as estratégias de ensino. Isso implica redirecionar o trabalho em sala de aula, percebendo o que funciona, o que envolve e o que facilita a aprendizagem.

Outro aspecto importante é que a avaliação também deve ser apresentada aos pais ou responsáveis pelos estudantes. É fundamental que eles sejam informados sobre o desempenho escolar dos filhos em momentos de interação e diálogo entre a escola e a comunidade. Cultivar esse diálogo com o estudante e sua família ou responsáveis, discutindo o processo de avaliação, é valioso para a criação de um ambiente favorável à educação, em que a confiança e a cooperação sejam valores continuamente desenvolvidos.

### 3.1. Avaliação e atividades desta coleção

Em suas diferentes propostas, as atividades que integram esta coleção possibilitam avaliações processuais, formativas e participativas do ensino-aprendizagem de História.

#### 3.1.1. Aspecto processual

As atividades dos volumes desta coleção foram dispostas em diferentes momentos da obra, por exemplo: nas aberturas dos capítulos (“Para começar”), ao longo dos textos e das imagens (“Para pensar”, “Observando o mapa”, “Outras histórias”), ao final do capítulo (“Oficina de História”) e no fim de cada livro (projetos temáticos).

<sup>8</sup> DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998. p. 89-120.



No início do capítulo (“Para começar”), geralmente propomos uma **avaliação diagnóstica**. No final de cada capítulo (“Oficina de História”), propomos uma **avaliação de resultados** diversificada para o estudante conferir, ampliar e interpretar conteúdos relacionados à ação educativa (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). Além disso, nesta mesma seção, apresentamos atividades em formato semelhante ao utilizado em exames de larga escala (Enem, Saeb, Pisa, vestibulares etc.).

### 3.1.2. Aspectos formativo e participativo

As atividades foram elaboradas levando em consideração o rol de competências e habilidades da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Isso significa que, ao lado dos conteúdos desenvolvidos no livro, essas atividades são **parte intrínseca** do projeto de formação dos estudantes. Assim, elas contribuem, por exemplo, para:

- valorizar a diversidade das culturas e seus modos de ser, saber e viver;
- reconhecer e compreender os conhecimentos historicamente construídos;
- promover a construção de argumentos, questionamentos, hipóteses, interpretação de fontes diversas, tanto da cultura material como da imaterial;
- exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação, o respeito mútuo e a solidariedade;
- promover o exercício da cidadania de forma livre, ativa e responsável, estimulando a tomada de decisões com base em valores éticos, democráticos e inclusivos.

Cada um dos objetivos do conjunto de atividades presentes nos volumes (“Para começar”, “Para pensar”, “Observando o mapa”, “Oficina de História”, projetos temáticos) foi explicitado no tópico “Estruturação dos capítulos” deste manual. Cabe ao professor utilizar essas atividades à sua maneira, para dimensionar sua ação educativa e estimular o diálogo com os estudantes.

## 3.2. Avaliação qualitativa

Um aspecto relevante que merece ser ressaltado é que a avaliação **não** se reduz ao ato de “medir” ou “quantificar” o acúmulo de informações por parte dos estudantes. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor determina que o estudante seja avaliado de forma contínua e cumulativa, **prevalecendo os aspectos qualitativos** sobre os quantitativos e os **resultados de longo prazo** sobre os de eventuais provas finais (Art. 24, V, alínea a).

Segundo a BNCC do Ensino Fundamental, o compromisso com a educação integral implica também esse olhar inovador e inclusivo sobre questões centrais como a avaliação do aprendizado. Desse modo, mais do que medir o acúmulo de informações, o que se pretende é desenvolver no estudante “competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver

problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades”<sup>9</sup>.

Na escola contemporânea, educar é compartilhar conhecimentos e afetos dentro de uma visão integral do estudante, voltada tanto para seus interesses e necessidades como para os desafios da sociedade contemporânea. Desse modo, a avaliação qualitativa requer o acompanhamento das atividades em sala de aula e extra-aula, seja quando realizadas de forma individual, seja coletivamente.

Além disso, a avaliação qualitativa implica considerar múltiplos aspectos: as formas variadas de reflexão, comunicação, criatividade e resiliência ao lado das atitudes de colaboração, empatia, solidariedade, participação e compromisso.

Se o professor desejar complementar a avaliação dos estudantes por meio de provas periódicas, sugerimos que as questões que levem a uma resposta única ou os testes de múltipla escolha sejam menos valorizados. O formato que induz à resposta única e rígida dificulta a percepção de eventuais problemas no aprendizado e não cria oportunidades para que os estudantes expressem plenamente suas capacidades.

Além das provas discursivas, é preciso dar espaço para outras atividades promissoras, individuais e coletivas, privilegiando o **protagonismo do estudante** na construção de sua aprendizagem. Entre essas atividades, esta coleção incluiu propostas como:

- a) pesquisas sobre o local de atuação da escola;
- b) interpretações de temas e fontes variadas;
- c) leitura e interpretação de mapas e imagens;
- d) debates sobre temas do contexto social dos estudantes;
- e) realização de entrevistas com membros da comunidade;
- f) elaboração de “painéis” temáticos;
- g) realização de reportagens para um *blog* ou jornal, que pode ser criado na sala ou na escola;
- h) produção de textos com críticas a livros, filmes, exposições ou visitas a museus e outras instituições.

Nessas atividades, sugerimos que o professor explicita para os estudantes os critérios com base nos quais eles serão avaliados, estabelecendo um cenário de expectativas e resultados pretendidos.

Por fim, é necessário dizer que as diversas formas de avaliação devem abranger não somente conteúdos específicos de História, mas também o desenvolvimento de **saberes interdisciplinares** voltados ao exercício da cidadania, ao mundo do trabalho, aos projetos de vida dos estudantes e à construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

<sup>9</sup> 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/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

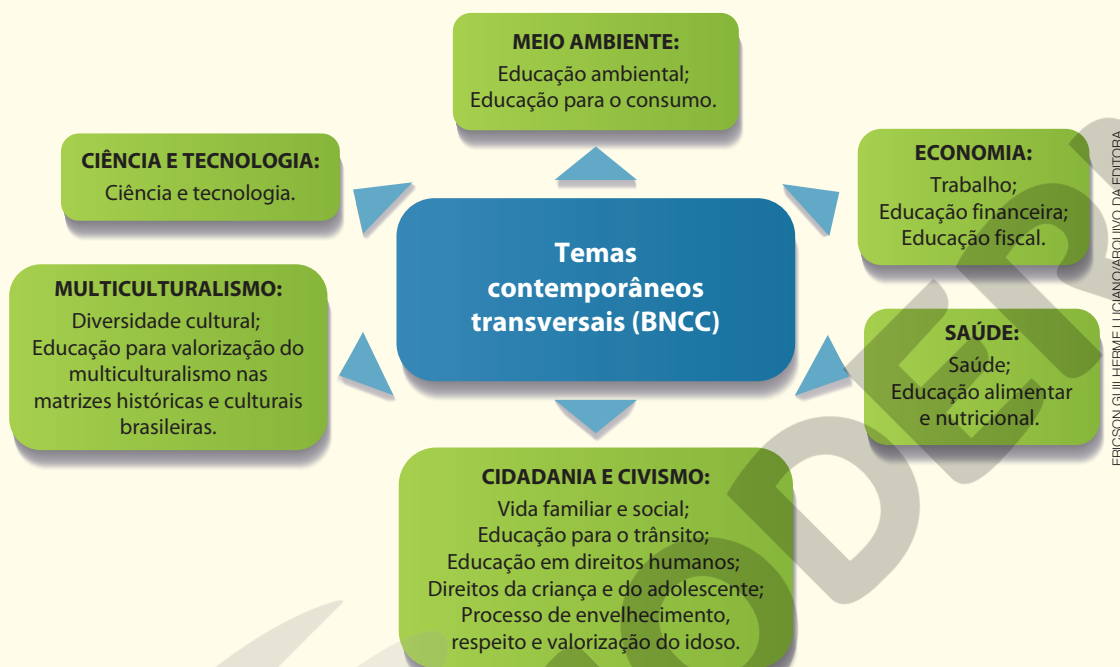
## 4. NOVAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Levando em consideração os fundamentos pedagógicos da BNCC, destacamos novas tendências educacionais vinculadas ao compromisso com a educação integral.

### 4.1. Temas contemporâneos transversais

Além de competências e habilidades, a BNCC propõe temáticas relevantes denominadas temas contemporâneos transversais (TCTs), que visam integrar diferentes saberes, adquiridos dentro e fora da escola, para que os estudantes compreendam melhor a sociedade em que vivem.

A legislação estabelece quinze TCTs que estão distribuídos em seis macroáreas, como ilustra o esquema a seguir.



**FONTE:** BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 12. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 28 abr. 2022.

A transversalidade desses temas contemporâneos implica que sua abordagem didático-pedagógica perpassa ou atravessa todos os componentes curriculares, áreas do conhecimento, etapas da Educação Básica e as vivências dos estudantes. Desse modo, a transversalidade é complementar à interdisciplinaridade.

Talvez seja mais difícil abordar alguns TCTs em determinado componente curricular do que em outro. Porém, dificuldades não significam impossibilidades, e foi com essa disposição de ânimo que procuramos articular os conteúdos desta coleção ao maior número possível de TCTs. O quadro a seguir ilustra vários momentos desse empenho no volume do 8º ano.

Unidade/projeto temático	Capítulo/título do projeto	Temas contemporâneos transversais
1. Revoluções: do súdito ao cidadão	2. Revolução Industrial	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ciência e tecnologia</li><li>• Trabalho</li><li>• Educação ambiental</li></ul>
	3. Revolução Francesa e Era Napoleônica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Educação em direitos humanos</li></ul>

Continua na página XX

3. Brasil Império	8. Segundo Reinado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras</li> </ul>
4. Domínio das grandes potências	10. Europa no século XIX	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho</li> <li>Educação financeira</li> </ul>
Projeto temático	Saúde e educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saúde</li> <li>Educação alimentar e nutricional</li> </ul>

Os TCTs apresentados nesse quadro estão indicados nas orientações específicas de cada capítulo, nos boxes “Alerta ao professor” e nas orientações de resposta das atividades.

## 4.2. Raciocínio, argumentação e inferência

Uma das características fundamentais do gênero humano é ser um animal racional. Ser racional significa usar a razão, fazer raciocínios. Quando tomamos decisões, das mais simples às mais complicadas, raciocinamos. E raciocinar ou fazer inferências consiste em trabalhar mentalmente informações tendo em vista extrair consequências, respostas, soluções. Tais informações podem advir, por exemplo, da recepção ativa de uma leitura inferencial ou da formulação de hipóteses baseadas em uma pesquisa empírica. Segundo Cezar A. Mortari, o “resultado de um processo (bem-sucedido) de inferência é que você fica sabendo (ou, ao menos, acreditando em) algo que você não sabia antes”<sup>10</sup>.

Alguns estudiosos atuais costumam estabelecer uma diferença entre raciocínio e argumento. O primeiro se refere a um **processo mental** no qual relacionamos ideias ou enunciados para alcançar a solução de um problema. O segundo é a **explicitação sistemática** de um raciocínio. Desse modo, argumentar significa exteriorizar ou expor, de forma organizada, um raciocínio. Uma das principais funções do argumento é **convencer**, ou seja, “vencer com”, conquistando a adesão dos interlocutores, e **não** “vencer sozinho”, impondo conclusões pelo domínio físico sobre o outro.

A Lógica é uma importante área do conhecimento que estuda os argumentos, procurando verificar se a conclusão daquilo que **não se sabia** é uma consequência racional daquilo que **já sabemos**. Quando construímos um argumento logicamente incorreto que tem uma aparência enganosa, estamos diante de uma **falácia**.

Existem dois grandes caminhos para argumentar:

- **dedução** – consiste em partir de enunciados gerais para extrair conclusões particulares. Um exemplo clássico de argumento dedutivo é: “Todos os homens são mortais” e “Sócrates é homem”, logo “Sócrates é mortal”;
- **indução** – consiste em partir de enunciados particulares para extrair conclusões gerais. Um exemplo de argumento indutivo é: “Os animais vertebrados se nutrem”, “Os animais invertebrados se nutrem”, logo “Todos os animais se nutrem”. A indução é utilizada na pesquisa científica quando o estudioso obtém resultados particulares e, deles, extrai uma conclusão geral.

Quando construímos um argumento logicamente enganoso com uma aparência de validade, estamos diante de uma **falácia**. Além desse sentido estritamente lógico, a falácia é a qualidade do que é **falaz**, isto é, algo que provoca engano, ilusão, erro. De modo geral, falácia é um raciocínio falso, que no mundo contemporâneo presta serviço à desinformação. Vejamos alguns casos mais comuns de falácia:

- **falso dilema** – uso ilegítimo da conjunção “ou” insinuando que existem apenas duas alternativas possíveis. Exemplo: o lema do governo Médici, “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Observe que, além de amar ou deixar o Brasil, existem muitas outras opções, como amar e cuidar, amar e transformar, amar e educar etc.;
- **apelo à ignorância** – conclusão de que algo é verdadeiro porque não há provas de que seja falso. Exemplo: como não foi provado que a vacina contra a covid-19 é eficaz para todas as pessoas, provavelmente não há necessidade de tomá-la. Observe que a falta de provas não constitui uma prova;

<sup>10</sup> MORTARI, Cezar A. *Introdução à Lógica*. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 4.



- **derrapagem (bola de neve)** – demonstração de que uma proposição é inaceitável fazendo derivar dela consequências absurdas, que extrapolam a proposição inicial. Exemplo: se não liberarmos o uso de armas de fogo para todos os cidadãos, não deveríamos aprovar o uso de qualquer instrumento que possa servir para autodefesa e, em última instância, deveríamos proibir qualquer tipo de defesa e legitimar a violência e a agressão. Observe que não é possível extrair da premissa inicial todas essas consequências a ponto de legitimar o absurdo da violência.



Hector e Afonso, tirinha de Estevão Ribeiro, 2018. Na contemporaneidade, as notícias falsas (*fake news*) difundidas nas mídias digitais frequentemente se servem de falácias.

Esta coleção, em suas múltiplas atividades, procura exercitar no estudante a capacidade de argumentar e inferir. Ao avaliar os argumentos e as inferências dos estudantes, verifique se o conjunto dos enunciados percorre um caminho adequado que justifique as conclusões. Para além dos esquemas da Lógica formal, um bom argumento deve conjugar saber e sabor, rigor sem rigidez. Por isso, argumentar é uma ciência e também uma arte, que se expressa, por exemplo, na literatura, nos roteiros cinematográficos e nas narrativas históricas.

Desde a Antiguidade, filósofos e cientistas procuraram desenvolver métodos (do grego, *meta* = “por meio de” + *hodos* = “caminho”) de pesquisa para resolver problemas. Assim, podemos destacar o exemplo de Aristóteles (c. 384 a.C.-322 a.C.), que criou e sistematizou a Lógica como área do conhecimento. Como vimos, a Lógica é utilizada para construir argumentos válidos que nos permitem relacionar **o que sabemos** com o que podemos **concluir**. Outro exemplo marcante foi o filósofo francês René Descartes (1596-1650), que elaborou, em seu livro *Discurso do método*, algumas regras para conduzir o pensamento na busca pelo conhecimento. Essas regras básicas são:

- **evidência** – não aceitar nada como verdadeiro desde que não seja absolutamente evidente por sua clareza e distinção. Evidente é aquilo do qual não posso duvidar;
- **análise** – dividir um problema em tantas partes quanto for necessário para melhor resolvê-lo;
- **síntese** – encaminhar o raciocínio dos problemas mais simples aos mais complexos;
- **comprovação** – realizar verificações completas e gerais para garantir que nenhum aspecto do problema tenha sido omitido.

Esses procedimentos, formulados por Descartes, tiveram ampla repercussão sobre os métodos de aprendizagem, lançando pilares das novas didáticas de sua época e períodos posteriores.

### 4.3. Pensamento computacional

Atualmente, o pensamento computacional alcançou repercussão entre educadores como **estratégia de raciocínio** para formular e resolver problemas, sendo várias vezes mencionado na BNCC. De início, é preciso destacar que a expressão “pensamento computacional” não se refere exclusivamente à execução de tarefas em um computador. Como salientou Jeannette Wing, uma das pioneiras dessa área, o pensamento computacional representa uma habilidade e uma atitude aplicável a todas as pessoas, e não apenas aos cientistas da computação.

Em sentido amplo, o pensamento computacional consiste em um tipo de argumentação que diz respeito à capacidade de formular, relacionar e resolver problemas por meio de um **método de processar informações**. Esse método pode ser executado por seres humanos, computadores e pela interação de ambos (humanos + computadores). Tal interação ocorre, por exemplo, em disputas de xadrez entre equipes formadas por pessoas (enxadristas) e computadores programados para esse jogo.

Em suma, o pensamento computacional envolve a capacidade de utilizar, de forma crítica e criativa, os fundamentos da Computação para identificar e resolver problemas em diversos campos, por meio de passos eficientes que possam ser executados por uma pessoa ou um computador (Cf. BRACKMANN, 2017, p. 29).

O termo “pensamento computacional” foi criado pelo educador e matemático sul-africano Seymour Papert (1928-2016) em 1980. A partir de 2006, esse termo foi difundido pela cientista da computação estadunidense Jeannette Wing, autora de um influente artigo sobre o tema.

Hoje, há certo consenso de que o pensamento computacional pressupõe “quatro pilares”, conceituados da seguinte forma:

- **decomposição** – identificar um problema e dividi-lo em partes menores, mais simples, tendo em vista facilitar a solução;
- **reconhecimento de padrões** – identificar semelhanças entre diferentes problemas e entre suas soluções;
- **abstração** – concentrar-se nos elementos essenciais do problema, afastando os detalhes eventuais. A concentração exige a capacidade de filtrar e classificar os dados de um problema;
- **algoritmos** – criar uma sequência de passos necessários para resolver o problema de forma eficiente. Tais passos podem ser expressos, sobretudo, em linguagem verbal, linguagem matemática e linguagem de programação.

Devemos observar que esses quatro pilares não constituem sequências rígidas e lineares a serem percorridas uma após a outra. Na prática, essas etapas podem ocorrer de forma quase simultânea, sendo alimentadas por intuição, imaginação e raciocínio sistemático.

Esta coleção apresenta atividades de pensamento computacional, de forma implícita ou explícita, sobretudo na interpretação de fontes (textos, mapas, iconografia etc.), no uso de metodologias ativas e no desenvolvimento dos projetos temáticos.

#### 4.4. Metodologias ativas e práticas de pesquisa

No processo contínuo e amplo que é a educação, a fase escolar é sem dúvida um momento formativo muito relevante. Novos desafios e ganhos vêm sendo enfrentados na escola e na condução da relação ensino-aprendizagem. Nas últimas décadas, o que se convencionou denominar “modelo tradicional de ensino” tem sido questionado pelas chamadas práticas pedagógicas problematizadoras, que pretendem estimular os estudantes a adotar uma postura ativa, cujo resultado mais evidente é a construção da autonomia.

Os estudos sobre as “metodologias ativas”, centrais nessa perspectiva problematizadora do ensino em todos os níveis, não apresentam abordagem e direção únicas<sup>11</sup>. Seu princípio norteador é que, nos processos de ensino-aprendizagem, **os procedimentos**

**são tão importantes quanto os próprios conteúdos**, daí a necessidade de um olhar mais atento para os procedimentos e as articulações entre teoria e prática.

Desse modo, os saberes não são algo que se transmite como uma “dádiva”, em que encontramos, de um lado, o professor oferecendo o presente da sabedoria e, de outro, os estudantes recebendo-o passivamente. Afinal, os conhecimentos, as habilidades e os valores capazes de influenciar significativamente o educando devem ter o caráter de uma conquista pessoal e social que requeira uma postura participativa, colaborativa, criativa, crítica e propositiva.

Podemos afirmar que as metodologias ativas estão em diálogo com as transformações curriculares que advogam maior protagonismo dos estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos que repercutem nas diversas dimensões da vida, inclusive no cotidiano. O pressuposto é que, quanto mais o estudante se envolve em desafios compatíveis à sua idade, mais cresce em autonomia, mais desenvolve suas aprendizagens.

Inspirados na obra de Paulo Freire, estudiosos definem a metodologia ativa como “uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação a seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade”<sup>12</sup>. Ou, nas palavras de outros estudiosos, metodologias ativas são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem [...]”<sup>13</sup>.

Aplicadas ao ensino de História, as metodologias ativas seriam mais um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica, nas palavras de uma estudiosa<sup>14</sup>. Dentro dessa linha, cada vez mais reflexiva e questionadora, os livros didáticos de História no Ensino Fundamental estão se valendo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para, entre outras coisas, deixar de insistir em nomes, datas e fatos facilmente encontrados em “dispositivos de busca”. Com isso, os professores puderam tornar suas aulas um lugar mais voltado à **atribuição de sentidos**, adotando a prática do questionamento constante da relação entre passado e presente a partir de informações que não só ele, mas todos os seus estudantes também podem pesquisar, registrar e interpretar.

Identifiquemos, a título de ilustração, algumas das metodologias ativas mais trabalhadas no ensino de História<sup>15</sup>.

- **Pesquisa prévia** – identificação, seleção e registro de informações coletadas em fontes variadas e confiáveis, com destaque para o uso crítico, significativo, reflexivo e ético das TDICs. Quando falamos em pesquisa prévia, não se trata, obviamente, de **simples leitura ou cópia de conteúdos disponíveis em outros suportes para além do livro didático**, mas, sim, de um estímulo ao contato com informações direcionadas pelos docentes e para o estabelecimento de conexões entre diferentes fontes de informação encontradas pelos estudantes, com resultados tão diversos como relatórios, entrevistas, seminários, painéis digitais etc.

<sup>11</sup> PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare – Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, p. 146, 2016.

<sup>12</sup> GEMIGNANI, Elizabeth Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Revista Fronteira da Educação*, v. 1, n. 2, p. 6, 2012.

<sup>13</sup> BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 4.

<sup>14</sup> OLIVEIRA, Marina Garcia de. Metodologias ativas no ensino de História: um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica. In: SILVA, Andreza R. L. da *et al.* *Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 68-84.

<sup>15</sup> Seleção de metodologias ativas elaborada com base em: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Currículo em ação*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ensino Médio. v. 1. Caderno do Professor, 2022. p. 14-15.

- **Aula expositiva dialogada** – explicação do conteúdo pelo professor com a participação ativa dos estudantes, que devem ser instigados a apresentar questões e exemplos ligados ao tema exposto. Pode-se, inclusive, fazer uma pausa na explicação para a realização de atividades colaborativas com procedimentos para a resolução de problemas.
- **Mapa conceitual** – representação gráfica que organiza e relaciona os principais conceitos de um assunto. Geralmente, os conceitos são inseridos em quadros ou círculos, interligados por linhas com setas, sobre as quais são escritas frases ou palavras que interligam um conceito a outro.
- **Debate** – discussão produtiva entre estudantes sobre temas propostos. No debate, deve-se utilizar conhecimentos prévios e adquiridos para refletir sobre uma situação-problema ou questão. É uma ótima oportunidade para os estudantes desenvolverem a capacidade argumentativa.
- **Seminário** – trabalho colaborativo apresentado oralmente pelos estudantes para sintetizar um tema estudado e/ou pesquisado. Durante e após a apresentação, os colegas podem levantar questionamentos e desenvolver a argumentação. Pode-se também solicitar um breve relatório sobre o seminário apresentado.
- **Aula invertida** – estudo prévio de um conteúdo (leitura, vídeo, pesquisa etc.) indicado pelo professor que o estudante deve realizar em casa. Partindo desses estudos, o estudante deverá aprofundar seus conhecimentos realizando uma atividade em sala de aula sob a orientação do professor. Nesta coleção, existem várias dicas de filmes, textos e livros que podem ser utilizados na forma de aula invertida.
- **Painel digital** – o estudante pode articular imagens e textos para transmitir uma informação ou resolver um problema. Os painéis digitais podem ser feitos, por exemplo, em mídias sociais e aplicativos de apresentação de *slides* e editores de imagem.
- **Vídeos e podcasts** – o estudante pode gravar sons e/ou imagens produzindo uma reportagem, um documentário, uma entrevista etc.
- **Entrevistas** – confira roteiro para elaboração de entrevistas no tópico 5.4., “Fontes orais”, deste manual.

- **Visitas guiadas** – confira roteiro para visitas guiadas no tópico 5.6., “Estudo do espaço social”, deste manual.

Ao longo desta coleção, com complexidade crescente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, foram inseridas várias atividades desses tipos, incluindo noções introdutórias de práticas de pesquisa (revisão bibliográfica; análise documental; construção e uso de questionários; estudo de recepção; observação, tomada de nota e construção de relatórios; análise de mídias sociais).

Por fim, destacamos entre as metodologias ativas o desenvolvimento de projetos temáticos. Nesta coleção, cada volume traz um projeto dessa natureza: “Escola, cidadania e pertencimento”, “Meio ambiente”, “Saúde e educação”, “Mídias digitais e cidadania”.

Tanto individual como coletivamente, os resultados advindos das metodologias ativas transformam os estudantes em participantes ativos da construção das aulas, sendo que isso também tem desdobramentos sobre a prática do professor, que se vê no papel de **mediador efetivo** entre o grupo de estudantes e o conteúdo abordado de forma problematizadora.

O quadro a seguir exemplifica as principais metodologias ativas e práticas de pesquisa propostas neste volume da coleção.

Unidade/projeto temático	Capítulo/título do projeto	Metodologias ativas e práticas de pesquisa
2. América independente	6. Independência do Brasil	• Produção de <i>podcast</i>
4. Domínio das grandes potências	10. Europa no século XIX	• Análise documental
Projeto temático	Saúde e educação	• Criação de painel • Produção de relatório

As metodologias ativas e as práticas de pesquisa apresentadas nesse quadro estão indicadas nas orientações de resposta das atividades de cada capítulo.



DANILLO SOUZA/ARQUIVO DA EDITORA

As entrevistas guiadas pelos estudantes, com a elaboração de roteiros por parte deles, são um bom exemplo de prática em que eles se tornam participantes ativos e protagonistas do processo de aprendizagem, como prezam as metodologias ativas.



## 5. USOS DO LIVRO E POSSIBILIDADES DE TRABALHO

Desenvolvemos temas, abordagens e atividades interdisciplinares em diversos momentos desta coleção. Para cumprir esse intento, incorporamos temas que dialogam com outras disciplinas escolares ao longo do livro, sobretudo na seção “Oficina de História”. Ali podem ser encontradas atividades que promovem **conexões** tanto com os componentes curriculares de Ciências Humanas quanto com os componentes de outras áreas do conhecimento. Esperamos que as atividades propostas na coleção contribuam para formar jovens autônomos, críticos, criativos e propositivos, capazes de argumentar com base em fontes confiáveis.

Para além das atividades propostas nos volumes, queremos enfatizar a necessidade de o professor ampliar o uso de recursos pedagógicos como mapas, imagens, literatura, fontes orais, filmes e estudos do espaço social. Nesse sentido, é preciso levar em conta as especificidades desses recursos, que vamos analisar a seguir.

### 5.1. Mapas

Os mapas são representações de um espaço construídas por meio de símbolos, escala e projeção cartográfica. Eles podem servir para orientação, conhecimento e comunicação de temas, fatos, fenômenos e conteúdos relacionados a um território, não se restringindo à cartografia tradicional. Os mapas podem também ser utilizados como fontes históricas. Ao interpretar essas representações, devemos considerar que todo mapa é feito com objetivos próprios e por meio de técnicas específicas.

Ao utilizar mapas históricos, podemos trabalhar com os estudantes aspectos como:

- características geográficas de uma região (extensão, delimitação, localização etc.);
- orientação espacial, escala, título e legenda;
- semelhanças e diferenças em um território ou uma região, ocorridas ao longo do tempo;
- correspondência entre as fronteiras e os agrupamentos étnicos, a valorização de territórios que constituem pontos estratégicos etc.

Esses aspectos não são aleatórios. Em História, espaço e tempo são dimensões fundamentais para a compreensão dos fenômenos. Assim, os mapas e sua linguagem são essenciais para a construção de um conhecimento crítico acerca do espaço. Mapas permitem localizar lugares e pessoas, traçar comparações a partir de características naturais e sociais neles representadas ou avaliar distâncias físicas e esforços para superá-las.

Entender a organização espacial para além daquilo que nos cerca é ampliar o saber e a imaginação. O território familiar aos estudantes não é o único passível de ser observado e apreendido – territórios distantes também são objetos de estudo, e os mapas são instrumentos importantes nesse processo.

O recurso aos mapas, por si só, já configura uma forma de **interdisciplinaridade**. Todavia, como já expusemos no início deste manual, documentos de todos os tipos são relevantes para a produção do conhecimento histórico, entre os quais se incluem as representações cartográficas ou mapas. Os historiadores vêm acumulando experiência no uso dos mapas como fontes ou como meio de apresentação dos resultados de seus estudos e de representação espacial da realidade.

Cabe ao professor problematizar todas as fontes históricas. Com os mapas não é diferente. Os mapas de hoje são representações da superfície do planeta ou de partes dela. Resultam de conhecimentos interdisciplinares e recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados, que incluem computadores e satélites. Mas sabemos que nem sempre foi assim. Os mapas também são históricos no sentido de que passaram por transformações na forma como são feitos e guardam permanências – como a intenção de sistematizar dados a partir de interesses políticos, econômicos, demográficos, militares etc. No passado mais distante, os mapas tinham usos semelhantes aos dos tempos atuais, mas com recursos técnicos próprios das épocas em que foram produzidos. Serviram para planejar ações como a dominação de um povo sobre outros, o transporte de mercadorias por mar e por terra, a arrecadação de impostos nas fronteiras de um país ou a concentração de recursos naturais em determinadas regiões, para mencionar alguns exemplos.

A elaboração e o uso dos mapas lidam, ao mesmo tempo, com as limitações técnicas e com as intenções políticas. A cartografia só pode ser compreendida no contexto em que é produzida, e sua finalidade depende de quem faz uso dela. Aqui, a finalidade é educacional e crítica, mas, se julgar conveniente, o professor pode deter-se em algum momento na própria história da cartografia ao planejar suas aulas.

Nesta coleção, utilizamos um amplo conjunto de mapas de interesse histórico-social. Elaboramos também atividades que exigem do estudante observação e interpretação de mapas com o objetivo de fomentar a alfabetização cartográfica. Além disso, o professor pode propor aos estudantes atividades visando à construção de mapas, até mesmo por meio de recursos digitais. É bom lembrar que as representações cartográficas estão presentes em nosso cotidiano (mapas meteorológicos, rodoviários, do metrô, da cidade etc.).

### Outras indicações

Além dos mapas apresentados nesta coleção, sugerimos ao professor a utilização de atlas históricos em suas aulas. Recomendamos, a seguir, algumas fontes para o trabalho com mapas.

- OLIVEIRA, Fabiano Arndt Araújo Pykosz de. *Os mapas contam histórias: reflexões, análises e perspectivas da utilização da cartografia histórica no ensino de História*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

O autor relata o desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre a utilização da cartografia no ensino de História. O trabalho evidencia a relação entre a História e a Geografia e examina a presença e as formas como os mapas históricos são utilizados nos livros didáticos de História.

- Portal de Mapas do IBGE. Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage>. Acesso em: 29 abr. 2022.

No portal, há cerca de 20 mil mapas sobre temas variados, como saneamento ambiental, alfabetização, terras indígenas etc.

#### 5.1.1. Cartografia social

A cartografia social é um ramo da cartografia. Como o próprio nome sugere, a preocupação desse método de representação é a própria sociedade e os impactos das ações humanas sobre pessoas e espaços, expressados em formato de mapas. A diferença, nesse caso, é que tais mapas resultam do trabalho colaborativo de pessoas, comunidades ou coletivos em busca de seus direitos.

Apropriar-se de um método ou de um modo de representar a realidade é também uma forma de empoderamento e de estímulo ao uso desse aspecto da cultura juvenil em uma atividade destinada a promover mudanças sociais.

Sabemos que, até aproximadamente a metade do século XX, a elaboração de mapa era uma atribuição exclusiva de especialistas geralmente patrocinados por governos. Por isso, muitas vezes os dados que os governos não queriam divulgar não se transformavam em mapas ou outras formas de acesso disponíveis aos cidadãos. No entanto, essa situação vem mudando nas últimas décadas.

Assim, a cartografia social é um nome relativamente novo para se referir a uma prática desenvolvida há algum tempo por movimentos sociais, organizações sindicais ou grupos de pessoas com um interesse em comum. Tal cartografia cumpre funções de reivindicação e de divulgação ao:

- a) coletar dados que subsidiem reivindicações sociais;
- b) comunicar esses dados por meio de mapas para conquistar a empatia da sociedade e sensibilizá-la em relação a uma causa.

Há ferramentas que se destinam justamente à realização de cartografias sociais. O trecho a seguir explica como funciona uma dessas ferramentas:

“O uso de programas como o OpenStreetMap (OSM) [<https://www.openstreetmap.org/>], a maior base cartográfica colaborativa da atualidade, tem permitido a realização de mapeamentos por grupos organizados em torno de um objetivo comum. O OpenStreetMap apresenta-se como ótima solução para suprir dados ausentes nos grandes vazios cartográficos ainda existentes no Brasil, por possuir uma enorme rede de usuários, que colaboram com grande volume de dados e realizam a validação da sua qualidade [...].

O OSM é o projeto que disponibiliza uma base cartográfica colaborativa, com dados de diferentes partes do mundo, incluídos e validados por uma comunidade voluntária de mapeadores, de utilização livre (desde que citada a autoria) e que têm como característica comum possuir uma localização na superfície terrestre (dados geoespaciais).

O OSM baseia-se no mapeamento colaborativo do terreno (ou de outros ambientes, como o mar), que atende a diferentes fins, valorizando o conhecimento local de quem contribui.

Criado em 2004 pelo empreendedor britânico Steve Coast, o OSM teve como foco inicial o Reino Unido. Desde 2006, o *site* e serviços relacionados são geridos pela Fundação OpenStreetMap, abrangendo todo o mundo. Até junho de 2021, existiam mais de sete milhões de usuários cadastrados globalmente, com mais de sete bilhões de elementos já mapeados.

As contribuições podem ser realizadas por qualquer pessoa, bastando um cadastro prévio na página da plataforma.”

SOUTO, Raquel Dezidério *et al.* Vazios cartográficos: os desafios da ausência de mapeamento oficial. *Ciência Hoje*. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/vazios-cartograficos-os-desafios-da-ausencia-de-mapeamento-oficial/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

## Leitura para o professor

O trecho a seguir traz uma discussão importante sobre o uso da cartografia social no ambiente escolar. Ainda que seja um instrumento mais utilizado no ensino da Geografia, a cartografia social pressupõe a reunião de dados, inclusive de caráter histórico, e pode ser adaptada à História do tempo presente ou do passado recente.

“No Brasil, o conceito de cartografia social surge no início da década de 1990, com o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. As primeiras iniciativas foram desenvolvidas em territórios da Amazônia Legal, e depois se estenderam para outras regiões brasileiras, especialmente na área rural; no entanto, já há experiências envolvendo comunidades urbanas. O mapeamento social geralmente envolve populações tradicionais extrativistas, ribeirinhos, agricultores familiares e indígenas, e são instrumentos utilizados para fazer valer os direitos desses grupos frente a grandes empreendimentos econômicos [...].

As informações contidas no mapa social retratam o cotidiano, suas referências, expõem seus processos de territorialização e sua identidade numa base cartográfica, pois por meio do mapeamento social as pessoas buscam visibilidade através dos interesses das comunidades na conquista de seus direitos. São mapeadas localidades, rios, lagos, cemitérios, casas, igarapés, grotas – independentemente de seu tamanho ou condição, os temas abordados são relevantes pelas próprias comunidades estudadas [...].

Um aspecto importante sobre a elaboração dos mapas é que são feitos pelas pessoas que ocupam um território, nos quais apresentam a forma como vivem, trabalham os espaços simbólicos e afetivos. A produção do mapa envolve toda a comunidade, a participação na construção do mapa é uma forma de fortalecer a mobilização de grupos que se apropriam de uma ferramenta, a cartografia, para uso de seus interesses.

O mapa sempre foi utilizado como ferramenta pelo homem para sua localização e comunicação, importantes para que o indivíduo entenda o seu território. A leitura do mapa requer que o leitor interprete e reflita sobre as informações representadas. A cartografia escolar encontrada no livro didático reflete contextos diferentes dos alunos [...].

É importante frisar que o mapa apresenta informações muito técnicas, distantes da realidade dos leitores [...].

Sobretudo, nas últimas décadas a cartografia vem se tornando uma linguagem visual fundamental, pois com a crescente demanda das tecnologias, destacando neste contexto o georreferenciamento, advindo da revolução na década de 1980 com a microinformática acompanhada com a internet. Através desta ação a cartografia propiciou uma popularização já que os mapas têm disponibilidade gratuita na rede com imagens de satélite [...].

O acesso à produção e acesso cartográfico propiciaram outras finalidades, a exemplo, [...] o da inclusão dos diferentes grupos sociais, o que antes era voltado para uma minoria, agora abrange um grupo maior de interessados neste trabalho, destacando os contextos dos indivíduos. Neste aspecto, a cartografia não serve apenas para localização, mas também para entender o espaço e o território, onde os grupos possam expressar seus direitos, entender que o mapa feito por outras pessoas não apresenta informações prontas e acabadas, mas que, por trás deste desenho, o ser humano pode autocartografar o seu território, identificando os pontos importantes para sua formação.

A cartografia social como um ramo da ciência cartográfica é um exemplo disso, pois, na medida em que o professor busca outros meios para entendimento do assunto, o aluno perceberá a aula atrativa e inovadora. Analisando que a cartografia não é de difícil interpretação como muitos pensam, em contrapartida possibilita que os educandos tenham facilidade de produzir o próprio mapa, abordando bem o tema e seus elementos necessários para construção.”

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de *et al.* Cartografia social como linguagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia: uma experiência do Pibid-Geografia/UFPE. Disponível em: [https://www.ufpe.br/documents/1147022/1148797/Resumo\\_Expandido\\_Expopibid\\_Grupo\\_2\\_Cartografia\\_Social\\_Geografia-1.pdf/6074eb86-bf62-44e2-b90f-3765c9850ae3](https://www.ufpe.br/documents/1147022/1148797/Resumo_Expandido_Expopibid_Grupo_2_Cartografia_Social_Geografia-1.pdf/6074eb86-bf62-44e2-b90f-3765c9850ae3). Acesso em: 13 abr. 2022.



## 5.2. Iconografia e leitura de imagens

Por muito tempo, as imagens foram utilizadas pelos historiadores como meras ilustrações ou elementos comprobatórios. No entanto, com as transformações na concepção de conhecimento histórico ocorridas no século XX, as imagens passaram a ser compreendidas como fontes de informações, que devem ser lidas e interpretadas. Atualmente, recursos iconográficos como fotografias, pinturas, esculturas, gravuras, desenhos e caricaturas são documentos históricos tão importantes quanto os registros escritos.

Lidar com fontes e linguagens diferenciadas – principalmente visuais – requer certas habilidades, as quais podem ser desenvolvidas pelo exercício do olhar, que envolve observar, identificar e compreender o significado das imagens.

Há um ponto em comum entre a documentação iconográfica e a escrita: ambas são, fundamentalmente, representações da realidade, ou seja, expressam versões dos eventos históricos ou apresentam detalhes sobre eles.

Ao trabalhar com recursos iconográficos como fontes históricas, procure:

- observar os detalhes da imagem, suas cores, personagens, paisagens, temas etc.;
- refletir sobre impressões e sentimentos que a imagem pode despertar nos estudantes;
- identificar o tipo de obra (fotografia, desenho, pintura, escultura, caricatura etc.), a data e o local de sua produção;
- pesquisar informações sobre o autor da obra (nacionalidade, idade, outros trabalhos etc.);
- investigar se a obra tinha um público-alvo, quem teve acesso a ela etc.;
- comparar a obra com outras que possam ajudar a compreendê-la;
- analisar o contexto de produção da imagem e como ela foi apropriada ao longo do tempo. Verifique, por exemplo, se as referências utilizadas na obra têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no tempo presente.

Ao longo desta coleção, há diferentes propostas de atividades com iconografia, que é parte constitutiva dos capítulos. Isso não limita a possibilidade de o professor propor outras atividades, já que é ele quem melhor conhece seus estudantes e as potencialidades deles.

### Leitura para o professor

O texto transcrito a seguir traz uma discussão importante sobre o uso das imagens em sala de aula (e não só as do livro didático) e a necessidade da formação continuada do professor para trabalhar com esse recurso.

“O uso de imagens em sala de aula exige uma nova postura de professores e alunos, que não diz respeito à formação de historiadores, mas ao fato de proporcionar mais autonomia intelectual ante os diversos registros humanos [...].

A condição de uso adequado das novas tecnologias e dos novos mediadores da aprendizagem como o uso coerente de imagens passa pela formação do professor. Segundo a Lei nº 9394/96, a formação continuada dos professores é condição para o processo qualitativo, pois é o único meio de esses profissionais acompanharem os discursos, as novas propostas de ensino da disciplina, as novas interpretações e novas exigências do cotidiano escolar [...].

Devem ser buscados mecanismos e ferramentas para o uso eficiente das fontes imagéticas, as quais, chegando aos docentes, despertem o olhar de interesse em conhecer e usar de forma privilegiada a linguagem imagética em sala de aula, sem a possibilidade de se perder em generalizações grosseiras. Além disso, o uso de imagens diz respeito a alguns cuidados, como por exemplo não priorizar a forma em detrimento da ideia, ou vice-versa, ou homogeneizar a cultura de uma época a partir de uma única imagem (BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru: Edusc, 2004. p. 52). Deve-se lembrar que, no registro de uma imagem, há escolhas feitas pelo produtor, além de um contexto da concepção,

o que obriga estar atento às ideologias implícitas, às invenções e criações do artista, às possíveis apropriações e adequações. Importa, assim, observar o público ao qual a obra se destinou e perceber os silêncios, ausências, vazios e lacunas deixados pelo produtor, dado que a imagem não é uma realidade total, embora traga porções, traços, aspectos, símbolos, representações e códigos registrados.

O século XXI está mergulhado em uma cultura da imagem, consumida de forma indiscriminada, razão por que ela tanto pode servir como processo de massificação como pode servir como processo de construção e ressignificação. Como ferramenta privilegiada, a imagem cativa o olhar do aluno, que vive em uma sociedade cifrada em ícones e signos, os quais ele se acostumou a usar, geralmente de forma acrítica. O exercício de desvendar as mensagens intrínsecas presentes nas imagens pode significar não apenas um caminho para interpretar as representações do passado, mas o educar o olho para um excelente exercício de elucidação do presente.

Essa problemática envolve a carência de orientações práticas e teóricas quanto ao uso do recurso imagético pelos professores que estão em sala de aula, mas fora do círculo acadêmico em que essas questões são debatidas. As imagens, como linguagem visual, são valiosíssimas na reconstrução da cultura material do passado, como por exemplo o cotidiano

de pessoas comuns. Para a adoção de tal meio de comunicação com o passado, são exigidos o desenvolvimento de habilidades e uma busca epistemológica por parte do docente. A mesma atenção vale para as imagens do presente, devendo-se ter a consciência de que a imagem do passado ou do presente é sempre uma representação da realidade, não ela propriamente.

Mesmo antes de proporcionar aos alunos condições de 'lerem' imagens, o professor precisa [...] educar seu próprio olhar para a imagem, daí a necessidade de um aprofundamento teórico sobre o tema. A imagem como texto visual é reveladora de cultura, por isso a necessidade de aprender a observar e interpretar culturas visuais, como afirma Panofsky (*apud* BURKE, 2004, p. 45) deve-se exercitar os três níveis de interpretação: seu significado natural (objetos), seu significado convencional (o que quer representar) e seu significado intrínseco (o que está subliminar). O que torna, no contexto da história cultural, o uso do suporte imagético um grande desafio.

A partir da análise de Peter Burke, em *Testemunha ocular: História e imagem*, é possível buscar os limites, perigos e as possibilidades de uso das imagens de uma forma mais produtiva, utilizando-as como um recurso precioso para despertar o olhar do aluno para a realidade do estudo

proposto. Como fonte histórica privilegiada, as imagens não restituem o real. Elas reconstróem, voluntariamente ou involuntariamente, a apreensão do real. 'A imagem não explica a realidade. Convida a recriá-la e revivê-la', diz [Miriam M.] Leite (Texto visual e texto verbal. *In*: BIANCO, Bela; LEITE, Miriam M. (org.). *Desafios da imagem*. Campinas: Papirus, 1998. p. 34). [...]

O educador deve tornar-se não um consumidor de imagens, mas um especialista em ler imagens, em decodificá-las. Para isso, deve dispor de grande bagagem cultural e predisposição em continuar aprendendo sempre, consciente da obrigação de uma formação continuada, que extrapola os limites da formação acadêmica. Isso é fundamental para que possa acompanhar o dinamismo das ciências humanas, especialmente da ciência histórica, em tempos de democracia, globalização, alta tecnologia e história cultural, ou seja, tempos propícios para a inovação da produção histórica e implantação de pedagogias renovadas."

SANDRI, Sandra Mara D'Ávila. Decifra-me ou devoro-te: limites e possibilidades do uso da iconografia – um estudo hermenêutico de imagens para a sala de aula. *Anais do II Congresso Internacional de História da Universidade Federal de Goiás – História e Mídia*, set. 2011. Disponível em: <https://vdocuments.mx/decifra-me-ou-devoro-te-limites-e-possibilidades-60pdf-the-21st-century.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

### Outras indicações

• STRANGET, Carine Aparecida Barbosa Oliveira; NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. O uso de imagens no ensino de História: a Segunda Guerra Mundial em fotos. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, v. 8, n. 17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4715>. Acesso em: 24 jan. 2022.

O artigo parte da premissa de que as imagens integram o cotidiano e ajudam a formar a memória. A partir disso, evidencia a efetividade do uso de imagens no componente de História como metodologia para o ensino de assuntos ligados à Segunda Guerra.

• *Estudos Históricos* (Dossiê Cultura Visual), v. 34, n. 72, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/i/2021.v34n72/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

A publicação reúne artigos sobre história da fotografia, cinema, revistas em quadrinhos, fotografia colonial na África portuguesa, imagens do futebol, arquitetura e feminismo.

• *Revista Anos 90* (Dossiê A História e suas fontes), v. 15, n. 28, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/issue/view/721>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Destacamos, neste dossiê, as reflexões contidas em dois artigos: PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula; CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?.

## 5.3. Literatura

A literatura, como todo registro da experiência humana, também pode ser utilizada como fonte histórica. Este é um dos campos da **história da cultura**. Ao serem utilizadas como fontes históricas, as obras literárias (como qualquer outra obra de arte) podem ser "desconstruídas" e analisadas em seu contexto de produção. Nas obras literárias, é possível observar aspectos como:

- modos de vida, costumes e cotidiano das sociedades representadas;
- papel das personagens e sua inserção social;
- ambientação;
- relações sociais, familiares e de poder.

Além do prazer e da dimensão informativa das obras literárias, sua análise pode resultar em um trabalho interdisciplinar proveitoso para professores e estudantes de História e Língua Portuguesa.

Ao trabalhar a literatura como fonte histórica, procure:

- identificar o tipo de texto (poema, crônica, carta, biografia, conto, romance etc.), bem como a data e o local de sua produção;
- pesquisar informações sobre o autor do texto (nacionalidade, idade, outros trabalhos etc.);
- identificar palavras, expressões, conceitos utilizados no texto literário e seus significados no passado e no presente;
- conhecer narradores, personagens e suas características;
- especificar o tempo em que ocorre o que está sendo relatado e o espaço onde acontecem as ações;
- compreender como as ações das personagens estão articuladas;
- refletir sobre impressões e sentimentos que o texto pode despertar nos estudantes;
- investigar se o texto literário tinha um público-alvo definido, quem teve acesso a ele etc.;
- comparar a obra com outras que possam ajudar a compreendê-la;
- analisar o contexto de produção da obra e como ela foi apropriada ao longo do tempo. Verifique, por exemplo, se as referências utilizadas na obra literária têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no momento presente.



REPRODUÇÃO EDITORA FRANCISCO ALVES

Capa da primeira edição do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (1914-1977). O livro, publicado em 1960, narra as dificuldades de sobrevivência dessa que é uma das grandes escritoras negras brasileiras. Esse livro serve como uma importante fonte histórica para analisar a condição das pessoas negras no país daquela época.

## Leitura para o professor

A seguir, o texto selecionado traz indicações acerca do trabalho com a literatura de ficção aplicado à história da África, que podem ser sugestivas também para outras temáticas.

“Uma das muitas possibilidades é o trabalho que se pode fazer com a obra central da literatura e da civilização etíope, a *Glória dos reis* (*Kebra Nagast*), escrito em geéz, a língua clássica da Etiópia, é um texto cuja forma atual foi fixada em finais do século XIII, na altura da ascensão da chamada dinastia salomônica ao trono imperial nos planaltos do Tigré e Amhara. A comemoração de uma ideologia do poder inspirada na literatura bíblica, a *Glória dos reis* relata a origem de uma dinastia imperial que se entronca na linha real de David e Salomão, e faz dos etíopes os herdeiros do ‘povo escolhido’ do Deus hebraico, e da Igreja cristã monofisista a guardiã da arca da aliança (encerrada, segundo a tradição oficial, numa pequena capela junto da Igreja de Santa Maria do Sião, na antiga capital imperial de Aksun) e que fora tomada dos hebreus e doada aos etíopes pela vontade divina.

Alberto da Costa e Silva em seu livro *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*, faz referência ao *Kebra Nagast*: ‘[...] Tradições do Antigo Testamento espalham-se provavelmente na Etiópia muito antes que a *Bíblia* ali fosse traduzida. Uma dessas tradições, que se desenvolveu no Oriente Médio, num intrincado e rico ciclo de lendas, está na base do mito nacional etíope, cuja forma se imobilizou no *Kebra Nagast* ou *Glória dos Reis*. Esse livro tomou forma escrita em gueze no início do século XIV, mas a história que conta, da rainha de Sabá, devia ter voga desde tempos muito antigos na Etiópia.’

O *Kebra Nagast* narra a trajetória do filho da união de Salomão com Makeda, a ‘rainha do Sul’, cujo nome é Menelik I (Bayna Lehkem, ‘Filho do Sábio’, ‘Filho de Salomão’), é considerado o primeiro Negusa Nagast ou ‘rei dos reis’ da Etiópia, pois quando retornou da terra do seu pai, juntamente com alguns nobres judeus e com a arca da aliança (símbolo da presença de Deus) levou para seu povo os costumes ordenados pelo Deus de seu pai e diante destes preceitos fundou o reino de Aksun, situado na capital da atual Etiópia. Beneficiário de uma dupla herança, israelita e etíope, ele é um importante símbolo de uma ideologia nacional. Historicamente, esta ideologia marcou a forte especificidade da civilização etíope (ou pelo menos das expressões político-religiosas do núcleo central ‘semitizado’).

Ao apresentar esta fonte em sala de aula, após a leitura pelos alunos é importante destacar alguns pontos pertinentes de discussões e entendimentos de acordo com o *Kebra Nagast*: ‘Salomão o Rei voltou para seu palácio e reuniu seus conselheiros, seus oficiais e os antigos de seu reino, e disse a eles: Eu não consigo fazer meu filho permanecer aqui. E agora escutem o que direi a vocês. Vamos fazê-lo rei da Etiópia, junto com suas crianças [...]. E as crianças dos nobres de Israel, que foram comandados a partir com o filho do rei, formaram um conselho junto, dizendo: O que devemos fazer? Pois nós devemos deixar nosso país e nosso local de nascimento, e nossa família



e o povo de nossa cidade. Vamos nos entristecer por conta de nossa senhora Zion (a arca da aliança, que simboliza a presença de Deus) pois eles estão nos fazendo deixá-la, pois nela eles nos comprometeram com Deus. [...] Então eu (Azariah) a colocarei (a arca da aliança) na habitação de Zion, e eu a guardarei na rouparia de Zion, e eu tomarei Zion, e então cavarei um buraco no chão e a colocarei lá, até que nós partamos e levemo-la conosco, mas não contarei nada ao rei até que já estejamos viajando’.

Primeiramente é possível expor que: a história da arca da aliança no *Kebrá Nagast* aponta a justificativa para que os etíopes se sentissem um povo ‘escolhido’ e abençoado pela presença de Deus, podendo ser trabalhado nesta instância o conceito de ‘civilização’, com os alunos, assim como, mostrando-lhes que cada povo afirma ser o melhor, ser o ‘escolhido por Deus’ tendo todos as suas justificativas; podendo ser inserido também o conceito de ‘tolerância’ entre as diferentes nações, assim como trabalhar os conceitos e no que acreditamos nos dias atuais. Torna-se importante a partir de então frisar que o que se expõe aqui sobre esta fonte, são possibilidades de análises e que os professores e alunos ao trabalharem com esta fonte escolhem e direcionam suas análises individualmente, pois objetiva-se a divulgação e o apontamento de perspectivas e possibilidades e não traçar um ‘manual a ser seguido’.

Percebendo-se, portanto, que a troca de olhares sobre o outro e sobre a própria identidade é um instrumento dinâmico, em constante ressignificação e com múltiplas variáveis. Com base no que afirmou Roger Chartier ‘[...] nenhum texto – mesmo aparentemente mais documental [...] – mantém uma relação transparente com a realidade que apreende. O texto, literário ou documental, não pode nunca se anular como texto, ou seja, como um sistema construído consoante categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem para as suas próprias condições de produção’. Desta forma esta fonte também pode ser utilizada em contrapartida a outras fontes, para desmistificar

ideias expostas, assim como falsos e estranhos relatos sobre a Etiópia, de acordo com alguns dos relatos europeus sobre os africanos desde a Antiguidade [...].

O pensamento histórico passa por (re)adequações, surgindo uma espécie de história científica. Levar estas teorias para dentro da sala de aula e apresentá-las engrandece a visão e as análises que os alunos podem fazer da fonte primária, o texto literário, neste caso do *Kebrá Nagast* [...].

Uma das principais gerações de pensadores desse grupo [que defende que a África possui uma história] foi a dos intelectuais liderados pelos africanos Joseph Ki-Zerbo e Cheikh Anta Diop. [...] Essa história que Ki-Zerbo propõe ‘não seria uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens esquecidas ou perdidas’. Através destas palavras pode-se ter uma ideia do que se constituiria o ensino de história da África na atualidade, o mesmo seria um despertar para a exclusão realizada pelo Ocidente, de forma que fosse possível elaborar uma história com o olhar destes povos, caminhos estes percorridos através de suas fontes, de acordo com a sua diversificação, cabendo a pesquisadores e estudantes atuais buscar métodos de melhor abordar tais aspectos [...].

Levar a literatura africana antiga como o *Kebrá Nagast* e apresentar aos alunos as teorias relativas a concepções sobre a existência de uma história da África (esta no mínimo intitulada como o berço da humanidade) fornece uma análise crítica e de imediata desmistificação dos conceitos ‘aprendidos’ com respeito à história da África.”

LIMA, Stéphanie M. Zumba de; SOUZA NETO, José Maria Gomes de. A literatura, fonte primária para o ensino de história da África. *Anais do XIII Encontro Estadual de História: entre o nacional e o regional* [Paraíba], 2008. Disponível em: [http://www.anpuhb.org/anais\\_xiii\\_eeph/textos/ST%2004%20-%20St%C3%A9phanie%20Monick%20Zumba%20de%20Lima%20TC.PDF](http://www.anpuhb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2004%20-%20St%C3%A9phanie%20Monick%20Zumba%20de%20Lima%20TC.PDF). Acesso em: 24 jan. 2022.

### Outras indicações

- CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo A. M. *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

Nesta obra, a literatura e o mundo dos literatos brasileiros foram considerados caminhos possíveis para a recuperação da história do Brasil a partir do período imperial.

- *Revista Hydra* (Dossiê História e Literatura), v. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/issue/view/653>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Destacamos o artigo de Denilson Botelho, “Um encontro inusitado: História e Literatura nas páginas do *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro na Primeira República”, no qual o autor apresenta uma reflexão sobre o uso da literatura como fonte para o trabalho do historiador, a partir do exemplo da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, publicada originalmente como folhetim na imprensa do Rio de Janeiro no início do século XX.

- CORREIA, Janaína dos Santos. O uso da fonte literária no ensino de História: diálogo com o romance *Úrsula* (final do século XIX). *História & Ensino*, v. 18, n. 2, jul./dez. 2012.

Neste artigo, discute-se a importância do uso da literatura como fonte histórica, partindo, em específico, da utilização do romance *Úrsula*, escrito por Maria Firmina dos Reis e publicado em 1859.



## 5.4. Fontes orais

O trabalho com fontes orais pode levar a bons resultados, envolvendo os estudantes em atividades diferentes daquelas normalmente apresentadas em sala de aula. Todos conhecemos histórias interessantes que nos foram contadas em família ou entre amigos. Essa experiência pode ser estimulada e instrumentalizada para ampliar a construção do conhecimento histórico. A sugestão é a elaboração de entrevistas e a coleta de depoimentos.

Para trabalhar esse tipo de fonte com os estudantes, apresentamos as orientações a seguir.

**1. Definição do tema:** promova debates para escolher um tema que desperte o interesse dos estudantes. Ele deve estar relacionado a algum assunto abordado em sala de aula.

**2. Objetivo do estudo:** é importante estabelecer o objetivo do estudo, que deve estar ligado ao tema escolhido. Entrevistas e depoimentos podem ajudar a entender a relação que determinado grupo social mantém com uma manifestação cultural, um regime político, uma tecnologia etc.

**3. Seleção dos interlocutores:** é preciso ficar atento à idade e à disponibilidade do depoente/entrevistado, bem como ao seu grau de envolvimento com o tema escolhido.

**4. Elaboração de roteiros:**

- a) identificação do interlocutor: nome, idade, gênero, nacionalidade, lugar onde mora, escolaridade;
- b) investigação do tema: formular perguntas relacionadas ao tema escolhido e ao objetivo da pesquisa. Procurar elaborar perguntas precisas e evitar as questões muito longas, que podem confundir o entrevistado/depoente. Além disso, é importante fazer uma pergunta de cada vez, das mais simples até as mais complexas.

**5. Realização do trabalho:** programar um horário e um local com seu entrevistado/depoente.

**6. Registro das entrevistas:** podem ser gravadas ou anotadas, de acordo com os recursos disponíveis e mediante a permissão do entrevistado/depoente.

**7. Posturas e atitudes:** evitar fazer comentários às respostas de seu interlocutor e expressar sua opinião pessoal durante a realização do trabalho. Além disso, devem-se observar nos entrevistados/depoentes postura, gestos, feições, tons de voz etc. Esses sinais também devem ser anotados, pois podem trazer informações preciosas para a compreensão do tema.

**8. Conclusão:** após a realização do trabalho, é importante analisar os depoimentos/entrevistas levando em consideração as orientações do item anterior, que versa sobre posturas e atitudes. Procurar relacionar essas análises aos objetivos do estudo, verificando se eles foram alcançados.

**9. Apresentação:** as conclusões podem ser apresentadas em um texto escrito ou em um seminário, conforme decidido pelo professor e pelos estudantes.

## Leitura para o professor

O texto a seguir traz informações úteis sobre a postura a ser adotada durante uma entrevista e pode auxiliar na orientação dos estudantes em projetos de história oral.

“Uma entrevista de história oral constitui uma reflexão e recuperação do passado levada a efeito ao longo de uma conversa. Uma conversa comum, entretanto, não é gravada e tampouco acompanhada de anotações. Se um aluno assiste a uma aula, é de esperar que tome nota e que, portanto, não fique olhando para o professor durante todo o tempo. Numa conversa, ao contrário, não é costume tomar nota daquilo que o outro fala, e é possível que o recurso frequente a anotações durante uma entrevista produza no entrevistado um certo retraimento: ele pode se sentir inibido ao ver que aquilo que diz adquire peso semelhante ao de uma aula. Ou, então, pode achar que aquilo sobre o que se está tomando nota é especialmente importante para o pesquisador e que, portanto, é necessário falar mais a respeito. Tomar nota durante uma entrevista pode ter um efeito parecido com o de sua gravação: o fato de chamar a atenção do entrevistado para a responsabilidade do depoimento.

Pode-se dizer que uma situação de entrevista reúne os hábitos da conversa, por um lado, e da aula, por outro. Da conversa, em virtude do que já dissemos acerca das vantagens de um relacionamento mais informal com o entrevistado; da aula, porque dela fazem parte tipos de registro e de fixação, como a gravação e as anotações. É bastante difícil para um único entrevistador desenvolver todas as funções exigidas pela junção de ambas as modalidades de interação: manter o olhar dirigido ao entrevistado, acompanhando seu discurso com sinais de compreensão e interesse; ouvir o que diz; consultar o roteiro; articular perguntas a partir de ‘ganchos’ fornecidos pelo próprio entrevistado; verificar o funcionamento do gravador; tomar nota de palavras, nomes próprios e de questões a serem aprofundadas depois que o entrevistado concluir seu raciocínio; localizar, em meio aos fichamentos e ao material de apoio à entrevista (documentos, fotografias etc.), aspectos a serem explorados com mais vagar, e assim por diante.

Digamos que fazer uma entrevista é praticar no limite máximo nosso poder de concentração em mais de uma coisa ao mesmo tempo: utilizamos os olhos, os ouvidos, a fala, as mãos – para escrever e manusear o equipamento de gravação – e, essencialmente, a cabeça. E tudo deve funcionar

harmonicamente, de modo que o entrevistado não fique ansioso ou de alguma forma ofuscado pela perturbação do pesquisador.”

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013. p. 115-116.

### Outras indicações

- *Projeto História*, v. 15, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/786>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Este número especial da revista *Projeto História* reúne os trabalhos apresentados no evento “Ética e história oral”, promovido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nos artigos reunidos, autores estrangeiros e brasileiros abordam a questão da individualidade coletiva e do cinema-documentário, ao lado de depoimentos de historiadores e cineastas sobre a forma como realizam seus trabalhos.

- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.  
Apresenta textos sobre coleta de dados quantitativos e qualitativos, com explicações sobre questionários, entrevistas dirigidas, entrevistas não diretas e história de vida.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.  
Trata das lembranças de idosos entrevistados pela autora. Com base nessas memórias relatadas, a obra apresenta um estudo sobre a vida social, a transformação da cidade, a vida familiar e o trabalho, entre outros assuntos.
- BERNARDO, Terezinha. *Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo*. São Paulo: Educ/Editora Unesp, 1998.  
A ideia do livro é trabalhar com a memória urbano-industrial do início do século XX a partir de depoimentos em história oral de dois grupos distintos: italianos e africanos.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. *Guia prático de história oral*. São Paulo: Contexto, 2011.  
A obra apresenta caminhos, sugestões e métodos para a condução do trabalho com entrevistas, bem como bibliografia e modelos de projetos.

## 5.5. Filmes

Os filmes de ficção são objetos de pesquisas históricas e, ao mesmo tempo, fontes históricas. Este é um dos campos da **história da cultura**. Trabalhamos com a hipótese e o postulado de Marc Ferro:

“A hipótese é que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é história. Já o postulado é que aquilo que não se realizou, as crenças, as intenções e o imaginário do homem, é tanto história quanto a história.”

FERRO, Marc. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 203.

Antes de recomendar um filme, é fundamental que o professor conheça a obra indicada. Recomendamos também que o professor consulte a classificação indicativa dos filmes, que pode ser obtida no *site* do Ministério da Justiça (disponível em: <http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/ConsultarObraForm.jsp>; acesso em: 29 abr. 2022).

Lembramos que, nesta coleção, há indicações que possibilitam a análise e a interpretação de filmes. Ao analisar um filme, em primeiro lugar, convém considerar que o autor ou o diretor fazem um recorte da realidade, observando-a sob determinado ângulo e fazendo seleções.

Para trabalhar esse tipo de fonte com os estudantes, apresentamos as seguintes orientações:

- observar os detalhes do filme, suas cores, personagens, paisagens, seus temas etc.;
- identificar o tipo de filme, se ele se apresenta como um documentário ou uma obra ficcional;
- elaborar uma ficha técnica com os dados básicos do filme: título, ano de produção, diretor, atores principais, época em que se desenvolve a ação, local das filmagens, livro em que o roteiro se baseou (se for o caso) etc.;

- pesquisar informações sobre o diretor do filme (nacionalidade, idade, formação, interesses, outros trabalhos etc.);
- analisar os elementos mais significativos em relação a aspectos como cenário (ruas, casas, edificações variadas, cidades, paisagens, instrumentos etc.), personagens (vestuário, alimentação, costumes, modo de falar etc.) e temporalidade (o que é presente/passado/futuro na obra);
- compreender como as ações das personagens estão articuladas;
- relacionar aspectos mostrados pelo filme com outros conteúdos históricos apresentados e discutidos em sala de aula;
- investigar se o filme tinha um público-alvo, quem teve acesso a ele etc.;
- analisar o contexto de produção do filme e como ele foi apropriado ao longo do tempo. Verificar, por exemplo, se as referências utilizadas no filme têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no momento presente.

As orientações anteriores podem ser enriquecidas por indagações do tipo:

1. Que conflitos são narrados e sob qual perspectiva?
2. Qual é o peso da presença de “heróis” protagonistas? Que valores eles expressam?
3. Há um caráter de denúncia ou compromisso com a versão de uma personagem ou grupo social?

## Leitura para o professor

O texto a seguir, escrito por um especialista em comunicação, alerta-nos para as possibilidades – adequadas ou não – do uso do audiovisual na sala de aula.

### “Usos inadequados em sala de aula

- a. Vídeo tapa-buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar esse expediente eventualmente pode ser útil, mas, se for feito com frequência, desvaloriza o uso do vídeo e o associa – na cabeça do aluno – a não ter aula.
- b. Videoenrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso.
- c. Videodeslumbramento: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passar vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes. O uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas.
- d. Videoperfeição: existem professores que questionam todos os vídeos possíveis, porque possuem defeitos de informação ou estéticos. Os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los junto com os alunos e questioná-los.
- e. Só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes.

### Propostas de utilização

- a. Começar por vídeos mais simples, mais fáceis, e exibir depois vídeos mais complexos e difíceis, tanto do ponto de vista temático quanto técnico. Pode-se partir de vídeos ligados à televisão, vídeos próximos à sensibilidade dos alunos, vídeos mais atraentes, e deixar para depois a exibição de vídeos mais artísticos, mais elaborados.
- b. Vídeo como sensibilização. É, do nosso ponto de vista, o uso mais importante na escola. Um bom vídeo é interessantíssimo para

introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria.

c. Vídeo como ilustração. O vídeo muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos. Por exemplo, um vídeo que exemplifica como eram os romanos na época de Júlio César ou Nero, mesmo que não seja totalmente fiel, ajuda a situar os alunos no tempo histórico. Um vídeo traz para a sala de aula realidades distantes dos alunos, como, por exemplo, a Amazônia, a África ou a Europa. A vida aproxima-se da escola através do vídeo.

d. Vídeo como simulação. É uma ilustração mais sofisticada. O vídeo pode simular experiências de química que seriam perigosas em laboratório ou que exigiriam muito tempo e recursos. Um vídeo pode mostrar o crescimento acelerado de uma planta, de uma árvore – da semente até a maturidade – em poucos segundos.

e. Vídeo como conteúdo de ensino. Vídeo que mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta. De forma direta, quando informa sobre um tema específico orientando a sua interpretação. De forma indireta, quando mostra um tema permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares.

f. Vídeo como produção.

- Como documentação: registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, de depoimentos. Isso facilita o trabalho do professor, dos alunos e dos futuros alunos. O professor deve poder documentar o que é mais importante para o seu trabalho, ter o seu próprio material de vídeo, assim como tem os seus livros e suas apostilas para preparar as suas aulas. O professor estará atento para gravar o material audiovisual mais utilizado, para não depender sempre do empréstimo ou aluguel dos mesmos programas.

- Como intervenção: interferir, modificar um determinado programa, um material audiovisual, acrescentando uma nova trilha sonora, ou editando o material de forma compacta ou introduzindo novas cenas com novos significados. O professor precisa perder o medo, o excessivo “respeito” ao vídeo. Assim como ele interfere num texto escrito, modificando-o, acrescentando novos dados, novas interpretações e contextos mais próximos do aluno, assim ele poderá fazê-lo com o vídeo.
- Como expressão: como nova forma de comunicação adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens. As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos

alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes, tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria ou dentro de um trabalho interdisciplinar. E também produzir programas informativos, feitos por eles mesmos e colocá-los em lugares visíveis dentro da escola e em horários em que muitas crianças possam assistir.”

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 2, p. 29-31, jan./abr. 1995.

### Outras indicações

- KEMP, Philip. *Tudo sobre cinema*. São Paulo: Sextante, 2011.  
Apresenta um panorama completo sobre a história do cinema e dos movimentos cinematográficos.
- SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire (org.). *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011.  
Reúne análises acerca de filmes variados, tanto relacionados à história do Brasil quanto à de outros tempos e espaços.
- CAPELATO, Maria Helena *et al.* *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2011.  
Analisa filmes, bem como a obra de outros historiadores que utilizam cinema como fonte em suas pesquisas e políticas culturais cinematográficas em diferentes tempos.
- FERREIRA, Valter da Silva. Cinema e ensino de História: trajetórias e problematizações. *Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, nov. 2020. Disponível em: [https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epenh2020/1605577002\\_ARQUIVO\\_ff5c8017080afa3d2862401ea75c3f12.pdf](https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epenh2020/1605577002_ARQUIVO_ff5c8017080afa3d2862401ea75c3f12.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.  
Discute as possibilidades e os limites da utilização de filmes nas aulas de História, a partir da consideração do cinema como linguagem e artefato cultural ao longo do século XX.

## 5.6. Estudo do espaço social

Os espaços sociais podem ser utilizados, de forma contextualizada, em pesquisas de campo. Entre eles, estão, por exemplo, o local de atuação do professor, patrimônios históricos materiais e imateriais e espaços construídos e vivenciados pelos estudantes. Por isso, lugares como escola, cidade, museus, mercados, empresas, centros de pesquisa, ruas, praças, parques etc. podem ser investigados e interpretados.

Em geral, as atividades extraclasse oferecem aos estudantes oportunidades de sociabilidade e aprendizado diferentes das que eles vivenciam em sala de aula. No entanto, essas atividades exigem do professor uma preparação criteriosa, para que sejam realizadas com segurança e não se transformem em simples passeios. Isso requer uma série de providências, como:

- levantar materiais de consulta e informações básicas sobre o local a ser visitado;
- priorizar algumas questões a serem pesquisadas;
- solicitar a ajuda de pais e/ou funcionários da escola no monitoramento dos estudantes durante a visita;
- programar o melhor trajeto e horário de visita.

Ao trabalhar o espaço como fonte, o professor e os estudantes podem se inspirar no roteiro a seguir. Trata-se de uma sugestão que pode e deve ser flexibilizada, levando em conta a diversidade nacional e as necessidades pedagógicas do professor.



### Roteiro (com enfoque em visitasões)

1. Para onde vamos? Nome e endereço do local a ser analisado.
2. Por que esse local será visitado? É importante visitar um local relacionado a assuntos abordados em sala de aula.
3. O que sabemos sobre esse espaço? (Conhecimentos prévios.) Antes da visita, o professor deve conversar com os estudantes para verificar o que eles sabem sobre o local a ser visitado e quais são suas expectativas sobre a visita.
4. O que devemos fazer antes da visita? Elabore uma ficha com perguntas relacionadas ao tema escolhido e ao objetivo da visita.
5. O que devemos fazer durante a visita? Durante a visita, os estudantes devem preencher suas fichas. Além disso, eles podem enriquecer sua análise observando aspectos como:
  - perfil dos moradores;
  - formas de interação das pessoas com o espaço;
  - maior ou menor presença de residências, indústrias, comércio, serviços e agricultura;
  - áreas verdes em contraste com as áreas edificadas;
  - tipos de materiais utilizados nas construções;
  - sistema viário e meios de transporte disponíveis;
  - nomes dos logradouros;
  - estilos arquitetônicos e tamanho das construções, seu uso público ou privado, entre outras evidências.
6. O que devemos fazer depois da visita? Após a visita, é interessante que estudantes e professores reflitam sobre as diferentes impressões e sentimentos que eles tiveram ao realizar esse trabalho.
7. Como apresentar esse trabalho? O trabalho de estudo do espaço social pode ser apresentado de diferentes maneiras. Entre elas, estão a produção de textos, seminários, murais, *blogs*, postagens em redes sociais etc.

### Leitura para o professor

A seguir, trazemos excertos de um texto escrito por uma pesquisadora que avaliou a experiência de realizar estudos do meio.

“Ensinar História é estimular os alunos a refletirem e fazerem descobertas valorizando o saber do aluno. A História não existe apenas nos livros, ela é real; por meio de relatos de pais, avós, o aluno pesquisa, seleciona e produz um texto informativo. Essa nova maneira de ensinar História muda o foco: dos grandes homens e seus feitos para as pessoas comuns e seu cotidiano. Entram em cena os costumes da vida real que diminuem também a distância com relação ao passado: os alunos deixam de ver a História fragmentada e passam a vê-la como um todo do qual fazem parte.

A pesquisa é um meio para se retomar todo o processo histórico, e a escola deve ser sinônimo de atuação, de crescimento, reconhecimento e de alunos felizes descobrindo o valor de sua própria história como indivíduos atuantes no mundo em que vivem [...].

A reconstrução da história de um local é trabalho amplo, desencadeia um conjunto de forças no imaginário individual e coletivo de todos. A História não existe apenas nos livros, ela é real e viva. A escola pode convidar os avós para conversar com os colegas de seus netos sobre sua infância. Esses encontros possibilitarão um passado construído no relatar do dia a dia desses velhos, como viviam na cidade,

as brincadeiras de rua numa época em que a rua ainda era local de crianças brincarem.

A preservação da memória, a reconstrução do passado, leva as pessoas a terem um novo olhar diante do velho, do antigo, das marcas do passado, o novo e o velho juntos. Olhar a cidade com outro olhar [...].

O estudo do meio coloca a realidade dentro da sala de aula e tira os alunos da escola. Não é preciso viajar: numa volta ao bairro, ao arquivo da cidade, ou até mesmo em volta da escola, aprende-se muito. É importante para esse estudo o trabalho em equipe dos professores e os saberes dos alunos, por exemplo, sobre as marcas do passado ainda presentes nas paisagens de seu cotidiano. O estudo do meio por intermédio do trabalho de campo como prática pedagógica torna mais próximo o conhecimento que os alunos estão adquirindo. O estudo com o atlas municipal aproximou a realidade. Os trabalhos de campo devem privilegiar locais significativos que permitirão ao professor retomar assuntos estudados. É importante levar os alunos a se apropriarem do lugar, observando as alterações provocadas pela passagem do tempo.”

HÖFLING, Maria Arlete Zülzke. As páginas de história. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 23, n. 60, p. 181-187, ago. 2003.

## Outras indicações

Resultados dos trabalhos coletivos de pesquisadores, moradores, educadores, estudantes de História e professores do Ensino Fundamental e Médio, estas obras e *sites* refletem sobre os espaços como lugares de memória, sobretudo temas e lugares das cidades que não tiveram um olhar mais atencioso por parte dos órgãos de preservação do patrimônio histórico. A consulta a esses trabalhos pode ser sugestiva para a elaboração de roteiros, reflexões e projetos envolvendo professores e estudantes.

- ALMEIDA, Patricia Freire de (org.). *Territórios de Ururay: patrimônio cultural*. São Paulo: Movimento Cultural Penha, 2016.
- REIS, Philippe Arthur dos (org.). *Passeando pelas ruas: reflexões sobre o patrimônio paulistano*. São Paulo: Passeando pelas Ruas, 2017.
- ROCHA, Fábio Dantas; ZANELLI, Fernanda Fragoso. *Guia dos itinerários da experiência negra: um passeio histórico por São Paulo*. São Paulo: Crônicas Urbanas/Redes e Ruas, 2017.
- PASSADOS Presentes: memória da escravidão no Brasil. Disponível em: <http://passadospresentes.com.br/site/Site/index.php>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- SANTA Afro Catarina: Programa de Educação Patrimonial sobre a Presença de Africanos e Afrodescendentes em Santa Catarina. Disponível em: <https://santaafrocatarina.sites.ufsc.br/santaafrocatarina/>. Acesso em: 29 abr. 2022.



JEORGIA MELO/AGÊNCIA BELÉM

Estudantes visitam o Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, em Belém, Pará. Fotografia de 2021. As visitas guiadas contribuem para um estudo mais significativo do espaço social.

Estudantes visitam mural criado por Poty Lazzarotto na Praça 19 de Dezembro, em Curitiba, Paraná. Fotografia de 2017. Há uma grande variedade de espaços sociais que podem ser estudados: patrimônios históricos, praças, mercados, feiras públicas e até mesmo os arredores da escola.



VALDECIR GALORSIMCS

## 6. PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA

Apresentamos, a seguir, algumas considerações com o objetivo de orientar o professor a respeito das perspectivas para o trabalho com a história e a cultura africana, dos descendentes de africanos no Brasil e dos povos originários.

### 6.1. África e afrodescendentes

A Lei nº 10639, que entrou em vigor em 9 de janeiro de 2003, alterou as diretrizes e bases da educação no Brasil, tornando obrigatória no currículo escolar a abordagem de temas de história e cultura africana e afro-brasileira.

“§ 1º – O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

BRASIL. *Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

Antes da promulgação da Lei nº 10639 já havia, tanto nas escolas como nos livros didáticos brasileiros, estudos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira. Muitos desses temas, contudo, eram frequentemente tratados sob a marca da negatividade e se limitavam quase sempre à escravidão africana no Brasil e em outros países americanos, ao colonialismo do século XIX e às independências dos países africanos no século XX. Além disso, pode-se dizer que, muitas vezes, tais temas costumavam ser abordados por meio de um viés eurocêntrico.

Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 10639 veio assinalar uma mudança de perspectiva em relação a esses temas. À primeira vista, pode parecer que instituir conteúdos obrigatórios por meio de uma legislação seja um procedimento um tanto arbitrário. Mas as leis também têm sua história. E o processo que levou à promulgação da Lei nº 10639 decorreu de pressões democráticas de vários segmentos da sociedade, particularmente dos movimentos negros no Brasil, que, legitimamente, exigem um tratamento de sua história e cultura à altura da importância dos negros para a construção da nação brasileira.

Evidentemente, a mera existência da lei não resolve todas as questões relacionadas a esse assunto. Sabemos dos abismos que separam o país legal do país real. Por isso, são muitos os esforços que precisam ser feitos no cotidiano para que se possa construir a igualdade no que se refere à apropriação da própria história pelos brasileiros.

Encontros, seminários e debates sobre os temas da história e da cultura da África e dos afrodescendentes têm propiciado o surgimento de vozes e argumentos elucidativos. Nesse sentido, destacamos as palavras de Rosa M. Rocha, que elencou alguns princípios norteadores para a avaliação da postura de autores, editores, professores, estudantes e da sociedade em geral quando se trata de discutir a questão racial em sala de aula.

- “[...] 1. a questão racial deve ser um conteúdo multidisciplinar, debatido durante todo o ano letivo;
2. deve-se reconhecer e valorizar as contribuições reais do povo negro à nação brasileira;
  3. estabelecer uma conexão entre as situações de diversidade com a vida cotidiana nas salas de aula;
  4. combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro;
  5. incorporar a história dos negros, a cultura, a situação de sua marginalização e seus reflexos como conteúdo do currículo escolar;
  6. extinguir o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, com repúdio às atitudes preconceituosas e discriminatórias;
  7. dar maior atenção à expressão verbal escolar cotidiana;
  8. construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados.”

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Princípios norteadores quanto ao trato da questão racial no cotidiano escolar. In: *Almanaque pedagógico afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Mazza, 2006. p. 15-16.



Os princípios apontados por Rosa M. Rocha podem orientar os agentes da escola envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no qual o livro didático é um dos instrumentos.

Nesta coleção de História destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, houve um esforço para incorporar um tratamento adequado de valorização da diversidade cultural brasileira, de recusa do etnocentrismo e de repúdio ao racismo e aos preconceitos de toda ordem. Para além da crítica ao que condenamos, procuramos enfatizar uma visão positiva de vários aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras.

A abordagem da temática sobre a África e os afrodescendentes percorre todos os volumes, fazendo-se presente nos textos, na iconografia, nas atividades e articulando-se com os demais conteúdos trabalhados ao longo desta coleção.

## Leitura para o professor

O texto a seguir, escrito pelo antropólogo Kabengele Munanga, reflete sobre a importância de ensinar a história da África e dos afrodescendentes para resgatar o que foi muitas vezes preterido ou silenciado pela historiografia oficial.

### Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?

“Sem construir a sua identidade ‘racial’ ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências.

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia.

Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais. Evidentemente, o tráfico negreiro e em consequência a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim. Como a história de todos os povos, a da África tem passado, presente e continuidade. Mais do que isso: sendo a África o berço da humanidade, é a partir dela que a história da humanidade começa e nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história da humanidade, como a civilização egípcia.

Por que essa história foi negada e quem a negou? Não foram os africanos, vítimas da negação. Foram os ocidentais, por questões ideológicas e políticas que acabaram alienando a personalidade coletiva do africano. [...]

Reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada. Como é que os negros da diáspora poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham?

A abolição da escravatura no Brasil e em outros países das chamadas Américas foi primeiramente um ato jurídico pelo qual os próprios escravizados, com a solidariedade dos abolicionistas, lutaram em defesa de sua liberdade e dignidade humanas.

Por que o Brasil levou tanto tempo para resgatar a memória da escravidão?

A abolição da escravatura no Brasil em 1888 (40 anos depois da França e 24 anos depois dos Estados Unidos) não foi uma ruptura, pela sua incapacidade em transformar as profundas desigualdades econômicas e sociais, pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o *status quo*. Nessa manutenção, a relação mestre/escravo se metamorfoseou na relação branco/negro, ambas hierarquizadas.

A data de 13 de maio é, sem dúvida, uma data histórica importante, pois milhares de pessoas morreram para conseguir essa abolição jurídica, que não se concretizou em abolição material, o que faz dela uma data ambígua. Por isso o Movimento Negro investe hoje na data de 20 de novembro, que tem a ver com o processo de mudança. [...]

Na versão oficial da abolição, coloca-se o acento sobre o abolicionismo, mas se apaga ao mesmo tempo o que veio antes e depois. Nesse sentido, a abolição está inscrita, mas esvaziada de sentido. A Lei Áurea de 13 de maio de 1888 é apresentada como grandeza da nação, mas a realidade social dos negros depois desta lei fica desconhecida.

O discurso abolicionista tem um conteúdo paternalista. Nele, os negros são considerados como crianças grandes ainda incapazes de discernir seus direitos e deveres na sociedade livre. A educação fica ainda dominada pelo eurocentrismo sem questionar o universalismo abstrato nele contido.

A questão do negro tal como colocada hoje se apoia sobre uma constatação: o tráfico e a escravidão ocupam uma posição marginal na história nacional. No entanto, a história e a cultura dos escravizados são constitutivas da história coletiva como o são o tráfico e a escravidão. Ora, a história nacional não integra ou pouco integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e de participação. [...]

A memória da escravidão no Brasil é ora esquecida ou negada, ora descrita negativamente como uma simples mercadoria ou uma força animal de trabalho sem habilidades cognitivas. A construção da memória da escravidão começa



por justificativas ideológicas. Estas apresentam a escravidão como um gesto civilizador para integrar o africano na ‘civilização humana’. [...]

Os assuntos controversos como a violência, o trabalho forçado e a pobreza foram evitados na literatura da historiografia oficial. Quando o discurso sobre a construção da identidade nacional se desencadeia claramente depois da independência do país, colocou-se a questão de conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Ora, nessa construção do passado, a memória dos descendentes de africanos foi apagada ou representada negativamente até o fim do século XIX. Quando se começa, a partir do século XX, a construir essa memória identitária, seus contornos são definidos pelas ideologias de mestiçagem e de democracia racial num país sem conflitos raciais. Mas, apesar da mestiçagem, o pilar da nação é baseado somente sobre os elementos da cultura europeia. Neste sentido as leis 10639/03 e 11645/08 se configuram

como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil. [...]

O longo exercício ao qual me detive é simplesmente para mostrar que a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses.”

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 25; 28-29; 31 dez. 2015.

## 6.2. Povos indígenas

Ao longo de quase todo o século XX, as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas foram marcadas por políticas que visavam assimilar e integrar aqueles povos culturalmente diferentes à sociedade nacional. Apesar do viés protecionista, essa política negava aos indígenas seu direito à diferença e à identidade cultural.

Com a promulgação da atual Constituição Federal (1988), operou-se uma transformação nas relações jurídicas entre o Estado e esses povos, que conquistaram o direito de permanecer como indígenas. Nesse sentido, declara a Constituição:

“Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º – São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º – As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º – O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º – As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º – É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º – São nulos e extintos [...] os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União [...].

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses [...].”

BRASIL. *Constituição Federal (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: 25 jan. 2022.

As normas constitucionais repercutiram em outras esferas da vida social. No âmbito da educação, a Lei nº 11645, de 10 de março de 2008, tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena, com conteúdos que devem ser ministrados em todo currículo escolar.

“§ 1º – O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.”

BRASIL. *Lei nº 11645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

Assim como no caso dos descendentes de africanos no Brasil, a mera instituição de leis não resolve todas as questões que o assunto demanda. Sabemos que, frequentemente, os povos indígenas enfrentam um cotidiano de adversidades e discriminações. Além disso, não raro, vivenciam situações de violência extrema por parte de grupos que pretendem ocupar suas terras à força.

Em face de tal situação, esta coleção didática para os Anos Finais do Ensino Fundamental procura oferecer ao professor sugestões de trabalho, textos e imagens sobre a história e a cultura dos povos indígenas. Ao inserirmos esses conteúdos, temos como objetivo valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas e combater o preconceito etnocêntrico. O pressuposto de nossa mensagem é que a espécie humana engrandece sua identidade quando promove o respeito e a valorização da pluralidade cultural.

## Leitura para o professor

O texto a seguir, escrito por um dos principais estudiosos da história indígena no Brasil, explica as formas pelas quais a historiografia lidou com a temática e as dificuldades enfrentadas para estudar o assunto nos últimos tempos – dificuldades estas que se expressam também nos conteúdos dos livros didáticos.

“[...] [Em 1972], a historiadora norte-americana Karen Spalding chamou a atenção dos historiadores para um rico filão praticamente inexplorado pelos estudiosos da América espanhola: o ‘índio colonial’. Longe da figura obstinadamente conservadora, presa às amarras da tradição milenar, e mais longe ainda do mero sobrevivente de uma cultura destroçada e empobrecida pela transformação pós-conquista, este novo ‘índio colonial’ passava a desempenhar um papel ativo e criativo diante dos desafios postos pelo avanço dos espanhóis. Mesmo possuindo um horizonte cosmológico arraigado de longa data, as comunidades nativas e suas lideranças políticas e espirituais dialogavam abertamente com os novos tempos, seja para assimilar ou para rejeitar algumas das suas características [...].

Os estudos sobre a América portuguesa apresentam um contraste radical com esse quadro. A ausência quase total de fontes textuais e iconográficas produzidas por escritores e artistas índios por si só impõe uma séria restrição aos historiadores. No entanto, o maior obstáculo impedindo o ingresso mais pleno de atores indígenas no palco da historiografia brasileira parece residir na resistência dos historiadores ao tema, considerado, desde há muito, como alçada exclusiva dos antropólogos [...].

Parecem prevalecer entre os historiadores brasileiros ainda hoje duas noções fundamentais que foram estabelecidas pelos pioneiros da historiografia nacional. A primeira diz respeito à exclusão dos índios enquanto legítimos atores históricos: são, antes, do domínio da Antropologia, mesmo porque a grande maioria dos historiadores considera que não possui as ferramentas analíticas para se chegar nesses povos ágrafos que, portanto, se mostram pouco visíveis enquanto sujeitos históricos. A segunda noção é mais problemática ainda, por tratar os povos indígenas como populações em vias de desaparecimento. Aliás, é uma abordagem minimamente compreensível, diante do triste registro de guerras, epidemias, massacres e assassinatos atingindo populações nativas ao longo dos últimos 500 anos.

Por estes motivos, pelo menos até a década de 1980, a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente à crônica de sua extinção [...].

[...] Este quadro vem mudando graças ao esforço crescente – sobretudo de antropólogos porém também de alguns historiadores, arqueólogos e linguistas – que tem surgido em anos recentes em elaborar aquilo que podemos chamar de uma ‘nova história indígena’ [...]. As questões postuladas a partir do final dos anos 1970 introduziram duas inovações importantes, uma prática e outra, teórica. Surgiu, de fato, uma nova vertente de

estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à relação História/Antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena, que encontrava apoio em largos setores progressistas que renasciam numa frente ampla que encontrava cada vez mais espaço frente a uma ditadura que lentamente se desmaterializava.

A reconfiguração da noção dos direitos indígenas enquanto direitos históricos – sobretudo territoriais – estimulou importantes estudos que buscavam nos documentos coloniais os fundamentos históricos e jurídicos das demandas atuais dos índios ou, pelo menos, dos seus defensores [...].

A utilização inovadora de documentos históricos e de teoria social, enriquecida por novas leituras de mito, ritual e narrativas orais como formas alternativas de discurso histórico, apresentava um roteiro bastante atraente para explorações em histórias nativas, colocadas de forma instigante no plural. Ainda estamos colhendo os frutos deste esforço coletivo, porém é possível aferir alguns de seus pontos mais fortes e algumas de suas limitações no número cada vez maior de publicações sobre a história indígena.

A geração de historiadores que vivenciou este mesmo período de mobilização política e de reorientação teórica continuou a deixar de lado a temática indígena [...]. A principal tendência da historiografia brasileira na década de 1980 foi o progressivo abandono de marcos teóricos generalizantes, sobretudo de inspiração marxista, e a crescente profissionalização do quadro de historiadores nas universidades, que fundamentavam seus trabalhos cada vez mais numa base mais sólida de pesquisa empírica. Os estudos coloniais, de tradição antiga, tiveram uma espécie de renascimento neste período, com a exploração de arquivos antes inexplorados [...] e com um novo aproveitamento dos ricos acervos portugueses, com certo destaque para os processos do Santo Ofício. O resultado foi uma verdadeira explosão de estudos sobre os escravos e a escravidão, sobre os cristãos novos e a Inquisição, sobre as mulheres, sobre os pobres, sobre os ‘desclassificados’, enfim sobre um vasto elenco de novas personagens que passaram a desfilar no palco da história brasileira, junto com novas perspectivas sobre a história social, demográfica, econômica e cultural. Mas se alguns esquecidos da história começaram a saltar do silêncio dos arquivos para uma vida mais agitada nas novas monografias, os índios permaneceram basicamente esquecidos pelos historiadores [...].”

MONTEIRO, John M. *Tupis, tupuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. Campinas, 2001. Tese de Livre-Docência – IFCH/Unicamp. p. 1-7.

### Outras indicações

Títulos de periódicos editados mais recentemente sobre as temáticas abordadas aqui podem ser consultados gratuitamente na Scientific Electronic Library Online, base de dados conhecida pela abreviatura Scielo (disponível em: <https://scielo.org/>; acesso em: 29 abr. 2022). Nela, encontram-se textos editados em países de língua portuguesa e espanhola (além de alguns em inglês e francês). Os periódicos científicos brasileiros podem ser consultados diretamente no *site*: <https://www.scielo.br/?lng=pt>; acesso em: 29 abr. 2022.

## 7. BIBLIOGRAFIA COMENTADA

**ARIÈS, Philippe.** *História social da infância e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

Reflexão histórica sobre a definição de infância e família ao longo do tempo, desde o final da Idade Média até a época moderna.

**BACICH, Lilian; MORAN, José (org.).** *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

Apresenta práticas pedagógicas destinadas ao Ensino Básico e ao Ensino Superior, a fim de valorizar o protagonismo dos estudantes.

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

Apontamentos teóricos do historiador francês sobre a escrita da História e o papel social dos historiadores.

**BLUTEAU, R.** *Vocabulário português & latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

Primeiro dicionário da língua portuguesa, editado no começo do século XVIII, traz as definições das palavras em uso naquele momento.

**BRACKMANN, Christian Puhmann.** *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Estudo sobre a dificuldade das escolas em acompanhar a implantação dos computadores e a necessidade de adotar o pensamento computacional no cotidiano escolar.

**BRASIL.** *Constituição Federal (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: 25 jan. 2022.

Lei fundamental da República Federativa do Brasil, em vigor desde 1988, foi reformada diversas vezes desde sua promulgação.

**BRASIL.** *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 2 maio 2022.

Estabelece formas de proteção integral à criança (até 12 anos incompletos) e ao adolescente (entre 12 e 18 anos de idade).

**BRASIL.** *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira.

**BRASIL.** *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira e indígena.

**BRASIL.** Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Documento que estabelece o currículo das escolas brasileiras para todas as áreas e para todos os componentes curriculares.

**BRASIL.** Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 12. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 28 abr. 2022.

O documento define quais temas da contemporaneidade devem ser objetos de estudo transversal em sala de aula nas escolas brasileiras.

**CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de et al. *Cartografia social como linguagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia: uma experiência do Pibid-Geografia/UFPE*. Disponível em: [https://www.ufpe.br/documents/1147022/1148797/Resumo\\_Expandido\\_Expopibid\\_Grupo\\_2\\_Cartografia\\_Social\\_Geografia-1.pdf/6074eb86-bf62-44e2-b90f-3765c9850ae3](https://www.ufpe.br/documents/1147022/1148797/Resumo_Expandido_Expopibid_Grupo_2_Cartografia_Social_Geografia-1.pdf/6074eb86-bf62-44e2-b90f-3765c9850ae3). Acesso em: 13 abr. 2022.**

Relato de experiência com o uso da cartografia social como linguagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, com o objetivo de desenvolver um novo modo de observar seu meio.

**DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.**

Desenvolve temas relacionados à educação desde o Ensino Básico até o Ensino Superior, tais como comunidade e mundialização, democracia, desenvolvimento econômico e humano.

**GEMIGNANI, Elizabeth Y. M. Y. *Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão*. *Revista Fronteira da Educação*, v. 1, n. 2, p. 1-27, 2012.**

Proposta de mudanças na formação de professores e nos currículos para abranger interdisciplinaridade, inovação, trabalho em grupo, educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado.

**LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (dir.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.**

Reúne textos de diversos autores sobre a renovação dos interesses da História para além dos temas tradicionais.

**MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.**

Discute a fragmentação do conhecimento em diferentes campos e as noções de sujeito, autonomia e consciência.

**MORTARI, Cezar A. *Introdução à Lógica*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.**

Aborda a Lógica e suas transformações, passando de um conhecimento sobre a argumentação para uma disciplina de caráter matemático, envolvendo saberes de Filosofia, Robótica e Engenharia, entre outros.

**OLIVEIRA, Marina Garcia de. *Metodologias ativas no ensino de História: um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica*. In: SILVA, Andreza R. L. da et al. *Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 68-84.**

Reflexão sobre a implantação de metodologias ativas e do protagonismo dos estudantes no ensino de História nos anos do Ensino Fundamental.

**PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa*. *Sanare – Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, 2016.**

Aborda as novas compreensões de ensino e propostas alternativas para sua operacionalização, entre elas as metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

**SÁ, I. dos G. *As crianças e as idades da vida*. In: MONTEIRO, N. G. (org.). *História da vida privada em Portugal: a Idade Moderna*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2011. p. 73-95.**

Capítulo que traça uma história da definição do conceito de “criança” em Portugal na Idade Moderna, a partir de documentos civis e eclesiásticos.

**SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Currículo em ação: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ensino Médio*. v. 1. Caderno do Professor, 2022.**

Diretrizes para a aplicação da Base Nacional Comum Curricular no estado de São Paulo.

**SOUTO, Raquel Dezidério et al. *Vazios cartográficos: os desafios da ausência de mapeamento oficial*. *Ciência Hoje*. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/vazios-cartograficos-os-desafios-da-ausencia-de-mapeamento-oficial/>. Acesso em: 13 abr. 2022.**

Define “vazios cartográficos” e como eles podem ser conhecidos a partir de trabalhos de mapeamentos colaborativos.

**VAILATI, L. L. *A morte menina: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos* (Rio de Janeiro e São Paulo). São Paulo: Alameda, 2010.**

A morte também tem uma história que se transforma e mantém tradições, como exemplifica este livro sobre a morte de crianças no século XIX.



## 8. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA ESTE VOLUME

### 8.1. Relação com as competências da BNCC

Nos quadros a seguir, apresentamos a correspondência entre os conteúdos deste volume da coleção e as Competências Gerais da Educação Básica (CG), Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental (CECH) e Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental (CEH) preconizadas pela BNCC.

COMPETÊNCIAS GERAIS		
Código utilizado nesta coleção	Descrição da competência	Capítulos
CG1	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; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CG2	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.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CG3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CG4	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.	2; 4; 6; 7; 8; 9.
CG5	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.	2; 6.
CG6	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.	2; 8; 10.
CG7	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.	1; 2; 3; 7; 11; 12.
CG8	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.	2.
CG9	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.	2; 3; 5; 7; 9; 12.
CG10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	2; 3; 7.

**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS**

<b>Código utilizado nesta coleção</b>	<b>Descrição da competência</b>	<b>Capítulos</b>
CECH1	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; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 12.
CECH2	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.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CECH3	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.	2; 3.
CECH4	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.	2; 5; 12.
CECH5	Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CECH6	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.	1; 2; 3; 4; 9; 10; 11.
CECH7	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.	1; 2; 3; 4; 6; 7; 9; 10; 11; 12.

**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA**

<b>Código utilizado nesta coleção</b>	<b>Descrição da competência</b>	<b>Capítulos</b>
CEH1	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; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CEH2	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.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CEH3	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.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.

CEH4	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.	1; 3; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12.
CEH5	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.	2; 3; 4; 5; 8; 11; 12.
CEH6	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.	4; 6; 9.
CEH7	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.	6.

## 8.2. Relação com as habilidades da BNCC

Da mesma forma que com as competências, este volume da coleção também desenvolve o trabalho com as habilidades preconizadas pela BNCC, que podem ser identificadas no quadro a seguir.

8º ANO		
Capítulo	Objetos de conhecimento	Habilidades
1. Revolução Inglesa e Iluminismo	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.
	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.
2. Revolução Industrial	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.
	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.
3. Revolução Francesa e Era Napoleônica	Revolução Francesa e seus desdobramentos.	<b>EF08HI04</b> - Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
4. Independência dos Estados Unidos	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.
	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.	<b>EF08HI07</b> - Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.

5. Independências na América Latina	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.	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.
		EF08HI13 - Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
6. Independência do Brasil	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.
		EF08HI07 - Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
	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.	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.
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.	
7. Primeiro Reinado e regências	Brasil: Primeiro Reinado. O Período Regencial e as contestações ao poder central. O Brasil do Segundo Reinado: política e economia. • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado. • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.	EF08HI15 - Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
		EF08HI16 - Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
		EF08HI17 - Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.
	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.



8. Segundo Reinado	<p>Brasil: Primeiro Reinado. O Período Regencial e as contestações ao poder central. O Brasil do Segundo Reinado: política e economia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado.</li> <li>• Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.</li> </ul>	<p><b>EF08HI15</b> - Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.</p>
	<p>O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.</p>	<p><b>EF08HI19</b> - Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p>
	<p>Políticas de extermínio do indígena durante o Império.</p>	<p><b>EF08HI21</b> - Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p>
	<p>A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.</p>	<p><b>EF08HI22</b> - Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.</p>
9. Guerra e abolição	<p>Brasil: Primeiro Reinado. O Período Regencial e as contestações ao poder central. O Brasil do Segundo Reinado: política e economia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado.</li> <li>• Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.</li> </ul>	<p><b>EF08HI15</b> - Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.</p>
		<p><b>EF08HI17</b> - Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.</p>
		<p><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.</p>
	<p>O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.</p>	<p><b>EF08HI19</b> - Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p><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.</p>
10. Europa no século XIX	<p>A questão do iluminismo e da ilustração.</p>	<p><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.</p>
	<p>Revolução Francesa e seus desdobramentos.</p>	<p><b>EF08HI04</b> - Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.</p>
11. Imperialismo na África e na Ásia	<p>Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.</p>	<p><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.</p>
	<p>Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.</p>	<p><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.</p>
	<p>O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.</p>	<p><b>EF08HI26</b> - Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.</p>
	<p>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.</p>	<p><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>

	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.
12. América no século XIX	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.	<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.

### 8.3. Estruturação das orientações específicas

As orientações específicas deste volume estão organizadas em torno dos seguintes itens:

- **Habilidades da BNCC** – indica os códigos das habilidades da BNCC desenvolvidas ao longo de cada capítulo.
- **Objetivos do capítulo** – informa os principais objetivos de aprendizagem de cada capítulo e suas justificativas.
- **Orientação didática** – fornece informações complementares e apresenta sugestões de como trabalhar alguns conteúdos em sala de aula.
- **Alerta ao professor** – destaca pontos específicos do Livro do Estudante nos quais são trabalhadas algumas habilidades e competências previstas nos tópicos 8.1., “Relação com as competências da BNCC”, e 8.2., “Relação com as habilidades da BNCC”, presentes neste manual, além de indicar temas contemporâneos transversais quando contemplados.
- **Texto de aprofundamento** – reproduz textos que visam aprofundar ou enriquecer informações do Livro do Estudante.
- **Atividade complementar** – propõe outras atividades que podem ser utilizadas para reforçar ou ampliar os estudos.
- **Outras indicações** – recomenda *sites*, livros, filmes, museus e centros culturais relacionados aos conteúdos do Livro do Estudante.

Além disso, o Manual do Professor oferece **orientações de resposta para as atividades do Livro do Estudante**. Essas sugestões podem e devem ser flexibilizadas e complementadas sempre que o professor considerar necessário.

## **Gilberto Cotrim**

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas. Professor de História em escolas particulares. Advogado inscrito na OAB São Paulo. Autor de livros didáticos.

## **Jaime Rodrigues**

Doutor em História na área de História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de História na Universidade Federal de São Paulo. Ex-professor em escolas públicas e particulares.



**Componente curricular: HISTÓRIA**

1ª edição

São Paulo, 2022



**Coordenação editorial:** Cesar Brumini Delloro, Leonardo Canuto de Barros  
**Edição de texto:** Tuanny F. A. Lanzellotti, Magna Reimberg Teobaldo, Tathiane Gerbovic, Flávia Maira de Araújo Gonçalves, Cristina Astolfi Carvalho, Caren Inoue

**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:** Tatiane Porusselli, Juliana Medeiros de Albuquerque

**Capa:** Douglas Rodrigues José, Tatiane Porusselli, Apis Design, Fábio Luna

*Foto:* Jovens visitando o Parque da Independência, com edifício do Museu Paulista da Universidade de São Paulo (USP) ao fundo. Fotografia de 2019. © Edu Lyra/Pulsar Imagens

**Coordenação de arte:** Mônica Maldonado

**Edição de arte:** Antonio C. Decarli, Jéssica Diniz

**Editoração eletrônica:** Setup Editoração Eletrônica

**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero

**Revisão:** Ana Maria C. Tavares, Ana P. Felipe, Márcia Leme, Palavra Certa, Renato da Rocha

**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes

**Pesquisa iconográfica:** Aline Reis Chiarelli, Etoile Shaw

**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)**

Cotrim, Gilberto  
Expedições da história : 8º ano / Gilberto Cotrim,  
Jaime Rodrigues. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna,  
2022.

Componente curricular: História.  
ISBN 978-85-16-13412-9

1. História (Ensino fundamental) I. Rodrigues,  
Jaime. II. Título.

22-114913

CDD-372.89

**Índices para catálogo sistemático:**

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**  
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho  
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904  
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966  
www.moderna.com.br  
2022  
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra jovens visitando o Parque da Independência, com edifício do Museu Paulista da Universidade de São Paulo (USP) ao fundo. O edifício-monumento, mais conhecido como Museu do Ipiranga, foi inaugurado em 7 de setembro de 1895 como marco representativo da independência do Brasil.



## APRESENTAÇÃO

Esta coleção é clara e concisa. Foi escrita para que você se torne o centro do processo de ensino-aprendizagem. Saber e fazer História é essencial para a vida democrática.

Com o auxílio da professora ou do professor de História, esperamos que você leia, interprete e amplie os conteúdos desta coleção. Para isso, você vai participar de atividades que estimulam o pensamento crítico, criativo e propositivo. Também vai melhorar sua capacidade de argumentar, resolver problemas e cooperar com os outros.

O ensino de História é útil e amplo para compreender o nosso dia a dia. Por isso, você vai refletir sobre temas de sua vida cotidiana, das artes, da economia, da política, do meio ambiente, da saúde etc.

Você verá que estudar História não é decorar listas de nomes ou fatos sem sentido. Estudar História é fortalecer nossa cidadania. É ter consciência do que fomos para transformar o que somos.

Tenha um ótimo ano de estudo!

*Os autores*

# CONHECENDO OS RECURSOS DO LIVRO

Seu livro está dividido em doze capítulos, distribuídos em quatro unidades. A seguir, conheça as partes que o compõem.

## Abertura de capítulo

Apresenta imagens, um breve texto e questões que estimulam sua curiosidade sobre os temas tratados.

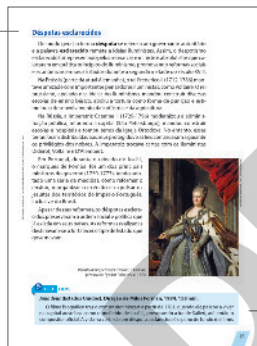
## Para começar

Atividades que aparecem nas aberturas de capítulo cujo objetivo é aproximar os assuntos estudados de sua vida cotidiana, conhecer o que você já sabe sobre o assunto e estabelecer relações entre passado e presente.



## Texto-base

Apresenta os conteúdos em linguagem clara e concisa, buscando despertar seu gosto pela leitura e pela interpretação de temas históricos.



## Dica

Apresenta sugestões de filmes, livros e sites para ampliar e enriquecer a aprendizagem.

## Outras histórias

Seção com textos e atividades que enriquecem ou aprofundam os assuntos abordados no capítulo.

## Painel

Seção que, por meio de imagens, apresenta temas novos ou curiosos e aprofunda um assunto do capítulo. Traz, por exemplo, mostras de arte, detalhes de construções arquitetônicas e análises de pinturas.



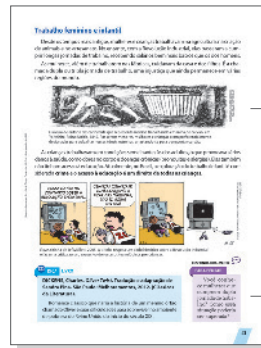
## Glossário

Apresenta o significado de algumas palavras utilizadas no texto, com o objetivo de ampliar seu vocabulário.



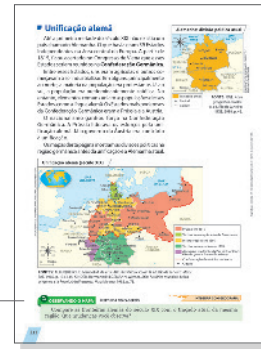
## Cartografia e iconografia

Seleção de ampla variedade de representações, que vão desde mapas até cenas do cotidiano, obras arquitetônicas, pinturas, esculturas etc. Observar e interpretar essas imagens é fundamental para compreender os conteúdos.



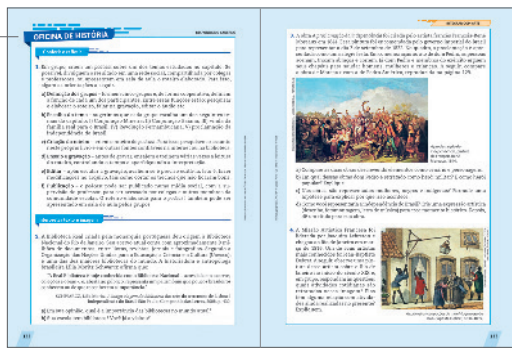
### Para pensar

Atividades que, ao longo do capítulo, exploram suas vivências pessoais e sociais, o contexto em que você vive e propiciam reflexão, pesquisa, argumentação e debate.



### Observando o mapa

Atividades de leitura e interpretação de mapas cujo objetivo é facilitar a compreensão de processos históricos e desenvolver a alfabetização cartográfica.

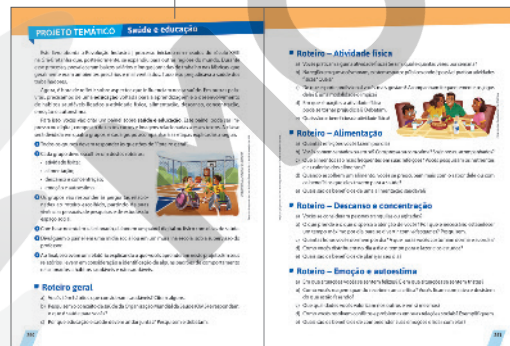


### Projeto temático

Ao final de cada volume, um conjunto de atividades, como pesquisas, entrevistas, seminários, debates, entre outras, trabalha temas contemporâneos ligados a suas vivências individuais e sociais.

### Oficina de História

A seção apresenta dois grupos de atividades: **Conferir e refletir:** atividades que promovem a verificação e a reflexão dos conteúdos estudados; **Interpretar texto e imagem:** atividades que estimulam a interpretação de documentos variados.



# SUMÁRIO

## UNIDADE 1 Revoluções: do súdito ao cidadão 8

### Capítulo 1: Revolução Inglesa e Iluminismo 8

Antigo Regime	10
Revolução Inglesa	12
Iluminismo	18
<b>Painel: Neoclassicismo</b>	<b>24</b>
<b>Outras histórias: O despotismo esclarecido de Pombal</b>	<b>26</b>
<b>Oficina de História</b>	<b>28</b>

### Capítulo 2: Revolução Industrial 30

Momentos da Revolução Industrial	32
Inovações tecnológicas	36
<b>Painel: Torre Eiffel</b>	<b>38</b>
Impactos da industrialização	39
<b>Outras histórias: Santos Dumont: o avião e o relógio de pulso</b>	<b>40</b>
<b>Oficina de História</b>	<b>46</b>

### Capítulo 3: Revolução Francesa e Era Napoleônica 48

Crise do absolutismo francês	50
Processo revolucionário	54
<b>Outras histórias: Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã</b>	<b>57</b>
<b>Painel: A morte de Marat</b>	<b>62</b>
Governo de Napoleão	65
<b>Outras histórias: Museu do Louvre</b>	<b>71</b>
<b>Oficina de História</b>	<b>74</b>

## UNIDADE 2 América independente 76

### Capítulo 4: Independência dos Estados Unidos 76

Estado, país e nação	78
As Treze Colônias inglesas	78
<b>Outras histórias: Os nativos e os primeiros colonos ingleses</b>	<b>80</b>
Escravidão nas Treze Colônias	82
Conflitos com os britânicos	83
Processo de independência das Treze Colônias	84
<b>Painel: Estátua da Liberdade</b>	<b>87</b>
Constituição dos Estados Unidos	88
Contradições e lutas	90
<b>Oficina de História</b>	<b>92</b>

### Capítulo 5: Independências na América Latina 94

América Latina	96
Haiti	97
Independências na América espanhola	100
Independências nas Américas do Norte e Central	103
<b>Painel: A Guerra de Independência do México</b>	<b>104</b>
Independências na América do Sul	105
<b>Outras histórias: Mulheres na luta pela independência</b>	<b>109</b>
Pan-americanismo	110
Situação da América Latina pós-independências	111
<b>Oficina de História</b>	<b>112</b>

### Capítulo 6: Independência do Brasil 114

População e sociedade	116
Processo de independência	117
Conjuração Mineira (1789)	118
Conjuração Baiana (1798)	121
Família real no Brasil	122
Tutela dos indígenas	124
Revolução Pernambucana (1817)	125



Regência de dom Pedro.....	126
Proclamação da independência.....	127
<b>Painel: Independência ou morte</b> .....	<b>129</b>
Participação dos negros na independência.....	130
<b>Oficina de História</b> .....	<b>132</b>

**UNIDADE 3** **Brasil Império** **134**

**Capítulo 7: Primeiro Reinado e regências**..... **134**

Lutas pela independência.....	136
A construção do país.....	137
Constituição de 1824.....	139
Confederação do Equador.....	141
<b>Painel: Frei Caneca</b> .....	<b>143</b>
Fim do Primeiro Reinado.....	144
As regências.....	146
Revoltas provinciais.....	150
<b>Outras histórias: Heranças da escravidão na América</b> .....	<b>152</b>
Constituições e desigualdades.....	157
<b>Oficina de História</b> .....	<b>158</b>

**Capítulo 8: Segundo Reinado**..... **160**

O novo imperador.....	162
<b>Outras histórias: Liberais e conservadores eram muito diferentes?</b> .....	<b>164</b>
Revolução Praieira (1848-1850).....	165
Transformações na sociedade.....	167
<b>Painel: Museu do Café</b> .....	<b>168</b>
Os povos originários.....	174
O imaginário de nação.....	176
<b>Oficina de História</b> .....	<b>180</b>

**Capítulo 9: Guerra e abolição**..... **182**

Do apogeu à guerra.....	184
<b>Outras histórias: Versões sobre a Guerra do Paraguai</b> .....	<b>187</b>
Fim da escravidão.....	188
<b>Oficina de História</b> .....	<b>194</b>

**UNIDADE 4** **Domínio das grandes potências** **196**

**Capítulo 10: Europa no século XIX**..... **196**

Novos governos, velhos problemas.....	198
França.....	202
<b>Painel: A Liberdade guiando o povo</b> .....	<b>203</b>
<b>Outras histórias: Mulheres administram a pobreza</b> .....	<b>207</b>
Unificação italiana.....	209
Unificação alemã.....	212
<b>Oficina de História</b> .....	<b>214</b>

**Capítulo 11: Imperialismo na África e na Ásia**..... **216**

Imperialismo.....	218
Conquista da África.....	222
Conquista da Ásia.....	228
<b>Oficina de História</b> .....	<b>234</b>

**Capítulo 12: América no século XIX**..... **236**

Desenvolvimento dos Estados Unidos.....	238
Um país dividido.....	240
<b>Outras histórias: Frederick Douglass</b> .....	<b>243</b>
Relações entre Estados Unidos e América Latina.....	245
<b>Painel: Charge sobre o Big Stick</b> .....	<b>247</b>
<b>Oficina de História</b> .....	<b>248</b>

**Projeto temático: Saúde e educação**..... **250**

**Bibliografia comentada**..... **252**

## Habilidades da BNCC

- EF08HI01
- EF08HI02

## Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, a Revolução Inglesa e o Iluminismo, e de assuntos correlatos, como o Antigo Regime, as particularidades da Inglaterra do século XVII, os desdobramentos da Revolução Gloriosa, aspectos conceituais do Iluminismo e do liberalismo, o despotismo esclarecido, a relação entre a organização do mundo contemporâneo e os princípios iluministas e liberais.

- **Estudar** a noção de Antigo Regime e suas características, como a divisão estamental, o predomínio da população rural e o absolutismo monárquico.
- **Analisar** a Revolução Inglesa, destacando quatro momentos principais: a Guerra Civil, a República de Cromwell, a Restauração Monárquica e a Revolução Gloriosa.
- **Compreender** as ideias formuladas por pensadores iluministas, identificando sua repercussão no mundo contemporâneo.
- **Conhecer** o despotismo esclarecido desenvolvido em alguns países, com destaque para a figura do marquês de Pombal.
- **Relacionar** os princípios iluministas a direitos e deveres estabelecidos na Constituição Federal brasileira de 1988.

# UNIDADE 1 Revoluções: do súdito ao cidadão

## CAPÍTULO

# 1

## Revolução Inglesa e Iluminismo

Houve um tempo em que as sociedades europeias eram governadas por reis e rainhas absolutistas. Nessas sociedades, cada pessoa tinha uma posição social (*status*) estabelecida desde o nascimento, relacionada ao estamento (classe social) de sua família.

No final da Idade Moderna, essa situação começou a mudar sob o impulso da Revolução Inglesa e do Iluminismo.

### PARA COMEÇAR

### RESPONDA ORALMENTE

A partir da Revolução Inglesa difundiu-se a frase “O rei reina, mas não governa”. Em sua opinião, o que significa essa frase? Explique.



Rainha Elizabeth II e Boris Johnson durante a abertura dos trabalhos do Parlamento Britânico, Palácio de Buckingham, Londres, Reino Unido. Fotografia de 2019. Na ocasião, a monarca conduziu-o ao cargo de primeiro-ministro do Reino Unido.

VICTORIA JONES - WPA POOL/GETTY IMAGES

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



## Para começar

Depois de ouvir as respostas dos estudantes, explique que a frase “O rei reina, mas não governa” é de autoria do estadista e historiador francês Adolphe Thiers, para se referir à Revolução de Julho de 1830, na França. Em 1848, Thiers publicou um artigo com o título “O rei reina, mas não governa”, que tinha o objetivo de distinguir os sentidos do ato de reinar e do ato de exercer o governo em si.

De modo geral, os historiadores utilizam essa expressão para indicar certas características da monarquia parlamentar inglesa, que, naquele país, sucedeu o absolutismo monárquico. O documento marcante dessa transição foi a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*), que estabeleceu que o rei dependia da aprovação do Parlamento para suspender leis ou criar impostos. Assim, o monarca inglês “reina” (representa o Estado), mas não “governa” (não é o chefe da administração pública).



UELIAPHOTO/ALAMY/FOTORENA

Palácio de Westminster, sede do Parlamento Britânico, Londres, Reino Unido. Fotografia de 2017.



BENJAMIN WEST - MUSEU DE ARTE DE MONTCLAIR, NOVA JERSEY

*Cromwell dissolvendo o Parlamento*, pintura de Benjamin West, 1782. Cromwell foi um dos grandes líderes da Revolução Inglesa. Ele foi responsável por instalar um regime republicano na Inglaterra, embora tenha agido como um monarca autoritário.

## Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CECH2** e **CEH1**.

### Para pensar

Resposta pessoal, em parte. Os estudantes podem identificar grupos sociais de acordo com critérios variados, como renda, escolaridade e gênero. Nas sociedades capitalistas, o critério mais utilizado é a renda, que basicamente divide a sociedade entre os mais ricos e os mais pobres. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, utiliza a renda bruta mensal das famílias (pessoas que moram na mesma casa) para dividir a população em classes sociais (**A**, **B**, **C**, **D** ou **E**). Observe o quadro a seguir, elaborado pelo economista Thiago Rosa com base nos critérios de renda adotados pelo IBGE.

Classe	Renda mensal por família
E	Até dois salários mínimos.
D	Entre dois e quatro salários mínimos.
C	Entre quatro e dez salários mínimos.
B	Entre dez e vinte salários mínimos.
A	Acima de vinte salários mínimos.

Fonte: ROSA, Thiago M. *Ensaios sobre consumo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. p. 28.

Além disso, aponte que a realidade social é bem mais complexa do que a divisão por classes pode indicar. Explique que privilégio, nesse contexto, significa uma vantagem decorrente da distribuição desigual de poder político e/ou econômico. Assim, os diversos tipos de privilégio são construções histórico-sociais que podem ser superadas.

## Antigo Regime

Antigo Regime foi o sistema social e político que predominou em muitas sociedades europeias durante a Idade Moderna (do século XV ao XVIII), que se caracterizavam pela divisão por estamentos, pelo predomínio da população rural e pelo absolutismo monárquico.

### Divisão por estamentos

Diversas sociedades do Antigo Regime eram divididas por estamentos. Cada estamento, também chamado ordem ou estado, agrupava pessoas de acordo com sua origem familiar e as funções sociais que elas desempenhavam. Nessa divisão havia **pouca mobilidade social**, ou seja, era muito difícil uma pessoa conseguir mudar de um estamento para outro. Basicamente, existiam três estamentos:

- **primeiro estado** – formado por membros do **clero** (cardeais, bispos, padres e frades), cujas funções eram celebrar missas, realizar batizados e casamentos, e ensinar os princípios da Igreja Católica para os fiéis;
- **segundo estado** – formado por membros da **nobreza**, que se dedicavam a atividades administrativas, políticas e militares. Além disso, eram proprietários de muitas terras e podiam desfrutar do luxo oferecido pelos reis em seus palácios;
- **terceiro estado** – formado por diferentes grupos sociais, como comerciantes, artesãos, agricultores e profissionais liberais. Por meio de seu trabalho e do pagamento de impostos, o terceiro estado sustentava os outros estamentos.

Nas sociedades estamentais, as pessoas **não** tinham igualdade de direitos e as leis **não** eram iguais para todos. O alto clero e a nobreza, estamentos privilegiados, não pagavam impostos, eram julgados em tribunais especiais e ocupavam os melhores cargos do governo. Já os membros do terceiro estado não tinham privilégios nem costumavam participar das decisões políticas.

Apesar da pouca mobilidade social, alguns burgueses ricos compravam títulos de nobreza e cargos públicos de prestígio ou casavam-se com pessoas de famílias nobres e assim conseguiam conquistar privilégios sociais.



*O povo sob o Antigo Regime*, charge de autoria desconhecida, 1815. Nela estão representados o rei Luís XIV, um bispo e um nobre montados em um trabalhador.

BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

### PARA PENSAR

Atualmente, existem grupos sociais mais privilegiados do que outros no Brasil? Que grupos e quais seriam seus privilégios?

### RESPONDA ORALMENTE



## Predomínio da população rural

Entre os séculos XV e XVII, cerca de 80% dos europeus viviam no campo, dedicando-se à agricultura e à criação de animais. Essa população rural era explorada por uma elite de nobres, que eram grandes proprietários de terras.

A superioridade populacional do campo sobre as cidades refletia-se também na renda das nações. Os rendimentos econômicos do campo representavam, até meados do século XVIII, quase 75% da renda da maioria das nações europeias. O dinheiro era geralmente aplicado na terra.

Apesar do predomínio da população rural, também se desenvolveram nesse período importantes cidades, como Veneza, Gênova, Sevilha, Marselha, Lisboa, Londres e Amsterdã, com movimentados portos comerciais.

Tanto no campo quanto na cidade, viviam comerciantes e artesãos. Os artesãos organizavam-se em comunidades profissionais, dando continuidade à tradição das corporações de ofícios medievais. Já os comerciantes, que incluíam desde o pequeno vendedor até o grande negociante, foram ganhando projeção social.

Durante a modernidade, assim como atualmente, não havia uma divisão espacial rígida entre o campo e a cidade. As populações rurais e urbanas transitavam por esses diferentes territórios e se relacionavam de forma interdependente.



*O mês de setembro*, pintura de Hans Wertinger, 1516-1525. Na pintura estão representados camponeses alemães trabalhando a terra no outono.

## Outras indicações

- BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

O livro aborda a história da cultura e do cotidiano na Idade Moderna.

## Orientação didática

O Parlamento britânico tem duas câmaras: a Câmara dos Lordes e a Câmara dos Comuns. Esse sistema bicameral teve origem no século XIV. A Câmara dos Comuns é formada por deputados eleitos periodicamente. Já a Câmara dos Lordes é composta de membros não eleitos, designados **lordes espirituais** (2 arcebispos e 24 bispos da Igreja Anglicana) e **lordes temporais** (membros com assento herdado por direito hereditário ou nomeados pelo governo – vale ressaltar que o direito hereditário foi extinto em 1999 após reforma; no entanto, alguns membros hereditários foram autorizados a permanecer na Câmara dos Lordes).

## Absolutismo

No absolutismo havia grande concentração de poder nas mãos do monarca, que detinha a última palavra na administração do Estado, na criação de leis e na resolução de conflitos. Para ajudá-lo nessas tarefas, o monarca absolutista nomeava um grupo de funcionários que compunham a burocracia do Estado. Entre os principais reis e rainhas absolutistas, destacam-se Elisabeth I na Inglaterra e Luís XIV na França.

Na Inglaterra, o poder dos reis era limitado por leis e instituições desde a assinatura da **Carta Magna**, em 1215. Assim, perante as leis, quem deveria exercer o poder político era o **Parlamento**. Entretanto, na prática, os reis ainda controlavam o governo. Por isso, durante o governo de Elizabeth I, dizia-se que o absolutismo inglês era “de fato”, mas não “de direito”, isto é, existia na prática, mas não era autorizado pelas normas jurídicas.

### Glossário

**Carta Magna:** documento que limitava o poder da monarquia inglesa. Foi assinado pelo rei João sob a ameaça de Guerra Civil.

**Parlamento:** no caso inglês aqui tratado, desde 1265, o Parlamento era formado pela Câmara dos Lordes (representantes da alta nobreza e do alto clero) e pela Câmara dos Comuns (representantes da pequena nobreza e da burguesia).



Ilustração que representa o rei João assinando a Carta Magna, em 1215, publicada no livro *Uma crônica da Inglaterra*, de James Doyle, 1864.

## Revolução Inglesa

A Revolução Inglesa foi a primeira grande revolução que pôs fim ao absolutismo monárquico. Protagonizada pela burguesia, ela inspirou muitos pensadores iluministas e favoreceu o desenvolvimento do capitalismo industrial na Inglaterra.

O absolutismo inglês entrou em crise, sobretudo, após a morte da rainha Elizabeth I, em 1603. Nesse ano, o trono foi entregue a Jaime Stuart, rei da Escócia e primo de Elizabeth I. Ele assumiu como Jaime I e deu início à dinastia Stuart, que, ao contrário da anterior, não teve habilidade para conter os conflitos entre a monarquia e o Parlamento.

12

### Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre os sentidos da palavra “revolução” ao longo da Idade Moderna.

#### O conceito de revolução

“Conta-se que Luís XVI, ao ser noticiado pelo duque de La Rochefoucauld-Liancourt sobre

a queda da Bastilha, perguntou: ‘é uma revolta?’. Recebeu como resposta: ‘Não, majestade, é uma revolução’. O acontecido sintetizava uma mudança conceitual e uma alteração de sensibilidade na sociedade do Antigo Regime. [...] O conflito descrito não era simplesmente uma rebelião

contra um soberano ou mau governo, ao modo medieval ou das rebeliões da Idade Moderna, mas um confronto em prol da libertação humana [...].

No entanto, esse conhecido sentido [de revolução], que se consolidou desde 1789, esconderia seu significado original



Quando Jaime I assumiu o trono, havia uma crise econômica, política e religiosa na Inglaterra. Para resolvê-la, ele e seu sucessor Carlos I aumentaram impostos e criaram monopólios comerciais sem a autorização prévia do Parlamento. Eles também tentaram legalizar seu poder absoluto e justificá-lo pela **teoria do direito divino dos reis**. Além disso, reforçaram o aspecto católico, e não calvinista, da Igreja Anglicana.

Ao invés de amenizar a crise, tais medidas aumentaram os atritos entre monarquia e Parlamento. Durante o reinado de Carlos I (1625-1649), o Parlamento procurou impor novamente limitações ao poder real por meio da **Petição de Direitos** (1628). Reagindo a isso, Carlos I fechou o Parlamento por 11 anos.

Governar sem o apoio do Parlamento era mais ou menos viável em tempos de paz, mas não em tempos de guerra. Assim, quando explodiu uma revolta na Escócia, Carlos I foi obrigado a reunir os parlamentares para conseguir recursos financeiros. Uma vez reunidos, os atritos com a monarquia recomeçaram, dando início à **Revolução Inglesa**, que durou quase 50 anos e costuma ser dividida em quatro momentos principais:

- Guerra Civil (1642-1649);
- República de Cromwell (1649-1658);
- Restauração Monárquica (1659-1688);
- Revolução Gloriosa (1688-1689).



Carlos I, pintura de Anthony van Dyck, 1635-1636. Nessa tela, o monarca foi retratado em três ângulos diferentes.

#### Glossário

##### Teoria do direito divino dos reis:

teoria segundo a qual o rei era designado por Deus para governar seu país. Essa teoria isentava o rei de se responsabilizar por seus atos perante seus súditos. Um dos principais defensores dessa teoria foi o bispo Jacques Bossuet (1627-1704).

#### Alerta ao professor

O texto “Revolução Inglesa” e seus subitens contribuem para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CECH2** e **CEH1**, bem como da habilidade **EF08HI02**, por identificarem as características político-sociais da Inglaterra no século XVII.

utilizado na ciência e geometria, descrevendo um movimento circular e de retorno no tempo e no espaço. [...] Devido a seu caráter científico, era comumente usado por matemáticos e astrônomos, e, por isso, podia ser encontrado em livros de autores heliocêntricos, como Galileu e Copérnico [...].

Esse sentido cíclico fez com que muitos enxergassem a Restauração da monarquia, em 1660, após as épocas de Guerra Civil, República e Protetorado, como uma Gloriosa Revolução. O retorno de Carlos II ao trono foi visto como uma alteração promovida pelas mãos da Providência contra

todos os anos anteriores de infidelidades, subversão e desrespeito aos juramentos. Perspectiva que pode ser observada, por exemplo, no poema de Henry Bold em homenagem à coroação do monarca: ‘Revolução! Revolução! Nosso rei proclamado! Restaurado! e Coroado’ [...].’

SANTOS JUNIOR, Jaime Fernando dos. A emergência do “moderno” conceito de revolução. *História da Historiografia*, v. 11, n. 26, p. 123-125, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/%20revista/article/view/1300>. Acesso em: 23 fev. 2022.

## Texto de aprofundamento

A seguir, leia um texto sobre a Guerra Civil Inglesa.

### Guerra Civil Inglesa

“A fim de obter dinheiro para punir a resistência dos escoceses, Carlos viu-se por fim obrigado a convocar o Parlamento em 1640, depois de mais de onze anos de governo autocrático. Sabendo muito bem que o rei nada podia fazer sem dinheiro, os líderes da Câmara dos Comuns determinaram tomar em suas mãos as rédeas do governo. Aboliram as contribuições navais e os tribunais especiais que tinham servido como instrumento da tirania. Denunciaram e aprisionaram na Torre de Londres o arcebispo Laud e o conde de Strafford. Decretaram uma lei proibindo que o monarca dissolvesse o Parlamento e prescrevendo que este se reunisse em sessão pelo menos uma vez a cada três anos. Carlos respondeu a essas leis com uma demonstração de força. Invadiu com sua guarda a Câmara dos Comuns e tentou prender cinco de seus líderes. Todos eles escaparam, mas instalara-se o conflito entre o rei e o Parlamento, tornando inevitável uma luta aberta. [...]”

Esses acontecimentos marcaram o início de um período de Guerra Civil que durou de 1642 a 1649. Foi uma luta ao mesmo tempo política, econômica e religiosa. Do lado do rei estavam a maioria dos principais nobres e latifundiários, os católicos e os anglicanos fiéis. Entre os adeptos do Parlamento contavam-se, de modo geral, os pequenos proprietários de terras, os comerciantes e os manufatureiros. A maior parte deles eram puritanos ou presbiterianos. Os partidários do rei eram comumente conhecidos pelo aristocrático nome de ‘cavaleiros’. Seus adversários, que cortavam o cabelo curto em sinal de desprezo à moda de usar cabelos anelados, receberam a alcunha derrisória de *Roundheads* (cabeças-redondas). A princípio os realistas, que tinham a vantagem óbvia da experiência militar, saíram vitoriosos de quase todos

## Guerra Civil

As disputas pelo poder entre o rei Carlos I e o Parlamento levaram à Guerra Civil em 1642. No início do conflito, o exército do rei tinha uma grande vantagem em relação às tropas formadas pelo Parlamento. Isso ocorria porque os nobres que lutavam pelo rei eram, em geral, guerreiros profissionais.

O Parlamento convocou, então, Oliver Cromwell para liderar suas tropas. Cromwell, que tinha a fama de ser um homem incorruptível e seguidor ferrenho do puritanismo, havia ganhado prestígio por seu bom desempenho militar durante a guerra.

Oliver Cromwell foi o responsável pela criação do **Novo Modelo do Exército** (*New Model Army*), no qual os militares seriam promovidos por seus méritos, e não por sua origem familiar. Essa nova organização do exército foi decisiva para a vitória do Parlamento.

A Guerra Civil terminou com a Batalha de Naseby em 1645 e com a decapitação de Carlos I em 1649. Foi a primeira vez que forças revolucionárias executaram um monarca europeu.

Após a morte do rei, a Câmara dos Comuns emitiu o seguinte comunicado:

“Ficou provado pela experiência que a função do rei neste país é inútil, onerosa e um perigo para a liberdade, a segurança e o bem-estar do povo; por isso, de hoje em diante, tal função fica abolida.”

ARRUDA, José Jobson de Andrade. *A Revolução Inglesa*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 81.



Cromwell na Batalha de Naseby, pintura de Charles Landseer, 1851.

14

os encontros. Em 1644, no entanto, o exército parlamentar foi reorganizado e logo depois mudou a sorte da guerra. As forças dos cavaleiros sofreram tremendas derrotas e em 1646 o rei foi forçado a render-se. A luta ter-se-ia encerrado se não tivesse surgido uma dissensão no seio do partido parlamentar. A maioria

de seus membros, que eram agora presbiterianos, estava disposta a restaurar Carlos no trono, como um monarca de poder limitado, dentro dos termos de um ajuste pelo qual a fé presbiteriana seria imposta à Inglaterra como a religião oficial. Mas uma minoria radical de puritanos, constituída principalmente

de separatistas, mas então conhecidos mais comumente como ‘independentes’, desconfiava de Carlos e insistia na tolerância religiosa para si mesmos e para todos os demais protestantes. Seu chefe era Oliver Cromwell (1599-1658), que assumira o comando do exército dos cabeças-redondas. Aproveitando-se da



## República de Cromwell

Oliver Cromwell assumiu o governo e instalou um regime republicano em 1649. Entre suas principais medidas está o **Ato de Navegação** (1651). Essa lei determinava que todas as mercadorias que entravam e saíam da Inglaterra deveriam ser transportadas por navios ingleses. O Ato de Navegação contribuiu para que a Inglaterra se transformasse na principal potência naval da Europa.

Uma vez no poder, Cromwell se mostrou tão tirano quanto os monarcas autoritários que combateu. Ele liderou a perseguição e a execução de seus opositores, bem como impôs suas ideias puritanas à população. Em 1653, dissolveu o Parlamento e assumiu o título de **lord protetor**. Seu cargo tornou-se vitalício (para toda a vida) e hereditário (transmissível aos seus descendentes).

Em 1658, com a morte de Oliver Cromwell, seu filho Ricardo assumiu o governo. No entanto, Ricardo não conseguiu se manter no poder.

foi simples questão de formalidade, e em 30 de janeiro de 1649 ele foi decapitado em frente a seu palácio de Whitehall. Pouco tempo depois foi abolida a Câmara dos Lordes e a Inglaterra tornou-se uma república oligárquica. Completou-se assim a primeira fase da chamada Revolução Puritana.”

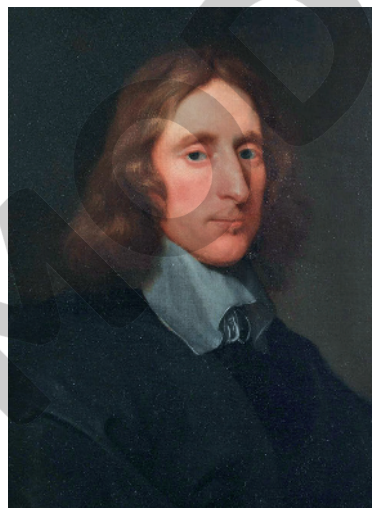
BURNS, Edward McNall;  
LERNER, Robert E.;  
MEACHAM, Standish. *História da civilização ocidental: do homem das cavernas às navees espaciais*. São Paulo: Globo, 1989. p. 431-432.

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



Cromwell recusa a coroa da Inglaterra, pintura de Camille Rogier, 1835.

Ricardo Cromwell, pintura de Gerard Soest, 1644-1681.



THEO. JOHNS FINE ARTS, LONDRES

discórdia entre as fileiras de seus adversários, Carlos recomeçou a guerra em 1648, mas ao cabo de uma breve campanha teve de reconhecer que sua causa estava perdida.

A segunda derrota do rei deu aos independentes o domínio indiscutível da situação. Cromwell e

seus amigos resolveram então dar fim àquele ‘homem de sangue’, o monarca Stuart, e remodelar o sistema político de acordo com seus próprios desejos. Efetuaram um expurgo do órgão legislativo pela força militar, expelindo 143 presbiterianos da Câmara dos Comuns; depois, com os cerca de

60 parlamentares restantes, trataram de eliminar a monarquia. Foi aprovada uma lei que redefinia a traição de modo a aplicar-se aos agravos cometidos pelo rei. Instalou-se depois uma Alta Corte de Justiça especial e Carlos foi julgado por ela. Sua condenação

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a Revolução Gloriosa.

### Revolução Gloriosa

“[...] a ‘Revolução Inglesa’ de 1688 representaria o fim de uma era de guerra civil e de turbulências e a restauração da estabilidade monárquica. ‘Portanto, a palavra foi inicialmente usada não quanto aquilo que denominamos revolução que rebentou na Inglaterra, e Cromwell assumiu a primeira ditadura revolucionária, mas, ao contrário, em 1660, após a derrubada do Parlamento, e por ocasião da restauração da monarquia. Precisamente com o mesmo sentido, a palavra foi usada em 1688, quando os Stuarts foram expulsos e o poder real foi transferido para Guilherme e Maria. A Revolução Gloriosa, o acontecimento em que, muito paradoxalmente, o termo encontrou guarida definitivamente na linguagem histórica e política, não foi entendida, de forma alguma como revolução, mas como uma reintegração do poder monárquico à sua antiga glória e honradez\*.”

É a partir da Revolução Francesa de 1789 que o termo passou a ter um significado histórico-político determinado, adquirindo o caráter de mudança brusca, de ruptura drástica, súbita, convulsiva, insurrecional, concentrada num curto espaço de tempo, que subverte a antiga ordem ou ‘estado de coisas reinante’ e constrói uma outra, radicalmente nova.”

SEGATTO, José A. *Revolução e história*. Araraquara: Departamento de Sociologia - FCL/Unesp, 1988. p. 35.

\* ARENDT, Hannah. *Da revolução*. São Paulo: Ática, 1988. p. 34.

## Restauração Monárquica

O lorde protetor Ricardo Cromwell foi deposto pelo Parlamento em 1659, o que provocou agitações políticas no país. O Parlamento convidou então Carlos II (1630-1685), filho do rei decapitado, a assumir o trono inglês. Isso deu início ao período da **Restauração Monárquica**.

Carlos II governou por cerca de 25 anos, mas com poderes limitados pela ação parlamentar. Assim, não desfrutou de um poder equivalente ao dos monarcas que o antecederam. Com a morte de Carlos II, seu irmão Jaime II (1633-1701) assumiu o trono.

Jaime II, que era católico, reinou por apenas 3 anos. Em seu curto governo, ele tentou restabelecer o absolutismo e ampliar a influência do catolicismo na Inglaterra. Mais uma vez, a situação política ficou conturbada e o Parlamento entrou em conflito com a monarquia.

## Revolução Gloriosa

Temendo a volta do absolutismo, a maioria dos parlamentares derrubou o rei Jaime II em 1688. Para isso, eles estabeleceram um acordo com o príncipe holandês Guilherme de Orange (1650-1702), casado com Maria Stuart, filha de Jaime II. O acordo oferecia o trono inglês a Maria e a Guilherme com a condição de que os monarcas respeitassem os poderes do Parlamento.

Em 1689, pouco depois de assumirem o trono, Guilherme e Maria tiveram de assinar a **Declaração de Direitos** (*Bill of Rights*), que limitava os poderes da monarquia. O rei não poderia, por exemplo, suspender lei alguma nem aumentar impostos sem a aprovação do Parlamento. Estabelecia-se, assim, a supremacia da lei sobre a vontade do rei. Isso representava o fim definitivo do absolutismo na Inglaterra.

O processo que envolveu a deposição de Jaime II e a ascensão de Guilherme III e Maria II ao trono inglês ocorreu sem derramamento de sangue. Por ter ocorrido de forma “pacífica”, esse processo foi chamado de **Revolução Gloriosa** (1688-1689).

ROYAL COLLECTION TRUST - CASTELO DE WINDSOR, INGLATERRA



Rainha Maria II, pintura de Godfrey Kneller, 1690.

GALERIA NACIONAL DA ESCÓCIA, EDIMBURGO



Guilherme III, pintura de Godfrey Kneller, c. 1685.

16

## Orientação didática

O **Palácio de Westminster** abriga as Casas do Parlamento da Grã-Bretanha e da Irlanda do Norte. Lá fica a sede das Câmaras dos Comuns e dos Lordes. Esse palácio está localizado à margem do Rio Tâmisa, no bairro de Westminster, centro de Londres. É emblemático o uso de Westminster pelo Parlamento inglês, pois o palácio foi residência de monarcas do país.

Na área externa de Westminster está localizada a estátua de Oliver Cromwell. A obra foi esculpida por Hamo Thornycroft, em 1899. Nela, vê-se Cromwell em pé portando uma espada e uma *Bíblia* marcada com a data “1641”. A construção da estátua gerou diversos debates no período, tendo em vista que, em 1653, Cromwell dissolveu o Parlamento e se autodeclarou lorde protetor (cargo vitalício e hereditário). Até a atualidade,

Continua



## Desdobramentos da Revolução Gloriosa

A Revolução Gloriosa promoveu diversas transformações na Inglaterra. A principal delas foi a instituição de uma **monarquia parlamentar**. Para caracterizar essa monarquia, tornou-se costume dizer que “o rei reina, mas não governa”. Essa frase sintetiza a limitação do poder político da monarquia pelo Parlamento.

Com a Revolução Inglesa, o governo extinguiu o sistema feudal e adotou medidas que contribuíram para a expansão comercial e marítima da Inglaterra. O número de navios duplicou, expandindo o comércio inglês em várias partes do mundo. Esses navios foram muito utilizados no tráfico de africanos escravizados, que era uma das principais fontes de riqueza dos ingleses. O lucro acumulado pelos negociantes, donos de navios mercantes e banqueiros foi, em parte, investido no sistema industrial nascente.

Após esse processo revolucionário, os ingleses também passaram a desfrutar de mais liberdade religiosa. O anglicanismo era a religião oficial do país, porém foram toleradas outras práticas religiosas. Isso não acontecia em outras sociedades europeias em que a religião do rei era imposta aos súditos, prevalecendo o princípio: “Um rei, uma fé, uma lei”.

Além disso, a monarquia parlamentar proporcionou maior liberdade de expressão política e filosófica. Por isso, o regime inglês era admirado por iluministas de várias regiões da Europa no século XVIII, a exemplo do filósofo francês Voltaire. As características do regime, conhecido como **liberalismo inglês**, inspiraram ideais presentes na Independência dos Estados Unidos (1776) e na Revolução Francesa (1789).



Vista geral da cidade de Londres, gravura de Bowles & Carver, século XVIII.

CENTRO DE ARTE BRITÂNICA DE YALE, NEW HAVEN

17

### Alerta ao professor

O texto “Desdobramentos da Revolução Gloriosa” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI02, ao analisar desdobramentos econômicos, políticos e sociais da Revolução Gloriosa.

### Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre os desdobramentos políticos da Revolução Gloriosa.

#### Desdobramentos políticos da Revolução Gloriosa

“Durante todo o século XVIII, a Inglaterra foi governada pelos reis e pelo Parlamento, que representava os interesses de uma oligarquia cuja coesão e prosperidade asseguravam a estabilidade social e política.

As revoluções do século XVII consolidaram o governo parlamentar inglês e o império da lei e também proporcionaram uma significativa margem de liberdade à classe proprietária. Enquanto o absolutismo triunfava na França, a monarquia limitada surgia vitoriosa na Inglaterra. Nos séculos XIX e XX, as instituições parlamentares seriam reformadas, de maneira gradual e pacífica, para expressar uma realidade social mais democrática. Os acontecimentos de 1688-1689 foram descritos, com acerto, como ‘o ano um’, por terem modelado um sistema flexível de governo não só na Grã-Bretanha, mas possível de ser adotado, com modificações, em outros países.”

PERRY, Marvin *et al.* *Civilização ocidental: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 355-356.

### Continuação

há discussões entre membros do Parlamento sobre a permanência ou não dessa estátua. Aliás, isso faz parte de um movimento de revisão de monumentos públicos que exaltam personagens que, no presente, são consideradas figuras polêmicas.

### Alerta ao professor

O texto “Iluminismo” e seus subitens favorecem o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG2**, **CECH2**, **CECH5**, **CEH1**, **CEH3** e **CEH4**, bem como da habilidade **EF08HI01**, pois identificam aspectos conceituais do Iluminismo e do liberalismo e discutem sua relação com o mundo contemporâneo.

## Iluminismo

O Iluminismo, também conhecido como Ilustração ou Esclarecimento, foi um movimento cultural amplo que se desenvolveu na Europa entre os séculos XVII e XVIII, principalmente na Inglaterra e na França. As ideias iluministas inspiraram as pessoas envolvidas na Revolução Francesa e nas independências na América, além de ecoarem até os dias atuais.

Apesar de não concordarem sobre todos os assuntos, os pensadores iluministas:

- defendiam o poder da razão e a ideia de que todas as pessoas eram capazes de desenvolver a racionalidade;
- valorizavam a ampliação do acesso à educação e o avanço da ciência aplicada em setores como transportes, comunicação e medicina;
- criticavam aspectos do Antigo Regime, como o absolutismo monárquico, os privilégios da nobreza, a interferência do Estado na economia e a divisão da sociedade em estamentos;
- lutavam contra a autoridade da Igreja Católica, que, segundo eles, pretendia controlar as ideias e as crenças das pessoas.

A seguir, vamos conhecer algumas ideias dos principais pensadores iluministas, que procuravam indicar caminhos para a construção de uma nova sociedade com novos valores.



*O astrônomo*, gravura de Daniel Nikolaus Chodowiecki, 1780. Observe que o astrônomo está ensinando para as crianças aspectos científicos da Astronomia.

### DICA LIVRO

**NASCIMENTO, Milton M. do; SOUZA, Maria das Graças.**  
***Iluminismo: a revolução das luzes*. São Paulo: Discurso Editorial/Edições 70, 2019.**

No livro são apresentados os principais filósofos iluministas e seus papéis na Revolução Francesa e na imprensa. Também são analisadas as repercussões de suas ideias no Brasil em movimentos como a Inconfidência Mineira.



## Locke: liberalismo político

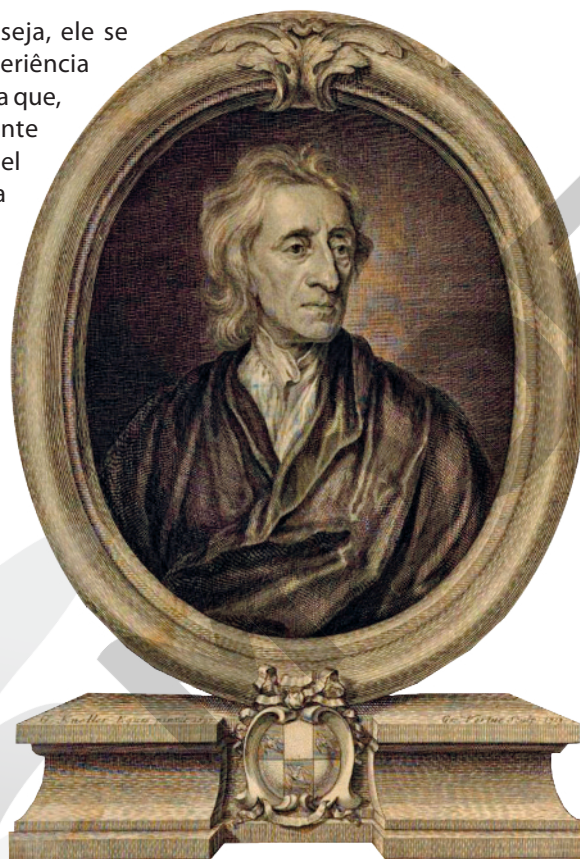
O filósofo inglês John Locke (1632-1704) ajudou a difundir valores como tolerância religiosa e respeito às liberdades individuais, além de defender a expansão do sistema educacional.

Ele acreditava que o poder do Estado deveria resultar de um acordo entre as pessoas, não de um poder inato, de origem divina. Por esse acordo (contrato social), a função do Estado seria garantir a segurança dos indivíduos e proteger seus direitos naturais (direito à vida, à liberdade e à propriedade). Caso esses direitos naturais não fossem respeitados, as pessoas teriam o dever de se rebelar contra o governo.

Locke é considerado um dos fundadores do **liberalismo político**, e seu pensamento influenciou a maioria dos países ocidentais contemporâneos.

Locke era um **empirista**, ou seja, ele se guiava pela importância da experiência sensorial. De modo geral, defendia que, quando nascemos, a nossa mente é uma espécie de “folha de papel em branco”, sem nenhuma ideia previamente escrita. Por isso, Locke não acreditava em **ideias inatas**, tampouco em poder político inato.

Se chegamos ao mundo como uma folha de papel em branco, ninguém nasce superior a ninguém. As diferenças entre as pessoas dependem, sobretudo, do modo como somos educados.



Retrato de John Locke que ilustra a primeira edição de sua obra completa, intitulada *Os trabalhos de John Locke*, publicada em Londres, Reino Unido, em 1714.

BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK, NOVA YORK

19

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir trechos do livro *Segundo tratado sobre o governo*, de John Locke, publicado em 1690.

### A liberdade no estado de natureza segundo Locke

“A liberdade natural do homem consiste em estar livre de qualquer poder superior na Terra [...], tendo somente a lei da natureza como regra. [...]

Sendo os homens, [...] por natureza, todos livres, iguais e independentes, ninguém pode ser expulso de sua propriedade e submetido ao poder político de outrem sem dar consentimento. [...]

Se o homem no estado de natureza é tão livre, conforme dissemos, se é senhor absoluto de sua própria pessoa e posses, [...] por que abrirá ele mão dessa liberdade [...] e sujeitar-se-á ao domínio e controle de qualquer outro poder? Ao que é óbvio responder que, embora no estado de natureza tenha tal direito, a fruição do mesmo é muito incerta e está constantemente exposta à invasão de terceiros [...]; e não é sem razão que procura de boa vontade juntar-se em sociedade com outros [...] para mútua conservação da vida, da liberdade e dos bens a que chamo de ‘propriedades.’”

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Abril, 1978. p. 43, 71, 82.

## Orientação didática

John Locke (1632-1704) nasceu em Wrington, Inglaterra. Ele se formou em Medicina na Universidade de Oxford. Durante os tempos de universidade, Locke entrou em contato com os pensamentos de Francis Bacon e René Descartes.

Por meio de seu amigo conde de Shaftesbury, Locke se envolveu no mundo político inglês. Em 1675, graves problemas políticos atingiram o conde de Shaftesbury e afetaram também a vida de Locke. Acompanhando o amigo, ele teve de se exilar na França e,

depois, na Holanda. Ele retornou à Inglaterra somente em 1688, participando da Revolução Gloriosa.

A participação de Locke na Revolução Inglesa inspirou seus escritos acerca do **direito de resistência dos súditos**. Como grande opositor do modelo mo-

nárquico absolutista, Locke defendia o direito dos súditos de se rebelarem quando o soberano colocava seus interesses acima de suas obrigações diante da sociedade. Para Locke, a resistência é garantida contra qualquer governo tirânico.

## Orientação didática

Montesquieu (1689-1755) era filho de Jacques de Secondat, antigo militar elevado à nobreza pelos serviços prestados à Coroa francesa no século XVI, e de Marie-Françoise de Pesnel, nobre com relações familiares inglesas. A família tinha condições modestas e, no início, teve de instruir o filho em casa. Mas, em 1700, Montesquieu foi enviado a uma escola nos arredores de Paris. Após concluir os estudos básicos, em 1705, ele cursou a Faculdade de Direito da Universidade de Bordeaux, formando-se advogado em 1708.

Somente em 1721 o filósofo publicou sua primeira obra, intitulada *Cartas persas*, em que fazia um retrato satírico da civilização francesa na perspectiva de dois viajantes persas. A obra concentrava-se no reinado de Luís XIV, questionando as classes sociais e discutindo as teorias de Thomas Hobbes a respeito do estado de natureza.

Mais tarde, Montesquieu escreveu sobre a Constituição inglesa e a grandeza e o declínio do Império Romano. Seu trabalho seguinte seria *O espírito das leis*. Em 1748, essa obra foi enviada a um editor de Genebra para correções finais e publicação em 1750. *O espírito das leis* é composto de dois volumes que totalizam 1 086 páginas. É considerado um dos mais importantes tratados da teoria política e jurídica até a atualidade.

## Montesquieu: separação dos poderes

O jurista e pensador francês Montesquieu (1689-1755) escreveu a obra *O espírito das leis*. Nessa obra, defendeu a separação dos poderes do Estado em **Executivo**, **Legislativo** e **Judiciário**. Os três poderes deveriam ser exercidos por pessoas ou grupos distintos, com os objetivos de evitar abusos dos governantes e proteger as liberdades individuais.

Para Montesquieu, certas ações eram indiscutivelmente más: o despotismo, a escravidão e a intolerância. Por isso, um Estado deveria ser governado por leis, e não pela simples vontade dos monarcas. Assim, o autor era favorável à monarquia constitucional, semelhante à inglesa.

A teoria dos três poderes de Montesquieu inspirou a formação de diversos Estados atuais, como o Brasil, onde o Executivo, o Legislativo e o Judiciário devem ser independentes, mas trabalhar harmonicamente em conjunto.



Em Brasília, estão as sedes dos três poderes do Estado brasileiro: na foto 1, Palácio do Planalto (Poder Executivo); na foto 2, Congresso Nacional (Poder Legislativo); e, na foto 3, Supremo Tribunal Federal (Poder Judiciário). Fotografias de 2021, 2018 e 2019, respectivamente.

VITORDEMASI/SHUTTERSTOCK

DIEGO GRANDI/SHUTTERSTOCK

AROLD FÉLIX/SHUTTERSTOCK

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



## Voltaire: liberdade de pensamento

O filósofo e escritor francês Voltaire (1694-1778) destacou-se por suas críticas ao clero católico, à intolerância religiosa e à prepotência dos poderosos. Perseguido por suas ideias, foi obrigado a se exilar na Grã-Bretanha por dois anos. Em Londres, teve contato com uma nova cultura, mais livre e tolerante, que contrastava com o ambiente despótico (opressor) e intransigente que predominava em seu país.

Para Voltaire, os reis deveriam guiar-se pela razão, respeitar as liberdades individuais e agir com o auxílio dos pensadores ilustrados. Por isso, não defendia a participação do povo no poder, mas sim uma monarquia que respeitasse direitos individuais.

O filósofo escreveu romances, cartas, peças teatrais e poesias com brilhantismo literário e bom humor. Mesmo tendo seus livros proibidos na França, Voltaire ganhou prestígio pela Europa, tornando-se um dos principais divulgadores do pensamento iluminista.

Suas ideias influenciam até hoje os debates sobre liberdade de expressão, de pensamento e de crença. A partir delas, consagrou-se o seguinte princípio:

“Posso não concordar com nenhuma palavra que você diz, mas sempre defenderei o seu direito de dizê-las.”

HALL, Evelyn Beatrice. *The friends of Voltaire*. Londres: Smith, Elderand Co., 1906. p. 199. [Tradução dos autores].



Leitura no salão de madame Geoffrin, pintura de Anicet Charles Gabriel Lemonnier, 1755. Na tela foram representados intelectuais iluministas reunidos para a leitura de um livro de Voltaire.

## Orientação didática

A pintura de Anicet Charles Gabriel Lemonnier representa o salão de reuniões de Marie-Thérèse Rodet Geoffrin (1699-1777). De origem humilde, Geoffrin era órfã e se casou jovem com um proeminente burguês. Posteriormente, ela ficou conhecida por organizar encontros artístico-literários na Paris do século XVIII. Os salões artístico-literários promovidos por mulheres como Geoffrin foram fundamentais para o desenvolvimento da vida intelectual parisiense.

O artista Anicet Charles Gabriel Lemonnier representou na pintura diversos membros da elite filosófica e artística do Iluminismo francês, como D'Alembert, Montesquieu e Diderot. Ao fundo da pintura, por exemplo, vê-se o busto de Voltaire. Além disso, está sentado à mesa o ator Lekain, que lê a obra *L'orphelin de la Chine* (*O órfão da China*), peça teatral publicada por Voltaire em 1753. A própria anfitriã também foi representada na pintura. Durante seus salões, Geoffrin mediava debates por vezes acalorados e contribuía para a manutenção das conversas.

## Para pensar

Tema para reflexão. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que devemos respeitar as opiniões dos outros, até mesmo quando elas são diferentes das nossas. Essa postura contribui para a construção de um ambiente mais democrático e tolerante. No entanto, vale lembrar que respeito é uma via de mão dupla e deve ser praticado por todos os envolvidos no diálogo.

### PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Como você reage quando discorda da opinião de algum colega? Comente.

## Orientação didática

A frase “Posso não concordar com nenhuma palavra que você diz, mas sempre defenderei o seu direito de dizê-las” foi escrita em 1906 pela biógrafa Evelyn Beatrice Hall. A autora produziu a obra *The friends of Voltaire* (*Os amigos de Voltaire*), na qual traça as biografias de diversos pensadores franceses. Ao escrever a frase hoje famosa, Hall tentou resumir o pensamento de Voltaire. No entanto, o texto foi apropriado como sendo parte dos escritos do pensador francês. Tal apropriação é interessante, uma vez que demonstra como o trecho foi citado ao longo do tempo sem que se voltasse à fonte original, o que gerou confusões quanto à autoria.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um trecho de entrevista com a pesquisadora especializada na obra de Rousseau, Maíra de Cinque Pereira da Costa, concedida ao Serviço de Comunicação Social da Universidade de São Paulo (USP).

### Rousseau e mundo contemporâneo

“*Serviço de Comunicação Social*: Quais impactos das ideias de Rousseau na construção ideológica de correntes políticas?”

*Maíra Costa*: Há quem diga que, se Rousseau fosse vivo, ele seria um republicano estadunidense. Ou ainda que sua teoria iria desembocar em uma supressão do individual pelo coletivo, o que o tornaria um fascista. Eu prefiro acreditar que ele tenha contribuído para um pensamento de esquerda, no sentido em que percebia a desigualdade social como um problema a ser resolvido. Além disso, sua postura incontestavelmente libertária tornaria difícil situá-lo como um pensador de matiz totalitário. Nesse sentido, creio que, se Rousseau estivesse entre nós, integraria a luta dos marginalizados, fazendo valer seus princípios de igualitarismo e fraternidade.”

TANNUS, Lara. Nascimento de Rousseau. *Hoje na História*, 28 jun. 2018. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/678>. Acesso em: 23 fev. 2022.

## Rousseau: soberania popular

O filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) diferenciava-se de outros pensadores iluministas por criticar os excessos racionalistas de sua época. Para ele, além da razão, era importante considerar os sentimentos, os instintos e as emoções.

Influenciado pelas notícias que os viajantes europeus traziam a respeito dos indígenas americanos, Rousseau elogiou a liberdade desses povos, na época chamados de selvagens. De acordo com ele, os indígenas americanos viviam sem a falsidade e o artificialismo dos homens que se julgavam civilizados. Pensando assim, Rousseau defendia dois princípios: as pessoas nascem boas, mas a sociedade as corrompe, e as pessoas nascem livres, mas vivem aprisionadas por toda parte.

Rousseau afirmava que o soberano deveria governar o Estado de acordo com a **vontade geral**, isto é, a vontade do povo. Somente assim haveria uma sociedade mais justa e igualitária. Ele apontava que a concentração da propriedade privada era a principal causa da origem da desigualdade entre os seres humanos.

A ideia de vontade geral originou o conceito contemporâneo democrático de que a soberania popular é a base do poder do Estado. Além disso, a proposta do filósofo de valorizar os sentimentos e a natureza influencia até hoje o imaginário popular e áreas como política, artes e educação. Rousseau é, ainda, considerado um dos precursores do Romantismo, importante movimento cultural da primeira metade do século XIX.



Estátua de bronze do filósofo Jean-Jacques Rousseau, criada por James Pradier e localizada em Genebra, Suíça. Fotografia de 2019. Para Rousseau, o objetivo do Estado é o bem comum.

MAYKOVA GALINASHUTTERSTOCK  
Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Adam Smith: liberalismo econômico

O filósofo e economista escocês Adam Smith (1723-1790) criticou a interferência excessiva do Estado na vida econômica. Para ele, a economia deveria ser conduzida pelo livre jogo da oferta e da procura de mercado.

Para Smith, a verdadeira fonte de riqueza das nações era o trabalho, não a terra. O filósofo valorizava a livre-iniciativa e a livre-concorrência dos empreendedores. Assim, mesmo que eles buscassem vantagens individuais, as disputas de mercado trariam benefícios a todos. Esse conjunto de ideias foi chamado **liberalismo econômico**.

22

## Outras indicações

O historiador estadunidense Robert Darnton tem se dedicado ao estudo da França pré-revolucionária e de escritores menos conhecidos dessa época. Para obter mais informações sobre esse período, sugerimos a leitura de algumas de suas obras:

- *Boêmia literária e revolução*: o submundo das letras no Antigo Regime. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. Na obra, são tratadas as origens culturais da Revolução Francesa.
- *Edição e sedição*: o universo da literatura clandestina no século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Nesse ensaio, Darnton discute o que os franceses liam às vésperas da Revolução Francesa e como os livros proibidos circulavam no Antigo Regime.

Continua



O liberalismo de Adam Smith inspirou a criação do **neoliberalismo** no final da década de 1970, cujas ideias predominam no atual mundo globalizado. O neoliberalismo almeja a **redução da participação do Estado** na vida econômica, por exemplo cortando despesas governamentais e privatizando empresas estatais.



Bolsa de Valores de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2022. Os princípios do neoliberalismo norteiam boa parte da economia global.

## Enciclopedistas: difusão do conhecimento

A *Enciclopédia iluminista* foi publicada entre 1751 e 1772. Era uma obra monumental formada por 35 volumes, com mais de 25 mil páginas e cerca de 3 mil ilustrações. Seu objetivo era ambicioso: reunir e difundir todos os conhecimentos racionais e não religiosos considerados mais importantes na Arte, na Ciência e na Filosofia. Provavelmente por isso, autoridades da Igreja Católica e do Estado consideraram essa obra perigosa e tentaram proibi-la.

A obra foi organizada pelos filósofos **Denis Diderot** (1713-1784) e **Jean le Rond D'Alembert** (1717-1783) e teve a colaboração de cerca de 160 pessoas, incluindo vários autores ilustres, como Montesquieu, Voltaire e Rousseau. Todos os colaboradores ficaram conhecidos como enciclopedistas.

Nos séculos XX e XXI, novas enciclopédias foram criadas, publicadas no formato de livros, CDs, DVDs e *sites*, que seguiam princípios semelhantes aos dos iluministas. Na internet, por exemplo, é possível encontrar enciclopédias produzidas com a colaboração de pessoas de diversas partes do mundo.

### PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

1. Em sua opinião, enciclopédias digitais gratuitas ajudam a democratizar o conhecimento, ou seja, a divulgar o saber para muitas pessoas? Argumente.
2. Imagine que você deve escrever um verbete para uma enciclopédia digital. Verbetes são artigos sobre um tema. Nesse caso, você escreveria um verbete sobre qual tema?

23

### Continuação

- *O Iluminismo como negócio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

O historiador traz a história da *Enciclopédia* como empreendimento comercial e avalia a difusão da obra entre os leitores.

## Para pensar

1. Resposta pessoal, em parte. De modo geral, as enciclopédias digitais gratuitas ajudam a democratizar o conhecimento porque facilitam a consulta aos seus conteúdos. Porém, essa consulta depende de conhecimentos de informática e do acesso a recursos tecnológicos. Ressalte que cerca de 25% dos brasileiros não tinham acesso à internet em 2020, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, é fundamental comparar as informações apresentadas nas enciclopédias com outras fontes confiáveis.

2. Resposta pessoal. Solicite aos estudantes que expliquem por que gostariam (ou não) de escrever um verbete sobre determinado tema. Explique que há enciclopédias digitais, gratuitas e abertas, em que todas as pessoas podem colaborar na escrita. Essa tarefa, no entanto, não é simples e deve seguir uma série de regras para garantir a qualidade dos conteúdos. Contudo, isso não significa que essas enciclopédias digitais estejam livres de erros nem que sejam capazes de abranger todas as informações sobre determinado assunto.

## Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “Neoclassicismo” contribui para o desenvolvimento da competência CG3.

## Orientação didática

A pessoa retratada na pintura *Retrato do senhor Bertin* é Louis-François Bertin, fundador do *Journal des Débats Politiques et Littéraires* (*Jornal dos Debates Políticos e Literários*). Bertin foi apoiador da monarquia constitucional e crítico do regime de Carlos X, tendo sido preso. Ainda que a obra o mostre como um homem idoso, próximo dos 60 anos e grisalho, é notável sua intensidade e força no olhar, além da sobriedade presente na expressão facial e na postura. Vemos, portanto, um arquétipo do burguês triunfante com foco no caráter e no status social de Bertin. O retrato é considerado um dos mais importantes exemplares de representação masculina pintado por Jean-Auguste Dominique Ingres e tido como a personificação de uma classe social. Além disso, a obra é interessante pela maneira realista como foi produzida, uma vez que o pintor não usou como base retratos anteriores, mas fez uma observação casual do retratado em sua casa. Tal observação levou a um trabalho de precisão no que diz respeito às imperfeições, aos reflexos de luz que incidem sobre a cena e ao ar quase fotográfico da pintura.

## PAINEL

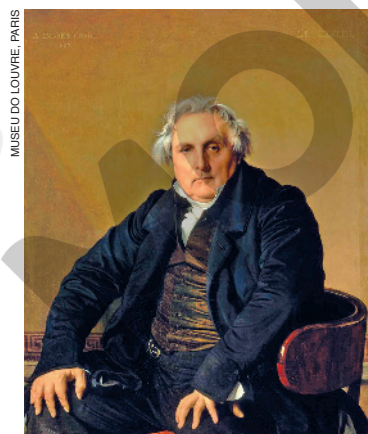
## Neoclassicismo

O neoclassicismo foi um movimento artístico que se desenvolveu na Europa entre os séculos XVIII e XIX. Esse movimento retomou algumas características da arte greco-romana, como equilíbrio e racionalidade.

Além disso, a arte neoclássica se inspirou em ideias iluministas que criticavam as extravagâncias da aristocracia durante o Antigo Regime. Os artistas neoclássicos procuraram criar obras sóbrias e lineares. Na pintura, por exemplo, esse estilo se manifestou por meio de técnicas rigorosas, com cores discretas e contornos precisos.



*O juramento dos Horácios*, pintura de Jacques-Louis David, 1784. A pintura representa três irmãos fazendo o juramento de defesa da monarquia romana. Nessa pintura, uma das características mais evidentes do neoclassicismo é a escolha da temática greco-romana.



*Retrato do senhor Bertin*, pintura de Jean-Auguste Dominique Ingres, 1832. Bertin era um jornalista e negociante francês do século XIX e foi representado na obra com um olhar sério e determinado. Nesse retrato é possível observar características da arte neoclássica, como precisão nas formas e sobriedade nas cores.

## Déspotas esclarecidos

De modo geral, o termo **déspota** se refere a um governante autoritário e a palavra **esclarecido** remete a ideias iluministas. Assim, o despotismo esclarecido foi representado pelos monarcas e ministros absolutistas que colocaram em prática princípios do Iluminismo, promovendo reformas sociais e econômicas em seus Estados durante a segunda metade do século XVIII.

Na Prússia (parte da atual Alemanha), o rei Frederico II (1712-1786) manteve amizade com importantes pensadores iluministas, como Voltaire. O rei prussiano, apoiado nas ideias do Iluminismo, mandou construir diversas escolas de ensino básico, aboliu a tortura como forma de punição e estimulou o desenvolvimento da indústria e da agricultura.

Na Rússia, a imperatriz Catarina II (1729-1796) modernizou a administração pública, reformou a capital (São Petersburgo), mandou construir escolas e hospitais e tomou terras da Igreja Ortodoxa. No entanto, essas terras foram distribuídas aos seus protegidos e as leis continuaram a garantir os privilégios dos nobres. A imperatriz trocava cartas com os iluministas Diderot, Voltaire e D'Alembert.

Em Portugal, durante o reinado de José I, o marquês de Pombal foi um dos principais ministros do governo (1750-1777), tendo adotado uma série de medidas, como reformar o ensino, reorganizar o exército e expulsar os jesuítas dos territórios do Império Português, inclusive do Brasil.

Apesar dessas reformas, os déspotas esclarecidos preservaram a ordem social e política que já existia em seus países. As reformas realizadas destinavam-se a fortalecer o tipo de Estado que governavam.



Retrato da imperatriz Catarina, a Grande, pintura de Fyodor Rokotov, c. 1770.

MUSEU HERMITAGE, SÃO PETERSBURGO



DICA FILME

**Amadeus (Estados Unidos). Direção de Milos Forman, 1984. 158 min.**

O filme biográfico traz o compositor Mozart a partir de 1781, quando ele passou a viver na capital austríaca como o preferido de José II, provocando a ira de Salieri, até então o compositor oficial. A vida na corte de um déspota esclarecido é o pano de fundo do filme.

25

### Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a relação da imperatriz Catarina II da Rússia com o filósofo Diderot, uma das principais figuras do Iluminismo.

#### Imperatriz Catarina II, déspota esclarecida

“Catarina II (1729-1796), a imperatriz da Rússia, [...] passou à história como uma déspota esclarecida. Leitora assídua dos iluministas, Catarina se aproxima dos filósofos após o golpe de Estado que a levou ao poder, em 1762, quando propôs a Diderot e D'Alembert que terminassem a Enciclopédia em território russo, porém não obteve êxito devido aos vínculos dos enciclopedistas com os editores. Frente a uma nova tragédia

ligada ao seu nome, a morte de Ivan VI, em 1764, busca novamente se ligar aos filósofos iluministas e, desta vez, consegue estreitar os laços com Diderot, uma vez que adquire a sua biblioteca, no ano seguinte. [...] O gesto arrebatou toda a República das Letras, que passa a ver na imperatriz uma agente modernizadora das terras do Leste.

A imperatriz, imbuída do espírito reformista, empreende algumas mudanças [...]. Ela inicia uma reforma educacional e propõe reformar o código de leis russo. Para isso, escreve o *Nazak*, no qual estabelece orientações para dirigir a assembleia convocada para tal evento. Mas as intenções esclarecidas de Catarina II são suplantadas pelo seu absolutismo; mostra clara dessa posição são o cancelamento da assembleia para o novo código de leis, o tratamento dado aos servos e sua postura em relação aos territórios conquistados. Diderot, que, no início da relação, estava encantado com a possibilidade de instruir Catarina II [...], toma consciência, em sua estada na Rússia, que os filósofos ‘não passavam de peões no jogo de seus protetores’\*. Frente a essa dura constatação, o filósofo escreverá duas importantes obras, em que demonstra a sua análise sobre o despotismo esclarecido. A primeira, em 1774, *Observações sobre Nazak*, na qual analisa e critica as orientações da imperatriz sobre a Assembleia para a criação do código de leis, e a segunda, escrita em 1778, e ampliada em 1782, *Ensaio sobre os reinados de Claudio e Nero e sobre a vida e os escritos de Sêneca*, uma obra autobiográfica. Nas duas, percebemos o tom de descontentamento e desilusão ao avaliar a relação com a imperatriz e notar o papel limitado do filósofo em promover mudanças.”

TAMIZARI, Fabiana. Diderot e a educação como projeto de Estado. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 33, n. 69, p. 7-8, set./dez. 2019.

\* BADINTER, E. *As paixões intelectuais: a vontade de poder 1762-1778*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 19.



## Orientação didática

Pombal foi reconhecido pelo rei de Portugal, José I, quando atuava como embaixador em Londres e em Viena. Ao retornar a Portugal, Pombal recebeu o cargo de primeiro-ministro. A atuação de Pombal se provou particularmente importante após o terremoto em Lisboa ocorrido no dia 1º de novembro de 1755. Tal catástrofe gerou problemas graves que precisaram ser resolvidos pela Coroa de maneira rápida e eficiente. Além disso, o marquês também é lembrado por sua administração enérgica, pelo restabelecimento de uma disciplina militar portuguesa, pela fundação da imprensa régia e pela organização da censura régia.

### Texto de aprofundamento

No que se refere a Portugal, cabe observar como as liberdades defendidas pelos iluministas muitas vezes foram desafiadas pelos sistemas estatais de censura e pela forte influência católica no país. O texto a seguir fornece indícios sobre essa questão no que concerne às imagens e aos livros divulgados em Portugal.

#### A preocupação com as imagens em Portugal

“Em Portugal e na América lusitana, no que concerne às imagens, três conjuntos de preocupações marcavam a ação das autoridades.

Primeiramente, elas tinham em conta o lugar das imagens na fé católica, em cuja defesa se batiam. Aquelas autoridades defendiam o culto aos santos, recorrendo, para tanto, às imagens. Nessa defesa, muitas delas seguiam parâmetros ilustrados e, obviamente, católicos. Assim, por um lado, reprimiam aqueles que se opunham ao tal culto, os que lhe faziam críticas ou desacatos. Ao mesmo tempo, por outro lado, as mesmas autoridades zelavam para que o culto aos santos não descambasse em idolatria ou numa fé supersticiosa, fanática, ignorante, contrária aos dogmas da Igreja [Católica]. Um segundo grupo de preocupações refere-se às imagens ameaçadoras à ordem moral, religiosa e política.

## OUTRAS HISTÓRIAS

### O despotismo esclarecido de Pombal

O marquês de Pombal (1699-1782) foi o principal ministro do rei português José I. Em sua administração, o marquês tentou recuperar o prestígio e a força econômica de Portugal. Para isso, tomou medidas como:

- reforçar o monopólio comercial em relação ao Brasil, procurando explorar ainda mais a colônia e suas riquezas (ouro, açúcar, tabaco, entre outras);
- transferir a capital do Brasil, de Salvador para a cidade do Rio de Janeiro, em 1763;
- expulsar os jesuítas do Brasil e de Portugal, procurando acabar com a influência que exerciam na educação e nas diversas comunidades indígenas;
- criar companhias destinadas a promover o comércio e a trazer escravizados da África, como as companhias do Grão-Pará e Maranhão, criada em 1755, e a de Pernambuco e Paraíba, criada em 1759.

O marquês de Pombal combinou ideias iluministas com práticas mercantilistas, mostrando as contradições do despotismo esclarecido. Em Portugal, ele costuma ser lembrado como aquele que tentou modernizar o país e, no Brasil, como aquele que aumentou a opressão colonial.



Retrato do marquês de Pombal, pintura de Louis-Michel van Loo e Claude-Joseph Vernet, 1766.

LOUIS-MICHEL VAN LOO E CLAUDE-JOSEPH VERNET - CAMARA MUNICIPAL DE OBRAS, PORTUGAL

### Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Sobre as reformas promovidas por Pombal em Portugal e no Brasil, identifique aquelas de caráter econômico e as de caráter social.

### Outras histórias

Entre as reformas econômicas, podemos citar: reforço do monopólio comercial em relação ao Brasil e criação de companhias destinadas a promover o comércio e a trazer escravizados da África, como as companhias do Grão-Pará e Maranhão e de Pernambuco e Paraíba, criadas em 1755 e 1759, respectivamente. Entre as reformas sociais, podemos citar: expulsão dos jesuítas, reforma do ensino e reorganização do exército.

## Ideias iluministas na Constituição Federal de 1988

Agora, vamos relacionar alguns trechos da Constituição Federal brasileira vigente, de 1988, com princípios iluministas que estudamos neste capítulo.

Princípios iluministas	Constituição Federal do Brasil (1988)
Limitação do poder do governante	“Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos diretamente, nos termos desta Constituição.” Título I. Art. 1º. Parágrafo único.
Divisão dos poderes do Estado	“São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.” Título I. Art. 2º.
Igualdade jurídica entre as pessoas	“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” Título II. Art. 5º.
Liberdade de expressão	“É livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato.” Título II. Art. 5º. Parágrafo IV. “É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.” Título II. Art. 5º. Parágrafo IX.
Tolerância religiosa	“É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida [...] a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.” Título II. Art. 5º. Parágrafo VI.
Respeito à dignidade humana	“Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei.” Título II. Art. 5º. Parágrafo II. “Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante.” Título II. Art. 5º. Parágrafo III. “A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível [...]” Título II. Art. 5º. Parágrafo XLII.
Direito à educação	“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Capítulo III. Art. 205.

**FONTE:** BRASIL. *Constituição Federal (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.

Havia livros que traziam imagens que se tornavam objetos de preocupação da parte da Inquisição, dos órgãos censórios e da Intendência Geral de Polícia. As autoridades estavam cientes que essas imagens inseridas nos livros eram portadoras de significado. Nutriam em relação às mesmas um grande temor, na medida em que elas tornavam os livros legíveis até mesmo a leitores incapazes de ler. Sabiam, ademais, que as imagens poderiam ser mais eloquentes que os textos e que leitores de perfil sociocultural diferente fariam delas leituras distintas. Por todas as razões expostas anteriormente, as autoridades portuguesas preocupavam-se com o controle da difusão de imagens. Não lhes escapava à percepção, além disso, que, de uma forma ou de outra, as mesmas imagens transmitiam uma compreensão equivocada (e perigosa!) das coisas, ou melhor, ameaçavam a ortodoxia moral, religiosa e política.”

VILLALTA, Luiz Carlos. As imagens e o controle da difusão de ideias em Portugal no ocaso do Antigo Regime. *Blogue História Lusófona*, ano VI, p. 33-34, mar. 2011.

### Alerta ao professor

O texto “Ideias iluministas na Constituição Federal de 1988” trabalha aspectos do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, ao abordar direitos fundamentais como a liberdade de expressão, a liberdade religiosa e o direito à educação, bem como princípios constitucionais que fundamentam tais direitos, como os princípios da separação dos poderes, da isonomia e do respeito à dignidade da pessoa humana.

## Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG1** (atividade 7);
- **CG2** (atividade 4);
- **CG3** (atividades 3, 4, 5, 6 e 7);
- **CG7** (atividade 7);
- **CECH2** (atividade 7);
- **CECH6** (atividade 7);
- **CECH7** (atividades 2 e 5);
- **CEH2** (atividade 2);
- **CEH3** (atividades 5, 6 e 7);
- **CEH4** (atividades 3 e 7);
- **EF08HI01** (atividades 3, 6 e 7);
- **EF08HI02** (atividades 2 e 5).

## Oficina de História

### Conferir e refletir

1. Estão incorretas as frases dos itens **b** e **d**. Elas podem ser reescritas da seguinte forma:

**b)** No Antigo Regime havia pouca mobilidade social e as pessoas não eram consideradas iguais perante a lei.

**d)** O campo e a cidade eram territórios sem divisão espacial rígida e com populações que se relacionavam entre si.

2. Atividade que propõe a construção de uma linha do tempo, o que favorece o desenvolvimento de noções como sucessão, duração e simultaneidade. Os acontecimentos apresentados devem ser organizados na linha do tempo na seguinte ordem:

**1642:** Início da Guerra Civil.

**1649:** Decapitação do rei Carlos I.

**1649:** Instalação da República de Oliver Cromwell.

**1658:** Morte de Cromwell.

**1659:** Deposição de Ricardo, filho de Cromwell.

**1688:** Deposição de Jaime II.

**1689:** Assinatura da Declaração de Direitos (*Bill of Rights*).

3. Os estudantes devem relacionar: **a) IV; b) I; c) III e d) II.**

4. O despotismo esclarecido foi uma forma de governar que preservava características do absolutismo monárquico e, ao mesmo tempo, influências de ideias iluministas. Exemplos de déspotas esclarecidos: o rei Frederico II da Prússia, a imperatriz Catarina II da Rússia e o primeiro-ministro de Portugal marquês de Pombal.

## OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

### Conferir e refletir

1. Identifique as frases incorretas em relação ao Antigo Regime. Depois, reescreva-as de forma correta no caderno.
  - a) Entre as principais características do Antigo Regime estão a divisão estamental, a preponderância da população rural e o absolutismo monárquico.
  - b) Havia ampla mobilidade social, e todas as pessoas eram consideradas iguais perante a lei.
  - c) A maioria dos europeus vivia no campo, dedicando-se à agricultura e à criação de animais.
  - d) O campo e a cidade eram territórios com divisão espacial rígida e com populações que não se relacionavam entre si.
2. Construa, em seu caderno, uma linha do tempo sobre a Revolução Inglesa. Para isso, identifique as datas dos seguintes acontecimentos e organize-os em ordem cronológica. Não é necessário utilizar escala.
  - Deposição de Ricardo, filho de Cromwell, e início da Restauração Monárquica, com o rei Carlos II, filho do rei decapitado.
  - Início da Guerra Civil opondo as forças do rei Carlos I e as do Parlamento inglês.
  - Instalação da República de Oliver Cromwell, que havia liderado as forças do Parlamento na Guerra Civil.
  - Assinatura da Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) por Guilherme III e Maria II, o que representou o fim definitivo do absolutismo na Inglaterra.
  - Morte de Oliver Cromwell, que se mostrou um governante tão autoritário quanto os monarcas contra os quais ele lutou.
  - Decapitação do rei Carlos I, pondo fim à Guerra Civil.
  - Deposição de Jaime II, que havia tentado reinstaurar o absolutismo.
3. Em seu caderno, relacione o pensador ao pensamento.

I. John Locke.	III. Adam Smith.
II. Jean-Jacques Rousseau.	IV. Montesquieu.

  - a) O Estado deve ser governado de acordo com a vontade do povo para criar uma sociedade mais justa e igualitária.
  - b) A divisão de poderes ajuda a impedir abusos dos governantes e a proteger a liberdade individual.
  - c) A economia de um Estado deve ser conduzida pelo livre jogo da oferta e da procura de mercado.
  - d) A principal função do Estado é proteger a vida, a liberdade e a propriedade dos indivíduos.
4. O que caracterizou o despotismo esclarecido? Quais foram seus principais representantes na Europa?

28

### Interpretar texto e imagem

5. Atividade interdisciplinar com Arte. Oliver Cromwell é o personagem principal da caricatura e foi representado vestido como um rei, usando uma coroa e um manto. Além disso, ele segura a espada da justiça e a esfera da soberania. A ironia é mostrar um dos principais

líderes da Revolução Inglesa como um rei. Se considerar oportuno, comente que a caricatura representa, em primeiro plano, o protetorado de Cromwell (1653-1658) e, ao fundo, do lado esquerdo, a execução de Carlos I (1649).

6. Atividade de leitura inferencial e contextualização da influência das

ideias de Montesquieu no Brasil contemporâneo.

a) Para Montesquieu, a principal função do Legislativo era fazer as leis; do Executivo, ordenar a execução das leis; e do Judiciário, julgar os conflitos entre os cidadãos. Destaque como o trecho se vincula à crítica de Montesquieu



## Interpretar texto e imagem

### INTEGRAR COM ARTE

5. Em 1653, Oliver Cromwell assumiu o título de lorde protetor e seu cargo tornou-se vitalício e hereditário. Sobre esse assunto, observe a caricatura. Depois, descreva como Cromwell foi representado e qual é a ironia feita.



Caricatura representando Oliver Cromwell, de Rombout van den Hoeye, 1654.

6. Leia o texto a seguir e responda às perguntas.

“[...] tudo estaria perdido se uma mesma pessoa – ou uma mesma instituição do Estado – exercesse os três poderes: o de fazer as leis, o de ordenar a sua execução e o de julgar os conflitos entre os cidadãos.”

MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 168.

- a) Segundo o texto, qual é a principal função dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário?
- b) Qual é o nome da sede de cada um desses três poderes no Brasil? Onde elas estão localizadas?

7. Leia a seguir o texto do filósofo Jean-Jacques Rousseau e interprete-o.

“O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, disse ‘isto é meu’ e encontrou pessoas suficientemente simples para respeitá-lo. Quantos crimes, guerras, assassinatos, misérias e horrores teria evitado à humanidade aquele que, arrancando as estacas desta cerca [...], tivesse gritado: Não escutem esse impostor, pois os frutos são de todos e a terra é de ninguém.”

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: *Rousseau*. São Paulo: Abril, 1978. p. 259.

- a) Pesquise informações sobre o autor do texto: seu nome, nacionalidade, data de nascimento e morte, outras obras publicadas, a influência que exerceu em sua época etc.
- b) O texto faz parte de qual obra de Rousseau? Pesquise a data em que essa obra foi publicada.
- c) Qual é o tema do texto citado? E qual é a crítica feita por Rousseau?
- d) Qual é a sua opinião sobre a frase final do texto: “os frutos são de todos e a terra é de ninguém”? Reflita e debata com os colegas. Depois, escreva um breve comentário apresentando sua opinião.

b) O texto citado faz parte da obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, publicada em 1755.

c) O tema do texto citado é a propriedade privada, criticada por Rousseau como a origem da desigualdade entre os homens. Para isso, ele propõe uma reflexão filosófica sobre como a sociedade civil teria sido criada. Em sua concepção, isso ocorreu de forma violenta, a partir do momento em que alguém decidiu cercar um terreno e tomá-lo para si, tornando-o propriedade privada. No texto, essa explicação da fundação da sociedade civil deve ser entendida de forma figurada, e não literal. O autor critica a instituição da propriedade privada sugerindo que, sem ela, muitos crimes e horrores teriam sido evitados.

d) Tema para reflexão e debate. A frase pode ser interpretada como uma proposta de extinção da propriedade privada. Essa proposta seria bastante polêmica até nos dias atuais, pois em vários países do mundo, inclusive no Brasil, a propriedade privada constitui um dos princípios da ordem econômica do Estado democrático de direito, conforme o Art. 170, inciso II, da Constituição Federal brasileira. Como existe no Brasil uma grande concentração da propriedade privada (de bens e capitais), há certo consenso entre estudiosos de que é necessário reduzir essa concentração de riquezas para combater as desigualdades sociais e regionais.

### Continuação

aos poderes centralizadores, típicos do Antigo Regime, no qual a vontade do monarca se sobrepuja à lei.

b) Na chamada Praça dos Três Poderes, em Brasília, estão o Palácio do Planalto, sede do Executivo, o Congresso Nacional, sede do

Legislativo, e o Supremo Tribunal Federal, sede do Judiciário.

7. Atividade de pensamento computacional, com destaque para a decomposição, a abstração e o reconhecimento de padrões. Seu objetivo é levar os estudantes a desenvolverem padrões de interpretação de fontes históricas

aplicáveis a diversas modalidades de textos escritos.

a) Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra e viveu entre 1712 e 1778. Foi um influente filósofo de sua época no contexto do Iluminismo. Publicou obras famosas como *Do Contrato Social* (1762) e *Emílio ou da Educação* (1762).

## Habilidades da BNCC

- EF08HI02
- EF08HI03

## Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, a Revolução Industrial, e de assuntos correlatos, como os grandes momentos dessa revolução, as particularidades político-sociais da Grã-Bretanha que favoreceram seu pioneirismo industrial, as principais inovações tecnológicas e os impactos da industrialização na produção e circulação de povos, produtos e culturas.

- **Estudar** três grandes momentos da Revolução Industrial, desde o século XVIII até os dias atuais.
- **Conhecer** algumas condições que favoreceram o pioneirismo industrial da Grã-Bretanha.
- **Identificar** as principais inovações tecnológicas que marcaram a Revolução Industrial.
- **Refletir** sobre os impactos da Revolução Industrial no mundo do trabalho, no meio ambiente, na urbanização, no crescimento populacional etc.

# UNIDADE 1 Revoluções: do súdito ao cidadão

## CAPÍTULO

# 2

## Revolução Industrial

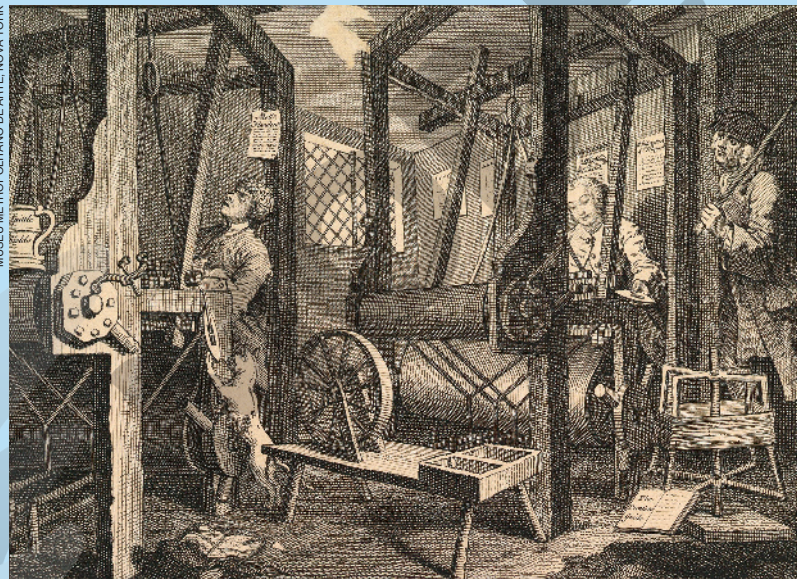
Da enxada ao trator, a história do trabalho passou por muitas inovações tecnológicas. Essas inovações se aceleraram a partir do século XVIII, marcando um período conhecido como Revolução Industrial. Nesse período, surgiram invenções que modificaram as relações sociais e econômicas, como a locomotiva, o telégrafo, a fotografia e o telefone.

As transformações no mundo do trabalho e da produção prosseguem em nossos dias com o desenvolvimento da informática, da genética, da robótica, da inteligência artificial e da internet. Vivemos uma época de revolução tecnológica permanente.

### PARA COMEÇAR

### RESPONDA ORALMENTE

Em sua opinião, é possível que as máquinas substituam todos os trabalhos realizados por seres humanos? Ou existem atividades que só podem ser feitas por pessoas?



Gravura representando aprendizes em seus teares, do ilustrador britânico William Hogarth, 1747.

30

### Para começar

Resposta pessoal. Tema para debate e reflexão. De acordo com alguns pesquisadores, grande parte dos trabalhos realizados por humanos pode ser substituído por máquinas e por formas de inteligência artificial. No entanto, atividades que implicam cuidados com pessoas e que exijam criatividade, inteligência emocional, entre outros, ainda oferecem obstáculos para essa substituição. Comente com os estudantes que uma mudança dessa magnitude não depende apenas do desenvolvimento tecnológico de uma sociedade, mas também de decisões éticas e políticas. Afinal, em que tipo de mundo queremos viver?





LEWIS HINE—BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

Supervisor e grupo de meninos que trabalhavam como *doffers* (encarregados de trocar as bobinas ou os cones de fios de algodão) em fábrica têxtil na Carolina do Norte, Estados Unidos. Fotografia de 1908.



SERGIO PANALUPULU SAF IMAGENS

Cirurgia feita com braços robóticos que reproduzem os movimentos do médico em Londrina, Paraná. Fotografia de 2020.

## Orientação didática

Neste capítulo, serão utilizados os termos “Inglaterra”, “Grã-Bretanha” e “Reino Unido”. Se necessário, esclareça aos estudantes a diferença entre eles. A **Inglaterra** é um país europeu. Grã-Bretanha é o nome da ilha em que a Inglaterra, a Escócia e o País de Gales estão localizados. No século XVI, o País de Gales foi legalmente anexado à Inglaterra. A partir de 1707, um acordo uniu politicamente Inglaterra e Escócia e deu origem a um Estado soberano, liderado pela Inglaterra, chamado Reino Unido da Grã-Bretanha ou somente **Grã-Bretanha**. Em 1801, a Grã-Bretanha se uniu à Irlanda, passando a se chamar Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda ou somente **Reino Unido**, denominação utilizada ainda hoje para a união política dessas quatro nações: Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte.



## Alerta ao professor

O texto “Momentos da Revolução Industrial” e seus subitens favorecem o desenvolvimento das competências **CG1, CG2, CG6, CECH2, CECH5, CEH1 e CEH5**, bem como das habilidades **EF08HI02 e EF08HI03**, pois analisam os desdobramentos da Revolução Gloriosa e os impactos da Revolução Industrial na produção e na circulação de povos, produtos e culturas.

## Orientação didática

Com o advento da Revolução Industrial, a relação entre os seres humanos e a produção econômica transformou-se radicalmente. A Grã-Bretanha foi a primeira região onde se desenrolaram essas mudanças, mas elas não se restringiram a esse local. O capítulo pretende apresentar uma visão geral desse processo e de seus desdobramentos. Além disso, aborda as chamadas Segunda e Terceira Revoluções Industriais, que se desenvolveram no decorrer dos séculos XIX e XX. Esses processos foram fundamentais para a transformação do cotidiano em países que hoje denominamos “desenvolvidos”.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto de Florestan Fernandes sobre o termo “revolução”.

### O que é revolução

“[...] a palavra ‘revolução’ encontra empregos correntes para designar alterações contínuas ou súbitas que ocorrem na natureza ou na cultura (coisas que devemos deixar de lado e que os dicionários registram satisfatoriamente). No essencial, porém, há pouca confusão quanto ao seu significado central: mesmo na linguagem de senso comum, sabe-se que a palavra se aplica para designar mudanças drásticas e violentas da estrutura da sociedade. Daí o contraste frequente de ‘mudança gradual’ e ‘mudança revolucionária’ que sublinha o teor da revolução como uma mudança que ‘mexe nas estruturas’, que subverte a ordem social imperante na sociedade.”

FERNANDES, Florestan.  
*O que é revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 1.

## Momentos da Revolução Industrial

A Revolução Industrial transformou profundamente a natureza e as sociedades. De modo geral, as oficinas dos artesãos perderam espaço para as fábricas. As ferramentas simples foram trocadas por máquinas. Em vez das tradicionais fontes de energia – como água, vento e força muscular –, passou-se a utilizar o carvão e, posteriormente, a eletricidade.

A Europa agrária foi se tornando industrializada, com cidades cada vez mais populosas. Talvez em nenhuma outra época o conhecimento tecnológico tenha gerado tanta riqueza.

O processo de industrialização é longo e costuma ser dividido em, pelo menos, três grandes momentos.

A **Primeira Revolução Industrial** foi um processo que se concentrou na Grã-Bretanha, entre os séculos XVIII e XIX. O maior destaque desse período foi a invenção das máquinas a vapor e o desenvolvimento da fábrica de tecidos de lã e de algodão.



Pintura de Joseph Maria Gabriel Rossetti que representa mulheres estampando tecidos em fábrica em Orange, França, 1764. A indústria têxtil foi a principal impulsionadora da Primeira Revolução Industrial.

32

## Outras indicações

- A seguir, sugerimos duas obras do historiador britânico Eric Hobsbawm que tratam da Revolução Industrial.
- HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1789-1848*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
  - HOBBSAWM, Eric J. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.



A **Segunda Revolução Industrial** difundiu-se, entre os séculos XIX e XX, por países como França, Alemanha, Rússia, Estados Unidos e Japão. Entre as principais inovações desse momento, destacam-se a locomotiva e o navio a vapor. Além disso, posteriormente, foram criados, por exemplo, a lâmpada elétrica, o automóvel, o avião, o telefone, o rádio e o cinema.

A **Terceira Revolução Industrial** é um termo utilizado para afirmar que a industrialização está em pleno andamento. Desde meados do século XX, houve um grande salto em inovações tecnológicas, com o desenvolvimento da informática, da microeletrônica, da robótica e da engenharia genética.

*A composição, gravura de autoria desconhecida que representa mestres treinando aprendizes em uma tipografia francesa, c. 1860. As áreas de comunicações e de transportes passaram por grandes transformações durante a Segunda Revolução Industrial.*



AKG-IMAGES/ALAMYFOTORENA - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS



MAXIM ZARETSKIY/TARFASS NEWS AGENCY/ALAMYFOTORENA

Trabalhadores utilizando computadores para verificar a carroceria de um automóvel em indústria na cidade de Yelabuga, Rússia. Fotografia de 2021.

Os avanços tecnológicos das revoluções industriais provocaram nas sociedades ocidentais um entusiasmo exagerado acerca da capacidade humana de realizar coisas extraordinárias e mudar os rumos da história. Isso teve um efeito marcante na relação entre ciência e religião: afinal, por que ficar “esperando” soluções divinas quando a tecnologia já estava resolvendo tantos desafios (na produção de alimentos e no tratamento e cura de doenças, por exemplo)? Desse modo, a ciência foi ganhando mais espaço na vida pública e a religião foi se recolhendo à vida privada. Acompanhando esse movimento, a atitude laica passou a predominar nas relações sociais, ou seja, o modo de viver independente da influência dos credos religiosos passou a ter mais importância.

33

A seguir, apresentamos alguns fatores que contribuíram para o pioneirismo britânico.

- Zona de livre comércio: a Grã-Bretanha tinha a mais importante região de intercâmbio comercial da Europa, que se expandiu após a abolição dos antigos direitos feudais.
- Créditos financeiros: o país contava com um sistema de créditos bem desenvolvido, que se aprimorou desde a fundação do Banco da Inglaterra, em 1694.

Como resultado dessas transformações, os avanços industriais britânicos foram notáveis. Calcula-se que, por volta de 1850, as máquinas a vapor britânicas produziam 1,2 milhão de cavalo-vapor, o que equivalia à metade de toda a produção europeia da época. O cavalo-vapor é uma unidade de medida de potência que corresponde a cerca de 735 watts.

A Grã-Bretanha passou a ser chamada de “a oficina do mundo”, tornando-se a nação mais rica do planeta. Dominava cerca de 50% do mercado internacional de produtos manufaturados em meados do século XIX.

Texto elaborado pelos autores.

### Orientação didática

Alguns especialistas afirmam que, desde o início do século XXI, vivemos a Quarta Revolução Industrial, marcada pela tendência à total automatização das fábricas, por meio da internet das coisas e da chamada “computação em nuvem”. Além disso, esse novo momento da industrialização teria o potencial de mesclar tecnologias como inteligência artificial, manipulação genética e robótica. Para compreender melhor o assunto, sugerimos a leitura do artigo: PERASSO, Valéria. O que é a 4ª revolução industrial – e como ela deve afetar nossas vidas. *BBC*, 22 out. 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-37658309>. Acesso em: 20 jun. 2022.

### Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre alguns fatores que levaram ao pioneirismo britânico na industrialização.

#### Condições do pioneirismo industrial britânico

Não por acaso a Grã-Bretanha foi pioneira no processo de mecanização da atividade industrial. Desde o triunfo da Revolução Gloriosa (século XVII), a burguesia se tornou poderosa e, aliada à nobreza rural progressista, lançou as bases para o desenvolvimento da industrialização.

Para impulsionar o processo industrial, foram precisos capitais que a burguesia acumulou ao longo da Idade Moderna. Isso ocorreu por meio da expansão do comércio e da modernização da estrutura agrária.

## Atividade complementar

Leia a seguir trechos da “Canção de tecelões”, do século XVIII, retirada do livro *Ballads and songs of Lancashire (Baladas e canções de Lancashire)*, de J. Harland. Depois, responda às questões.

### Canção de tecelões

“Vamos, tecelões de algodão, vocês devem levantar-se muito cedo,

Pois precisam trabalhar nas fábricas, da manhã até o meio-dia:

Já não podem passear nas suas hortas durante duas ou três horas por dia,

Pois precisam estar à disposição deles, mantendo suas lançadeiras em ação.”

HARLAND, J. *Ballads and songs of Lancashire*. Londres: Whittaker & Co., 1865. p. 253.

[Tradução dos autores].

1. Em que época essa canção foi produzida? A que contexto histórico ela se refere?

**Resposta:** A “Canção de tecelões” foi produzida no século XVIII e se refere à Primeira Revolução Industrial.

2. Que impacto negativo da presença de máquinas na vida cotidiana, ou seja, dos efeitos da Revolução Industrial a canção evidencia?

**Resposta:** A “Canção de tecelões” evidencia o controle do tempo imposto à vida dos trabalhadores na Primeira Revolução Industrial.

## Pioneirismo britânico

Uma série de condições favoreceu o início da Revolução Industrial na Grã-Bretanha, entre elas:

- **estabilidade social** – a partir da Revolução Gloriosa (1688-1689), o desenvolvimento econômico passou a ser um dos principais objetivos do governo e da burguesia. Em 1694, foi fundado o Banco da Inglaterra, que disponibilizou créditos para financiar novas iniciativas econômicas;
- **concentração de riquezas** – entre os séculos XVI e XVIII, os britânicos acumularam capital por meio do tráfico de escravizados e da exploração de suas colônias. Além disso, lucraram com o comércio de produtos manufaturados enviados para América, África e Ásia;
- **abundância de mão de obra** – a população das cidades cresceu devido à migração de camponeses para áreas urbanas. As terras de uso comum onde os camponeses produziam seu sustento foram cercadas e transformadas em propriedades privadas, voltadas para produção de lã e outras mercadorias. Esse processo, chamado **cercamento**, começou nos séculos anteriores e, aos poucos, se intensificou;
- **disponibilidade de recursos naturais** – existiam ricas jazidas de ferro e de carvão mineral na Grã-Bretanha, que possibilitaram o desenvolvimento industrial. Outros países contavam apenas com o carvão vegetal, obtido da madeira;
- **ética protestante** – o puritanismo britânico, derivado do calvinismo, estimulava o trabalho árduo e disciplinado como um dever do cristão. Essa concepção religiosa **não** condenava a acumulação de riquezas. Lucrar, trabalhar e rezar eram valores fundamentais do puritanismo.

HENRY EDWARD TIDMARSH -  
GALERIA DE ARTE DE MANCHESTER, REINO UNIDO



Alojamento de Crumpsall, aquarela de Henry Edward Tidmarsh, 1893-1894. Na cena foi representada a cidade de Manchester, que, como outros grandes centros industriais, desenvolveu-se perto de regiões mineradoras da Grã-Bretanha.



## Formas de produção

Nos centros urbanos da Europa, a produção econômica vinha principalmente do artesanato e da manufatura. Essa situação mudou depois da Revolução Industrial.

No **artesanato**, os produtos são feitos manualmente, com o auxílio de ferramentas e em pequena escala. O artesão trabalha em casa ou em sua oficina, onde controla as fases da produção e administra seu tempo. Para produzir uma cadeira, por exemplo, um carpinteiro corta as tábuas de madeira, molda o encosto, o assento e os pés, encaixa essas partes e dá o acabamento final (polimento, pintura etc.).

Com a expansão marítima e a conquista de mercados na América, África e Ásia, cresceu a demanda por artigos da Europa. Para dar conta dessa procura, comerciantes europeus organizaram grandes oficinas chamadas **manufaturas**, onde cada trabalhador executava uma parte da produção, que se somava às partes dos outros companheiros de profissão. Essa divisão do trabalho, com produção em série, aumentava a produtividade. Nesse momento, os produtos manufaturados já representavam cerca de 50% das exportações britânicas.

A partir da Revolução Industrial, a produção ficou ainda mais rápida e eficiente com o desenvolvimento de **máquinas** e a implantação de **fábricas**, também chamadas **maquinofaturas**, nas quais a produção se multiplicou, pois, ao operar as máquinas, o trabalhador se especializava na mesma tarefa. Porém, esse operário especializado perdia a visão de conjunto do processo produtivo. A especialização do trabalho levou a uma **fragmentação** do saber e do fazer.

Apesar dessas alterações nas formas predominantes de produção, o artesanato e as manufaturas continuam a existir até nossos dias. Com a concorrência dos produtos industrializados, os artesãos, por exemplo, encontraram um novo espaço no mercado, voltando-se para a confecção de produtos mais exclusivos e personalizados.

Painel dinamarquês de madeira entalhada representando trabalhadores, cada qual com uma tarefa específica, em uma relojoaria, século XVII.



RESPOSTA ORALMENTE

### PARA PENSAR

1. Você conhece pessoas que se dedicam ao artesanato? Que tipo de artesanato elas fazem?
2. Em sua opinião, a produção artesanal contemporânea pode acabar devido à crescente industrialização? Exponha seus argumentos.

### Glossário

**Fragmentação:** divisão em pequenas partes.

## Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG2**, **CG3**, **CG6** e **CG9**, bem como da habilidade **EF08HI03**, pois propõe reflexões sobre os impactos da Revolução Industrial na produção de mercadorias.

### Para pensar

1. Resposta pessoal. Após ouvir as respostas dos estudantes, comente que ainda hoje existem milhares de pessoas que se dedicam ao artesanato tanto como uma forma de trabalho quanto de lazer ou *hobby*. É interessante ressaltar também que o artesanato brasileiro é considerado um dos mais belos e sofisticados do mundo. Essa produção reflete a criatividade e a sabedoria de vários artesãos que se dedicam a atividades como cerâmica, renda, entalhos em madeiras, cestaria, gastronomia etc. Caso considere conveniente, mostre alguns tipos de artesanato feitos no Brasil, como as peças de barro produzidas em Caruaru (PE), cerâmicas desenhadas pelos Kadiwéu e as cestas de capim dourado feitas no Jalapão (TO) e em outras regiões do Cerrado.

2. Resposta pessoal, em parte. O processo de industrialização afeta a sobrevivência da produção artesanal na medida em que oferece, por exemplo, produtos mais baratos, por serem feitos em grande quantidade. No entanto, atualmente, muitos artesãos estão:

- ampliando a consciência de seus saberes tradicionais;
- valorizando mais os próprios trabalhos e o artesanato em geral;
- aprimorando suas técnicas de produção e formas de divulgação de seus trabalhos, por exemplo, por meio das mídias sociais;
- estudando arte, *design* e história para compreender melhor seu ramo de atuação.

## Alerta ao professor

A atividade complementar favorece o desenvolvimento das competências **CG3**, **CECH2** e **CECH5**, bem como da habilidade **EF08HI03**, ao analisar os impactos da Revolução Industrial.

### Alerta ao professor

O texto “Inovações tecnológicas” trabalha aspectos do tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia** e favorece o desenvolvimento das competências **CECH2**, **CECH3**, **CECH5** e **CEH5**, bem como da habilidade **EF08HI03**, pois analisa os impactos de algumas inovações tecnológicas na circulação de povos, produtos e culturas. Já o boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento, principalmente, da competência **CG6**. Além disso, o boxe dialoga com o tema contemporâneo transversal **Trabalho**, ao solicitar que os estudantes identifiquem as profissões que desejam exercer no futuro e ao levantar hipóteses sobre os impactos dos avanços tecnológicos sobre as profissões escolhidas.

## Inovações tecnológicas

Os seres humanos sempre utilizaram sua inteligência e criatividade para modificar o mundo à sua volta. Isso lhes permitiu inventar coisas extraordinárias, como a roda e o barco a vela. No entanto, a partir do século XVIII, as inovações tecnológicas deram um salto, tornando-se cada vez mais eficientes. A seguir, destacamos alguns dos marcos dessas inovações tecnológicas.

O **tear mecânico** foi inventado em 1785, sendo utilizado na fabricação de tecidos de lã e de algodão. Usava-se, sobretudo, a lã produzida na Grã-Bretanha e o algodão produzido nas colônias britânicas da América e da Ásia.

A **máquina a vapor**, aperfeiçoada por James Watt em 1765, teve várias finalidades, mas ganhou destaque no século XIX, quando foi aplicada a meios de transporte como a locomotiva e o navio a vapor.

A **locomotiva a vapor** foi, talvez, o maior avanço no transporte terrestre desde a construção das estradas romanas. Pelas locomotivas, circulavam pessoas, alimentos, cartas, jornais e grande diversidade de produtos, como roupas e livros. As viagens tornaram-se mais rápidas e os trens chegavam às estações em horários previstos. O percurso entre as cidades de Londres (na Grã-Bretanha) e Glasgow (na Escócia), que levava doze dias a cavalo no século XVIII, passou a ser feito em dois dias de trem. O inventor da primeira locomotiva a vapor foi o engenheiro britânico George Stephenson, em 1714.

O **navio a vapor** transformou profundamente o transporte marítimo. A partir dessa invenção, foi possível navegar sem ventos e por caminhos difíceis, como os estreitos marítimos. Com a construção do Canal de Suez, em 1869, ligando o Mar Mediterrâneo ao Oceano Índico, os navios a vapor reduziram pela metade a distância entre a Índia e a Europa. O inventor do primeiro barco a vapor bem-sucedido foi o engenheiro estadunidense Robert Fulton, em 1807.

MUSEU NACIONAL RAILWAY, YORK



Viagem pela estrada de ferro Liverpool-Manchester, Reino Unido, gravura de Isaac Shaw, 1831. Desde aquela época, havia diferentes tipos de vagões para diferentes grupos sociais: aqueles mais confortáveis e fechados, para proteger os passageiros; e os menos confortáveis e abertos.



## Fontes de energia e comunicação

A partir, sobretudo, de meados do século XIX, a industrialização se expandiu por outros países. Esse período foi marcado pelo desenvolvimento de novos materiais e fontes de energia.

O **aço**, por exemplo, passou a ser utilizado no lugar do ferro na produção de ferramentas, máquinas, trilhos de trem, edifícios e pontes.

A **energia elétrica** foi utilizada em vez do carvão para fornecer iluminação e movimentar máquinas industriais, trens e bondes.

O **petróleo** e seus derivados, como a gasolina e o diesel, tornaram-se os principais combustíveis dos novos meios de transporte.

Nos meios de comunicação, podemos destacar a invenção do telégrafo e do telefone.

O **telégrafo** (do grego, *tele* = longe + *grafia* = escrita) foi outra invenção extraordinária, que facilitou a comunicação. Esse aparelho, capaz de enviar mensagens codificadas por meio de fios, foi inventado por Samuel Morse (1791-1872) por volta de 1832. Morse também inventou um código (Código Morse) que foi o grande marco desse sistema. Além da via terrestre, foram instalados cabos submarinos de telégrafo. No final do século XIX, uma mensagem telegráfica podia ser transmitida mundo afora em cerca de 24 horas.

O **telefone** (do grego *tele* = longe + *fone* = som) foi inventado, em 1876, por Alexandre Graham Bell (1847-1922) nos Estados Unidos. Não demorou muito para que fossem instaladas linhas telefônicas de longa distância nos Estados Unidos e em outras regiões do mundo.



HISTORIA/SHUTTERSTOCK - BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Desenho de pessoas trabalhando em uma central britânica de telégrafos, 1874. A invenção do telégrafo revolucionou o sistema de comunicação, aumentando a velocidade da divulgação de informações por todo o mundo.

### RESPONDA ORALMENTE

#### PARA PENSAR

Que profissão você gostaria de exercer no futuro? Como você imagina que essa profissão será afetada pelos avanços tecnológicos?

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a invenção do automóvel.

### O impacto da invenção do automóvel

“O automóvel como o conhecemos exigia um novo salto tecnológico, que seria dado com a invenção do motor a explosão e a descoberta de que se podia usar petróleo como combustível, o que ocorreu a partir de 1850. Ainda no final do século XIX, dois engenheiros alemães, Karl Benz e Gottlieb Daimler, montaram duas fábricas concorrentes de automóveis movidos a gasolina e, por isso, são considerados os pioneiros do carro moderno. Daimler e Benz iriam, aliás, se unir em 1926, criando a Daimler-Benz, cujos carros [...] são vendidos ainda hoje. [...] Os Estados Unidos, que até o início do século XX só copiavam os avanços tecnológicos, mudaram essa história em 1908, quando o industrial Henry Ford passou a produzir carros padronizados em massa.

[...] Essa popularização levou à construção de estradas e ruas asfaltadas, influenciando a evolução das cidades e da vida moderna. Não à toa, o século XX foi diversas vezes chamado de ‘o século do automóvel.’”

GODINHO, Renato Domith.

Como foi inventado o automóvel? Assim como o avião, ele tem diversos pais. *Superinteressante*, São Paulo, 14 fev. 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-foi-inventado-o-automovel/>. Acesso em: 22 fev. 2022.



*O baile público*, pintura de Jean Béraud, 1880. Essa pintura representa uma das primeiras ruas iluminadas com lâmpadas elétricas em Paris, França.

## Para pensar

Resposta pessoal, em parte. É importante que os jovens estudantes reflitam sobre o mundo do trabalho e pesquisem informações sobre profissões contemporâneas. De modo geral, os avanços tecnológicos têm impactado diversos aspectos da

vida social, incluindo o mundo do trabalho. Nesse novo contexto, várias atividades estão sendo criadas, sobretudo ligadas à área de TI (Tecnologia da Informação), porém muitas outras estão sendo extintas, pois se tornaram obsoletas com as inovações tecnológicas. Segundo o historiador Yuval Harari:

“Não temos ideia de como será o mercado de trabalho em 2050. Sabemos que o aprendizado de máquina e a robótica vão mudar quase todas as modalidades de trabalho – desde a produção de iogurte até o ensino do *yoga*. Contudo, há visões conflitantes quanto à natureza dessa mudança e sua iminência. Alguns

creem que dentro de uma ou duas décadas milhões de pessoas serão redundantes. Outros sustentam que mesmo no longo prazo a automação continuará a gerar novos empregos e maior prosperidade para todos.”

HARARI, Yuval. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 40.



## Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “Torre Eiffel” favorece o desenvolvimento das competências CG2, CG3, CECH5 e CEH5.

## Atividade complementar

Leia a seção “Painel” sobre a Torre Eiffel. Depois, em grupo, pesquise quais feiras tecnológicas são realizadas aqui no Brasil e respondam às questões.

1. Você já visitaram alguma dessas feiras?

**Resposta pessoal.** Atualmente, existem muitas feiras de tecnologias no Brasil, como a *Campus Party* Brasil, versão brasileira da *Campus Party*, uma das maiores feiras de tecnologias do mundo; a Febrace (Feira Brasileira de Ciências e Engenharia), evento organizado na Universidade de São Paulo (SP); o Fórum Internacional de *Software* Livre, realizado anualmente em Porto Alegre (RS); e a Fecon (Feira de Conhecimentos) de Recife (PE), uma das maiores feiras de ciências e projetos de escolas públicas do Brasil.

2. Que invenções são apresentadas nesse tipo de feira?

**Resposta:** As feiras tecnológicas costumam apresentar lançamentos de produtos e protótipos, como televisores, computadores, eletrodomésticos, celulares, robôs, *softwares* etc.

3. Você acha que esse tipo de evento é importante? Por quê?

**Resposta pessoal,** em parte. Depois de ouvir as respostas, comente que essas feiras costumam estimular a produção e o consumo de novas tecnologias. No entanto, os investimentos públicos em Ciência e Tecnologia no Brasil sofrem muitas oscilações, o que dificulta o desenvolvimento científico e tecnológico no país.

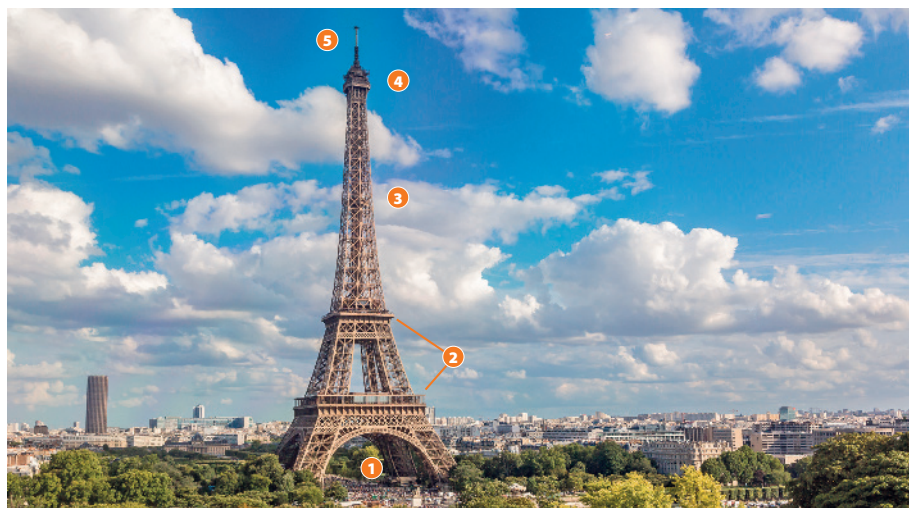
## PAINEL

### Torre Eiffel

Para comemorar os avanços tecnológicos e industriais, governos e empresários decidiram realizar **exposições universais**. Nelas, os industriais exibiam seus melhores produtos. Entre 1851 e 1900, ocorreram dezesseis exposições desse tipo, em países como Reino Unido, França, Áustria e Estados Unidos.

Em 1889, por exemplo, nas comemorações do centenário da Revolução Francesa, a exposição universal foi sediada em Paris. Para essa exposição, foi construída a Torre Eiffel.

Naquele período, a Torre Eiffel era a mais alta do mundo. Ela deveria ser uma estrutura temporária, como todas as construções para a exposição, mas acabou ficando definitivamente em Paris e tornou-se um símbolo da França.



Vista aérea da Torre Eiffel, em Paris, França. Fotografia de 2020.

- 1 Elevadores levam os visitantes aos três andares da torre. Mais de 6 milhões de turistas passam pela torre todos os anos. Desde sua inauguração, mais de 300 milhões de pessoas já visitaram o monumento.
- 2 O 1º andar e o 2º andar ficam, respectivamente, a 57 e 115 metros do chão. Neles, há restaurantes, lojas, espaços para descanso e uma sala de conferências.
- 3 Toda a estrutura é de ferro e calcula-se que ela pese mais de mil toneladas.
- 4 O 3º andar, que está a 276 metros do chão, abriga um mirante e um museu de cera, com uma representação do encontro entre o francês Gustave Eiffel e o estadunidense Thomas Edison.
- 5 A torre tem 324 metros de altura. No topo, há antenas de estações de rádio e de canais de televisão.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o *Relatório de Ciências da Unesco*, de 2021. Esse relatório dedica um capítulo exclusivo para a situação paradoxal da pesquisa científica e tecnológica no Brasil.

### Ciência e tecnologia no Brasil

“De acordo com dados do *Relatório de Ciências da Unesco* que acaba de ser divulgado no Brasil, 80% dos países do mundo investem menos de 1% de seu Produto Interno Bruto (PIB) em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Apesar de ter ocorrido um aumento de 20% nos investimentos globais em ciência e tecnologia entre os anos de 2013 e 2018, há uma desigualdade demarcada pela excessiva concentração em alguns países.

## Impactos da industrialização

As revoluções industriais provocaram transformações no mundo do trabalho, na contagem do tempo, no meio ambiente e na dinâmica de circulação de pessoas, mercadorias e culturas.

### Trabalho nas fábricas

Nesse período, surgiram duas classes sociais: a **burguesia industrial** (patrões) e o **proletariado** (operários). De modo geral, os burgueses eram donos das matérias-primas, das máquinas e das fábricas. Já os proletários vendiam sua força de trabalho em troca de um salário.

Em geral, as fábricas tinham instalações **insalubres**, onde os operários eram submetidos a uma disciplina rigorosa e a uma intensa fiscalização. Frequentemente, sofriam maus-tratos, que incluíam desde ameaças até agressões físicas.

As tarefas dos operários tinham horários definidos e a vida deles passou a ser controlada pela “tirania do relógio”. O atraso no trabalho era punido com redução salarial, embora quase nenhum operário ganhasse o suficiente para comprar um relógio pessoal.

O salário era tão baixo que o operário precisava cumprir longas jornadas diárias, de até 15 horas, para sobreviver. Mesmo assim, muitos operários e suas famílias passavam por grandes dificuldades, como falta de alimentos, e viviam em condições precárias. Em diversos casos, diferentes famílias moravam em um mesmo cômodo para dividir os gastos com o aluguel.

Rua Wentworth, ilustração de Gustave Doré, 1872. Na imagem foram representadas pessoas em uma rua do bairro operário londrino de Whitechapel.



BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

#### Glossário

**Proletariado:** palavra de origem latina, deriva de *prole* (filhos), referindo-se pejorativamente às pessoas que tinham poucos bens, mas muitos filhos.

**Insalubre:** nocivo; prejudicial à saúde.

### Alerta ao professor

O texto “Impactos da industrialização” e seus subitens favorecem o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CG6, CECH3, CECH5 e CEH2, bem como da habilidade EF08HI03, ao analisarem os impactos da Revolução Industrial na produção, na cultura e na circulação de pessoas. Além disso, os textos “Trabalho nas fábricas”, “Trabalho feminino e infantil” e “Movimentos operários” desenvolvem aspectos dos temas contemporâneos transversais Trabalho e Educação em direitos humanos, ao abordarem as condições precárias de trabalho no início da industrialização e a gradual conquista de direitos fundamentais, ligados ao trabalho, à educação, ao lazer e à associação.

### Outras indicações

• MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

O manifesto apresenta uma crítica ao capitalismo e à burguesia, conclamando o proletariado a lutar por direitos. A obra foi publicada em 1848, período de intensas reivindicações e lutas contra a exploração do trabalhador, sendo posteriormente apropriada por diversos movimentos operários.

• THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. v. 1.

A obra analisa a sociedade de artesãos e da classe operária na Grã-Bretanha entre 1780 e 1832.

Desses 20%, 63% representam investimentos de China e Estados Unidos somados. O Brasil destina cerca de 1,15% de seu PIB em P&D. Entre 2014 e 2018, período analisado no relatório, o total aplicado em ciência diminuiu quase 16%, com queda de 50% no orçamento do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTI). No entanto, a resiliência de pesquisadores tem permitido que o número de trabalhos científicos e a contribuição mundial da ciência brasileira não decresça.”

DARÉ, Eliane da Fonseca. Menos investimento em ciência. Mais produção científica. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 18 jun. 2021. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2021/06/18/menos-investimento-em-ciencia-mais-producao-cientifica>. Acesso em: 22 fev. 2022.



## Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Santos Dumont: o avião e o relógio de pulso” favorece o desenvolvimento das competências **CG2, CG3, CG5, CG7, CG8, CECH1, CECH2, CECH5, CECH6, CEH1 e CEH3**, bem como da habilidade **EF08HI03**, ao analisar impactos da Revolução Industrial na produção e na cultura.

## Orientação didática

As mulheres também se dedicaram ao desenvolvimento tecnológico ao longo da história. Entre o final do século XIX e o início do XX, algumas delas se interessaram pela aviação e chegaram a projetar aeronaves; outras se tornaram pilotas e instrutoras de voo.

A estadunidense Emma Lilian Todd (1865-1937) é considerada a primeira mulher a desenhar e construir um avião, em 1906. Todd realizou um voo demonstrativo com seu avião em 1910. E a francesa Thérèse Peltier (1873-1926) realizou diversos voos de exibição na França e na Itália, entre 1908 e 1910.

Já a francesa Raymonde de Laroche (1882-1919) é considerada a primeira mulher a obter oficialmente uma licença de piloto. Na década de 1920, a estadunidense Neta Snook (1896-1991) tornou-se professora de aviação e trabalhou como piloto de voos comerciais.

## Outras histórias

Resposta pessoal. A vida de milhares de pessoas está cercada de tecnologias como carro, avião, celular, computador, micro-ondas, máquina de lavar roupa, geladeira, câmeras de vigilância, elevadores, internet etc. As tecnologias podem gerar efeitos benéficos (cura de doenças, acesso a alimentos, acesso à informação) e prejudiciais (ansiedade, atrofiamento muscular, desemprego estrutural, desinformação). Comente que muitas tecnologias não são boas ou ruins em si, porque seu uso depende de valores éticos e decisões políticas e econômicas. Sobre esse tema, propomos as seguintes questões para reflexão: como as novas tecnologias são utilizadas? Quais são seus objetivos? Quem tem acesso

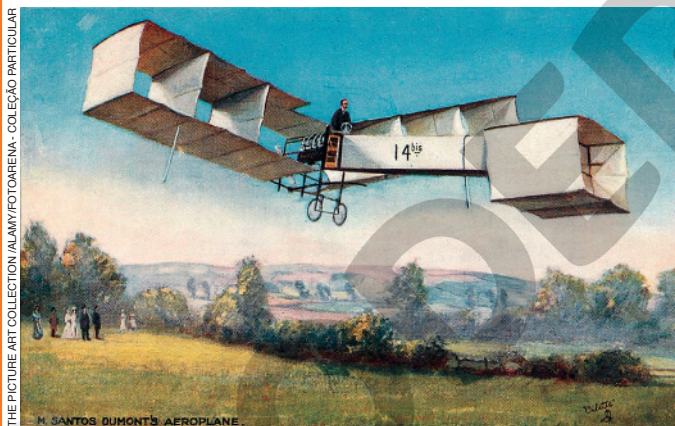
## OUTRAS HISTÓRIAS

### Santos Dumont: o avião e o relógio de pulso

O inventor Alberto Santos Dumont (1873-1932) é patrono da aviação no Brasil e considerado um dos brasileiros mais influentes do século XX.

Os primeiros modelos de avião foram inventados pelo brasileiro Alberto Santos Dumont e pelos irmãos estadunidenses Wright. Entre 1902 e 1903, os irmãos Wright voaram a bordo do *Flyer*, nos Estados Unidos. Em 1906, Dumont voou a bordo do **avião 14-bis** na França. Contudo, enquanto o invento dos irmãos Wright precisava ser impulsionado por outro veículo para voar, o 14-bis decolava de forma autônoma.

Em 1904, Dumont encomendou a seu amigo Louis Cartier um **relógio de pulso**, que seria mais prático para ver as horas enquanto pilotava o avião. Os voos de Santos Dumont encantaram diversas pessoas e isso ajudou a popularizar o relógio de pulso, que passou a ser comercializado em 1911. Até então, o relógio de bolso era mais comum entre os homens. Atualmente, o relógio de pulso tornou-se um acessório popular e vem ganhando novos recursos tecnológicos, como medição de passos, batimentos cardíacos e pressão arterial.



Cartão-postal britânico representando Santos Dumont com o 14-bis, c. 1910. O brasileiro Alberto Santos Dumont foi a primeira pessoa a pilotar um dirigível movido a gasolina, em 1898. Depois, com o 14-bis, foi pioneiro na decolagem e voo de uma aeronave sem auxílio externo, em 1906.



Relógio de pulso de Santos Dumont, de 1912. Esse relógio está em exibição no Museu do Design, em Londres, Reino Unido.

## Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Que tecnologias fazem parte de seu cotidiano? Em sua opinião, elas melhoram ou pioram a vida das pessoas? Argumente e dê exemplos.

a essas tecnologias? Elas estão sendo utilizadas para emancipar as pessoas ou para gerar novas formas de exploração e de dominação?

## Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” da página 41 favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG6, CG7, CG9, CG10, CECH1, CECH2, CECH4, CECH6 e CEH1**.



## Trabalho feminino e infantil

Desde os tempos mais antigos, mulheres e crianças trabalhavam na agricultura, na criação de animais e no artesanato. No entanto, com a Revolução Industrial, elas passaram a cumprir longas jornadas de trabalho, recebendo salários bem mais baixos que os dos homens.

As mulheres, além de trabalharem nas fábricas, cuidavam da casa e dos filhos. É a chamada dupla ou tripla jornada de trabalho, uma injustiça que ainda permanece em várias regiões do mundo.



Gravura de autoria desconhecida que representa menina trabalhando em mina de carvão em Yorkshire, Reino Unido, 1842. Por serem menores, mulheres e crianças eram preferencialmente designadas para trabalhar nesses túneis estreitos, arrastando-se para transportar carvão.

As crianças trabalhavam em condições semelhantes às dos adultos, o que provocava sérios danos à saúde, como dores no corpo e doenças crônicas (bronquites e alergias). Elas também não tinham acesso à educação. Atualmente, no Brasil, a exploração do trabalho infantil é considerada **crime** e o **acesso à educação é um direito de todas as crianças**.



Frazz, tirinha de Jef Mallett, 2005. A tirinha resgata um dado histórico sobre a Revolução Industrial e faz uma crítica ao uso excessivo de recursos tecnológicos por crianças.

### DICA LIVRO

**DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. Tradução e adaptação de Sandra Pina. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Clássicos da Literatura).**

Romance clássico que narra a história de um menino órfão chamado Oliver e suas dificuldades para sobreviver no ambiente de pobreza do Reino Unido do início do século XIX.

### RESPONDA ORALMENTE

#### PARA PENSAR

Você conhece mulheres que cumprem dupla jornada de trabalho? Como essa situação poderia ser superada?

41

## Para pensar

Resposta pessoal, em parte. Depois de ouvir as respostas, comente que dupla jornada de trabalho se refere à situação em que uma pessoa exerce duas jornadas de trabalho: uma fora de casa e outra dentro de casa (a chamada jornada tripla acrescenta o cuidado dos filhos). Em geral, essa situação é mais comum entre as mulheres, provavelmente devido a questões culturais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, os homens dedicavam 11 horas semanais em média a trabalhos domésticos e de cuidado, enquanto as mulheres dedicavam 22 horas semanais. Com isso, as mulheres têm menos tempo livre para os estudos, o lazer e a carreira. Existem várias formas de superar essa situação, como problematizar os papéis de gênero, valorizar o trabalho doméstico, buscar uma divisão mais igualitária das tarefas domésticas e de cuidado.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a expansão das fábricas e o perfil de seus trabalhadores.

### Perfil dos operários das fábricas têxteis no século XIX

“[...] tivemos de esperar pela tecnologia dos meados do século XIX para que se concretizasse a semi-automação ou automação da produção fabril [...]. Antes do advento das estradas de ferro não existia, provavelmente, nenhum empreendimento (com a possível exceção de ocasionais usinas de gás ou de produtos químicos) que para um engenheiro de hoje tivesse mais que interesse arqueológico. Entretanto, também é significativo o fato de as fábricas de tecidos inspirarem tais visões de trabalhadores desumanizados e reduzidos à condição ‘mecânica’ ou de ‘braço’, antes de serem inteiramente substituídos por ‘máquinas automáticas’. A fábrica era *realmente* uma forma revolucionária de trabalho, com seu fluxo lógico de processos, cada qual uma máquina especializada a cargo de um ‘braço’ especializado, todos ligados pelo ritmo constante e desumano do ‘motor’ e pela disciplina da mecanização. Acrescente-se a isto a iluminação a gás, a arquitetura metálica e o fumo das chaminés. Embora os salários fabris tendessem a ser mais altos que os da ‘indústria doméstica’ (exceto os pagos a trabalhadores manuais altamente qualificados e versáteis), os trabalhadores relutavam em trabalhar nelas, pois ao fazê-lo as pessoas perdiam aquele direito com que haviam nascido – a independência. Na verdade, essa era uma das razões por que se contratavam, de preferência, mulheres e crianças, mais dóceis: em 1838 apenas 23% dos trabalhadores das fábricas de tecidos eram homens adultos.”

HOBBSAWM, Eric. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 63-64.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre as lutas do movimento operário pela conquista de direitos.

### A conquista de direitos dos trabalhadores

“O nascimento do movimento operário esbarra em obstáculos que vão atrasá-lo ou embaraçá-lo, em primeiro lugar, obstáculos jurídicos e políticos.

A este respeito é preciso recordar a ordem social saída da Revolução Francesa, que dificulta a organização de um movimento operário. [...]

Assim, a legislação decretou a dissolução de todas as associações, corporações e outras organizações e tomou disposições contra a sua eventual reconstituição. [...]

Os trabalhadores não podem formar associações nem coligarem-se [...]. Em vários países, a lei prevê que, em caso de conflito, ao empregador basta a sua palavra enquanto o empregado deve fazer prova das suas afirmações. [...]

Todavia, [...] as reações de defesa teriam sido lentas por uma razão sociológica que tem a ver com o fato de a classe operária ser uma classe nova, sem tradições nem experiência de luta, formada por indivíduos desenraizados do seu meio natural, lançados num mundo desconhecido e hostil a suportar com resignação as fomes, as intempéries, os golpes do destino. Obrigados a trabalhar desde os 4 ou 5 anos, são analfabetos, não têm quadros nem elite e desconhecem as horas de lazer que lhes teria possibilitado a conversação, a troca de ideias. Não é em tais condições que pode pôr-se de pé uma greve ou uma luta reivindicativa.

Por isso, não é destes elementos que vai nascer o movimento operário, mas dos artífices e dos oficiais, uma espécie de aristocracia do trabalho que vai constituir a vanguarda e lançar as bases do movimento operário. São eles os precursores, os promotores, do movimento operário a que as massas aderirão pouco a pouco, embora tardiamente. [...]

## Movimentos operários

No início da industrialização, não havia direitos trabalhistas para regular as condições de trabalho. A maioria dos **contratos** eram **verbais** e podiam ser encerrados a qualquer instante pela livre vontade do patrão. Às vezes, impunham-se contratos verbais vitalícios, que equivaliam a uma servidão disfarçada.

Havia, então, motivos de sobra para que os operários organizassem movimentos de resistência. Em 1791, por exemplo, operários anônimos incendiaram a primeira fábrica londrina a usar energia a vapor, que foi chamada de “moinho satânico”. Entre 1811 e 1812, outros operários destruíram máquinas fabris por considerá-las culpadas pela opressão. Esse movimento, conhecido como **ludismo**, foi severamente reprimido pelo governo britânico.

Apesar da repressão, os movimentos operários seguiram em busca de ideais. Assim, nasceram os primeiros **sindicatos**, associações de empregados que lutavam por melhores condições de trabalho.

Em 1824, no Reino Unido, entrou em vigor uma lei que permitiu a existência dos primeiros sindicatos. Em 1834 foi fundada por Robert Owen a União Nacional dos Sindicatos, que reuniu meio milhão de trabalhadores. Após anos de lutas, os operários britânicos conquistaram direitos trabalhistas, como a redução das jornadas de trabalho e a proibição do trabalho infantil.

### Glossário

**Contrato verbal:** acordo não escrito, firmado oralmente.

**Ludismo:** nome que se refere a Ned Ludd, personagem fictício que teria, em protesto, quebrado máquinas em seu local de trabalho.



### DICA FILME

**Tempos modernos (Estados Unidos).** Direção de Charles Chaplin, 1936. 85 min.

Filme clássico sobre a vida dos trabalhadores nas fábricas dos Estados Unidos no início do século XX. O protagonista é um operário em crise depois de perder o emprego e ser confundido com um manifestante na rua.



Ilustração de autoria desconhecida, de 1935, que representa ludistas quebrando máquina de fiar durante protestos ocorridos entre 1811 e 1816 no Reino Unido.

GRANGER, NYC/ALAMY/FOOTAREMA - COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

O primeiro objetivo do movimento operário nascente é naturalmente obter uma modificação da legislação que lhe permita sair da clandestinidade e organizar-se abertamente; é, pois, uma luta pela conquista da igualdade jurídica. Pouco a pouco, o movimento operário irá obtendo disposições legais que autorizam um começo de organização em virtude das mudanças de regime ou também graças ao apoio dos partidos interessados em ganhar votos operários à medida que o direito ao voto se alarga.”

RÉMOND, René. *Introdução à história do nosso tempo: do Antigo Regime aos nossos dias*. Lisboa: Gradiva, 1994. p. 205-207.



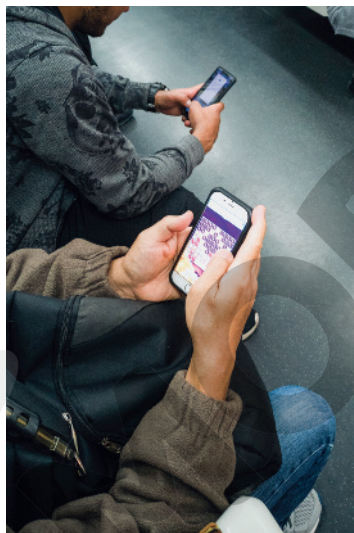
## No ritmo do relógio

Antes da Revolução Industrial, o tempo era basicamente contado em função das estações do ano, das atividades agrícolas, das festas populares e das celebrações religiosas. Essa contagem estava associada a fenômenos da natureza (chuvas e secas, calor e frio, o dia e a noite).

Com a Revolução Industrial, os trabalhadores, cumprindo as exigências da empresa, foram obrigados a se adaptar ao ritmo do relógio, que conta o tempo em horas e minutos. Difundiram-se, então, frases como “Tempo é dinheiro” e “Não perca tempo”. Tais expressões estavam ligadas ao funcionamento das fábricas, iluminadas pela energia elétrica, onde os trabalhadores se revezavam em turnos diurnos e noturnos. Com isso, os relógios mecânicos tornaram-se símbolos desse tempo que a indústria impôs aos trabalhadores.

Nos dias atuais, as relações das pessoas com o tempo também foram impactadas pelas tecnologias de comunicação, que trouxeram uma instantaneidade na troca de informações. Essa instantaneidade contribuiu, por exemplo, para dinamizar a economia. Hoje, é possível conversar por videoconferência com pessoas de diferentes países ao mesmo tempo, sem sair de casa. No entanto, essa rapidez nas comunicações também provoca problemas, como o aumento de casos de ansiedade, hiperatividade, depressão e insônia.

Vivemos numa “aldeia global”, conectados via internet em nossas “cabanas digitais” por meio de *smartphones* e computadores. Com a pandemia de covid-19, muitas pessoas passaram a trabalhar em casa (*home office*) usando aplicativos de mensagens, teleconferência e acesso remoto.



Passageiros utilizando *smartphones* em metrô na cidade de São Paulo. Fotografia de 2019. Com os *smartphones*, muitas informações podem ser acessadas na palma da mão.

DANIEL CYMBA LISTA/PULSAR IMAGENS

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

### PARA PENSAR

Como você organiza seu tempo? Quanto tempo você usa para comer, dormir, estudar, ver amigos e familiares, praticar esportes e se locomover até a escola?

### RESPONDA NO CADERNO

43

## Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências **CG8** e **CECH1**.

### Para pensar

Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que ampliar nossa consciência sobre como utilizamos o tempo pode nos ajudar a

desenvolver projetos de vida, aproveitando cada fase de forma plena. Assim, estimule-os a pensar sobre quanto tempo eles usam para fazer suas atividades cotidianas e se eles acham que seria melhor fazer algu-

ma alteração em suas rotinas, como destinar mais tempo para realizar alguma atividade física, comer com mais calma, conversar pessoalmente com amigos e familiares, ler um livro ou ver um filme.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto do historiador Eric Hobsbawm sobre as mudanças que a produção industrializada trouxe para a rotina dos trabalhadores.

### A mudança de ritmo provocada pelo trabalho industrial

“O trabalho industrial, principalmente o que é realizado numa fábrica mecanizada, impõe regularidade e rotina totalmente diferentes dos ritmos pré-industriais de trabalho – que dependem da variação das estações e do tempo, dos caprichos de outros seres humanos ou de animais e até mesmo do desejo de se divertir em vez de trabalhar.

Os artesãos, por exemplo, gostavam de começar a semana apenas na terça-feira, o que levava seus patrões ao desespero. A indústria trazia consigo a tirania do relógio e a medida do tempo não em estações, semanas ou dias, mas em minutos. A partir da Revolução Industrial passou a existir, acima de tudo, a regularidade mecanizada do trabalho, que se chocava com a tradição e com a falta de condicionamento da população. Como as pessoas não aceitavam espontaneamente esses novos costumes, tinham de ser forçadas por leis, disciplina, multas e salários tão baixos que somente o trabalho incessante e sem interrupções permitia ganharem o suficiente para sobreviver.”

HOBBSAWM, Eric. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 80.

## Outras indicações

• PIMENTA, João Paulo. *O livro do tempo*. São Paulo: Edições 70, 2021.

O livro oferece um panorama histórico da forma como diferentes sociedades lidaram com o tempo.



## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a despoluição do Rio Tâmsa. Esse rio, que atravessa o centro de Londres, já foi considerado o mais poluído do mundo devido à contaminação gerada pelo crescimento industrial e urbano, sobretudo durante o século XIX.

### Tâmsa: um rio morto que renasceu com a tecnologia

“A despoluição do Tâmsa é um dos exemplos seguidos por várias cidades que tiveram o mesmo problema. Um rio biologicamente morto reviveu em menos de 50 anos. O investimento e a tecnologia necessários não foram poupados nesse trabalho de quase três gerações.

No século XIX, o rio era conhecido como ‘O Grande Mau Cheiro’. Eram comuns as epidemias de cólera. Em pleno reinado da rainha Vitória, as sessões do Parlamento, que fica bem na margem do rio, tinham que ser suspensas quando o vento levava o odor para dentro do prédio. [Para evitar esses problemas] Primeiro, foi construído um sistema de captação de esgoto, em 1958. A solução não resistiu ao crescimento da população. E [ainda] na década de 50 do século XX, vieram mais estações de tratamento.

Hoje, a empresa de saneamento de Londres continua a investir na infraestrutura. Dois barcos percorrem o Tâmsa de segunda a sexta e retiram 30 toneladas de lixo por dia. Todos os detritos são coletados por grades instaladas na proa e por esteiras que varrem o leito do rio. Câmeras de vídeo, radares e sonares informam a localização do lixo. O sistema funciona. Hoje, existem 121 espécies de peixes no Tâmsa e mais de 400 espécies de invertebrados.

Um rio como esse é o centro da vida na cidade.”

DESPOLUIÇÃO do Rio Tâmsa, em Londres é seguida por várias cidades. *GI*, Rio de Janeiro, 30 maio 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2012/05/despoluicao-do-rio-tamsa-em-londres-e-seguida-por-varias-cidades.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.

## Devastação ambiental e sustentabilidade

Nas sociedades industriais, o **carvão mineral** (a partir de 1760) e os **derivados de petróleo** (a partir do século XIX) tornaram-se importantes fontes de energia. A queima desses combustíveis, no entanto, libera substâncias tóxicas que contaminam o ar, o solo e as águas.

Até meados do século XX, na maioria dos países industrializados, não era obrigatório o uso de filtros nas chaminés das fábricas e nos escapamentos dos automóveis, tampouco havia tratamento adequado de esgoto nas cidades. A poluição impactou a vida de milhares de pessoas, causando doenças e mortes decorrentes, por exemplo, de problemas respiratórios.

A maioria das pessoas não tinha consciência de que os recursos naturais são limitados e de que as ações humanas causam fortes impactos no meio ambiente. Atualmente, isso está mudando.

A preservação do meio ambiente é uma das principais questões do mundo contemporâneo. Cada vez mais, cidadãos e instituições preocupam-se com **ecologia** e **desenvolvimento sustentável**. É urgente a conscientização de que os recursos naturais podem acabar e de que o meio ambiente não suporta um crescimento econômico irresponsável. Assim, multiplicam-se iniciativas que visam à redução da produção de resíduos, ao uso responsável da água, à implantação de fontes de energia limpa, entre outras.

MAURICIO SIMONETTI/PULSAR IMAGENS



Chaminés de indústrias emitindo fumaça em Cubatão, São Paulo. Fotografia de 2021. Na década de 1980, Cubatão foi considerada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a cidade mais poluída do mundo. Esse alerta estimulou a diminuição em 90% da emissão de gases poluentes na década seguinte, mas pesquisadores ainda hoje procuram medidas para melhorar a qualidade do ar e do meio ambiente da região.

44

### Alerta ao professor

O texto “Devastação ambiental e sustentabilidade” trabalha aspectos do tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**, ao abordar os impactos ambientais da produção industrial e a necessidade de construção de um mundo ecologicamente sustentável.

## População e urbanização

Outro efeito marcante da Revolução Industrial foi o crescimento da população urbana. Isso ocorreu devido a três condições principais:

- **migrações de pessoas** do campo para a cidade, atraídas pela possibilidade de conseguir empregos e melhores condições de vida;
- **melhorias nos padrões de saúde** com a descoberta da vacina contra a varíola, da anestesia com éter, do bacilo causador da tuberculose (e de formas de combatê-lo) e da necessidade de assepsia nos procedimentos médicos;
- **maior oferta de alimentos**, devido à modernização agrícola, com a adoção de novos arados, debulhadoras e ceifadeiras.

Calcula-se que, em 1801, existiam apenas 23 cidades europeias com mais de 100 mil habitantes. Em 1900, já eram 135 cidades. No final do século XIX já havia 19 cidades com mais de meio milhão de moradores na Europa.

Confira, no quadro “Estimativas da população mundial”, o impressionante crescimento a partir de 1750.

Estimativas da população mundial	
Ano	Habitantes
1	0,5 bilhão
1750	0,8 bilhão
1801	1 bilhão
1927	2 bilhões
1960	3 bilhões
1974	4 bilhões
1987	5 bilhões
2000	6 bilhões
2010	7 bilhões
2023	8 bilhões

**FONTES:** DURAND, J. D. *Historical Estimates of World Population: An Evaluation*. Filadélfia: Universidade da Pensilvânia, 1974; ONU. Population Division. *World Population Prospects 2019*. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/>. Acesso em: 31 maio 2022.

Vista aérea de bairro de Fortaleza, Ceará, a quinta cidade mais populosa do Brasil em 2021. Fotografia de 2018.



DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

45

sobre o princípio da população (1798, 1803). Defende que, se não for travado por fatores tais como a pobreza, a fome, a doença, a guerra ou o controle dos nascimentos, o poder multiplicador da população é infinitamente maior do que o poder que a terra tem de produzir a subsistência dos homens. O fundamento das ideias de Malthus não pode ser aplicado no século XIX. O desenvolvimento das cidades e os melhoramentos agrícolas, industriais, bancários, permitem fazer face às necessidades de uma população em crescimento, e mesmo melhorar as condições gerais de vida. [...]

Vários fatores contribuem para este crescimento da população: na Europa Ocidental, as taxas de mortalidade diminuem sob efeito dos progressos da saúde pública. Na Inglaterra e no País de Gales, por exemplo, a esperança média de vida passa de cerca de 35 anos, por volta de 1780, a cerca de 40 anos por volta de 1840. [...] no conjunto, o excedente natural dos nascimentos sobre os óbitos desencadeia um pouco por toda a parte um forte impulso demográfico. [...]

Em finais do século [XIX], a sociedade britânica é a mais urbanizada do mundo: nove em dez ingleses vivem na cidade. [...] a população urbana aumenta por toda a parte com uma velocidade espetacular: em 1880, Londres possui cerca de 900 mil habitantes; Paris, 600 mil; Berlim, 170 mil. Em 1900, estes números elevam-se [...] a 4,7 [milhões em Londres], 3,6 [milhões em Paris] e 2,7 milhões de habitantes [em Berlim]. [...]

A urbanização exacerba os problemas sociais já existentes antes da industrialização. Muitas vezes, as cidades em pleno crescimento não dispõem de instalações urbanas de base tais como sistemas sanitários, redes necessárias de distribuição de água ou mesmo serviços de limpeza nas ruas. Uma população numerosa vive na miséria, amontoada em locais superpovoados, com importantes riscos de epidemias.”

DELOUCHE, Frédéric (org.). *História da Europa*. Coimbra: Minerva, 1992. p. 297-298.

### Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o crescimento populacional e a urbanização na Europa no século XIX.

#### Crescimento populacional e urbanização

“No decurso do século XIX, a superioridade econômica da

Europa desencadeia um crescimento de população nitidamente mais forte do que no resto do mundo. A população da Europa, incluindo a Rússia, passa de cerca de 190 milhões de pessoas em 1800 a cerca de 420 milhões em 1900. Mas este crescimento não foi uniforme no

seio da Europa, diferindo o aumento da população consoante os países e os anos.

Esta explosão demográfica sem precedentes é, desde seu início, objeto de estudos e de teorias. Assim, Thomas Malthus, pastor e economista inglês, escreve o seu *Ensaio*



## Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG1** (atividades 3, 4 e 5);
- **CG2** (atividades 3, 4 e 5);
- **CG4** (atividade 5);
- **CECH2** (atividades 3, 4 e 5);
- **CECH3** (atividades 1 e 5);
- **CECH5** (atividade 3);
- **CECH6** (atividade 4);
- **CECH7** (atividades 6 e 7);
- **CEH2** (atividades 2 e 3);
- **CEH3** (atividades 6 e 7);
- **EF08HI02** (atividade 2);
- **EF08HI03** (atividades 1, 3, 4, 5, 6 e 7).

## Oficina de História

### Conferir e refletir

1. A Revolução Industrial pode ser entendida, basicamente, como um processo de grandes mudanças tecnológicas nas formas de produção de mercadorias. O processo de industrialização é longo e, por isso, costuma ser dividido em três momentos principais. A **Primeira Revolução Industrial** ocorreu entre os séculos XVIII e XIX, principalmente na Grã-Bretanha. Nesse período, foram inventadas as máquinas a vapor e as fábricas de tecidos de lã e de algodão. A **Segunda Revolução Industrial** ocorreu entre os séculos XIX e XX, difundindo-se por países como França, Alemanha, Rússia, Estados Unidos e Japão. Nessa época, as principais inovações foram a locomotiva e o navio a vapor, a lâmpada elétrica, o automóvel, o avião, o telefone, o rádio e o cinema. A **Terceira Revolução Industrial** ocorre desde o século XX até os dias de hoje. Nessa fase, houve um salto em inovações tecnológicas, com o desenvolvimento da informática, da microeletrônica, da robótica e da engenharia genética.

2. a) V; b) I; c) IV; d) II; e) III.

3. Sim, essas duas características são muito presentes nos dias de hoje. Aliás, desde o início da Revolução Industrial, a divisão do trabalho tem se acentuado, levando milhares de trabalhadores a se especializar e a fragmentar seus saberes, como nas fábricas de automóveis, alimentos e eletrônicos.

## OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

### Conferir e refletir

1. Explique o que você entendeu por Revolução Industrial, citando as principais características de cada fase desse processo.
2. No caderno, relacione as condições que favoreceram o pioneirismo industrial da Grã-Bretanha a suas explicações.
  - I. Estabilidade social.
  - II. Concentração de riquezas.
  - III. Abundância de mão de obra.
  - IV. Disponibilidade de recursos naturais.
  - V. Ética protestante.
  - a) Normas morais e religiosas que valorizavam o trabalho, o lucro e a disciplina, não condenando a acumulação de riquezas.
  - b) Após a Revolução Gloriosa, o reino viveu um período de estabilidade social, o que contribuiu para a ascensão da burguesia e o desenvolvimento do capitalismo industrial.
  - c) Existência de jazidas de ferro e de carvão mineral. O ferro foi uma das principais matérias-primas utilizadas na confecção de máquinas e o carvão foi largamente utilizado como combustível nas indústrias.
  - d) Foi viabilizada pelos lucros com o tráfico de pessoas escravizadas, a exploração de colônias e a venda de produtos manufaturados para América, África e Ásia.
  - e) Aumento da população urbana devido às migrações de camponeses para as cidades, processo que está relacionado ao chamado cercamento.

3. A ampliação da divisão do trabalho e a produção em série são características da Revolução Industrial. Observe a foto a seguir e responda: essas características ainda existem nos dias de hoje? Dê exemplos.



Linha de montagem em fábrica instalada em Manaus, Amazonas. Fotografia de 2018.

4. Até o final do século XVI, os relógios mecânicos não tinham o ponteiro dos minutos. De acordo com a historiadora Chiara Frugoni, esses relógios tinham uma defasagem de pelo menos uma hora por dia. A ausência da contagem dos minutos pode demonstrar que, até então, ninguém havia sentido falta dessa forma mais detalhada de marcar o tempo. Com essa informação, explique como a industrialização afetou a relação das pessoas com o tempo.
5. Vamos projetar um Museu do Objeto. Para isso, escolha um objeto que você considera importante em seu dia a dia. Em seguida, faça o que se pede.
  - a) Pesquise as origens desse objeto, quem o inventou, as alterações que sofreu e os usos que teve ao longo do tempo.

A produção em série também tem crescido, ou seja, cada vez mais são fabricados produtos do mesmo tipo industrial em larga escala, o que leva à padronização do consumo, por exemplo, de vestuário e jogos eletrônicos, e à massificação cultural.

4. Antes da industrialização, a relação das pessoas com o tempo estava associada aos fenômenos da natureza (chuvas e secas, calor e frio, dia e noite), bem como a atividades sociais (festas populares, celebrações religiosas etc.). A partir da Revolução Industrial, essa relação mudou, pois os trabalhadores foram obrigados a se adaptar ao ritmo das máquinas e aos horários impostos pelos empresários. Nas sociedades industriais, exacerbou-se a monetização do tempo, com a difusão de sentenças como "Tempo é dinheiro" e "Não perca tempo".



- b) Monte uma linha do tempo com ilustrações desse objeto em diferentes épocas.
- c) Exponha sua linha do tempo ilustrada em um mural (físico ou virtual) da escola.

### Interpretar texto e imagem

6. Durante a Revolução Industrial, o Parlamento britânico solicitou investigações sobre as condições de trabalho dos operários. A seguir, leia o trecho de um dos relatórios produzidos e faça o que se pede.

#### Relatório dos Comissários do Trabalho Infantil (1832)

“Nas fábricas antigas e pequenas o relato uniforme é: suja; mal ventilada; mal drenada; sem banheiros ou vestiários; sem exaustores para a poeira; maquinaria solta; passagens muito estreitas; alguns tetos são tão baixos que se torna difícil ficar em pé no centro da sala.

Disso resulta:

- Que as crianças empregadas em todos os ramos de manufatura do reino trabalham o mesmo número de horas que os adultos;
- Que os efeitos de trabalho tão prolongado são: a deterioração permanente da constituição física; a aquisição de doenças incuráveis; a exclusão (por excesso de fadiga) dos meios de obtenção da educação adequada;
- Que, na idade em que as crianças sofrem prejuízos com o trabalho, elas ainda não são emancipadas sendo alugadas e seus salários recebidos pelos pais ou responsáveis.”

REPORT of commissioners on the employment of children in factories (1832). *Apud*: GOVERNO do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau*. 5ª a 8ª séries. São Paulo: SE/Cenp, 1979. p. 84.

- a) Explique com suas palavras como era o ambiente das fábricas.
- b) As crianças trabalhavam menos horas do que os adultos?
- c) O trabalho nas fábricas oferecia riscos à saúde das crianças? Explique.
- d) Quem recebia o salário das crianças?

7. Enquanto alguns industriais, comerciantes e banqueiros exibiam seu progresso nas exposições universais, as organizações de trabalhadores desenvolveram uma postura crítica em relação a esses eventos. Leia a seguir o trecho de um manifesto convocando operários para um congresso em Paris e responda: qual é a mensagem principal desse manifesto? O que ele critica?

“A classe capitalista convida os ricos e poderosos a vir contemplar e admirar a Exposição Universal [de Paris], obra dos trabalhadores condenados à miséria em meio às mais colossais riquezas que nenhuma sociedade humana jamais possuiu. Nós, socialistas, perseguimos a libertação do trabalho, a abolição do regime de salários, a criação de uma ordem de coisas na qual, sem distinção de sexo nem de nacionalidade, todos e todas tenham direitos às riquezas frutificadas no trabalho comum. São os produtores a quem nós convocamos a Paris para o 14 de Julho.”

HARDMAN, Francisco Foot. *Trem fantasma: a modernidade na selva*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65.

### Interpretar texto e imagem

6. Atividade de análise de documento histórico escrito.

a) As fábricas eram locais sujos, poeirentos, mal ventilados, sem banheiros ou vestiários e, além disso, perigosos.

b) De acordo com o relatório, as crianças trabalhavam o mesmo número de horas que os adultos.

c) Sim. O trabalho nas fábricas prejudicava muito a saúde das crianças, provocando danos permanentes em seu corpo e também comprometendo sua educação.

d) De acordo com o relatório, as crianças não recebiam salários. Quem os recebia eram seus pais ou responsáveis.

7. Atividade de análise de documento histórico escrito. O manifesto é uma crítica às desigualdades sociais que não foram superadas pelo advento do capitalismo industrial. Destaque que os operários aproveitavam ocasiões como a Exposição Universal de Paris para chamar a atenção dos trabalhadores e convocá-los para participar de congressos que debatiam formas de alcançar melhores condições de trabalho e de vida.

5. Atividade que usa metodologia ativa de análise de fontes não escritas contextualizadas em relação ao cotidiano dos estudantes. A atividade pode ser realizada em grupo. Instrua os estudantes a procurarem informações sobre o objeto escolhido em enciclopédias, livros e na internet, bem como a montar a linha do tempo e a expor em um mural (físico ou virtual).

## Habilidade da BNCC

• EF08HI04

### Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, a Revolução Francesa e a Era Napoleônica, e de assuntos correlatos, como a organização da sociedade francesa durante o Antigo Regime, os principais processos revolucionários e seus desdobramentos na Europa e no mundo, incluindo a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder.

- **Conhecer** aspectos da organização social francesa do Antigo Regime.
- **Compreender** a crise do absolutismo da França.
- **Analisar** o processo da Revolução Francesa, destacando suas diferentes fases.
- **Estudar** a ascensão política de Napoleão Bonaparte e seu governo na França.
- **Contextualizar** os processos ocorridos durante a Revolução Francesa e suas relações com outras sociedades.

# UNIDADE 1 Revoluções: do súdito ao cidadão

## CAPÍTULO

# 3

## Revolução Francesa e Era Napoleônica

No século XVIII, os franceses derrubaram o absolutismo monárquico em um processo revolucionário que ficou conhecido como Revolução Francesa. Lutando por ideais de **liberdade, igualdade e fraternidade**, os revolucionários franceses aboliram o regime feudal e proclamaram a república. A Revolução Francesa inspirou movimentos sociais em várias partes do mundo.

### PARA COMEÇAR

### RESPONDA ORALMENTE

O que você entende por “liberdade, igualdade e fraternidade”? Já ouviu esses ideais serem citados em seu dia a dia? Comente.

ALAIN PITTON/PHOTOGETTY IMAGES



Manifestante segura cartaz com as palavras, em francês, “liberdade”, “igualdade” e “fraternidade”, durante manifestação contra a islamofobia em Toulouse, França. Fotografia de 2019.

48

### Alerta ao professor

O boxe “Para começar” contribui para o desenvolvimento das competências **CG1** e **CECH5**, bem como da habilidade **EF08HI04**, pois propõe que os estudantes identifiquem e relacionem um dos lemas difundidos na Revolução Francesa e seus desdobramentos no mundo contemporâneo.





AURELIEN MEUNIER/GETTY IMAGES

Pessoas assistem a uma apresentação acrobática aérea no Dia da Bastilha, comemorado em 14 de julho, em frente ao Museu do Louvre, em Paris, França. Fotografia de 2020. A data é uma referência à Revolução Francesa e um dos mais importantes feriados franceses.



RVILLALON/SHUTTERSTOCK

Estátuas de Napoleão Bonaparte e seus irmãos na Praça de Gaulle, em Córsega, França. Fotografia de 2021. Nessa obra, Napoleão (com uma coroa de louros dourada) foi representado de forma heroica, como um imperador romano, mas sua figura gera polêmicas.

## Para começar

Resposta pessoal. Depois de ouvir os estudantes, explique que os ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade” ganharam novos sentidos ao longo da história. A liberdade se refere às possibilidades de expressar ou realizar sentimentos, pensamentos e ações. A igualdade, em termos jurídicos, diz respeito à garantia de que todos tenham os mesmos direitos e deveres, bem como condições básicas de acesso a educação, saúde, alimentação, trabalho, lazer etc. (art. 6º da Constituição Federal brasileira de 1988). E, por fim, a fraternidade remete ao ideal de irmandade ou respeito entre as pessoas. O estudante pode ilustrar a presença desses ideais nas relações com a família e os amigos, nos esportes, na escola etc.



### Alerta ao professor

O texto “Crise do absolutismo francês” favorece o desenvolvimento das competências CECH2, CECH3, CECH5, CEH1, CEH2 e CEH4.

## ■ Crise do absolutismo francês

Após a morte de Luís XIV, o trono francês foi ocupado por mais dois reis absolutistas: Luís XV, que permaneceu no poder de 1715 a 1774, e Luís XVI, que governou de 1774 a 1792.

Durante o absolutismo, a França conquistou enorme poder e tornou-se o Estado mais populoso da Europa Ocidental, atingindo cerca de 25 milhões de habitantes. Nessa época, como estudamos no capítulo 1, a sociedade de diversos reinos europeus estava dividida em três grupos, chamados **estados** ou **ordens**. Cada um deles tinha subdivisões e, muitas vezes, rivalidades internas.

Conheça a seguir como era a organização social na França durante o Antigo Regime.

- **Primeiro estado** (clero): reunia cerca de 120 mil pessoas que exerciam funções religiosas. Subdividia-se em alto e baixo clero. O alto clero era formado por cardeais, bispos e abades nascidos em famílias nobres. O baixo clero era composto de sacerdotes das paróquias mais pobres.
- **Segundo estado** (nobreza): reunia em torno de 350 mil pessoas e subdividia-se em nobreza cortesã, provincial e togada. A nobreza cortesã vivia luxuosamente no Palácio de Versalhes, ao redor do rei. Recebia pensões do Estado e não precisava trabalhar. A nobreza provincial, em geral, vivia em grandes propriedades rurais, dedicava-se a atividades militares e cobrava impostos dos camponeses que trabalhavam em suas terras. A nobreza togada era um grupo rico, composto de burgueses que compravam títulos de nobreza e cargos políticos.



Retrato do cardeal francês Louis Antoine de Noailles, pintura de autoria desconhecida, c. 1729.

MUSEU CARNAVALET PARIS

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

- **Terceiro estado** (maioria do povo): reunia mais de 24 milhões de pessoas, que se subdividiam em diferentes grupos, como camponeses, **sans-culottes** e burgueses. Os camponeses representavam cerca de 80% dos franceses, incluindo desde trabalhadores livres até servos. Nas cidades, havia os *sans-culottes*, grupo composto de cerca de 200 mil aprendizes de ofício, assalariados e desempregados. Já os burgueses incluíam desde os pequenos comerciantes, artesãos e profissionais liberais (pequena burguesia) até banqueiros e grandes empresários (alta burguesia).

Apesar das rivalidades internas, o primeiro e o segundo estados tinham mais poder, terras e privilégios do que o terceiro estado. Os camponeses, por exemplo, eram obrigados a pagar pesados tributos. Já os membros da alta burguesia, mesmo enriquecidos, não podiam ocupar grande parte dos cargos políticos e administrativos, que estavam reservados aos nobres.

Com frequência, essas desigualdades sociais e econômicas provocavam revoltas na França. Mas foi no reinado de Luís XVI que a indignação popular se transformou em uma das maiores revoluções da Europa.



Retrato do cantor Simon Chenard vestido como um sans-culotte, pintura de Louis-Léopold Boilly, c. 1792.



Mulher burguesa caminhando com sua filha, gravura de Nicolas Dupin, 1778.

#### Glossário

**Sans-culottes:** expressão francesa que significa “sem culotes”. Refere-se a pessoas que deixaram de usar calções ou culotes (vestimenta semelhante à da nobreza) e passaram a usar calças compridas.

#### Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o papel dos *sans-culottes* – um dos grupos sociais que participaram da Revolução Francesa.

#### Sans-culottes

“Esse termo [*sans-culottes*] é empregado, durante o período revolucionário, sobretudo a partir de 1792, para designar as massas populares urbanas, mais especialmente as dos subúrbios do leste de Paris [...].

Politicamente, os *sans-culottes* formam [...] a massa de mão-de obra das grandes jornadas parisienses de 10 de agosto de 1792, e de 2 de junho e 5 de setembro de 1793. Eles se engajam nos exércitos revolucionários.

Socialmente, os *sans-culottes* representam cidadãos que vivem de seu trabalho, seja como artesãos, seja como profissionais de ofícios; alguns, depois de uma vida laboriosa, se tornam pequenos proprietários na cidade e usufruem as rendas de um imóvel. Portanto, o *sans-culotte* não deve ser confundido com o indigente que ele quer socorrer. Esse grupo de pequenos proprietários pensa que a difusão da propriedade permitirá a instauração da felicidade, graças à igualdade [...].

O programa econômico dos *sans-culottes* permanece vago e surge como uma aspiração à igualdade entre pequenos proprietários independentes, possuindo meios de satisfazer às suas necessidades: ‘Que o máximo das fortunas será fixado [...], que o mesmo indivíduo só poderá possuir um máximo [...], que ninguém possa manter para alugar mais terra do que é necessário para uma quantidade de charrua determinada [...], que o mesmo cidadão só possa ter um estabelecimento comercial ou uma oficina [...]’. [...]

Os *sans-culottes* se reconhecem exatamente pela prática das virtudes republicanas e da igualdade: dirigem-se aos outros chamando-os de cidadãos e cidadãs [...].”

PERONNET, Michel. *Revolução Francesa em 50 palavras-chaves*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 248-250.



## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o funcionamento do sistema proporcional de votação no Brasil.

### Sistema proporcional eleitoral

“Funciona assim o sistema proporcional: para se chegar ao resultado final, aplicam-se os chamados quocientes eleitoral (QE) e partidário (QP). O quociente eleitoral é definido pela soma do número de votos válidos (= votos de legenda e votos nominais, excluindo-se os brancos e os nulos), dividida pelo número de cadeiras em disputa. Apenas partidos isolados e coligações que atingem o quociente eleitoral têm direito a alguma vaga.

A partir daí, analisa-se o quociente partidário, que é o resultado do número de votos válidos obtidos, pelo partido isolado ou pela coligação, dividido pelo quociente eleitoral. O saldo da conta corresponde ao número de cadeiras a serem ocupadas.

Havendo sobra de vagas, divide-se o número de votos válidos do partido ou da coligação, conforme o caso, pelo número de lugares obtidos mais um. Quem alcançar o maior resultado assume a cadeira restante.

Depois dessas etapas, verifica-se quais são os mais votados dentro de cada partido isolado ou coligação. Disso decorre a importância de se pensar a conveniência ou não de formar coligações.

Um pouco complicado, não é? Para entendermos melhor, pensemos em uma situação hipotética de um pequeno município com quatro partidos (PK, PX, PY e PZ), dois deles coligados (PK e PX), e nove vagas em disputa para o cargo de vereador. Foram contabilizados, ao todo, 2 700 votos válidos, dos quais 1 200 conferidos à mencionada coligação, 1 100 a PY e 400 a PZ. Após o processamento de todas as operações, observa-se que a coligação PK/PX e o partido PY fariam quatro vereadores cada e o partido PZ, um.

Esse quadro pode ser assim representado:

## Sinais da crise

No reinado de Luís XVI, o governo enfrentou uma grave crise econômica, social e política. Nessa época, o Estado francês gastava mais dinheiro do que arrecadava. Mesmo assim, a monarquia francesa manteve os privilégios do clero e da nobreza, além de elevar os gastos do Estado ao ajudar os colonos americanos, com tropas e dinheiro, na guerra pela independência dos Estados Unidos (1776).

Para piorar a situação, a produção agrícola caiu drasticamente na década de 1780, o que aumentou o preço de alimentos básicos, como trigo e pão. As manufaturas francesas também passavam por dificuldades e enfrentavam a concorrência de produtos industrializados britânicos. Muitos trabalhadores ficaram desempregados e, por toda parte, crescia o número de pessoas sofrendo com a fome e a miséria.

Diante desse cenário, Luís XVI decidiu aumentar os impostos, o que gerou enormes protestos. O rei passou, então, a ser visto como um monarca insensível, que ficava a maior parte de seu tempo no Palácio de Versalhes e, portanto, longe de Paris e dos problemas que abatiam o povo.

Sem conseguir conter as insatisfações do terceiro estado e, tampouco, deixar de privilegiar o clero e a nobreza, a monarquia francesa foi perdendo força e apoio político.



No passado as multidões eram mais úteis aos pés, gravura de autoria desconhecida publicada em Paris, 1789. Essa gravura satiriza os privilégios da nobreza e do clero, que são representados esmagando o terceiro estado.

52

Legenda	Votos válidos	QP	Sobras	Vagas
PK + PY	1 200	1 200 (votos)/300 (QE) = 4	1 200/(4 + 1) = 240	4
PY	1 100	1 100 (votos)/300 (QE) = 3	1 100/(3 + 1) = 275	3 + 1
PZ	400	400 (votos)/300 (QE) = 1	400/(1 + 1) = 200	1

Trata-se, portanto, de um sistema relativamente complexo e que, com frequência, gera dúvidas e provoca debates. Se, por um lado, permite a representação de diversos segmentos da sociedade, por outro, estimula

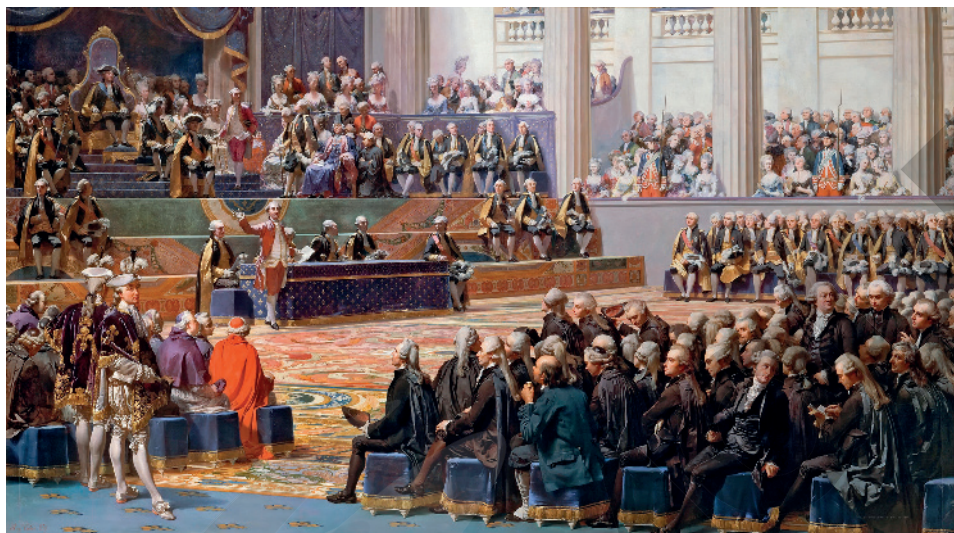


## Assembleia dos Estados Gerais

Em 1787, discutiu-se a possibilidade de a nobreza e o clero pagarem mais impostos. Mas esses dois estados queriam manter seus privilégios tributários e, por isso, pressionaram o rei para convocar a **Assembleia dos Estados Gerais**, que não se reunia havia cerca de 175 anos. O objetivo era obrigar o terceiro estado a **assumir sozinho** os novos impostos e legitimar essa decisão perante a sociedade.

De acordo com as regras dessa Assembleia, os representantes dos três estados poderiam participar da votação. No entanto, cada estado tinha direito a um voto. Como o clero e a nobreza tinham interesses em comum, eles votariam juntos. Ou seja, era impossível para o terceiro estado ganhar a votação, por mais numeroso que fosse. Seriam dois votos (nobreza e clero) contra um (terceiro estado).

A convocação dos Estados Gerais, em 1788, teve consequências devastadoras para o regime absolutista. Representantes do clero e da nobreza subestimaram a força política do terceiro estado.



Abertura dos Estados Gerais em Versalhes, 5 de maio de 1789, pintura de Auguste Couder, 1839. A obra representa a sessão inaugural da Assembleia dos Estados Gerais.

### PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

No Brasil atual, o voto de todos os eleitores tem o mesmo peso na escolha de um governante? Em grupo, pesquisem como funcionam os sistemas de eleição majoritário e proporcional no país.

### Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG9, CECH2, CECH5 e CEH1.

### Para pensar

Sim, de acordo com o artigo 14 da Constituição Federal brasileira, o voto é universal, direto e secreto, com igual valor para todos os cidadãos. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que, no Brasil, vigoram dois sistemas eleitorais: o majoritário e o proporcional. Pelo sistema majoritário, são eleitos os prefeitos, os governadores, o presidente da república e os senadores. Nele, é eleito quem tem mais votos. Já pelo sistema proporcional, são eleitos vereadores, deputados estaduais e deputados federais. Como o sistema proporcional é mais complexo, sugerimos a leitura do texto de aprofundamento “Sistema proporcional eleitoral” para entender como ele funciona.

### Outras indicações

• TOCQUEVILLE, Alexis de. *O Antigo Regime e a Revolução*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

A obra, publicada em 1856, apresenta uma análise do Antigo Regime e uma investigação sobre as causas da Revolução Francesa.

a competição partidária interna e possibilita que candidatos com maior poder econômico se destaquem em relação aos correligionários, que concorrem às mesmas vagas.

Por fim, ressalte-se que, independentemente dos méritos e defeitos do sistema, é fundamental conhecer seu funcionamento e de outros também, sempre na busca do aprimoramento da qualidade da representação política.”

ROSA, Pedro L. B. Palma. Como funciona o sistema proporcional? *Revista Eletrônica Escola Judiciária Eleitoral*, n. 5, ano 3. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/o-tse/escola-judiciaria-eleitoral/publicacoes/revistas-da-eje/artigos/revista-eletronica-eje-n.-5-ano-3/como-funciona-o-sistema-proporcional>. Acesso em: 3 mar. 2022.

## Alerta ao professor

O texto “Processo revolucionário” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG3, CECH1, CECH5, CEH1 e CEH4, bem como da habilidade EF08HI04, pois identifica processos da Revolução Francesa.

### Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o estopim da Revolução Francesa e a crise social que minava o Estado.

#### Estopim da Revolução Francesa

“Além das contradições objetivas, sociais, políticas e ideológicas, toda revolução precisa de um estopim, que cria uma ‘situação revolucionária’. [...] Em 1788, um fator meteorológico, obviamente aleatório, as geadas inverniais, se transformou no pavio (curto) de um processo com causas longamente amadurecidas, pois levou as colheitas a um verdadeiro desastre. Com a grande escassez de alimentos no campo, parte da população camponesa foi obrigada a mudar-se para as cidades, onde se transformou em proletária ou desempregada. Nas fábricas, ainda primitivas, era explorada ao máximo, e a cada ano tornava-se mais miserável, em contraste com o crescimento visível da riqueza social. Viviam à base de pão preto e em casas de péssimas condições, sem saneamento básico e vulnerável às doenças de todo tipo. Na intelectualidade cidadina, por sua vez, era geral a crítica das bases jurídicas e ideológicas do Antigo Regime à luz do pensamento iluminista (Voltaire, Diderot, Montesquieu, Locke, Kant e, sobretudo, Rousseau), não só pela ação dos intelectuais reconhecidos, mas, sobretudo, pela enorme quantidade de pequenas publicações, caricaturas da família real e panfletos anônimos postos em circulação que, como mostrou Robert Darnton (em *Boemia Literária e Revolução*)

## ■ Processo revolucionário

A Revolução Francesa foi um processo complexo que durou cerca de dez anos, de 1789 a 1799. Nesse período, houve divisões e conflitos entre os participantes do movimento. A seguir, destacamos alguns momentos do processo revolucionário francês.

### Assembleia Constituinte

Em 1789, os deputados eleitos para a Assembleia dos Estados Gerais reuniram-se no Palácio de Versalhes. Durante essa reunião, os representantes da nobreza e do clero queriam manter a forma tradicional de um voto por estado, o que lhes garantia dois terços da votação. Já os deputados do terceiro estado, que eram maioria na Assembleia, queriam a contagem individual dos votos.

Apoiados pelo rei, os conservadores da nobreza e do clero não concordaram com a mudança nas regras e os trabalhos foram paralisados. Em reação, os deputados do terceiro estado se transferiram para o salão de jogos de Versalhes (sala do **jogo da pela**) e proclamaram-se em **Assembleia Nacional Constituinte**. O objetivo era elaborar uma Constituição para a França, limitando o poder do rei.

#### Glossário

**Jogo da pela:** jogo que se assemelhava ao tênis, consistindo em jogar uma bola de um lado para o outro com auxílio de uma espécie de raquete. O nome “pela” deriva do latim *pilella*, que significa “bola”.



O juramento do jogo da pela, pintura de Jacques-Louis David, c. 1791. A obra representa o momento de formação da Assembleia Nacional Constituinte.

54

atingiam e influenciavam um público bem mais vasto do que aquele público restrito que tinha acesso à ‘literatura’.”

COGGIOLA, Osvaldo. Novamente, a Revolução Francesa. *Projeto História*, São Paulo, n. 47, p. 288-289, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/17137/14208>.

Acesso em: 3 mar. 2022.



## Queda da Bastilha

Para conter a insubordinação dos representantes do terceiro estado, o rei mandou tropas dissolverem a Assembleia Constituinte. Porém, nessa altura, a revolução já havia se espalhado pelas ruas de Paris, onde o povo exigia “liberdade, igualdade e fraternidade”. Tal lema inspirava-se em ideias iluministas que haviam se popularizado por meio de eventos públicos (debates, leituras, discursos) e de publicações (jornais, panfletos, gravuras). Em geral, esses eventos e publicações eram realizados clandestinamente, pois o governo reprimia e censurava seus opositores.

No dia 14 de julho de 1789, revolucionários **invadiram a prisão da Bastilha**, considerada um símbolo do poder absolutista. De Paris, a revolta popular alastrou-se pela França, sendo apoiada também pelos camponeses. O rei foi, então, obrigado a aceitar as medidas da Assembleia Nacional Constituinte, que **aboliu o regime feudal** e alguns privilégios do clero e da nobreza.



MUSEU NACIONAL DO PALÁCIO DE VERSALHES, VERSALHES

*Tomada da Bastilha e prisão do marquês de Launay, o governador da Bastilha, em 14 de julho de 1789, pintura de autoria desconhecida, século XVIII. Nessa data, a população francesa invadiu a Bastilha e, atualmente, comemora-se a Revolução Francesa.*

*A Versailles, a Versailles, gravura de autoria desconhecida, século XVIII. A imagem representa a marcha das mulheres em direção ao palácio real em outubro de 1789.*



MUSEU CARNAVALET, PARIS

## Orientação didática

Ao abordar a tomada da Bastilha, no dia 14 de julho, data em que o símbolo do absolutismo foi invadido, problematize a memória popular francesa sobre esse acontecimento, pois o dia 14 de julho é o feriado nacional mais comemorado na França. No espaço onde ficava situada a antiga Bastilha, totalmente demolida, foi construída a Praça da Bastilha, importante ponto de encontro francês e que, em datas comemorativas, conta com desfiles militares e festas, justamente em comemoração ao 14 de julho de 1789.

Comente também que o *Hino Nacional da França*, a *Marselhesa*, teve suas origens na Revolução Francesa e era, no início, uma canção entoada pelos revolucionários. É possível, ainda, que ele seja reproduzido em sala de aula e analisado como uma importante fonte histórica.

## Atividade complementar

Atividade interdisciplinar com Arte. Analise a gravura *A Versailles, a Versailles*, a partir das perguntas a seguir. O exercício de análise da imagem propicia que os estudantes reflitam sobre o processo revolucionário e seus agentes. É também uma forma de reforçar o protagonismo das mulheres na luta por transformações sociais no período.

1. O que essas mulheres estão fazendo?

**Resposta:** A gravura é uma representação das mulheres que marcharam em direção ao Palácio de Versailles em outubro de 1789, no início da Revolução Francesa.

2. Quais tipos de objetos estão na gravura?

**Resposta:** Na gravura, é possível observar que as mulheres carregam um canhão, levantam lanças e outras armas cortantes.

3. É possível afirmar que elas também lutaram ativamente no processo revolucionário? Por quê?

**Resposta:** Sim, as mulheres lutaram ativamente no processo revolucionário francês, o que pode ser observado na fonte histórica apresentada (a gravura *A Versailles, a Versailles*), bem como na *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, escrita por Olympe de Gouges em 1791, que será apresentada mais adiante neste capítulo.



## Alerta ao professor

O texto “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” e a seção “Outras histórias” trabalham aspectos do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, pois abordam documentos produzidos durante a Revolução Francesa que marcam, até os dias atuais, os debates em torno dos direitos humanos.

## Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

Em 26 de agosto de 1789, a Assembleia Constituinte proclamou a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, que se inspirava em ideias iluministas. Os principais pontos desse documento eram:

- respeito pela dignidade humana;
- liberdade de pensamento e de opinião;
- igualdade dos cidadãos perante a lei;
- direito à propriedade individual;
- direito de resistência contra a opressão política.

A *Declaração* anunciava a passagem dos **súditos**, que têm o dever de obedecer ao soberano no Antigo Regime, para a condição de **cidadãos**, que têm o direito de participar das decisões políticas nos Estados contemporâneos.

No ano seguinte, em 1790, a Assembleia confiscou terras da Igreja Católica e subordinou os sacerdotes à autoridade do Estado. Descontentes, muitos sacerdotes e monarquistas fugiram do país, levando consigo suas riquezas. No exterior, eles passaram a organizar, o mais rapidamente possível, um exército para reagir à Revolução Francesa.



Representação da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, pintura de Jean-Jacques-François Le Barbier, c. 1789. Essa pintura exalta a *Declaração* por meio de alegorias, como a da França quebrando as correntes da tirania (à esquerda) e a do Espírito da Nação segurando o cetro do poder (à direita).

## Outras indicações

- MORIN, Tania Machado. *Virtuosas e perigosas: as mulheres na Revolução Francesa*. São Paulo: Alameda, 2013. A autora analisa o papel das mulheres durante o período revolucionário e a importância dessa participação na luta por mais direitos sociais e políticos.

## OUTRAS HISTÓRIAS

### Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã

A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, aprovada pela Assembleia Nacional em 1789, limitava a cidadania aos homens. Muitas mulheres, porém, participaram ativamente do processo revolucionário. Em 1791, Olympe de Gouges apresentou, para a aprovação da Assembleia Nacional, a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, em que defendia a igualdade de direitos entre homens e mulheres:

“**Art. 1º.** A mulher nasce livre e mantém-se igual ao homem em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum. [...]”

**Art. 11.** A livre expressão do pensamento e da opinião é um dos mais preciosos direitos da mulher [...]. [...]

“**Art. 13.** Para a manutenção da força pública e para as despesas da administração, as contribuições da mulher e do homem são iguais. Ela participa de todos os trabalhos ingratos, de todas as tarefas penosas; portanto, deve ter a mesma participação na distribuição dos postos, dos empregos, dos encargos, das honrarias e das profissões.”

GOUGES, Olympe de. *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã e outros textos*. Brasília, DF: Edições Câmara, 2021. p. 41 e 45.

Esse documento não foi aprovado pela Assembleia Nacional e Olympe de Gouges, ao criticar os rumos da revolução, foi condenada à morte na **guilhotina**, em 1793, durante a fase mais radical da Revolução Francesa.



Retrato de Olympe de Gouges, pintura de Alexander Kucharsky, século XVIII.

#### Glossário

**Guilhotina:** aparelho desenvolvido pelo médico e deputado Joseph-Ignace Guillotin. Esse aparelho compõe-se de uma armação que sustenta uma lâmina pesada que, ao descer, corta a cabeça do condenado.

#### Atividades

RESPONDA NO CADERNO

1. O que cada um dos artigos citados defende? Explique com suas palavras.
2. Além dos direitos citados por Gouges, a garantia de quais outros direitos é fundamental às mulheres no mundo contemporâneo? Faça uma pesquisa sobre o tema e compartilhe o resultado com os colegas.

57

### Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “*Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG3, CG9, CECH1, CECH5, CEH1 e CEH4.

### Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre Olympe de Gouges, que apresentou a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* à Assembleia Nacional da França em 1791.

#### Olympe de Gouges

“Olympe de Gouges era uma vanguardista. Na Paris de Maria Antonieta e Luís XVI, ela defendia a emancipação das mulheres, a instituição do divórcio e o fim da escravidão. À frente de um grupo de teatro formado apenas por mulheres, Olympe debatia suas ideias nas peças que escrevia, em panfletos e até em cartazes, que mandava colar pela cidade.

Em um de seus panfletos mais conhecidos, a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, Olympe conclamava à ação: ‘Ó mulheres! Mulheres, quando deixareis vós de ser cegas?’. Era uma referência direta à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789, documento símbolo da Revolução Francesa, mas que pouco dizia sobre os direitos do sexo feminino.

No decorrer da revolução que derrubou a monarquia aos gritos de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, Olympe não se limitou a criticar as mazelas do Antigo Regime.”

VILLAMÉA, Luiza. Olympe de Gouges, a pioneira do feminismo que foi parar na guilhotina. *Geledés*, 30 out. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pioneira-do-feminismo-que-foi-parar-na-guilhotina/>. Acesso em: 3 mar. 2022.

### Outras histórias

1. O artigo 1º enfatiza que a mulher nasce livre e defende a igualdade de direitos entre homens e mulheres, ressaltando que a distinção social só pode ser baseada no interesse comum. O artigo 11 defende a liberdade de expressão e de opinião das mulheres. Já o artigo 13 enfatiza o direito das mulheres de trabalhar nos mesmos postos que os homens.
2. Após a pesquisa, espera-se que os estudantes percebam que as mulheres ainda lutam, no mundo contemporâneo, pela garantia de direitos civis, sociais, políticos e econômicos. No Brasil, embora a igualdade entre homens e mulheres seja garantida por lei, a desigualdade de gênero ainda existe em diversos setores, como no mercado de trabalho. Além disso, diversos movimentos lutam na atualidade pelo fim da violência contra a mulher.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a constitucionalização dos sistemas monárquicos.

### A constitucionalização das monarquias

“O surgimento [...] da monarquia constitucional, inicialmente na Inglaterra, em seguida na França e depois um pouco por todos os países, no século XIX representou um compromisso com [...] [a] estabilidade do regime monárquico [...].

[...] Através do pacto constitucional a monarquia cessava de ser uma instituição acima do Estado e se tornava um órgão do Estado [...].

O rei se tornou um simples representante da unidade e da personalidade do Estado, com funções que se foram paulatinamente reduzindo ao se passar do sistema constitucional-puro para o sistema constitucional-parlamentar. Nesta nova ordenação, como é sabido, as funções de chefe do executivo e de órgão legislativo que ainda pertenciam à monarquia foram, de fato, absorvidas *in toto* [totalmente] pela Câmara eletiva, processando-se rapidamente um esvaziamento das prerrogativas que a monarquia tinha reservado para si, em favor do chamado governo parlamentar. Em suma, tornava-se essencial para a gestão do poder o consenso do Parlamento, mais do que o do soberano, para quem ficava substancialmente e só uma função certificatória e ratificadora das decisões tomadas em sede parlamentar e partidária.

[...] neste sistema, podia tornar-se muito fácil, então, a passagem para uma forma institucional republicana, [...] e isto pela própria lógica do poder, logo que o Parlamento reparasse que, devido às condições históricas já mudadas, poderia deixar de limitar seu papel à seleção do chefe do governo, estendendo-o, de verdade, à eleição do chefe do Estado.

De fato, a progressiva parlamentarização da vida pública e o declínio da economia fundiária vinham progressivamente

## Monarquia constitucional

Em 1791, a Assembleia Nacional Constituinte promulgou uma Constituição que limitava o poder do rei, pondo fim ao absolutismo no país. Assim, a França tornava-se uma **monarquia constitucional**. Essa Constituição também instituiu:

- **igualdade jurídica** – eliminação dos privilégios do clero e da nobreza, igualando juridicamente os cidadãos. No entanto, o documento manteve a escravidão nas colônias francesas e estabelecia o voto censitário. Ou seja, as mulheres, os trabalhadores rurais, os pequenos artesãos e os desempregados – que representavam 80% da população francesa – não tinham o direito de votar e de se eleger para cargos públicos;
- **liberdade econômica** – diminuição da interferência do Estado na economia, mas com proibição de greves de trabalhadores. Isso favoreceu os ricos burgueses, que se tornaram ainda mais poderosos na França;
- **liberdade religiosa** – separação do Estado e da Igreja, garantia da livre manifestação de diferentes expressões religiosas e nacionalização dos bens do clero católico;
- **divisão dos três poderes** – direção do Estado por três poderes independentes (Executivo, Legislativo e Judiciário).

Em contrapartida, o rei Luís XVI se recusou a ter seus poderes limitados pela Constituição e passou a tramar contra a revolução. Ele aliou-se a grupos que pretendiam deter o processo revolucionário, tais como os monarcas da Áustria e da Prússia e nobres franceses.

Com a ajuda de Luís XVI, a aliança contrarrevolucionária organizou um exército para invadir a França e restabelecer o absolutismo. Em paralelo, o monarca francês e sua família fugiram do país. No entanto, durante a tentativa de fuga, a família real foi reconhecida e presa.

Por fim, quando o exército estrangeiro invadiu a França, milhares de populares se uniram ao exército francês em defesa da pátria. Em 20 de setembro de 1792, o exército invasor foi derrotado na **Batalha de Valmy**.



Os voluntários de tamancos na Batalha de Valmy, 1792, gravura de Caran d'Ache, 1890. Essa representação destaca a participação popular no confronto.

58

reduzindo o papel e a efetiva importância da monarquia a quem ficava, como último instrumento, o consenso popular, um consenso, porém, já esvaziado dos meios para mantê-lo e ampliá-lo. [...] Onde, porém, a monarquia soube fazer uso correto e prudente das prerrogativas formais com que ficou, conseguiu durar e manter-se também em regimes parlamentares: mas sempre como simples órgão do Estado, continuamente, embora tacitamente, confirmado pelo consenso popular. Apenas ele lhe garante ainda manifestações residuais.”

COLLIVA, Paolo. Monarquia. In: BOBBIO, N.; METTEUCCI, N.; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora da UnB/Imprensa Oficial, 2004. p. 780.



## Convenção Nacional

Após vencer os exércitos estrangeiros, os revolucionários elegeram uma **Convenção Nacional** e proclamaram a **república**. Nesse momento, as principais forças políticas do país dividiam-se em três grupos:

- **girondinos** – representavam a alta burguesia. Defendiam o voto censitário (com base na renda) e temiam que as camadas populares assumissem o controle da revolução;
- **jacobinos** – representavam a pequena burguesia, o operariado de Paris e os interesses mais populares. Defendiam o voto universal masculino e eram apoiados pelos *sans-culottes*;
- **planície** – representava principalmente uma burguesia considerada oportunista. Mudava de posição de acordo com as circunstâncias, quase sempre apoiando quem estivesse no poder.

Na sala onde os membros da Convenção se reuniam, os girondinos sentavam-se à direita, os jacobinos à esquerda e os membros da planície ao centro. Isso deu origem aos termos **esquerda, direita e centro**, ainda utilizados na linguagem política.

Durante a Convenção, o rei Luís XVI foi acusado de traição à pátria. Os girondinos o defendiam, mas os jacobinos queriam condená-lo à morte. Depois de julgado, o rei foi condenado à morte na guilhotina. Posteriormente, sua esposa Maria Antonieta recebeu a mesma condenação.



Execução de Maria Antonieta na Praça da Revolução, gravura de autoria desconhecida, século XVIII. A rainha foi guilhotinada em 1793, quando tinha 37 anos.



ROLAND BOLIVIERALAMY/FOTODREMA - MEMORIAL DA MARSELHESA, MARSELHA

Barrete frígio em exposição no Memorial da Marselhesa, em Marselha, França. Fotografia de 2019. Essa espécie de touca vermelha era usada pelos revolucionários franceses e tornou-se um dos principais símbolos da revolução.

privilégios feudais, em 4 de agosto do mesmo ano; ou com a deposição de Luís XVI, em 10 de agosto de 1792. A fascinante história desse calendário mostra como as grandes revoluções políticas, por mais radicais que sejam jamais transformam por completo a realidade humana: pois ao mesmo tempo em que o calendário republicano, altamente politizado e antirreligioso, pretendia fundar um novo tempo e uma nova história, ele manteve o tradicional ano gregoriano de 365 dias (eventualmente, 366), bem como os doze meses de trinta dias. De modo particular, porém, acrescentava cinco dias especiais a cada ano, destinados a festas cívicas da ‘virtude’, do ‘gênio’, do ‘trabalho’, da ‘opinião’ e da ‘recompensa’.

Os doze meses do calendário republicano estavam associados a estações do ano e a condições climáticas, portanto a ciclos da natureza; mas também tinham sentido político, sobretudo com a mobilização imagética da mulher. Durante a revolução, a Marianne era um símbolo feminino de várias coisas: da liberdade, da república, da justiça, da constituição ou da igualdade. Acoplada ao calendário, Marianne se transformou também em senhora do tempo [...]. Os nomes desses meses foram criados pelo poeta Fabre D'Énglatine [...]. Os dias possuíam dez horas, cada uma de cem minutos, e cada minuto tinha cem segundos, segundo um lógica decimal que, naquele contexto, pretendia extirpar do novo tempo quaisquer conteúdos religiosos. Em 1798 a adoção desse calendário se tornou compulsória, proibindo-se qualquer prática do gregoriano, em especial a observância dos domingos e da semana de sete dias.”

PIMENTA, João Paulo. *O livro do tempo: uma história social*. São Paulo: Edições 70, 2021. p. 98-99.

### Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o calendário revolucionário criado durante a época da Convenção Nacional, na Revolução Francesa. A criação desse calendário sugere que os líderes franceses do período tinham consciência de

que estavam criando um novo tempo.

#### Calendário revolucionário

“O calendário revolucionário francês, chamado de ‘calendário republicano’, foi idealizado por Gilbert Romme e estabelecido pela Convenção em 1793, mas

era retroativo a 22 de setembro de 1792, o dia da abolição da monarquia e do início da República Francesa. Antes de ser adotada, essa data inicial foi debatida: havia quem preferisse que o ‘ano um do reino da razão’ começasse com a queda da Bastilha, em 14 de julho de 1789; com a abolição dos

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre as contradições entre os fins da Revolução Francesa e os meios utilizados para alcançá-los.

### Contradições do processo revolucionário

“Em relação a [17]89, o Terror é apresentado quase sempre como expressão de uma força histórica, incontornável, cujo principal resultado, a queda do Antigo Regime, estava perfeitamente sintonizado com os desígnios próprios ao Iluminismo, ainda que os meios violentos utilizados para se atingir tal fim fossem condenáveis do ponto de vista das próprias Luzes. Era preciso normalizar a vida em sociedade, era preciso ‘fixar’ apenas os resultados da revolução, tidos como virtuosos, e abolir os meios que foram utilizados, tidos como cruéis, bárbaros, desumanos, antípodas das Luzes. Nesse sentido, parece haver uma espécie de drama de consciência no interior do pensamento iluminista em relação à Revolução de [17]89: de um lado, aceita, de bom grado, fazer da queda do Antigo Regime um resultado para o qual ele teria sido decisivo; de outro, recusa, enojado, os meios violentos utilizados e não aceita qualquer filiação ideológica com eles.”

ALVES, Marcelo. Da virtude ao Terror: o itinerário de um pensador revolucionário. *Princípios*, Natal, v. 15, n. 23, p. 114, jan./dez. 2008.

## Ditadura jacobina

A execução do rei provocou a revolta dos girondinos e uma reorganização das forças monarquistas estrangeiras. Nesse contexto de conflitos internos e externos, os jacobinos tomaram o poder, liderados por Maximilien de Robespierre.

O governo jacobino recrutou milhares de jovens para o exército, tabelou o preço de alimentos, aumentou os impostos para os ricos, instituiu o ensino primário obrigatório e gratuito, aboliu a escravidão nas colônias francesas e concedeu maior proteção para pobres, idosos e desempregados. Essas medidas agradaram as camadas populares, mas provocaram reações violentas de grupos conservadores.

Foi então que, em 5 de setembro de 1793, Robespierre implantou uma ditadura que perseguiu duramente quem fosse considerado inimigo da revolução. Nesse período, calcula-se que cerca de 40 a 50 mil pessoas foram condenadas à morte na guilhotina. Os julgamentos eram sumários, sem direito de defesa. Em razão desse elevado número de mortes, a ditadura jacobina ficou conhecida como **fase do Terror**, o período mais radical da Revolução Francesa.



Também sou livre, gravura de Louis Darcis, 1794.

Ao representar um ex-escravizado usando o barrete frigio, a imagem faz referência à abolição da escravidão nas colônias francesas pelo governo jacobino.

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

ROBBIE JACK/CORBISGETTY IMAGES



Encenação da peça *A morte de Danton*, no Teatro Nacional, em Londres, Reino Unido. Fotografia de 2010. Escrita originalmente por Georg Büchner em 1835, a peça conta a trajetória do revolucionário Georges Danton, antigo aliado de Robespierre que, ao se opor à ditadura jacobina, foi condenado à morte na fase do Terror.

Reprodução proibida. Art. 18º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



Além de lideranças políticas, como Danton, foram guilhotinados até mesmo cientistas notáveis como **Antoine Lavoisier** (1743-1794), considerado atualmente “pai” da Química moderna. Entre suas brilhantes contribuições à ciência estão: a descoberta da função do oxigênio na combustão, a enunciação da fórmula da água (H<sub>2</sub>O) e a formulação do princípio de conservação da matéria (“Na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”).

No final de 1793, o governo jacobino conteve as forças contrarrevolucionárias estrangeiras. No entanto, internamente, o governo perdeu apoio político. Sem a ameaça de invasão, os girondinos e os membros da planície uniram-se contra o governo de Robespierre. Ele e seus aliados mais próximos foram presos em 1794 e guilhotinados logo depois.

A fase do Terror chegou ao fim com o novo governo liderado pelos girondinos. Com isso, foram canceladas várias medidas adotadas pelos jacobinos, como o tabelamento dos preços e o fim da escravidão nas colônias francesas.



Retrato de Maximilien de Robespierre, pintura de autoria desconhecida, c. 1790.

MUSEU CARNAVALET, PARIS



JEAN-MARC BARREHEMIS/ALAMY FOTORENA

Praça da Concórdia, em Paris, França. Fotografia de 2019. Chamada de Praça da Revolução no final do século XVIII, nela foi instalada a guilhotina que executou milhares de pessoas durante o processo revolucionário francês.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto do historiador francês Michel de Vovelle sobre a importância e o significado da Revolução Francesa.

### Importância da Revolução Francesa

– *Vovô, por que você ama a revolução, se você mesmo fala dos massacres e da violência e se, afinal, diz que ela morreu?*

– A revolução é feita de sombra, mas, acima de tudo, de luz. Ela foi de uma enorme violência, por vezes descontrolada e selvagem, por vezes necessária para enfrentar um mundo antigo que se defendia ferozmente. Também nisso ela permanece como um importante alerta para que fiquemos atentos, pois essa violência continua à solta. Mas foi, e continua sendo, a base para uma enorme esperança, a esperança de mudar o mundo, eliminando as injustiças, em nome das luzes da razão e não de um fanatismo cego. Como se inscreveu na história em um momento determinado da evolução das forças econômicas, sociais e culturais, sabemos que seu êxito teve origem na união das aspirações da burguesia e das classes populares. E, por causa disso, percebe-se bem tudo o que fica faltando: a conquista da igualdade pela mulher, a ratificação do fim da escravidão, mas, sobretudo, a eliminação das desigualdades sociais [...].

– *Você acredita que para nós, jovens, que vemos de tão longe, ela ainda tem sentido?*

– [...] Conhecemos, daí em diante, outras revoluções que se diziam igualitárias, na Rússia e em outros lugares, e delas nos restou o gosto amargo de um terrível fracasso. Mas o sonho e a necessidade de mudar o mundo continuam intatos. Pela história da Revolução Francesa, é essa mensagem que transmitimos a vocês, e a qual deverá ser transmitida às futuras gerações.”

VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: Editora Unesp, 2007. p. 99-101.



## Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “A morte de Marat” favorece o desenvolvimento das competências CG3, CECH5, CEH3 e CEH4, bem como da habilidade EF08HI04, pois relaciona a Revolução Francesa à arte brasileira contemporânea.

## Texto de aprofundamento

Recomendamos a leitura do artigo a seguir para aprofundar a análise da pintura *A morte de Marat*. Durante a discussão, estimule a comparação entre a pintura original e sua releitura em fotografia, elaborada pelo artista Vik Muniz.

### A morte de Marat e a releitura de Vik Muniz

“David e sua arte pertenciam à Revolução Francesa. O pintor, também membro do Parlamento por Paris, foi considerado um dos pintores franceses mais influentes, cuja arte se destinava ao povo, não às galerias. Uma de suas obras mais significativas foi *A morte de Marat*, pintada em 1793, após o acontecimento da morte de Marat. De acordo com Guilhaumou (2009), o quadro da morte de Marat foi solicitado pelos seccionários parisienses e passou por um processo que recorreu a critérios da beleza natural, a fim de restituir a integridade do então representante do povo [...], uma vez que o quadro não pode ser instaurado na instância da morte, já que o corpo apresentava-se em avançado estado de putrefação. [...]

O quadro [...] traz um Marat, já morto, de pele muito clara, dentro da banheira e envolto em lençóis brancos. Nota-se a incisão, discreta e delicada, em seu peito, sem muitos vestígios de sangue. Há ainda um tampo de madeira colocado sobre a banheira, sendo utilizado como uma mesa em cima da qual se nota uma carta ou uma lista. Outra carta também aparece em cima da caixa de madeira, a qual se encontra ao lado da banheira e sobre a qual também observamos dinheiro,

## PAINEL

### A morte de Marat

Em 1793, ano de fortes agitações políticas, o líder jacobino Jean-Paul Marat foi morto com uma punhalada no coração por Charlotte Corday, a mando dos girondinos.

No mesmo ano, Jacques-Louis David criou a obra-prima *A morte de Marat*. Nela, Marat é transformado em mártir, um herói que teria morrido defendendo sua causa. Essa pintura marcante inspira artistas até os dias atuais.

Na recriação da obra feita pelo brasileiro Vik Muniz, por exemplo, o líder jacobino Marat foi substituído por Sebastião Carlos dos Santos, fundador e presidente da Cooperativa de Catadores de Material Reciclável do Jardim Gramacho, em Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

A seguir, verifique um detalhamento da obra de Jacques-Louis David e conheça a recriação artística de Vik Muniz.



*A morte de Marat*, pintura de Jacques-Louis David, 1793.

uma pena, um tinteiro e o dizer ‘À Marat. David’. Há ainda outra pena sendo segurada por Marat, cuja mão está próxima ao chão. Importa-nos ressaltar que todos esses elementos, o corte, as penas, o tinteiro e as cartas, relacionam-se ao manual, à ação humana de agir com as próprias

mãos, além do fato de que todos os elementos, inclusive o corpo de Marat, rumam para o chão. Ademais, nota-se um contraste de cores entre Marat e os elementos envolvidos em sua morte e o fundo do quadro, negro e indeterminado. Esse contraste evidencia a luz lançada a Marat

e destaca um corpo morto, pon-do em foco a questão da morte.

[...] Observamos que o foco que se dá ao corpo de Marat, através do contraste entre a escuridão do fundo e a luz e a claridade de seu corpo, trazem à tona e destacam a figura do herói da Revolução Francesa. [...]

- 1 Segundo registros policiais da época, Marat foi assassinado durante o banho. Na pintura, é possível observar a arma do crime – um punhal – no chão.
- 2 Marat sofria de uma doença de pele que o obrigava a passar longos períodos em banhos de imersão. Por isso, sua banheira teria uma pequena escrivaninha, que lhe permitia trabalhar durante o banho. Essa escrivaninha foi representada como um simples caixote de madeira.
- 3 Para criar essa pintura, Jacques-Louis David estudou anatomia e arte greco-romana. Os músculos e tendões de Marat foram desenhados com tanta habilidade que tornaram belo um corpo sem vida.
- 4 O fundo é escuro, destacando a figura de Marat. Na obra, David busca simplicidade e ignora detalhes que considera sem importância.



*Marat (Sebastião)*, composição de Vik Muniz, 2008. Para produzir essa obra, o artista brasileiro utilizou diferentes materiais encontrados no lixo e, depois, fotografou sua instalação. Esse processo de produção pode ser visto com mais detalhe no documentário *Lixo extraordinário*, de 2010.

como em *A morte de Marat*, há o contraste de cores entre a claridade do corpo e o fundo, produzido em cores mais escuras e intensas. No entanto, interessa-nos ressaltar que, na fotografia, o fundo não é indeterminado, mas produzido pelo lixo, repleto dele, o qual, segundo Bauman (2009), é o produto mais abundante da sociedade.”

OLHER, Rosa Maria; BOITO, Fernanda Silveira. *Marat-Sebastião: pinturas do lixo e A morte de Marat: o acontecimento do retorno de um enunciado*. *Calidoscópio*, v. 12, n. 2, p. 164-165, maio/ago. 2014.

*Marat-Sebastião: pinturas do lixo* é uma obra produzida pelo artista plástico Vik Muniz, em parceria com os catadores de lixo do aterro sanitário do Jardim Gramacho, [...] [no estado] do Rio de Janeiro. Diferentemente da obra de David, trata-se de uma fotografia,

não de uma pintura, a qual faz parte da série de obras *Imagens do lixo*, desenvolvidas em 2009. A fotografia traz a figura de Marat representada pelo catador Sebastião Carlos dos Santos, o Tião [...]. Tal representação produzirá efeitos de sentido significativos [...].

Nota-se ainda que, assim como na obra de David, a figura do herói-revolucionário morto e a questão da morte são destacadas. O corpo do herói e os elementos envolvidos com a morte são produzidos em branco e ocupam o centro da obra. Ademais, assim

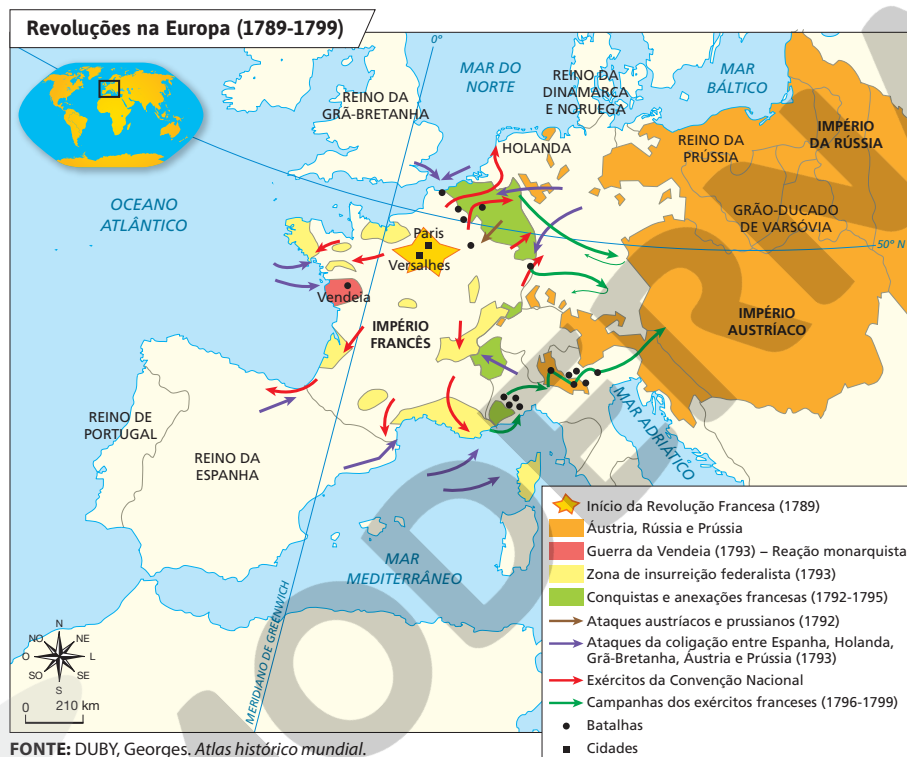
## Diretório

Em 1795, a Convenção Nacional, agora controlada pelos girondinos, elaborou uma nova Constituição para a França, que permaneceria como uma **república** com um governo comandado pelo **Diretório** (órgão composto de cinco deputados eleitos pelo Legislativo).

Durante o governo do Diretório (1795 a 1799), a burguesia ampliou seu controle sobre o país, investindo na industrialização francesa e nas atividades comerciais. Porém, o governo sofria duas formas de pressão:

- **ameaça interna** de revoltas promovidas por jacobinos e monarquistas franceses;
- **ameaça externa** de ataques de monarquias absolutistas vizinhas.

Observe no mapa a seguir.



Com a persistência das rivalidades e tensões internas, o governo do Diretório puniu seus adversários. Em meio a essa situação, o jovem general do exército francês Napoleão Bonaparte ganhou prestígio por seu desempenho militar. Com o apoio de vários setores da sociedade, inclusive do exército, ele derrubou o Diretório em 1799.

O episódio ficou conhecido como o **Golpe de 18 Brumário**, que corresponde a 9 de novembro do calendário cristão. A palavra “brumário” deriva do francês “brumeux”, que significa “bruma” ou “névoa”. A data marca o início da Era Napoleônica.



## ■ Governo de Napoleão

Em sua carreira militar e política, Napoleão Bonaparte teve uma ascensão impressionante. Ele nasceu em 1769, na Córsega, uma ilha pertencente à França. Aos 10 anos de idade, ingressou na escola militar e, aos 16 anos, foi promovido a tenente do exército.

Durante a Revolução Francesa, Napoleão demonstrou um brilhante talento militar. Por isso, com apenas 24 anos, foi nomeado general, tornando-se o homem mais jovem a ocupar esse posto no exército francês.

Além da ascensão militar meteórica, a vida de Napoleão é repleta de contradições. Quem diria que o jovem oficial, que era amigo de Robespierre e dos jacobinos, leitor entusiasmado de Voltaire, se tornaria imperador da França, senhor da Europa, ora agindo como déspota esclarecido, ora como um ditador cruel?

Com o Golpe de 18 Brumário, Napoleão chegou ao poder e governou a França durante aproximadamente 15 anos. Seu governo costuma ser dividido em três períodos: **Consulado** (1799 a 1804), **império** (1804 a 1815) e **Governo dos Cem Dias** (1815).



O general Bonaparte no Conselho dos Quinhentos, em Saint-Cloud, 10 de novembro de 1799, pintura de François Bouchot, 1840. A obra representa o golpe de Estado de 1799, conhecido como 18 Brumário, que colocou Napoleão Bonaparte no poder.

65

### Alerta ao professor

O texto “Governo de Napoleão” e seus subitens, incluindo os boxes “Para pensar” que os acompanham, favorecem o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CG3, CG9, CG10, CECH2, CECH5, CECH6, CEH1 e CEH2, bem como da habilidade EF08HI04, pois identificam desdobramentos da Revolução Francesa na Europa e no restante do mundo.

### Outras indicações

Para mais informações sobre a vida de Napoleão Bonaparte, sugerimos a leitura das biografias a seguir.

- ENGLUND, Steven. *Napoleão*: uma biografia política. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Na obra, o historiador estadunidense apresenta um vasto levantamento documental sobre os aspectos políticos da figura de Napoleão. A obra mistura linguagem literária acessível e densa pesquisa para recriar a França do período, percebendo as conexões entre Napoleão e o império por ele criado.

- TULARD, Jean. *Napoleão*: o mito do salvador. Rio de Janeiro: Casa Jorge, 1996.

O texto analisa aspectos sociais, políticos e militares da vida de Napoleão e da sociedade francesa moderna. Além disso, a obra discute como se enraizou o mito do salvador francês que perdura até a atualidade, apontando para a necessidade de repensar as histórias sempre construídas em cima de grandes homens e conquistadores.

- *Napoleão Bonaparte*: a glória da França (Estados Unidos). The Biography Channel, 1993. 50 min.

Documentário que narra as várias fases da vida de Napoleão, desde seu nascimento em Córsega, passando pela juventude militar, até a escalada ao mais alto cargo do poder político francês. Ao longo da produção, discutem-se as contradições em torno dessa figura política e suas relações com a república, o império e os demais países do mundo afetados por suas visões expansionistas.

- *Impérios*: Napoleão (Estados Unidos). Direção de David McCullough, 2000. 240 min.

Minissérie documental que discute a trajetória de Napoleão, partindo de suas relações familiares ainda em Córsega. A obra apresenta algumas das batalhas vencidas pelo estadista francês, entre elas a campanha italiana da França revolucionária. Além disso, tendo como ponto de partida o casamento com Josefina e a ascensão ao poder, o documentário trabalha como os ideais igualitários e revolucionários foram perdidos em nome de um poder centralizador e do culto à figura napoleônica.

## Para pensar

Tema para reflexão e debate. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que em muitas sociedades, como na francesa da época do absolutismo, a educação era, sobretudo, um privilégio das elites. Na França, isso começou a mudar a partir da Revolução Francesa e da época de Napoleão. Atualmente, na maioria das sociedades democráticas, a educação é considerada um dos principais instrumentos para melhorar a qualidade de vida das pessoas e combater as desigualdades sociais. No Brasil, ela é um direito dos cidadãos e um dever do Estado, conforme o art. 205 da Constituição Federal. Ressalte que a educação pública e universal foi uma conquista relativamente recente no Brasil, onde esse processo começou a partir de 1930, sobretudo devido ao trabalho de educadores como Anísio Teixeira.

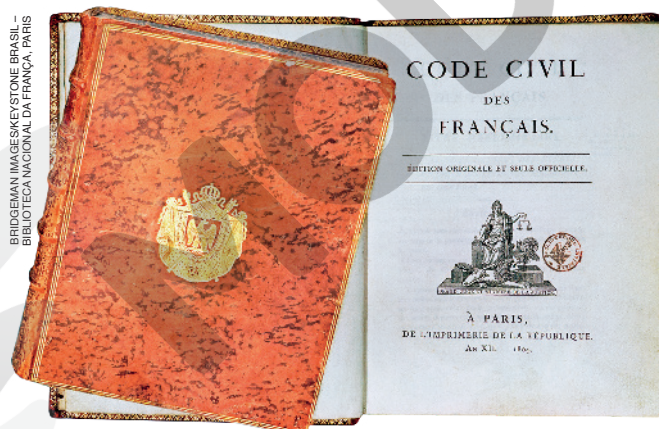
## Consulado

Durante o Consulado, o regime republicano foi mantido. O governo da França era composto de três cônsules, mas quem de fato mandava era Napoleão, eleito primeiro-cônsul. Ele comandava o exército, nomeava os membros da administração pública, propunha leis e orientava a política externa.

Nesse período, Napoleão perseguiu seus opositores por meio da censura e da repressão policial. Apesar do perfil ditatorial e antidemocrático, ele não abandonou certos princípios da Revolução Francesa. Ao longo de seu governo, implementou reformas na economia, na educação e no direito, tais como:

- **criação do Banco da França** (1800) – que controlava a emissão de moedas, regulava a inflação, concedia empréstimos;
- **reorganização do ensino público** – que passou a ter como objetivo formar cidadãos para servirem ao Estado. Difundiu-se também a ideia de que o ensino deveria ser laico e universal, ou seja, de que todos deveriam ter acesso à educação;
- **elaboração de um Código Civil** (1804) – que aboliu de vez os antigos privilégios da nobreza e do clero e consagrou alguns ideais iluministas, como a liberdade individual, a igualdade perante a lei, o respeito à propriedade privada e o casamento civil separado do religioso. O Código Civil francês influenciou a legislação de diversos outros países, inclusive a brasileira. Porém, o código proibia a atuação de sindicatos e de grevistas e mantinha a mulher submetida à autoridade do marido.

Essas medidas aumentaram a popularidade de Napoleão. Com a aprovação do Senado, Napoleão foi proclamado **cônsul vitalício** em 1802, conquistando o direito de indicar seu sucessor ao governo. Na prática, isso significou a volta da monarquia hereditária.



Capa e folha de rosto da primeira edição do Código Civil francês, 1804.

RESPONDA ORALMENTE

### PARA PENSAR

Por que o acesso à educação deve ser um direito de todos? Reflita e debata o assunto com os colegas.



## Império

Em 1804, Napoleão e seu grupo político mobilizaram a opinião pública para implantar definitivamente o império. Assim, foi realizada uma consulta popular (plebiscito) na qual quase 60% dos eleitores escolheram a monarquia como forma de governo, e Napoleão tornou-se imperador.

O novo imperador foi coroado em uma festa solene na Catedral de Notre-Dame. O papa Pio VII viajou a Paris para participar desse evento e coroar Napoleão. Durante a cerimônia, em um gesto surpreendente, o imperador tirou a coroa das mãos do papa e coroou a si próprio. Com essa atitude, quis mostrar que não admitia autoridade superior à sua. Em seguida, coroou sua esposa, a imperatriz Josefina. Conta-se que, admirado com a pompa da cerimônia, Napoleão virou-se para seu irmão mais velho, José, e disse: “Que diria **monsieur** nosso pai se estivesse aqui hoje?”.

### Glossário

**Monsieur:** em francês, significa “senhor” e era um sinal de respeito.



Sagração do imperador Napoleão e coroação da imperatriz Josefina na Catedral de Notre-Dame, 2 de dezembro de 1804, pintura de Jacques-Louis David, 1805-1807.

### PARA PENSAR

### RESPONDA ORALMENTE

Quando uma pessoa acumula poder, ela consegue governar sozinha? Exponha seus argumentos para os colegas.

67

## Para pensar

Tema para debate e reflexão. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que, apesar da importância individual de alguns personagens históricos e do enorme poder que acumularam, não existiram governantes que atuaram sozinhos. Mesmo nas situações em que se observa grande concentração de poder, como no caso do absolutismo, o monarca tinha à sua disposição uma equipe de assessores, ministros de Estado, membros da Igreja, conselheiros, administradores, exército etc. Todo esse aparato demonstra que, para governar, era necessário ter uma ampla rede de apoio.

## Orientação didática

A história em que Napoleão, durante a cerimônia de sua coroação como imperador, diz a seu irmão: “Que diria *monsieur* nosso pai se estivesse aqui hoje?” é contada por vários autores, entre eles o fundador da psicanálise, Sigmund Freud, em seu ensaio *Um distúrbio de memória na Acrópole*, de 1936 (apud: BRETT, Kahr. *Lições de vida*: Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. p. 23).



## Texto de aprofundamento

O texto aborda o imaginário sobre Napoleão e a França na América portuguesa, construído com a chegada da corte bragantina ao Rio de Janeiro, entre 1808 e 1821.

### Imaginário sobre Napoleão na América portuguesa

“Napoleão foi abundantemente aproveitado na produção discursiva contrarrevolucionária, resultante da prática conflitual do momento, para encarnar a grande figura da oposição. [...] Disto resulta um Bonaparte reconstruído como uma super entidade negativa que acaba por conglomerar em si as várias ameaças e medos, reais ou potenciais, a serem combatidos pelo governo português. [...] Napoleão passa a ser uma tela de projeção de ódios, medos e esperanças.

No discurso elaborado diretamente pela Coroa portuguesa no Brasil joanino, ou aprovado por ela, acerca do inimigo, o vocabulário utilizado para se referir a ele revela, em um nível mais elementar e direto, ecos fiéis do discurso detratador comum aos aliados antirrevolucionários, de matriz essencialmente inglesa. A análise deste discurso revela como seus argumentos mais marcantes tomam de empréstimo várias imagens caras à Lenda Negra napoleônica que, por sua vez, opera na contracorrente de todo o trabalho oficial da máquina de propaganda de Bonaparte, a chamada Lenda Dourada [...].

Todavia, ao analisarmos com mais vagar o linguajar empregado na arenga portuguesa de oposição napoleônica na América é possível detectar expectativas e pretensões governamentais latentes, um mal-estar generalizado diante de um mundo estabelecido que passa a sofrer várias torções e contrações, assim como várias demarcações do que não é bem-vindo ou aceito, ou seja, o que deve ser considerado como ameaça e que deve balizar o comportamento exemplar de súditos fiéis. Neste discurso, tanto quanto a representação do outro,

## Expansão militar

Durante o Império Napoleônico, formou-se uma corte composta de oficiais militares, membros da alta burguesia e da antiga nobreza. Também foram construídos grandes monumentos simbolizando o poder do império, como o **Arco do Triunfo** (1806-1836), inspirado na arquitetura romana.

Além disso, Napoleão comandou uma série de campanhas militares para expandir os domínios da França.

Em 1805, o exército francês tentou invadir o Reino Unido, mas foi derrotado na **Batalha de Trafalgar**, devido à superioridade naval britânica. Entretanto, Napoleão venceu outras batalhas no continente nos anos seguintes, derrotando tropas da Áustria, Rússia e Prússia.

O Império Francês se expandiu com as **guerras napoleônicas**, atingindo sua máxima extensão em 1812. Nesse território, viviam cerca de 50 milhões de pessoas (quase um terço da população europeia na época).

Depois de tantos conflitos, milhares de franceses lamentavam a morte de seus familiares, enviados como soldados aos campos de batalha. Fora da França, as invasões napoleônicas despertavam inúmeras insatisfações e um forte sentimento nacionalista.



Vista do Arco do Triunfo, na Avenida Champs-Élysées, Paris, França. Fotografia de 2021. Esse monumento foi construído entre 1806 e 1836 para celebrar as conquistas militares francesas na época de Napoleão.



**FONTES:** CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. *Atlas dos impérios*. Lisboa: Teorema, 1995. p. 73; ALBUQUERQUE, Manoel M. de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 128.

68

## Atividade complementar

Compare o mapa intitulado “Império Napoleônico (1812)” com um mapa político atual da Europa. Para isso, consulte um atlas geográfico. Em seguida, indique os países atuais que correspondem aos territórios: anexados à França até 1812; aliados da França; fora da influência do Império Francês.

**Resposta:** Territórios anexados à França até 1812: Bélgica, Holanda, Croácia, Eslovênia e partes da Itália, da Espanha e da Alemanha; aliados da França: Espanha, Alemanha, Áustria, República Tcheca, Eslováquia, Hungria, Polônia, Lituânia, Letônia, Estônia, Dinamarca, Noruega e partes da Itália e da Romênia; territórios fora da influência do Império Francês na Europa: Bulgária, Albânia, Macedônia, Sérvia e Bósnia-Herzegovina.

## Bloqueio Continental

Frustrado com a impossibilidade de invadir o Reino Unido, Napoleão procurou pressionar o país por meios econômicos. Para isso, proibiu os países europeus que estavam sob a influência francesa de comercializar com o Reino Unido ou de autorizar navios britânicos a atracar em seus portos. Essa proibição foi chamada **Bloqueio Continental**.

Decretado em 1806, o Bloqueio não atingiu plenamente seus objetivos. Em várias regiões da Europa, a economia era predominantemente agrícola, o que aumentava a demanda por produtos industrializados britânicos.

Um dos reinos que não respeitaram o Bloqueio Continental foi Portugal. Por isso, o exército francês invadiu o território português. Essa invasão motivou a vinda da família real portuguesa e de toda a sua corte para o Brasil em 1808. Com isso, a sede do governo português foi transferida para o Rio de Janeiro (estudaremos melhor o assunto no capítulo 6).

A transferência da corte para o Rio de Janeiro pode ser considerada uma inteligente estratégia política, e não uma fuga covarde de dom João e sua família. O Brasil, que era colônia de Portugal, tornou-se metrópole do Reino Português. Essa “inversão colonial” constituiu um fato inédito na história da colonização.

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



MUSEU NACIONAL DOS COCHES, LISBOA

Embarque da família real para o Brasil, pintura de Nicolas-Louis-Albert Delerive, c. 1807-1810.

interessa-nos igualmente a de si mesmo que aí vai sendo tecida no contrapelo pelo uso maniqueísta de vários pares de opostos que acabam por delimitar polos afetivos para os quais se canalizam as agressões e as aspirações do grupo. E nesta autorrepresentação, que se estrutura por oposição à do inimigo, é que a verdade (no sentido daquilo que se quer como verdadeiro) é estabelecida pelo governo luso, do mesmo modo que o lócus político-ideológico que ele pretende ocupar. Eis, portanto, a importância de Bonaparte e nosso interesse em trilhar sua fabricação enquanto super entidade opositora, para apreendermos os artifícios de reestruturação imaginária da monarquia bragantina nos trópicos, de legitimação de seus interesses, em um momento de instabilidades e de embasamento do pensamento contrarrevolucionário português.”

STOIANI, Raquel. *Napoleão visto pela luneta d'El-Rei: construção e usos políticos do imaginário francês e napoleônico na América portuguesa* (ca. 1808-1821). 2009. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2009. p. 166-167.



## Invasão da Rússia

Em 1812, os franceses invadiram a Rússia para obrigá-la a manter o Bloqueio Continental ao Reino Unido. As tropas francesas avançavam pelo imenso território da Rússia, ao mesmo tempo que os exércitos russos recuavam e destruíam tudo o que pudesse ser útil aos invasores.

Ao chegar a Moscou, depois de uma viagem difícil, os soldados franceses, que já padeciam de fome, passaram a sofrer também com temperaturas de  $-30^{\circ}\text{C}$ . Sem condições de prosseguir a invasão, o exército francês retirou-se da Rússia, mas a maioria dos soldados morreu na viagem de volta. Essa campanha militar desastrosa estimulou outros países europeus a reagirem contra a França.

Em 1814, um poderoso exército formado por britânicos, austríacos, rusos e prussianos invadiu Paris. Nessa campanha, Napoleão foi derrubado do poder e enviado para Elba, uma ilha no Mar Mediterrâneo. Depois, o trono francês foi entregue a Luís XVIII (1755-1824), irmão do último rei absolutista Luís XVI.

ARCHIVES CHARME/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - FUNDAÇÃO DOSINE-THIERS, PARIS



*Campanha da França, 1814, pintura de Ernest Meissonier, 1864. A obra representa Bonaparte durante a campanha militar no inverno de 1814.*

*Napoleão, a Campanha da Rússia, litografia de Philippe de Segur, 1912. Na obra foram representadas as tropas napoleônicas em Moscou, Rússia, em 1812.*



MUSEU D'ORSAY, PARIS

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



## OUTRAS HISTÓRIAS

### Museu do Louvre

O Museu do Louvre, em Paris, é um dos maiores museus do mundo. Seu acervo conta com 35 mil obras expostas em um palácio de 135 mil metros quadrados. A atual equipe do museu reúne quase 2 mil profissionais, incluindo pintores, historiadores, artistas e educadores.

De acordo com o historiador Jérémie Benoit, muitas obras do Louvre foram tomadas nas campanhas militares francesas, principalmente durante o governo de Napoleão. Depois do Congresso de Viena (1814-1815), parte das obras foi devolvida aos seus locais de origem. No entanto, até os dias de hoje, alguns países reclamam seu direito sobre peças expostas no Louvre e em outros museus europeus.



Vista da parte externa do Museu do Louvre, Paris, França. Fotografia de 2019. Construído no século XVI para ser a moradia da família real francesa, o Palácio do Louvre passou por diversas reformas até ser transformado em museu na época da Revolução Francesa. Uma das reformas mais chamativas ocorreu em 1989, com a construção de uma pirâmide de vidro na fachada do museu.

#### Atividades

RESPONDA NO CADERNO

1. Você já visitou algum museu? Qual?
2. Em sua avaliação, qual é a função dos museus? Explique.

### Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Museu do Louvre” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CG3, CECH2, CEH1 e CEH3, bem como da habilidade EF08HI04, pois identifica desdobramentos da Revolução Francesa no mundo atual.

### Orientação didática

Para trabalhar o tema da seção “Outras Histórias”, discuta como os grandes tesouros artísticos e históricos se tornaram parte de alguns dos acervos mais reconhecidos do mundo. Muitos desses acervos são hoje reivindicados por países espoliados em guerras e em processos de conquista e colonização. São marcantes, por exemplo, as obras egípcias transportadas por colonizadores franceses e os mármore do Partenon que permanecem sob custódia do Museu Britânico. O mesmo ocorre com relação às obras de diversas culturas indígenas e africanas expostas em países europeus. As grandes instituições museológicas, por sua vez, debatem a necessidade de pensar esses acervos não mais como posse, e sim como guarda, o que indicaria a validade de mantê-los em países que possam garantir uma salvaguarda mais eficiente. A discussão é longa e permanece em aberto, podendo ser conduzida de modo a mobilizar competências de reflexão e debate em sala de aula.

### Outras histórias

**1 e 2.** Respostas pessoais. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, ressalte que os museus são locais importantes de aprendizado por permitirem que as pessoas entrem em contato com diversas produções culturais. Além disso, por meio das ações educativas em museus, é possível aprender sobre História, tempo presente e cidadania de maneira a aproximar o observador daquilo que está exposto. Eles também têm a função educativa de aproximar o visitante do mundo das artes, sobretudo no que diz respeito às coleções pertencentes ao poder público e que devem, portanto, ser entendidas como patrimônio de cada cidadão. Para mais orientações sobre a relevância desses espaços, consulte o tópico 5.6., “Estudo do espaço social”, deste manual.

## Outras indicações

- BRION, Marcel. *Viena no tempo de Mozart e Schubert*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

A obra apresenta aspectos do cotidiano de Viena entre 1780 e 1850. Essa cidade foi sede de um congresso que buscou restaurar o poder das antigas monarquias europeias, e foi berço dos trabalhos de Mozart e Schubert.

## Governo dos Cem Dias

Em março de 1815, Napoleão fugiu da Ilha de Elba e regressou à França. As tropas enviadas para prendê-lo acabaram unindo-se a ele.

Napoleão reconquistou o poder e obrigou o rei Luís XVIII e sua família a deixar a França. Diante disso, os governos estrangeiros organizaram uma aliança militar com cerca de 1 milhão de soldados que marcharam contra as forças napoleônicas.

Depois de cem dias à frente do governo, Napoleão foi definitivamente derrotado na **Batalha de Waterloo**, em junho de 1815. Preso pelos britânicos, foi exilado na Ilha de Santa Helena, no Atlântico Sul, onde permaneceu até morrer, em 1821.



Grafite do artista de rua Banksy, em Paris, França. Fotografia de 2018. O grafite foi inspirado na pintura de Jacques-Louis David (ver página 75). As obras de Banksy expressam críticas sociais e, neste caso, o artista questiona o heroísmo de Napoleão ao representá-lo coberto por um manto vermelho.

## Congresso de Viena

As conquistas militares na época napoleônica modificaram a divisão política de boa parte da Europa. Com a derrota francesa, os dirigentes dos países vencedores organizaram o **Congresso de Viena** (1814-1815). Entre eles estavam representantes do Reino Unido, Áustria, Rússia, Prússia e França.

Os objetivos do Congresso eram restaurar o poder das antigas monarquias e traçar um novo mapa político da Europa para superar as alterações provocadas na época napoleônica.

Além disso, soberanos da Áustria, Rússia, Prússia e de outros Estados europeus estabeleceram acordos de defesa mútua. Nesses acordos, declaravam ter o **direito de intervir em qualquer país** cujo governo fosse ameaçado por movimentos revolucionários e nacionalistas. Com o objetivo de colocar em prática essa política de mútua defesa, foi criada uma organização chamada **Santa Aliança**.

### Alerta ao professor

O boxe “Observando o mapa” favorece o desenvolvimento das competências CECH5, CECH7, CEH2 e CEH3.

### Observando o mapa

Ao comparar os dois mapas, os estudantes poderão observar que a França perdeu diversos territórios após o Congresso de Viena. Esses territórios, que haviam sido conquistados na época de Napoleão, em 1815, passaram a corresponder a outros Estados, como Reino dos Países Baixos, Reino da Prússia, Reino de Hanover, Reino da Sardenha-Piemonte e Império Austríaco.

Europa após o Congresso de Viena (1815)



**FONTES:** KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982, p. 40; ALBUQUERQUE, Manoel M. de *et al.* *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 130; ATLAS historique Larousse Paris: Larousse, 1987. p. 71.

### 🔍 OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

Observe o mapa “Império Napoleônico (1812)”, na página 68, e compare-o com o mapa acima. Após o Congresso de Viena, a França manteve ou perdeu os territórios anexados no período napoleônico?



## Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidade da BNCC:

- **CG1** (atividades 2, 5 e 6);
- **CG2** (atividades 2 e 6);
- **CG3** (atividade 6);
- **CG7** (atividades 2 e 5);
- **CG10** (atividades 2, 4 e 5);
- **CECH2** (atividades 2, 4, 5 e 6);
- **CECH5** (atividade 2);
- **CECH6** (atividades 2, 5 e 6);
- **CECH7** (atividade 6);
- **CEH1** (atividades 5 e 6);
- **CEH3** (atividades 2, 4, 5 e 6);
- **CEH4** (atividades 2 e 6);
- **CEH5** (atividade 3);
- **EF08HI04** (atividades 1, 2, 4 e 5).

## Oficina de História

### Conferir e refletir

1. Estão incorretas as frases **b** e **d**, que podem ser corrigidas da seguinte forma:

**b)** Luís XVI **não** aceitou a proposta de uma monarquia constitucional para a França.

**d)** Entre as principais **derrotas** militares de Napoleão estão a Batalha de Trafalgar, a invasão da Rússia e a Batalha de Waterloo.

2. Atividade que promove o debate sobre tema que permanece atual (a justiça das leis) a partir do contexto histórico de 1792.

**a)** O princípio da igualdade entre os cidadãos perante a lei e o direito de resistência à opressão política.

**b)** No absolutismo francês, o rei era a autoridade máxima do Estado, seu poder era considerado de origem divina e não havia uma Constituição que limitasse sua atuação.

**c)** Em 1791, a Assembleia Nacional Constituinte promulgou uma Constituição para a França. O documento limitava o poder do rei, acabando com o absolutismo. Nesse momento, a França se tornou uma monarquia constitucional.

**d)** Resposta pessoal, em parte. Ressalte que algumas atitudes, mesmo que não sejam proibidas por lei, podem ser injustas e contrárias a valores éticos. O acúmulo de riquezas nas mãos de poucos é um exemplo de atitude que não é proibida, mas é considerada injusta por muitas pessoas.

3. O Bloqueio Continental foi uma medida econômica imposta pelo governo de Napoleão a diversos países europeus, com o objetivo de prejudicar o Reino Unido. Caso descumprissem o bloqueio, os países europeus poderiam ser invadidos pelo exército francês e, por isso, muitos governos apoiaram a

França. No entanto, o bloqueio não atingiu plenamente seus objetivos, sobretudo porque havia uma grande demanda por produtos manufaturados britânicos. Após a primeira derrota para a Rússia, a França sofreu ataques de forças britânicas aliadas a outras nações, o que acabou levando à derrota

dos franceses na guerra imposta por eles mesmos.

### Interpretar texto e imagem

4. Atividade que promove a interpretação do trecho de um documento histórico escrito: o panfleto *O que é o terceiro estado?*, de Emmanuel Joseph Sieyès.

## OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

### Conferir e refletir

1. Identifique as frases incorretas em relação à Revolução Francesa e à Era Napoleônica. Depois, reescreva-as de forma correta em seu caderno.
  - a) A revolução de 1789 representou o fim do absolutismo na França.
  - b) Luís XVI aceitou a proposta de uma monarquia constitucional para a França, o que limitava seus poderes.
  - c) A ditadura jacobina condenou milhares de pessoas à morte na guilhotina.
  - d) Entre as maiores vitórias militares de Napoleão estão a Batalha de Trafalgar, a invasão da Rússia e a Batalha de Waterloo.
  - e) Napoleão Bonaparte foi um destacado general francês que, posteriormente, consagrou-se imperador.
2. Em dezembro de 1792, o rei Luís XVI respondeu deste modo à acusação de haver cometido vários crimes contra o povo francês: “Não havia leis que me impedissem”. Em dupla, leiam e interpretem essa frase. Depois, respondam às perguntas.
  - a) Que princípios da Revolução Francesa poderiam ser utilizados para acusar o rei da França? Expliquem.
  - b) Que características do Estado absolutista explicam a resposta do rei?
  - c) O que mudou a esse respeito após a Assembleia Constituinte?
  - d) Em sua opinião, uma ação que não é proibida por lei é sempre justa? Debata o assunto com os colegas dando exemplos atuais.
3. Explique o que foi o Bloqueio Continental. Havia alguma garantia de que os governos europeus cumprissem esse bloqueio? Quais foram as implicações dessa medida para o governo francês?

### Interpretar texto e imagem

4. Leia a seguir trecho de um panfleto de 1789, escrito pelo pensador francês Emmanuel Sieyès (1748-1836). Depois, em dupla, respondam às questões.

“O que é o terceiro estado? Tudo.

O que tem sido até agora na ordem política? Nada.

O que pretende ser? Alguma coisa.”

SIEYÈS, Emmanuel Joseph. *Qu'est-ce que le tiers état?: précède de l'Essai Sur les Privilèges*. Paris: A. Correard, 1822. p. 57-58. [Tradução dos autores].

- a) Como estava organizada a sociedade francesa antes da revolução de 1789?
- b) Qual é a mensagem desse trecho do panfleto? Explique.

5. A seguir, leia trechos da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, publicada em 1789, e faça o que se pede.

“Art. 6º. A lei é a expressão da vontade geral. [...] Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos. [...]”

Art. 11º. A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei.”

*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.* Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

- a) Explique os artigos 6º e 11º com suas palavras. Qual é o assunto principal de cada um deles?
- b) Em sua opinião, os direitos estabelecidos nesses artigos são respeitados no Brasil atual? Reflita e debata com os colegas.

INTEGRAR COM ARTE

6. Observe atentamente as reproduções dos quadros a seguir. Eles retratam o mesmo episódio histórico: uma viagem feita por Napoleão Bonaparte e seu exército na primavera de 1800. Na ocasião, as forças francesas tentavam surpreender as tropas austríacas na Itália.



*Bonaparte cruzando os Alpes em Grand-Saint Bernard*, pintura de Jacques-Louis David, 1800. Esse quadro foi encomendado pelo rei espanhol Carlos IV para presentear Napoleão.



*Napoleão cruzando os Alpes*, pintura de Paul Delaroche, 1850.

- a) Faça uma breve descrição de cada imagem.
- b) A representação de uma personagem pode influenciar a opinião do público? Como?

75

Continuação

a) A sociedade francesa do Antigo Regime era organizada em três estados. O primeiro era formado por membros do clero; o segundo, por nobres; e o terceiro, pelo restante da sociedade. O primeiro e o segundo estados representavam a minoria da população e eram considerados grupos sociais

privilegiados. Já o terceiro era formado pela maioria da população. De modo geral, os membros do terceiro estado não tinham direitos políticos, porém eram obrigados a pagar pesados impostos ao governo.

b) O trecho do panfleto está organizado em perguntas e respostas.

Na primeira pergunta, ressalta a importância do terceiro estado. Na segunda, o autor evidencia que, até aquele momento (1789), o terceiro estado havia sido desprezado pelo governo. Por fim, o autor anuncia a intenção do terceiro estado: conquistar mais direitos e representação dentro da França.

5. Atividade que trabalha aspectos do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos** ao promover a interpretação de documento escrito (*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*).

a) No artigo 6º, está contida a ideia de **igualdade jurídica** entre os cidadãos e, no artigo 11º, a concepção de **liberdade de expressão**. A igualdade e a liberdade eram lemas da Revolução Francesa influenciados por ideias iluministas.

b) Resposta pessoal, em parte. No Brasil atual, os direitos à igualdade jurídica e à liberdade de expressão são assegurados pela Constituição Federal. Porém, existe uma diferença entre a palavra da lei e a vivência social, havendo diversos casos de violações desses direitos.

6. Atividade interdisciplinar com Arte que promove a interpretação de documento visual pictórico e o debate sobre a construção da imagem de figuras públicas, estabelecendo relações entre o passado e o presente.

a) As pinturas representam um mesmo acontecimento histórico em diferentes versões. Na pintura de Jacques-Louis David, Napoleão foi representado de modo heroico, com vestimentas suntuosas, montado sobre um cavalo vigoroso e apontando o caminho a ser trilhado. Já a pintura de Paul Delaroche ilustra um Napoleão fragilizado, com vestimentas mais simples, montado em uma mula e sendo ajudado por um guia na trilha fria e difícil dos Alpes. Ressalte que o óleo sobre tela de Delaroche foi feito posteriormente à obra de David.

b) Sim, as representações podem influenciar a opinião do público, construindo uma imagem tanto positiva quanto negativa. Por isso, de modo geral, autoridades políticas se preocupam com a construção de sua imagem pública e procuram controlá-la. Dependendo de seus interesses, essas autoridades buscam transmitir uma imagem de força, humildade, popularidade, riqueza etc. Muitas dessas autoridades contratam profissionais para cuidar de sua imagem (assessores de *marketing*, de moda, de imprensa, entre outros).

## Habilidades da BNCC

- EF08HI06
- EF08HI07

## Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam pelo tema do capítulo, a independência dos Estados Unidos da América, e de assuntos correlatos, como a construção da nação e do Estado, as relações entre indígenas e colonizadores desde a época colonial, a escravidão de africanos e as lutas pela independência contra os britânicos.

- **Debater** os conceitos de Estado, país e nação com base no exemplo dos Estados Unidos.
- **Abordar** as relações entre as Treze Colônias e os povos indígenas da região.
- **Identificar** aspectos da escravidão nas Treze Colônias.
- **Debater** os conflitos com a Grã-Bretanha e o processo de independência dos Estados Unidos.
- **Refletir** sobre a conquista da independência dos Estados Unidos e seus limites.

## Para começar

Resposta pessoal. O objetivo dessa atividade é abordar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a influência cultural dos Estados Unidos no Brasil a partir de experiências vivenciadas por eles. Eles poderão refletir sobre as influências culturais estadunidenses na atualidade no que diz respeito, por exemplo, à música, à televisão ou aos jogos eletrônicos.

# UNIDADE 2 América independente

## CAPÍTULO

# 4

## Independência dos Estados Unidos

Atualmente, os Estados Unidos são a maior potência econômica do mundo e têm sua produção cultural difundida em grande parte dos países, além de deterem enorme arsenal militar. Segundo a publicação *Balance of payments and international trade*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2021, cerca de 22% dos bens produzidos no mundo foram importados por eles. De acordo com dados da agência de energia dos Estados Unidos (U.S. Energy Information Administration), em 2019, o país foi responsável pelo consumo de quase 17% de toda a energia produzida no planeta.

No entanto, os Estados Unidos nem sempre foram uma grande potência. Seu passado colonial revela uma origem parecida com a de outros países da América.

### RESPOSTA ORALMENTE

#### PARA COMEÇAR

Seu estilo de vida é influenciado pela cultura dos Estados Unidos? Converse sobre o assunto com os colegas.

Joe Biden, presidente dos Estados Unidos eleito em 2020, discursa ao lado de Kamala Harris (à esquerda), vice-presidente do país, e Nancy Pelosi (à direita), presidente da Câmara. Fotografia de 2022. Ao fundo, a bandeira dos Estados Unidos. As treze listras nela dispostas representam as Treze Colônias, que se uniram para criar o país em 1776, e as cinquenta estrelas fazem referência aos estados que formam os Estados Unidos atualmente.



Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

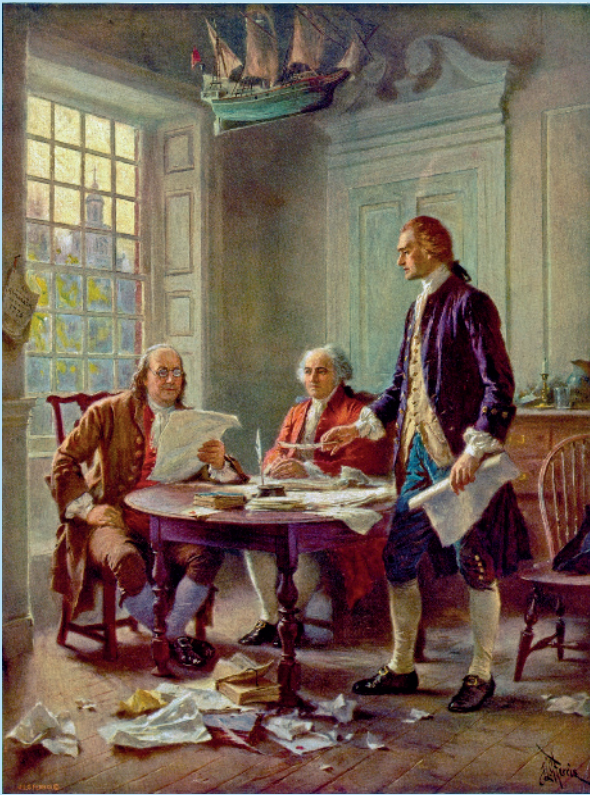
SAUL LOEB - POOLGETTY IMAGES



## Orientação didática

A independência das Treze Colônias representou a primeira experiência de separação política entre colônias americanas e metrópoles europeias. Essa e outras questões diferenciaram a colonização inglesa na América do Norte da colonização ibérica em outras partes do continente americano. O estudo do processo de independência ajuda a compreender a história posterior dos Estados Unidos: seu desenvolvimento como Estado, a política intervencionista e seu papel nas relações internacionais.

JEAN LEON GEROME FERRIS - MUSEU DE HISTÓRIA E CULTURA DA VIRGÍNIA, RICHMOND



*Escrevendo a Declaração de Independência, 1776, pintura de Jean Leon Gerome Ferris, século XX. No quadro foram representadas personalidades importantes no processo de independência dos Estados Unidos. Da esquerda para a direita: Benjamin Franklin (1706-1790), John Adams (1735-1826) e Thomas Jefferson (1743-1826).*

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



FLY SNOWFLY/SHUTTERSTOCK

Grupo musical durante desfile de comemoração do Dia da Independência dos Estados Unidos, em Boston, Estados Unidos. Fotografia de 2019. A independência do país ocorreu em 4 de julho de 1776.

## Alerta ao professor

Os textos “Estado, país e nação” e “As Treze Colônias inglesas” favorecem o desenvolvimento das competências CG1, CECH5, CECH7, CEH1, CEH2, CEH5, CEH6, bem como da habilidade EF08HI06, ao aplicarem os conceitos de Estado, país e nação para o entendimento de tensões.

## Orientação didática

Com base na discussão sobre os Estados nacionais, busque problematizar com os estudantes as diferenças entre Estado e nação. Pode-se estabelecer um diálogo com Geografia, de modo a ressaltar povos que não contam atualmente com um Estado organizado, mas são considerados nações. Compreender a diferença entre essas duas categorias é fundamental para que eles entendam os movimentos separatistas e nacionalistas na atualidade. De forma breve, pode-se compreender que:

“Estado é, portanto, um conjunto de instituições públicas que administra um território, procurando atender os anseios e interesses de sua população. Dentre essas instituições, podemos citar as escolas, os hospitais públicos, os departamentos de política, o governo e muitas outras. [...] [Já nação significa] uma união entre um mesmo povo com um sentimento de pertencimento e de união entre si, compartilhando, muitas vezes, um conjunto mais ou menos definido de culturas, práticas sociais, idiomas, entre outros. Assim sendo, nem sempre uma nação equivale a um Estado, ou a um país ou, até mesmo, a um território, havendo, dessa forma, muitas nações sem território e sem uma soberania territorial constituída.”

PENA, Rodolfo F. Alves. Diferenças entre Estado, país, nação e território. *Mundo educação*. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/diferencas-entre-estado-pais-nacao-territorio.htm>. Acesso em: 4 mar. 2022.

Sugerimos ainda ressaltar aos estudantes alguns dos povos que lutam pela constituição de seu Estado – entre eles, curdos, palestinos, tibetanos, bascos e catalães.

## Estado, país e nação

Afinal, o que significa independência? Para iniciar esse estudo, vamos apresentar alguns conceitos importantes.

**Estado** é uma instituição política na qual um poder soberano exerce sua autoridade sobre a população de determinado território. A palavra “estado” (com letra minúscula) também se refere aos estados-membros de um Estado (com letra maiúscula). O Brasil, por exemplo, é formado pelo Distrito Federal e por 26 estados-membros, entre os quais Amazonas, Ceará, Pernambuco, Goiás, Mato Grosso, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo etc.

**País** é um território com fronteiras definidas habitado por um povo. Por exemplo, o Brasil é o maior país da América Latina e é habitado pelo povo brasileiro.

**Nação** é a organização social e cultural de um povo, que se manifesta por meio da língua, dos costumes, das tradições e da história.

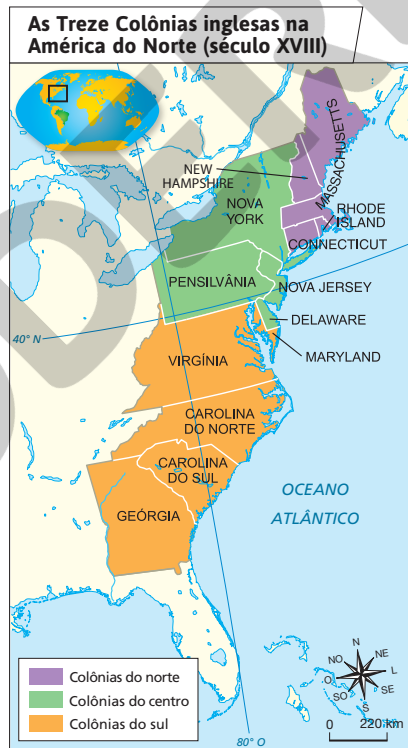
Apesar de terem sentidos diferentes, as palavras “Estado”, “país” e “nação” são usadas como sinônimos em muitas situações.

## As Treze Colônias inglesas

A partir do século XVII, algumas comunidades inglesas começaram a se fixar na América do Norte, na costa atlântica. Nessa região, os ingleses fundaram as **Treze Colônias**.

Confira no mapa a divisão política das Treze Colônias no século XVIII. Nem todas as colônias foram criadas ao mesmo tempo: a última colônia instalada foi a Geórgia, em 1724, após os britânicos vencerem disputas por esse território contra os espanhóis.

FONTE: ALBUQUERQUE, Manuel M. de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 62.



## Orientação didática

Comente com os estudantes as diferenças entre povo, população e cidadão. Cabe observar que povo está relacionado a todos os indivíduos ligados a determinado território e que têm uma nacionalidade em comum. A população, por sua vez, é composta não apenas daqueles que partilham a nacionalidade, seja ela nata ou naturalizada, mas também de estrangeiros que residam no local. Já o conceito de cidadão implica a garantia e o exercício de direitos políticos. Foi possível, portanto, ao longo dos séculos e em muitas localidades, haver povos e populações sem necessariamente serem compostos de cidadãos. O caso das mulheres e dos escravizados que não gozavam de direitos políticos é um exemplo e pode ser apresentado para o aprofundamento do debate em sala de aula.



## Formação das Treze Colônias

Na época, muitos ingleses deixaram seu país por terem sido expulsos de suas terras e para fugir de perseguições religiosas ou de dificuldades econômicas. Esse foi o caso dos **puritanos** que migraram para a América nas décadas de 1620 e 1630. Ali, eles criaram a colônia de Massachusetts.

Durante a conquista da América do Norte, colonos ingleses combateram os povos indígenas que ali viviam, como os powhatans, os cheyenes e os cherokees. Em outras ocasiões, fizeram alianças com eles. Nesse processo, alguns povos se deslocaram para o interior, porém a maior parte foi dizimada.

Os primeiros colonos puritanos foram considerados fundadores dos Estados Unidos e foram chamados “pais peregrinos”. No entanto, esses colonos seriam os “pais” apenas de uma parte da população, conhecida pela sigla **WASP** (em inglês, *white anglo-saxon protestant*), isto é, pessoas brancas de origem anglo-saxã e protestantes.

### Glossário

**Puritanos:** protestantes radicais, em sua maioria calvinistas, que queriam purificar a Igreja inglesa.

## Orientação didática

Os séculos XVII e XVIII foram caracterizados pela resistência indígena aos avanços na colonização europeia na América do Norte. Além das armas e das habilidades militares, as doenças epidêmicas, o comércio de escravizados e o fluxo constante de novos habitantes foram fundamentais para a definição dos conflitos pela terra entre indígenas e colonizadores. Nesse período, muitos indígenas formaram alianças com os ingleses para combater outros grupos indígenas e mesmo os franceses que avançavam na região. Esse foi o caso, por exemplo, da aliança entre iroqueses e ingleses contra hurões e algonquinos. Durante esses conflitos, porém, os líderes indígenas também observaram como era estrategicamente vantajoso provocar rivalidades entre os próprios colonos, ingleses e franceses, mais do que formar coalizões contra grupos indígenas diversos. Essas alianças indicam que os indígenas tinham concepção de política, definiam estratégias e estabeleciam alianças, sendo protagonistas da própria história.

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

ROBERT W. WEIR – CAPITÓLIO, WASHINGTON



*Embarkment of the pilgrims, pintura de Robert W. Weir, 1843. A tela representa a partida de um grupo de puritanos ingleses em direção às Treze Colônias.*

Além dos puritanos que fugiam das perseguições religiosas na Inglaterra, as Treze Colônias receberam pessoas que enfrentavam dificuldades com as transformações pelas quais o país passava naquele período. A tomada das terras dos camponeses concentrou boa parte da população inglesa nas cidades, onde a falta de trabalho ou de recursos para sobreviver fazia com que a promessa de um “Novo Mundo” atraísse essas pessoas para as colônias americanas. Órfãos, homens e mulheres sem posses e pessoas endividadas foram submetidos a contratos de trabalho forçado nas colônias.

### Atividade complementar

Após observar o mapa “As Treze Colônias inglesas na América do Norte (século XVIII)”, na página 78, responda: quais eram as colônias do norte, centrais e do sul?

**Resposta:** As colônias do norte eram New Hampshire, Massachusetts, Rhode Island e Connecticut; as centrais eram Nova York, Nova Jersey, Pensilvânia e Delaware; as colônias do sul eram Maryland, Virgínia, Carolina do Norte, Carolina do Sul e Geórgia.



## Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Os nativos e os primeiros colonos ingleses” e o texto “Colônias do norte, centro e sul” favorecem o desenvolvimento das competências CG1, CECH1, CECH5, CECH7, CEH1, CEH2 e CEH5.

## Outras histórias

Atividade de pesquisa que visa favorecer a percepção dos estudantes sobre a diversidade de povos originários da América do Norte e destacar aspectos culturais. Divididos em grupos, incentive os estudantes a selecionar um dos povos indígenas mencionados no texto-base do capítulo ou na seção “Outras histórias”, bem como no mapa que a acompanha. Os estudantes devem pesquisar a história e a cultura do povo indígena selecionado e, depois, compartilhar o resultado com os colegas em sala de aula. Ao final da atividade, incentive a reflexão sobre a pluralidade cultural indígena nas Treze Colônias e como essa população foi afetada durante o processo de colonização. Se possível, comente sobre a luta dos povos indígenas que vivem no atual Estados Unidos. Os estudantes devem perceber que a luta pela garantia dos direitos indígenas permanece na atualidade.

## Orientação didática

Os wampanoag são povos indígenas estadunidenses que falam o idioma algonquino e tradicionalmente ocuparam partes dos atuais estados de Rhode Island e Massachusetts. Eles tinham o hábito de se deslocar de tempos em tempos para locais que já conheciam. A dieta desse povo era baseada em milho, peixe e carne de caças. Os wampanoag organizavam-se em aldeias diversas, havendo um chefe em cada uma delas.

## OUTRAS HISTÓRIAS

### Os nativos e os primeiros colonos ingleses

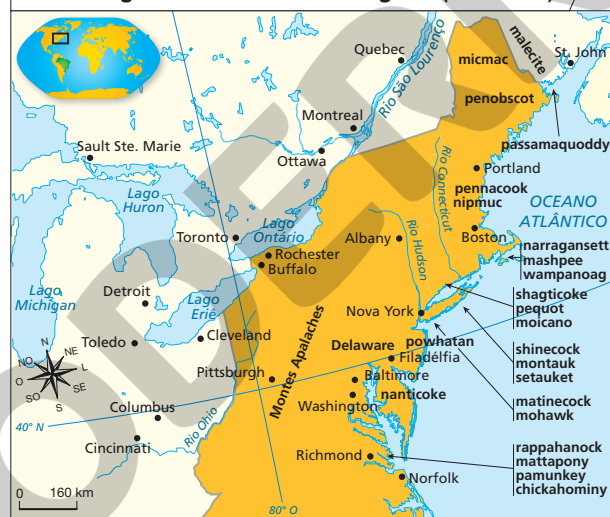
No início do século XVII, alguns povos originários da América do Norte ajudaram os colonos ingleses que lá chegavam. Os povos **powhatan** e **wampanoag**, por exemplo, ensinaram a esses colonos como cultivar alimentos locais, entre eles o milho, e mostraram os melhores locais para pescar. Desse modo, evitaram que muitos ingleses recém-chegados morressem de fome.

Nos primeiros anos, colonos e indígenas conviveram em paz. No entanto, vários outros grupos de homens e mulheres brancos continuaram chegando e invadindo as terras indígenas. Por toda parte ouviam-se disparos de tiros, barulho de machados e estrondos de árvores caindo. A ganância de ocupar e acumular riquezas dos europeus e seus descendentes gerava práticas violentas e os confrontos com os indígenas tornaram-se cada vez mais frequentes.

Nos Estados Unidos e no Brasil, escritores criaram obras importantes para a construção das identidades nacionais de seus países. Robert Dale Owen escreveu a peça *Pocahontas: um drama histórico* em 1837, e José de Alencar escreveu *Iracema: lenda do Ceará* em 1865. Esses dois textos eram ficções e não tinham o compromisso de denunciar a invasão das terras indígenas pelos brancos.

Nas histórias de Pocahontas (indígena do povo powhatan que se une ao inglês John Smith) e de Iracema (indígena Tupi que se une ao português Martim Soares Moreno), os autores queriam retratar os indígenas na história colonial de forma idealizada: elas tinham filhos que se tornavam os primeiros americanos mestiços. Dessa forma, os escritores não mencionavam a colonização como um processo violento.

#### Povos indígenas e as Treze Colônias inglesas (século XVII)



FONTE: MELATTI, Julio Cezar. Costa Oriental. In: *Áreas etnográficas da América Indígena*, 2016. p. 2. Disponível em: <http://www.julielmatti.pro.br/areas/11oriental.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

## Atividades

Em grupo, pesquisem sobre um dos povos originários da América do Norte. Reúnam informações sobre a história e a cultura desse povo. Depois, compartilhem o resultado com os colegas.

RESPOSTA NO CADERNO

## Orientação didática

A história de John Smith e Pocahontas é narrada por ele, e não temos uma visão dos acontecimentos pela perspectiva dela. Pocahontas é descrita como uma mulher forte, boa e ingênua. Ela salva a vida de Smith, auxilia os ingleses a manterem sua colônia e acaba presa por eles, que a obrigam a aprender a língua deles e a se converter ao cristianismo. Ela recebe o nome cristão de Rebecca, casa-se com um inglês e eles têm um filho. Ao longo do tempo, as obras *Pocahontas* e *Iracema* foram adaptadas para o cinema, desenho animado e história em quadrinhos. Sendo assim, é possível sugerir que os estudantes vejam o filme *Pocahontas: o encontro de dois mundos* (direção de Mike Gabriel e Eric Goldberg, 1995, 82 min) e percebam como essa história foi reproduzida ao longo do tempo com base em uma perspectiva idealizada. Também sugerimos o

Continua

### Grafia dos nomes dos povos indígenas

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas do Brasil foram escritos de acordo com a Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais, aprovada na Primeira Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953.

- Com inicial maiúscula, quando usados como substantivo, e opcional, quando usados como adjetivo.
- Sem flexão de número ou de gênero.

Não estendemos esse padrão para os demais povos indígenas americanos e povos africanos.

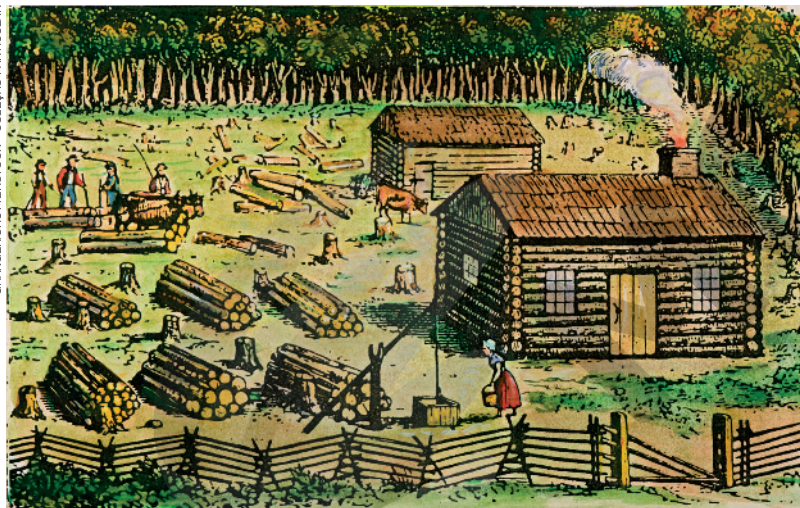
### Colônias do norte, centro e sul

Durante a colonização da América do Norte, os colonos ingleses conquistaram certa autonomia política e econômica em relação à Inglaterra. Eles podiam, por exemplo, fazer comércio com estrangeiros, o que não ocorria no Brasil colonial nem nas colônias espanholas da América. Conheça, a seguir, algumas características das colônias inglesas.

Nas **colônias do sul**, a agricultura era voltada principalmente para o mercado externo. Na maior parte das grandes fazendas – as chamadas *plantations* – cultivavam-se tabaco, algodão, arroz e um corante chamado índigo. Os trabalhadores eram em sua maioria africanos escravizados.

Já nas **colônias do norte e do centro** havia maior diversidade de produtos agrícolas. Nas pequenas e médias propriedades eram cultivadas plantas nativas da América (milho e batata) ou trazidas da Europa (trigo, cevada e centeio). Ali também eram praticadas a extração e a exportação de madeira, a pesca, a criação de gado e a caça de animais para a retirada de pele.

As manufaturas e o comércio com as Antilhas e a África se desenvolveram e, em todas essas atividades, havia tanto trabalhadores escravizados como trabalhadores livres.



Gravura de autoria desconhecida representando a derrubada de árvores por colonos em fazenda na América colonial, c. 1800.

### Atividade complementar

O processo de independência das Treze Colônias ocorreu em meio a conflitos de interesses de diversos grupos. Essa ideia pode ser reforçada a partir de um debate encenado pelos estudantes. A turma pode ser dividida em grupos, cada um desempenhando o papel de um grupo social e político apresentado no decorrer do capítulo. Ao longo do estudo, incentive-os a prestar atenção aos diversos interesses mencionados. Antes do debate, é importante que os grupos se preparem relendo o capítulo e pesquisando em materiais indicados pelo professor, que pode também sugerir os materiais mencionados neste manual ou no próprio Livro do Estudante. No debate, um grupo representará os colonos das Treze Colônias, divididos entre as colônias do norte-centro e do sul e opondo-se à colonização; outro grupo representará o rei e os membros do Parlamento britânico (os interesses da metrópole), impondo leis que procuram ampliar a dominação colonial e aumentar a arrecadação de impostos; o terceiro grupo representará a comissão que redigiu a Declaração de Independência das Treze Colônias e também os congressistas que redigiram a Constituição dos Estados Unidos independente, argumentando e justificando as diferenças entre os direitos de homens, mulheres, negros, indígenas e brancos. Trata-se de abordagens que, ao serem feitas, precisam levar em conta o preconceito e a importância de contextualizar e circunscrever o tema ao período histórico em que os eventos aconteceram.

### Continuação

acesso a materiais que comparem as histórias de Iracema e Pocahontas e permitam a promoção de um debate em conjunto com o professor de Língua Portuguesa. Dessa forma, sugerimos a leitura do artigo a seguir:

- DUNN, Christopher. Desvendando identidades nacionais: os discursos de raça e gênero em Pocahontas e Iracema. *Letras de Hoje*, v. 32, n. 2, jun. 1997.



## Alerta ao professor

O texto “Escravidão nas Treze Colônias” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CECH5, CEH1, CEH2 e CEH5.

## Texto de aprofundamento

O trecho a seguir se refere ao paradoxo estadunidense no que concerne à coexistência da escravidão e das discussões sobre liberdade no período.

### Paradoxos da escravidão

“Os americanos que buscam as origens do surgimento da liberdade, da democracia, e o homem comum tiveram de enfrentar, nas duas últimas décadas, o desafio lançado por outros historiadores que têm interesse na origem da história da opressão, exploração e racismo. [...]”

Não superaremos o desafio pela mera execução da conhecida manobra de virar nossas velhas interpretações de cabeça para baixo. Já se percebe a tentação de argumentar que a escravidão e a opressão foram as marcas dominantes da história americana e que os esforços para fazer avançar a liberdade e a igualdade foram a exceção [...]. Tratar o surgimento da liberdade e da igualdade na história americana como mera hipocrisia não é apenas ignorar fatos concretos; é também evadir-se do problema que tais fatos apresentam. O surgimento da liberdade e da igualdade no país foi acompanhado pelo surgimento da escravidão [...].

O desafio [...] está em explicar como um povo pôde desenvolver a dedicação à liberdade e dignidade humanas mostrada pelos próceres da Revolução Americana e, ao mesmo tempo, desenvolver e manter um sistema de trabalho que negava essa liberdade e dignidade a cada hora do dia.”

MORGAN, Edmundo S. Escravidão e liberdade: o paradoxo americano. *Estudos Avançados*, v. 14, n. 38, São Paulo, jan./abr. 2000. p. 121-122.

## ■ Escravidão nas Treze Colônias

Os africanos escravizados trabalharam em diversas colônias inglesas. No entanto, esse sistema de exploração foi mais intenso nas colônias do sul. Ali, quase metade da população era de pessoas escravizadas no século XVIII.

Havia algumas diferenças entre a vida dos escravizados nas grandes e pequenas propriedades. Uma delas era o trabalho que eles realizavam.

Nas propriedades rurais menores, os escravizados cumpriam várias tarefas na lavoura e na casa dos senhores. Já nas grandes fazendas (*plantations*), eles se especializavam em atividades como semear, colher, descascar grãos, produzir rum, entre outras.



Gravura de autoria desconhecida representando o trabalho de escravizados em uma plantação de tabaco sob supervisão de fazendeiros, 1759.

Outra diferença era a moradia. Nas pequenas propriedades, senhores e cativos habitavam a mesma casa. Nas grandes fazendas, os escravizados dormiam em uma construção separada.

A alforria ou a libertação individual de escravizados quase não existiu durante a colonização inglesa, nem após a independência das Treze Colônias. Porém, onde havia a escravidão havia sempre a resistência dos escravizados. As revoltas eram frequentes e aconteceram, por exemplo, em Nova York, Carolina do Sul e Virgínia.

## Orientação didática

A Festa do Chá de Boston foi um protesto político e mercantil que ocorreu em 16 de dezembro de 1773. O movimento foi realizado por um grupo de cerca de 150 homens disfarçados como indígenas mohawk, que lançaram ao mar, no porto de Boston, 342 baús de chá pertencentes à Companhia Britânica das Índias Orientais, o que equivalia a uma arrecadação de 18 mil libras.

Após o protesto de dezembro de 1773, o Parlamento aprovou as chamadas Leis Intoleráveis como forma de controlar insurreições como a ocorrida em Boston. Todavia, essas medidas estimularam o sentimento de revolta dos súditos coloniais e impulsionaram o processo de independência.



## ■ Conflitos com os britânicos

O processo de independência das Treze Colônias começou depois da Guerra dos Sete Anos (1756-1763). Nessa guerra, britânicos e franceses disputaram territórios na América do Norte, na Ásia e em outras partes do mundo.

Os britânicos venceram a guerra e anexaram grande parte das colônias francesas na América. Apesar da vitória, as finanças britânicas ficaram prejudicadas pelos gastos militares. Para compensar esses gastos, o governo britânico aprovou medidas para cobrar mais impostos dos colonos americanos. Entre elas, destacaram-se:

- **Lei do Açúcar** (1764) – impunha taxas sobre o açúcar (melaço) que não viesse das Antilhas britânicas. Além disso, aumentava as taxas sobre outros produtos, como café, seda e vinho;
- **Lei do Selo** (1765) – determinava a cobrança de taxa sobre documentos comerciais, como contratos, jornais, livros e anúncios, que deveriam receber um selo do governo britânico;
- **Lei dos Alojamentos** (1765) – obrigava os colonos a alojar e alimentar as tropas britânicas em território americano;
- **Lei do Chá** (1773) – concedia o monopólio da venda do chá à **Companhia Britânica das Índias Orientais**. O governo britânico queria impedir a venda de chá pelos comerciantes americanos e obrigá-los a consumir o produto fornecido pela Companhia. Em reação, cerca de 150 colonos atacaram três navios britânicos carregados de chá no porto de Boston e jogaram a mercadoria no mar, em dezembro de 1773. O protesto ficou conhecido como a **Festa do Chá de Boston**;
- **Leis Intoleráveis** (1774) – foram criadas para buscar controlar as revoltas que estavam ocorrendo nas colônias. Essas leis impunham: fechamento do porto de Boston e punição dos colonos, envio de tropas britânicas para controlar Massachusetts, restrição do direito de reunião dos colonos e julgamento dos rebeldes por tribunais britânicos.

Em vez de submeter as Treze Colônias, essas medidas acabaram por impulsionar o processo de independência.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Bule de cerâmica para chá com a inscrição: “No Stamp Act” (“Não à Lei do Selo”). O bule foi fabricado na Grã-Bretanha entre 1766 e 1775 para ser vendido nas Treze Colônias depois da revogação da Lei do Selo.

### Glossário

#### Companhia Britânica das Índias Orientais:

empresa criada por investidores ingleses em 1600 para comercializar produtos coloniais.

Gravura representando a Festa do Chá de Boston, de autoria desconhecida, século XIX.



GRANGER/SHUTTERSTOCK – COLEÇÃO PARTICULAR

83

## Texto de aprofundamento

A respeito da história da escravidão nos Estados Unidos, sugerimos o texto a seguir.

### Contextos da escravização

“[...] a era revolucionária ofereceu aos escravos novas oportunidades para desafiar tanto a instituição da escravidão como as estruturas aliadas à supremacia branca [...]”

Alguns [escravizados] abandonaram antigos vínculos com os proprietários para formar novas ligações entre eles próprios. Uns poucos formaram alianças com escravos. O surgimento dessas combinações levou senhores de escravos – agora divididos entre as facções legalistas e patriotas – a fazer concessões anteriormente inimagináveis, ocasionalmente chegando à liberdade [...].

Todavia, os proprietários de escravos não cediavam seu poder facilmente. Em muitos lugares, recuperaram seu equilíbrio [...]. No final da era revolucionária [Guerra de Independência], havia muito mais negros escravizados do que no começo [...]. O choque da revolução alterou profundamente a escravidão [...].

A confusão da guerra marcou apenas o começo dos problemas dos proprietários de escravos. A invocação da igualdade universal [na Declaração de Independência dos Estados Unidos] [...] fortaleceu ainda mais os escravos. As queixas dos patriotas contra a escravização a que estavam submetidos na colônia e a insistência na universalidade da liberdade extravasavam os estreitos limites da luta pela independência política. Como os americanos podem ‘queixar-se tão alto de tentativas de os escravizar’, refletia Tom Paine em 1775, ‘enquanto mantém tantas centenas de milhares em escravidão?’”

BERLIN, Ira. *Gerações de cativo: uma história da escravidão nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 123-125.

## Atividade complementar

Em relação à gravura que representa a Festa do Chá de Boston (1773), responda às questões a seguir.

1. Onde a cena representada se passa? Quais elementos da imagem indicam esse local?

**Resposta:** a cena se passa em um navio. Há elementos indicativos como a construção em madeira, os buracos no assoalho da navegação, as cordas e um grande mastro em destaque.

2. Como os personagens estão representados na cena?

**Resposta:** os elementos indicam que foram representados apenas homens. Eles estão vestidos com roupas simples e usam cocares indígenas, denotando o disfarce utilizado.

## Alerta ao professor

O texto “Processo de independência das Treze Colônias”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências CG1, CEH1 e CEH2, bem como da habilidade EF08HI07, ao identificar e contextualizar o processo de independência das Treze Colônias.

## Texto de aprofundamento

O excerto a seguir oferece algumas indicações sobre a questão do público ao qual a Declaração de Independência dos Estados Unidos se direcionava.

### Independência para quem?

“A mudança de público implícita da Declaração em julho de 1776 – de comunidades específicas dentro do Império Britânico ao ‘mundo cômico’ como um todo – representava a reivindicação principal do movimento em si: que as Colônias Unidas haviam deixado de ser membros do Império Britânico e agora se situavam ao lado dos ‘poderes da terra’. Na realidade, durante quase dois anos antes da elaboração da Declaração, o Congresso vinha exercendo grande parte dos direitos reivindicados pelos Estados Unidos no documento. Ele negociara com representantes britânicos, nomeando agentes para dedicar-se a seus interesses na Europa, correspondendo-se com potências estrangeiras e recorrendo a várias espécies de ajuda para a causa revolucionária. Para os partidários da Declaração no Congresso, portanto, a pergunta não era se, mediante uma declaração de independência, deveríamos nos transformar no que não somos; mas se deveríamos declarar um fato que já existia.”

Para alguns, a Declaração em si era apenas o último de uma série de atos que haviam desfeito o vínculo entre Grã-Bretanha e Colônias Unidas nos meses anteriores a julho de 1776. Em agosto de 1775, Jorge III já havia declarado, por decreto, que os colonos americanos eram rebeldes e, por conseguinte, achavam-se excluídos de sua proteção monárquica. O Parlamento con-

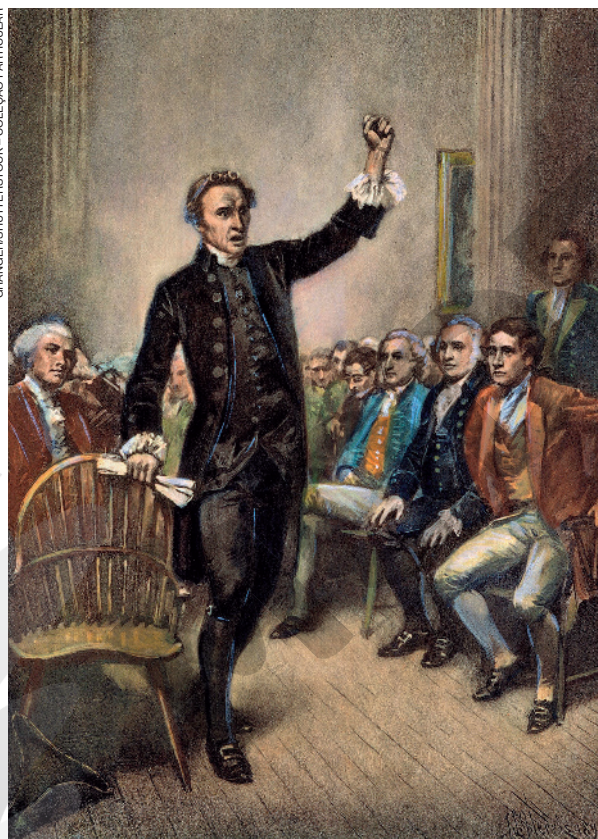
## ■ Processo de independência das Treze Colônias

A partir do momento em que o governo da Grã-Bretanha pressionou a colônia com uma política mercantilista, os norte-americanos das Treze Colônias passaram a se unir em torno de um sentimento **antibritânico**.

Em 1774, representantes das Treze Colônias reuniram-se na Filadélfia e escreveram um documento contra as Leis Intoleráveis para ser enviado ao rei da Grã-Bretanha, Jorge III (1738-1820). O governo britânico não cedeu à reivindicação e mandou mais tropas para as colônias na América. Começava assim o rompimento entre a metrópole e a colônia.

Além do conflito de interesses econômicos, as **ideias iluministas** de liberdade, justiça e combate à opressão também influenciaram os norte-americanos das Treze Colônias e o processo de independência, destacando-se o liberalismo político do filósofo inglês John Locke.

GRANGERSHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR



Retrato de John Locke, pintura de Sir Godfrey Kneller, 1697.

Representação de Patrick Henry (1736-1819) discursando no Primeiro Congresso Continental, em 1774, em pintura de Jean Leon Gerome Ferris, 1895.

GODFREY KNELLER - MUSEU LERMITAGE, SÃO PETERSBURGO  
Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

84

## Orientação didática

O documento contra as Leis Intoleráveis foi produzido durante o Primeiro Congresso Continental ocorrido em 5 de setembro de 1774, na Filadélfia, onde se reuniram delegados de doze colônias – o representante da Geórgia não estava presente. A carta produzida estava endereçada ao Parlamento inglês e ao rei Jorge III. O documento demandava uma avaliação de políticas que promoviam um entrave ao desenvolvimento colonial, o que vinha ocorrendo com a promulgação da Lei do Selo, das Leis de Townshend e, por fim, das Leis Intoleráveis.



## Declaração de independência

Em abril de 1775, a Batalha de Lexington deu início à guerra pela independência. Em maio do mesmo ano, líderes das colônias reuniram-se novamente na Filadélfia e nomearam George Washington comandante das tropas coloniais na luta contra os britânicos.

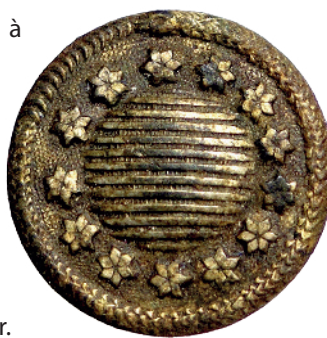
Em 4 de julho de 1776, foi publicada a **Declaração de Independência dos Estados Unidos**, que havia sido aprovada pelos representantes das Treze Colônias. Seus redatores foram Thomas Jefferson, Samuel Adams e Benjamin Franklin. Leia trechos desse documento a seguir.

“[...] todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade.

[...] a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados; [...] sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo [...].

A história do [...] [atual] Rei da Grã-Bretanha compõe-se de repetidas injúrias e usurpações, tendo [...] [todas] por [...] objetivo [...] [direito] o estabelecimento da tirania absoluta sobre estes Estados.”

A DECLARAÇÃO de Independência dos Estados Unidos da América. *O Portal da História*. Disponível em: [https://www.arqnet.pt/portal/teoria/declaracao\\_vport.html](https://www.arqnet.pt/portal/teoria/declaracao_vport.html). Acesso em: 29 abr. 2022.



Botão de metal gravado com treze estrelas usado em roupas na época da guerra de independência dos Estados Unidos, século XVIII.

© DON TROMANI. ALL RIGHTS RESERVED. 2020 BRIDGEMAN IMAGES/STONE BRASÍL - COLEÇÃO PARTICULAR



Declaração da Independência, pintura de John Trumbull, 1817.

firmara o decreto real em seu Ato Proibitivo de dezembro de 1775. John Adams, escrevendo em março de 1776, alertou um correspondente para que não se confundisse a mera liberdade de comércio com a independência internacional madura, afirmando que ‘a independência é um fantasma de semblante tão terrível que uma pessoa sensível teria ataques só de olhá-lo na cara’. Só a dissolução política dos vínculos com o império poderia corresponder a um passo tão assustador. Além disso, Adams achava que a dissolução já fora levada a cabo pelo ‘Ato proibitivo, Ato pirata, Ato defraudador, ou Ato de Independência’. ‘É um completo desmembramento do Império Britânico’, disse Adams. ‘Retira treze colônias da Proteção Real, iguala todas as diferenças e nos torna independentes, a despeito de todas as nossas súplicas e apelos [...]. Mas é muito estranho que os americanos hesitem em aceitar tal dádiva.’ Eles não hesitariam por muito tempo. Embora a essa altura fossem rebeldes aos olhos do rei e do Parlamento britânicos, os americanos ainda não eram beligerantes legítimos aos olhos do resto do mundo.”

ARMITAGE, David. *Declaração de Independência: uma história global*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 33-34.

### Atividade complementar

Após ler os trechos da Declaração de Independência dos Estados Unidos, responda às questões a seguir.

1. Consulte em um dicionário o significado das palavras que você desconhece. Depois, releia o texto.

### Resposta pessoal.

2. Quais são os “direitos inalienáveis” mencionados no documento?

**Resposta:** A vida, a liberdade e a procura da felicidade.

3. O que o povo deve fazer caso esses direitos não sejam respeitados?

**Resposta:** O povo tem o direito de alterar ou abolir qualquer forma de governo injusto e instituir novo governo.

4. De acordo com a Declaração, como estava composta a história da Grã-Bretanha?

**Resposta:** Segundo o documento, tratava-se de uma história de repetidas injúrias e usurpações, e o monarca tinha o objetivo direto de estabelecer uma tirania absoluta sobre os Estados Unidos.



## Outras indicações

Sobre a independência e a consolidação da Constituição dos Estados Unidos, recomendamos:

- KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

Na obra, os autores discutem a formação da nação, desde o processo de colonização até a influência dos Estados Unidos na época contemporânea.

## Fim da guerra

Durante a guerra pela independência, entre 1775 e 1783, morreram aproximadamente 70 mil combatentes, de ambos os lados.

Nas primeiras batalhas, as tropas coloniais foram derrotadas pelos britânicos. Mas, a partir de 1778, os colonos tiveram a ajuda de franceses, espanhóis e holandeses e, em 1781, os britânicos foram derrotados. Dois anos depois, o governo da Grã-Bretanha reconheceu a independência. Assim, os Estados Unidos se tornaram o primeiro país independente da América.

AUGUSTE COUDER - MUSEU NACIONAL DO PALÁCIO DE VERSALHES, VERSALHES



*Batalha de Yorktown, pintura de Auguste Couder, 1836. No quadro, o conde de Rochambeau e George Washington dão as últimas ordens antes da batalha.*

CONSTANTINO BRUMIDI - CAPITÓLIO, WASHINGTON



*Cornwallis apela por cessação de hostilidades sob a bandeira da trégua, pintura de Constantino Brumidi, 1857. Na obra é representada a rendição do exército britânico após a Batalha de Yorktown, ocorrida em 1781.*

## PAINEL

### Estátua da Liberdade

Em 1886, foi inaugurada em Nova York a Estátua da Liberdade, um presente do governo francês pelo centenário da independência dos Estados Unidos. O nome oficial dessa estátua é *Liberdade iluminando o mundo*. Ela representa a deusa romana Libertas.

A obra foi criada pelo escultor Frédéric-Auguste Bartholdi e pelo engenheiro Gustave Eiffel, que também projetou a famosa torre de Paris.

Atualmente, a Estátua da Liberdade é considerada um símbolo dos Estados Unidos, sendo visitada por milhões de turistas todos os anos.

- 1 A coroa de sete pontas simboliza um Sol. Nessa coroa, existe um mirante aberto aos visitantes.
- 2 Aos pés da estátua, há uma corrente quebrada que representa a conquista da liberdade.
- 3 A mão esquerda carrega uma tábua gravada com a data da Declaração de Independência dos Estados Unidos: 4 de julho de 1776.
- 4 A mão direita ergue uma tocha folheada a ouro para "iluminar o mundo".
- 5 Altura da estátua: 46,5 metros. Altura total, incluindo a base: 93 metros.
- 6 A estátua possui estrutura de ferro envolvida por grandes peças de cobre. Por isso, quando foi inaugurada, ela apresentava uma cor avermelhada. Mas, com o tempo, ficou esverdeada devido à oxidação do cobre.

Estátua da Liberdade, localizada na Ilha Ellis, Nova York, Estados Unidos. Fotografia de 2019.



JANA SHOOTS RAWISHUTTERSTOCK

### Alerta ao professor

A seção "Painel" intitulada "Estátua da Liberdade" favorece o desenvolvimento das competências CG1 e CG3.

### Atividade complementar

Observe a imagem da Estátua da Liberdade e responda às questões.

1. Pelas características da Estátua da Liberdade, você diria que ela é um símbolo religioso ou laico? Justifique sua resposta.

**Resposta:** Trata-se de um símbolo laico. Mesmo remetendo à imagem de uma deusa romana da Antiguidade Clássica, ela não faz referência a alguma religião, e sim ao direito (laico e civil) de liberdade a ser exercido por todas as pessoas, independentemente de crenças religiosas.

2. O que os detalhes, os materiais e a altura da estátua sugerem?

**Resposta:** O tipo de materiais utilizados (pedra e alvenaria no pedestal, e ferro, cobre e ouro na estátua) sugere que a estátua foi produzida visando à durabilidade. A altura do conjunto (93 metros) equivale a um edifício de mais de trinta andares, dando a impressão de grandiosidade.



## Alerta ao professor

Os textos “Constituição dos Estados Unidos” e “Limites da cidadania” favorecem o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CECH1, CECH2, CEH1 e CEH2, bem como da habilidade EF08HI07, ao contextualizarem especificidades do processo de independência das Treze Colônias e seus aspectos populacionais.

## Texto de aprofundamento

O trecho abaixo ajuda a entender aspectos da origem da Constituição estadunidense.

### Constituição e democracia?

“Artigos Federalistas buscavam [...] fornecer argumentos políticos para a ratificação, e convencer os grandes grupos econômicos das vantagens do novo sistema: um governo central forte para garantir a propriedade contra as maiorias e capaz de restringir os abusos legislativos dos Estados. E a disputa entre os interesses econômicos fica evidente no processo de ratificação da Constituição [...]. Charles Beard [...] enfatizou a falta de qualquer elemento social ou econômico na análise da Constituição norte-americana. [...] A Constituição [...] é essencialmente um documento econômico, fundado na concepção de que o direito de propriedade é anterior a ela e deve ser protegido das maiorias populares. A Constituição de 1787 não foi criada pelo povo, nem pelos Estados, mas por um grupo consolidado de interesses econômicos [...]”

BERCOVICI, Gilberto.

A Constituição invertida: a Suprema Corte americana no combate à ampliação da democracia. *Lua Nova*, n. 89, São Paulo, 2013. p. 114-115.

## ■ Constituição dos Estados Unidos

A **Constituição dos Estados Unidos** entrou em vigor em 1787 e, com alterações, vigora até hoje. O início do texto da Constituição declara:

“Nós, o povo dos Estados Unidos, a fim de formar uma União mais perfeita, estabelecer a justiça, assegurar a tranquilidade interna, prover a defesa comum, promover o bem-estar geral, e garantir para nós e para os nossos descendentes o benefício da liberdade, promulgamos e estabelecemos esta Constituição para os Estados Unidos da América.”

CONSTITUIÇÃO dos Estados Unidos da América. Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/ConstituicaoEUAREcDidaPESSOALJNETO.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Destacamos aqui três pontos fundamentais dessa Constituição:

- **tipo de Estado** – os Estados Unidos tornaram-se uma república federativa presidencialista, ou seja, constituída de estados associados em uma federação chefiada por um presidente;
- **cidadania** – assegurava-se aos cidadãos o exercício de direitos políticos e civis. Criaram-se leis garantindo a liberdade de expressão, de imprensa, de religião e de reunião, assim como a inviolabilidade do domicílio e o direito de ninguém ser preso e condenado sem passar por processo judicial;
- **divisão dos poderes** – os poderes do Estado foram separados em Executivo, Legislativo e Judiciário.



Visitantes no Museu dos Arquivos Nacionais, em Washington D.C., Estados Unidos. Fotografia de 2019. Nesse salão, estão expostos exemplares da Declaração de Independência e da Constituição dos Estados Unidos.

88

## Orientação didática

Apesar de consideradas frágeis e lhes ser imposta a subordinação aos homens, muitas mulheres lutaram pela independência dos Estados Unidos. Ambos os lados combatentes não aceitavam o alistamento de mulheres, por acharem que elas deveriam ficar confinadas à esfera doméstica e familiar. No entanto, houve casos de mulheres que se disfarçaram de homens e se juntaram aos combatentes, e outras que serviram como enfermeiras ou espãs. Muitas delas conseguiram passar facilmente pelos exames físicos nada rigorosos do período e misturavam-se aos jovens rapazes que se alistavam sem também cumprir alguns requisitos, como a idade oficial mínima de 18 anos. Tais mulheres só eram de fato descobertas e enviadas para suas casas por conta de doenças causadas pela precária situação em que os soldados se

Continua



## Limites da cidadania

O direito à liberdade e à busca da felicidade constava na Declaração de Independência dos Estados Unidos. Posteriormente, a Constituição do país declarou o objetivo de estabelecer a justiça, o bem-estar geral e os benefícios da liberdade para o povo. Porém, esses direitos não eram válidos para todos na vida cotidiana. A escravidão, por exemplo, foi mantida até a Guerra de Secessão, entre 1861 e 1865, como estudaremos no capítulo 12.

Os líderes da independência não se preocuparam com os mais de 500 mil africanos e seus descendentes escravizados. Thomas Jefferson, um dos autores da Declaração de Independência e da Constituição dos Estados Unidos, era proprietário de pessoas escravizadas.

Os indígenas também não eram considerados cidadãos plenos. O “direito à liberdade e à busca da felicidade” garantido aos homens brancos pela Constituição não se estendia a todas as pessoas. Durante o período colonial e após a independência, muitos povos indígenas foram massacrados e expulsos de suas terras e tiveram sua cultura destruída.

Assim como negros e indígenas, as mulheres também tinham direitos restritos. Naquela época, elas eram consideradas frágeis e deveriam estar subordinadas ao poder masculino. As mulheres conquistaram o direito de votar nas eleições nos Estados Unidos somente em 1920.

Afinal, quem tinha os direitos de cidadão assegurados na Constituição dos Estados Unidos? A cidadania plena podia ser exercida apenas por homens adultos, brancos e com renda alta (burguesia industrial e comercial, proprietários de fazendas e de escravizados e profissionais liberais).



*Uma cavalgada para a liberdade: os escravos fugitivos, pintura de Eastman Johnson, 1862. O artista representou uma família de escravizados em fuga nos Estados Unidos.*

## Atividade complementar

Organize uma atividade na qual os estudantes possam pesquisar sobre as mulheres que combateram ou atuaram como enfermeiras e espiãs nas lutas pela independência dos Estados Unidos. Algumas das mulheres que podem ser estudadas são Mary Stevens Jenkins, Carrie McGavock, Mary Owens, Clara Barton, Frances Clayton e Mary Ann Pitman. A pesquisa pode ser realizada em grupos de três a cinco estudantes, e os dados coletados, apresentados oralmente, para que os demais estudantes conheçam as trajetórias dessas personagens.

## Orientação didática

Na obra *Uma cavalgada para a liberdade: os escravos fugitivos*, o pintor recriou uma cena recorrente durante a Guerra de Secessão em que as pessoas escravizadas cruzavam campos de batalhas do sul confederado em direção ao norte com o intuito de fugir da escravidão. A pintura apresenta três personagens afro-estadunidenses montadas sobre um cavalo: pai, mãe e filho. Nota-se como o pai olha para a frente, fazendo alusão ao futuro em condições melhores, e a mãe, olhando para trás, faz alusão ao passado e aos horrores vividos pela família. Sugerimos que seja realizada uma leitura da imagem junto com os estudantes para apontar algumas dessas questões sobre a produção da pintura.

## Continuação

encontravam ou por ferimentos ocorridos em combates. Ainda que essa prática não fosse oficial, ela era conhecida por muitas pessoas. A combatente Mary Owens, por exemplo, foi descoberta devido a um ferimento no braço após ter combatido por dezoito meses sob o pseudônimo de John Evans. Após a descoberta, ela foi mandada para casa, na Pensilvânia, onde foi exaltada pela imprensa e pela sociedade da região. Frances Clayton é outro exemplo: disfarçou-se de homem, usou o nome Jack Williams e se alistou com seu marido, lutando ao lado dele em diversas batalhas. Esses casos foram narrados na literatura e na imprensa do período, e muitas mulheres eram consideradas heroínas militares.

### Alerta ao professor

Os textos “Contradições e lutas” e “Luta por direitos” favorecem o desenvolvimento das competências **CG1, CG2, CECH1, CECH2, CECH5, CEH1, CEH2, CEH3 e CEH5**, bem como da habilidade **EF08HI07**, ao identificarem e contextualizarem especificidades do processo de independência dos Estados Unidos.

### Orientação didática

Debata as questões trazidas pelo texto “Contradições e lutas” por meio de um viés contemporâneo, por exemplo, aproximando a discussão sobre o período com a política de imigração adotada pelo governo Donald Trump (2017-2021). Tal política, sobretudo, tinha como base o Ato de Imigração e Nacionalidade, promulgado em 1952 e que garante as deportações realizadas no país. De acordo com essa legislação, uma pessoa que entra ilegalmente nos Estados Unidos pode vir a ser processada em tribunal criminal ou civil, porém a aplicação fica a critério de cada governo. A política desse governo de separação de familiares entre adultos e crianças é uma interpretação extrapolada dessa legislação e pode ser entendida à luz do contexto aqui estudado e da perseguição aos imigrantes considerados ilegais. Os renovados protestos contra o preconceito racial e a violência policial ocorridos em grande parte dos Estados Unidos em 2020, após o assassinato por asfixia do afro-americano George Floyd por um policial branco de Minneapolis (Minnesota), também podem contribuir para o debate sobre as contradições da democracia no país.

## ■ Contradições e lutas

A história dos Estados Unidos traz exemplos de grandes contradições sociais. A formação das Treze Colônias começou com a chegada de pessoas perseguidas na Inglaterra e que buscavam melhores condições de vida ou fugiam da intolerância religiosa. Porém, ao se estabelecerem na América, muitos mantiveram a intolerância de que eram vítimas, massacrando os indígenas para conquistar as terras deles, escravizando africanos e seus descendentes e impedindo que as mulheres tivessem direitos iguais. As contradições continuam até os dias atuais, com a perseguição aos imigrantes considerados ilegais.



Sob a política de “tolerância zero” do ex-presidente Donald Trump, crianças e adolescentes são instruídos a andar em fila depois de serem separados de seus pais ou responsáveis em alojamento para imigrantes ilegais, localizado próximo à fronteira com o México, no Texas, Estados Unidos. Fotografia de 2018.

A independência dos Estados Unidos acabou com a opressão exercida pelo governo britânico. Esse processo serviu de exemplo para aqueles que lutavam pela independência em outras regiões da América. Porém, a própria Constituição dos Estados Unidos excluía da vida política negros, indígenas e mulheres. Esses grupos tiveram de lutar pelo reconhecimento de seus direitos, luta que é ainda necessária e persiste na realidade do país.



## Luta por direitos

Ao longo do século XX, os afro-estadunidenses lutaram por seus direitos e pelo fim do preconceito nos Estados Unidos. Muitos participaram do movimento pelos direitos civis da população negra no país. Um exemplo foi Martin Luther King (1929-1968), ativista político que organizou marchas e campanhas pelo direito ao voto, pelo fim da segregação e da discriminação e por outros direitos. Esses direitos foram conquistados com a aprovação da Lei de Direitos Civis, em 1964, e da Lei de Direitos Eleitorais, em 1965.

Até hoje os povos indígenas dos Estados Unidos também lutam por seus direitos. Muitos procuram retomar o controle de suas terras e de seus recursos naturais, bem como reconstruir suas comunidades. Outros buscam maior inserção na sociedade. Há povos indígenas em praticamente todos os estados e 30% deles vivem em reservas.

Refletir sobre as origens dessas desigualdades e desses preconceitos pode nos ajudar a construir sociedades mais justas e igualitárias. Reflexão e ação são instrumentos fundamentais na luta pela ampliação da cidadania.

Martin Luther King na Marcha sobre Washington (ou Marcha da Liberdade), que reuniu 250 mil pessoas contra a segregação racial nos Estados Unidos. Fotografia de 1963. Ele seria assassinado anos depois, em 4 de abril de 1968.



### PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Em sua opinião, estudar o passado ajuda a compreender as contradições que existem nas sociedades nos dias atuais? Reflita e debata suas conclusões com os colegas.

## Para pensar

Resposta pessoal, em parte. Tema para reflexão e debate. Apon-te que o estudo da História permite a interpretação dos conflitos sociais e dos interesses que estão em jogo nos diferentes momentos históricos. Além disso, é importante que os estudantes percebam como alguns desses temas têm relação direta com questões atuais. O intuito da atividade é desenvolver competências de análise e comparação de conflitos ocorridos em tempos históricos distintos, a fim de identificar e compreender permanências e rupturas.



## Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- CG3 (atividades 5 e 6);
- CG4 (atividade 6);
- CECH2 (atividade 4);
- CECH5 (atividade 2);
- CECH6 (atividade 4);
- CEH1 (atividade 4);
- CEH3 (atividades 5 e 6).

## Oficina de História

### Conferir e refletir

1. Sugestão de quadro comparativo:

Colônias inglesas	Tipo de produção econômica	Força de trabalho	Tipo de propriedade predominante
Centro e norte	Agricultura diversificada, inclusive para consumo local	Escravidada e livre	Pequena e média
Sul	Agricultura para exportação	Escravidada (em sua maioria)	Lati-fúndio ( <i>plantations</i> )

2. As ideias iluministas de liberdade, justiça e combate à opressão política foram divulgadas na América do Norte pelo escritor Thomas Paine e pelo político Samuel Adams. Tais ideias influenciaram os colonos daquela região a lutarem pela independência e também os responsáveis pela elaboração da Declaração de Independência dos Estados Unidos.

3. Não, beneficiaram aqueles que estavam diretamente ligados à sua elaboração e ao processo de separação de colônia e metrópole: os colonos proprietários de terras e comerciantes. Os demais – trabalhadores livres, escravizados, mulheres e outros – continuaram submetidos às mesmas condições em que viviam até então.

4. Resposta pessoal. O objetivo da atividade é promover o diálogo passado-presente. Reflita com os estudantes sobre as diferenças entre o “plano legal” e o “plano real”.

## OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

### Conferir e refletir

1. Organize um quadro comparativo entre as colônias inglesas do centro-norte e do sul, considerando o tipo de produção econômica, a força de trabalho e o tipo de propriedade predominante.
2. Relacione as ideias iluministas à luta pela independência das Treze Colônias e aos princípios da Declaração de Independência. Se necessário, retome o capítulo 1.
3. Os direitos apresentados na Declaração de Independência dos Estados Unidos beneficiaram de forma igualitária a todos que lá viviam? Explique.
4. Em grupo, releiam o trecho da Constituição dos Estados Unidos na página 88 e pesquisem em livros, filmes e na internet a condição dos Estados Unidos atualmente no que se refere à tranquilidade interna, ao bem-estar geral e aos benefícios da liberdade. Depois, escrevam um texto sobre o assunto e debatam o tema em sala de aula.

### Interpretar texto e imagem

INTEGRAR COM ARTE

5. No final do século XVIII, o conflito entre os colonos da América do Norte e a metrópole britânica motivou intelectuais e artistas a publicar ilustrações, caricaturas e folhetos. Um dos folhetos mais conhecidos desse período foi produzido por Thomas Paine (1737-1809) e chamado *Senso comum* (1776). Nele, seu autor defendia a independência dos Estados Unidos. Leia um trecho do documento a seguir e observe com atenção a caricatura de James Gillray (1756-1815) sobre Thomas Paine. Depois, responda às questões.

“A 10 de janeiro de 1776, o folheto *Senso comum* chega às livrarias da Filadélfia [...]. Diz o autor:

“[...] onde quer que estoure uma guerra entre a Inglaterra e qualquer outra potência estrangeira, o comércio da colônia sofre ruínas por causa de sua conexão com a Grã-Bretanha... Tudo o que é justo ou razoável advoga em favor da separação.”

KARNAL, Leandro *et al.* *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 85.



Os direitos do homem, ou Tommy Paine, o pequeno alfaiate americano tirando a medida da coroa, caricatura de James Gillray, 1791.

- a) Qual é a ação do personagem retratado na caricatura? O que essa ação pode representar?
- b) De que modo esses dois documentos históricos, o texto e a caricatura, estão relacionados?

6. No início do século XIX, surgiu nos Estados Unidos um grupo de paisagistas denominado Escola do Rio Hudson. Segundo a historiadora Mary Anne Junqueira, esses pintores buscavam representar a grandiosidade da natureza estadunidense, diferenciando a jovem nação independente de sua ex-metrópole, a Grã-Bretanha. Dessa forma, eles procuravam uma identidade para o novo país. Observe as pinturas de dois artistas dessa escola.



O último dos moicanos, pintura de Thomas Cole, 1827.



Vista de Rutland, Vermont, pintura de Asher Brown Durand, 1840.

- a) Em dupla, façam uma breve descrição de cada pintura.
- b) Com base na descrição das pinturas feita por vocês e na interpretação da historiadora citada, escrevam um texto sobre a imagem que esses artistas buscavam construir para a nova nação.
- c) Leiam o texto de vocês para os colegas e ouçam a apresentação dos textos deles.

### Interpretar texto e imagem

5. Atividade interdisciplinar com Arte que permite o desenvolvimento de leitura inferencial.

a) A personagem Thomaz Paine mede uma gigantesca coroa britânica com sua fita métrica. Paine é representado de forma depreciativa como um alfaiate esfarrapado, cuja fita métrica (que representa as críticas) não consegue medir a grandiosidade da Coroa britânica.

b) No texto, Paine aponta a fragilidade do comércio entre as Treze Colônias e a Grã-Bretanha como argumento em favor da independência. Na caricatura, as críticas de Paine à Coroa britânica são satirizadas.

6. Atividade que permite interdisciplinaridade com Arte.

a), b) e c) Respostas pessoais. Discuta com os estudantes a grandiosidade da natureza em comparação com as figuras humanas representadas. Essas personagens são pequenas diante da paisagem, que ocupa praticamente todo o espaço das pinturas. Dessa forma, as obras possivelmente constroem a imagem de uma terra repleta de riquezas, de vastidão sem limites a ser conquistada e transformada. Além disso, a amplitude da paisagem estadunidense indica as potencialidades de um mundo a ser construído, uma nova Grã-Bretanha.

Para mais informações sobre a questão que norteia a atividade, consultar:

- JUNQUEIRA, Mary A. Representações políticas do território latino-americano na *Revista Seleções. Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 21, n. 42, p. 323-342, 2001.



## Habilidades da BNCC

- EF08HI07
- EF08HI08
- EF08HI09
- EF08HI10
- EF08HI11
- EF08HI13

## Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam pelo tema do capítulo, ou seja, as independências na América Latina, e por assuntos correlatos, como as limitações e os direitos alcançados nesses processos, as especificidades da América espanhola e do Haiti e o pan-americanismo nos séculos XIX e XX.

- **Conhecer**, em linhas gerais, o processo de independência das colônias espanholas na América e da colônia francesa de São Domingos, atual Haiti.
- **Refletir** sobre os limites e as conquistas das independências na América Latina.
- **Identificar** as características do pan-americanismo.

# UNIDADE 2 América independente

## CAPÍTULO

# 5

## Independências na América Latina

Em 1991, representantes dos governos do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai criaram um bloco econômico chamado Mercado Comum do Sul (**Mercosul**). O objetivo desse bloco é ampliar o comércio e estimular o desenvolvimento da região.

O Mercosul não foi a primeira tentativa de criar algum tipo de integração na América Latina – nesse caso, uma integração econômica. No século XIX, alguns líderes dos processos de independência também defenderam formas de integração latino-americana.

### PARA COMEÇAR

### RESPONDA ORALMENTE

1. Você sabe o que significa a expressão “América Latina”? E “América do Sul”?
2. Além do Mercosul, que outro bloco econômico você conhece?

*Viva Bolívar, libertador de sua pátria*, gravura publicada na obra *La victoria de Junín*, de José Joaquín de Olmedo, 1826. Três figuras com feições europeias e roupas indígenas (possivelmente representando filhos de espanhóis nascidos na América) aparecem colocando uma coroa de flores no busto de Simón Bolívar, que liderou alguns dos processos de independência na América do Sul.



DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/ALBUM/PHOTARENA – CENTRO CULTURAL BIBLIOTECA ECUATORIANA/AURELIO ESPINOSA PÓLIT, QUITO

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Para começar

1. Os estudantes devem expressar seus conhecimentos e revelar suas fontes de informação (televisão, jornais, internet, livros ou capítulos anteriores deste ou de outros livros desta coleção, por exemplo). Depois de ouvir as respostas, explique que “América Latina” é o termo utilizado para se referir à parte do continente colonizada, predominantemente, por europeus que falavam línguas latinas (portugueses, espanhóis e franceses). Abrange os países da América do Sul e Central e também o México, na América do Norte. Já “América do Sul” é o nome dado à região mais ao sul do continente americano, que abrange os territórios de Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela.

2. Como exemplo de outros blocos econômicos, há a União Europeia (formada por 27 países europeus), o USMCA (formado por Canadá, Estados Unidos e México), a Apec (Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico), o Brics (formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), entre outros.





YEFIM BAKI/ALAMY/FOTOREMA

Monumento a José Artigas (1764-1850), líder da independência do Uruguai, na Praça Independência, em Montevidéu, capital do país. Fotografia de 2018. Artigas fez carreira militar durante a colonização espanhola no Rio da Prata e ajudou a combater portugueses, britânicos e brasileiros que queriam controlar a região.



DIEGO VARA/REUTERS/FOTOREMA

Reunião do Mercosul com os chanceleres dos países-membros e dos associados em Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul. Fotografia de 2019. Os Estados que fazem parte do bloco econômico são Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai (fundadores) e Venezuela (entrou em 2012, mas está suspensa desde 2017). Os Estados associados são Bolívia (em processo de adesão como membro permanente), Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Suriname.

### Atividade complementar

Na conversa inicial, sugerimos um levantamento das informações sobre o Mercosul que fazem parte do repertório dos estudantes. Em seguida, peça a eles que se organizem em grupos de trabalho. Cada grupo deverá escolher um país do bloco para pesquisar os seguintes aspectos: língua(s) falada(s), principal(ais) religião(ões), forma de governo, cultura e notícias recentes. Os grupos podem apresentar os resultados da pesquisa e depois comentar, oral e coletivamente, as semelhanças e as diferenças entre esses países.

### Alerta ao professor

O texto “América Latina” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI13, na medida em que trata das condições que favoreceram as lutas pela independência na América Latina.

### Para pensar

Resposta pessoal. Tema para reflexão em aula. A questão traz uma oportunidade importante para conhecer a concepção dos estudantes em relação ao conceito de independência. De forma geral, ressalte que independente é aquele que tem autonomia e responsabilidade em suas escolhas e decisões, aquele que tem liberdade em relação a alguém ou algo.

## América Latina

A expressão “América Latina” refere-se aos países da América que têm características históricas e culturais em comum. A maioria desses países fala línguas de origem latina, pois foi colônia de Portugal, Espanha ou França.

Boa parte das colônias da América Latina se libertou de suas metrópoles nas primeiras décadas do século XIX. Várias condições favoreceram as lutas pela independência nesse período. Entre elas, a organização popular, a influência de ideias liberais iluministas, a busca por autonomia política e econômica e as lutas contra o trabalho forçado.

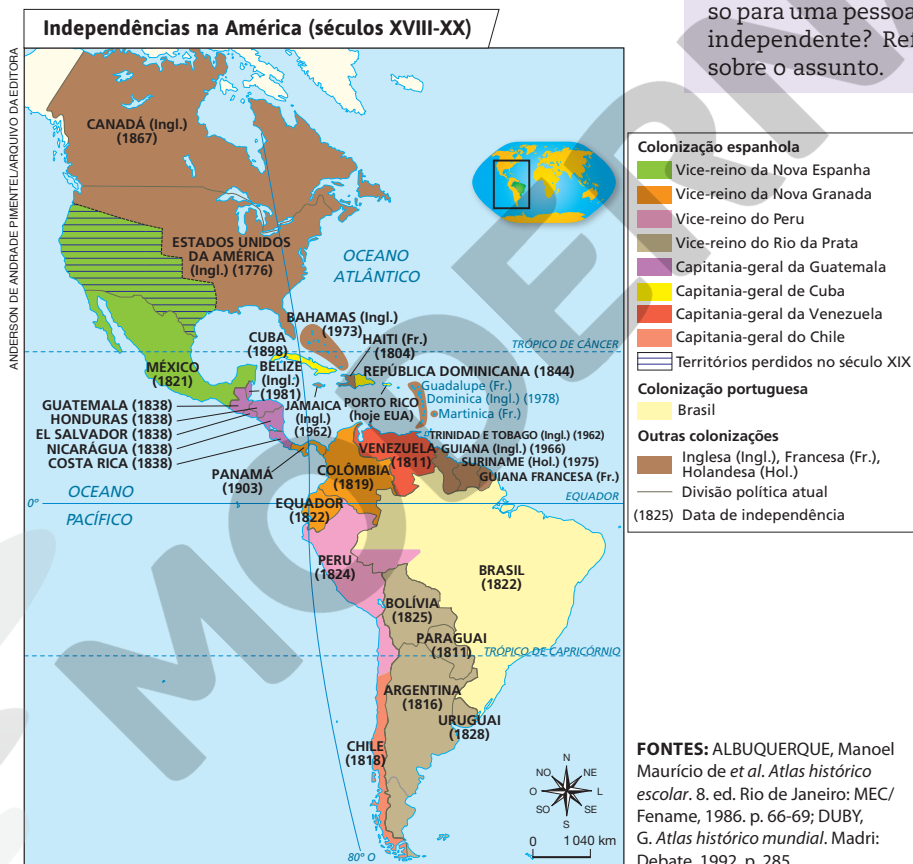
Neste capítulo, vamos conhecer os principais aspectos dos movimentos de independência que ocorreram no Haiti (ex-colônia francesa) e nas diversas colônias da América espanhola.

O mapa a seguir mostra as datas de independência de vários países da América.

RESPONDA ORALMENTE

### PARA PENSAR

Em sua opinião, o que é necessário para um país ser independente? E o que é preciso para uma pessoa ser independente? Reflita sobre o assunto.



Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

### Texto de aprofundamento

Para aprofundar a discussão sobre a denominação “América Latina”, sugerimos a leitura do artigo a seguir, do qual selecionamos um trecho.

#### A construção do termo “América Latina”

“O ‘descobrimento’ da América teve um impacto não somente no cenário social e econômico europeu, mas principalmente revolucionou o imaginário moderno sobre as extensões além-mar. Qual deveria ser o nome desse continente tão diverso? A história da construção da denominação dessa vasta faixa de terra coincide com a história das tentativas de apropriação desse imaginário – e consequentemente das riquezas



## Haiti

Na colônia francesa de São Domingos (atual Haiti), os escravizados e os homens e as mulheres livres de origem africana lutaram pela independência. Para compreender esse processo, vamos começar estudando a colonização do Haiti.

### Colonização do Haiti

Os espanhóis conquistaram e colonizaram uma ilha no Mar do Caribe que ficou conhecida como **Hispaniola**. Esse foi o primeiro lugar onde Colombo desembarcou na América, em 1492.

Durante a colonização, os espanhóis ocuparam a parte leste da ilha e escravizaram a população indígena que vivia no local. Ao final do século XVI, os indígenas tinham sido quase totalmente exterminados.

No início do século XVII, os franceses ocuparam o oeste da ilha. Em 1697, a Espanha cedeu oficialmente essa parte do território para a França. A partir desse momento, a região que hoje corresponde ao Haiti recebeu o nome de Saint-Domingue (São Domingos) e se tornou a colônia francesa mais lucrativa. Lá, os colonizadores instalaram latifúndios (*plantations*) de cana-de-açúcar e de outros produtos, explorando o trabalho de escravizados vindos principalmente da África Ocidental.

No final da década de 1780, meio milhão de escravizados e milhares de pessoas livres viviam nessa colônia. Para evitar revoltas e controlar a enorme quantidade de trabalhadores, os fazendeiros organizaram uma estrutura militar.



São Domingos – Batalha de Ravine-à-Couleuvres, gravura de Jean-Jacques Outhwaite, século XIX. Essa batalha ocorreu em 1802, durante a Revolução Haitiana.

População estimada do Haiti (1789)

Grupo	População	Percentual
Brancos	32 000	6%
Mestiços livres	24 000	4%
Negros escravizados	500 000	90%

**FONTE:** HAITI. In: *Encyclopedia Britannica*. Disponível em: <https://www.britannica.com/place/Haiti/Early-period>. Acesso em: 3 mar. 2022. [Tradução dos autores].

### Alerta ao professor

O texto “Haiti”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CECH5, CEH1, CEH2 e CEH5**, bem como das habilidades **EF08HI07, EF08HI10 e EF08HI11**, pois aborda o processo de independência do Haiti destacando características singulares e identificando os protagonistas.

### Atividade complementar

Analise o quadro sobre a distribuição da população no Haiti. O que é possível concluir com base nas informações mostradas no quadro? Relacione sua conclusão com pelo menos um aspecto da sociedade haitiana do século XVIII.

**Resposta:** De acordo com as informações, a população do Haiti era formada predominantemente por negros escravizados e uma pequena parcela de brancos e mestiços livres. Apesar de maioria, os negros escravizados eram expostos a péssimas condições de vida, enquanto uma minoria de brancos detinha o poder e as riquezas, retrato da extrema desigualdade social imposta ao país.

materiais que o acompanhavam. Primeiro os ibéricos, depois os franceses, mais tarde os ‘norte-americanos’. A construção do nome deixou na penumbra e no esquecimento qualquer tentativa de valorizar os povos autóctones, indígenas ou negros. Sempre da perspectiva europeia, a América Latina foi se estabelecendo no mundo ocidental moderno como periferia, inferiorizada e explorada. Compreender o processo de construção do nome compõe um esforço maior de entender nossa situação colonial, de questionar nossa identidade [...]”

FARRET, Rafael Leporace; PINTO, Simone Rodrigues. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 31, jul./dez. 2011.



## Texto de aprofundamento

Sugerimos uma discussão com os estudantes sobre a repercussão da independência do Haiti em outros países da América. Ressaltamos a seguir o que houve na América portuguesa.

### O exemplo do Haiti no Brasil

“As reivindicações dos escravos no Brasil já eram recorrentes antes do exemplo bem-sucedido do Haiti, mas, conforme a notícia da vitória dos negros sobre os brancos alcançava mais e mais ouvidos, as reivindicações dos escravos tomaram um tom mais exigente. Os negros, que antes de 1800 entoavam nas revoltas pedidos de maiores benefícios e menos castigos, foram encorajados pelos heróis haitianos, aos quais chamavam pelo nome sem medo, a exigir a liberdade. A Revolução Haitiana contribuiu de duas formas para o aumento e a intensidade dos movimentos negros. Primeiro: deu aos escravos e negros livres, não só do Brasil mas de todo mundo atlântico, a certeza de que era, sim, possível inverter a ordem que até então colocava os negros sob as botas dos brancos. Segundo: assim como havia motivos para que o Haiti fosse um exemplo a ser seguido, havia também motivos para ser evitado; com a independência, o Haiti não conseguiu reorganizar sua política e economia e acabou levando o país ao declínio. Dessa maneira, não foi possível manter-se como um dos maiores exportadores de açúcar e de café.

Para as elites proprietárias, a Revolução de São Domingos unificou todas as ameaças em um só corpo e uma só cor, o negro. Enquanto para os escravos a revolução propagou uma onda de liberdade, para as elites propagou apenas o medo.”

SAMPAIO, Claudineide Rodrigues Lima. O haitianismo no Brasil e o medo de uma onda revolucionária. In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA DA UNICAP, 10., 2016, Recife. *Anais* [...]. Recife: Unicap, 2016. p. 79. Disponível em: <http://www.unicap.br/ocs/index.php/coloquiodehistoria/coloquiodehistoria2016/paper/viewFile/191/13>. Acesso em: 4 mar. 2022.

## Independência do Haiti

Desde a época da colonização francesa, sempre houve uma forte tradição de resistência dos escravizados. Assim como ocorria nos quilombos do Brasil, muitos escravizados fugiam das fazendas de São Domingos e passavam a viver escondidos, em pequenos grupos nas montanhas do interior. Eles eram conhecidos como *marrons* e lutavam contra as forças militares coloniais. Parte dos africanos e seus descendentes criou uma religião chamada vodu, enquanto outros se tornaram católicos.

Essa tradição de resistência ampliou-se com a Revolução Francesa (1789-1799). Milhares de trabalhadores escravizados e livres rebelaram-se contra o domínio colonial francês e passaram a lutar pela independência de São Domingos. Comparando o que ocorreu ali com a Revolução Francesa, o historiador Cyril L. R. James chamou os revolucionários coloniais de **jacobinos negros**.

A luta começou em 1791 e, em 1793, passou a ser liderada por **Toussaint L'Ouverture** (1743-1803), um homem que aprendeu a ler e a escrever no tempo em que foi escravizado. Isso fez com que ele entrasse em contato com ideais liberais provenientes da França revolucionária.

As ações dos revolucionários foram marcadas pelo enfrentamento de escravistas brancos na ilha, pela defesa da liberdade dos negros e por certa lealdade à França – governada naquela época (1793) pelos jacobinos, que decretaram a abolição da escravidão nas colônias.



Gravura de autoria desconhecida representando Toussaint L'Ouverture, líder da Revolução Haitiana, c. 1800.

98

### Outras indicações

• GENTINI, Alfredo Martin; PROPSERE, Renel. O vodu no universo simbólico haitiano. *Universitas: Relações Internacionais*, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 73-81, jan./jun. 2013.

O vodu, religião praticada no Haiti, é bastante estigmatizado. Isso talvez se deva à maneira como o cinema e a televisão abordam o assunto. Esse artigo é uma leitura útil sobre o tema, pois aborda também os preconceitos contra esse modelo religioso. O vodu é uma crença religiosa que inclui também cuidados de saúde e promoção do bem-estar coletivo e individual, práticas de cura e formas de prevenção de doenças. Tem como base o princípio de que o homem é parte da natureza e deve estar em conexão com ela, não para adorar seus elementos, mas para garantir o equilíbrio do mundo.

BIBLIOTECA JOHN CARTER BROWN/UNIVERSIDADE BROWN, PROVIDENCE

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Contudo, em 1801, o governo de Napoleão Bonaparte revogou a abolição da escravidão e enviou tropas a São Domingos para retomar o controle francês. L'Ouverture foi preso em 1802 e levado para a França, onde morreu em 1803. As lutas pela independência continuaram sob o comando de dois outros ex-escravizados, **Jean-Jacques Dessalines** e **Henry Christophe**.

Eles lideraram os revolucionários e derrotaram o exército francês. A independência do país foi proclamada em 1804. Dessalines assumiu o governo e permaneceu no poder até 1806, quando foi assassinado por inimigos. Com a independência, o novo Estado passou a se chamar **Haiti** (nome indígena que significa “terra alta” ou “lugar montanhoso”).

## Consequências da Revolução Haitiana

O Haiti foi a primeira colônia da América a extinguir a escravidão e o segundo Estado a proclamar a independência no continente. Lá ocorreu a maior revolta contra a escravidão de toda a América.

A independência do Haiti só foi reconhecida pelo governo francês em 1825, mediante o pagamento de uma alta indenização à antiga metrópole, que só foi quitada em 1887. Durante as lutas pela independência, a economia haitiana foi afetada: a escravidão foi abolida e houve uma reforma agrária. Para os revolucionários negros do Haiti, independência também era sinônimo de liberdade.

Os negros haitianos não foram os únicos a sonhar com a liberdade e a lutar por ela. Entretanto, foram os únicos que conquistaram o poder e proclamaram a independência do país. O exemplo da Revolução Haitiana apavorou os donos de escravizados do continente americano.



Membros das forças armadas do Haiti durante cerimônia de comemoração do 218º aniversário da Batalha de Vertières, que culminou na independência do Haiti, em Porto Príncipe, capital do país. Fotografia de 2021.

Ao embargo político e intelectual secular – como definir de outra forma o ostracismo ao qual foi relegado o Haiti após sua vitoriosa revolução que culminou com sua independência em 1804? – sucederam-se intervenções e ocupações que sempre procuraram negar aos haitianos o sentimento do orgulho dos seus feitos [...]. [...]

Não são poucos os agentes das organizações internacionais que anunciam que a ‘comunidade internacional’ estaria cansada do Haiti. Após escutar os haitianos ao longo de anos, de tentar entender o sentido de sua história, digo que são os haitianos que estão fartos das promessas daqueles que dizem representar a ‘comunidade internacional’.”

THOMAZ, Omar Ribeiro.

O Haiti já estava de joelhos; agora, está prostrado. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 jan. 2010.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft1401201002.htm>.

Acesso em: 4 mar. 2022.

Escreva uma redação relacionando esse texto à independência do Haiti.

**Resposta pessoal.** O Haiti foi a única colônia que conseguiu obter a independência de sua metrópole por meio de uma insurreição dos escravizados, estabelecendo uma república cujos líderes eram ex-escravizados negros. Toussaint L'Ouverture foi, segundo o historiador C. L. R. James, um dos maiores estrategistas de seu tempo, ao lado de Napoleão Bonaparte.

Dessa forma, a história haitiana guarda riquezas e valores que foram esquecidos por aqueles que apenas recordam a crítica situação política e econômica do país na atualidade – situação cuja responsabilidade pertence, em grande parte, às atitudes dos governos de países que afirmam o desejo de ajudar os haitianos. A repercussão na mídia sobre o terremoto ocorrido em janeiro de 2010 é um exemplo dessa imagem negativa a respeito do Haiti.

### Atividade complementar

Para aprofundar o estudo da independência do Haiti, integrando esse assunto a questões mais recentes – especificamente o terremoto ocorrido em janeiro de 2010 –, sugerimos a leitura do texto e a atividade a seguir.

“Sem Estado e diante da inoperância da ONU, os haitianos estão entregues à própria sorte. Após o terremoto, as ruas da capital [...] ficaram absolutamente obstruídas. [...]

Diante da falta absoluta de ação de qualquer instância para atender uma cidade subitamente

transformada num campo de refugiados, os saques são inevitáveis, e escutam os tiros em distintas partes da cidade.

A comoção inicial [...] cede pouco a pouco a uma sensação de frustração sem limites, de raiva. Historicamente, o mundo insistiu em ignorar o Haiti e sua grandeza.



### Alerta ao professor

O texto “Independências na América espanhola”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG9, CECH1, CEH1, CEH2 e CEH4**, bem como das habilidades **EF08HI07 e EF08HI11**, pois contextualiza as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, destacando seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais, além de identificar protagonistas de diferentes grupos sociais e étnicos que participaram das lutas pelas independências.

### Orientação didática

Na América espanhola, a participação das camadas populares, incluindo mulheres e indígenas, no processo de independência foi marcante. Juntamente com o empenho das elites em conduzir o processo, essa é uma questão relevante que merece ser aprofundada.

## ■ Independências na América espanhola

Durante quase três séculos, a Espanha dominou a maior parte da América. No início do século XIX, os domínios coloniais espanhóis estavam divididos em quatro vice-reinos e quatro capitanias-gerais.

Os vice-reinos eram: Nova Espanha (criado em 1535), Peru (1543), Nova Granada (1717) e Rio da Prata (1776). As capitanias-gerais eram Cuba, Guatemala, Venezuela e Chile.

O império colonial espanhol na América ruiu entre 1810 e 1828, quando a maioria das regiões conquistou sua independência. Estudaremos, a seguir, algumas interpretações sobre as raízes desse processo.

### Elites coloniais

Na América espanhola, as elites coloniais eram formadas por grandes proprietários de terras, ricos comerciantes e donos de minas. Elas se dividiam em dois grupos: **chapetones** (colonizadores nascidos na Espanha) e **criollos** (filhos de espanhóis nascidos na América).

Os *chapetones* ocupavam os cargos mais importantes na administração, na Igreja e no exército. Já os *criollos*, apesar de terem poder econômico, não tinham os mesmos direitos políticos. O poder político deles estava ligado às câmaras municipais (*cabildos*), que cuidavam de questões locais. Os *criollos* também se sentiam prejudicados pelo monopólio comercial espanhol e pelos altos impostos sobre produtos exportados e importados.

A interferência da Espanha na vida econômica das colônias começava a incomodar as elites locais. Em busca de liberdade econômica e maior participação política, muitos *criollos* tornaram-se líderes das independências.

CAROLINA JARAMILLO/SHUTTERSTOCK



Fachada do edifício onde funcionava o *cabildo* de Buenos Aires, inaugurado em 1740. Fotografia de 2021. Situa-se na Praça de Maio, no centro da capital argentina, o prédio abriga hoje um museu.

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

100

### Texto de aprofundamento

O texto a seguir, de autoria de uma das maiores especialistas brasileiras em História da América Latina, discute os movimentos de independência e seus significados.

#### Movimentos de independência: as consequências da Revolta de Túpac Amaru

“A independência das colônias espanholas da América é tema consagrado desde o alvorecer das historiografias nacionais do século XIX, amplamente visitado e carregado de interpretações estabelecidas. Consensualmente, apenas se pode afirmar que a independência é vista como momento da quebra da dominação política exercida pela metrópole e do nascimento dos Estados Nacionais. Tema, ainda, atravessado por



## Camadas populares

As camadas populares também lutaram contra o governo espanhol, mas elas não tinham os mesmos interesses que as elites coloniais. De modo geral, indígenas, negros e mestiços estavam submetidos a péssimas condições de vida. Por isso, lutavam por igualdade de direitos, distribuição de terras e fim do trabalho forçado.

Assim, eles desempenharam papel fundamental nas lutas pela independência, integrando, inclusive, os exércitos coloniais que enfrentaram as forças da Espanha.



*Espanhol e Índia produzem um mestiço, pintura de Juan Rodríguez Juárez, c.1715. Observe o casal: uma mulher de origem indígena e um homem com características europeias. Os filhos dessa união são mestiços. Trata-se de um exemplo da "pintura de castas", gênero artístico que retratava as diferenças sociais na América espanhola.*

## A Revolta de Túpac Amaru

Um exemplo das lutas populares na América sob domínio espanhol ocorreu nos atuais Peru e Bolívia. Essa revolta foi liderada pelo mestiço José Gabriel Condorcanqui, que adotou o sobrenome do último imperador inca, **Túpac Amaru**.

José Gabriel Túpac Amaru era descendente da nobreza inca e líder (ou *kuraka*, em língua quíchua) de uma comunidade indígena no sul do Peru. Em 1776, ele denunciou à justiça colonial as péssimas condições de trabalho impostas aos indígenas. Como não foi ouvido, ele e seus seguidores se revoltaram e, em 1780, atacaram órgãos do governo colonial, fazendas e manufaturas que exploravam os povos originários.

101

novembro de 1780 e terminou em abril do ano seguinte, com o suplício de seu líder. [...] Túpac Amaru propôs um programa que se pode resumir em três pontos centrais: 1) a expulsão dos espanhóis, com a abolição de toda a sua organização administrativa; 2) a restituição do Império Incaico, que deveria ser restaurado tendo à frente os descendentes da aristocracia inca; 3) a introdução de transformações substantivas na estrutura econômica; entre elas, a supressão da mita indígena e a liberdade de comércio.

Mas a revolução indígena ultrapassou os objetivos inicialmente propostos por seu líder. Ao lado da proclamação de Túpac Amaru como rei, as massas camponesas destruíram, com violência inédita, as propriedades espanholas e todos os símbolos da dominação. Não fizeram distinções entre peninsulares e *criollos*. Desejavam a volta do Tawantinsuyo, o Império Incaico. A derrota da rebelião deixou marcas profundas. De um lado, entre os *criollos*, um verdadeiro terror diante da possibilidade de novas rebeliões. Da parte dos índios, os resultados foram devastadores: desde 1782 se suprimiram os títulos de nobreza incaica e determinou-se a explícita proibição entre as populações indígenas de qualquer tipo de manifestação que pudesse servir para reviver as tradições incas. Os indígenas foram até mesmo proibidos de se autoidentificarem como incas quando falavam os seus nomes. Os nobres incaicos terminaram política e economicamente derrotados. Restou apenas a esperança messiânica indígena, com sentimentos populares que persistiram mesmo que de maneira subterrânea.”

PRADO, Maria Lígia Coelho. Esperança radical e desencanto conservador na independência da América espanhola. *História*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 15, 26-27, 2003.

paixões político-ideológicas, tanto da parte daqueles que defendiam uma perspectiva oficialista e ufanista, que no século XIX elegeram os heróis que comporiam os panteões nacionais, como da parte de uma historiografia crítica, que em particular nos anos 1960 e 1970 entendeu a independência como um movimento destituído de significativa relevância, pois não teria propiciado a ruptura das grandes estruturas que continuariam a manter a dependência do continente.

[...] Durante o século XVIII, a sociedade colonial no vice-reinado do Peru experimentou um fenômeno cultural [...]. Esse movimento, liderado pela nobreza incaica, envolveu o ressurgimento e a reelaboração de várias tradições incas e tomou forma no teatro, na pintura, nos desenhos e em outras representações artísticas. O desenlace desse processo aconteceu com a grande rebelião de Túpac Amaru, que se iniciou em

## Texto de aprofundamento

O texto a seguir elabora a questão das revoltas indígenas do final do século XVIII terem inspirado os processos de independência na América espanhola e influenciado a formação de identidades nacionais no continente.

### Revoltas indígenas e independência

“Ainda que a historiografia tenha abandonado, sobretudo a partir dos anos 1980, a fantástica ideia segundo a qual as rebeliões tupamaristas e kataristas foram responsáveis diretamente pelas independências dos territórios hispano-americanos, é inegável o fato de que tais movimentos mantêm uma franca conexão com o ocaso do Império Espanhol neste continente. O impacto dos feitos de seus líderes, em especial Túpac Amaru II e Túpac Katari, foi certamente uma inspiração para os próceres das emancipações, pelo menos do ponto de vista dos discursos. Na Argentina, Pedro De Angelis recuperou o martírio de Amaru e seus familiares, em sua tentativa de dar sentido a uma certa ideia de nação para aquela jovem república platina. Na década de 1780, uma série de rebeliões animam os Andes, desde a região de Nova Granada, passando pelo Cuzco, meseta do Titicaca, até o norte dos atuais Chile e Argentina. Com inúmeros cercos a povoados e até grandes cidades como Charcas, La Paz e Cuzco, muitos padeceram de fome [...]. Através dos documentos, percebemos redes de lideranças indígenas entre três dos quatro vice-reinos espanhóis. A Coroa espanhola toma medidas extremas, na tentativa de conter a verdadeira onda de rebeliões que se alastrou pelo altiplano e parte dos vales e terras baixas, deixando perceber uma sangrenta história de lutas. É possível supor uma rede de sociabilidade entre essas áreas, contrariando antigas teses sobre o isolamento de partes de uma mesma América hispânica, sob o jugo de sistemas de exploração e controle muito parecidos

## Objetivos e consequências da revolta

Seus principais objetivos eram expulsar os espanhóis, restaurar o Império Inca e pôr fim ao trabalho forçado. Para enfrentar as tropas espanholas, Túpac Amaru reuniu um exército de 50 mil pessoas composto, em sua maioria, de indígenas. A revolta se espalhou por áreas das atuais Bolívia e Argentina.

Em 1781, Túpac Amaru e sua família foram capturados, torturados e executados. A revolta prosseguiu até 1783, quando as forças espanholas conseguiram sufocá-la. Calcula-se que cerca de 100 mil pessoas (sobretudo indígenas) morreram durante os confrontos.

A Revolta de Túpac Amaru ajudou a construir um sentimento de identidade na região. Por isso, alguns historiadores afirmam que esse movimento influenciou as lutas pela independência do Peru e da Bolívia. Túpac Amaru tornou-se símbolo de resistência, e seu nome é usado em movimentos de reivindicação popular não só no Peru e na Bolívia, mas em toda a América do Sul.



Membros da associação de moradores Tupac Amaru de Jujuy, Argentina, protestam contra a prisão da líder indígena Milagro Sala, presidente da entidade. Fotografia de 2016.



José Mujica, presidente do Uruguai entre 2010 e 2015. Fotografia de 2020. Na juventude, Mujica passou anos preso por integrar o grupo Tupamaros (derivação de Túpac Amaru), movimento contra a ditadura militar uruguaia e em favor dos mais pobres.

## Enfraquecimento do governo espanhol

Em 1808, a Espanha foi invadida por tropas francesas que cumpriam ordens de Napoleão Bonaparte. O rei espanhol Fernando VII foi afastado do poder e o trono foi ocupado pelo irmão de Napoleão, José Bonaparte.

Aproveitando-se desse momento, os colonos da América espanhola formaram **juntas de governo** em cidades como Buenos Aires, Caracas, Quito e Santiago, reunindo os representantes das elites *criollas*. O objetivo era lutar pela liberdade de comércio e pela independência política da região, ainda que muitas juntas de governo tenham se declarado fiéis ao rei espanhol destronado.

Quando as tropas francesas foram expulsas da Espanha, Fernando VII reconquistou o trono e tentou reassumir o controle das colônias. Mas o processo de independência na América já avançava em todo o continente.

102

e conectados dinamicamente. Em que pese as diferenças entre essas várias sublevações, alguns dados nos permitem pensar em um processo revolucionário que, começando de modo silencioso, através de resistências culturais e mitos que se difundem pelo altiplano andino, chega-se a demandar um autogoverno nativo [...]”

BELMONTE, Alexandre. *Rebeliões indígenas em Charcas (1780-1782): cosmovisão andina, messianismo e revolução*. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/121727>. Acesso em: 9 mar. 2022.



## ■ Independências nas Américas do Norte e Central

Na América do Norte, as primeiras lutas pela independência do México (Nova Espanha) tiveram apoio popular. Essas lutas ocorreram entre 1810 e 1815 e foram lideradas pelos padres **Miguel Hidalgo** e **José María Morelos**. Entre outras reivindicações, o movimento exigia a distribuição de terras e o fim do trabalho forçado e dos impostos pagos pelos indígenas.

O movimento foi reprimido pela elite local e pelas tropas leais aos espanhóis. Muitos perderam a vida durante os conflitos, inclusive Hidalgo e Morelos, que foram presos e fuzilados.

Nos anos seguintes, as lutas se afastaram das reivindicações populares. *Chapetones* e *criollos* assumiram a liderança do processo de independência, tentando manter seus privilégios e poderes.

A partir desse momento, destacou-se a figura do general Agustín de Itúrbide, que havia feito carreira combatendo os rebeldes populares mexicanos. Depois, ele rompeu com a Coroa espanhola e passou a lutar pela libertação do México. Após vencer diversas batalhas, declarou a independência do país em 1821. Aproveitando-se da vitória, Itúrbide se autoproclamou imperador, em julho de 1822, ficando no poder até março de 1823, quando grupos políticos o derrubaram e proclamaram a **república** no México.

Durante a república, os *criollos* ampliaram seus direitos políticos, mas a maior parte da população continuou na miséria. Estima-se que as lutas pela independência provocaram a morte de cerca de um milhão de mexicanos.

A independência do México influenciou outras lutas na América Central. Em 1823, formou-se, nos territórios da capitania-geral da Guatemala, uma república intitulada Províncias Unidas da América Central. Depois de um período de guerra civil, entre 1838 e 1839, as Províncias Unidas fragmentaram-se em cinco novos países: Guatemala, Honduras, Costa Rica, El Salvador e Nicarágua.



*Alegoria da independência*, pintura de autoria desconhecida, 1834. Na obra foram representados o padre Miguel Hidalgo, em pé, à esquerda, pisando em uma representante da Espanha e coroando uma mulher que simboliza o México; à direita, Agustín de Itúrbide.

### Alerta ao professor

O texto “Independências nas Américas do Norte e Central” favorece o desenvolvimento das habilidades EF08HI08 e EF08HI11, pois apresenta líderes importantes do processo de independência das colônias hispano-americanas, bem como identifica a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nessas lutas.

### Outras indicações

• CAPOZZI, Rebeca. Miguel Hidalgo: um homem e seus significados. *Trilhas da História*, Três Lagoas, v. 7, n. 14, p. 213-230, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/4147>. Acesso em: 4 mar. 2022.

Para aprofundar as reflexões sobre as diferentes representações acerca de líderes da independência mexicana, especificamente de Miguel Hidalgo, sugerimos a leitura desse artigo. O trabalho analisa as possíveis apropriações e ressignificações de Hidalgo no âmbito da iconografia de dois murais mexicanos pintados no século XX.

• SILVA, Caio Pedrosa da; KALIL, Luis Guilherme Assis. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 29, n. 49, p. 361-365, jan./abr. 2013.

Para mais informações sobre a história do México e seu processo de independência, sugerimos a leitura dessa resenha da obra *Historia de México*, feita sob coordenação de Gisela von Wobeser.



## Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “A Guerra de Independência do México” favorece o desenvolvimento das competências CG3, CG9, CECH2, CECH4, CEH1 e CEH3.

## Texto de aprofundamento

Para aprofundar as discussões sobre o mural de Diego Rivera, selecionamos o trecho a seguir.

### A Guerra de Independência do México retratada no mural de Rivera

“[...] Rivera retrata alguns personagens da Guerra de Independência iniciada em 1810 por meio da representação pictórica dos líderes de maior vulto desse fato histórico: Hidalgo e Morelos, de um lado, ocupam o centro desta cena, enquanto, no canto esquerdo, o imperador Iturbide aparece com um peso negativo, aliás o único a ser representado com esta conotação. [...]”

Seus interlocutores são os camponeses mas também o espectador dos murais. [...]

Na parte inferior, vemos a águia, símbolo da nação mexicana; na parte superior a faixa “*Tierra y libertad*”, alusão à Revolução Mexicana de 1910. [...]

Rivera estabelece uma ruptura cronológica que bem representa a visão do artista acerca da história do México pós-revolucionário. [...]

Há que se lembrar que esta parte do mural provocou uma forte polêmica em torno do pintor e de sua obra, inclusive com a acusação dos comunistas de que Rivera havia se vendido à esquerda contrarrevolucionária, o que teria levado, segundo o próprio pintor, à sua expulsão dos quadros do Partido Comunista do México. [...]

## PAINEL

### A Guerra de Independência do México

A imagem reproduzida nesta página é parte do mural *Epopéia do povo mexicano*, do artista **Diego Rivera** (1886-1957). Esse mural foi pintado nas paredes da escadaria do Palácio Nacional do México, sede do Poder Executivo federal. Rivera é considerado um dos pintores mais importantes de seu país e um dos expoentes do movimento artístico chamado **muralismo**.

O muralismo foi influenciado pela Revolução Mexicana de 1910, movimento que reuniu diversos setores da sociedade e lutou pelo fim do autoritarismo político no país e pelo direito à terra. O muralismo retrava temas históricos, lutas populares e tradições indígenas. Observe, a seguir, alguns elementos de um detalhe do mural de Rivera que trata da independência do México e representa outros aspectos da história mexicana.



Detalhe do mural *Epopéia do povo mexicano*, de Diego Rivera, pintado entre 1929 e 1935.

A parte central da obra representa a Guerra de Independência do México.

- 1 Miguel Hidalgo é retratado no centro da obra. Na mão direita, ele segura uma corrente quebrada. Com a mão esquerda, ergue uma bandeira com a imagem da Virgem de Guadalupe, padroeira do México.
- 2 José María Morelos e outros personagens apontam na mesma direção, como se indicassem o caminho do futuro.
- 3 A águia, que carrega uma serpente no bico, faz referência a uma tradição asteca.
- 4 A faixa com o lema “*Tierra y libertad*” (em português, “Terra e liberdade”) é uma referência às reivindicações camponesas e indígenas desde os tempos da independência até a Revolução Mexicana de 1910.

## Atividade complementar

Observe o detalhe do mural *Epopéia do povo mexicano*, de Diego Rivera, reproduzido na seção “Painel”, na página 104. Depois, responda às questões.

1. Em sua opinião, o que a corrente quebrada (detalhe 1) simboliza?

**Resposta:** Simboliza a conquista da liberdade e o rompimento com o domínio colonial espanhol.

2. O detalhe 3, onde vemos a águia com a serpente no bico, remete a símbolos astecas. O que o artista quis reforçar destacando esses símbolos?

**Resposta:** Ao representar a águia no mural, Rivera pretendia reforçar o vínculo do México contemporâneo com seu passado indígena, asteca.

3. Como o pintor Diego Rivera representou os indígenas e as pessoas mais pobres?

## ■ Independências na América do Sul

Na América do Sul, **José de San Martín** e **Simón Bolívar** foram alguns dos líderes nas lutas pela independência. Eles comandaram exércitos que se opuseram às forças da Espanha no continente.

San Martín liderou tropas que atuaram no vice-reino do Rio da Prata, na capitania-geral do Chile e no vice-reino do Peru. Já as tropas comandadas por Bolívar lutaram no vice-reino de Nova Granada, na capitania-geral da Venezuela e também no vice-reino do Peru.

Apesar das semelhanças entre esses processos, as independências dos países sul-americanos tiveram características próprias.



Reprodução proibida. Art. 184.º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.  
JOSE GIL DE CASTRO - MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, BUENOS AIRES  
Retrato do general José de San Martín, pintura de José Gil de Castro, 1818. Apellido de Mulato Gil, José Gil de Castro (1775-1841) era pardo, livre e pobre. Entre seus quadros, destacam-se os retratos dos líderes militares das independências latino-americanas.



JOSE GIL DE CASTRO - MUSEU NACIONAL DE ARQUEOLOGIA, ANTHROPOLOGIA E HISTORIA DO PERU, LIMA  
Retrato de Simón Bolívar, pintura de José Gil de Castro, 1830. Esse pintor nasceu em Lima, no Peru, e produziu boa parte de sua obra em Santiago, no Chile.

Finalmente, essa composição evidencia o momento histórico em que essa cena é produzida: o momento da consolidação da nação mexicana, ou melhor, da necessidade de sua apreensão, de sua representação e de sua sustentação como símbolo da comunidade dos mexicanos.”

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. As representações das lutas de independência no México na ótica do muralismo: Diego Rivera e Juan O’Gorman. *Revista de História*, São Paulo, n. 153, p. 283-304, 2005.

### Alerta ao professor

O texto “Independências na América do Sul”, incluindo seus subitens, e o boxe “Para pensar” favorecem o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CECH2 e CECH5, bem como das habilidades EF08HI07 e EF08HI08, pois contextualizam diversos processos de independência que ocorreram na América do Sul, descrevendo suas conformações territoriais e o ideário de San Martín e de Simón Bolívar, identificando-os como protagonistas que atuaram nas lutas pela independência da região.

### Para pensar

1 e 2. Respostas pessoais. Estimule os estudantes a pensarem nas características que costumam ser esperadas do líder de um país, normalmente positivas, como determinação, inteligência, responsabilidade, tomada de decisão e estratégia, entre outras. Na segunda parte da discussão, é importante saber a opinião dos estudantes sobre quais seriam, na visão deles, as características de um líder ideal, adequadas às demandas da atualidade.

#### PARA PENSAR

1. Que características costuma-se esperar que o líder de um país tenha? Reflita e comente com os colegas.
2. Em sua opinião, que qualidades um líder deve ter na atualidade? Pense em lideranças que se destacam no esporte, nas artes e nas ciências, entre outros.

#### RESPONDA ORALMENTE

**Resposta:** Rivera procurava representar os indígenas e as pessoas mais pobres como protagonistas, e não apenas como espectadores da história.

4. Em sua opinião, qual é a diferença entre ser protagonista e espectador de uma história?

**Resposta:** Depois de ouvir as respostas dos estudantes, o professor poderá apontar que “ser espectador” se refere a observar passivamente a história e “ser protagonista” expressa a participação ativa na construção da história.

5. Em que momentos você se considera protagonista de sua própria história? E espectador? Reflita.

**Resposta pessoal.** É importante que os estudantes sejam estimulados a falar sobre o assunto a partir de suas vivências. Se possível, estimule a discussão sobre o tema em sala de aula.



## Texto de aprofundamento

Para aprofundar as reflexões sobre San Martín, sugerimos a leitura do artigo indicado abaixo.

### O sabre do general San Martín

“Consagrado pela historiografia oficial como o maior herói militar nacional [...], a figura do general José de San Martín (1778-1850) possui um peso significativo na cultura e na política argentinas. A necessidade do Estado de construir esta figura histórica emblemática foi articulada principalmente a partir de dois ângulos: em primeiro lugar, destacando a grandeza de suas façanhas militares [...]; em segundo lugar, tornando a pessoa de San Martín um exemplo ético, que preferiu se retirar da cena política em pleno apogeu por não querer derramar ‘sangue argentino’ em guerras civis, como as que aconteceram depois. Enquanto isso, o sabre que o acompanhou em todas as batalhas pela independência desses três países foi considerado como uma extensão da figura do seu dono, ficando assim vinculado ao tempo mítico da história, à origem da nação. Desde 1967, essa ‘reliquia histórica’ está custodiada por uma instituição militar: o [...] corpo de cavalaria do exército argentino criado em 1812 pelo próprio San Martín (e, desde 1907, grupo militar responsável pela escolta presidencial dentro do país). Os *granaderos* também custodiam permanentemente o túmulo do herói, localizado na Catedral Metropolitana, na cidade de Buenos Aires [...].”

ROCA, Andrea. A vida social de um emblema nacional: o caso do sabre do general José de San Martín (1778-1850). *Mana*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 121, 2012.

## San Martín

Durante o período colonial, no território que corresponde à atual Argentina, a elite local enriqueceu com a criação de gado, produzindo carne e couro em fazendas denominadas **estâncias**. Esses produtos movimentavam o porto de Buenos Aires, que se tornou capital do vice-reino do Rio da Prata em 1776. Foi nessa região que nasceu José de San Martín.

Membro de uma família da elite, San Martín foi viver na Espanha quando ainda era bem jovem. Lá estudou e, posteriormente, iniciou sua carreira militar, participando de várias batalhas para defender os interesses da Espanha, inclusive lutando contra a invasão francesa em 1808.

## Argentina, Chile e Peru

Em 1810, a junta de Buenos Aires expulsou o vice-rei espanhol (em um evento que ficou conhecido como Revolução de Maio), iniciando a Guerra de Independência, que seria formalizada em 1816. Em 1812, San Martín retornou para a América para se juntar aos movimentos revolucionários. Dois anos depois, assumiu o comando do Exército do Norte. Seu exército avançou para o Chile (libertado em 1817) e o Peru (libertado em 1821). Devido à participação nessas lutas, San Martín é considerado libertador e herói nacional na Argentina, no Chile e no Peru.

FRANK NOWIKOWSKI/AM/FOTORENA



Mausoléu de San Martín, localizado em uma ala da Catedral Metropolitana de Buenos Aires, na Praça de Maio, Argentina. Fotografia de 2021. O mausoléu é aberto à visitação e considerado um dos pontos turísticos da cidade.

106

## Atividade complementar

Apresente aos estudantes o excerto do artigo de Andrea Roca sobre o sabre de José de San Martín e peça a eles que respondam às questões a seguir.

1. De que modo a historiografia oficial consagrou San Martín?

**Resposta:** A historiografia o consagrou como o maior herói militar da história do país.

2. A necessidade do Estado de construir essa figura histórica emblemática foi articulada principalmente sob dois ângulos. Quais são eles? Explique.



## Simón Bolívar

Bolívar nasceu na capitania-geral da Venezuela, em uma família proprietária de fazendas de cacau cultivado por africanos escravizados. Aos 15 anos, foi estudar na Europa, onde conheceu ideais iluministas e os desdobramentos da independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa. Ao voltar para América, ele aderiu às lutas pela independência.

Inicialmente, Bolívar procurou libertar a Venezuela, sem sucesso. Fugiu para a Jamaica, onde, em 1815, tentou obter apoio do governo britânico à independência da América espanhola e escreveu a **Carta de Jamaica**. Nela, Bolívar propôs a formação de **repúblicas** com governos constitucionais na América e a união desses novos Estados. Em seguida, viajou ao Haiti, onde recebeu ajuda militar e financeira do governo daquele país.

## Colômbia, Venezuela, Equador e Bolívia

Fortalecido, Bolívar retornou para Nova Granada e ali comandou batalhas decisivas. Em 1819, declarou a independência da região, atual Colômbia, da qual se tornou presidente.

Posteriormente, foi criada a Grã-Colômbia, que abrangia os territórios de Nova Granada e Venezuela, em parte ainda sob domínio espanhol. As tropas lideradas por Bolívar passaram a lutar pela emancipação das demais regiões, conquistando a independência da Venezuela em 1821 e do Equador em 1822.

Em 1822, San Martín e Simón Bolívar estiveram na **Conferência de Guayaquil** (no atual Equador) para discutir estratégias de libertação das últimas regiões sob controle espanhol na América do Sul. Depois desse encontro, Bolívar assumiu a liderança das tropas para consolidar a independência do Peru (1824) e libertar o Alto Peru (1825), que passou a se chamar Bolívia, em homenagem a ele.



Celebração da Batalha de Jumbati que marcou uma estratégica vitória dos revolucionários contra as tropas espanholas, em Tarabuco, Bolívia. Fotografia de 2019.

Monumento em homenagem ao encontro de Simón Bolívar e San Martín em Guayaquil, Equador. Fotografia de 2020.



OSTILLIS FRANCK CAM/SHUTTERSTOCK

## Outras indicações

• BOLÍVAR, Simón. *Carta da Jamaica*. Brasília, DF: Embaixada da Venezuela, 2015.

Com base na *Carta da Jamaica*, disponível na íntegra na página da Embaixada Venezuelana no Brasil, é possível desenvolver um trabalho segundo análise de fontes históricas, de modo a complementar a reflexão dos estudantes sobre o assunto.

## Texto de aprofundamento

De acordo com a análise das cartas de Simón Bolívar, a autora do texto a seguir propõe reflexões sobre o processo de construção da sua figura histórica.

### A correspondência de Simón Bolívar

“De forma dedicada e delicada, Simón Bolívar lidou com a sua correspondência porque esteve entre seus objetivos oferecer à posteridade um personagem: o homem público irretocável, desprovido de vida privada. De imediato, a localização desse desejo no epistolário, bem como das estratégias narrativas que tentavam executá-lo, impõe uma relação cristalina entre a escrita de cartas, um projeto de memória e a historiografia. O cruzamento entre a memória individual e coletiva, ambas captadas no interior do epistolário, permite compreender como o missivista constrói-se para si, para seu grupo e para a posteridade.”

FREDRIGO, Fabiana de Souza. As guerras de independência, as práticas sociais e o código de elite na América do século XIX: leituras da correspondência bolivariana. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 23, n. 38, p. 294, jul./dez. 2007.

## Texto de aprofundamento

Os projetos de Simón Bolívar para promover a integração dos países da América Latina não foram vitoriosos, mas tiveram repercussões inclusive no Brasil. Transcrevemos a seguir o resumo de um artigo sobre esse assunto.

### Percepções dos projetos de integração da América Latina

“O projeto de integração latino não é tão atual quanto parece. Ainda no século XIX, Simón Bolívar fazia a primeira tentativa de integração da América hispânica, que buscava resistir às tentativas de recolonização europeia e que acabou não se consagrando como integração, mas trouxe grande legado para as tentativas posteriores. O presente artigo busca apresentar as percepções brasileiras e latino-americanas sobre o projeto, com ênfase no Congresso do Panamá (1826). Conclui-se que o desaparecimento de um inimigo externo comum às Repúblicas resultou na fragmentação política e dissolução dos princípios do Congresso.”

ASSIS, Caroline Chagas de *et al.* Percepções do Brasil sobre o plano de integração de Simón Bolívar para a América Latina. *Revista Novas Fronteiras*, v. 2, n. 2, p. 6, 2015.

## Integração da América Latina

Bolívar tinha um projeto para integrar as repúblicas hispano-americanas. A língua, o passado histórico comum e os problemas enfrentados sugeriam a possibilidade de formar uma grande nação nos antigos territórios coloniais espanhóis. Bolívar acreditava que, separadas, as novas repúblicas seriam Estados frágeis. Mas o plano de unificação fracassou. Um dos motivos foram as divergências entre as elites locais, que pretendiam manter seus poderes sobre a terra e os trabalhadores. Submeter-se a um governo central diminuiria o poder que tinham em sua região.

Aos poucos, a Grã-Colômbia se desmembrou, formando a **Venezuela**, o **Equador**, a **Colômbia** e, mais tarde, o **Panamá**. Além disso, nas décadas seguintes, muitos países latino-americanos entraram em conflito.

Bolívar morreu em 1830 na atual Colômbia, recebendo homenagens e honras militares nos países vizinhos. Suas ideias e ações foram contraditórias, tendendo ora para a cooperação, ora para o autoritarismo. Ainda assim, ele é reconhecido como um importante líder militar e político em várias regiões da América Latina, onde é chamado de *El Libertador*.



Nota de 5 bolívares emitida na década de 1970 na Venezuela. O nome da moeda venezuelana homenageia Simón Bolívar. No anverso da cédula, à esquerda, a figura de “Bolívar Libertador”; à direita, Francisco de Miranda, outro importante combatente, precursor da independência. No verso, Panteão Nacional, construído na década de 1870 em Caracas, capital da Venezuela, para servir de mausoléu dos heróis nacionais.

### DICA INTERNET

#### Memorial da América Latina

Disponível em: <https://memorial.org.br/exposicoes/acervo/>. Acesso em: 3 mar. 2022.

Galeria de arte virtual que reúne obras de arte contemporânea da América Latina.



## OUTRAS HISTÓRIAS

### Mulheres na luta pela independência

As lutas latino-americanas por independência contaram com a presença de mulheres, principalmente da população mais pobre. Leia um texto que trata desse assunto.

“Quando se fala em exército, nesse período, imaginamos sempre homens marchando a pé ou a cavalo, lutando. Esquecemo-nos de que as mulheres, muitas vezes com filhos, acompanhavam seus maridos-soldados; além disso, como não havia abastecimento regular das tropas, muitas trabalhavam – cozinhando, lavando ou costurando – em troca de algum dinheiro. Encontramo-las nos exércitos camponeses de Hidalgo e Morelos, assim como, um século depois, nas fotografias dos **exércitos zapatistas** da Revolução Mexicana de 1910. Expostas à dureza das campanhas e aos perigos das batalhas, enfrentavam corajosamente os azares das guerras.

[...] Manuela Eras y Gandarillas e Josefa Montesinos, ambas de Cochabamba [na Bolívia] participaram de várias ações armadas. [...] conta-se que Manuela, ao ver aproximar-se um ataque à cidade, notando certa vacilação por parte do pequeno grupo de soldados, teria afirmado: [...] ‘Se não há mais homens, aqui estamos nós, para enfrentar o inimigo e morrer pela pátria.’”

PRADO, Maria Ligia C. *América Latina no século XIX: tramas, telas e textos*. São Paulo: Edusp; Bauru, SP: Edusc, 1999. p. 34-36.

#### Glossário

**Exército zapatista:** organização armada liderada por Emiliano Zapata e composta de integrantes das camadas populares e grupos indígenas durante o processo revolucionário mexicano iniciado em 1910.



Detalhe do monumento às heroínas de Coronilla, em Cochabamba, Bolívia. Fotografia de 2014. Nele foram representadas as mulheres que participaram das ações armadas pela independência do país.

#### Atividade

RESPONDA NO CADERNO

No texto, são citadas duas formas de atuação das mulheres nas lutas pela independência da América espanhola. Quais foram essas formas?

#### Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Mulheres na luta pela independência” favorece o desenvolvimento das competências **CG9**, **CECH1** e **CEH3**, bem como da habilidade **EF08HI11**, pois trata da atuação de diversas mulheres que participaram das batalhas pela independência.

#### Outras histórias

As mulheres participaram das lutas acompanhando os soldados e trabalhando para as tropas (como cozinheiras, lavadeiras ou costureiras) e também pegando em armas, como nos casos de Manuela Eras y Gandarillas e Josefa Montesinos, citadas no texto.



## Alerta ao professor

O texto “Pan-americanismo” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CECH2 e CEH1, bem como da habilidade EF08HI09, pois apresenta características e pensadores do pan-americanismo.

## Para pensar

1. São países da América do Sul: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela. A Guiana Francesa é um departamento ultramarino da França.
2. Chile e Equador não fazem fronteira com o Brasil.

## Texto de aprofundamento

Sobre o Congresso do Panamá e o pan-americanismo, sugerimos a leitura do excerto a seguir.

### O Congresso do Panamá (1826)

“No total, apenas cinco Estados aceitaram participar do Congresso: Peru, Colômbia, México, República da América Central e Estados Unidos, não comparecendo os representantes deste último. O Império do Brasil, embora tenha mostrado inicial interesse, optou por não enviar representantes, ao passo que Chile e Buenos Aires *ab initio* se recusaram a participar [...]. As Conferências foram celebradas [...] entre os dias 22 de junho a 15 de julho de 1826 [...]. Por que razão as tentativas voltadas para superar a fragmentação herdada do período colonial não tiveram êxito? [...] [V]ários fatores objetivos e subjetivos podem estar associados ao fracasso do Congresso, entre os quais os desdobramentos das forças centrífugas dos países hispano-americanos, junto com a anarquia produto de partidos que demandavam um lugar até então negado por grandes caudilhos independentes. Outros fatores invocados pelos autores [...] vão da inércia da fragmentação estrutural hispano-americana à influência de potências estrangeiras; rivalidade e desconfiança entre as novas repúblicas; a hipótese estruturalista

## ■ Pan-americanismo

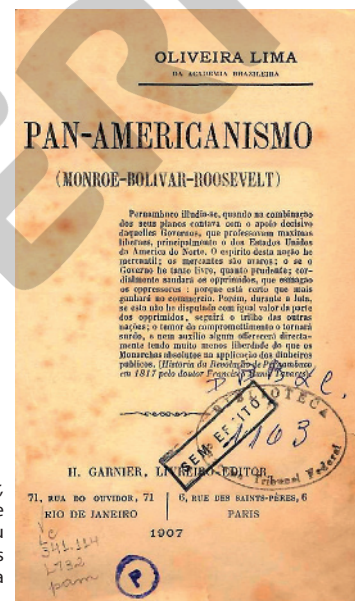
As raízes do pan-americanismo estão ligadas a líderes como Bolívar e San Martín. Trata-se de um movimento para promover a cooperação entre os Estados do continente por meios políticos, econômicos, sociais e diplomáticos. O termo “pan” é de origem grega e tem o sentido de “totalidade”.

Três grandes marcos do pan-americanismo podem ser apontados:

- **Congresso do Panamá** (1826) – convocado por Simón Bolívar, pretendia articular a criação de uma confederação de países hispano-americanos independentes. Representantes de México, Grã-Colômbia, Peru e Províncias Unidas da América Central compareceram ao encontro, onde foi planejada a criação de uma assembleia e de forças militares formadas por membros desses países. As decisões não foram postas em prática, mas inspiraram projetos posteriores de integração regional;
- **Conferência de Washington** (1889) – convocada pelo governo dos Estados Unidos, visava à integração econômica do continente como um todo. Dezoito países enviaram seus representantes. No encontro, foi criada a União Internacional das Repúblicas Americanas, mais tarde chamada de União Pan-Americana. A partir dessa conferência, representantes dos países americanos passaram a se reunir periodicamente;
- **Conferência de Bogotá** (1948) – reuniu representantes de 21 países, que assinaram a *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem* e transformaram a União Pan-Americana em Organização dos Estados Americanos (OEA).

Os ideais do pan-americanismo também incentivaram projetos de aproximação dos países sul-americanos. Um desses projetos é o Mercosul, que procura estimular as forças econômicas da região. Alguns bons resultados foram alcançados, mas ainda há muito a ser feito para a integração do continente americano.

Primeira página do livro *Pan-americanismo: Monroe, Bolívar, Roosevelt*, do escritor e diplomata brasileiro Manuel de Oliveira Lima, publicado em 1907. Nessa obra, ele criticou a postura pan-americanista do governo dos Estados Unidos e também a diplomacia brasileira, que queria estreitar os laços com aquele país.



### PARA PENSAR

1. Quais países formam a América do Sul?
2. Quais são os dois países da América do Sul que não fazem fronteira com o Brasil?

RESPONDA NO CADERNO

110

segundo a qual o fracasso se deve à dispersão territorial, a variedade de províncias; e, ainda, a hipótese que leva em conta a sabotagem do governo norte-americano e outras relativas à hostilidade do Estado mexicano.”

BUENO, Elen de Paula Bueno; OLIVEIRA, Victor Arruda Pereira de. O Congresso do Panamá (1826): perspectivas políticas, teóricas e jurídicas nas relações internacionais. *Pap. Polít.*, Bogotá, v. 20, n. 1, p. 258, jan./jun. 2015.

## ■ Situação da América Latina pós-independências

Praticamente nenhum governo europeu colaborou com os movimentos de independência. Apenas o Reino Unido foi favorável à emancipação das antigas colônias espanholas e do Brasil, tendo em vista os interesses dos industriais britânicos que defendiam a **liberdade de comércio**. Essa liberdade significava abolir os monopólios comerciais das antigas metrópoles. Desse modo, após as independências, os mercados consumidores da América Latina foram dominados pelo Reino Unido. A situação mudou no século XX, quando os Estados Unidos passaram a ser mais influentes na região.

### Comércio exterior

Depois das independências, a economia da maioria dos países latino-americanos continuou baseada na exportação de produtos primários. Segundo o economista Celso Furtado, havia três tipos de economia na América Latina:

- exportadora de produtos agrícolas e pecuários de clima temperado (carne, lã e cereais, como trigo e milho), representada por Argentina e Uruguai;
- exportadora de produtos agrícolas tropicais (açúcar, fumo, café, cacau, banana), representada por Brasil, Colômbia, Equador, países da América Central e do Caribe e certas regiões do México e da Venezuela;
- exportadora de produtos minerais (cobre, prata, ouro, estanho), representada por México, Chile, Peru, Bolívia e, a partir de 1920, Venezuela, como exportadora de petróleo.

### Autoritarismo e caudilhismo

Outra característica compartilhada pelos países latino-americanos foi o autoritarismo das elites governantes. Ao longo do século XIX, os governos da região foram dominados por **caudilhos**, chefes políticos e militares locais que assumiram o poder após as independências e eram, geralmente, ligados às oligarquias rurais. Alguns caudilhos assumiram o poder pelo voto, outros, pela força, mas todos governavam de forma autoritária.

Após as independências, os líderes políticos latino-americanos não governaram em sintonia com a maioria da população: mantiveram uma aparência democrática (os cidadãos votavam e elegiam seus representantes), mas os governos eram controlados pelos representantes das elites, e não elaboraram projetos políticos para melhorar as condições de vida da população.



Revolucionários mexicanos em fotografia colorizada de cerca de 1910. Em 1911, um movimento revolucionário no México depôs o caudilho Porfirio Díaz, que governou o país por mais de três décadas de forma autoritária.

### Alerta ao professor

O texto “Situação da América Latina pós-independências” favorece o desenvolvimento das competências CG1 e CEH1.

### Orientação didática

Discuta com os estudantes, ao final do capítulo, sobre as heranças coloniais que os países da América Latina ainda carregam. Apesar da importância dos processos de independência, é importante destacar que as estruturas políticas e sociais do período não se transformaram rapidamente. Entre aspectos herdados do período colonial, podemos destacar as desigualdades sociais e o preconceito racial.

### Atividade complementar

Apresente o texto de aprofundamento da página 110 aos estudantes e proponha a seguinte questão: segundo o excerto, quais foram os principais fatores que inviabilizaram o sucesso do Congresso do Panamá?

**Resposta:** Os estudantes podem destacar: o enfraquecimento das elites urbanas em razão da crise revolucionária; os desdobramentos das forças centrífugas dos países hispano-americanos; a dispersão territorial; a variedade de províncias; e, ainda, a hipótese que leva em conta a sabotagem do governo estadunidense e outras relativas à hostilidade do Estado mexicano.

Essa atividade possibilita que os estudantes reflitam, mais uma vez, sobre o pan-americanismo e a dificuldade de viabilizar esse projeto no período, devido a diferentes aspectos sociais e políticos.

## Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG3 (atividades 4, 5, 6 e 7);
- CG9 (atividades 6 e 7);
- CECH2 (atividades 4, 6 e 7);
- CECH4 (atividades 4, 6 e 7);
- CEH1 (atividades 4, 6 e 7);
- CEH3 (atividades 6 e 7);
- CEH4 (atividade 3);
- EF08HI08 (atividade 1);
- EF08HI10 (atividade 2).

## Oficina de História

### Conferir e refletir

1. A relação correta é: a) I; b) II; c) III.
2. Os revolucionários franceses aboliram a escravidão nas colônias em 1793, mas na época napoleônica o sistema voltou a vigorar. No Haiti, os escravizados revolucionários iniciaram, então, um movimento pela independência para garantir sua liberdade. Nesse processo, derrotaram os franceses e seus aliados e conquistaram a independência do país, ao mesmo tempo que aboliram a escravidão. Ali, as lutas pela independência foram lideradas pelos escravizados. Em outras colônias americanas, também ocorreram revoltas com a participação ativa de escravizados, mas a independência dessas colônias se concretizou sob a liderança de grupos das elites.
3. Os *criollos* lutavam pela ampliação de seu poder político e para superar os prejuízos causados pelo monopólio comercial espanhol e contra os altos impostos sobre produtos exportados e importados. Já as camadas populares não tinham os mesmos interesses que as elites coloniais. Indígenas, negros e mestiços reivindicavam igualdade de direitos, distribuição de terras e fim do trabalho forçado.
4. a) e b) Atividade experimental e interdisciplinar com Arte. Estimule os estudantes a pesquisarem obras com temas relacionados aos processos de independência da América Latina.

## OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

### Conferir e refletir

1. A maior parte das colônias da América Latina se libertou de suas metrópoles até a segunda metade do século XIX. Relacione, no caderno, os líderes dos movimentos de independência a seus ideais.
  - I. Miguel Hidalgo e José María Morelos.
  - II. San Martín e Simón Bolívar.
  - III. Toussaint L'Ouverture e Jean-Jacques Dessalines.
  - a) Distribuição de terras e fim do trabalho forçado e dos impostos pagos por indígenas.
  - b) Integração entre os países da América Latina, que compartilhavam um mesmo idioma e o passado de exploração colonial.
  - c) Abolição da escravidão, distribuição de terras e independência.

2. Compare a independência do Haiti com os demais processos de independência na América Latina estudados. Depois, aponte as diferenças entre eles.

3. Quais eram os ideais e as reivindicações dos *criollos* e das camadas populares na época dos movimentos de independência na América espanhola?

### INTEGRAR COM ARTE

4. Os países da América Latina possuem uma cultura rica que se manifesta nas áreas de música, literatura, pintura, escultura, cinema, dança etc. Na área da literatura, podemos destacar Gabriela Mistral (Chile), Gabriel García Márquez (Colômbia), Mario Vargas Llosa (Peru), Pablo Neruda (Chile), Jorge Luis Borges (Argentina), entre outros. O que você sabe sobre as produções culturais dos países latino-americanos?
  - a) Faça uma pesquisa e selecione músicas, filmes e pinturas produzidos na América Latina. Escolha uma obra e faça uma breve descrição sobre ela.
  - b) Pesquise sobre a obra escolhida e a biografia do autor ou autora. Depois, elabore um painel para apresentar esse artista aos colegas.

### Interpretar texto e imagem

5. Em 1819, o congresso revolucionário de Angostura, na Venezuela, proclamou a República da Grã-Colômbia. Simón Bolívar foi nomeado presidente do novo país. Leia a seguir trecho do discurso feito por ele na ocasião e responda à questão.

"[...] nem todos os homens nascem igualmente aptos para a obtenção de todas as posições; pois todos devem praticar a virtude e nem todos a praticam; todos devem ser valorosos e nem todos o são; todos devem possuir talentos e nem todos os possuem [...]. As leis corrigem esta diferença, porque colocam o indivíduo na sociedade, para que a educação, a indústria, as artes, os serviços, as virtudes lhe deem uma igualdade fictícia, propriamente chamada política e social [...]."

BOLÍVAR, Simón. Discurso ao Congresso de Angostura, 1819. In: BELLOTO, Manoel L; CORRÊA, Ana Maria M. (org.). *A América Latina de colonização espanhola: antologia de textos históricos (seleção)*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1979. p. 164.

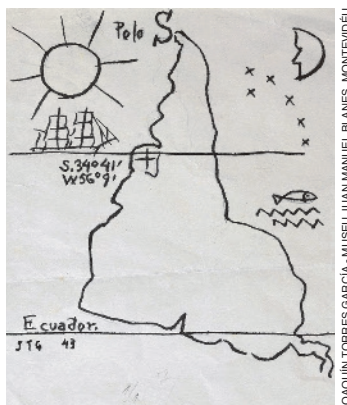
De acordo com o discurso de Simón Bolívar, qual é a função das leis?



6. Joaquín Torres García (1874-1949) foi um importante pintor uruguaio do século XX. Por meio de seu trabalho, ele buscava uma identidade para o continente latino-americano e procurava desenvolver uma arte original. Observe o desenho *América invertida*, de sua autoria, e responda à questão a seguir.

Nessa criação, o artista inverte a maneira habitual de representar o mapa da América do Sul. Há uma famosa frase relacionada a esse desenho: “Nosso norte é o sul”. O que essa frase quer dizer? Reescreva-a com suas palavras.

*América invertida*, desenho de Joaquín Torres García, 1943.



JOAQUÍN TORRES GARCÍA - MUSEU JUAN MANUEL BLANES, MONTEVIDÉU

7. Analise e interprete a frase e a escultura do arquiteto Oscar Niemeyer (1907-2012). Depois, responda às questões.



DANIEL CYMBALISTA/PULSAR IMAGENS

*Mão*, escultura de Oscar Niemeyer, 1989. A obra está no Memorial da América Latina, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2015.

“Suor, sangue e pobreza marcaram a história dessa América Latina tão desarticulada e oprimida. Agora urge reajustá-la, uni-la, transformá-la num monobloco intocável, capaz de fazê-la independente e feliz.”

NIEMEYER, Oscar. *Mão no Memorial da América Latina*. Fundação Oscar Niemeyer. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: <https://www.oscarniemeyer.org.br/escultura/m%C3%A3o-no-memorial-da-am%C3%A9rica-latina>. Acesso em: 30 abr. 2022.

- Em sua interpretação, o que a forma em vermelho que se encontra no meio da escultura representa?
- Que relações podemos estabelecer entre a obra *Mão* e a frase de Oscar Niemeyer?
- Inspirando-se nas imagens deste capítulo, crie uma representação artística (desenho, música, escultura, montagem com fotografias etc.) sobre a independência das colônias espanholas e a do Haiti.

## Interpretar texto e imagem

5. Atividade que permite desenvolver a leitura inferencial. De acordo com o discurso de Bolívar, as leis servem para corrigir as diferenças entre as pessoas em relação à virtude, aos valores e aos talentos. Para ele, as leis criam uma “igualdade fictícia” para todos os indivíduos que vivem em sociedade.

6. Atividade interdisciplinar com Arte que permite desenvolver a argumentação. Instigue a observação da imagem. Depois de ouvir as interpretações dos estudantes, explique que “norte”, nesse contexto, deve ser entendido como sinônimo de “objetivo, propósito”. Um dos objetivos da frase é valorizar a América do Sul, em contraposição às ideias eurocênicas de que a cultura sul-americana seria inferior àquela encontrada na Europa. Ao afirmar que o direcionamento da América do Sul é sua própria identidade e cultura, o artista provavelmente pretende trazer o olhar dos sul-americanos para as características de seu próprio território.

7. Atividade interdisciplinar com Arte que permite desenvolver a argumentação e a criatividade.

a) Os estudantes devem ressaltar que o vermelho da mão tem o formato da América Latina e representa o suor e o sangue que marcaram a história dessa região.

b) É importante que os estudantes percebam as conexões entre a escultura e a frase de Niemeyer, referentes ao processo de exploração da América Latina. Apesar da carga dramática que a escultura traz, a frase propõe uma América Latina unida e articulada, de modo a superar tais raízes de exploração.

c) A atividade visa estimular a criatividade dos estudantes perante os assuntos tratados no capítulo.

## Habilidades da BNCC

- EF08HI05
- EF08HI07
- EF08HI11
- EF08HI12
- EF08HI13
- EF08HI14

## Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, o processo que levou à independência do Brasil, e de assuntos correlatos, como as mudanças introduzidas pela transferência da sede da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, os movimentos que questionaram a colonização entre o final do século XVIII e o início do XIX e a participação de diferentes grupos sociais ao longo desse processo.

- **Contextualizar** o processo de independência do Brasil.
- **Identificar** as transformações sociais com a chegada da família real portuguesa ao Brasil.
- **Compreender** as características e motivações da Conjuração Mineira, da Conjuração Baiana e da Revolução Pernambucana.
- **Reconhecer** os principais sujeitos históricos do processo de independência do Brasil.

# UNIDADE 2 América independente

## CAPÍTULO

# 6

# Independência do Brasil

Os dias 21 de abril e 7 de setembro são feriados nacionais no Brasil. Você sabe por quê? Essas datas relembram lutas contra o domínio colonial português. O feriado de 21 de abril homenageia Tiradentes, participante da Conjuração Mineira. Já o feriado de 7 de setembro celebra a independência do Brasil, proclamada em 1822.

### PARA COMEÇAR

Além dos dias que relembram Tiradentes e a independência, que outros feriados celebram personagens e datas históricas no Brasil?

### RESPONDA ORALMENTE



Pessoas caminhando em frente ao grafite do artista Eduardo Kobra, em São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2014. No grafite, mãos de diferentes cores sustentam o globo terrestre onde o Brasil se situa, sugerindo a diversidade de pessoas que compõem o país.

### Para começar

Resposta pessoal. A atividade está baseada nas vivências dos estudantes com o objetivo de suscitar a reflexão sobre as personagens e as datas comemorativas nacionais relacionadas ao tema que será estudado neste capítulo.



## Orientação didática

A análise das conjurações Mineira e Baiana foi agregada ao estudo do movimento de independência do Brasil, que inclui também outros temas, como a vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, a ação dos grupos políticos e as lutas em torno da proclamação da independência. Quando consideramos a História como um processo, esses movimentos não estão dissociados.

A visão da independência do Brasil como um processo que se inicia em fins do século XVIII e prossegue até a primeira metade do século XIX é bastante diferente daquela, mais tradicional, em que o “grito do Ipiranga” encerra e explica a separação política entre Brasil e Portugal. A análise tradicional apresenta a independência como resultado da ação de heróis que encarnam todos os acontecimentos importantes e se transformam em referências para a construção de uma “memória da nação”.

Na conversa inicial com os estudantes, estimule a reflexão sobre a construção da imagem do herói e os critérios de escolha de datas comemorativas, fazendo-os a seguinte pergunta: o que é um herói? Para trabalhar esse tema, sugerimos a leitura do livro:

- MICELI, Paulo. *O mito do herói nacional*. São Paulo: Contexto, 1994.

O autor trata na obra especificamente das imagens de Tiradentes e de dom Pedro I e do significado atribuído à data de 7 de setembro.



ROGERIO REIS/TYBA

Interior da Biblioteca Nacional, na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2018. A história dessa instituição tem origem na fundação da Biblioteca Real, criada por dom João após a instalação da corte portuguesa no Brasil em 1808.



MOISES SARA/FOTOMARENA

Monumento *Heróis do Jenipapo*, em Campo Maior, Piauí. Fotografia de 2022. O monumento celebra as lutas pela independência do Brasil que ocorreram no local.



## Alerta ao professor

O texto “População e sociedade”, incluindo seu subitem, favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI07, pois caracteriza aspectos populacionais do Brasil colonial no final do século XVIII. Já o boxe “Para pensar” contribui para o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CECH5, CECH7 e CEH2.

## Para pensar

Atividade interdisciplinar com Matemática que incentiva a pesquisa e a reflexão dos estudantes sobre mudanças na sociedade brasileira ao longo do tempo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira em março de 2022 era estimada em 214 323 300 pessoas. Comparando esse dado com o do ano de 1798, é possível afirmar que a população aumentou aproximadamente 65 vezes. Dado disponível em: [https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box\\_popclock.php](https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php). Acesso em: 8 mar. 2022. Incentive a reflexão dos estudantes sobre os fatores que contribuíram para o aumento da população brasileira ao longo do tempo. Eles podem mencionar, por exemplo, os fluxos migratórios, a melhora das condições de vida e o desenvolvimento de medidas médico-sanitárias, que impactaram na diminuição do número de mortes.

## População e sociedade

No final do século XVIII, grande parte da população brasileira vivia no litoral. No entanto, vilas e cidades no interior haviam se formado em decorrência de atividades como a pecuária e a mineração. Os núcleos urbanos eram distantes uns dos outros, os transportes e as comunicações eram difíceis. Muitas vezes era mais fácil o comércio ser feito diretamente com Portugal do que entre as capitanias, internamente.

Nessa época, calcula-se que a população brasileira era composta de aproximadamente 3 milhões de pessoas, sem contar os indígenas que não tinham contato com os colonizadores. Confira o quadro a seguir.

População brasileira aproximada (1798)	
Branco	1 000 000
Negro	1 600 000 (*)
Indígenas e mestiços	650 000 (**)
Total	3 250 000

(\*) Incluía uma minoria de libertos.

(\*\*) Grupos que viviam em cidades, vilas ou aldeamentos religiosos, próximos das grandes cidades.

**FONTE:** WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. *Formação do Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 336.

### PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

INTEGRAR COM MATEMÁTICA

Qual é a população atual do Brasil? De 1798 até os dias atuais, essa população aumentou quantas vezes? Pesquise essas informações e converse com os colegas e o professor sobre o aumento da população ocorrido desde o final do século XVIII. Sugira hipóteses para explicar esse crescimento populacional.

## Grupos sociais

A população do Brasil no final do século XVIII era formada por grupos com condições sociais e interesses diversos.

Cerca de 80% da população era composta de homens e mulheres escravizados (negros ou mestiços), indígenas, brancos pobres e mestiços livres e pobres. Essa população trabalhava em todas as atividades produtivas, como na lavoura, nas minas, nos transportes, no artesanato e no comércio urbano.

Os **colonizadores** eram, na maioria, **reinóis**, ou seja, pessoas nascidas em Portugal e que representavam os interesses do Reino Português. Eram grandes comerciantes, governadores de capitanias, juizes e desembargadores, funcionários da Coroa, oficiais militares, bispos e arcebispos. Eles ocupavam a maior parte dos cargos de poder e administrativos, controlavam o comércio e defendiam o domínio colonial.

Havia também os **colonos**, incluindo **senhores de engenho, fazendeiros, proprietários de minas, pecuaristas e donos de charqueadas** que podiam ter nascido em Portugal ou ser descendentes de portugueses nascidos na América. Muitas vezes os colonos se sentiam prejudicados pela interferência da metrópole nas atividades econômicas da colônia. O governo português proibia, por exemplo, a instalação de manufaturas de tecidos finos e tinha monopólio sobre a exploração de sal, tabaco e diamantes.

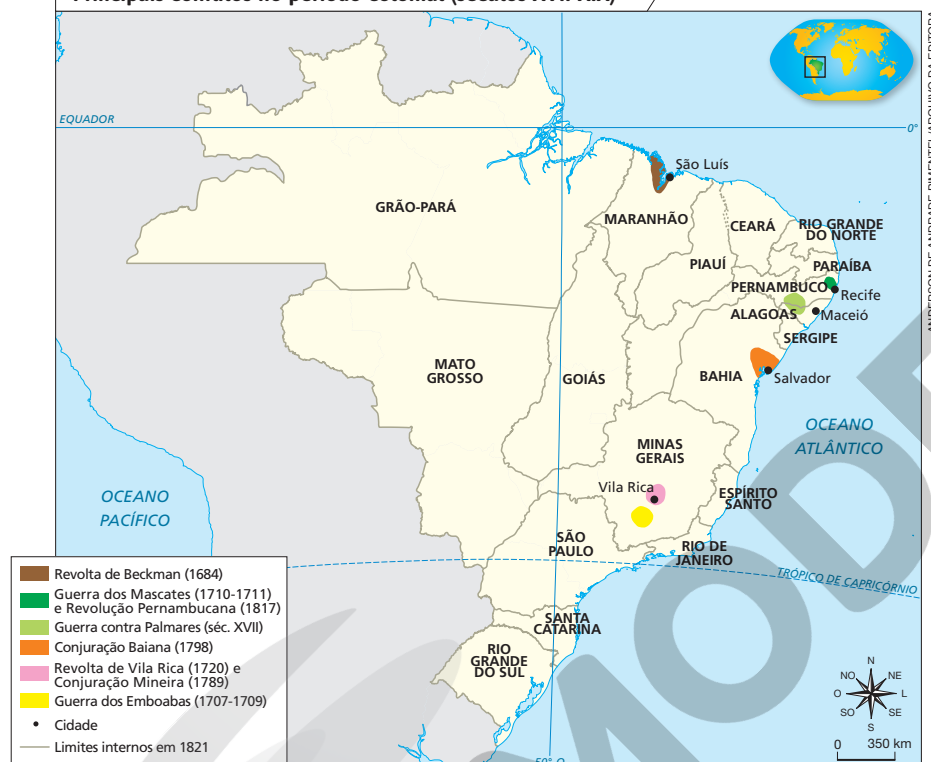
## ■ Processo de independência

Durante a época colonial, diversos conflitos foram promovidos por aqueles que questionaram a ordem colonial e o poder da Coroa portuguesa. Exemplos desses conflitos foram a Revolta de Beckman (1684), a Guerra dos Emboabas (1707-1709), a Guerra dos Mascates (1710-1711) e a Revolta de Vila Rica (1720), que pretendiam **mudar aspectos** da dominação colonial portuguesa.

Também houve movimentos como a Conjuração Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que **contestaram** o domínio português.

Observe no mapa a localização de alguns dos principais conflitos coloniais.

Principais conflitos no período colonial (séculos XVII-XIX)



FONTE: ALBUQUERQUE, Manoel M. de et al. *Atlas histórico escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 23.

### Q OBSERVANDO O MAPA

### RESPONDA ORALMENTE

Em qual porção do território ocorreu a maioria dos conflitos mencionados na legenda? Observe o mapa e comente com os colegas.

### Alerta ao professor

O texto "Processo de independência" favorece o desenvolvimento das habilidades EF08HI05 e EF08HI11, pois aborda os principais conflitos coloniais na América portuguesa, bem como permite refletir sobre a atuação de diferentes grupos sociais no processo de independência do Brasil. Já o boxe "Observando o mapa" contribui para o desenvolvimento das competências CECH5, CECH7 e CEH2.

### Observando o mapa

A maioria dos conflitos coloniais assinalados no mapa aconteceu na porção do território que corresponde atualmente à Região Nordeste, em áreas próximas ao litoral, naquele período chamadas "capitanias do norte".

## Alerta ao professor

O texto “Conjuração Mineira (1789)”, incluindo seu subitem, favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI05, pois explica o movimento de contestação ao domínio português que ocorreu em Minas Gerais no final do século XVIII e mostra a influência das ideias iluministas nos movimentos de revolta no Brasil.

## Atividade complementar

A Conjuração Mineira foi organizada em 1789, e o processo judicial contra os revoltosos durou 29 meses. As condenações foram publicadas em 20 de abril de 1792, no Rio de Janeiro – na época, capital da colônia.

Leia a seguir trechos da sentença de morte de Tiradentes.

“[...] condenam o réu Joaquim José da Silva Xavier, por alcunha o Tiradentes, [...] a que [...] seja conduzido pelas ruas públicas ao lugar da forca, e nela morra morte natural para sempre, e que depois de morto lhe seja cortada a cabeça e levada à Vila Rica, aonde no lugar mais público dela será pregada em um poste alto até que o tempo a consuma; o seu corpo será dividido em quatro quartos e pregados em postes pelo caminho de Minas [...] aonde o réu teve as suas infames práticas [...] até que o tempo também os consuma. Declaram ao réu infame, e infame seus filhos e netos [...], e seus bens [...] e a casa em que vivia em Vila Rica será arrasada e salgada, e que nunca mais no chão se edifique, e não sendo próprias, serão avaliadas e pagas ao seu dono pelos bens confiscados, e no mesmo chão se levantará um padrão pelo qual se conserve em memória a infâmia deste abominável réu.”

AUTOS da devassa da Inconfidência Mineira. *Apud*: LARA, Silvia H. Tiradentes e a nação esartejada. *In*: SIMÕES, Júlio Assis; MACIEL, Laura Antunes (coord.). *Pátria amada esartejada*. São Paulo: DPH/SMC, 1992. p. 19.

1. Procure em um dicionário o significado das palavras que você ainda não conhece. Depois, releia o texto.

## ■ Conjuração Mineira (1789)

Na segunda metade do século XVIII, as jazidas de ouro de Minas Gerais estavam se esgotando. Mesmo assim, o Reino Português continuou cobrando pesados impostos dos mineradores. Isso porque, para o governo, não era o ouro que estava acabando, mas sim o **contrabando** que tinha aumentado.

Um clima de tensão tomou conta de Minas Gerais quando o governador da capitania anunciou que haveria nova **derrama** ou cobrança dos impostos atrasados. Em reação à derrama, um grupo de colonos organizou um movimento contra as autoridades portuguesas, conhecido como **Conjuração** ou **Inconfidência Mineira**.

Entre os principais inconfidentes estavam Cláudio Manuel da Costa (1729-1789), minerador e poeta, Tomás Antônio Gonzaga (1744-1810), poeta e magistrado, e Carlos Correia de Toledo (1731-1803), padre e minerador. Um dos poucos inconfidentes que não faziam parte da elite econômica era Joaquim José da Silva Xavier (1746-1792), que recebeu o apelido de **Tiradentes** por exercer o ofício de dentista, além de ser um militar de baixa patente (alferes).

### Glossário

**Contrabando**: desvio de produtos ou comércio sem o pagamento dos impostos.



Museu Casa dos Contos, em Ouro Preto, Minas Gerais. Fotografia de 2021. Houve repressão contra os inconfidentes por parte da Coroa portuguesa e, nesse local, alguns deles foram mantidos presos.

118

**Resposta pessoal.** É provável que os estudantes destaquem as seguintes palavras: alcunha (denominação que se utiliza em substituição ao nome próprio de alguém), infame (que perdeu a honra, desonrado, desprezível) e padrão (no contexto do texto, um tipo de monumento de pedra).

2. Como você interpreta a expressão “morte natural para sempre”?

**Resposta:** Morte natural, no sentido moderno, é aquela que não foi induzida por outra pessoa. Assim, a morte de Tiradentes não foi natural, pois ele foi enforcado e esartejado. Contudo, no século XVIII e até o início do século XX, toda morte era considerada “natural”. Já a expressão “morrer para sempre” indica que a intenção de quem deu a sentença era que até a memória de Tiradentes após sua morte fosse esquecida no futuro.



## Planos e repressão

Para alguns historiadores, a Conjuração Mineira foi influenciada por ideias iluministas vindas da Europa e pela independência dos Estados Unidos (1776). Os planos dos conjurados incluíam proclamar uma república (com capital na cidade de São João del-Rei), implantar indústrias na região e criar uma universidade em Vila Rica (atual cidade de Ouro Preto). Porém, não havia propostas efetivas para abolir a escravidão, tampouco para melhorar as condições de vida da maioria da população.

O movimento foi denunciado ao governador da capitania de Minas Gerais por Joaquim Silvério dos Reis (1756-1792). Em troca, ele conseguiu o perdão de suas dívidas. Ao saber da conspiração, o governador suspendeu a derrama e ordenou a prisão dos envolvidos.

Muitos participantes da conjuração foram presos, julgados e condenados. Onze deles receberam pena de morte, mas a rainha de Portugal, Maria I, mudou a punição para exílio perpétuo em colônias portuguesas na África. Só Tiradentes teve a pena de morte por enforcamento mantida.



O triângulo vermelho sobre um fundo branco e contornado pela frase em latim *Libertas quæ sera tamen* ("liberdade ainda que tardia"): esse símbolo foi escolhido pelos inconfindentes para o movimento e ilustra a bandeira do estado de Minas Gerais atualmente.

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



ALBERTO DA VEIGA GUIGNARD - COLEÇÃO PARTICULAR

*Execução de Tiradentes*, pintura de Alberto da Veiga Guignard, 1961. A obra foi feita a pedido do então presidente Juscelino Kubitschek. Tiradentes é uma das personagens históricas mais representadas por artistas brasileiros.

119

3. O que você pensa sobre a pena destinada a Tiradentes? Justifique sua resposta.

**Resposta pessoal.** Procure ressaltar aos estudantes que a intenção era fazer da morte de Tiradentes um exemplo para os outros habitantes da colônia, convencendo-os a não tentar organizar nem participar de revoltas contra o domínio português. Pesou sobre ele, sobretudo, o fato de ser um dos poucos conjurados não inserido na elite econômica da capitania de Minas Gerais.

## Alerta ao professor

O texto “Versões da revolta”, incluindo o boxe “Para pensar” que o acompanha, contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CEH4** e **CEH6**.

## Texto de aprofundamento

Selecionamos o trecho a seguir para oferecer outros elementos de análise sobre o conceito de “herói” e a construção de uma memória.

### Tiradentes, herói nacional

“Heróis e vilões realmente existiram? Ou se existiram, tinham toda a coragem, determinação, virtudes e foram as causas dos resultados alcançados? Ou tudo seria uma construção? O que realmente sabemos, e que não podemos nos esquecer, é que a história é escrita pelos vencedores, enquanto os perdedores são sepultados em algum lugar obscuro do passado.

[...] A escrita dominante é encontrada na história, no Brasil colônia e Brasil monárquico. Como demonstra José Murilo de Carvalho em *A formação das almas* (1990), nunca a construção histórica esteve tão presente em nossa nação como na transição da monarquia para a república. Nesse momento, o poder político sentiu necessidade da criação de valores republicanos na consciência popular, valendo-se, para isto, de uma ideologia que ajudou a construir os símbolos, as alegorias, os rituais e mitos do novo regime.

Os republicanos brasileiros tiveram uma árdua tarefa para a construção destes símbolos e contaram com a ajuda dos positivistas, presentes nas fileiras do Partido Republicano. Dentre os vários símbolos criados pela república, alguns tiveram a aceitação pelo público, como é o caso do maior símbolo nacional, ou, como se refere o autor Paulo Miceli [...], o herói nacional, Tiradentes.

## Versões da revolta

Ao longo do tempo, a Conjuração Mineira foi interpretada de diferentes maneiras. Vamos conhecer algumas dessas interpretações, pois uma atitude historiadora envolve identificar e analisar diferentes versões de um processo histórico.

Até a independência do Brasil, predominou a versão dos colonizadores. O movimento mineiro foi chamado de **inconfidência**, palavra que significa “traição” – no caso, traição à Coroa portuguesa.

Durante o império, o movimento continuou sendo malvisto pelos governantes, que descendiam dos monarcas portugueses. Afinal, eles haviam reprimido violentamente a conjuração e punido seus líderes.

Foi apenas na república que o movimento foi interpretado como a primeira luta pela independência do Brasil. Tiradentes foi transformado em herói do país e a data de sua execução, 21 de abril, tornou-se feriado nacional.

Ao longo do tempo, o sentido negativo da palavra **inconfidência** caiu no esquecimento e passou a denominar os movimentos contrários ao domínio colonial. Ainda assim, alguns estudiosos evitam esse termo e preferem usar **conjuração**, que significa conspiração.



Adalberto Mateus, membro do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais (IHGMG), mostra documentos históricos sobre a Conjuração Mineira. Fotografia de 2019. A descoberta de documentos pode trazer informações aos historiadores que levam a novas interpretações dos acontecimentos.

### PARA PENSAR

### RESPONDA ORALMENTE

Em sua opinião, qual é a importância de debater diferentes versões históricas? Comente com os colegas.

### DICA INTERNET

#### Impressões rebeldes – Inconfidência Mineira

Disponível em: <https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/revolta/inconfidencia-mineira/>. Acesso em: 6 mar. 2022.

No site estão disponíveis transcrições de documentos e artigos sobre diversos movimentos ocorridos na época colonial, incluindo informações sobre a Inconfidência Mineira.

120

## Para pensar

Resposta pessoal. Dialogue com os estudantes sobre as diferentes interpretações históricas de um mesmo acontecimento e sua importância para a reflexão crítica. Pode-se reforçar ainda que o trabalho do historiador se dá por meio de intensa pesquisa e análise de uma gama variada de fontes históricas de diferentes naturezas.

## ■ Conjuração Baiana (1798)

Outra revolta, dessa vez na Bahia, ocorreu em 1798. Dela participaram alfaiates, sapateiros, soldados e escravizados de Salvador. Pela ação de grupos populares no movimento, a **Conjuração Baiana** também ficou conhecida como **Revolta dos Alfaiates**.

Um dos líderes da revolta foi Luís Gonzaga das Virgens e Veiga (1761-1799), um homem que era soldado e foi punido por abandonar o serviço militar várias vezes. Ele sabia ler e escrever, o que não era comum entre as pessoas das camadas populares naquela época.

Os planos dos revoltosos incluíam o fim da escravidão e do domínio português, a proclamação de uma república e a permissão para que navios de todas as nações ancorassem nos portos baianos.

Inspirados nas ideias iluministas, revoltosos escreveram panfletos e cartazes, distribuídos na porta das igrejas e colados nos muros da cidade. Em um desses documentos, estava escrito: “Está para chegar o tempo feliz da nossa liberdade. O tempo em que todos seremos irmãos. O tempo em que todos seremos iguais”.

O governador da Bahia mandou investigar quem eram os autores dos panfletos e chegou ao nome de Luís Gonzaga.

Mais de trinta participantes do movimento foram presos e processados. As penas mais severas foram aplicadas aos líderes mais pobres. Em novembro de 1799, quatro deles, todos mestiços, foram enforcados e esquartejados: os alfaiates João de Deus do Nascimento e Manuel Faustino dos Santos Lira e os soldados Lucas Dantas e Luís Gonzaga das Virgens e Veiga.



*Asilo de Nossa Senhora da Piedade, Salvador, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835. Na obra é representada a Praça da Piedade, em Salvador, onde foram executados os revoltosos da Conjuração Baiana.*

[...] O herói republicano deveria ser um instrumento eficaz para atingir a cabeça e o coração do povo. Assim, vários foram os candidatos ao preenchimento da vaga no panteão da república.

O vencedor do concurso, metaforicamente, foi Tiradentes e não poderia ser outro. A república tratou de conferir um rosto ao herói, pois que o mesmo não deixou um retrato. Assim, criou bustos, quadros, data comemorativa e histórias: Tiradentes pode aparecer como Jesus Cristo (de barba e cabelos compridos) ou elegante e bonito em sua roupa de alferes. A imagem não importava, mas, sim, o ideal que Tiradentes representava e que a república queria alcançar.”

BALLAROTTI, Carlos Roberto.

A construção do mito de Tiradentes: de mártir republicano a herói cívico na atualidade.

*Antíteses*, v. 2, n. 3, p. 201-203, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/AntitesesLondrina/2009/vol2/no3/9.pdf>. Acesso em:

10 mar. 2022.

### Alerta ao professor

O texto “Conjuração Baiana (1798)” favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI05**, pois explica o movimento de contestação ao domínio português que ocorreu na Bahia no final do século XVIII e mostra a influência das ideias iluministas nos movimentos de revolta no Brasil.



## Alerta ao professor

O texto “Família real no Brasil”, incluindo o boxe “Para pensar” que o acompanha, contribui para o desenvolvimento das competências **CG1, CG3, CECH2, CECH5, CEH1 e CEH2**, bem como da habilidade **EF08HI12**, pois caracteriza a organização política e social desde a chegada da família real portuguesa ao Brasil até a proclamação da independência do país.

## Atividade complementar

Há polêmica entre os historiadores sobre a atitude de dom João ao deixar Portugal. Para você, a importância desse episódio limita-se à pessoa do príncipe? Explique sua posição com base no texto a seguir.

### A mudança da corte para o Brasil

Desde o século XIX há visões divergentes sobre o assunto. Há quem diga que a saída da corte ocorreu em meio a uma grande confusão em Lisboa. Como, porém, teriam reagido os portugueses diante disso? Uns ficaram espantados, outros entraram em pânico e muitos ficaram indiferentes. Também havia os descontentes, que não puderam ou não quiseram acompanhar a família real. Para os que se arriscaram na travessia oceânica, restava cantar a glória da medida acertada do príncipe, que criaria um novo império nos trópicos.

Porém, alguns estudiosos afirmaram que a ideia de ir para o Brasil não poderia ter vindo de dom João. Para o historiador Otávio T. de Sousa, o príncipe tomou uma decisão compatível com sua personalidade: a neutralidade. Negociando, iludindo e cedendo, ele conseguiu sobreviver em meio à luta entre ingleses e franceses. A mudança para o Brasil não se deveu à honra, mas a uma estratégia política.

Outro autor, Oliveira Lima, julgou positivamente a mudança para o Brasil. A atitude de dom João foi amadurecida

## Família real no Brasil

No início do século XIX, a França era governada por Napoleão Bonaparte. Nessa época, o exército francês dominou diversos países europeus e o continente foi assolado por guerras. Sem conseguir vencer os britânicos, o governo francês decretou o Bloqueio Continental, proibindo o comércio de outros países com o Reino Unido.

O governo português não obedeceu à proibição de Bonaparte e manteve a aliança e o comércio com os britânicos. Em 1807, os franceses enviaram um ultimato ao príncipe regente dom João (1767-1826) para que ele rompesse com os inimigos de Napoleão. Por resistir à ordem, Portugal foi invadido por tropas francesas e espanholas.

Sem poder conter a invasão francesa, a corte portuguesa, composta de cerca de 15 mil pessoas, veio para o Brasil com o apoio do Reino Unido. Desembarcaram na Bahia em 22 de janeiro de 1808. Depois, dom João e a corte seguiram para o Rio de Janeiro, onde foi instalado o governo português, em 8 de março de 1808.



A chegada de dom João VI à Bahia, pintura de Candido Portinari, 1952.

## O governo português se instala na colônia

A corte portuguesa permaneceu treze anos no Brasil, entre 1808 e 1821, período em que o tráfico de africanos escravizados foi ampliado e a própria escravidão se estendeu pelo território. Esse período também foi marcado por outros acontecimentos, tais como:

- **abertura dos portos** (1808) – levou ao fim do monopólio comercial de Portugal. Essa medida interessava aos comerciantes europeus, mas beneficiou sobretudo os britânicos;
- **autorização para instalação de indústrias** (1808) – a ação não promoveu a industrialização do Brasil. Isso foi dificultado pela falta de capital, mão de obra especializada e tecnologia. Além do mais, era muito difícil concorrer com os produtos manufaturados britânicos;

122

e representou a única ameaça concreta ao desafio napoleônico. Por isso, ela deve ser considerada manobra política inteligente e não uma covardia.

Texto elaborado pelos autores com base em: MALERBA, Jurandir. *A corte no exílio: civilização e poder no Brasil às vésperas da independência* (1808 a 1821). São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 201-202.

**Resposta:** Espera-se que os estudantes compreendam que um único indivíduo não faz a história. O texto menciona as reações dos observadores da partida da corte para o Brasil, que devem ser consideradas nas respostas. Argumente que os historiadores citados tinham suas convicções a respeito disso e deram destaque à atitude de dom João como soberano, sem considerar centrais as ações populares ou a repercussão coletiva da partida da corte.

- **implantação do Ensino Superior** (1808) – foi instituído com a fundação das primeiras faculdades de Medicina, em Salvador e no Rio de Janeiro;
- **criação de instituições** (1808-1810) – como o Banco do Brasil, a Imprensa Régia e a Biblioteca Real, que deu origem à atual Biblioteca Nacional;
- **assinatura do Tratado de Comércio e Navegação** (1810) – reduziu as taxas alfandegárias para produtos britânicos;
- **elevação do Brasil à categoria de reino, unido a Portugal e Algarves** (1815) – com isso, o Brasil ganhou autonomia administrativa e deixou de ser colônia de Portugal, tornando-se sede do Reino Português;
- **contratação de artistas e professores franceses** (1816) – a chamada “Missão Artística Francesa”. Faziam parte desse grupo os pintores Jean-Baptiste Debret e Nicolas Taunay, entre outros;
- **aclamação de dom João VI** (1818) – dois anos após a morte de sua mãe, Maria I, dom João tornou-se o soberano do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Ele foi o único rei europeu a assumir o trono na América.

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



Jardim Botânico, na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2019. O local foi fundado por dom João, em 1808, com o nome de Real Horto.

#### PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Na época de sua criação, o Ensino Superior (que hoje corresponde ao estudo nas faculdades e universidades) no Brasil era acessível a pouquíssimas pessoas. Atualmente, essa situação mudou? Reflita com os colegas.

#### Texto de aprofundamento

Para aprofundar as reflexões sobre as representações iconográficas da realeza no Brasil, sugerimos a leitura do artigo a seguir, baseado na análise dos retratos de dom João VI e dom Pedro I, do pintor Jean-Baptiste Debret.

#### Retratos dos reis por Debret

“Jean-Baptiste Debret é o primeiro pintor de história a realizar um conjunto de pinturas voltadas à representação da corte portuguesa no Rio de Janeiro. A obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, produzida por Debret e publicada em três volumes entre 1834 e 1839, em Paris, apresenta uma série de ilustrações correspondentes aos principais eventos ocorridos no reinado de dom João VI e império de dom Pedro I, além da construção de uma iconografia de caráter nacionalista, inteiramente nova, relativa ao Primeiro Império. A análise minuciosa de algumas dessas imagens permite-nos compreender o discurso pictórico elaborado por Debret a partir de contextos políticos específicos. Suas aquarelas e pinturas, a maioria realizada entre 1816 e 1831 – anos, respectivamente, de sua chegada ao Brasil e de sua partida –, que mais tarde serão gravadas e inseridas em seu álbum, muitas vezes funcionam como uma composição narrativa que transmite uma mensagem histórica.”

DIAS, Elaine. A representação da realeza no Brasil: uma análise dos retratos de D. João VI e D. Pedro I, de Jean-Baptiste Debret. *Anais do Museu Paulista*, v. 14, n. 1, p. 244, jan./jun. 2006.

#### Para pensar

Tema para refletir e debater. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, aponte que o número de vagas desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior aumentou significativamente. No entanto, há uma série de mudanças que devem ser efetuadas para melhorar o acesso ao ensino de qualidade.



## Alerta ao professor

O texto “Tutela dos indígenas” favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI14, sobretudo por discutir a noção de tutela dos povos originários no período colonial e permitir a reflexão sobre a permanência de violências contra esses povos no Brasil. Já o texto “Revolução Pernambucana (1817)”, incluindo seu subitem, favorece o desenvolvimento das habilidades EF08HI11 e EF08HI12, pois explica aspectos sociais e políticos do Brasil entre 1808 e 1822, bem como identifica o protagonismo de diferentes grupos sociais no processo de independência do país.

## Texto de aprofundamento

Sugerimos a leitura a seguir para aprofundar as reflexões sobre os indígenas no período.

### Povos originários na época da corte no Rio de Janeiro

“A presença da corte no Rio de Janeiro teve, sem dúvida, efeitos diversos sobre os inúmeros povos indígenas no Brasil mas, grosso modo, afetou-as negativamente. Os mais prejudicados foram, sem dúvida, os índios considerados bárbaros, contra os quais, o príncipe regente decretou a guerra justa. Os aliados, habitantes das aldeias coloniais, acostumados à cultura política do Antigo Regime, viam o rei como justiceiro que lhes poderia garantir os benefícios merecidos em troca dos serviços prestados. Recorreram a ele e tiveram ganhos, mas, a longo prazo, vivenciaram perdas consideráveis impulsionadas pelo crescimento da capitania e pela política assimilacionista que visava a extinguir suas aldeias e terras coletivas. Os novos índios aldeados da capitania do Rio de Janeiro, ainda considerados bravos no final do XVIII, não demoraram a aprender novas práticas

## Tutela dos indígenas

Durante o domínio português, os colonizadores tinham interesses econômicos, políticos e religiosos em relação aos povos indígenas da América. Por meio de violência, muitos deles foram catequizados, escravizados ou exterminados.

Do início da colonização até meados do século XVIII, os indígenas ficaram basicamente sob a tutela de religiosos, principalmente jesuítas. Em sentido amplo, **tutela** é a responsabilidade que alguém assume para administrar os bens e a integridade de outra pessoa quando ela é considerada “incapaz”.

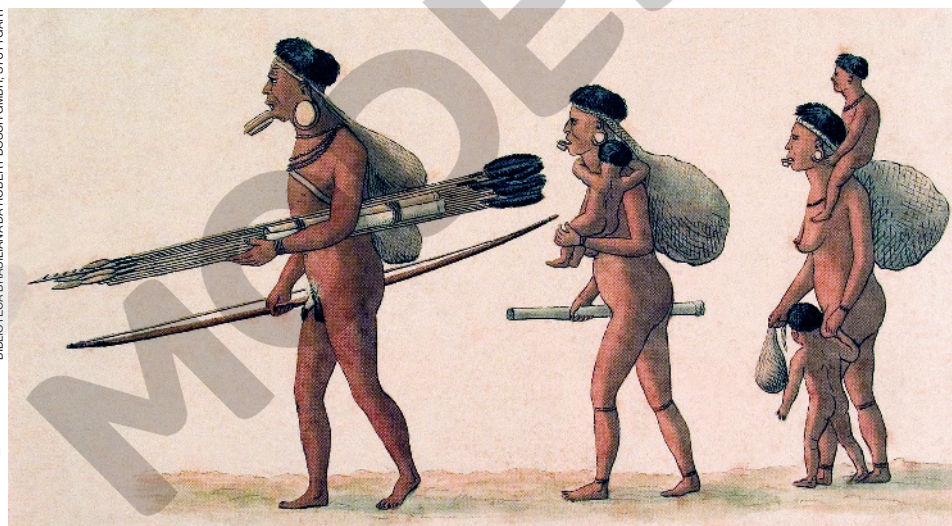
Nas missões jesuíticas, os indígenas foram catequizados e obrigados a trabalhar seguindo os costumes dos europeus. Posteriormente, no século XVIII, por ordem do marquês de Pombal, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, inclusive do Brasil.

Na década de 1750, com a criação do Diretório dos Índios, a tutela passou diretamente para as mãos do Estado. Os antigos aldeamentos indígenas foram transformados em vilas e a antiga administração religiosa tornou-se civil, semelhante à dos outros municípios que já existiam no Brasil.

O Diretório dos Índios funcionou até 1798 e, durante seu funcionamento, a escravização de indígenas foi combatida. No entanto, a tutela nem sempre significou proteção. Os indígenas foram explorados tanto nas missões jesuíticas como durante o Diretório.

A partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, dom João assumiu uma postura ainda mais agressiva contra os indígenas, retomando as chamadas “guerras justas”. Assim, autorizou a guerra contra os botocudos de Minas Gerais e do Espírito Santo e a escravização de outros povos indígenas.

BIBLIOTECA BRASILEIRA DA ROBERT BOSCH GIMBH, STUTTGART



O botocudo June (Kerengnatnuck) em viagem com suas duas mulheres, seus três filhos, armas e utensílios, Rio Grande de Belmonte, Bahia, 27 de agosto de 1816, aquarela que integra o relato da viagem ao Brasil de Maximiliano de Weid-Neuwied, 1820.

124

culturais e políticas e a agir em moldes muito semelhantes aos de seus pares de aldeias mais antigas. Como eles, reconheciam a importância do rei e seu papel de justiceiro ao qual não deixaram de recorrer na tentativa de amenizar seus prejuízos, buscando possíveis aliados entre os agentes com os quais se relacionavam.”

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios no tempo da corte. Reflexões sobre política indigenista e cultura política indígena no Rio de Janeiro oitocentista. *Revista USP*, São Paulo, n. 79, p. 105, set./nov. 2008.



## ■ Revolução Pernambucana (1817)

Em 1817, uma nova revolta aconteceu, dessa vez em Pernambuco. O movimento foi chamado de **Insurreição** ou **Revolução Pernambucana**.

Essa revolução teve várias motivações, como o aumento dos impostos para sustentar a corte portuguesa no Rio de Janeiro, os prejuízos à agricultura e a fome causados pela seca, a queda no preço do açúcar e do algodão (importantes mercadorias pernambucanas) e a concorrência de produtos das Antilhas e dos Estados Unidos.

O movimento pernambucano contou com a participação de setores da elite econômica e das camadas populares, incluindo negros, mestiços e brancos pobres. A presença popular inquietava os líderes da revolta. Apesar das divergências de interesses, todos concordavam em proclamar uma república na região.

### Eclode a revolta

A insurreição eclodiu quando um comerciante português denunciou os planos do movimento ao governador de Pernambuco, que acabou por enviar forças militares para reprimir os envolvidos, mas os revoltosos venceram e, em seguida, prenderam o governador.

Os revoltosos tomaram o poder em Pernambuco e o movimento expandiu-se para o Ceará, a Paraíba e o Rio Grande do Norte. Em Recife, foi formado um governo provisório que extinguiu impostos e elaborou uma Constituição que garantia liberdade religiosa e de imprensa. Contudo, a escravidão foi mantida. Para não contrariar os senhores de engenho, os revoltosos diziam que a escravidão seria abolida de modo lento e gradual.

O governo de dom João VI mandou tropas, armas e navios para combater a Revolução Pernambucana. Portos foram bloqueados e navios pernambucanos, confiscados. Após governarem por 75 dias, os revoltosos se renderam em maio de 1817 e seus líderes foram condenados à morte.

Alguns historiadores avaliam que a Revolução Pernambucana foi o único movimento anterior à independência do Brasil que ultrapassou a fase de conspiração.



*Sonho Paranambuco*, pintura de Rinaldo Silva, 2017. A obra é inspirada na Revolução Pernambucana.

FINALDO SILVA - COLEÇÃO PARTICULAR

leitura secessionista da revolução ou pela hegemonia política do atual Sudeste [...]. Também se pode questionar a ênfase dada a Pernambuco uma vez que capitâneas como Paraíba, Ceará, Rio Grande do Norte e Alagoas teriam sido expressivas para o movimento, ou seja, se trata de perguntar, ainda, o motivo pelo qual um movimento mais amplo é reconhecido como 'pernambucano', apenas. A aproximação do bicentenário da revolução é um momento oportuno para retomada e revisão dessas e outras questões.

Neste artigo, tem-se o objetivo de contribuir para o debate sobre certo 'esquecimento' ou 'marginalização' da Revolução Pernambucana como um fenômeno 'apenas' regional através da análise de disputas historiográficas ao longo do século XIX. Ou ainda em outras palavras, trata-se de tentar justificar parte do esquecimento da Revolução de 1817 hoje no interior da história da historiografia, da historiografia em geral e, especialmente, no que podemos chamar de memória coletiva, a partir da tematização e compreensão das interpretações constituídas e sedimentadas ao longo século XIX. [...]

Este artigo retoma alguns trabalhos sobre a Revolução Pernambucana a fim de expor como ela comportou diferentes debates em torno de seus conceitos-chaves, como o de 'revolução', 'república', 'nação' e 'pátria. [...]

Compreender o porquê da Revolução Pernambucana ter sido relegada a um episódio regional enquanto a Conjuração Mineira e a cidade de Ouro Preto tornaram-se um lugar de peregrinação da nossa identidade nacional pode ser explicado, ao menos em parte, pela análise das disputas (conscientes ou não) da interpretação histórica que constituíram compreensões-chaves do nosso passado."

RODRIGUES, Tamara de Oliveira. A Revolução Pernambucana e as disputas historiográficas: Abreu e Lima e Francisco Adolfo de Varnhagen. *História e Cultura*, Franca, v. 6, n. 1, mar. 2017.

### DICA INTERNET

#### **Catálogo da exposição sobre a Revolução Pernambucana de 1817**

Disponível em: [http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/Livros\\_eletronicos/CatalogoExposicaoRevolucaoPernambucana1817.pdf](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/Livros_eletronicos/CatalogoExposicaoRevolucaoPernambucana1817.pdf). Acesso em: 7 mar. 2022.

Documento com imagens e textos sobre a Revolução Pernambucana de 1817, que completou 200 anos em 2017.

### **Texto de aprofundamento**

Para uma análise sobre as diferentes disputas historiográficas em torno da Revolução Pernambucana, sugerimos a leitura do artigo indicado a seguir, do qual selecionamos um trecho.

#### **Revolução Pernambucana na historiografia**

“Uma questão latente às pesquisas sobre a Revolução Pernambucana é a identificação dos motivos pelos quais um movimento que conseguiu agitar diferentes vilas e capitâneas em torno de um

projeto republicano não goza de muita repercussão em um contexto mais amplo de resistência ao sistema colonial quando comparado, por exemplo, à Conjuração Mineira. Estudos atribuem este ‘esquecimento’ a fatores diversos como, por exemplo, a uma

### Alerta ao professor

O texto “Regência de dom Pedro” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI12, pois permite identificar a atuação de diferentes grupos sociais no processo de independência do Brasil.

### Orientação didática

No Museu Paulista, há um amplo acervo sobre a época da independência, como o famoso quadro *Independência ou morte*, de Pedro Américo, que se tornou uma das principais referências imagéticas desse episódio, e peças do período imperial que nos permite refletir a respeito da vida da elite daquela época. No parque em que o museu está instalado, no bairro do Ipiranga, na cidade de São Paulo, fica o *Monumento à independência*, espécie de panteão em que foi “esculpida” a memória dos homens que tiveram papel de destaque na proclamação e no reconhecimento da independência. Uma “leitura” desse monumento poderá ajudar os estudantes a entender a maneira pela qual a memória pode ser construída com objetivos determinados.

No monumento estão representadas as figuras de José Bonifácio (o “patriarca da independência”), de Hipólito José da Costa (o “patrono da imprensa brasileira”), dos líderes da Revolução Pernambucana de 1817 e da Confederação do Equador de 1824 (entre eles Frei Caneca), de Gonçalves Ledo, de Diogo Antônio Feijó (que mais tarde se tornaria regente do império) e dos inconfindentes mineiros de 1789 (com destaque para Tiradentes). Na capela imperial, que fica sob o monumento, repousam os restos mortais de dom Pedro I. Aparentemente, todas essas personagens estão ali representadas por terem lutado pelos mesmos ideais, mas o fato é que as relações entre elas foram profundamente conflituosas.

## Regência de dom Pedro

Em 1820, ocorreu uma revolta envolvendo diversos setores da sociedade portuguesa, conhecida como **Revolução Liberal do Porto**. Os rebeldes formaram uma Assembleia, elaboraram uma Constituição e exigiram que dom João VI voltasse para Portugal. Além disso, pretendiam retomar o monopólio do comércio do Brasil, que desde o tratado de 1810 estava aberto a todas as nações, mas era dominado pelos britânicos, que também ocuparam o Reino de Portugal depois da expulsão dos franceses.

Pressionado, dom João VI voltou para a Europa, mas deixou no Brasil seu filho dom Pedro (1798-1834) como príncipe regente. Insatisfeita com isso, a Assembleia portuguesa também exigiu a volta de dom Pedro.

No Brasil, setores da elite se organizaram em torno do príncipe regente e deram-lhe apoio para desobedecer às ordens vindas de Portugal. Surgiu, então, o **Partido Brasileiro**, que reunia políticos como José Bonifácio e Joaquim Gonçalves Ledo. Eles e outros ajudaram a coletar milhares de assinaturas pedindo que dom Pedro ficasse no Brasil.

Em 9 de janeiro de 1822, o príncipe aceitou o pedido de **ficar no país** (Dia do Fico) e, dois meses depois, decretou que as ordens vindas de Lisboa só seriam cumpridas se ele as autorizasse.

Os líderes da Revolução Liberal do Porto desejavam o liberalismo para Portugal e o colonialismo para o Brasil. No entanto, o objetivo de recolonizar o Brasil não teve êxito, pois encontrou resistência de fazendeiros e grandes comerciantes que apoiaram dom Pedro e seu projeto político.



Leque comemorativo, produzido em homenagem à aclamação de dom Pedro, como imperador do Brasil, século XIX.

126

### Outras indicações

Para se distanciar da visão tradicional de que a independência foi resultado da ação de heróis apenas vinculados ao 7 de setembro, a qual procuramos evitar, utilize recursos como a análise crítica de documentos escritos e iconográficos – por exemplo, as letras do Hino Nacional e do Hino da Independência – ou visite instituições (presencial ou virtualmente) que guardam essa “memória da nação”. A seguir, sugerimos uma delas:

- Museu Histórico Nacional (Rio de Janeiro). Disponível em: <http://mhn.museus.gov.br/>. Acesso em: 9 mar. 2022.

RÔMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO – COLEÇÃO IMPERIAL/MUSEU MARIANO PROCOPIO, JUIZ DE FORA

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



## ■ Proclamação da independência

Em 7 de setembro de 1822, dom Pedro proclamou a independência do Brasil, na cidade de São Paulo, e regressou ao Rio de Janeiro. Posteriormente, o príncipe foi aclamado imperador, sendo coroado com o título de dom Pedro I, em 1º de dezembro de 1822.

A proclamação da independência marcou a quebra dos laços coloniais. Isso representava o surgimento do Estado nacional brasileiro, no qual foi adotada a **monarquia** como forma de governo. Esse processo foi diferente do que ocorreu na maioria dos países da América, que se tornaram **repúblicas** após suas independências.

Em linhas gerais, essas formas de governo se diferenciam porque:

- na monarquia, o Estado é dirigido por um governante com poder hereditário (o governante é o rei, imperador etc.);
- na república, o Estado é dirigido por governantes eleitos periodicamente pela população (o governante é o presidente, primeiro-ministro etc.).

Apesar das diferentes formas de governo adotadas, tanto no Brasil como nos outros países latino-americanos, a maioria da população continuou lutando por direitos políticos e sociais.

### DICA FILME

**Museu Paulista da USP (Brasil). Projeto Conhecendo Museus, 2013. 24 min.**

O vídeo apresenta o Museu Paulista, também conhecido como Museu do Ipiranga, que tem um acervo com mais de 450 mil peças históricas e preserva parte da história do Brasil. Disponível em: <http://www.conhecendomuseus.com.br/temporada-1/museu-paulista-da-usp/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

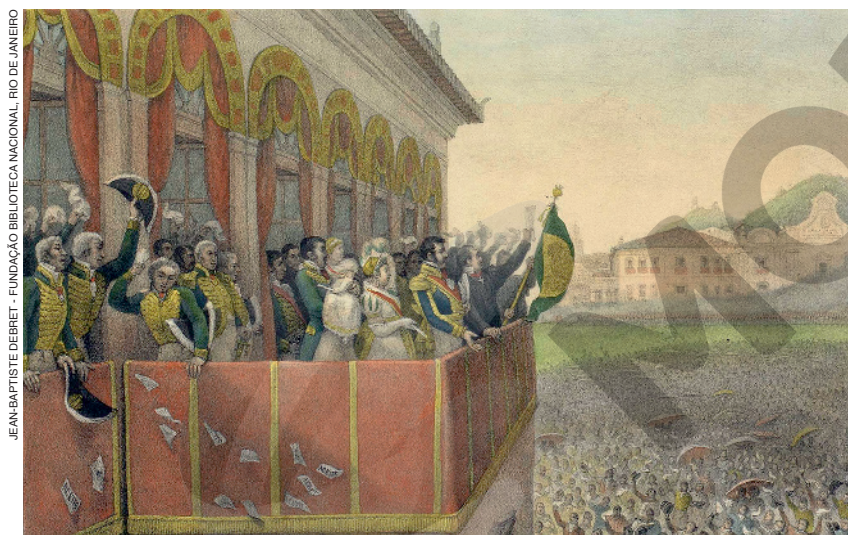
### Alerta ao professor

O texto “Proclamação da independência” favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI13, pois compara as formas de governo adotadas na América Latina depois das independências.

### Atividade complementar

Incentive os estudantes a realizar uma pesquisa sobre as representações da independência do Brasil no município onde moram. Alguns questionamentos iniciais possíveis são: existe algum museu no município destinado a resgatar a memória da independência? Algum monumento? Nome de ruas que remetam às figuras desse período histórico? Pinturas de artistas locais? Exposições sobre o tema? Essas são algumas possibilidades, e a atividade pode ser relevante para que os estudantes percebam como a memória em torno da independência do Brasil permeia diferentes aspectos e localidades.

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



*Aclamação de dom Pedro, 1º imperador do Brasil, no Campo de Santana, Rio de Janeiro, gravura de Jean-Baptiste Debret, publicada em sua obra Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, 1834-1839.*

127

### Outras indicações

Sugerimos a exibição do episódio *Caminhos da independência, o grito nas ruas*, produzido pela TV Brasil, em que é apresentado o resultado da pesquisa dos historiadores José Murilo de Carvalho, Lúcia Bastos e Marcello Basile, a fim de enfatizar a manifestação popular na luta pela independência.

- *Caminhos da independência, o grito nas ruas*. (Brasil). Série Caminhos da reportagem, TV Brasil, 7 set. 2012. 52min. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportagem/episodio/caminhos-da-independencia>. Acesso em: 9 mar. 2022.



## Texto de aprofundamento

Selecionamos o excerto a seguir para aprofundar as reflexões sobre o processo de construção de uma memória em torno da independência do Brasil.

### Memória da independência

“Ao longo do século XIX forjaram-se múltiplas e dissonantes memórias sobre esse momento. Tema da história e da política, a independência – à qual se encontravam atreladas questões como as da cidadania, da participação popular e da natureza do Estado Nacional e da Monarquia Constitucional – foi reavivada de forma recorrente, seja na fala de liberais, seja na fala de conservadores, adquirindo sentidos particulares dependendo das condições da luta política e do lugar social ocupado por quem a rememorava. E na década de 1870 [...] recriaram-se também versões outras acerca do movimento de independência, da data de 7 de setembro e do percurso histórico do império. [...]”

Mas foi precisamente nesse período que a conformação da memória da independência adquiriu outras dimensões com a concretização de propostas concernentes à construção de monumentos que viessem a imortalizar a data de ‘fundação da nação’ e a figura de dom Pedro I. Entre as décadas de 1860 e 1880, assistiu-se à transposição de registros escritos e de tradições orais para suportes materiais, capazes de resguardar do ‘esquecimento’ evento e personagem. E, também neste âmbito, a imagem a ser perpetuada [...]”

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. O Museu Paulista da USP e a memória da independência.

*Caderno Cedes*, Campinas, v. 22, n. 58, p. 70, dez. 2002.

## Lutas pela independência

Em algumas regiões do Brasil, as elites locais estavam mais ligadas a Portugal do que às demais capitâneas, não havendo uma identidade que unisse todos os brasileiros. Nessas regiões, ocorreram guerras para garantir a independência e a unidade territorial do Brasil.

- Na **Bahia**, tropas portuguesas que resistiram à independência foram vencidas pelos baianos e por reforços imperiais em 2 de julho de 1823. A Batalha de Pirajá foi decisiva para isso.
- No **Piauí**, proprietários de terra aliaram-se às tropas portuguesas. Depois de batalhas (como a do Jenipapo, em Campo Maior) e do apoio de algumas câmaras municipais (Parnaíba e Oeiras, por exemplo), eles acabaram aderindo à independência.
- No **Grão-Pará** e no **Maranhão**, comerciantes e proprietários rurais aliaram-se às tropas portuguesas. As tropas imperiais sufocaram esses focos de resistência em 1823, após bloquearem os portos de Belém e São Luís.

A independência garantiu a autonomia política do país. Porém, isso não trouxe grandes mudanças para a vida dos brasileiros, e a escravidão não só foi mantida como ganhou força, com a ampliação do número de escravizados e a incorporação de novas áreas de plantio com uso dessa força de trabalho.



Público assiste a desfile de carros alegóricos do Caboclo e da Cabocla, símbolos da festa de 2 de Julho, em Salvador, Bahia. Fotografia de 2019. Essa festa celebra a independência do Brasil na Bahia. A figura dos caboclos homenageia a população que lutou contra as tropas portuguesas na região.

### DICA FILME

#### **O corneteiro Lopes (Brasil). Direção de Lázaro Faria, 2003. 21 min.**

Em meio às lutas contra as forças portuguesas que sitiavam Salvador, o general que comandava as tropas baianas manda o corneteiro Lopes anunciar a retirada, mas ele acaba tocando para a cavalaria avançar, na Batalha de Pirajá. Disponível em: <https://leiamaisba.com.br/2013/07/01/conheca-historia-do-corneteiro-lopes>. Acesso em: 7 mar. 2022.

## PAINEL

### Independência ou morte

*Independência ou morte* é uma pintura feita em 1888 pelo pintor paraibano Pedro Américo (1843-1905). A obra foi encomendada pela família real no fim do Império Brasileiro e é muito conhecida até os dias atuais.

O pintor representou no quadro o momento da proclamação da independência, ocorrido em São Paulo no dia 7 de setembro de 1822. Essa obra ajudou a difundir o **imaginário** da fundação do Estado nacional brasileiro.

#### Glossário

**Imaginário:** conjunto de símbolos, ideias e mitos representativos das pessoas em determinada época.



*Independência ou morte*, pintura de Pedro Américo, 1888.

- 1 Dom Pedro aparece usando trajes de gala, montado sobre um cavalo e erguendo sua espada. A imagem lembra uma estátua e contrasta com o movimento das personagens ao redor. Ele foi representado como um herói e principal responsável pela independência do Brasil.
- 2 Os homens que estão em torno de dom Pedro montam belos cavalos e usam trajes e chapéus elegantes. Alguns deles erguem o chapéu para saudar dom Pedro.
- 3 No canto esquerdo, foi retratado um camponês de pés descalços, usando roupas esfarrapadas e conduzindo um carro de bois. O camponês aparece como um espectador do acontecimento e representa uma pessoa do povo.
- 4 A guarda de honra do imperador foi representada ao redor da cena central. Porém, essa guarda não existia na época da proclamação da independência.
- 5 Essa pequena casa era parecida com alguns dos locais de pouso das tropas comerciais que viajavam entre São Paulo e Santos. Porém, ela não existia em 1822 e foi construída em meados do século XIX, sendo hoje chamada de Casa do Grito.

#### Alerta ao professor

A seção "Painel" intitulada "*Independência ou morte*" contribui para o desenvolvimento das competências CG1, CG3 e CEH4.



### Alerta ao professor

O texto “Participação dos negros na independência” contribui para o desenvolvimento das habilidades EF08HI11 e EF08HI14, na medida em que identifica o protagonismo negro nas lutas pela independência do Brasil.

### Atividade complementar

Com base no texto a seguir, responda às seguintes questões: qual era o objetivo dos escravizados que lutaram na guerra de independência da Bahia? O que eles pretendiam?

#### Os escravizados lutam pela independência

Na Bahia, como em algumas outras capitânicas do Brasil, houve guerra pela independência. Lá ocorreram conflitos entre brasileiros e portugueses. Os interesses dos portugueses estavam bem definidos. Já os brasileiros estavam divididos entre os “cabras” e os “caiados”.

“Cabras” eram os mestiços cuja pele era mais escura que a dos brancos e mais clara que a dos negros. Chamar alguém de “cabra” era uma maneira de dizer que os que vieram da África e seus descendentes não eram dignos. Em troca, o insulto predileto desses mestiços contra os brancos era chamá-los de “caiados”, que tinham a pele tão branca como se fosse pintada com cal. Ser tão branco na Bahia daquela época era sinônimo de ser português – portanto, contrário à independência.

Durante a guerra de independência na Bahia, entre maio de 1822 e julho de 1823, formou-se um “partido negro”, composto de escravizados, africanos e nascidos no Brasil.

Grande parte do discurso dos que defendiam a independência brasileira comparava o Brasil a um escravidão de Portugal. Os escravizados interpretaram esses discursos a seu modo, entendendo que a independência do Brasil significava liberdade para os cativos. Não ficaram esperando que a liberdade fosse concedida e passaram a lutar por ela em revoltas nos engenhos de

## ■ Participação dos negros na independência

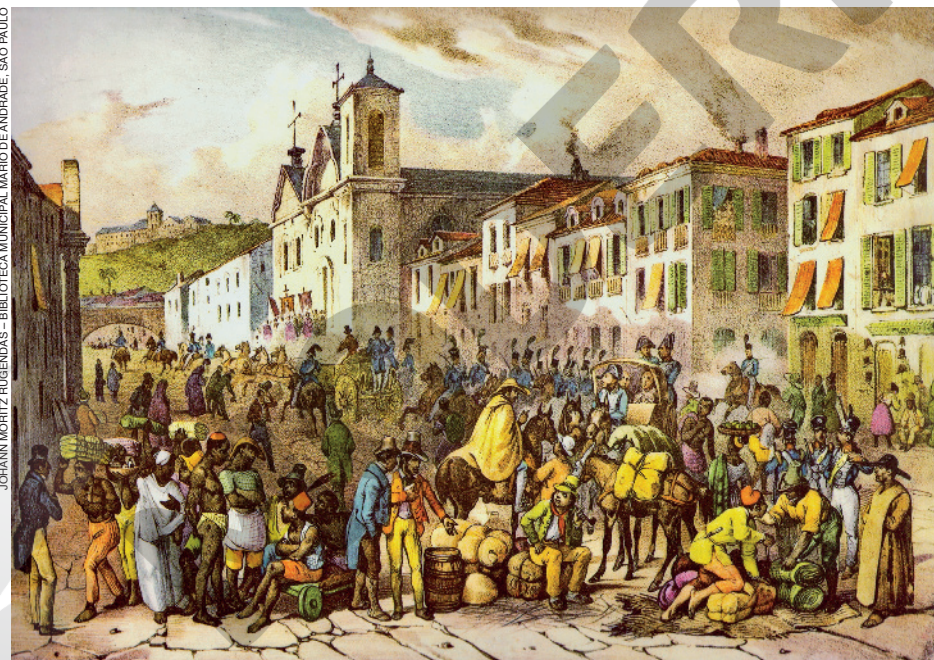
No período colonial, grande parte da população do país era constituída de negros escravizados e libertos. Embora lutassem por seus direitos e resistissem à escravidão, eles permaneciam em uma condição subalterna.

Ao final do período colonial, negros livres e escravizados também lutaram pela independência do Brasil. Porém, muitos senhores não queriam que as pessoas escravizadas por eles fossem recrutadas. Na Bahia, os grandes proprietários de terras temiam que a independência fosse interpretada pelos escravizados como uma luta pela abolição. O texto a seguir trata desse assunto.

“Labatut [um líder militar na luta contra os portugueses] encaminhou [...] às câmaras da região o pedido de que os proprietários libertassem alguns de seus escravos para servir nas tropas baianas. Os vereadores negaram, argumentando que havia homens livres de sobra e que, de qualquer forma, consideravam um risco armar ex-escravos. Afinal, que garantia teriam eles de que o recém-adquirido poder de fogo dos libertos não seria colocado a serviço dos parceiros ainda cativos?”

Muitos escravos não esperaram que seus senhores os liberassem para a luta e fugiram para se unir às forças brasileiras.”

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 90.



Rua Direita, no Rio de Janeiro, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835. Após a independência do Brasil, grande parte da população permaneceu sendo de negros escravizados e libertos que continuaram a lutar por seus direitos.

130

açúcar do Recôncavo Baiano. Muitos morreram na luta, e o resultado final foi que a independência do Brasil não mudou a situação dos escravizados no novo país.

Texto elaborado pelos autores com base em: REIS, João José; SILVA, Eduardo. O jogo duro do Dois de Julho: o “Partido Negro” na independência da Bahia. In: *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*.

São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 79-98.

**Resposta:** Os escravizados engajaram-se na luta contra os portugueses na Bahia, a favor da independência do Brasil. Tendo os brancos (“caiados”) como inimigos, muitos escravizados associaram a ideia de independência do país à de liberdade pessoal e provavelmente lutaram movidos por esse ideal.



### Alerta ao professor

O texto “Liberdade e independência” contribui para o desenvolvimento da competência CECH5.

## Liberdade e independência

A independência não teve o mesmo sentido para todos os que viviam no Brasil. As tensões relacionadas à escravidão aumentaram. Para muitos escravizados, a independência do Brasil representava um ideal da liberdade que queriam alcançar. Porém, a situação da maioria dos escravizados não mudou depois de ela ser proclamada. Afinal, a independência foi liderada por uma elite de proprietários de terras e comerciantes que também eram senhores de escravizados.

Além de escravizados e senhores, também participaram da construção do Brasil independente outros grupos sociais, como artesãos, pequenos e médios produtores rurais, pequenos e médios comerciantes.

Num sentido amplo, podemos dizer que as lutas por independência não acabaram no Brasil, pois milhões de brasileiros ainda lutam por uma cidadania plena, sem as enormes desigualdades sociais que marcam nossos dias.

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



ZIG KOCHNATUUREZA BRASILEIRA

Estudantes da etnia Mbyá-Guarani em escola da Terra Indígena Pindoty, em Paranaguá, Paraná. Fotografia de 2019. As comunidades indígenas em todo o Brasil lutam para ter seus direitos garantidos.

Agente de saúde realizando testagem rápida para covid-19 na comunidade quilombola Dina Bilina, no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2020. As comunidades remanescentes de quilombolas são exemplos de luta por direitos. Seus membros buscam regularizar as terras que ocupam há muito tempo e também reivindicam melhores condições de vida, saúde, educação e trabalho.



CHICO FERREIRA/PIULSAR IMAGENS

## Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidade da BNCC:

- CG1 (atividade 2);
- CG2 (atividades 1, 2 e 3);
- CG3 (atividades 2, 3 e 4);
- CG4 (atividade 1);
- CG5 (atividade 1);
- CECH2 (atividade 2);
- CECH5 (atividade 4);
- CEH1 (atividade 2);
- CEH2 (atividades 1 e 2);
- CEH3 (atividades 3 e 4);
- CEH4 (atividade 3);
- CEH7 (atividade 1);
- EF08HI07 (atividade 3).

## Oficina de História

### Conferir e refletir

1. Esta atividade desenvolve como metodologia ativa a produção de um *podcast* sobre as causas da independência do Brasil. O professor deve orientar os estudantes a:

**a) Definir** os membros dos grupos. Essa tarefa deve ser feita pelos estudantes, com a supervisão do professor, para garantir a participação de toda a classe e a cooperação na realização das atividades.

**b) Delimitar** o tema, para que o *podcast* seja claro e comunicativo. Os temas sugeridos fazem parte dos títulos deste capítulo.

**c) Elaborar** o roteiro que deve preceder à gravação do *podcast*. Um roteiro bem-feito é fundamental porque ajuda os estudantes a organizar o pensamento, definir o conteúdo exato da gravação (texto, efeitos sonoros, músicas) e determinar quem vai gravar cada parte. O roteiro pode apresentar diferentes formatos, como matéria de jornal, diálogos imaginários entre sujeitos históricos etc.

**d) Ensaiar e gravar** o *podcast*. O ensaio é importante para treinar dicção, entonação, fluência e interpretação. A gravação deve ocorrer em um ambiente tranquilo, com pouco ruído. Caso não seja possível realizar a gravação, o roteiro elaborado pode ser apresentado oralmente pelos estudantes em sala de aula.

**e) Editar** a gravação do *podcast* utilizando recursos do próprio celular ou de aplicativos destinados a essa finalidade, que devem ser pesquisados na internet.

**f) Publicar** o *podcast*, se possível. Após a apresentação aos colegas, convide a turma para refletir sobre algum tema específico do

trabalho. Sugestão de possíveis temas: diferenças e semelhanças entre a Conjuração Mineira, a Conjuração Baiana e a Revolução Pernambucana; decisões de dom João VI que contribuíram para a independência do Brasil; limites e alcance da independência do Brasil, entre outros.

### Interpretar texto e imagem

2. **a) e b)** Respostas pessoais. Atividade de estudo do espaço social. Estimule os estudantes a visitar bibliotecas na região onde moram. As bibliotecas, como os museus, são importantes espaços de descobertas e deveriam ser mais valorizados. Ao incentivar o uso desses espaços,

## OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

### Conferir e refletir

1. Em grupo, criem um *podcast* sobre um dos temas estudados no capítulo. Se possível, divulguem o resultado em uma rede social, compartilhada por colegas e professores, ou apresentem em sala de aula o roteiro elaborado. Para isso, sigam as orientações a seguir.
  - a) **Definição dos grupos** – formem cinco grupos e, de forma cooperativa, definam a função de cada um dos participantes. Entre essas funções estão: pesquisar e elaborar o roteiro, falar na gravação, editar o áudio etc.
  - b) **Escolha do tema** – sugerimos que cada grupo escolha um dos seguintes temas do capítulo: I) Conjuração Mineira; II) Conjuração Baiana; III) vinda da família real para o Brasil; IV) Revolução Pernambucana; V) proclamação da independência do Brasil.
  - c) **Criação do roteiro** – criem o roteiro do *podcast*. Para isso, pesquisem o assunto neste próprio livro e em outras fontes confiáveis na internet ou na biblioteca.
  - d) **Ensaio e gravação** – antes de gravar, ensaiem e treinem várias vezes a leitura do roteiro, controlando o tempo e aperfeiçoando a interpretação.
  - e) **Editar** – após escutar a gravação, avaliem se é preciso editá-la. Isto é, fazer modificações no arquivo, tais como cortar os trechos que não ficaram bons.
  - f) **Publicação** – o *podcast* pode ser publicado numa mídia social, com a supervisão do professor, para ser acessado por colegas e outros membros da comunidade escolar. O roteiro elaborado para o *podcast* também pode ser apresentado em sala de aula pelos grupos.

### Interpretar texto e imagem

2. A Biblioteca Real criada pela monarquia portuguesa deu origem à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Seu acervo atual conta com aproximadamente 9 milhões de documentos, entre livros, revistas, jornais e fotografias. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), é uma das dez maiores bibliotecas do mundo. A historiadora e antropóloga brasileira Lília Moritz Schwarcz afirma que:

“A Real Biblioteca é hoje conhecida como Biblioteca Nacional – acrescida em acervos, coleções e obras –, e, aberta ao público, representa um patrimônio que poucos brasileiros conhecem ou de que reconhecem a importância”

SCHWARCZ, Lília Moritz. *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 430.

- a) Em sua opinião, qual é a importância das bibliotecas no mundo atual?
- b) Sua escola tem biblioteca? Você já a visitou?

3. A obra *A proclamação da independência* foi criada pelo artista francês François-René Moreaux em 1844. Essa pintura foi encomendada pelo governo imperial do Brasil para representar o dia 7 de setembro de 1822. No quadro, a proclamação é apresentada como uma alegre festa. Em comemoração ao ato de dom Pedro, as pessoas acenam, trocam abraços e correm. Já dom Pedro e membros do exército erguem seus chapéus para saudar homens, mulheres e crianças. A seguir, compare a obra de Moreaux com a de Pedro Américo, reproduzida na página 129.



*A proclamação da independência*, pintura de François-René Moreaux, 1844.

- a) Compare as duas obras descrevendo elementos como cenário e personagens.
- b) Em qual dessas obras dom Pedro é retratado como herói militar? E como herói popular? Explique.
- c) Nas obras, são representados mulheres, negros e indígenas? Formule uma hipótese para explicar por que isso acontece.
- d) Como você representaria a independência do Brasil? Crie uma expressão artística (desenho, fotomontagem, letra de música) para esse momento histórico. Depois, dê um título para sua obra.
4. A Missão Artística Francesa foi liderada por Joaquim Lebreton e chegou ao Rio de Janeiro em março de 1816. Um de seus artistas mais conhecidos foi Jean-Baptiste Debret. A seguir, observe uma pintura desse artista sobre o Rio de Janeiro no início do século XIX e, em grupo, respondam às questões: quais atividades cotidianas são retratadas nessa imagem? Elas têm alguma relação com atividades ainda realizadas no presente? Expliquem.



*As primeiras ocupações da manhã*, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839.

algumas mulheres e crianças na obra de Moreaux, mas nos dois quadros não são retratadas pessoas negras e indígenas. Podemos dizer que o objetivo era excluir ou marginalizar a contribuição desses grupos sociais no processo de independência do Brasil.

d) Resposta pessoal. Estimule a criatividade dos estudantes, sugerindo possibilidades como desenhos, cartazes ou criação de *slogans*. Se for possível, exponha as criações deles em um mural na escola.

4. Atividade interdisciplinar com Arte. Na obra, é possível observar, em primeiro plano, um padre que carrega o que parece ser a imagem de um santo, beijada por uma mulher. No canto esquerdo, uma mulher parece vender algo. Ao lado dessa mulher há um homem manuseando o sistema que sustenta o lampião utilizado na iluminação pública e outro que carrega um recipiente sobre a cabeça. Observe que, no canto direito da obra, um homem utiliza o guarda-chuva para receber algum objeto lançado pela janela do primeiro andar da casa. O uso de lâmpões para a iluminação pública não ocorre mais no Brasil, mas o comércio ambulante e a comunicação entre a casa (ambiente privado) e a rua (ambiente público) ainda são comuns.

#### Continuação

enriquecemos o processo de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa e da leitura, incentivando o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes.

#### 3. Atividade interdisciplinar com Arte.

a) Em ambas as obras, dom Pedro é representado sobre um cavalo. Na obra de Pedro Américo, o príncipe

regente ergue uma espada. Já na obra de Moreaux, ele levanta seu chapéu.

b) Dom Pedro aparece como herói militar no quadro *Independência ou morte* e como herói popular na obra *A proclamação da independência*. Na obra de Pedro Américo, o príncipe regente levanta uma es-

pada, monta um cavalo e é saudado pela guarda de honra do imperador. Já no quadro de Moreaux, dom Pedro ergue seu chapéu e está rodeado de pessoas que poderiam ser da população brasileira.

c) Em ambas as obras, dom Pedro está rodeado predominantemente por homens adultos. Existem



## Habilidades da BNCC

- EF08HI15
- EF08HI16
- EF08HI17
- EF08HI19

## Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, o estudo do Primeiro Reinado e das regências, e de assuntos correlatos, como os inventários dos grupos sociais que atuaram no período, as revoltas ocorridas na época regencial, seus agentes e as questões da política central e local.

- **Estudar** aspectos do período conhecido como Primeiro Reinado no Brasil.
- **Observar** a existência de diversos sujeitos políticos atuando no período.
- **Compreender** como se deram as revoltas e as repressões naquele momento.
- **Identificar** os processos que levaram ao fim do Primeiro Reinado.
- **Analisar** os acontecimentos que marcaram o período regencial no Brasil.
- **Compreender** as dinâmicas políticas do período regencial.
- **Estudar** as revoltas provinciais: Revolta dos Malês, Cabanagem, Farroupilha, Sabinada e Balaiada.

# UNIDADE 3 Brasil Império

## CAPÍTULO

# 7

## Primeiro Reinado e regências

Após a independência, foi necessário criar as estruturas do novo país. O período de organização do Estado nacional corresponde ao Primeiro Reinado e às regências.

Nessa época, o Brasil foi palco de várias rebeliões contra o governo central. Para os revoltosos, as lutas eram uma possibilidade de melhorar as condições de vida. Para o governo central, eram uma ameaça à unidade territorial do país.

### PARA COMEÇAR

### RESPONDA ORALMENTE

Você conhece alguma revolta popular ocorrida no mundo contemporâneo? Comente.

JEAN-BAPTISTE DEBRET - ACERVO ARTÍSTICO DO  
MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES - PALACIO TAMARIT, BRASÍLIA



Coroação de dom Pedro I, pintura de Jean-Baptiste Debret, 1828. O evento representa a fundação do Império Brasileiro.

134

### Para começar

Resposta pessoal. Os estudantes poderão mencionar revoltas que são noticiadas na imprensa, como as que ocorrem na Palestina ou em outros países da América Latina, como Chile, Bolívia e Argentina, geralmente ligadas a reivindicação de direitos ou questões políticas.



MARCOS SANTOS/AGÊNCIA PARA

Memorial da Cabanagem, monumento projetado por Oscar Niemeyer, construído em 1985 em Belém, Pará. Fotografia de 2019. A rampa, que se eleva em direção ao céu, faz alusão aos projetos revolucionários da Cabanagem e à grandeza do movimento, e a fratura pode ser interpretada como a ruptura provocada por esse processo transformador.



JOHANN MORITZ RUGENDAS - BIBLIOTECA MUNICIPAL MARIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

*Habitantes de Minas*, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835. Homens livres, pequenos comerciantes, profissionais liberais e elites provinciais também se rebelaram contra os aumentos de impostos exigidos pelo governo central durante o Primeiro Reinado e as regências.

135

## Orientação didática

O Primeiro Reinado (1822-1831) e as regências foram marcados por crises que envolveram o reconhecimento da independência do país no exterior, a criação de um conjunto de leis para reger a sociedade, as revoltas locais, os conflitos externos, as desconfianças de súditos/cidadãos em relação ao soberano e as rebeliões provinciais e de escravizados. Foi no Primeiro Reinado que se elaborou a primeira Constituição do Brasil, vigente durante todo o império – a mais duradoura da história do Brasil (embora tenha recebido emendas durante sua vigência). Ao longo deste capítulo, estudaremos alguns desses processos, percebendo a atuação de diversos sujeitos políticos no período.

## Texto de aprofundamento

O texto a seguir destina-se à compreensão da obra de Debret e do contexto de sua produção. Esse pintor e desenhista francês viveu no Brasil entre 1816 e 1831. Suas obras são contemporâneas aos processos históricos vividos desde os últimos anos da presença da corte portuguesa no Brasil até o final do Primeiro Reinado. Uma das abordagens possíveis para o estudo do período é a análise de imagens, com base em conteúdos de História da Arte. Pode-se chamar a atenção dos estudantes para as obras de Jean-Baptiste Debret (1768-1848) apresentadas neste capítulo.

### A estadia de Debret no Brasil

“[...] Debret tinha quase 50 anos quando aceitou o convite de Joachim Lebreton para se juntar à colônia de bonapartistas que imigrou para o Rio de Janeiro em 1816. Com Napoleão [...] exilado na ilha de Santa Helena, abandonado pela mulher, tendo perdido seu único filho [...], o pintor [estava] amargurado e solitário [...].

Aqui, a luminescência bruta dos trópicos irá partir os sentidos de Debret [...]. Esta luz é o principal elemento desagregador que o francês encontrou no Rio de Janeiro ao retratar o cotidiano de seu exílio, entre a negrura da escravidão e a branquidão da cal.

[...] Debret faz suas aquarelas na rua, dissolvendo com pincel molhado as placas de pigmentos aglutinados em goma arábica. A rapidez desta técnica e sua espontaneidade latente carregam de autenticidade a imagem, trazendo diretamente as suas primeiras impressões.

Debret [...] aproximara-se de dom Pedro já antes da independência e coube a ele redesenhar adereços, uniformes e comendas para a nova nação [...].”

BANDEIRA, Julio (org.).  
*Jean-Baptiste Debret: caderno de viagem*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006. p. 7-13.



## Alerta ao professor

O texto “Lutas pela independência”, incluindo seu subitem, favorece o desenvolvimento das competências CG2, CG9, CECH2, CEH1 e CEH3.

## Texto de aprofundamento

O texto seguir fornece informações sobre outras mulheres que lutaram pela independência do Brasil, com destaque para o caso de Maria Felipa de Oliveira.

### Mulheres pela independência: Maria Felipa de Oliveira

“Figura de destaque nas batalhas pela independência ocorridas em Itaparica, Maria Felipa de Oliveira é descrita como uma negra alta e audaz que, sendo uma forte liderança em sua comunidade, tornou-se fundamental na organização da resistência [...]. Liderando um grupo de mulheres e homens de diferentes classes e etnias, a Heroína Negra da Independência, como é conhecida, organizou o envio de mantimentos para o Recôncavo, como também as [...] vigias nas praias para prevenir o desembarque de tropas inimigas, além de participar ativamente de vários conflitos [...]. Após a independência, Maria Felipa ainda manteve suas posições de desafio ao *status quo* e as reivindicações da população; na primeira cerimônia de hasteamento da bandeira nacional na Fortaleza de São Lourenço, em Ponta das Baleias, Felipa e seu grupo do qual são conhecidas Joana Soaleira, Brígida do Vale e Marcolina, invadem a armação de pesca de Araújo Mendes, português abastado, e surram o vigia Guimarães das Uvas, evidenciando que as lutas da população [...] não haviam terminado e demonstrando a hostilidade que havia entre a população brasileira, principalmente negra e mulata [...], e os lusitanos.”

SANTOS, Lucas Borges dos. Maria Felipa. *Terreiro de grãos*, 9 mar. 2022. Disponível em: <https://terreirodegrãos.wordpress.com/2022/03/09/maria-felipa-por-lucas-borges-dos-santos/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

## Lutas pela independência

A notícia da independência não foi bem recebida em alguns locais do Brasil. Houve confrontos no Maranhão, na Bahia, no Pará, no Piauí e na Cisplatina (atual Uruguai).

Na Bahia, por exemplo, a independência do Brasil é comemorada em 2 de julho de 1823, pois foi apenas nessa data que as tropas portuguesas se renderam. Após a derrota definitiva dos portugueses, o país todo estava sob o comando de dom Pedro I.

### Maria Quitéria

Maria Quitéria de Jesus (1792-1853) lutou pela independência do Brasil e, por sua bravura, é considerada heroína nacional.

Ela vivia em uma fazenda com sua família no interior da Bahia, na freguesia de São José das Itaporocas (atual cidade de Feira de Santana). Em 1822, Quitéria quis se alistar para participar da luta contra os portugueses, contrariando seu pai, que afirmava que mulheres não deveriam participar da guerra. Ela não desistiu e pediu ajuda à irmã, Teresa. Para entrar no batalhão, Quitéria se fez passar por homem: cortou o cabelo, vestiu a farda do cunhado e adotou o nome de soldado Medeiros. Poucas semanas depois, ela foi descoberta. Revelada sua identidade, no entanto, Quitéria não foi expulsa da tropa. Nos confrontos, destacou-se por sua atuação e coragem, sendo promovida ao posto de primeira-cadete em 1823.

Após a vitória, Maria Quitéria foi homenageada em diversas ocasiões. Viajou ao Rio de Janeiro para ser condecorada por dom Pedro I. Recebeu a insígnia dos Cavaleiros da Imperial Ordem do Cruzeiro. Seu nome foi usado para nomear ruas, praças e avenidas no Brasil. Em 1996, ela foi reconhecida como Patrona do Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro.



Retrato de Maria Quitéria de Jesus Medeiros, pintura de Domenico Failutti, 1920.

### PARA PENSAR

### RESPONDA ORALMENTE

1. Em sua interpretação, o que significa ser herói?
2. Que outras mulheres brasileiras você considera heroínas? Por quê?

136

### Para pensar

1 e 2. Respostas pessoais. A atividade poderá ser realizada oralmente. Convide os estudantes a refletir sobre aqueles que consideram heróis nos dias de hoje, desde seus familiares até pessoas públicas. Assim, eles podem concluir que pessoas que fazem parte do círculo social deles são heroicas em um contexto específico – por exemplo, no modo como trabalharam e lutaram para que eles tivessem suporte e estrutura familiar. A discussão pode ser levada para a questão das mulheres, tendo em vista a realidade social recorrente de mães e esposas – muitas vezes, mães solo –, que exercem dupla jornada de trabalho. Desse modo, por meio da atividade, os estudantes poderão perceber como heróis não apenas indivíduos com carreiras e façanhas incríveis, mas também as pessoas do dia a dia.



## ■ A construção do país

Os primeiros países a reconhecer a independência do Brasil foram os Estados Unidos (1824) e o México (1825). O governo dos Estados Unidos era contra o domínio europeu na América e queria ampliar sua influência sobre o continente.

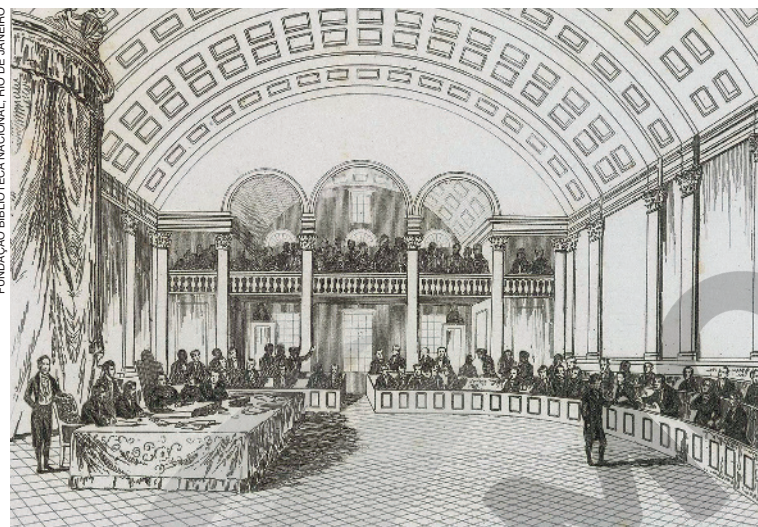
Portugal reconheceu a independência do Brasil em 1825, após um acordo com a mediação do Reino Unido, que tinha interesses econômicos na região. O acordo previa o pagamento de uma indenização de 2 milhões de libras esterlinas (moeda britânica) a Portugal. Para pagar essa indenização, o governo brasileiro fez um empréstimo com os britânicos, que lucraram com a transação financeira.

Durante o Primeiro Reinado (1822-1831), foram criados símbolos nacionais, como a bandeira, o hino e o brasão. Também foi elaborada uma Constituição, e a administração pública começou a funcionar.

O primeiro projeto de Constituição foi concebido por uma **Assembleia Constituinte**, em 1823. Porém, ocorreram disputas entre correntes políticas:

- o **Partido Português** defendia o fortalecimento e a centralização do governo na figura do imperador;
- o **Partido Brasileiro** defendia que a autoridade de dom Pedro I fosse limitada pelas leis.

Mesmo com essas divergências, ambos os grupos concordavam em preservar a unidade territorial do Brasil e manter a escravidão.



*Câmara dos deputados, gravura de Lemaitre, 1846. Interior da Cadeia Velha, edifício que abrigou a Constituinte de 1823, localizado na Rua Direita, na cidade do Rio de Janeiro.*

Diante da possibilidade de ter seus poderes diminuídos, dom Pedro I mandou tropas imperiais fecharem a Assembleia Constituinte. Os políticos que resistiram foram presos e expulsos do país. Entre eles, o ministro do império José Bonifácio de Andrada e Silva e seus irmãos Antônio Carlos e Martim Francisco. O fechamento da Assembleia foi interpretado como uma vitória do **Partido Português**.

137

### Alerta ao professor

O texto “A construção do país” favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI15, pois identifica os sujeitos históricos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro Reinado.

### Texto de aprofundamento

Sobre a construção de uma identidade nacional durante o Primeiro Reinado, sugerimos a leitura do trecho a seguir.

#### A construção da identidade nacional no Primeiro Reinado

“[...] não há um consenso entre os constituintes, sendo revelador o conteúdo dos discursos de alguns parlamentares, que indicam a existência de uma forte rivalidade em relação aos lusitanos. Tais rivalidades ocorriam [...] porque a recente separação de Portugal provocou uma disputa pelo poder que se manifestou na forma de um conflito de nacionalidades, envolvendo projetos socioeconômicos e uma acirrada concorrência pelos empregos públicos, especialmente os cargos representativos, os quais conferiam distinção e uma possibilidade efetiva de intervenção nas diretrizes do Estado em construção. Porém, para participar ativamente do governo, era preciso ser considerado cidadão brasileiro e possuir o direito de votar e ser eleito. Tendo em vista esses pressupostos, acredito que, paralelamente à instituição de uma identidade jurídico-política no Brasil, que começou a ser esboçada e discutida [...] por volta de 1822, houve um recrudescimento do sentimento antilusitano, o qual foi instrumentalizado não somente pelos grupos dirigentes [...] mas também pelas camadas populares, sobretudo negros, mulatos e brancos pobres, que reivindicavam uma ampliação e o reconhecimento dos seus direitos.”

VIEIRA, Martha Victor. Antilusitanismo, naturalização e disputas pelo poder no Primeiro Reinado. *Métis: História & Cultura*, Caxias do Sul, v. 5, n. 10, p. 88, jul./dez. 2006.

### Atividade complementar

1. O que os partidos Português e Brasileiro defenderam na Assembleia Constituinte?

**Resposta:** O Partido Português defendia a centralização do poder na figura do imperador. O Partido Brasileiro queria que o poder imperial fosse limitado por legislações específicas.

2. Explique por que a maioria dos deputados constituintes não desejava que ex-escravizados e seus descendentes tivessem direitos de cidadãos.

**Resposta:** Por temer que eles fizessem uma revolução como a que aconteceu no Haiti, onde muitos proprietários brancos foram mortos. Grande parte dos ex-escravizados e seus descendentes tinham direitos restritos, pois a renda deles não lhes permitia votar ou serem votados.

## Texto de aprofundamento

Sobre os direitos dos libertos africanos no Brasil imperial, sugerimos a leitura do artigo a seguir, do qual reproduzimos um trecho.

### Libertos africanos e cidadania

“[...] os libertos africanos [...] seriam excluídos da cidadania durante o império. Pela Constituição de 1824, apenas os libertos nascidos no Brasil seriam cidadãos brasileiros. O Brasil não foi o único país no Atlântico oitocentista a atribuir apenas direitos limitados aos egressos da escravidão, nem a discriminar os africanos daqueles nascidos em seu território. Parece, no entanto, ter sido o único a ter deixado os africanos libertos em um limbo entre a falta de cidadania – não eram nacionais brasileiros – e a falta de nacionalidade, o que implicava não serem tratados como estrangeiros, uma vez que não gozavam de proteção das unidades políticas de onde provinham. Através do debate político acerca dos direitos dos africanos no império, o artigo evidencia o funcionamento jurídico dessa política deliberada de exclusão, que visou manter os africanos libertos em situação vulnerável e ao sabor do arbítrio das autoridades imperiais.”

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Os direitos dos libertos africanos no Brasil oitocentista: entre razões de direito e considerações políticas. *História (São Paulo)*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 181, jul./dez., 2015.

## Direitos da população negra

A população escravizada aumentou muito no país nas primeiras décadas do século XIX. Entre 1808 e 1821, mais de 450 mil africanos escravizados foram enviados, de modo forçado, para o Brasil. Um número semelhante de escravizados chegou ao país durante o reinado de dom Pedro I (1822-1831).

O direito de cidadania de ex-escravizados ou libertos foi uma das questões que dividiram os deputados na Assembleia Constituinte de 1823. A maioria dos deputados, proprietários de terras e de escravizados, considerava que a população negra (escravizada ou livre) representava um perigo social e não deveria ter direitos. Decidiram que a **propriedade** era um dos direitos fundamentais a serem garantidos e mantiveram a escravidão.

JEAN-BAPTISTE DEBRET. FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



*Caboclas lavadeiras*, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839. Entre os que não eram considerados cidadãos no império, estavam as mulheres e os escravizados, ou seja, boa parte da população do país.

*Praia dom Manuel*, aquarela atribuída a Félix-Émile Taunay, c. 1823. A obra retrata uma cena cotidiana da cidade do Rio de Janeiro à época da Assembleia Constituinte. Nela, nota-se a presença de escravizados durante o trabalho em embarcações e homens e mulheres da elite.



ACERVO DA FUNDAÇÃO ESTADUAL DE HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



## ■ Constituição de 1824

Os representantes do Partido Brasileiro ficaram descontentes com o fechamento da Assembleia Constituinte. Tentando aliviar as tensões, o imperador nomeou dez homens nascidos no Brasil e de sua confiança para elaborar um novo projeto de Constituição. Concluído o trabalho, em março de 1824, Pedro I outorgou, isto é, aprovou (sem a deliberação dos deputados) a primeira Constituição do país.

### Divisão dos poderes

A Constituição de 1824 estabelecia a existência de **quatro poderes**:

- **Legislativo** – para elaborar e aprovar as leis do país, era exercido por **senadores** nomeados pelo imperador com mandato vitalício e **deputados** eleitos com mandato de quatro anos;
- **Judiciário** – para julgar e aplicar as leis do país, era formado por juizes e jurados. Os juizes não podiam ser demitidos, mas podiam ser transferidos de uma localidade para outra. O órgão máximo era o Supremo Tribunal de Justiça, com magistrados nomeados pelo imperador;
- **Executivo** – para cuidar da administração pública. Era chefiado pelo imperador e exercido pelos ministros escolhidos por ele. O Executivo nomeava bispos, magistrados e comandantes militares, além de fazer tratados com governos estrangeiros;
- **Moderador** – poder exclusivo do imperador, regulava os demais poderes. Por meio dele, o imperador indicava os senadores, os ministros e os presidentes das províncias (cargo que hoje equivale ao de governador de estado) e podia dissolver a Câmara dos Deputados e convocar novas eleições;



Dom Pedro I, imperador do Brasil, litografia de autoria desconhecida, século XIX. Com a Constituição de 1824, o imperador acumulava dois dos quatro poderes instituídos: Poder Executivo e Poder Moderador.

GRANGERSHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

139

### Alerta ao professor

O texto “Constituição de 1824” contribui para o desenvolvimento das competências CG1, CECH2, CEH1 e CEH2.

### Texto de aprofundamento

O excerto a seguir auxilia na compreensão da Constituição de 1824 no que diz respeito à importância do Poder Moderador e aos limites da autonomia do Judiciário.

#### O Poder Moderador na Constituição de 1824

“O Poder Moderador, descrito no texto constitucional, detém o poder de dissolução da Câmara de Deputados, pode afastar juizes suspeitos, intervir nos atos das Assembleias das Províncias. Este poder atuaria, enfim, como instrumento de pressão e intervenção nos demais poderes, alegando a ‘salvação do Estado’ em situações de ameaça à ordem pública. [...] Por outro lado, limita-se a autonomia do Judiciário, a atuação dos poderes representativos e das administrações regionais, através do Poder Moderador. Este poder exclusivo legitima o poder supremo do imperador.”

OLIVEIRA, Eduardo Romero de. A ideia de imperio e a fundação da monarquia constitucional no Brasil (Portugal-Brasil, 1772-1824). *Tempo*, Niterói, v. 9, n. 18, p. 59-60, 2005.

### Atividade complementar

Confrontando o projeto de Constituição de 1823 com a Constituição de 1824, o que se pode perceber de diferente em relação aos poderes atribuídos ao imperador? Explique.

**Resposta:** O texto da Constituição de 1823 preocupou-se em reduzir os poderes do imperador e ampliar os do Legislativo. Já a Constituição de 1824 instituiu o Poder Moderador, que era exclusivo do imperador

e definido como a “chave de toda a organização política”. O Poder Moderador estava acima dos demais poderes. O imperador tinha autoridade para nomear senadores, nomear e demitir ministros e presidentes de províncias, dissolver a Câmara dos Deputados, convocar eleições e anistiar presos. Havia também o Conselho de Estado, formado por um grupo de no máximo dez pessoas, todas nomeadas pelo imperador; seus cargos eram vitalícios.



## Orientação didática

Desenvolva o tópico sobre os limites da cidadania tendo em vista essa questão na atualidade. Pode-se, por exemplo, fazer comparações com a Constituição Federal vigente desde 1988, observando o protagonismo de diversos sujeitos sociais por ela representados. É possível também promover uma discussão com os estudantes acerca da cidadania no tempo presente, propondo reflexões referentes à legislação atual e à realidade da população brasileira. Desse modo, eles poderão discutir sobre os limites da cidadania para a população negra e indígena e para as mulheres, analisando e comparando a questão com fenômenos da atualidade e percebendo permanências e rupturas históricas.

## Voto censitário e padroado

A Constituição de 1824 excluía homens pobres, mulheres, escravizados e indígenas da vida política, pois ela estabeleceu o **voto censitário**: só teriam direito ao voto e a serem votados os homens que comprovassem determinada renda.

Um eleitor precisava ter renda anual mínima de 100 mil-réis. Para ser candidato a deputado, a renda deveria ser superior a 400 mil-réis e, para senador, 800 mil-réis.

A Constituição também estabeleceu o catolicismo como religião oficial no Brasil. Outras religiões eram permitidas, mas só podiam realizar cultos domésticos. Ninguém seria perseguido por motivo religioso, desde que fosse respeitada a religião oficial do Estado.

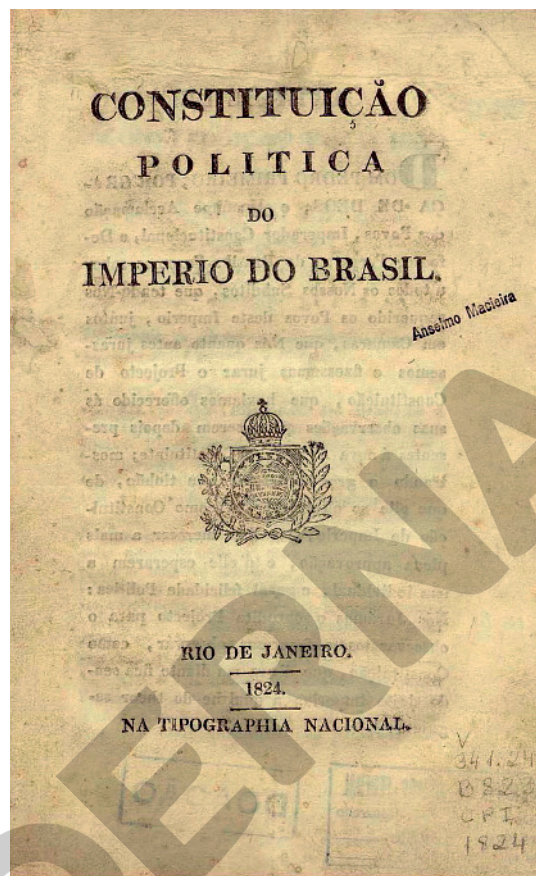
Pelo regime do **padroado**, a Igreja Católica ficava submetida ao imperador, que nomeava religiosos para os cargos eclesiásticos. Os membros da Igreja recebiam pagamento do governo, sendo considerados funcionários públicos.

## Limites da cidadania

Havia uma enorme distância entre a teoria e a prática da cidadania no império. A Constituição garantia o direito de propriedade, inclusive de terra. Na prática, esse direito era exercido por uma minoria. Aproximadamente 90% da população, entre pobres livres e escravizados, vivia em terras alheias. A maioria dos ex-escravizados e de seus descendentes tinha direitos restritos, pois a renda deles não era suficiente para votarem ou serem votados.

Pela Constituição, os cidadãos brasileiros formavam uma nação livre. Porém, não eram mencionados os indígenas, as mulheres e os escravizados. Isso significava que a maioria da população não era considerada cidadã, estando excluída da participação política.

Açoites e tortura tinham sido abolidos pela Constituição, exceto para duas categorias: os cativos e os marinheiros, que continuaram a ser punidos com castigos físicos.



Frontispício da Constituição Política do Império do Brasil, de 1824.

BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL - BRASÍLIA

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Outras indicações

• PADROADO. In: AZEVEDO, Carlos Moreira (dir.). *Dicionário de história religiosa de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000. v. 3. p. 364-368.

O padroado diz respeito a um conjunto de privilégios que foram concedidos pela Igreja Católica aos monarcas portugueses e espanhóis. Mais tarde, os mesmos privilégios também foram transferidos aos imperadores no Brasil. Em linhas gerais, esse acordo dava ao rei de

Portugal ou ao imperador do Brasil o domínio sobre alguns aspectos jurídicos, financeiros e administrativos da Igreja. O monarca tinha, por exemplo, poder na escolha dos bispos e poderia definir quais ordens religiosas seriam permitidas ou não em seu reino. Além disso, tais reis podiam cobrar dízimos e outras taxas diretamente da população. Cabia também aos monarcas o pagamento de salários aos padres e a construção de edifícios religiosos. Para saber mais sobre a instituição do padroado, sugerimos a leitura do verbete indicado.

## ■ Confederação do Equador

A **Confederação do Equador** foi uma reação mais intensa ao fechamento da Assembleia Constituinte, à censura à imprensa, à imposição da Constituição de 1824 e à instituição do Poder Moderador. O movimento ocorreu em Pernambuco e nas províncias vizinhas.

Havia vários motivos para o descontentamento nas províncias. Pequenos comerciantes, militares de baixa patente, mestiços, negros livres e escravizados viviam na pobreza. Já a elite da região preocupava-se com a queda nas exportações e com o aumento da cobrança de impostos. Por um momento, esses grupos sociais uniram-se contra as atitudes autoritárias do imperador.

Nessa época, pessoas influentes como Frei Caneca (1779-1825) e Cipriano Barata (1762-1838) defendiam a criação de uma república em que as províncias tivessem autonomia.

As ideias dos revoltosos eram divulgadas no jornal *Typhis Pernambucano*, editado por Frei Caneca. A palavra “Typhis” é uma referência mitológica a um piloto de um navio grego. No jornal pernambucano, Frei Caneca dizia que o navio da pátria estava em perigo e que os pernambucanos precisavam escolher um novo piloto para enfrentar as tempestades.



DOMENICO FAILUTTI - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

*Retrato de Cipriano José Barata, pintura de Domenico Failutti, 1925.* Cipriano Barata foi um político e jornalista baiano envolvido na Conjuração Baiana de 1798 e na Revolução Pernambucana de 1817. Depois da independência, publicou o jornal *Sentinela da Liberdade*, no qual atacava as autoridades do império. Barata não participou dos combates da Confederação do Equador porque estava preso no Rio de Janeiro. Entretanto, sua atuação em outras revoltas influenciou o movimento.



*Estudo para Frei Caneca, pintura de Antonio Parreiras, c. 1918.* Frei Caneca participou da Revolução Pernambucana de 1817 e, posteriormente, opôs-se ao autoritarismo do império. Em seu jornal, *Typhis Pernambucano*, defendia que o Brasil deveria ser uma federação. Caneca era radicalmente contra a existência do Poder Moderador, que considerava a “chave da opressão”.

141

### Atividade complementar

Leia o texto a seguir e responda às questões.

Nem todos os estudiosos concordam que a intenção dos membros da Confederação do Equador era formar um novo país, separando as províncias do norte do restante do Brasil. A escritora e viajante Maria Graham, inglesa que escreveu um diário nos anos em que viveu no Brasil (de 1821 a 1826), conta que os pernambucanos nutriam um forte sentimento contrário aos portugueses e a favor da autonomia e da república, mas não tinham o desejo de se separar. O forte sentimento contrário aos portugueses devia-se ao excesso de impostos cobrados pelo governo central e à demissão de pernambucanos dos cargos públicos na província.

O historiador Evaldo Cabral de Mello entende que a principal reivindicação dos confederados não era separar o Brasil entre o sul monárquico e o norte republicano, mas, sim, criar uma federação que combatesse a recolonização e o absolutismo do imperador, garantindo às províncias maior autonomia administrativa.

Texto elaborado pelos autores.

1. Que versão o texto apresenta para os objetivos dos confederados? Explique.

**Resposta:** O texto apresenta a versão de que os confederados não pretendiam criar um novo país, mas defendiam a autonomia local e a instauração de uma república. Eles eram contrários às intenções portuguesas de recolonizar o Brasil, aos impostos elevados cobrados pelo governo central do império e à demissão dos políticos locais de seus cargos.

2. Quais eram as críticas feitas por Frei Caneca em seu jornal? A quem elas se dirigiam, principalmente?

**Resposta:** As críticas dirigiam-se principalmente a dom Pedro I e condenavam o mandato vitalício dos senadores, a criação do Poder Moderador e a outorga da Constituição.

3. O que Frei Caneca defendia em seu jornal?

**Resposta:** Em seu jornal, *Typhis Pernambucano*, Frei Caneca defendia que o Brasil fosse uma federação, tendo em vista o amplo território e a diversidade de população e riquezas.

### Alerta ao professor

O texto “Confederação do Equador” favorece o desenvolvimento das competências CECH1, CECH2, CEH1 e CEH2.



## Texto de aprofundamento

Para conhecer mais sobre a Confederação do Equador, indicamos o excerto a seguir, que trata do envolvimento político e militar de grupos indígenas do Ceará no movimento e como tais sujeitos percebiam a figura imperial e o cerceamento das liberdades.

### Lideranças indígenas na Confederação do Equador

“A presença tão significativa de lideranças indígenas indica uma mudança de perspectiva no posicionamento político dos índios, cuja tendência à defesa da monarquia foi bastante comentada pela historiografia mais recente. Os motivos para essa nova postura estavam ligados aos principais argumentos levantados na sessão de adesão do Ceará à Confederação: a associação entre as atitudes autoritárias de Pedro I e os supostos planos recolonizadores portugueses. Para os índios, desde 1821, Portugal passou a significar uma ameaça às suas liberdades, como se de lá viessem intenções de novamente submetê-los à escravidão, assim como haviam sofrido seus antepassados. Por isso é curioso o acréscimo de ‘Parangaba’ que o capitão-mor de Arronches Vitorino Correa da Silva fez ao seu nome. Apesar da contradição costumeira dos brancos desse período, o capitão Vitorino, sem medo de se associar aos costumes ‘bárbaros’ dos ancestrais, fez referência ao antigo nome de sua vila – aldeia da Parangaba – como forma de se opor a qualquer ação escravizadora que viesse de fora.”

COSTA, João Paulo Peixoto.

Os índios do Ceará na Confederação do Equador.

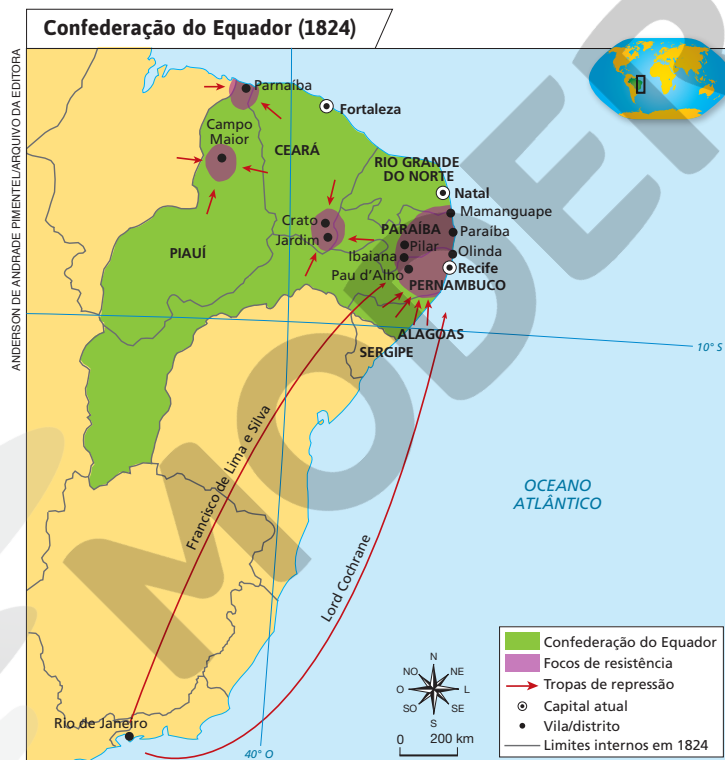
*Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 155, 2017.

## Revolta e repressão

A revolta começou quando dom Pedro I contrariou políticos locais e nomeou um novo presidente para Pernambuco. Liderados por Manuel Pais de Andrade, antigo presidente da província e revolucionário em 1817, os revoltosos pretendiam formar uma **república federalista**, respeitando a autonomia de cada província. De Pernambuco, a revolta expandiu-se para Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí e Alagoas.

Alguns líderes da Confederação do Equador defendiam o fim do tráfico negreiro e a igualdade entre os cidadãos. No entanto, essas propostas provocaram medo nos proprietários de terras, que, temendo uma revolta popular, retiraram o apoio ao movimento. Com isso, os revoltosos não conseguiram enfrentar as forças do governo imperial.

Atacados por terra e mar, os rebeldes foram derrotados. Diversos líderes foram presos e condenados à morte (como Frei Caneca) e outros fugiram (como Pais de Andrade). Como parte da repressão à Confederação do Equador, a província de Pernambuco foi desmembrada: toda a área a oeste do Rio São Francisco foi anexada à Bahia.



**FONTE:** ALBUQUERQUE, Manoel M. de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 36.

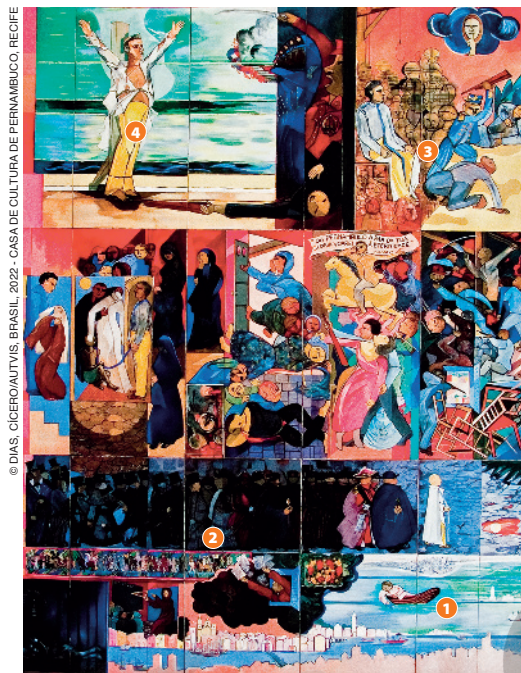


## PAINEL

### Frei Caneca

O painel *Frei Caneca – Revolução de 1824* é uma obra do pintor Cícero Dias feita em 1981. Ela mede 6 metros de altura por 4,5 metros de largura. Atualmente, a obra está exposta no prédio onde funcionou um presídio no século XIX que, após sua desativação, foi transformado na Casa da Cultura de Pernambuco, em Recife.

A seguir, conheça algumas cenas do painel. Elas mostram diversos momentos da vida do religioso, desde a infância até a morte, e destaca sua participação na Confederação do Equador, em 1824.



Frei Caneca – Revolução de 1824, painel de Cícero Dias, 1981.

- 1 Frei Caneca aparece como criança segurando uma caneca. É uma referência ao nome que o religioso adotou para homenagear seu pai, que tinha esse apelido por fabricar vasilhas.
- 2 Com a derrota da Confederação do Equador, Frei Caneca foi condenado à morte. Essa cena retrata o cortejo que acompanhou o religioso pelas ruas do Recife.
- 3 Frei Caneca foi levado à forca, mas nenhum carrasco em Pernambuco quis executá-lo. Na cena, um oficial agride o homem que se recusa a executar o religioso.
- 4 O governo mandou a tropa imperial fuzilar Frei Caneca. No quadro, o fuzilamento foi representado como a execução de uma pessoa inocente. O religioso aparece com a cabeça erguida e os braços abertos.

143

### Atividade complementar

Frei Caneca foi morto em 1825, e o artista Cícero Dias pintou um grande painel para homenageá-lo em 1981. O painel feito tantos anos depois e sua instalação em um prédio que abrigou um presídio revelam algo sobre a preservação da memória. Escreva suas impressões sobre isso.

**Resposta:** A transformação da antiga cadeia em Casa de Cultura e a instalação do grande painel de Cícero

Dias feito mais de 150 anos após a morte de Frei Caneca são sinais de que a memória sobre esse personagem e os acontecimentos em que ele esteve envolvido persistiram. Esta é uma situação muito comum: rememora-se o passado (no caso, a Confederação do Equador) em razão de uma mobilização da população contra a repressão do Estado, especialmente quando há perdas humanas e materiais e uso da violência, para fazer uma crítica e trazer uma reflexão ao presente.

### Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “Frei Caneca” favorece o desenvolvimento das competências CG3, CG4 e CEH3.

### Texto de aprofundamento

O texto a seguir auxilia na compreensão da obra de Cícero Dias.

#### Frei Caneca pelo olhar de Cícero Dias

“O painel relativo a 1817 [...] comporta quatro espaços [...]. São eles, da esquerda para a direita e de cima para baixo, a partida para a Bahia de Frei Caneca e demais presos. [...] O segundo espaço reporta-se à participação de Frei Caneca na insurreição que se encerrava com a derrota [...] [com] Frei Caneca e seu amigo frei Brainer concitando o povo da região a se levantar contra o domínio português. [...] O terceiro espaço retrata a cabeça do padre João Ribeiro [...] exibida no Largo do Corpo Santo, e uma cena de luta armada na cidade.

O quarto espaço centra-se no retrato de Frei Caneca em vestes de carmelita [...]. Acima do retrato, a imagem de um canoieiro [...] tem a ver com o título do jornal que Frei Caneca redigiu entre 1823 e 1824, o *Typhis* [piloto] pernambucano.

O painel de 1824 também se organiza em espaços, a começar pelo episódio que simboliza o malogro da insurreição federalista [...] [com] a recusa do carrasco em enforcá-lo. [...] No espaço inferior, o cortejo do condenado através das ruas da cidade e a retirada dos rebeldes para o norte da província; Frei Caneca na prisão [...] ou distribuindo exemplares do seu jornal. Não falta a silhueta do Recife [...].”

MELLO, Evaldo Cabral de. O martírio de Frei Caneca, pelo olhar de Cícero Dias. *Revista de História*, Niterói, 21 set. 2007.

Disponível em: <https://www.historia.uff.br/impresoesrebeldes/wp-content/uploads/2017/02/O-mart%C3%ADrio-de-frei-Caneca-pelo-olhar-de-C%C3%ADcero-Dias-Revista-de-Hist%C3%B3ria.pdf>.

Acesso em: 8 mar. 2022.

## Alerta ao professor

O texto “Fim do Primeiro Reinado”, incluindo seu subitem, contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG2**, **CECH2** e **CEH3**. Além disso, trabalha a habilidade **EF08HI17**, pois trata da Guerra da Cisplatina e de seu consequente impacto nas fronteiras do território brasileiro.

## Atividade complementar

Leia a seguir as impressões de Carl Schlichthorst, ex-oficial do exército do Império Brasileiro, a respeito da Guerra da Cisplatina e de sua repercussão na imprensa da época. Depois, responda à questão.

“Embora os jornais aparecessem repletos de notícias de vitórias, muitas vezes se comprovavam as mentiras com os navios mandados regressar por imprestáveis e pelos reforços continuamente enviados para Montevideú. As notícias diretas não chegavam, retidas nos Correios, sendo perigoso manter correspondência com Buenos Aires. Várias pessoas foram presas, o que tornou as outras cautelosas no que escreviam. Falava-se pouco da guerra, porém, geralmente se desejava a paz. Boquejava-se que a Inglaterra se encarregara duma mediação [...]. Como base da paz, pensava-se em declarar Montevideú porto livre sob a proteção britânica e em reconhecer a Banda Oriental como república autônoma. Ambas as soluções contrariavam o orgulho do imperador [...]”

SCHLICHTHORST, Carl. *O Rio de Janeiro como é (1824-1826)*: uma vez e nunca mais. Brasília, DF: Senado Federal, 2000. p. 268.

O documento menciona as notícias da imprensa sobre a Guerra da Cisplatina e considera que elas eram “mentiras”. Em sua opinião, os textos publicados na imprensa representam a “verdade”?

**Resposta:** O objetivo é que os estudantes questionem a ideia de “verdade” na imprensa, como em qualquer fonte histórica. De acordo com o documento, os textos publicados na imprensa eram desmentidos pelo estado dos navios vindos de Montevideú e pelos pedidos de reforços.

## ■ Fim do Primeiro Reinado

Vários motivos levaram ao desgaste do imperador. Em 1826, o governo imperial renovou o tratado de comércio de 1810 com o Reino Unido, que estabelecia taxas alfandegárias baixas sobre os produtos britânicos. Desse modo, as importações permaneciam maiores do que as exportações, agravando a crise financeira.

Havia descontentamento popular com as mortes e as despesas causadas pela Guerra da Cisplatina (1825-1828). No conflito, o Brasil e as Províncias Unidas do Rio da Prata (atual Argentina) disputaram a posse da Banda Oriental do Rio da Prata, que naquele momento pertencia ao Brasil sob a denominação de província Cisplatina. A guerra acabou com a assinatura de um acordo em 1828. A região em disputa acabou se tornando um país independente: a **República Oriental do Uruguai**.

Existia, ainda, uma **questão sucessória** em Portugal. Com a morte de dom João VI, em 1826, dom Pedro I herdou o trono português, tornando-se rei Pedro IV de Portugal. Mas políticos liberais brasileiros não queriam que ele fosse imperador do Brasil e rei de Portugal ao mesmo tempo. Assim, três meses depois, dom Pedro I renunciou ao trono português em favor de sua filha, Maria da Glória. Como ela era menor de idade, dom Miguel, irmão de dom Pedro, assumiu a regência. Porém, em 1828, dom Miguel deu um golpe e proclamou-se rei. Dom Pedro, então, passou a articular a retomada do trono para Maria da Glória.



Charge de Honoré Daumier, publicada no jornal francês *La Caricature* de 11 de julho de 1833. Nela, os irmãos Pedro e Miguel foram representados disputando o trono de Portugal instigados por líderes de nações estrangeiras: o rei francês liberal Luís Filipe apoiando dom Pedro (à esquerda) e o czar russo Nicolau apoiando dom Miguel (à direita).

A tensão política entre os grupos de oposição e os apoiadores do imperador aumentou. O assassinato do jornalista de oposição Líbero Badaró, em novembro de 1830, agravou a crise. Havia suspeitas de que o imperador estaria ligado aos criminosos.

Para acalmar as tensões, dom Pedro viajou para Minas Gerais, mas foi recebido com protestos. Em resposta, seus partidários organizaram uma festa na sua volta ao Rio de Janeiro. Os liberais quiseram impedir a festa, e, entre os dias 11 e 15 de março de 1831, um conflito tomou conta das ruas. Grupos de portugueses e de brasileiros se confrontaram, e o episódio ficou conhecido como **Noite das Garrafadas**.



## Abdicação

Para acalmar os ânimos, o imperador organizou um ministério só com brasileiros, mas os descontentamentos continuaram. Em 5 de abril de 1831, ele demitiu o **Ministério dos Brasileiros** e nomeou outro, composto só de portugueses conservadores (**Ministério dos Marqueses**).

A nomeação desse ministério fez estourar outra revolta. Os proprietários rurais, os políticos liberais e a tropa imperial uniram-se contra o imperador. Mais de 2 mil pessoas reuniram-se no Campo de Santana, no Rio de Janeiro, para exigir a volta do Ministério dos Brasileiros.

Sem conseguir contornar a situação, o monarca abdicou do trono em 7 de abril de 1831 em favor de seu filho Pedro de Alcântara, que na época tinha 5 anos de idade. Dom Pedro I voltou para Portugal, mas antes nomeou José Bonifácio de Andrada e Silva, que havia sido preso e exilado após o fechamento da Assembleia Constituinte em 1823, como tutor de seu filho.

Na Europa, dom Pedro I liderou as lutas pela reconquista do trono português, tornando-se regente de Portugal em nome da filha. Ele morreu dias após a aclamação de Maria da Glória como rainha, em setembro de 1834.



A abdicação do primeiro imperador do Brasil, dom Pedro I, pintura de Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo, 1911. Na obra, dom Pedro I é representado com roupas solenes, entregando sua carta de renúncia ao major Miguel de Frias em 7 de abril de 1831. Seu filho Pedro de Alcântara aparece sentado no colo de uma mulher, enquanto outra mulher ajoelhada beija sua mão em sinal de reverência.

## DICA INTERNET

### Museu Histórico Nacional

Disponível em:  
<http://mhn.museus.gov.br/>. Acesso em:  
8 mar. 2022.

Página do Museu Histórico Nacional, situado na cidade do Rio de Janeiro. Clicando na aba “Acervo” e, em seguida, em “Museológico”, é possível acessar o acervo virtual da instituição e visualizar as peças do museu relacionadas à família real e a dom Pedro I.

## Texto de aprofundamento

Temas de história política, como os que marcam o Primeiro Reinado, foram objeto de intensas discussões entre os historiadores. O texto a seguir situa os termos dessas discussões sobre a relevância do período para a história do Brasil.

### O significado do Primeiro Reinado

“A historiografia tem abordado o Primeiro Reinado como período tampão ou de transição entre a proclamação da independência e a verdadeira libertação nacional, que seria o 7 de abril de 1831, momento da consolidação da autonomia e da derrota do imperador dom Pedro I pelos princípios liberais. É costume vermos os fatos políticos serem apresentados com fraca conexão entre si, enfileirados para explicar a abdicação e os anos que se seguiram. Como consequência dessa visão de causa e efeito, o sentimento antilusitano é considerado o deflagrador do 7 de abril e é naturalizado, como se fosse partilhado por toda a sociedade. Nesse contexto, a atuação de grupos políticos na corte teria se intensificado pelos fatos relacionais à morte de Líbero Badaró, em São Paulo, o estopim que acenderia o pavio de um certo nacionalismo *avant la lettre* e dos conflitos de rua entre portugueses e brasileiros. A abdicação ou a guerra civil seriam inevitáveis.

Deixou-se de olhar para esse período como ocasião em que todo o edifício legal e político do império foi montado, quando as instituições se reergueram sob novos prismas, e novos marcos temporais foram inventados. Devemos, portanto, ampliar a ideia de uma crise limitada a fatos pontuais, circunscrita a um tempo coeso. É desta época, por exemplo, a criação dos principais mecanismos legais desse Estado, tais como a Constituição [...], a lei dos juizes de paz, o Supremo Tribunal de Justiça, o Código Criminal, entre outros.”

RIBEIRO, Gladys Sabina; PEREIRA, Vantuil. O Primeiro Reinado em revisão. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (org.). *O Brasil imperial: 1808-1831*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. v. 1. p. 140-141.

## Atividade complementar

Observe o quadro *A abdicação do primeiro imperador do Brasil, dom Pedro I*. Em seguida, responda às questões.

1. Como Pedro de Alcântara foi representado? Explique.

**Resposta:** Pedro de Alcântara foi representado em sua infância, no colo de uma mulher. Na pintura, ainda há outra mulher – ela está ajoelhada beijando a mão de

Pedro, indicando que ele é o futuro imperador do Brasil.  
2. Que sensação essa obra desperta em você? Que mensagem ela parece transmitir?

**Resposta pessoal.** Espera-se que os estudantes observem como a obra foi concebida a fim de indicar a desolação dos representados quanto à partida do monarca dom Pedro I. No entanto, há também uma sensação de esperança pelo futuro em relação ao príncipe Pedro de Alcântara.



## Orientação didática

Após a independência, o choque de interesses e concepções de Estado tornou o curto período das regências um momento fundamental para a história do Brasil. A análise da política, das crises e das revoltas regionais ocorridas nessa época desmistificam duas crenças bastante enraizadas na sociedade brasileira atual: de um lado, o mito do brasileiro como povo pacífico e, de outro, o mito da unidade nacional, criados desde a época colonial.

Afinal, durante a Regência, ocorreram inúmeras revoltas, problematizadas ao longo do capítulo, e que demonstram que nem sempre a população acatou pacificamente as mudanças políticas e administrativas, muitas vezes lutando por uma autonomia local que foi severamente combatida pelo poder central.

### Texto de aprofundamento

O texto a seguir trata das dificuldades para a manutenção da ordem política nos termos desejados pelas elites, que caracterizam o período regencial.

#### Tensão social no período regencial

“As autoridades regenciais, assim como os historiadores conservadores, tacharam o período como tempos ‘conturbados’, ‘caóticos’, ‘anárquicos’, ‘turbulentos’ etc. Os rebeldes, principalmente os de origem popular, eram chamados de ‘malta de homens vadios’, ‘assassinos’, ‘selvagens’, ‘bárbaros’, ‘perturbadores da ordem’ etc.

Inegavelmente, a violência contra as camadas populares foi uma das marcas mais fortes nesse momento de consolidação jurídica e institucional do Estado brasileiro. A defesa da tranquilidade e da ordem públicas apregoada pelas classes abastadas deve ser compreendida como esmagamento de todos os movimentos populares que ousaram apresentar alguma proposta de mudança mais radical.”

VALLADARES, Eduardo Montechi. O período regencial (1831-1840). In: AMARAL, Sonia Guarita do (org.). *O Brasil como império*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009. p. 136-137.

## As regências

Com a abdicação de dom Pedro I em 1831, o país deveria ser governado por um conselho de regentes até que o herdeiro do trono completasse 18 anos. Começava, então, o período regencial, que durou até 1840. Nessa época, houve intensas disputas políticas e violentas revoltas nas províncias. Estavam em jogo dilemas como: fortalecer o poder central ou dar autonomia para as províncias; manter ou abolir a escravidão; adotar a monarquia ou a república como forma de governo.

### Regências Trinas (1831-1835)

Quando dom Pedro I abdicou, um grupo de parlamentares elegeu uma **Regência Trina Provisória**. Entre as medidas tomadas pelos regentes, destacaram-se a volta do Ministério dos Brasileiros, a anistia aos presos políticos e a suspensão do Poder Moderador.

Em junho de 1831, a Assembleia Geral elegeu a **Regência Trina Permanente**, que representou os interesses dos liberais moderados, grupo que se opunha aos liberais exaltados e aos restauradores. A seguir, conheça aspectos de cada um desses grupos políticos.



Juramento da Regência Trina, pintura de Manuel de Araújo Porto-Alegre, 1831.

Grupo partidário	Objetivos	Setores sociais representados	Figuras de destaque	Jornais
<b>Restauradores</b> <b>Apelido:</b> caramurus	Defendiam a volta de dom Pedro I ao poder.	Comerciantes portugueses, militares de alta patente e altos funcionários públicos.	José Bonifácio e seus irmãos Antônio Carlos e Martim Francisco.	<i>O Caramuru</i>
<b>Liberais exaltados</b> <b>Apelido:</b> farroupilhas	Defendiam a autonomia das províncias e um sistema federalista. Muitos eram republicanos.	Proprietários rurais, profissionais liberais, pequenos comerciantes, funcionários públicos modestos e militares de baixa patente.	Bento Gonçalves, Cipriano Barata, Borges da Fonseca e Miguel Frias.	<i>A Malagueta e Sentinela da Liberdade</i>
<b>Liberais moderados</b> <b>Apelido:</b> chimangos	Lutavam pela preservação da unidade do país. Queriam manter a escravidão e a ordem social. Muitos desejavam ampliar o poder dos governos das províncias.	Proprietários rurais, funcionários públicos e militares.	Diogo Antônio Feijó, Evaristo da Veiga e Bernardo Pereira de Vasconcelos.	<i>A Aurora Fluminense</i>

146

### Atividade complementar

Para iniciar as discussões sobre o período regencial e as revoltas provinciais, oriente os estudantes para que façam entrevistas com diferentes pessoas, indagando se elas concordam com a afirmação de que os brasileiros são pacíficos, justificando a resposta, e se acham que a unidade do território brasileiro sempre existiu, sem nunca ter

sido questionada. As orientações metodológicas para a realização de entrevistas podem ser consultadas na parte geral deste manual, tópico 5.4, “Fontes orais”.

Com base nas respostas dos entrevistados, problematize as revoltas provinciais, para que os estudantes percebam a ativa atuação dos brasileiros no período, considerando o conteúdo do capítulo de modo geral.

## Guarda Nacional

Durante a Regência Trina Permanente, o padre Diogo Antônio Feijó exercia o cargo de ministro da Justiça. Ele foi um dos responsáveis pela criação da Guarda Nacional, em 1831, uma **corporação** armada que atuava nos municípios para impedir agitações populares ou de escravizados e defender as propriedades.

Para ingressar na Guarda Nacional, era preciso ser brasileiro e ter uma renda anual mínima de 100 mil-réis. Novamente, assim como no sistema eleitoral, a maioria da população ficava excluída.

O principal cargo da Guarda era o de **coronel**, título concedido apenas aos grandes fazendeiros. Cada fazendeiro organizou as tropas com homens de sua confiança. Com isso, eles aumentaram seu poder local.



Guarda Nacional, caçadores, gravura atribuída a Joaquim Lopes de Barros Cabral Tieve, c. 1840.

## Regressistas e progressistas

Com a morte de dom Pedro I em 1834, em Portugal, não havia mais motivos para a existência do grupo que defendia sua volta (restauradores). Vários dos antigos restauradores tornaram-se liberais moderados que, aos poucos, dominaram a vida política.

Por volta de 1837, os liberais moderados se dividiram na questão da autonomia administrativa às províncias, negada pelos **regressistas** e apoiada pelos **progressistas**.

## Outras indicações

Sobre os grupos políticos do período regencial, suas dinâmicas e disputas, sugerimos as leituras a seguir.

- ANDRADE, Marcos Ferreira de; SILVA, Janaína de Carvalho. Moderados, exaltados e caramurus no prelo carioca: os embates e as representações de Evaristo Ferreira da Veiga (1831-1835). *Almanack*, Guarulhos, n. 4, p. 130-148, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alm/n4/2236-4633-alm-04-00130.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

O presente artigo tem por objetivo analisar os embates entre os distintos grupos políticos regenciais e as representações feitas de Evaristo Ferreira da Veiga em alguns dos jornais que circularam no Rio de Janeiro e que buscaram abalar a hegemonia então usufruída pela facção liberal moderada a que ele pertencia.

- BASILE, Marcello. O bom exemplo de Washington: o republicanismo no Rio de Janeiro (c. 1830 a 1835). *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 27, n. 45, p. 17-45, jan./jun. 2011.

O artigo analisa o desenvolvimento do republicanismo na capital do Império Brasileiro, em fins do Primeiro Reinado e durante o período das regências trinas. Argumenta que esse movimento era parte importante do projeto político produzido pelo grupo dos liberais exaltados, que empregaram vários artifícios para driblar as disposições legais que proibiam a defesa do governo republicano, denotando, assim, maneiras diversas de apoiar a república.

## Texto de aprofundamento

O Ato Adicional de 1834 teve implicações na educação na época regencial. Os historiadores se dividem: alguns afirmam que houve dispersão dos poucos recursos existentes para a educação; outros, que o Ato trouxe mais autonomia para as províncias estabelecerem suas próprias políticas educacionais. Sugira aos estudantes que reflitam sobre o modo pelo qual as leis, como o Ato Adicional, podem trazer consequências para a vida cotidiana de forma imediata. Para subsidiar a discussão, leia para a classe o trecho a seguir.

### Ato Adicional e consequência para a educação na Regência

“O Ato Adicional foi o marco que desencadeou uma vasta discussão entre centralização e descentralização no Brasil imperial, principalmente no campo educacional. Quem teria o poder de legislar sobre educação? A quem caberia a tarefa de organizar a instrução pública? Ao governo geral ou às províncias? [...]”

Os debates do século XIX, de certo modo, não foram superados, pois no presente ainda há discussões no plano nacional sobre a descentralização da educação no que se refere à gestão financeira, à autonomia política-pedagógica e aos currículos. Dentro da estrutura educacional atual, qual é o papel do governo federal, dos estados e dos municípios? Qual o melhor sistema, o centralizado ou descentralizado?

Diante dessas questões [...] é necessário resgatar o processo de organização da educação pública no Brasil do novecentos [...] para compreender as tensões entre centralização e descentralização na história brasileira [...].

Para a maioria dos historiadores a descentralização fragmentou os poucos projetos e recursos existentes, contribuindo para a proliferação de leis contraditórias, e na prática pôs por terra a instrução elementar no Brasil imperial. O Ato Adicional é visto como fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para se organizar ao seu modo [...].

## Ato Adicional

Com o objetivo de aliviar as agitações políticas no país, os parlamentares moderados aprovaram o **Ato Adicional de 1834**, que estabelecia algumas mudanças na Constituição do império. Entre elas:

- **introdução da Regência Una**, assim o império seria governado por um único regente eleito para ocupar o cargo por quatro anos;
- **criação das Assembleias Provinciais**, com poderes para fazer leis sobre questões locais relacionadas, por exemplo, à arrecadação de alguns impostos, à instrução pública e à execução de obras como estradas, hospitais e prisões;
- **suspensão do Conselho de Estado**, órgão composto de conselheiros vitalícios do imperador. Na ausência de um imperador, o Conselho perdeu sua razão de existir.

O Ato Adicional de 1834 ampliou a autonomia provincial e, por isso, foi considerado um avanço liberal na época. Descontentes, os políticos mais conservadores passaram a chamar o Ato Adicional de “código da anarquia”, usando a palavra “anarquia” como sinônimo de bagunça e desrespeito às leis.



Ponte Princesa Isabel com o prédio da Assembleia Legislativa de Pernambuco ao fundo (de cúpula dourada), em Recife, Pernambuco. Fotografia de 2020. O edifício foi construído entre 1870 e 1876 para ser a sede da Assembleia Provincial, órgão criado com o Ato Adicional de 1834.

## Regência Una de Feijó e de Araújo Lima (1835-1840)

O padre Diogo Antônio Feijó, representante da ala progressista, foi eleito regente. Durante seu governo (1835-1837) ocorreram revoltas provinciais e os regressistas acusaram o regente de não conseguir manter a ordem no país. Dois anos antes do fim de seu mandato, Feijó renunciou. Para seu lugar, foi eleito Pedro de Araújo Lima, senador pernambucano ligado aos regressistas.

148

No Brasil do século XIX não havia condições históricas para resolver o problema da escola pública. Não havia condições econômicas, políticas, sociais, materiais e humanas para difundir escolas por todo o território habitado. Além disso, o interesse da população pela instituição escolar era muito pequeno, uma vez que o Brasil da época era basicamente rural, a população estava dispersa, com difíceis recursos de comunicação e transporte e tinha como base de organização a escravidão. A escola era uma instituição em processo de constituição e, por isso, disputava espaço com outras entidades e outros interesses da população.”

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 6, n. 11, p. 169-191, jan./jun. 2006.



Araújo Lima formou um ministério composto apenas de políticos conservadores que reprimiu com violência as revoltas em curso no país. Para os grupos dominantes na regência de Araújo Lima (1837-1840), as revoltas punham em risco a unidade territorial do país. Muitos fazendeiros e comerciantes sentiam-se ameaçados pelas reivindicações populares.

Para os regressistas, a descentralização política e a autonomia das províncias causavam “desordem”. Com esse argumento, criaram a **Lei Interpretativa do Ato Adicional** (12 de maio de 1840), que reduzia o poder dos governos provinciais e aumentava o poder do governo central.

A renúncia de Feijó e o governo de Araújo Lima representaram o triunfo dos políticos conservadores. A partir daí, o governo central concentrou poderes, as províncias perderam parte de sua autonomia e os movimentos populares provinciais foram reprimidos.

### Antecipação da maioridade

Mesmo com a repressão, as revoltas provinciais não acabaram. Além disso, políticos progressistas estavam insatisfeitos com o regente e queriam tirá-lo do poder. Por isso, passaram a defender o fim da regência e a transferência do poder para o príncipe Pedro de Alcântara. Mas, em 1840, o príncipe tinha 14 anos e a lei exigia que ele completasse 18 anos para assumir o trono.

Então, o Poder Legislativo antecipou a maioridade de dom Pedro II em 23 de julho de 1840, num episódio conhecido como **Golpe da Maioridade**.



Caricatura de Manuel de Araújo Porto-Alegre, de 1836, mostra Feijó, após ser afastado da regência, voltando para São Paulo montado em um burro.



Retrato do imperador dom Pedro II, pintura de Félix-Émile Taunay, 1837. À época, Pedro de Alcântara tinha 12 anos.



Coroação de dom Pedro II (estudo), pintura de Manuel de Araújo Porto-Alegre, c. 1843. A coroação ocorreu em 18 de julho de 1841.

### Outras indicações

- CADENA, Paulo Henrique Fontes. *O vice-rei: Pedro de Araujo Lima e a governança do Brasil no século XIX*. 2018. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

A tese apresenta dados biográficos importantes sobre Pedro de Araújo Lima, que recebeu o título de Marquês de Olinda. O trabalho mostra, de forma detalhada, as relações do próprio biografado e de seus familiares com negociantes de escravizados nos anos 1810 e 1820. No início de sua vida política, o homem que mais tarde viria a ser regente do império foi apoiado por traficantes. Seu poder cresceria muito, a ponto de ele ficar conhecido como “vice-rei”.

### Texto de aprofundamento

Diogo Antônio Feijó é uma figura emblemática, cuja biografia foi objeto de estudos e polêmicas. Sobre esse assunto, leia o texto a seguir.

#### Diogo Feijó

Conforme afirma a historiadora Magda Ricci em seu livro *Assombrações de um padre regente: Diogo Antônio Feijó, 1784-1843* (Campinas: Cecult/ Editora da Unicamp, 2002), Diogo Antônio Feijó fez muitos amigos e inimigos ao longo da vida. Além de padre, também era político. Defendia a ideia de que a escolha de se casar ou não deveria ficar a cargo dos próprios padres e que eles não deveriam ser impedidos de se casar pelas regras católicas. Achava também que os assuntos religiosos do país deveriam ser resolvidos pelo Estado, e não pelo papa, em Roma.

Em testamento, Feijó libertou seus escravizados, afirmando que a liberdade não era um benefício, mas, sim, uma obrigação dos senhores. Era dele também a assinatura na primeira lei de extinção do tráfico de escravizados para o Brasil, em novembro de 1831, quando respondia pelo Ministério da Justiça.

Para Feijó, acabar com a escravidão de forma brusca seria uma irresponsabilidade – os escravizados deveriam ser libertados lentamente, quando houvesse trabalhadores para substituí-los.

Entre sua morte, em 1843, e a década de 1940, mais de 40 textos biográficos foram escritos sobre Feijó. Nessas biografias, Feijó foi lembrado como um político importante, um padre com pensamentos diferentes sobre religião, um funcionário público exemplar, um herói nacional e o fundador do Império Brasileiro.

Texto elaborado pelos autores.

### Alerta ao professor

O texto “Revoltas provinciais”, incluindo seus subitens, contribui para o desenvolvimento da competência CECH7, bem como da habilidade EF08HI16, pois identifica e analisa a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.

## ■ Revoltas provinciais

Diante de insatisfações acumuladas, diversos grupos sociais das províncias (ricos e pobres; gente do campo e das cidades; brancos, negros, indígenas e mestiços) lutaram para conquistar melhores condições de vida e espaço na cena política. Os descontentamentos culminaram em várias revoltas ocorridas durante o período regencial. Observe o mapa a seguir.



**FONTE:** ISTOÉ Brasil 500 anos: atlas histórico. São Paulo: Editora Três, 1998, p. 57; JOFFILY, Bernardo; JOFFILY, Mariana. *Atlas histórico do Brasil*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2016. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/o-imperador-menino-e-os-regentes/mapas/geopolitica-das-rebelioes-de-1831-1848>. Acesso em: 10 mar. 2022.

### Revolta dos Malês

Em 1835, ocorreu na Bahia uma das mais importantes revoltas de escravizados da história do Brasil. A maioria desses escravizados era **malê**, nome dado aos muçulmanos vindos da África Ocidental. Entre os líderes do movimento estavam Pacífico Licutã, Manuel Calafate e Luís Sanim. Os planos dos revoltosos incluíam a luta contra a escravidão, contra a imposição do catolicismo e contra a discriminação racial.

150

#### Texto de aprofundamento

Sobre algumas das concepções historiográficas acerca da Revolta dos Malês e sua importância, sugerimos a leitura da matéria a seguir.

##### A Revolta dos Malês segundo especialistas

“As palavras escolhidas pelos jornais da época para descrever o levante, analisa Fernando Resende, professor de Estudos de Mídia da Universidade Federal

Fluminense (UFF), reiteravam estereótipos em torno dos escravos afro-muçulmanos que participaram da rebelião. Resende interpretou o preconceito em relatos de jornais breves, noticiosos e pouco esclarecedores do problema da escravidão. Na verdade, diz, a existência de homens tratados como propriedade de senhores não era sequer tratada como um problema. A preocupação da imprensa, conta ele, era essencialmente comercial. [...]



Os malês juntaram dinheiro para conseguir armas e enfrentar os senhores brancos que os oprimiam. A revolta foi planejada para começar em 25 de janeiro, mas uma denúncia antecipou o movimento. Na noite de 24 de janeiro, alguns rebeldes foram cercados por policiais na casa de Manuel Calafate, mas não se entregaram. Os rebeldes saíram às ruas com facas, facões e machados para lutar contra as forças policiais que usavam armas de fogo.

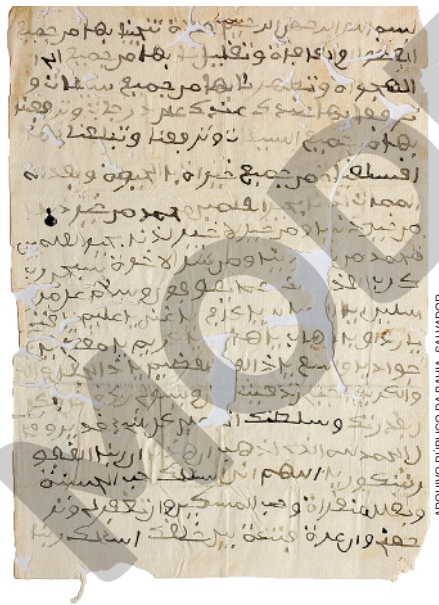
A revolta foi rapidamente sufocada. Mais de 200 revoltosos foram presos, incluindo cerca de 30 mulheres. Ao final, quatro escravizados foram condenados à morte e outros tantos foram açoitados em público. Cerca de 500 africanos, entre escravizados e libertos, foram expulsos da Bahia e enviados para a África. A Revolta dos Malês fez aumentar o medo dos senhores de escravizados em relação ao poder dos negros de se rebelar.

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



Mulher negra da Bahia, fotografia de Marc Ferrez, c. 1885. O turbante usado no candomblé, na umbanda e nas vestimentas tradicionais da Bahia pode ter tido origem na indumentária muçulmana dos malês.

Manuscrito com textos religiosos extraídos do Alcorão, encontrado com um escravizado que participou da Revolta dos Malês, em 1835. As orações em árabe indicam que no Brasil havia escravizados muçulmanos alfabetizados.



ARQUIVO PÚBLICO DA BAHIA, SALVADOR

151

volume de documentos, e, por isso, pode ser mais bem conhecida, ao contrário de outras revoltas e conspirações escravas na Bahia da época, que foram mais de 30. Algumas delas foram bem mais sérias do que a dos malês pelo número maior de africanos envolvidos, pela sua duração, por acontecerem na região dos engenhos, o Recôncavo, pelo estrago material e número de vítimas provocadas pelos rebeldes. A Revolta dos Malês, no entanto, aconteceu no coração de uma grande cidade, onde os brancos se sentiam mais protegidos do que no Recôncavo. A ousadia do ataque, a repercussão local, nacional e até internacional, além de sua dimensão religiosa, tornam esse levante sem dúvida importante – opina Reis.

Para Luciana da Cruz Brito, doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP) e autora de estudos sobre povos negros no Brasil, a escrita árabe tem lugar central na interpretação do levante. [...] De acordo com a historiografia sobre o tema, a Revolta dos Malês foi fortemente reprimida. [...] Os derrotados foram condenados a penas de açoite, prisão, banimento e até morte. A partir dali, a população africana passou a ser submetida a uma vigilância e repressão abusivas.

– De forma mais contemporânea, o movimento negro brasileiro vê o Levante dos Malês como referência da autonomia, poder político e luta pela liberdade dos povos africanos no Brasil, e este é um importante legado. [...] Embora derrotado, o Levante dos Malês foi um episódio importante que, a longo prazo, foi enfraquecendo o sistema escravista e a noção de que povos africanos e afro-brasileiros estavam contentes com sua condição. A resistência fazia parte do seu cotidiano, e a liberdade era mais que um sonho, era um projeto, um objetivo a ser alcançado.”

TINOCO, Dandara. Revolta dos Malês é revista em textos de escravos e de jornais da época. *Geledés*, 11 jan. 2015.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/revolta-dos-males-e- revista-em-textos-de-escravos-e-de-jornais-da-epoca/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Referência no assunto por ter escrito o pioneiro livro *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*, o historiador João José Reis detalha o desenrolar do levante que provocaria agitação na cidade por horas. Era madrugada do dia 25 de janeiro de 1835 quando a Revolta dos Malês se concretizou. Organizada sobretudo por muçulmanos, de diferentes etnias, com protagonismo de negros e participação de hauçás, o movimento teria sido

planejado em reuniões – possibilitadas pela relativa autonomia de que dispunham escravos urbanos – em que exercícios de leitura e escrita corânicas dividiam tempo com rezas e conspirações. E tomou forma ao fim do mês sagrado do Ramadã, com revoltosos munidos de roupas islâmicas, anéis e amuletos protetores produzidos com cópias de rezas, escritos árabes. [...]

– Essa revolta é as vezes superdimensionada pela historiografia porque produziu um enorme



## Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Heranças da escravidão na América” contribui para o desenvolvimento das competências **CG1, CG7, CG9, CG10, CECH2, CECH5, CEH1 e CEH3**, bem como da habilidade **EF08HI19**, pois formula questionamentos, com base em pesquisa histórica, a respeito das marcas deixadas pela escravidão no continente americano.

## Outras histórias

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes ressaltem, por exemplo, que o racismo, ainda tão enraizado em nossa sociedade, e as desigualdades sociais a que os negros foram e são expostos fazem parte das heranças da escravidão na sociedade atual.

## Atividade complementar

Para refletir sobre os legados da escravidão, reproduza em sala de aula o trecho da reportagem a seguir. O objetivo é discutir a discriminação racial e a desigualdade social como heranças (embora não exclusivas) do período escravista.

“O professor Cleber Santos Vieira, da Universidade Federal de São Paulo [...], apontou três tipos de discriminação frequentes no ambiente de trabalho: a primeira é a ocupacional, que questiona a capacidade do negro de desempenhar tarefas mais complexas, mesmo que este profissional seja capacitado para tais funções. A segunda é a discriminação salarial, com o desrespeito à equiparação na remuneração de brancos e negros, sugerindo que o trabalho feito pelo negro tem menor valor. E a terceira é a discriminação pela imagem, na qual a pele escura e os cabelos crespos são alvo de preconceito e deixam os negros de fora de diversas oportunidades de trabalho.”

BOEHM, Camila. Negros enfrentam mais dificuldades que brancos no mercado de trabalho, diz MPT. *Agência Brasil*, Brasília, DF, 8 nov. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2017-11/negros-enfrentam-mais-dificuldades-que-negros-no-mercado-de-trabalho-diz-mpt>. Acesso em: 8 mar. 2022.

## OUTRAS HISTÓRIAS

### Heranças da escravidão na América

Na primeira metade do século XIX, as grandes cidades da América receberam milhares de africanos escravizados. Foi o caso de Salvador, Rio de Janeiro, Recife e Havana (capital de Cuba). Nesses lugares, as autoridades e os senhores tentavam controlar a população de cativos. Ao mesmo tempo que eles tinham de garantir a mobilidade dos escravizados para venderem produtos e prestarem serviços, os senhores também queriam impedir que essa circulação facilitasse reuniões de escravizados e revoltas.

Nessas sociedades, a escravidão alimentou várias formas de preconceito. Os brancos pobres, por exemplo, se recusavam a realizar trabalhos manuais que também eram feitos por escravizados.

Isso mostra que a escravidão deixou marcas profundas nas sociedades onde existiu. Sua existência está na origem do preconceito racial.



Universitários afrodescendentes celebram formatura, em Salvador, Bahia. Fotografia de 2018. Da esquerda para a direita, Marcos Araújo, Daiana Damasceno, Hebert Gonçalves, Patrícia Souza e Bárbara Xavier. A ampliação do acesso dos jovens negros à universidade é uma forma de combater as desigualdades que o Brasil herdou da escravidão.

## Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Em sua opinião, é possível perceber heranças da escravidão na sociedade atual? Redija um pequeno texto argumentando sobre essa questão.

152

As garantias legais são suficiente para evitar a discriminação? Com base no texto, aponte os tipos de discriminação mais frequentes que afetam a vida da população negra no Brasil.

**Resposta:** A existência de leis não é capaz, por si só, de evitar práticas discriminatórias. O texto aponta três tipos de discriminação mais frequente: 1) o questionamento da capacidade de realizar tarefas complexas; 2) a menor remuneração; 3) as características físicas funcionam como uma discriminação pela imagem.

## Cabanagem

A **Cabanagem** foi uma revolta popular que aconteceu entre 1835 e 1840 na província do Grão-Pará, que compreendia os atuais estados de Pará, Amazonas, Amapá e Roraima. Os revoltosos eram mulheres e homens pobres, indígenas, negros e mestiços que extraíam produtos da floresta e viviam em casas simples, como cabanas, à beira dos rios. Por isso, foram chamados de **cabanos**. Muitos líderes populares da revolta eram conhecidos por apelidos, como João do Mato, Domingos Onça e Mãe da Chuva.

No início, os cabanos tiveram o apoio de fazendeiros descontentes com a centralização política. Os fazendeiros queriam exportar mais produtos (como cacau, madeira e ervas) sem pagar tantos impostos. Porém, devido à radicalidade do movimento, eles logo se afastaram.

Em 1835, os cabanos conquistaram Belém e mataram várias autoridades, inclusive o presidente da província. Os revoltosos controlaram a cidade até o ano seguinte, mas tiveram dificuldade para governar. Faltava-lhes organização, havia divergências entre os líderes e a rebelião foi traída várias vezes. Tudo isso facilitou a repressão violenta do movimento pelas tropas do Rio de Janeiro enviadas pelo governo regencial.

Ainda assim, a derrota definitiva só ocorreu em março de 1840, quando os últimos cabanos foram perseguidos em povoações do interior. Milhares deles foram mortos e muitos sobreviventes foram presos.



Litogravura de F. J. Tempeltei, publicada em 1847, feita com base em *Breves em 25 de novembro de 1842*, gravura de Adalbert Heinrich Wilhelm, príncipe da Prússia. A obra mostra uma das cabanas construídas à beira de um rio na localidade de Breves, no Pará.

em um movimento de fuga e de interiorização da luta armada. Estes revolucionários fugitivos abriram outras frentes de luta, ampliaram suas bandeiras e alteraram as formas de guerrear. Aprenderam a usar a natureza a seu favor, envenenando rios, queimando a mata, espantando os animais e dizimando plantações de alimentos básicos para a subsistência das tropas inimigas, como a mandioca e o milho. [...] Deixaram atrás de si uma Amazônia cabocla que exaltava o poder das novas lideranças.

Em cada vila ou aldeia nasciam outros chefes cabanos. Populações inteiras de índios e quilombolas foram chamadas à luta armada. [...]

Hoje a Cabanagem na Amazônia é símbolo de ação popular de massa, de mudanças e de movimentos sociais. Os sindicalistas e os políticos mais radicais são ‘cabanos’ e militantes do MST, cultuando a memória da Cabanagem. Em contraste com esta simbologia, durante os dois últimos séculos, o povo da Amazônia se tornou quase invisível fora da Região Norte. [...] Um território a ser ‘integrado’, ocupado e desenvolvido de fora para dentro, por projetos grandiosos de colonização, mineração, agricultura ou de exploração madeireira.”

RICCI, Magda de Oliveira.  
Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazonia entre 1835 e 1840.  
*Tempo*, Niterói, v. 11, n. 22, p. 27-30, 2007.

### Texto de aprofundamento

Para aprofundar as diferentes interpretações sobre a Cabanagem e identificar como a memória dessa revolta ainda ecoa entre a população da Amazônia, sugerimos a leitura do trecho a seguir.

#### Líderes da Cabanagem e sua influência nos dias atuais

“A Cabanagem é uma revolução que exportou líderes revolucionários e seus ideais. [...]

Para adquirir toda esta confiança e controle de si, foi necessária muita experiência de luta [...]. [O]s cabanos ainda viveram uma saga pelos rios e igarapés da imensa calha do Amazonas, do Madeira e do Tocantins,



## Atividade complementar

Leia a seguir um trecho da *Proclamação da República de Piratini*, assinado pelo vice-presidente José Gomes de Vasconcelos Jardim, já que o presidente escolhido, Bento Gonçalves, encontrava-se preso. Em seguida, responda às questões.

“Rio-grandenses, quebrou-se o cetro da tirania, com que desde largo tempo nos oprimia o governo do Brasil [...].

Ah! dia de prazer para os verdadeiros amigos da liberdade; dia de glória para os rio-grandenses, que amam sinceramente a sua pátria. Uma nova época começa a renascer, que gravada com letras de ouro nas páginas da história formará a grandeza deste vasto continente. Sim, a nação rio-grandense é desde hoje imediatamente um estado livre: seu nome se escreve já na lista das nações independentes, e o governo republicano que adotastes fará decerto a vossa ventura. [...]

As bases do grande edifício social estão já levantadas; o resto depende de vossas virtudes, vossa constância, vosso nobre coração e vosso patriotismo. Sustentai pois vossa obra; conheça o mundo que os rio-grandenses são donos da liberdade, unamo-nos, caros compatriotas, para destruir os inimigos do nosso sossego e da nossa prosperidade. A causa que defendemos é a causa da justiça contra a iniquidade, é a causa dos povos contra seus opressores, e enfim é a causa dos rio-grandenses livres contra os escravos de uma corte viciosa e corrompida. [...]

Palácio do Governo em Piratini, 6 de novembro de 1836.”

JARDIM, José Gomes de Vasconcelos. *Proclamação da República de Piratini*. In: BONAVIDES, Paulo; VIEIRA, R. A. Amaral (org.). *Textos políticos da história do Brasil*. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 975-976.

## Farroupilha

A **Revolução Farroupilha**, também chamada **Guerra dos Farrapos**, ocorreu entre 1835 e 1845, nas províncias do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

Naquela época, os gaúchos criadores de gado e produtores de charque reclamavam das concorrências uruguaia e argentina e do excesso de impostos. Esse descontentamento foi um dos motivos que deflagraram a revolta. Entre os líderes farroupilhas, destacaram-se o estancieiro Bento Gonçalves, o militar Davi Canabarro e o revolucionário italiano Giuseppe Garibaldi.

Em 1835, os farroupilhas dominaram por curto tempo Porto Alegre, capital da província do Rio Grande do Sul. Nesse mesmo ano, o movimento expandiu-se e os rebeldes fundaram a **República Rio-Grandense**, também chamada **República de Piratini**, nome de sua capital. Em julho de 1839, os farroupilhas conquistaram a província de Santa Catarina e fundaram a **República Juliana**.

A partir de 1842, o movimento farroupilha começou a ser combatido mais duramente. Em 1º de março de 1845, foi celebrada a **Paz do Ponche Verde** entre os farroupilhas e as tropas imperiais. Nos termos do acordo:

- os revoltosos receberam anistia;
- os farrapos puderam escolher o presidente da província do Rio Grande do Sul;
- os oficiais do exército farroupilha foram incorporados ao exército imperial, ocupando os mesmos postos;
- a taxa de importação sobre o charque uruguaio e argentino foi elevada, para proteger a produção brasileira;
- os escravizados que lutaram ao lado dos farroupilhas foram libertados. No entanto, essa medida beneficiou poucos deles, pois a maioria tinha morrido durante as lutas.

*Alegoria da revolução – Anita Garibaldi*, pintura de Johann Moritz Rugendas, c. 1848-1850. Anita era brasileira e conheceu Giuseppe Garibaldi na tomada de Laguna, em Santa Catarina. O casal participou de combates da Revolução Farroupilha e da unificação italiana.

## Glossário

**Farroupilha; farrapos:** essas palavras referem-se a pessoas maltrapilhas, vestidas com roupas gastas. No entanto, os líderes desse movimento nada tinham de esfarrapados. Muitos deles eram estancieiros, ou seja, criadores de gado.



Fotografia de Giuseppe Garibaldi em Caserta, Itália, 1860.



JOHANN MORITZ RUGENDAS - COLEÇÕES DE ARTE DA CIDADE DE AUGSBURGO

STEFANO BIANCHI/THEBIDGEMAN/IMAGES/REXUS/ISTOCK/BRASIL - COLEÇÃO PARTITUDAI  
Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

1. O que significa a frase “quebrou-se o cetro da tirania”?

**Resposta:** A expressão refere-se ao início da Revolução Farroupilha, ao declarar a separação do Rio Grande do Sul em relação ao governo central, sediado no Rio de Janeiro – que representaria “o cetro da tirania”.

2. Como você interpretaria a frase: “A causa que defendemos é a causa [...] dos rio-grandenses livres contra os escravos de uma corte viciosa e corrompida”, que aparece no último trecho transcrito do manifesto?

**Resposta:** A frase referia-se ao poder central como opressor e aos moradores da província do Rio Grande do Sul como oprimidos – portanto, escravizados. Isso não significa que os farroupilhas defendessem a liberdade para os escravizados.



## Sabinada

Em 1837 e 1838, ocorreu na Bahia a **Sabinada**, liderada pelo médico e jornalista **Francisco Sabino**. A rebelião foi motivada pelo desejo de manter a autonomia provincial conquistada com o Ato Adicional. O objetivo era criar uma república na Bahia enquanto o príncipe herdeiro ainda fosse menor de idade.

Os sabinos conseguiram reunir tropas, conquistar o poder em Salvador e criar um governo provisório. Porém, o movimento não teve adesão de toda a população. Muitos fazendeiros discordaram do governo provisório, que prometia liberdade aos escravizados que lutassem ao lado dos rebeldes. Temendo uma revolta semelhante à dos malês, esses fazendeiros ajudaram as forças imperiais a combater o movimento.

Em Salvador, mais de mil pessoas morreram e outras tantas foram presas. Em março de 1838, a rebelião foi sufocada pelo governo regencial. Apesar da repressão, os principais líderes não foram condenados à morte, e sim deportados ou aprisionados. Sabino, por exemplo, foi preso e exilado para a província de Mato Grosso.



Rua do bairro Pelourinho, no Centro Histórico de Salvador, Bahia. Fotografia de 2020. A cidade foi palco da Sabinada, movimento do qual participaram soldados, trabalhadores livres e profissionais liberais.

## Outras indicações

Para aprofundar as reflexões sobre a Sabinada, sugerimos as leituras a seguir.

- ARAÚJO, Dilton Oliveira de. Bahia: a elite e os caminhos da pacificação no pós-Sabinada. *Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista*, v. 5, n. 1, p. 153-175, 2005.

O artigo tem como objeto de análise os anos pós-Sabinada na Bahia. Segundo Araújo (p. 153), “em 1837 a Bahia assistiu a uma das mais importantes revoltas de sua história, a Sabinada. Setores do exército rebelaram-se contra o governo imperial e declararam um governo independente e republicano, que resistiu até março de 1838. A tomada da cidade de Salvador pelas forças leais ao governo central foi brutal: mais de 1000 rebeldes foram mortos em um único dia, contra cerca de 40 das tropas imperiais. A retomada do controle sobre a capital da Bahia não trouxe, porém, um completo alívio para a elite que comandava a política na Província. Nos anos seguintes, esta elite irá manifestar uma obsessiva preocupação em controlar, de forma estreita, as movimentações de indivíduos e grupos sociais considerados nocivos para o ‘sossego público’”.

- SILVA, Daniel Afonso. Sabinadas. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 319-322, 2008.

Esse artigo apresenta um debate historiográfico importante sobre as interpretações desse levante.

## Texto de aprofundamento

O caráter popular e a luta contra o recrutamento forçado (chamado de “pega”) também podem ser identificados na Balaiada. O trecho a seguir oferece subsídios para compreender como a população livre e pobre reagiu à opressão.

### O recrutamento forçado também foi motivação para a Balaiada

“Houve diversas rebeliões coletivas contra o recrutamento no século XIX. O estopim da Balaiada no Maranhão foi a invasão da Vila da Manga, por Raimundo Jutaí, vaqueiro de origem piauiense, junto de nove companheiros, que libertaram o irmão de Raimundo e outros homens para fins de recrutamento.

Vários depoimentos recolhidos de velhos no interior do Maranhão [...] mencionam o pega: ‘na guerra dos bem-te-vis [outro nome para a Balaiada], pega na hora que eles iam pegar água para beber. Todo mundo se escondia nos matos mas pegaram muita gente’, contou José Lélis de Timbira. Até magia estava envolvida nessas histórias do pega. A mais frequente era a do caboclo que se transformava em toco ou capim para escapar. Da fuga para o mato, o caboclo se transformava no próprio mato. Quem não escapava no mato podia desertar a caminho: fugindo dos navios e também dos quartéis.”

JEHA, Silvana Cassab. *A galera heterogênea*: naturalidade, trajetória e cultura dos recrutas e marinheiros da Armada Nacional e Imperial do Brasil, c. 1822-c. 1854. 2011. Tese (Doutorado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. p. 127.

## Balaiada

A **Balaiada** foi uma revolta ocorrida no Maranhão entre 1838 e 1841 e começou com divergências entre grupos políticos. Profissionais liberais que formavam o grupo **Bem-te-vi** (nome do jornal publicado pelos liberais na província) criticavam os fazendeiros conservadores do Maranhão, que, por sua vez, sentiam os efeitos da queda na exportação do algodão e pressionavam os trabalhadores. Muitos vaqueiros livres e escravizados sofriam com a opressão e se uniram para lutar contra a miséria e a escravidão. Assim, os bem-te-vis iniciaram a revolta contra os fazendeiros com a participação dos sertanejos pobres.

Os principais líderes populares foram o vaqueiro Raimundo Gomes Jutaí, Manuel Francisco dos Anjos Ferreira, fabricante de **balaios**, e Cosme Bento das Chagas, homem negro livre e líder de um quilombo que reunia cerca de 3 mil escravizados fugitivos. Cosme foi um dos responsáveis pela expansão do movimento para o Piauí.

Apesar de pouco organizados, os balaios conquistaram Caxias, a maior cidade depois da capital, São Luís. Mas os líderes não se entenderam e o poder foi entregue aos bem-te-vis, naquele momento já preocupados com a radicalidade e dispostos a conter a rebelião.

O governo regencial enviou cerca de 8 mil soldados ao Maranhão, comandados por Luís Alves de Lima e Silva e contando com o apoio dos bem-te-vis. Os combates terminaram em 1841; ao todo, cerca de 12 mil sertanejos e escravizados foram mortos. Cosme Bento foi preso e enforcado.



Ruínas da Fortaleza no Morro do Alecrim, onde ocorreram batalhas da Balaiada, ao lado do Memorial da Balaiada, na cidade de Caxias, Maranhão. Fotografia de 2022. O museu conta com peças encontradas em escavações na região.

### Glossário

**Balaaios**: cestos de folhas de buriti, que inspirou o nome do movimento.

### DICA LIVRO

**ARAÚJO, Iramir; INÁCIO, Beto; FREIRE, Ronilson. *Balaiada: a guerra do Maranhão. São Luís: Dupla Criação, 2009.***

A obra apresenta a história da Balaiada em quadrinhos, mostrando a participação popular no movimento. Além disso, os autores pesquisaram as cartas trocadas entre os revoltosos, bem como a correspondência entre Luís Alves de Lima e Silva, comandante responsável pela repressão, mais tarde conhecido como Duque de Caxias, e o governo central, e transformaram esses escritos em diálogos.

## ■ Constituições e desigualdades

O quadro a seguir apresenta algumas características das sete Constituições que o Brasil já teve. A Constituição atual, de 1988, estabeleceu que o Estado deveria acabar com a pobreza e diminuir as desigualdades sociais.

Algumas características das Constituições do Brasil		
Ano	Contexto em que foi criada	Medidas
Constituição de 1824	Outorgada por dom Pedro I durante o Primeiro Reinado.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estabeleceu a divisão de quatro poderes: Legislativo, Judiciário, Executivo e Moderador (este último exercido pelo imperador).</li><li>• Estabeleceu o direito ao voto, restrito somente aos homens que comprovassem determinada renda (voto censitário).</li></ul>
Constituição de 1891	Promulgada por um Congresso Constituinte após a proclamação da república.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estabeleceu a república, o sistema presidencialista e extinguiu o Poder Moderador.</li><li>• Aboliu o voto censitário. Analfabetos, mulheres, mendigos, soldados e membros de ordens religiosas eram proibidos de votar.</li></ul>
Constituição de 1934	Promulgada por uma Assembleia Constituinte após o movimento de 1932.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estabeleceu o voto secreto e garantiu às mulheres o direito ao voto, conquistado em 1932.</li><li>• Incorporou à Constituição as leis trabalhistas promulgadas até então.</li><li>• Protegeu riquezas naturais racionais, como jazidas de minérios, fontes de água e energia, da exploração por empresas estrangeiras.</li></ul>
Constituição de 1937	Outorgada por Getúlio Vargas durante o Estado Novo.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Extinguiu o federalismo, os partidos políticos, a Justiça Eleitoral, o Poder Legislativo e o direito à greve.</li><li>• Instituiu a censura aos meios de comunicação.</li></ul>
Constituição de 1946	Promulgada por uma Assembleia Constituinte depois do fim da ditadura do Estado Novo.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reestabeleceu a democracia, o federalismo e o direito à greve.</li><li>• Restituiu a divisão entre os poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) e a liberdade de pensamento e expressão.</li><li>• Estabeleceu o direito ao voto para brasileiros de ambos os sexos, maiores de 18 anos, exceto analfabetos, que eram cerca de 50% da população.</li></ul>
Constituição de 1967	Outorgada pelo Congresso Nacional durante a ditadura civil-militar.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estabeleceu eleições indiretas, a cassação de mandatos e partidos políticos pelo Poder Executivo e restringiu o direito à greve.</li></ul>
Constituição de 1988	Promulgada por uma Assembleia Constituinte ao final da ditadura civil-militar.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estabeleceu a liberdade de pensamento, de crença religiosa, de expressão intelectual, de locomoção e de associação como princípios fundamentais.</li><li>• Reconheceu o direito de indígenas e quilombolas sobre as terras que tradicionalmente ocupam.</li><li>• Estabeleceu o racismo como crime inafiançável.</li><li>• Estendeu o direito de voto aos analfabetos e aos jovens a partir dos 16 anos.</li></ul>

### PARA PENSAR

Nos dias atuais, em quais situações você percebe a existência da desigualdade social? Reflita sobre o assunto e compartilhe suas considerações com os colegas.

### RESPONDA ORALMENTE

## Orientação didática

A atual Constituição brasileira foi elaborada por uma Assembleia Constituinte e promulgada em 1988. É uma constituição considerada bastante avançada, por assinalar direitos sociais, políticos e econômicos a todos os brasileiros. No entanto, sabemos que muitos direitos constitucionais carecem de plena vigência no mundo real, e alguns vêm sendo retirados. Se considerar conveniente, leve para a sala de aula um exemplar da atual Constituição e sugira aos estudantes uma consulta à Carta Magna, escolhendo um de seus artigos ou incisos para serem examinados, especialmente os pertencentes ao Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais.

## Para pensar

Resposta pessoal. Sugerimos que a atividade seja realizada oralmente para que os estudantes possam debater as situações apresentadas. O intuito da atividade é proporcionar uma reflexão que traga aproximações entre o período estudado e a realidade atual, atentando-se, contudo, para as alterações ao longo do tempo. Comente que, apesar dos avanços ocorridos com a Constituição de 1988, nas décadas seguintes diversos grupos e movimentos sociais seguiram lutando por direitos e pela erradicação das desigualdades sociais no país. Assim, é interessante que eles observem os legados e as profundas estruturas sociais que levaram a algumas dessas desigualdades nos dias de hoje. De maneira complementar, os estudantes poderão ser convidados a pensar em soluções para superar as situações cotidianas por eles elencadas na atividade.



## Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidade da BNCC:

- CG7 (atividades 6, 7 e 8);
- CECH5 (atividades 2, 3, 5 e 7);
- CECH7 (atividade 7);
- CEH1 (atividade 7);
- EF08HI16 (atividades 1, 5 e 6).

## Oficina de História

### Conferir e refletir

1. a) Havia vários motivos para o descontentamento da população, como a queda nas exportações de açúcar e a cobrança de elevados impostos. Mas foi a nomeação de um novo presidente para a província de Pernambuco que motivou a revolta.

b) Membros da elite, pequenos comerciantes, militares de baixa patente, mestiços, negros livres e escravizados.

c) Alguns líderes da Confederação do Equador defendiam o fim do tráfico negreiro e a igualdade entre os cidadãos – ideias que assustavam os grandes proprietários de terras, que temiam uma revolta popular e deixaram de apoiar o movimento.

d) Atacada por terra e por mar, a Confederação do Equador foi derrotada. Diversos líderes foram condenados à morte, como Frei Caneca. Manuel Pais de Andrade conseguiu fugir. Ainda como parte da repressão, o território da província de Pernambuco foi desmembrado, e toda a área que ficava a oeste do Rio São Francisco tornou-se parte da província da Bahia.

2. O capítulo menciona vários momentos em que, no Primeiro Reinado, a população organizou-se e foi às ruas, entre eles a Confederação do Equador (1824), o descontentamento popular durante a Guerra da Cisplatina (1824-1828), o assassinato de Líbero Badaró e a fria recepção ao imperador em Minas Gerais (1830), além da Noite das Garrafadas (1831).

3. No quadro elaborado, os estudantes devem apontar, por exemplo, o processo de independência de São Domingos (atual Haiti), que aconteceu com a liderança de ex-escravizados e escravizados, e não por elites políticas, como se deu nas outras localidades do continente, e as guerras por independência na América espanhola, que resultaram em repúblicas independentes. A particularidade do Brasil e sua independência monárquica pode ser outro fator mencionado, além de possíveis comparações em relação à participação popular nessas independências.

4. Durante as regências, foi formado o grupo dos **restauradores**, que defendia a volta de dom Pedro I ao poder e era composto de comerciantes portugueses, militares de alta patente e altos funcionários públicos. Os **liberais exaltados**, que defendiam a autonomia das províncias e um sistema federalista e, para muitos, republicano, eram um grupo formado por

proprietários rurais, liberais, pequenos comerciantes, funcionários públicos modestos e militares de baixa patente. Por fim, havia o grupo dos **liberais moderados**, que lutavam pela preservação da unidade do país e desejavam a manutenção da escravidão e da ordem social. Muitos dos seus integrantes visavam ampliar o poder dos governos provinciais,

formado por proprietários rurais, funcionários públicos e militares. Durante o período das regências, nenhum grupo partidário representou as camadas populares (homens livres pobres, libertos e escravizados).

5. Sugestão de quadro (que pode ser ampliado para conter as demais revoltas regenciais estudadas):

## OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

### Conferir e refletir

1. Com relação à Confederação do Equador, responda às questões.
  - a) O que desencadeou a revolta?
  - b) Que grupos sociais estavam envolvidos no movimento?
  - c) Por que os grandes proprietários de terra deixaram de apoiar o movimento?
  - d) Qual foi seu desfecho?
2. Política não se faz apenas na Câmara dos Deputados ou no Senado. No Primeiro Reinado e nas regências, os cidadãos, e mesmo quem não tinha direitos de cidadania, também participavam da política. Identifique neste capítulo momentos em que a população se organizou para defender seus direitos.
3. Elabore um quadro apontando semelhanças e diferenças entre a forma de governo adotada no Brasil após a sua independência e as formas de governo adotadas por outros países da América Latina no mesmo período. Para isso, retome os conteúdos estudados na unidade anterior.
4. Quais foram os principais grupos políticos formados durante as regências e o que eles defendiam? Que setores da sociedade não eram representados por nenhum desses grupos?
5. Elabore um quadro sobre a Cabanagem e a Farroupilha, que você estudou neste capítulo. Nele deve constar:

a) nome da revolta;	d) motivos;
b) província(s) onde o movimento ocorreu;	e) objetivos;
c) duração;	f) grupos sociais participantes;
	g) desfecho.
6. Com base no que você aprendeu sobre a Revolta dos Malês, na Bahia (1835), debata a seguinte afirmação: Os escravizados eram facilmente dominados pelos senhores.

### Interpretar texto e imagem

7. Em grupo, leiam trechos da Constituição brasileira atual e façam o que se pede.

“Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

  - I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
  - II - garantir o desenvolvimento nacional;
  - III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
  - IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...]

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações [...];

III – ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; [...]

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias [...].”

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 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: 10 mar. 2022.

a) Seleccionem notícias de jornais e revistas que indiquem:

- aspectos em que esses direitos são respeitados;
- aspectos em que eles são desrespeitados.

b) As questões a seguir devem ser debatidas em sala de aula. Fique atento à argumentação dos colegas e desenvolva seus argumentos de forma respeitosa, como é próprio de um bom debate.

- Por que muitos dos direitos garantidos na Constituição não são respeitados?
- O que a população pode fazer para exigir o cumprimento de seus direitos?
- Qual é o papel das eleições nesse processo? E o da educação?

8. Em dezembro de 1838, Raimundo Gomes Jutai, vaqueiro e administrador de uma fazenda de gado, protagonizou um episódio considerado o início da Balaiada. Gomes e seus companheiros atacaram uma cadeia e libertaram os presos da Vila da Manga, no Maranhão. Entre os presos, estava o irmão de Gomes. Dias depois do ataque, Gomes escreveu um manifesto com quatro reivindicações:

“Primeiro: que seja sustentada a Constituição e garantias dos cidadãos.

Segundo: que seja demitido o presidente da província, e entregue o governo ao vice-presidente.

Terceiro: que sejam abolidos os prefeitos, subprefeitos, e comissários, ficando somente em vigor as leis gerais, e as provinciais, que [...] forem de encontro à Constituição do império.

Quarto: que sejam expulsos [dos] empregos [os] portugueses, e despejem a província dentro em quinze dias, com exceção dos casados com famílias brasileiras, e os velhos de 61 anos para cima.”

MANIFESTO de Raimundo Gomes Jutai. *Apud*: ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Sustentar a Constituição e a santa religião católica, amar a pátria e o imperador: liberalismo popular e o ideário da Balaiada no Maranhão. *In*: DANTAS, Moníca Duarte (org.). *Revoltas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX*. São Paulo: Alameda, 2011. p. 298.

a) As reivindicações contidas no manifesto referem-se às leis e às autoridades. O que os balaios pretendiam manter e o que queriam mudar nessas leis?

b) O que o manifesto pede que seja feito com os portugueses? Em sua interpretação, qual é o motivo desse pedido?

6. Os estudantes devem perceber que a Revolta dos Malês foi um exemplo marcante de que os escravizados lutavam pela liberdade. A resistência à escravidão teve várias formas de manifestação – entre elas, a luta armada.

### Interpretar texto e imagem

7. A atividade trabalha com metodologias ativas, ao comparar o repertório de conceitos usados no passado com o presente e ao demandar o exercício da leitura e da interpretação.

a) e b) Respostas pessoais. Atividade de pesquisa e debate. Oriente a leitura dos artigos constitucionais e a busca de informações em jornais e revistas atuais. As questões para o debate são sugestões, e a dinâmica da discussão pode trazer à tona outros temas relevantes. O objetivo da atividade é indicar formas de garantir os direitos constitucionais e de mobilização coletiva, quando necessário, e acentuar a importância da educação formal e das eleições como direitos de cidadania que ajudam a transformar a coletividade.

8. a) O manifesto indica que os balaios acatavam a Constituição e defendiam os direitos dos cidadãos, mas queriam mudanças nos cargos de governo, destituindo autoridades que modificavam as leis.

b) O manifesto pede a expulsão dos portugueses (com exceções), o que indica um sentimento antilusitano, comum em outras situações e em outras províncias desde o tempo das guerras pela independência. Os portugueses, além de serem os antigos colonizadores do Brasil, ocupavam cargos políticos e atuavam no comércio, provocando o descontentamento popular.

### Continuação

Revolta	Província	Duração	Motivos	Objetivos	Grupos sociais participantes	Desfecho
Cabanagem	Grão-Pará	1835-1840	A miséria da população local e o descontentamento da elite local com a centralização política e os pesados impostos.	Acabar com a escravidão e distribuir terras aos lavradores.	Homens e mulheres pobres, negros, indígenas e mestiços.	Repressão violenta do governo e prisão dos sobreviventes.
Farroupilha	Rio Grande do Sul	1835-1845	A concorrência do charque platino (uruguaio e argentino), devido aos baixos impostos de importação.	Adquirir autonomia provincial e acabar com os impostos sobre o charque.	Produtores rurais.	O governo central fez um acordo de paz, anistiou os revoltosos e taxou em 25% o charque platino.

## Habilidades da BNCC

- EF08HI15
- EF08HI19
- EF08HI21
- EF08HI22

## Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, o Segundo Reinado no século XIX, e de assuntos correlatos, como as transformações sociais e econômicas do período, o papel desempenhado por indígenas e escravizados e suas culturas.

- **Apresentar** transformações sociais e econômicas ocorridas no Segundo Reinado, como a Revolução Praieira, o desenvolvimento da cafeicultura, o fim do tráfico negreiro e o início da imigração europeia em massa.
- **Problematizar** a construção de uma identidade nacional no Brasil.
- **Refletir** sobre construção da imagem do indígena como símbolo nacional.
- **Valorizar** produções culturais dos afro-brasileiros.

## Para começar

Resposta pessoal. Explique aos estudantes que símbolos da identidade nacional são aqueles que reforçam o sentimento de pertencimento de um indivíduo a uma nação ou sociedade. No Brasil, por exemplo, podemos citar o hino, a bandeira e o brasão nacional. Se preciso, incentive os estudantes a pesquisar sobre o assunto. Eles ainda podem apontar aspectos que os fazem sentir “brasileiros”, como festas e comidas típicas, paisagens e monumentos emblemáticos, por exemplo.

# UNIDADE 3 Brasil Império

## CAPÍTULO

# 8

## Segundo Reinado

Durante o Segundo Reinado (1840-1889), o regime monárquico se consolidou no Brasil e o parlamentarismo foi adotado como sistema de governo. O café liderou as exportações, e o tráfico internacional de escravizados foi proibido. Houve um esforço para construir a identidade nacional.

Nessa época, cidades como Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Belém e São Paulo foram modernizadas com a instalação de iluminação pública e a implantação de bondes e ferrovias.

### PARA COMEÇAR

### RESPONDA ORALMENTE

Em sua opinião, quais são os símbolos da identidade nacional brasileira na atualidade? Pense em pessoas, obras de arte, construções e compartilhe suas conclusões com os colegas.



Fachada do Museu Imperial, localizado em Petrópolis, Rio de Janeiro. Fotografia de 2018. O museu foi instalado no antigo Palácio Imperial, residência de verão do imperador dom Pedro II, construído entre 1845 e 1862.





SERGIO FANALLI/PULSAR IMAGENS

Trabalhadora rural colhendo grãos de café em Tomazina, Paraná. Fotografia de 2021. Durante o Segundo Reinado, o Brasil se tornou o maior produtor mundial de café, utilizando, sobretudo, mão de obra escravizada nas lavouras.



ORONZALBUM/FOTOREINA - GALERIA NACIONAL DE ARTE MODERNA E CONTEMPORÂNEA, ROMA

*Os emigrantes*, pintura do italiano Angiolo Tommasi, 1896. O incentivo à vinda de imigrantes europeus para o Brasil no século XIX marcou a política do Segundo Reinado.

## Orientação didática

O foco deste capítulo consiste na análise de aspectos econômicos, sociais e políticos do reinado de dom Pedro II. A cena política dominada por partidos que se revezavam no poder, as revoltas internas e as transformações centradas na questão do trabalho foram os assuntos selecionados para a discussão sobre o Segundo Reinado. Serão abordados os esforços em torno da construção de uma identidade do país e a exaltação da imagem indígena como símbolo nacional. Além disso, busca-se ainda valorizar produções culturais afro-brasileiras.



### Alerta ao professor

O texto “O novo imperador”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências **CG2**, **CEH3** e **CEH4**. Além disso, contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI15**, no que se refere ao equilíbrio de forças e aos sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Segundo Reinado.

### Outras indicações

O estudo da economia, da sociedade e da política no Segundo Reinado pode ser aprofundado por meio de:

- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador*: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Muitos museus brasileiros têm peças e elaboram exposições permanentes ou temporárias sobre o período imperial. Relacionamos alguns deles, que podem orientar suas atividades por meio de consulta aos *sites*, às publicações e aos programas de ação educativa dessas instituições:

- Fundação Museu Mariano Procópio: situado em Juiz de Fora, Minas Gerais. Mais informações disponíveis em: [https://www.pjf.mg.gov.br/administracao\\_indireta/mapro/](https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/mapro/). Acesso em: 15 ago. 2022.

- Museu Imperial: situado em Petrópolis, Rio de Janeiro. Mais informações disponíveis em: <https://museuimperial.museus.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

- Quinta da Boa Vista e Museu Nacional: situados no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Há várias exposições virtuais que podem ser acessadas em: <https://www.museunacional.ufrj.br/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

O *site* mantido pela Universidade Federal Fluminense, cujo acervo digitalizado reúne informações sobre a escravidão em arquivos religiosos do Rio de Janeiro, disponibiliza documentos escritos (certidões de batismo, legislação e outros) entre os séculos XVI e XIX, que podem ser utilizados para estudos históricos e para atividades interdisciplinares, como a elaboração de estatísticas e tabelas, em integração com Matemática. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/curias/modules/tinyd0/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

## O novo imperador

O Segundo Reinado durou quase 50 anos. Foi um longo período da história da política brasileira que teve início quando Pedro de Alcântara tornou-se imperador, aos 15 anos de idade, após a antecipação de sua maioridade.

O novo imperador, coroado festivamente como dom Pedro II, tornou-se símbolo de um Estado centralizado e estável. Em torno do imperador, as elites do país queriam reunir forças capazes de conter as rebeliões provinciais e construir a unidade nacional do Brasil. A festa da coroação encenava uma espécie de recomeço do império.

FRANÇOIS-RENÉ MOREAUX – MUSEU IMPERIAL – PETRÓPOLIS



*Sagração e coroação de dom Pedro II em 18 de julho de 1841*, pintura de François-René Moreaux, 1842. Exibido no Paço Real até a proclamação da república, o quadro está hoje no acervo do Museu Imperial, em Petrópolis, Rio de Janeiro.

### Disputas políticas

Apesar das pretensões de unidade, as disputas políticas entre dois partidos marcaram o Segundo Reinado:

- **Partido Conservador** – surgiu da aliança entre os antigos restauradores e os liberais moderados;
- **Partido Liberal** – herdeiro dos que queriam a abdicação de dom Pedro I. Alguns liberais estiveram envolvidos nas revoltas ocorridas durante a Regência.

162

### Orientação didática

Reforce a análise comparativa sobre as representações iconográficas das cerimônias de coroação dos dois imperadores do Brasil: nas obras *Coroação de dom Pedro I* (1828), de Jean-Baptiste Debret (reproduzida no capítulo 7, página 134), e *Sagração e coroação de dom Pedro II em 18 de julho de 1841* (1842), de François-René Moreaux, reproduzida nesta página.

Na primeira, dom Pedro I é representado no trono. Os representantes da Igreja ocupam uma posição periférica e militares e políticos se submetem ao poder do imperador. Na segunda, apesar da centralidade, dom Pedro II é representado ajoelhado, recebendo a coroa dos representantes da Igreja, que ocupam um espaço significativo,

Continua

Ao assumir o trono, dom Pedro II convocou eleições para que novos deputados fossem eleitos e escolheu políticos do Partido Liberal para compor o primeiro ministério de seu reinado, como forma de recompensar os políticos desse partido, favoráveis à antecipação de sua maioria.

As eleições foram marcadas por tensão e disputas entre esses dois grupos. Homens contratados pelos liberais invadiram os locais de votação, agredindo eleitores e ameaçando seus adversários. Não por acaso, essas eleições ficaram conhecidas como **eleições do cacete**.

Os membros do Partido Conservador acusaram os liberais de vencer a disputa por meio de fraude e exigiram a anulação das eleições. Já os liberais queriam manter o resultado, que lhes era favorável. Diante do conflito, o imperador dissolveu a Câmara dos Deputados e convocou novas eleições.

A decisão de dom Pedro II desagradou os liberais paulistas e mineiros. Liderados por Diogo Antônio Feijó, em São Paulo, e Teófilo Ottoni, em Minas Gerais, o grupo promoveu a **Revolta Liberal**, em 1842. O governo imperial, então, enviou tropas para dominar a situação nas regiões de confronto.

A revolta de 1842 faz parte das últimas tentativas dos liberais para impedir o avanço do poder dos conservadores, mas não obteve sucesso. Sob o comando de Luís Alves de Lima e Silva, futuro Duque de Caxias, as tropas do exército imperial sufocaram a revolta, prendendo seus líderes. Eles foram anistiados em 1844, ano em que os liberais voltaram ao poder.



*Bazar eleitoral*, charge de Angelo Agostini, publicada no jornal caricato *Cabrião*, em 1867. "Deus louvado, meu partido é o cobre; voto por aquele que me der mais a ganhar", esse é o texto que acompanha a charge. Ao comparar as eleições com o comércio, Agostini denunciou a venda de votos e as fraudes eleitorais durante o Segundo Reinado.

163

### Continuação

sendo observado por políticos e militares. Essas representações permitem perceber e refletir sobre as questões políticas do período e a influência de diferentes setores.

A partir de tais obras e analisando esses aspectos, proponha as seguintes questões aos estudantes: como foram representadas as coroações de dom Pedro I e de dom Pedro II? Quais são as semelhanças entre as pinturas? E as diferenças? A análise de imagens favorece o desenvolvimento da competência **CG3**.

### Texto de aprofundamento

O texto a seguir apresenta algumas das dinâmicas políticas durante o Segundo Reinado.

#### Partidos políticos e o Poder Moderador

"[...] [Em] 1844 [...], os liberais revoltosos de 1842 foram anistiados e chamados de volta ao poder. O fato demonstrou, pela primeira vez, que o Poder Moderador podia servir de árbitro para as lutas entre as facções políticas. Os conservadores, apesar de sua vitória, não se tinham encastelado no poder. O Poder Moderador era um resíduo absolutista enxertado na Constituição Liberal de 1824. Dava ao chefe de Estado várias atribuições, sendo a principal delas nomear e demitir livremente os ministros. Com isso, contrariava a marca registrada do parlamentarismo inglês, que era a separação da chefia do Estado da chefia do governo. [...] A faculdade de escolher os ministros permitia ao chefe de Estado promover o rodízio dos partidos, impedindo que um deles se perpetuasse no poder pela manipulação das eleições.

O desejo de todo partido é, naturalmente, conquistar e manter o poder. Os partidos da época não fugiam à regra. Mas as lutas regenciais tinham mostrado que no Brasil essa pretensão era causa de permanente instabilidade. [...] As revoltas populares da Regência tinham também demonstrado que conflitos entre grupos dominantes abriam caminho para revoltas populares, mais perigosas e mais violentas. A saída para o problema foi o estabelecimento de um contrato político não escrito das elites com a monarquia e o Poder Moderador: ela e ele seriam aceitos na medida em que possibilitassem a convivência civilizada dos partidos e a paz social. Com o arranjo, a monarquia ganhava legitimidade, e as elites ganhavam tranquilidade."

CARVALHO, José Murilo de. *D. Pedro II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 45-46.



## Outras histórias

1. Conservadores defendiam a centralização e o fortalecimento do poder imperial, ao passo que os liberais tendiam a defender a autonomia das províncias. Mas, na prática, a grande preocupação de ambos era chegar ao poder, usando métodos como a concessão de benefícios a amigos e o uso da violência.

2. Uma das formas de conhecer as diferenças e semelhanças entre os partidos políticos do Brasil é consultando os programas de cada um deles. Espera-se que os estudantes percebam, ao consultar os programas dos partidos, conhecendo as obras e os projetos realizados, que é possível tomar conhecimento dos objetivos de cada um. Isso se relaciona com o exercício da cidadania, na medida em que contribui para a escolha dos candidatos em eleições e para a formação política de cada cidadão.

## OUTRAS HISTÓRIAS

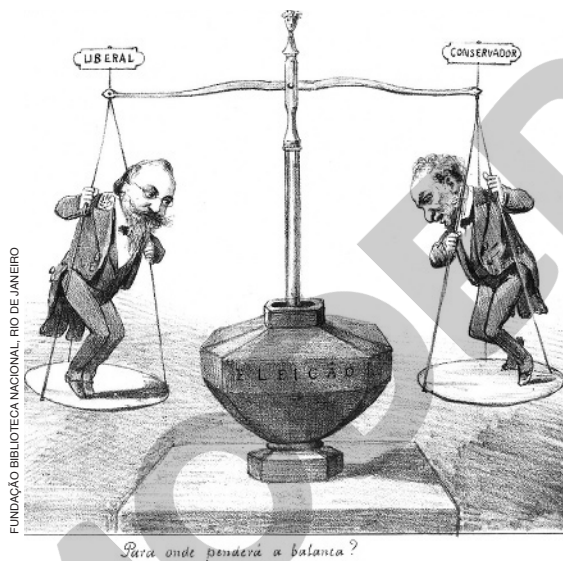
### Liberais e conservadores eram muito diferentes?

“Não há nada mais parecido com um conservador do que um liberal no poder.” Essa frase era comum em conversas políticas do século XIX.

Liberais e conservadores não tinham grandes diferenças ideológicas. A preocupação de muitos políticos era chegar ao poder, pois isso garantia prestígio e benefícios. Conservadores e liberais usavam os mesmos recursos para ganhar as eleições, concedendo favores aos amigos e aliados e usando a violência contra os indecisos e os adversários.

O Partido Conservador representava os proprietários rurais das lavouras de exportação, os burocratas do serviço público e os grandes comerciantes. Já o Partido Liberal reunia principalmente profissionais liberais urbanos e proprietários rurais que vendiam para o mercado interno ou tinham se instalado em áreas de ocupação mais recente.

Os conservadores defendiam um governo imperial forte e centralizado, enquanto os liberais eram mais favoráveis à descentralização do poder e à autonomia das províncias.



Para onde penderá a balança?, charge de Angelo Agostini que representa liberais e conservadores, publicada na Revista Ilustrada em 1884.

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

### Atividades

RESPONDA NO CADERNO

1. Que diferenças ou semelhanças podem ser apontadas nos métodos empregados pelos partidos do período imperial?
2. E hoje, de que forma podemos conhecer as diferenças e semelhanças entre os partidos políticos do Brasil? Qual é a relação disso com o exercício da cidadania?

## Parlamentarismo no império

Em 1847, durante o Segundo Reinado, o Brasil adotou o **parlamentarismo**. Nesse sistema de governo, o imperador nomeava o presidente do Conselho de Ministros, que escolhia os membros do ministério responsável pelo governo.

Se o ministério fosse aprovado pela Câmara dos Deputados, ele começava a governar. Caso contrário, o imperador poderia demitir os ministros ou dissolver a Câmara. Se a Câmara fosse dissolvida, novas eleições seriam convocadas. Dessa forma, dom Pedro II exercia o Poder Moderador e podia impor o ministério que julgasse conveniente.

No Segundo Reinado, os conservadores estiveram no poder mais tempo do que os liberais. Mas houve um período em que liberais e conservadores governaram juntos: durante a vigência do chamado **Gabinete da Conciliação** (1853-1861), instalado após a **Revolução Praieira**, movimento que estudaremos a seguir.

## Revolução Praieira (1848-1850)

Em meados do século XIX, a produção de açúcar era a principal atividade econômica na província de Pernambuco. A maioria dos engenhos pertencia a poucas famílias, entre as quais a dos Cavalcanti.

Outra atividade importante era o comércio varejista, que estava nas mãos de portugueses. Em geral, eles ofereciam trabalho em suas lojas somente a imigrantes portugueses, negando empregos a brasileiros.

Além dos produtores de açúcar e dos grandes comerciantes, havia um grupo numeroso de profissionais liberais (pequenos comerciantes, jornalistas, artesãos, padres e militares). Esse grupo enfrentava dificuldades econômicas em razão da concentração de riquezas nas mãos de poucos na província.



*Vista do Pátio da Penha (Mercado de Verduras), gravura de Franz Heinrich Carls, 1863-1865. A imagem representa a venda de produtos em uma das regiões de Recife, Pernambuco. Nota-se na imagem a presença de pequenos comerciantes e escravizados.*

### Alerta ao professor

O texto “Revolução Praieira (1848-1850)”, incluindo seu subitem, contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI15**, pois trata de uma das disputas políticas que ocorreram durante o Segundo Reinado.

### Outras indicações

Sobre a política do Segundo Reinado, o parlamentarismo e novas hipóteses sobre o período, sugerimos a leitura do artigo:

- FERRAZ, Sérgio Eduardo. A dinâmica política do império: instabilidade, gabinetes e Câmara dos Deputados (1840-1889). *Revista de Sociologia e Política*, v. 25, n. 62, p. 63-91, jun. 2017.

O texto considera o parlamentarismo implementado no império o resultado da instabilidade política vigente durante o Segundo Reinado e do tipo de relação política que existia entre o gabinete e a Câmara dos Deputados.

## Texto de aprofundamento

Para aprofundar a reflexão sobre a participação popular na Revolução Praieira, sugerimos a leitura do excerto de um artigo cujo resumo foi reproduzido a seguir.

### Revolução Praieira

“Este artigo retoma o problema da participação de agentes advindos das camadas subalternas na Insurreição Praieira (1848-1849), e nas manifestações de rua que a precedem, buscando dimensionar esta participação e investigar as possíveis motivações dos participantes. Quinze funcionários dos baixos e médios escalões do aparato estatal e vinte e dois artesãos foram denunciados no inquérito contra a rebelião. Entre eles havia sedutores de povos que comandavam reuniões em suas lojas. Alguns mais ousados chegaram a atirar nas tropas imperiais no combate do Recife. A Praieira serve de prisma para se estudar os limites da obediência da clientela às malhas patronais e a formação de lideranças populares capazes de intermediar as relações entre a *haute politique* partidária e os interesses imediatos dos trabalhadores livres pobres urbanos.”

CARVALHO, Marcus J. M. de. Os nomes da Revolução: lideranças populares na Insurreição Praieira, Recife, 1848-1849. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 209-238, 2003.

## Os praieiros

Alguns liberais reunidos no **Partido da Praia** tinham planos para diminuir as desigualdades sociais existentes em Pernambuco. Eles publicavam suas ideias no *Diário Novo*, jornal com sede na Rua da Praia, em Recife. Por isso eram chamados de **praieiros**. Os dois principais líderes praieiros eram o militar Pedro Ivo e o jornalista republicano Antônio Borges da Fonseca.

Os praieiros se revoltaram contra o império em 1848, quando dom Pedro II nomeou um político conservador para governar Pernambuco. Insatisfeitos, divulgaram o *Manifesto ao Mundo*, no qual reivindicavam:

- o voto livre e universal para todos os brasileiros;
- a plena liberdade de imprensa;
- garantias de trabalho para os cidadãos brasileiros;
- a extinção do Poder Moderador (exclusivo da monarquia);
- que o comércio varejista fosse feito só por brasileiros (os portugueses seriam proibidos de exercer essa atividade).

O manifesto, no entanto, nada dizia sobre a **escravidão**.

Para combater os praieiros, o governo imperial enviou tropas à província de Pernambuco e derrotou os revoltosos em 1850. Os líderes do movimento foram condenados à prisão perpétua, mas receberam anistia em 1851.

Rua da Praia, em Recife, Pernambuco. Fotografia de 2022. A rua onde se situava a redação do *Diário Novo* no século XIX é hoje um local de comércio popular no centro da cidade.



JR MANOIFOTODAREINA

### ESCRAVOS FUGIDOS.

Nuno Maria de Seixas, recompensará com cem mil reis, a quem lhe apresentar, ou indicar o lugar, em que está qualquer dos escravos abaixo declarados, de sua propriedade, podendo dirigir-se á rua do Amorim n. 15, Paulo, Moçambique, com os signaes de sua nação, baixo, gordo, retinto, e canoeiro, com os dentes limados e alvos, e que outr'ora foi escravo de Robert Pelly, e ultimamente de José Marques Vianna, em cuja mão o comprou, e está fugido desde 1836: era useiro a estas fugas, costume occultada pelo dito vendedor.

Anúncio de fugas de escravizados no jornal *Diário Novo*, em 30 de dezembro de 1848. A escravidão não era uma questão que preocupasse os praieiros. Em plena revolta, o jornal continuava a publicar esses anúncios.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO  
Reprodução proibida. Art. 17º de Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

166

## Atividade complementar

Incentive os estudantes a realizar uma pesquisa sobre a produção do café atualmente: as regiões produtoras, a forma de plantio e colheita, o cotidiano dos trabalhadores na lavoura e outros aspectos possíveis. O objetivo é fazer com que eles percebam a modernização da produção e que ainda há eventuais problemas a serem superados. Informações sobre a atual produção podem ser acessadas em:

- O café brasileiro na atualidade. *Associação Brasileira da Indústria de Café*, 28 jun. 2021. Disponível em: <https://www.abic.com.br/tudo-de-cafe/o-cafe-brasileiro-na-atualidade/>. Acesso em: 15 ago. 2022.



## Transformações na sociedade

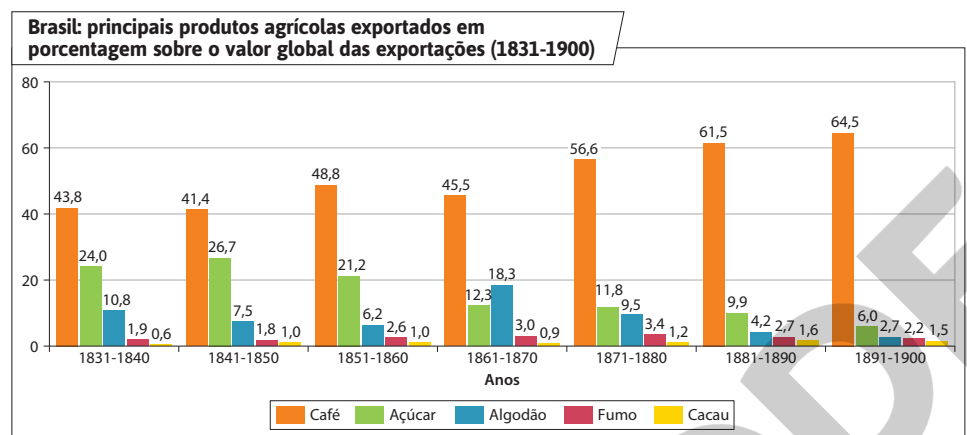
Durante a segunda metade do século XIX, o Brasil passou por outras transformações, além da política. Essas mudanças estavam relacionadas à exportação de café, ao fim do tráfico transatlântico de escravizados e à implantação das primeiras indústrias no país.

### Café: o “ouro verde”

O cultivo do café foi introduzido no Brasil nas primeiras décadas do século XVIII. Mas sua produção só foi estimulada a partir do século XIX, quando beber café tornou-se um hábito popular na Europa e nos Estados Unidos.

O clima e o solo de áreas do sudeste brasileiro favoreciam a lavoura cafeeira, estabelecida em grandes propriedades monocultoras que utilizavam mão de obra escravizada e tinham a produção voltada para a exportação.

Aproveitando as condições favoráveis do mercado externo, o Brasil tornou-se o maior produtor mundial de café. A partir da década de 1830, o café era o principal produto exportado pelo país. Observe o gráfico a seguir.



FONTE: IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil: 1939-1940*. Rio de Janeiro: IBGE, 1940.

A renda obtida com a exportação de café ajudou no bom desempenho da economia. Os cafeicultores das províncias do sudeste tornaram-se influentes na sociedade, ampliando seu poder político e econômico.

O café foi cultivado, sobretudo, na Baixada Fluminense e no Vale do Paraíba. As províncias do Rio de Janeiro e de São Paulo concentravam os maiores cafezais. A partir de 1870, as fazendas de café expandiram-se para o Oeste Paulista e a Zona da Mata mineira. Nesse processo de expansão, muitas terras indígenas foram invadidas.

#### PARA PENSAR

#### RESPONDA ORALMENTE

Em sua casa, as pessoas têm o hábito de beber café? Em que situações? Esse hábito pode ser relacionado ao fato de o Brasil ser um grande produtor de café há séculos?

167

- Café no Brasil. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 30 jan. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/politica-agricola/cafe/cafeicultura-brasileira>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- Qual é o impacto ecológico do café e como consumi-lo de maneira sustentável? *Pensamento Verde*, 24 jun. 2021. Disponível em: <https://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/qual-e-o-impacto-ecologico-do-cafe-e-como-consumi-lo-de-maneira-sustentavel/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

## Texto de aprofundamento

Sobre o trabalho nas fazendas de café no Brasil, sugerimos a leitura do texto a seguir.

### O trabalho e o café

“[...] a divisão de trabalho é mais complexa do que parece [...]. Os escravos não só eram responsáveis pelo plantio, colheita, beneficiamento e ensacamento do café, mas por toda a produção que mantinha a fazenda, além de servir domesticamente ao seu senhor [...].

A rígida disciplina imposta era severamente controlada por um feitor, garantindo a submissão da mão de obra e o maior rendimento da produção [...].

O plantio era feito nas encostas dos morros, nas chamadas curvas de nível. Essa prática facilitava a colheita, mas provocava erosão [...].

A colheita, razão de festejos e comemorações em outros países, na lavoura cafeeira escravocrata do Brasil eram tempo de trabalho redobrado e rígido controle de serviço [...].

[...] Os escravos executavam muitas tarefas [...], como a soçagem manual do grão no pilão, função em geral destinada às escravas [...].

O café colhido era colocado em tanques [...]. Dois escravos [...] ficavam dentro da água separando as impurezas [...].

[Na secagem,] os grãos eram espalhados pelo *terreiro*, revolvidos várias vezes com rodos de madeira [...].”

MARTINS, Ana Luiza.

*O trabalho nas fazendas de café*. São Paulo: Atual, 1994. p. 12-23.

### Para pensar

Resposta pessoal. A questão tem por objetivo fazer com que os estudantes percebam como o café faz parte na rotina dos brasileiros, sendo um produto consumido em larga escala. No país, a bebida também costuma ser associada à sociabilidade. Cabe ressaltar que o consumo excessivo de café, assim como de outras bebidas, pode provocar danos à saúde.

## Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “Museu do Café” favorece o desenvolvimento das competências CG3, CECH2, CEH1.

## Atividade complementar

Ao observar as fotografias do Museu do Café, você nota alguma menção aos trabalhos de africanos escravizados e seus descendentes nas lavouras cafeeiras e no beneficiamento do produto? Explique.

**Resposta:** Não há menção ao trabalho dos escravizados nas fotografias do Museu do Café. As imagens remetem ao luxo da construção e à decoração sofisticada. Provavelmente, essa ausência tem relação com a tentativa de não rememorar o passado escravista, mas, sim, valorizar o trabalho dos imigrantes brancos europeus e dos cafeicultores brasileiros.

## Texto de aprofundamento

A produção do café no Brasil estimulou a expansão das ferrovias, para agilizar o transporte e o escoamento da mercadoria. As ferrovias também transformaram as dinâmicas sociais entre as cidades, com mais circulação de pessoas. Para refletir sobre o tema, selecionamos o excerto a seguir.

### O café e as ferrovias

“Uma abordagem da questão cafeeira no Oeste Paulista vai desaguar [...] no tema da implantação da ferrovia [...]. O salto [...] aconteceu com o café em substituição ao plantio da cana-de-açúcar. [...] A iniciativa de implementar-se uma rede de transporte que atendesse à demanda da mercadoria fazia sentido para os proprietários de terras [...] em meados do século XIX. [...] De início, construiu-se a São Paulo Railway, [...] cuja origem dava-se no porto de Santos já que, num primeiro momento, planejava-se atingir a capital da província. [...]

O café, a ferrovia, a industrialização e o Partido Republicano Paulista estão, entre outros fatores, como condicionantes na mudança da fisionomia das

## PAINEL

### Museu do Café

Para divulgar a importância do café na história do Brasil, foi criado o Museu do Café na cidade de Santos, no estado de São Paulo. A seguir, observe alguns detalhes do prédio do museu e conheça um pouco mais sobre essa bebida que faz parte do cotidiano de milhões de brasileiros.



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

#### HISTÓRIA DO EDIFÍCIO

O luxuoso palácio em **estilo eclético** foi construído em 1922 para ser a Bolsa Oficial do Café. Nesse local, o café era classificado e negociado antes de ser exportado. Em 1986, a Bolsa encerrou suas atividades e o edifício foi desocupado. Posteriormente, o prédio passou por um processo de restauração e, em 1998, foi reinaugurado como Museu do Café. Esse museu reúne exposições permanentes e temporárias sobre a história do café no Brasil, obras de arte, objetos de época, entre outras atrações.

#### Glossário

**Estilo eclético:** no contexto, refere-se à mistura de estilos arquitetônicos em uma construção.

Vista da fachada do Museu do Café, no centro histórico da cidade de Santos, São Paulo. Fotografia de 2018.

#### SALÃO DO PREGÃO

No salão do pregão, ocorria a principal atividade da Bolsa.

Ali os corretores oficiais negociavam o valor das sacas de café. Na imagem, podemos observar a sofisticação do palácio que foi construído com materiais de alta qualidade: madeiras brasileiras, mármore italiano e luminárias francesas.

Visitantes no antigo salão do pregão da Bolsa Oficial do Café, hoje museu dedicado ao tema, em Santos, São Paulo. Fotografia de 2019. No teto, um dos primeiros vitrais com temática brasileira, elaborado por meio de desenho e orientação do artista Benedito Calixto.



TALES AZEVEDO/SARF IMAGENS

cidades [...]. As propriedades rurais, sejam as já estabelecidas ao longo do percurso, sejam as que se pontificaram mais tarde [...] propagaram esse benefício advindo da influência citadina e de seus costumes. [...] [D]irecionando para a sede regional o papel de um entreposto importante na movimentação e circulação de mercadorias, criava-se [...] uma situação peculiar de movimentação na estação, envolvendo carga e descarga de produtos e uma circulação maior de pessoas, seja a trabalho, seja em trânsito pela cidade. Entre esses transeuntes, incluíam-se os imigrantes contratados para as lavouras de café ou aqueles que vinham por conta própria [...].”

PEDROSO, Marialice. O desenho da ferrovia na rota do café. *Oculum Ensaios – Revista de Arquitetura e Urbanismo*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 80-87, 2002.



## Fim do tráfico de escravizados

Em 1831, pela primeira vez, o comércio de escravizados através do Atlântico para o Brasil foi proibido por lei. No entanto, essa lei foi desobedecida pelos traficantes escravistas, e milhares de africanos continuaram sendo trazidos ilegalmente e escravizados no campo e nas cidades do país. Apenas em 1850, entrou em vigor a **Lei Eusébio de Queirós**, que proibiu efetivamente o tráfico de escravizados para o Brasil.

O dinheiro que era investido no tráfico de escravizados passou a ser usado em outros setores da economia. Parte dele financiou, por exemplo, a vinda de imigrantes, a instalação de indústrias e a construção das primeiras ferrovias no Brasil.

A partir da Lei Eusébio de Queirós, aumentou o **tráfico interno** de escravizados. Os senhores das províncias do sul e do nordeste venderam milhares de cativos para os fazendeiros do centro-sul, onde as plantações de café precisavam de mão de obra. Assim, o preço dos escravizados praticamente duplicou.

Até a extinção do tráfico, os escravizados eram cerca de 33% da população brasileira. Em 1850, eles constituíam quase a metade dos habitantes da cidade do Rio de Janeiro. Vinte anos depois, a participação deles na população dessa cidade diminuiu para menos de 20%.



Ilha de Santana, desembarque de escravos, pintura de Paul Harro-Harring, c. 1840. A obra denuncia o contrabando que continuou a existir após a lei que proibiu o tráfico de africanos em 1831.

### Alerta ao professor

O texto “Fim do tráfico de escravizados” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CECH2, CEH1 e CEH5.

### Texto de aprofundamento

Apesar do tráfico de escravizados ter sido mantido mesmo com a lei de 1831, conhecida também como Lei Feijó, análises historiográficas defendem a importância desta para as discussões abolicionistas que aconteceram posteriormente.

#### Lei de 1831

“Promulgada em 7 de novembro de 1831, a primeira lei de proibição do tráfico atlântico de escravos para o Brasil é origem de uma das expressões mais populares no país, sempre utilizada quando se deseja fazer referência, sobretudo, a dispositivos legais pouco ou nada efetivos: ‘lei para inglês ver’. Fruto das pressões exercidas pelo governo britânico, interessado na extinção do comércio negreiro, a Lei Feijó foi praticamente ignorada por praticantes escravistas, e mesmo pelo Estado, até que a Lei Eusébio de Queiroz, promulgada em 1850, determinou o que seria um ponto final na importação de braços africanos para terras brasileiras. Ao contrário do que se sustentou durante muito tempo, a lei de 1831 não serviu apenas para distrair os ‘olhos’ ingleses, tendo sido utilizada, sobretudo na década de 1880, como um dos mais incisivos instrumentos legais de combate à escravidão, em meio à campanha abolicionista.”

COTA, Luiz Gustavo Santos. Não só “para inglês ver”: justiça, escravidão e abolicionismo em Minas Gerais. *História Social*, [S. l.] n. 21, p. 65, jun./dez. 2011. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/912/683>. Acesso em: 10 mar. 2022.

### Orientação didática

Inicie as discussões sobre o fim do tráfico negreiro e as primeiras tentativas de lei para sanar o comércio de escravizados no Atlântico a partir da expressão popular “para inglês ver”. Essa expressão é normalmente utilizada no cotidiano para se referir a políticas, normas ou leis que na prática não funcionam; apenas cumprem papel burocrático. Tal expressão se relaciona justamente a esse período, quando a primeira lei pelo fim do tráfico não vigorou na prática, sendo apenas “para inglês ver”, a fim de evitar conflitos diplomáticos e políticos.



### Alerta ao professor

O texto “Primeiros imigrantes”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências CG2, CG6, CECH2, CEH1 e CEH5.

### Orientação didática

Analise com os estudantes representações fotográficas da escravidão nas lavouras de café durante o Segundo Reinado. Como aporte para discussão e seleção de material iconográfico, sugerimos o artigo “Violência apaziguada: escravidão e cultivo do café nas fotografias de Marc Ferrez (1882-1885)”, da historiadora Mariana Muaze, que analisa a série visual composta por 65 fotografias das fazendas de café do Vale do Paraíba produzidas pelo fotógrafo Marc Ferrez entre 1882 e 1885. Um trecho deste artigo pode ser lido no “Texto de aprofundamento” a seguir.

## Primeiros imigrantes

Após a proibição do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, os cafeicultores optaram por contratar a mão de obra de imigrantes europeus para o trabalho na lavoura. Ao mesmo tempo, também por preconceitos raciais, não queriam empregar trabalhadores negros livres ou libertos e ter que pagar salários a eles.

O primeiro fazendeiro a trazer imigrantes europeus para o trabalho na cafeicultura foi o senador paulista Nicolau de Campos Vergueiro. Nas décadas de 1840 e 1850, portugueses, alemães, suíços e belgas chegaram ao país. Eles foram levados à Fazenda Ibicaba, no interior de São Paulo (atual município de Cordeirópolis), que pertencia ao senador Vergueiro. Mesmo com a contratação de imigrantes, ainda havia milhares de negros escravizados trabalhando nas fazendas de café.

## Sistema de parceria

Os imigrantes eram contratados por meio do **sistema de parceria**. Nesse sistema, os trabalhadores davam uma parte da colheita ao dono das terras e ficavam com a outra parte, que geralmente era vendida para o próprio fazendeiro.

Pelo sistema de parceria, a maioria dos imigrantes já chegava às fazendas com dívidas. Primeiro, deviam os custos da viagem (a passagem de navio da Europa ao Brasil e a passagem do trem até as fazendas). Depois, acumulavam despesas com alimentação e ferramentas de trabalho. Além disso, tinham de pagar aluguel das casas onde moravam. Essa política de imigração representava uma espécie de “escravidão por dívidas”.

Como eram bastante explorados pelos fazendeiros, os imigrantes frequentemente se revoltavam. Assim, o sistema de parceria fracassou.

Imigrantes italianos durante colheita de café em uma fazenda no interior de São Paulo. Fotografia de Juan Gutierrez, final do século XIX. Na imagem, é possível notar que havia homens, mulheres e crianças trabalhando na colheita. Hoje, o trabalho infantil é proibido no Brasil e em vários outros países do mundo.



Escravidados trabalhando em uma fazenda de café na região do Vale do Paraíba, Rio de Janeiro. Fotografia de Marc Ferrez, c. 1882.

COLEÇÃO GILBERTO FERREZ, ACEFENO INSTITUTO INOBERP/SALLES, RIO DE JANEIRO



JUAN GUTIERREZ - COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

170

### Texto de aprofundamento

O texto a seguir apresenta uma análise crítica sobre a representação da escravidão nas fotografias de Marc Ferrez.

#### Escravidão e fotografia

“Por meio do estudo de seus circuitos sociais percebe-se que o

discurso visual composto por elas valorizava os complexos cafeeiros como espaços modernos de produção e silenciava as marcas da escravização dos indivíduos registrados. Mediante escolhas técnicas, culturais e sociais, construiu-se no espaço de figuração da foto uma ‘escravidão apaziguada’,

protegida dos conflitos sociais, das ideias abolicionistas e das resistências escravas. Dessa forma, as imagens de Marc Ferrez cumpriram fortemente a função política de formar e conformar uma dada memória sobre a escravidão que, ao pacificar aquele mundo extremamente violento,

interessava diretamente à classe senhorial do império.”

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Violência apaziguada: escravidão e cultivo do café nas fotografias de Marc Ferrez (1882-1885). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 74, p. 33, 2017.

## Sistema de colonato

A partir da década de 1870, os imigrantes passaram a trabalhar pelo **sistema de colonato**.

As famílias dos colonos viviam em casas que pertenciam ao fazendeiro e deviam cuidar de certo número de pés de café. O colono recebia um salário fixo para cuidar do plantio e outra remuneração que variava conforme a colheita. Para se manter, o colono podia plantar legumes e verduras e vender o excedente.

Com o novo sistema, a imigração ganhou força. Ao longo do século XIX, chegaram mais de 400 mil imigrantes ao Brasil. Eram portugueses, italianos, espanhóis e alemães, entre outras nacionalidades.

RESPOSTA ORALMENTE

### PARA PENSAR

Você conhece alguém que descende dos imigrantes que vieram trabalhar no Brasil entre o final do século XIX e o começo do século XX? Pergunte aos colegas e familiares.

## Outras indicações

Sobre o sistema de parceria e a imigração voltada às lavouras de café, sugerimos a leitura a seguir.

- GONÇALVES, Paulo Cesar. Procuram-se braços para a lavoura: imigrantes e retirantes na economia cafeeira paulista no final do Oitocentos. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 34, n. 67, p. 288-289, 2014.

## Para pensar

Resposta pessoal. A questão permite que os estudantes reflitam sobre o assunto e percebam que a temática da imigração está inserida no cotidiano de diversas pessoas. Em muitos casos, os antepassados chegaram ao Brasil entre o final do século XIX e XX em busca de melhores condições de vida.

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



DANIEL CYMBALISTAPULSAR/IMAGENS

Fachada do Museu da Imigração do Estado de São Paulo, na cidade de São Paulo. Fotografia de 2021. Em 1887, no prédio onde hoje funciona o museu, foi inaugurada a Hospedaria de Imigrantes, um dos principais locais de abrigo e recepção aos imigrantes que chegavam ao Brasil.



### DICA INTERNET

#### Museu da Imigração do Estado de São Paulo

Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/>. Acesso em: 9 mar. 2022.

A página virtual do museu reúne diversas reportagens sobre o tema imigração e permite o acesso a um amplo conjunto de documentos e fotografias que compõem o acervo da instituição.

171

## Atividade complementar

Quais foram as principais diferenças entre o sistema de parceria e o colonato?

**Resposta:** No sistema de parceria, uma parte da produção ficava com os trabalhadores e a outra

ficava com os fazendeiros, que compravam a parte dos trabalhadores e descontavam, do valor pago a eles, as dívidas contraídas (despesas de viagem e alojamento, aluguel das casas em que os imigrantes e suas famílias moravam, ferramentas, alimentação etc.).

Muitas vezes, o valor das dívidas dos trabalhadores imigrantes era maior que o obtido com a venda do café, tornando-se difícil para eles saldar as dívidas e acumular bens e capitais. No sistema de colonato, os colonos e suas famílias eram encarregados de cuidar de

certo número de pés de café. Eles recebiam uma quantia fixa, em dinheiro, para cuidar do plantio e, posteriormente, uma quantia variável, que dependia da colheita. Podiam também plantar gêneros de subsistência e vender o excedente.



## Alerta ao professor

O texto “Instalação de indústrias” favorece o desenvolvimento das competências CG2, CG6, CECH2, CEH1 e CEH5.

## Texto de aprofundamento

O setor industrial não era particularmente importante na economia do império. Mas algumas indústrias funcionaram no Brasil do século XIX, como a Fábrica de Ferro São João de Ipanema. Leia o texto a seguir, que traz informações sobre quem eram os trabalhadores nesse estabelecimento.

### Fábrica de Ferro São João de Ipanema

“A Fábrica de Ferro São João de Ipanema operou oficialmente entre 1810 e 1895, sendo pioneira na produção siderúrgica no Brasil. Foi um empreendimento de capital misto, associando as Coroas portuguesa e brasileira a capitais particulares. Edificada na época colonial, atravessou todo o império e encerrou sua atividade poucos anos depois da proclamação da república. Localizava-se na atual Floresta Nacional de Ipanema [...] próxima de Sorocaba [...].

O trabalho na siderúrgica se organizava a partir de oito ofícios principais: carpinteiro, torneiro, fundidor, refinador, moldador, espingardeiro, serralheiro e ferreiro. Uma pluralidade de perfis compunha o conjunto dos trabalhadores de Ipanema: negros livres e escravizados, europeus assalariados, indígenas, sentenciados e os chamados ‘nacionais’, que eram livres e pobres, brancos ou mestiços. Na fábrica, engendraram-se as histórias de homens, mulheres, crianças, católicos, protestantes e pessoas que professavam religiões de matrizes africanas, entre outros agentes. Todos eles exerciam funções na fundição e, sobretudo mulheres e crianças, no corte e transporte da lenha e no abastecimento dos fornos.

## Instalação de indústrias

A instalação de indústrias no Brasil foi estimulada por uma série de condições. Entre elas, destacam-se:

- os investimentos feitos pelos produtores de café;
- a **Tarifa Alves Branco** (1844), que aumentava o preço dos produtos importados, levando os consumidores a procurar mercadorias nacionais.

Na década de 1880, o país contava com 600 indústrias, concentradas no sudeste, onde trabalhavam quase 55 mil operários nos setores têxtil, alimentício, metalúrgico, de móveis e de vestuário. No entanto, as atividades econômicas mais importantes no país ainda eram aquelas ligadas à agricultura de exportação.

Em áreas como a Amazônia e o nordeste e em províncias como Mato Grosso e Goiás, a agricultura, o extrativismo vegetal e a criação de gado eram as principais atividades econômicas.

Etiqueta da Fábrica Progresso, localizada em Salvador, Bahia, do final do século XIX. Com o passar do tempo, a industrialização foi expandida no país. Na imagem, nota-se a expressão “indústria nacional” aplicada na etiqueta.



Vista da Fábrica de Ferro São João de Ipanema, na atual região do município de Iperó, São Paulo. Fotografia de 2019. Essa fábrica operou durante quase todo o século XIX com mão de obra de escravizados, negros libertos, imigrantes europeus, indígenas e pessoas pobres em geral.

172

A população do entorno de Ipanema dedicava-se ao cultivo e à produção de alimentos voltados também para o abastecimento da fábrica [...].

Em 1860, em função da instabilidade produtiva e de dificuldades no gerenciamento administrativo, a fábrica foi desmontada e seu patrimônio, compreendendo maquinaria e escravos, foi enviado a Mato Grosso, onde se iniciava a construção de uma nova siderúrgica. Com a eclosão da Guerra do Paraguai, Ipanema foi reativada em 1865, a fim de fornecer insumos à guerra [...].

Pioneira na fundição de ferro no país, espaço de encontros e dissonâncias, a Fábrica de Ferro São João de Ipanema é um fundamental lugar de memória do trabalho e dos trabalhadores. Experiência excepcional



## Lei de Terras

No ano em que o comércio internacional de escravizados foi extinto (1850), também foi aprovada no Brasil a **Lei de Terras**. Com essa lei, ficou estabelecido que, para adquirir uma propriedade, era preciso comprá-la do Estado ou de um particular. Esse ato jurídico gerava uma escritura de compra que seria assinada nos cartórios de registro de imóveis.

Além da compra, era possível adquirir propriedades por meio da **posse prolongada**, chamada **usucapião**. Pelo usucapião, aquele que comprovasse a posse de um terreno há dez anos ou mais poderia adquirir a propriedade. A partir dessa lei, a terra passou a ser comprada e vendida por preços mais elevados. Na prática, as famílias pobres não tinham dinheiro para contratar advogados e provar sua posse pelo usucapião, ainda que várias gerações vivessem no mesmo lugar.

Em consequência, a Lei de Terras preservou e permitiu ampliar o patrimônio dos fazendeiros, impedindo que grupos mais pobres se tornassem proprietários rurais. Isso aconteceu no momento em que ocorria no Brasil um aumento do número de trabalhadores livres em comparação com os escravizados.

Além disso, os imigrantes que chegavam ao país tinham dificuldade para comprar terras. Por isso, trabalhavam como assalariados nas fazendas. Os libertos e suas famílias enfrentavam problemas semelhantes, com o agravante de terem menos possibilidades de conseguir trabalho assalariado.



Distribuição de produtos agrícolas cultivados nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Recife, Pernambuco. Fotografia de 2021. A luta pela posse de terras ainda é uma realidade. Movimentos sociais como o MST lutam, entre outros aspectos, pela democratização do acesso às terras no Brasil.

VEETMAN O PREMIPO TOIRENA

### Alerta ao professor

O texto “Lei de Terras” contribui para o desenvolvimento das competências CG1, CECH2 e CEH1.

### Orientação didática

Incentive os estudantes a perceber que a Lei de Terras, por regular e, ao mesmo tempo, dificultar ainda mais o acesso à propriedade da terra, reforçou sua concentração nas mãos da elite e aumentou as desigualdades sociais.

na história do trabalho, da siderurgia e da industrialização brasileira, sua trajetória permite conhecer e melhor compreender as múltiplas dinâmicas, diversidades e complexidades dos mundos do trabalho no Brasil escravista.”

SANTOS, Karina Oliveira Morais dos; RODRIGUES, Jaime. Lugares de Memória dos Trabalhadores #50: Fábrica de Ferro de Ipanema, Iperó (SP). *Laboratório de Estudos de História dos Mundos do Trabalho*. Disponível em: <https://lehtm.org/lugares-de-memoria-dos-trabalhadores-50-fabrica-de-ferro-de-ipanema-iperó-sp-jaime-rodrigues-e-karina-oliveira-morais-dos-santos/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

### Alerta ao professor

O texto “Os povos originários” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CECH1, CEH3 e CEH4. Além disso, contribui para o desenvolvimento das habilidades EF08HI15 e EF08HI21, pois apresenta políticas oficiais que prejudicavam os povos indígenas, sobretudo no que se refere à perda das terras que tradicionalmente ocupavam.

### Orientação didática

Sobre a questão das terras indígenas, incentive os estudantes a realizar uma pesquisa sobre o assunto. É importante que eles percebam que a luta indígena pela manutenção de suas terras não é um assunto apenas do passado; ainda é uma questão contemporânea. Outra perspectiva relevante é que os estudantes percebam a contradição do período. Ao mesmo tempo que eram exaltados nas artes, na literatura e na construção de uma identidade nacional, como abordado a seguir, os indígenas eram, na prática, atacados violentamente em razão de disputas territoriais.

## Os povos originários

Durante todo o império, houve grandes polêmicas em relação às populações indígenas que viviam no território brasileiro. Uns defendiam que elas deveriam ser “civilizadas”, o que significava “integrá-las” à ordem estabelecida. Outros, mais radicais, pregavam o extermínio dos nativos em caso de resistência.

A primeira Constituição brasileira, de 1824, não fez nenhuma menção aos povos originários. Mas, em 1831, foram revogadas as leis que autorizavam as chamadas “guerras justas”. Durante as regências, o Ato Adicional de 1834 determinou que as províncias criassem estabelecimentos para catequizar e “civilizar” os indígenas.

Durante o Segundo Reinado, o decreto de 1845 instituiu que, em todas as províncias, haveria um Diretor-Geral de Índios nomeado pelo imperador. Além disso, em todas as aldeias também haveria um Diretor Local, que seria indicado pelo Diretor-Geral da Província. As funções desses diretores incluíam administrar as relações de trabalho entre nativos e brancos, servir como representantes dos povos originários, defender as reservas indígenas etc. No entanto, esses objetivos não foram cumpridos de modo efetivo.



Indígenas em cabana próxima ao Rio Tarumá, afluente do Rio Negro, Amazonas. Fotografia de Albert Frisch, c. 1867.

174

### Texto de aprofundamento

Nos últimos anos, as visões dos não indígenas sobre os indígenas (que nesta coleção, na maioria das vezes, são chamados de “povos originários”) têm se transformado. A seguir, leia um trecho de uma entrevista do escritor Daniel Munduruku que ajuda a refletir sobre esse tema.

#### Não indígenas e indígenas

“Nonada – Você sempre pensou criticamente sobre o ‘índio’ e em tudo que essa palavra carrega. Você acha que a distância entre esse ‘índio’ do imaginário e as culturas dos povos indígenas tem diminuído?”



Nessa época, as terras dos indígenas tornaram-se mais cobiçadas do que a exploração de sua mão de obra. Nesse contexto, a Lei de Terras veio regular a questão da propriedade.

A lei exigia que todos, inclusive os povos originários, provassem o direito de propriedade sobre as áreas onde viviam. Como os indígenas nunca foram aos cartórios legalizar a posse ou a propriedade das terras que lhes pertenciam, a lei os prejudicou ainda mais.

Apenas um artigo da Lei de Terras afirmava o direito dos indígenas ao território de suas aldeias. Mas ele não foi cumprido, e o processo de invasão e expropriação das terras indígenas avançou violentamente.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.  
BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL, BRASÍLIA



Mapa da província de São Paulo publicado no *Atlas do Império do Brasil*, de Candido Mendes de Almeida, 1868. No oeste da província, região da expansão da lavoura cafeeira, lê-se a inscrição “terrenos ocupados pelos indígenas ferozes”.



Manifestação dos povos indígenas em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 2021. A luta indígena pela garantia da posse e demarcação de suas terras persiste no mundo contemporâneo.

ANDRÉ DIBIUSAR IMAGENS

*Nonada* – De que forma a ancestralidade das comunidades tradicionais pode ser mais valorizada pelos brancos?

*Daniel* – Olha, o branco precisa se convencer que ele é fruto de uma ancestralidade. Todo brasileiro traz consigo fagulhas, mínimas que sejam, de ancestralidade, seja europeia, indígena ou africana. A ancestralidade está nele. E o brasileiro costuma negar isso, ele, às vezes, supervaloriza a ancestralidade europeia e desvaloriza as outras ancestralidades das quais nós somos formados. Costumo dizer que o Brasil, quando se olha no espelho – e o espelho sempre reflete o passado né, atrás da gente –, ele não gosta do que vê, porque ele enxerga o negro e o indígena lá atrás. Ele não gosta disso, ele quer ver o pouquinho que tem do europeu. Então o brasileiro nunca está aqui, está sempre querendo ser alguém que ele não é e que nunca vai ser [...]. O Brasil não se aceita, que nem um adolescente que está crescendo e não gosta das espinhas na cara e não percebe que isso pode ser um processo natural que existe por dentro dele, como parte do crescimento. Então o brasileiro precisa aceitar essa herança genética [...].”

MUNDURUKU, Daniel. Daniel Munduruku: “Eu não sou índio, não existem índios no Brasil”. [Entrevista] *Nonada*, 21 nov. 2017. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

*Daniel* – Eu acho que sim. Não é uma coisa muito visível ainda, porque a gente rema contra a maré. A gente procura falar para as pessoas o que a gente pensa sobre a gente mesmo, mas as pessoas normalmente ouvem as outras pessoas falando da gente. Num universo de 500 anos da história do Brasil, um universo em que houve um certo massacre de ideias, o povo brasileiro se acostumou a pensar de uma determinada forma que não consegue se descolar desse pensamento. Então, o que normalmente acontece, ao meu ver, é que embora a gente faça o esforço, use a literatura e também a internet, as redes sociais e tudo mais, ainda assim somos relativamente poucos. Essa voz é sufocada pelos meios de comunicação de massa, por uma educação colonizadora que a gente ainda tem. De qualquer maneira, existem alguns buracos nesses discursos de colonização, que a gente consegue atravessar. Eu acho que esses furos têm feito bastante diferença [...].



## Alerta ao professor

O texto “O imaginário de nação”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências CG3, CECH2, CEH1, CEH2 e CEH3. Além disso, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI22, ao discutir o papel das culturas letradas, não letradas, e das artes na construção da identidade nacional brasileira do século XIX. Dessa forma, este conteúdo também mobiliza o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

## Texto de aprofundamento

O texto a seguir problematiza a forma como os indígenas foram exaltados e os negros, excluídos do processo de criação de uma identidade brasileira no século XIX.

### Indianismo

“Na época do Romantismo, surgiu uma corrente artística e literária cujas consequências foram além do âmbito propriamente cultural e interferiram, com força ideológica, nos campos histórico e historiográfico. Trata-se do ‘indianismo’, movimento que celebrava os indígenas brasileiros, atribuindo-lhes nobreza, força heroica e caráter altaneiro. Está claro que esse índio idealizado era puramente imaginário, e sua exaltação [...] se prolongou pelo século XX afora.

Ao tornar-se símbolo, o índio imaginário encarnava o ancestral nobre invocado pelos brasileiros. Ele permitia neutralizar o passado colonial, oferecendo uma origem elevada e autóctone. Essa imagem estava presente até mesmo na simbologia oficial: o manto de coroação do imperador Pedro I era recoberto de penas de tucano, evocando a maneira de enfeitar-se dos indígenas, como se ele tivesse recebido essa insígnia de poder dos ancestrais locais, eliminando os séculos de colonização [...].

## O imaginário de nação

No século XIX, o governo e uma geração de intelectuais ajudaram a construir a **identidade e o imaginário nacional**. Historiadores, escritores, pintores, militares, músicos, professores, médicos e sacerdotes participaram dessa construção nacionalista. Para consolidar o Brasil como uma nação, era necessário que os brasileiros se reconhecessem como membros de uma sociedade unida por laços culturais.

No plano artístico, a construção do imaginário nacional se expressou, sobretudo, pelo **Romantismo**. Esse movimento envolveu a literatura, a música, a pintura, a escultura etc. Entre as características do Romantismo, podemos destacar:

- **nacionalismo** – valorização das culturas populares e eruditas do país, das belas paisagens geográficas, da história e de seus heróis;
- **liberdade de expressão** – valorização da originalidade dos artistas, da imaginação criativa, da personalidade individual, dos sonhos e dos ideais.

Na literatura, os autores ligados ao Romantismo exaltavam, entre outros aspectos, a natureza exuberante e os indígenas como símbolos da nação. Apesar de serem exaltados nas artes, os povos originários continuaram excluídos da sociedade nacional no século XIX. Além disso, a imagem romântica idealizada sobre eles ajudou a consolidar preconceitos e estereótipos que repercutem até os dias atuais.

### Glossário

**Imaginário:** no contexto, refere-se ao conjunto de símbolos, mitos e ideias de um povo em determinada época.



Estátua de dom Pedro I, projetada pelo artista brasileiro João Maximiano Mafra e produzida pelos franceses Louis Rochet e Auguste Rodin, inaugurada em 1862, na Praça Tiradentes, no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2021. Nela, dom Pedro I foi representado montando um cavalo e segurando a Constituição de 1824. Ao redor, quatro indígenas são representados de forma idealizada. Para os românticos, a figura dos indígenas era associada à pureza e à exuberância da natureza.

176

A celebração do indígena como força suprema e entidade ancestral incidia sobre um outro aspecto [...]: ela bloqueava a incorporação do negro pela cultura local. Ao contrário dos índios, que permaneciam em seu *habitat* natural, os africanos [...] [e seus descendentes] eram percebidos como inferiores e como a manifestação quotidiana de um arcaísmo que se tornava cada vez mais insuportável [...]. Salvo exceções, a literatura e as artes plásticas consagraram-se pouco a tomar os negros como tema.”

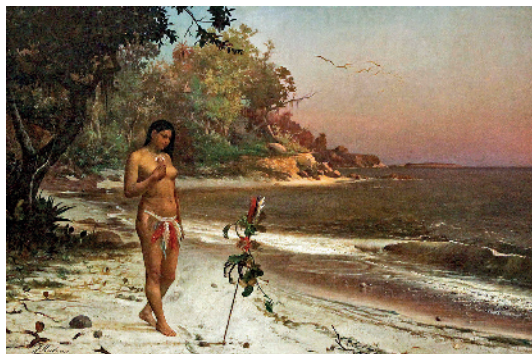
COLI, Jorge. Fabricação e promoção da brasilidade: arte e questões nacionais. *Perspective*, v. 2, p. 2-3, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/perspective/5541>.

Acesso em: 10 mar. 2022.

## Artistas românticos

No século XIX, entre os autores românticos brasileiros, destacaram-se escritores e poetas como o maranhense Gonçalves Dias, o paulista Álvares de Azevedo, o baiano Castro Alves e o cearense José de Alencar. Este último escreveu três romances importantes com temáticas indianistas: *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874). Os três romances retratam os povos originários como heróis e representantes da identidade nacional brasileira.

Os romances de José de Alencar serviram de inspiração para músicos como o compositor Carlos Gomes, autor da ópera *O Guarani*, que estreou no Rio de Janeiro em 2 de dezembro de 1870, em homenagem ao aniversário do imperador. Uma obra de José de Alencar também inspirou a pintura *Iracema* (1881), de José Maria de Medeiros, que retrata a protagonista do romance como uma mulher indígena bela e serena.



*Iracema*, pintura de José Maria de Medeiros, 1881.



Encenação da ópera *O Guarani*, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Fotografia de 2016. Criada por Carlos Gomes, essa ópera foi o primeiro sucesso de uma obra musical brasileira no exterior.

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

NETUN LIMA

JOSÉ MARIA DE MEDEIROS - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

## Texto de aprofundamento

Sobre a obra *O Guarani* e a construção de uma identidade nacional, sugerimos a leitura do excerto a seguir.

### *O Guarani* e identidade nacional

“Começa-se, no Romantismo, a construir a noção de que a cultura brasileira se assenta na mistura. O romance *O Guarani*, de José de Alencar, concebe um mito de origem da nação brasileira. Peri e Cecília constituem seu casal inicial, formado por um índio que aceitara os valores cristãos [...] e por uma portuguesa que acolhera os valores da natureza do Novo Mundo [...]. Essa nação teria, portanto, um caráter cultural luso-tupi. O mito de origem de nosso país opera com a união da natureza com a cultura, ou seja, dos valores americanos com os europeus. O Brasil seria, assim, a síntese do velho e do novo mundo, construída depois da destruição do edifício colonial e dos elementos perversos da natureza. Os elementos lusitanos permanecem, mas modificados pelos valores da natureza americana. A nação brasileira aparece depois de um dilúvio, em cuja descrição se juntam os mitos das duas civilizações constitutivas de nosso povo, o de Noé e o de Tamandaré [...].

*O Guarani* mostra, além da fundação da nacionalidade, outra fundação, a da língua falada no Brasil. A identidade desse idioma é correlata à do homem brasileiro [...], cuja origem o romance descreveu. [...] A independência linguística dos padrões portugueses era tão importante quanto a independência política.”

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira.

*Bakhtiniana*, v. 1, n. 1, p. 119-120, 1º sem. 2009. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3002/1933>. Acesso em: 10 mar. 2022.

## DICA INTERNET

### Portal Domínio Público

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>. Acesso em: 9 mar. 2022.

O portal permite o acesso ao texto integral de obras literárias escritas por autores do período imperial, como Raul Pompeia, Artur de Azevedo, José de Alencar e Machado de Assis.

177

## Outras indicações

A obra *O Guarani* também foi adaptada ao formato de história em quadrinhos, sendo outra possibilidade de trabalho e que pode ser mais atrativo aos estudantes:

- GÊ, Luiz; JAF, Ivan. *O Guarani*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013. (Coleção Clássicos Brasileiros em HQ).



## Alerta ao professor

Os textos “Artes plásticas” e “Cultura popular” favorecem o desenvolvimento da competência CG3, bem como das habilidades EF08HI19 e EF08HI22, ao apresentar o pintor Estêvão Roberto, tratar da importância da capoeira e discutir o papel das culturas letradas e não letradas na formação das identidades no Brasil.

## Para pensar

Resposta pessoal. A questão mobiliza os conhecimentos prévios dos estudantes. É interessante solicitar à turma pesquisas das biografias e das obras de alguns artistas mencionados no texto. As pesquisas sobre o Romantismo no Brasil, além dos aspectos históricos, contribuem para a interdisciplinaridade com Arte, a partir da literatura, das artes plásticas e da música.

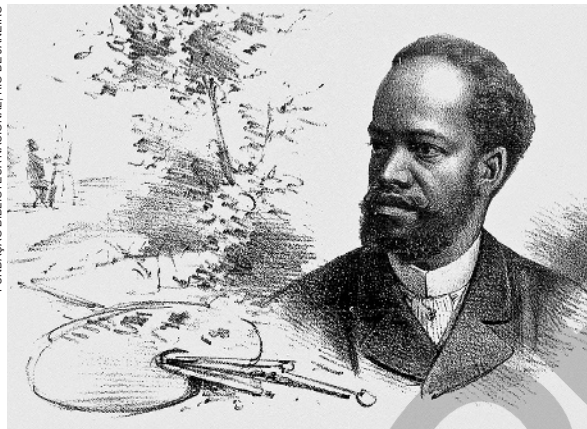
## Artes plásticas

Nas artes plásticas, os românticos brasileiros buscavam inspiração no trabalho dos europeus e produziam obras com temas nacionais, como a natureza, os indígenas e os fatos históricos do país. Entre os pintores, destacaram-se o catarinense Victor Meirelles, o paraibano Pedro Américo, o carioca Estêvão Roberto da Silva e o italiano, mas que vivia no Brasil, Eliseu Visconti.

Victor Meirelles foi um artista protegido pelo imperador dom Pedro II. Ele se destacou, por exemplo, pela obra *A primeira missa do Brasil* (1860). Esse quadro representa o nascimento do país como um momento de união e de fé.

Estêvão Roberto da Silva era negro, livre e filho de pais africanos. Na década de 1880, ele passou a trabalhar como professor no Rio de Janeiro, atuando no Liceu de Artes e Ofícios da Academia Imperial. Mas sua obra ainda é pouco conhecida pela maioria dos brasileiros.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



O pranteado artista Estêvão Silva, retrato feito por Antônio Bernardes Pereira Netto, publicado na *Revista Ilustrada* de novembro de 1891, ano em que o artista faleceu, no Rio de Janeiro.

*Natureza-morta*, pintura de Estêvão Silva, 1884. O artista é considerado um dos mais importantes pintores brasileiros de natureza-morta. Repare nos detalhes das frutas neste óleo sobre tela.



ESTÊVÃO SILVA – MUSEU AFRO BRASILEIRO, SÃO PAULO

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

### INTEGRAR COM ARTE

#### PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Você já ouviu falar em algum dos artistas românticos citados no texto? Comente.



## Cultura popular

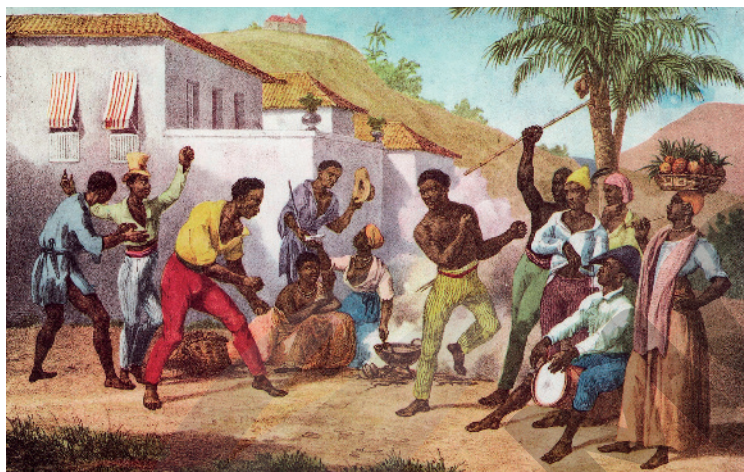
O Romantismo brasileiro exaltava os valores da **cultura popular**, mas os distorcia em função dos ideais românticos. Ao longo do século XIX, a cultura popular continuou vibrante nas festas, na produção de alimentos, no artesanato, nas danças, nas trovas poéticas e nos lundus, choros e maxixes. Ela marcou profundamente a identidade do país, mas ficava à margem dos salões frequentados pelas elites, que se consideravam “a boa sociedade”.

A capoeira é um exemplo de manifestação da cultura popular que envolve brincadeira, dança e luta. Foi desenvolvida há mais de 200 anos por pessoas de origem africana, escravizados e libertos, em cidades como Salvador, Recife e Rio de Janeiro.

No século XIX, o governo considerava as rodas de capoeira uma ameaça à ordem pública e os capoeiristas eram tratados como desordeiros. No entanto, para muitos escravizados e libertos, a capoeira era uma forma de superar as dificuldades do dia a dia. Por meio dessa prática, eles criavam laços de solidariedade e enfrentavam as violências do regime escravista.

Durante o império e no início da república, essa manifestação cultural sofreu repressão das autoridades, até ser enquadrada como crime em 1890. Porém, a capoeira resistiu e foi reconhecida como esporte a partir de 1930.

A capoeira tornou-se um dos símbolos da identidade brasileira e atualmente conta com aproximadamente 10 milhões de praticantes em vários países do mundo. Desde 2014, ela é considerada patrimônio cultural imaterial da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).



*Jogo de capoeira ou dança de guerra, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835. Essa gravura representa uma roda de capoeira, com pessoas ao redor, batida de palmas, uso de instrumentos musicais e com a ginga corporal dos capoeiristas.*

### PARA PENSAR

Você já viu ou participou de uma roda de capoeira? Onde? Converse sobre o assunto com os colegas.

### RESPONDA ORALMENTE

179

## Para pensar

Resposta pessoal. A partir da questão, os estudantes poderão partilhar suas vivências com os colegas e refletir sobre a cultura popular brasileira no cotidiano. Mesmo que o estudante não tenha entrado em contato direto com a capoeira, incentive a reflexão sobre a cultura popular em suas diversas manifestações: música, culinária, poesia, festas, artes plásticas, artesanato etc.

## Outras indicações

- *Roda de capoeira*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>. Acesso em: 10 mar. 2022.

## Texto de aprofundamento

Sugerimos a leitura do livro *O urucungo de Cassange*. Nele, o autor, que é historiador e mestre de capoeira, faz sugestões de atividades em sala de aula com base no tema. Uma resenha do livro está disponível em: <https://www.scielo.br/j/alm/a/yZtmjgkphJ9Qp6YMmSpLwmm/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022. Leia a seguir um trecho da obra.

### Arco musical

“Em 1872, o escritor brasileiro José de Alencar não esqueceu o arco musical em seu romance *Til*. Ao descrever um samba que ocorria entre os trabalhadores escravizados de uma fazenda no interior paulista, lembrou-se dos ‘lascivos requebros da crioula, que já se espreguiçava ao som do urucungo’. Para além dos termos pejorativos de conotação racial, a exemplo da sexualização do corpo negro [...], esta parece ser uma cena frequente nos terreiros das fazendas e engenhos no Brasil do século XIX [...]. Em outras passagens desse mesmo romance, [...] são descritas situações semelhantes, nas quais poderia o arco musical se fazer presente, juntamente com outros instrumentos de uso comum entre os pretos escravizados em momentos de entretenimento em seus batuques. [...]

Estes urucungos que aparecem nas crônicas saudosistas e nas narrativas da ficção brasileira [...] eram manuseados pelos velhos africanos e crioulos, os quais aprenderam a tocar este arco musical em África ou com seus pares que atravessaram o atlântico. Assim pode-se afirmar que o urucungo, o famoso berimbau de barriga, tem uma história atlântica, uma história de travessia.”

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. *O urucungo de Cassange*: um ensaio sobre o arco musical no espaço atlântico (Angola e Brasil). Itabuna: Mondrongo, 2019. p. 48-50.

## Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- CG1 (atividade 7);
- CG2 (atividades 2 e 3);
- CG3 (atividades 4 e 6);
- CG4 (atividades 2, 5 e 6);
- CECH2 (atividades 3 e 6);
- CECH5 (atividade 3);
- CEH1 (atividades 1, 3 e 7);
- CEH3 (atividades 2, 4, 5, 6);
- CEH4 (atividade 7).

## Oficina de História

### Conferir e refletir

1. Em Pernambuco, os liberais reuniam-se no Partido da Praia e combatiam a desigualdade entre latifundiários e comerciantes portugueses e a maioria da população. Expressavam suas ideias no jornal *Diário Novo*, cuja sede ficava na Rua da Praia, na cidade de Recife. Por isso, também eram chamados “praieiros”. A Revolta Praieira teve como objetivo o voto livre e universal; liberdade de imprensa; garantia de trabalho; extinção do Poder Moderador; nacionalização do comércio varejista, dominado pelos portugueses; garantia dos direitos individuais do cidadão; federação.

2. Atividade interdisciplinar com Matemática que trabalha o pensamento computacional, com destaque para a decomposição, a abstração e o reconhecimento de padrões. Seu objetivo é identificar semelhanças entre diferentes linguagens e interpretá-las, levando o estudante a transpor as informações de um gráfico de barras em uma **tabela de dupla entrada**. As tabelas de dupla entrada organizam dados com base em duas variáveis qualitativas e são referidas na BNCC de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas habilidades EF02MA22, EF03MA26, EF03MA27 e EF04MA27.

a), b) e c) Sugestão de tabela:

## OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

### Conferir e refletir

1. Explique quem eram os praieiros, o que eles combatiam e quais eram os principais objetivos da Revolta Praieira.

### INTEGRAR COM MATEMÁTICA

2. Observe o gráfico da página 167 e, em seguida, faça uma tabela de dupla entrada em seu caderno usando as informações e o título do gráfico. O gráfico e a tabela mostram o percentual que cada produto representa no valor econômico total das exportações brasileiras. Para construir a tabela, siga as orientações a seguir.

- Atribua um título à tabela, que deve corresponder ao título do gráfico.
- A tabela deve ter seis colunas e oito linhas. Na primeira linha e coluna, à esquerda, escreva a palavra “Período” e copie as datas que aparecem no gráfico nas linhas correspondentes abaixo.
- À direita da primeira coluna, faça uma coluna com o nome de cada produto agrícola exportado e complete seu quadro com as porcentagens apresentadas no gráfico.
- Analisando sua tabela, responda às questões a seguir.
  - Além do café, quais eram os principais produtos agrícolas exportados pelo Brasil no século XIX?
  - Em qual período o café representou mais de metade das exportações de produtos agrícolas brasileiros?

3. Como era feita a distribuição de terras durante o período colonial e parte do império? Que mudanças a Lei de Terras (1850) trouxe e o que isso acabou garantindo em relação à distribuição de terras?

### INTEGRAR COM LÍNGUA PORTUGUESA

4. A seguir, leia trechos do romance *Iracema*, de José de Alencar. Depois, escreva no caderno a alternativa que apresenta características dessa obra.

“Além, muito além daquela serra, que ainda azulava no horizonte, nasceu Iracema.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da **graúna**, e mais longos que seu **talhe** de palmeira. [...]

[...] a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde **campeava** sua guerreira tribo, da grande nação **tabajara**.”

ALENCAR, J. *Iracema*. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Biblioteca Nacional. p. 5. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=2029](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=2029). Acesso em: 9 mar. 2022.

### Glossário

**Graúna:** ave de plumagem e bico pretos.

**Talhe:** aspecto, forma.

**Campear:** procurar animais no campo.

**Tabajara:** povo indígena Tupi que habitava a região entre os rios Paraíba do Norte e São Francisco, especialmente áreas dos atuais estados do Ceará e da Paraíba.

180

Brasil: participação dos principais produtos agrícolas exportados no valor global das exportações, em porcentagem (1831-1900)

Período	Café	Açúcar	Algodão	Fumo	Cacau
1831-1840	43,8	24,0	10,8	1,9	0,6
1841-1850	41,4	26,7	7,5	1,8	1,0
1851-1860	48,8	21,2	6,2	2,6	1,0
1861-1870	45,5	12,3	18,3	3,0	0,9
1871-1880	56,6	11,8	9,5	3,4	1,2
1881-1890	61,5	9,9	4,2	2,7	1,6
1891-1900	64,5	6,0	2,7	2,2	1,5

- a) O desprezo pelas paisagens regionais.
  - b) A exaltação dos indígenas e das paisagens naturais.
  - c) A exaltação do progresso e da vida em sociedade.
  - d) O desencanto pelas questões nacionais.
5. Com base no conteúdo deste capítulo, elabore textos relacionando as seguintes palavras:
- a) dom Pedro II, políticos liberais e políticos conservadores;
  - b) escravidão, cafeicultura e imigração.

### Interpretar texto e imagem

6. Leia as seguintes trovas populares, elaboradas durante o início do reinado de dom Pedro II.

<p>“[...] Por subir Pedrinho ao trono Não fique o povo contente; Não pode ser boa coisa, Servindo com a mesma gente. [...]”</p>	<p>Quem põe governança Na mão de criança, Põe geringonça No papo de onça [...]”</p>
---	---

POESIA popular. Crônica da cidade. Dom Pedro II através do folclore. *Jornal do Comércio*. 3. set. 1958. Recife, Pernambuco.

Em sua interpretação, essas estrofes criticam ou elogiam o início do reinado de dom Pedro II? Explique.

7. O estadunidense Herbert Smith fez várias viagens ao Brasil na década de 1870 e publicou um livro em 1879, contando suas impressões sobre o país. A seguir, leia um relato extraído dessa obra, sobre o trabalho escravo em uma fazenda de café.

“Os negros são sujeitos a uma fiscalização rígida e o trabalho é regulado como uma máquina. Às quatro horas da madrugada todos os escravos são reunidos a fim de entoarem rezas, depois do que se põem em fila para irem trabalhar. Às seis horas dão-lhes café; às nove horas almoçam carne-seca, farinha de mandioca, feijão e broa de milho; ao meio-dia, tomam uma pequena porção de aguardente; às quatro horas jantam, precisamente como ao almoço e, como este, é servido ao ar livre, com a menor interrupção possível do trabalho. Às sete horas, os negros cansados retornam em filas para os barracões, ao som de uma corneta [...] depois disso, entregam-se a trabalhos caseiros ou nas máquinas até às nove horas; os homens e mulheres são, então, fechados à chave [...] onde deixam-nos dormir durante sete horas, a fim de que se restaurem para o trabalho no dia seguinte [...].”

Aos domingos há um feriado nominal, pois não dura mais de três ou quatro horas [...].”

SMITH, Herbert H. *Uma fazenda de café no tempo do império*. Rio de Janeiro: Departamento Nacional do Café, 1941. p. 15. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10014115&parte=1>. Acesso em: 9 mar. 2022.

- a) Que trechos do documento indicam uma fiscalização rígida?
- b) Por que as refeições dos escravizados eram servidas ao ar livre?

4. Atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa. Alternativa correta: **b)** A exaltação dos indígenas e das paisagens naturais. Ao propor a interpretação de um trecho da obra *Iracema*, que contribuiu para a construção de uma identidade nacional no século XIX, a atividade mobiliza o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo das matrizes históricas e culturais brasileiras**.

5. **a)** e **b)** Respostas pessoais. O objetivo da atividade é estimular a criatividade dos estudantes, envolvendo-os na produção de textos relacionados aos temas estudados. Os textos podem ser de vários gêneros e tipos: prosa, poesia, narração, descrição etc.

### Interpretar texto e imagem

6. Esta atividade pode ser feita oralmente. Estimule os estudantes a dar suas opiniões e fundamentá-las. As estrofes manifestam a dúvida sobre se com o reinado de dom Pedro II haveria melhorias na vida da população, já que o novo imperador estaria “servindo com a mesma gente”.

7. **a)** São indícios de fiscalização rígida a marcação precisa das horas de cada atividade (incluindo as rezas, o trabalho, o almoço e o descanso), a descrição do trabalho regulado como “uma máquina” e o fato de os escravizados serem trancados à chave durante a noite. **b)** Porque se comessem em um refeitório ou em lugar semelhante teriam de se deslocar e interromper o trabalho. Para evitar isso, os senhores ordenavam que eles recebessem a comida nos locais onde cumpriam suas tarefas.

d) Depois do café, os principais produtos agrícolas brasileiros exportados no período de 1831 a 1900 foram açúcar, algodão, fumo e cacau. Em porcentagem, o café representou mais da metade do valor das exportações agrícolas brasileiras (mais de 50%) em três períodos: 1871-1880, 1881-1890 e 1891-1900, ou seja, entre os anos de 1871 e 1900.

3. Durante o período colonial e parte do império, quem distribuía terras era o rei ou o imperador. Com a Lei de Terras, aprovada em 1850, o meio para conseguir a propriedade de terras era a compra. Assim, podemos dizer que uma mudança decorrente da Lei de Terras é que a terra, que valia pouco até 1850, passou a ter valor de mercado e a ser comprada e vendida pelo melhor preço. Em relação ao período colonial, essa lei garantiu a concentração de terras nas mãos de poucas pessoas. Apenas uma pequena elite era proprietária de terras no Brasil.



## Habilidades da BNCC

- EF08HI15
- EF08HI17
- EF08HI18
- EF08HI19
- EF08HI20

## Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam pelos temas do capítulo, a Guerra do Paraguai e o processo da abolição da escravidão, essenciais para entender a proclamação da república no Brasil, e de assuntos relacionados, como as produções culturais e formas de expressão da população negra brasileira e a luta contra o racismo.

- **Refletir** sobre alguns dos processos que levaram à crise da monarquia e à implantação da república no Brasil.
- **Compreender** a Guerra do Paraguai e suas consequências.
- **Analisar** as questões que permearam o fim da escravidão e o movimento abolicionista.
- **Valorizar** produções culturais dos afro-brasileiros e a luta contra o racismo e as heranças da escravidão, bem como a mobilização do movimento negro.

## Para começar

Resposta pessoal e tema para reflexão. Procure refletir com os estudantes sobre como o longo e violento processo da escravidão brasileira está na origem de muitas das desigualdades sociais existentes em nosso país hoje. Pode-se destacar também a discriminação racial, que, infelizmente, ainda se manifesta de diferentes formas.

# UNIDADE 3 Brasil Império

## CAPÍTULO

# 9

## Guerra e abolição

Após um período de calmaria, a partir dos anos 1870 a monarquia passou a enfrentar crises, que foram motivadas, sobretudo, pelo desgaste em consequência da Guerra do Paraguai e pela campanha abolicionista.

Do início ao fim, o Império Brasileiro foi escravista. A relação entre império e escravidão foi tão estreita que a abolição da escravatura praticamente coincidiu com o fim da monarquia – nos anos 1888 e 1889, respectivamente.

A Lei Áurea, que extinguiu a escravidão no Brasil, não acabou com as relações perversas decorrentes desse regime, cujas marcas profundas podem ser percebidas até os dias atuais.

### PARA COMEÇAR

### RESPONDA ORALMENTE

Quais são as marcas deixadas pela escravidão no Brasil? O que você pensa sobre o assunto? Comente com os colegas.

MARC FERREZ/COLEÇÃO GILBERTO FERREZ - INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO



Escravidados partindo para a colheita de café com carro de boi, no Vale do Paraíba, entre as províncias de São Paulo e Rio de Janeiro. Fotografia de Marc Ferrez, c. 1885.

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



ARQUIVO HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Princesa Isabel é saudada na cidade do Rio de Janeiro após aprovar a Lei Áurea. Fotografia de Luiz Ferreira, 13 de maio de 1888.



JOA SOUZA/SHUTTERSTOCK

Estátua de Zumbi dos Palmares é lavada por membros do candomblé e de entidades negras no Dia Nacional da Consciência Negra, em Salvador, Bahia. Fotografia de 2021. A lavagem é uma forma de celebração e homenagem a Zumbi por sua luta e resistência contra a escravidão.

## Orientação didática

Nas décadas finais do Segundo Reinado, a imagem pública de dom Pedro II sofreu grande desgaste e a monarquia passou a enfrentar uma série de crises políticas. Abordaremos neste capítulo eventos históricos importantes, como a Guerra do Paraguai, a intensificação das campanhas abolicionistas e a abolição da escravidão, que fazem parte dos fatores decisivos para o fim da monarquia.

Também vamos refletir sobre os legados da escravidão, identificando a permanência do racismo e de práticas discriminatórias nas relações sociais no Brasil atual. A imagem de um país identificado pela harmonia nas relações raciais não corresponde à realidade. No entanto, a luta dos movimentos negros por direitos tem alcançado algumas conquistas.



## Alerta ao professor

O texto “Do apogeu à guerra”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das habilidades EF08HI15, EF08HI17 e EF08HI18, ao identificar disputas políticas, relacionar as transformações territoriais com tensões e conflitos durante o império e identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai. Já o boxe “Observando o mapa” favorece sobretudo o desenvolvimento da competência CECH7.

## Texto de aprofundamento

Sobre a participação das mulheres na Guerra do Paraguai, recomendamos a leitura dos excertos a seguir.

### Mulheres na Guerra do Paraguai

“Nesse período, ainda não existia a profissão de enfermeira, muitas mulheres que auxiliaram os médicos não tinham nenhum conhecimento específico. Era uma missão difícil, pois não havia recursos nesses hospitais, muitas vezes faltando até mesmo [as] [...] orientações de um médico. [...]

Outras mulheres também serviram ao país costurando os uniformes das tropas do exército. Eram, em sua maioria, mulheres humildes que recebiam uma baixa remuneração para prover as peças dos uniformes e assim sustentar as suas famílias. Vale ressaltar que essas costureiras tiveram grandes habilidades em improvisar quando a matéria-prima da confecção se tornou escassa.

Nesse sentido, a contribuição das mulheres foi fundamental para sustentar os países por um período tão longo no conflito. Foram várias as formas de envolvimento feminino no decorrer da guerra, com funções diversificadas de acordo com seu *status* social. [...]

## Do apogeu à guerra

Segundo alguns historiadores, na década de 1860, o Império Brasileiro estava no seu apogeu, tinha atingido seu ponto máximo. Naquele momento, o tráfico internacional de escravizados havia sido extinto por lei, chegavam novos imigrantes e algumas cidades se modernizavam.

Em meados dessa década, teve início a Guerra do Paraguai, um dos conflitos mais sangrentos da América do Sul.

## Guerra do Paraguai

Durante o Segundo Reinado, o Brasil se envolveu em conflitos internacionais na região do Rio da Prata, nos quais também estavam envolvidos a Argentina, o Uruguai e o Paraguai. O mais longo e sangrento foi a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), mais conhecida no Brasil como Guerra do Paraguai. De um lado, lutaram os soldados paraguaios e, do outro, os soldados da Tríplice Aliança, formada por brasileiros, argentinos e uruguaios.

A guerra foi motivada por questões de fronteiras e disputas pelo controle da navegação nos rios da região platina. O Paraguai era um país sem acesso ao mar. Em certo momento, o governo paraguaio, chefiado por Solano López (1827-1870), presidente do Paraguai na época, decidiu conquistar uma saída para o mar e, assim, melhorar as vias de acesso ao comércio exterior.

De acordo com militares brasileiros, o **estopim** da guerra ocorreu em novembro de 1864, quando autoridades paraguaias capturaram o navio brasileiro Marquês de Olinda, que atravessava o Rio Paraguai rumo à província de Mato Grosso.

### Glossário

**Estopim:** no contexto, refere-se a uma ação que inicia um acontecimento ou uma série de acontecimentos.



Combate naval do Riachuelo, pintura de Victor Meirelles, final do século XIX. A batalha representada na obra é considerada uma das mais importantes da Guerra do Paraguai.

184

Encontramos relatos sobre as *vivandeiras* ou *agregadas* (como foram chamadas no Paraguai) [...]. Acabavam por servir de lavadeiras, cozinheiras e alimentavam um pequeno comércio junto ao exército, com gêneros de primeira necessidade.”

PALHANO, Hadylse Maria Lourdes; SOUZA, Rosilene Aparecida Oliveira de; MARIN, Jérri Roberto. A atuação das mulheres na Guerra do Paraguai: entre mitos e história, muitas personagens importantes. *XIII Encontro Regional de História. História e democracia: possibilidades do saber histórico*. Coxim, nov. 2016. p. 2-3.



Várias mulheres marcaram presença na Guerra do Paraguai. Elas cuidavam dos doentes, cozinhavam e preparavam a artilharia. Algumas participaram diretamente das batalhas, como as brasileiras Florisbela, Maria Curupaiti e Jovita Alves Feitosa (1848-1867). Outras atuaram como enfermeiras, como foi o caso de Ana Néri (1814-1880).

Observe na linha do tempo e no mapa quais foram as principais batalhas dessa guerra.

Jovita Alves Feitosa com o uniforme da Guerra do Paraguai, gravura publicada no livro *Traços biográficos da heroína brasileira Jovita Alves Feitosa*, de José Alves Visconti Coaracy, em 1865.



JOVITA ALVES FEITOSA — BIBLIOTECA BRASILIANA GUTTA E JOSÉ MINDLIN/USP, SÃO PAULO

### Outras indicações

- MORAES, Denise. Comprando soldados: uma estratégia de recrutamento para a Guerra do Paraguai. *Café História*, 31 jul. 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/comprando-soldados-guerra-do-paraguai/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

Explica os objetivos de uma lei instituída no império que permitia alforriar escravizados em troca de serviço militar.

- TORAL, André Amaral de. A participação dos negros escravos na Guerra do Paraguai. *Estudos Avançados*, v. 9, n. 24, ago. 1995.

No artigo, é abordada a participação dos negros escravizados na Guerra do Paraguai.

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



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: ALBUQUERQUE, Manoel M. de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 40-41.

### OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

Em que país ocorreu a maior parte das batalhas da Guerra do Paraguai?

### Principais batalhas da Guerra do Paraguai

1864	Forte Coimbra
1865	São Borja, Uruguaiana, Corumbá, Riachuelo
1866	Tuiuti, Curupaiti
1867	Tuiuti, Curupaiti, Miranda
1868	Humaitá, Angostura, Lomas Valentinas, Itororó, Avaí
1869	Assunção
1870	Cerro Corá

Linha do tempo fora de escala.

### Observando o mapa

A maior parte das batalhas ocorreu no território do Paraguai.

## Texto de aprofundamento

Outro prisma para a abordagem da Guerra do Paraguai é o dos ressentimentos ainda existentes em função do conflito armado, como o texto a seguir deixa entrever.

### A guerra e suas cicatrizes

“Em discurso comemorativo aos 140 anos do fim da Guerra do Paraguai, o vice-presidente do país, Federico Franco, afirmou que a ‘cicatrização do povo paraguaio’ só começará depois que o Brasil [devolver] [...] um suposto arquivo militar e o canhão ‘Cristão’, hoje em exibição no Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro.

“O meu país nunca vai cicatrizar a ferida da epopeia de 1865 a 1870 se o Brasil não devolver o arquivo militar que injusta e injustificadamente retém hoje, como também retém o canhão Cristão, que devem retornar ao Paraguai para que se inicie a cicatrização do povo paraguaio”, disse Franco, em discurso anteontem. Para ele, é ‘incrível’ que o Brasil ainda mantenha troféus da guerra [...].

Em exibição no Museu Histórico Nacional, o ‘Cristão’ recebeu esse nome porque foi construído a partir de sinos de igreja. A arma foi apreendida em fevereiro de 1868, quando o Brasil tomou a fortaleza de Humaitá, no rio Paraguai.”

MAISONNAVE, Fabiano. Vice do Paraguai exige devolução de “troféus de guerra” do Brasil. *Folha de S.Paulo*, 3 mar. 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft0303201012.htm>. Acesso em: 15 mar. 2022.

## Consequências da guerra

O conflito encerrou-se em 1870, mas o Paraguai continuou ocupado por tropas brasileiras até 1876. Não se sabe ao certo quantas mortes essa guerra provocou, mas alguns historiadores calculam que tenham morrido mais de 100 mil combatentes de ambos os lados. Além disso, a Guerra do Paraguai teve consequências territoriais, econômicas e políticas no Brasil. Conheça algumas delas a seguir.

- **Territórios:** áreas pertencentes ao Paraguai foram anexadas ao Brasil, o que garantiu o tráfego fluvial para Mato Grosso.
- **Aumento da dívida externa:** a economia foi afetada pelos gastos com a guerra. Governo e produtores passaram a depender ainda mais de empréstimos feitos no exterior, principalmente de banqueiros britânicos, o que aumentou a dívida externa brasileira.
- **Fortalecimento do exército:** depois da guerra, o exército passou a ter um novo papel político no país. Muitos militares assumiram posições contrárias à escravidão e demonstraram simpatia pela causa republicana. Para esses militares, era absurdo manter a escravidão no Brasil, país que contou com negros escravizados e livres para vencer a guerra.

JUAN MANUEL BLANES – MUSEU NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS, MONTEVIDEU



*A paraguaia*, pintura de Juan Manuel Blanes, c. 1879. A figura da mulher representa o Paraguai derrotado, cuja maior parte da população masculina foi morta durante a guerra.

## OUTRAS HISTÓRIAS

### Versões sobre a Guerra do Paraguai

A interpretação dos historiadores brasileiros sobre a Guerra do Paraguai mudou ao longo do tempo. Leia os trechos selecionados a seguir para entender como isso se deu.

“A primeira versão oficial é [...] propagada pelo exército brasileiro, que tinha como principal tendência apresentar o Brasil como o glorioso vencedor da guerra. Tais estudos privilegiavam [...] estratégias de guerra e enaltecimento de seus comandantes militares [...]. Nessas narrativas prevaleceu [...] uma interpretação que apontava para o governo paraguaio como o causador da guerra, o responsável pelo conflito, pois, segundo esta visão, foi esse governo que invadiu/agrediu o Império do Brasil. Essa forma hegemônica de interpretação, que ganhou espaço no final do período imperial e perdurou por boa parte do período republicano, tendia a personificar a guerra na figura do presidente do Paraguai, Francisco Solano López [...].”

Em fins da década de 1960, foi desenvolvida uma [...] [outra] perspectiva sobre o conflito [...]. Ao tentar desconstruir mitos criados pela historiografia precedente, a historiografia revisionista findou por criar novos mitos, como o suposto desenvolvimento paraguaio do pré-guerra. A abordagem revisionista teve como destacados autores o historiador argentino León Pomer (1980) e o jornalista brasileiro José Júlio Chiavenatto (1983) [...].

Em meados da década de 1980 [...], começou a emergir uma [...] [nova] perspectiva [...], [cujos autores] questionam a participação e responsabilidade inglesa no conflito; questionam o desenvolvimento econômico do Paraguai; apresentam como razões para a Guerra os conflitos e interesses regionais. Destacamos aqui as obras de Luiz Alberto Moniz Bandeira [...], Ricardo Salles [...], Francisco Doratioto, Alfredo da Mota Menezes [...] [e] André Toral [...].”



Soldado paraguaio (à direita), feito prisioneiro, é acompanhado por um oficial de cavalaria brasileiro. Fotografia de c. 1864-1870.

SALLES, André Mendes. A Guerra do Paraguai na historiografia brasileira: algumas considerações. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 27-29, 2014-2015. p. 29-35. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/49957>. Acesso em: 24 maio 2022.

#### Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Com base no texto, explique com suas palavras a seguinte frase: As diferentes versões sobre a Guerra do Paraguai ajudam a entender que a História é um conhecimento em construção permanente.

### Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Versões sobre a Guerra do Paraguai” contribui para o desenvolvimento das competências CEH4 e CEH6, bem como da habilidade EF08HI18, pois discute diferentes versões sobre a Guerra do Paraguai.

### Outras histórias

Resposta pessoal. A atividade procura estimular o debate e a reflexão. Recomendamos a leitura do texto da seção com os estudantes. Podemos afirmar que as diferentes versões sobre a Guerra do Paraguai ajudam a entender que a História, assim como outras áreas de estudo, é um conhecimento em constante construção, que se aprimora com novas pesquisas e a descoberta de fontes inéditas.

### Outras indicações

Além da íntegra do texto apresentado na seção “Outras histórias”, para aprofundar os estudos a respeito da Guerra do Paraguai, sugerimos a retomada do debate historiográfico sobre o confronto com base na obra:

- DORATIOTO, Francisco. *Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.



## Alerta ao professor

O texto “Fim da escravidão”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG9, CECH1, CECH2, CECH5, CECH6, CEH1 e CEH2.

### Texto de aprofundamento

Sobre o reconhecimento da importância do abolicionista Luiz Gama, leia a reportagem a seguir.

#### A importância de Luiz Gama

“Nascido em Salvador em 1830, Luiz Gama foi poeta, jornalista e rábula autodidata. Lutou pela libertação de mais de 500 negros mantidos em regime de escravidão e atuou contra a manutenção da escravatura. [...]”

Além de receber o título de Patrono da Abolição da Escravidão, Luiz Gama também teve seu nome inscrito no Livro dos Heróis da Pátria na mesma data, 17 de janeiro de 2018. O Livro de Aço fica localizado no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, em Brasília, e contém o nome de importantes personalidades da história do Brasil, como Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, e José Bonifácio de Andrada e Silva, Patriarca da Independência.”

LUIZ Gama é reconhecido por lei como Patrono da Abolição da Escravatura do Brasil. *Notícias*, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 17 jan. 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias\\_seppir/noticias/2018/01-janeiro/luis-gama-e-reconhecido-por-lei-como-patrono-da-abolicao-da-escravatura-do-brasil-3](https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/2018/01-janeiro/luis-gama-e-reconhecido-por-lei-como-patrono-da-abolicao-da-escravatura-do-brasil-3). Acesso em: 15 mar. 2022.

## Fim da escravidão

Em meados do século XIX, a escravidão atingiu seu ponto máximo e ter cativos não era apenas privilégio dos senhores ricos. Pequenos proprietários também tinham escravizados trabalhando nas ruas, nos serviços domésticos e na lavoura.

Durante o período em que a escravidão existiu no Brasil, milhares de escravizados haviam conseguido suas alforrias, uma forma de liberdade conseguida por meio de negociação com os senhores ou concedidas por estes. Mas isso não mudou o fato de que a propriedade de um ser humano por outro ser humano ainda era legal no país. Muitas pessoas libertas ou alforriadas se engajaram na luta pelo fim da escravidão.

### Campanha abolicionista

Após a Guerra do Paraguai, cresceu no país a campanha abolicionista, um movimento social e popular a favor da abolição. Os abolicionistas se manifestavam por meio de panfletos, artigos, charges e comícios. Multidões reuniam-se para exigir o fim da escravidão. Vários descendentes de africanos faziam parte desse grupo, como o advogado Luiz Gama, o engenheiro André Rebouças, o jornalista José do Patrocínio e a musicista Chiquinha Gonzaga.

- **Luiz Gama** (1830-1882) – escritor, jornalista, advogado e abolicionista baiano. Ele era filho da ex-escravizada Luiza Mahin e de um fidalgo de origem portuguesa. Conta-se que Luiza participou da Revolta dos Malês e da Sabinada. Gama nasceu livre, mas, aos 10 anos, foi vendido como escravo por seu pai para sanar uma dívida de jogo. Aos 18 anos, ele aprendeu a ler e a escrever e conseguiu provar na Justiça que tinha direito à liberdade. Atuou na cidade de São Paulo, onde acompanhou aulas de Direito como ouvinte e ajudou a libertar mais de 500 pessoas escravizadas. Quando não conseguia vencer nos tribunais, ele comprava a alforria dos escravizados. Em 2015, Luiz Gama foi reconhecido como advogado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).
- **André Pereira Rebouças** (1838-1898) – engenheiro e abolicionista baiano. Seus irmãos, Antônio e José, também se tornaram engenheiros. André foi um dos mais importantes especialistas em engenharia ferroviária e hidráulica da época e realizou obras para o abastecimento de água na cidade do Rio de Janeiro. Foi também professor de cálculo, botânica, zoologia, arquitetura e construção. Além da abolição, defendia a democratização do acesso à terra. Ajudou a criar a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão e participou da Confederação Abolicionista.



Retrato de Luiz Gama. Fotografia do século XIX.



Retrato de André Pereira Rebouças, pintura de Rodolfo Bernardelli, 1877.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Reprodução proibida. Art. 17º de Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

RODOLFO BERNARDELLI, MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

- **José do Patrocínio** (1853-1905) – jornalista, farmacêutico, escritor e abolicionista fluminense. Iniciou a carreira de jornalista em 1877, trabalhando na *Gazeta de Notícias* como redator. Nesse jornal, publicou textos sobre a abolição. Entre 1880 e 1888, participou da Sociedade Brasileira Contra a Escravidão e da Confederação Abolicionista. Patrocínio também preparou fugas de cativos e coordenou campanhas de arrecadação de fundos para a compra da liberdade deles. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras (ABL).
- **Chiquinha Gonzaga** (1847-1935) – nascida na cidade do Rio de Janeiro, era compositora, pianista, regente e defensora da abolição. Pioneira para os padrões da época, compôs músicas para peças teatrais e criou cerca de 2 mil composições. Participou de festivais artísticos destinados a arrecadar fundos para a compra de liberdade para os escravizados. Assim como Chiquinha, outras mulheres tomaram parte em campanhas abolicionistas, como a escritora Maria Firmina dos Reis (1825-1917), a poetisa Maria Amélia de Queirós, a escritora Inês Sabino (1853-1911) e a costureira Leonor Porto, que fundou a associação abolicionista *Ave, Libertas* em 1884.



ALBERTO HENSCHEL – COLEÇÃO PARTICULAR

Retrato de José do Patrocínio.  
Fotografia de Alberto Henschel,  
c. 1870-1880.



ACERVO EDINHA DINIZ

Retrato de Chiquinha Gonzaga.  
Fotografia de c. 1877.



VIVIAN FERNANDEZ

Encenação da peça *Luiz Gama – Uma voz pela liberdade*, em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Fotografia de 2016. A peça conta a história e homenageia o abolicionista Luiz Gama, que exerceu importante papel na luta contra a escravidão.

## Orientação didática

Com base na discussão sobre a campanha abolicionista problematize com os estudantes a questão das cartas de alforrias e os diferentes mecanismos para consegui-las. Para essa discussão, indicamos a leitura dos dois artigos a seguir. Além de aprofundar as reflexões sobre o tema, os artigos apresentam alguns trechos de cartas de alforria, coletadas em arquivos brasileiros, que podem ser selecionados e reproduzidos em sala de aula para incentivar a análise de fontes históricas.

- GOLDSCHMIDT, Eliana Rea. A carta de alforria na conquista da liberdade. *Ide (São Paulo)*, v. 33, n. 50, jul. 2010.
- PIRES, Maria de Fátima Novaes. Cartas de alforria: “para não ter o desgosto de ficar em ‘cativeiro’”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 26, n. 52, dez. 2006.

## Orientação didática

O significado do 13 de maio de 1888 como data simbólica é oportuno para o debate em sala de aula. A assinatura da lei possibilita a interpretação sob diferentes perspectivas. Para os monarquistas, a família real e os parlamentares foram os únicos responsáveis pela libertação dos escravizados no Brasil e a princesa Isabel é considerada “a redentora”. Há quem pense que comemorar essa data é um engano, já que a lei não acabou com a discriminação contra os negros no país. Em substituição ao 13 de maio, os movimentos negros comemoram o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), considerada a data provável da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. Nas últimas décadas, o dia 13 de maio passou a ser visto de forma crítica, não como algo positivo ou negativo. Sem afirmar que a princesa Isabel foi bondosa, valoriza-se a assinatura da lei como o reconhecimento da luta e da pressão dos escravizados ou libertos pelo fim da escravidão. Segundo esse ponto de vista, em 13 de maio de 1888 não houve uma “doação real”, mas uma conquista popular da liberdade.

### Atividade complementar

Leia o texto abaixo e responda às questões.

“A Lei do Ventre Livre foi uma reação às pressões feitas [...] [pelo Reino Unido], que desde o início do século XIX queria de todos os modos fazer o Brasil abolir a escravatura [...]. A Lei do Ventre Livre simbolizou um dos primeiros passos para o fim da escravidão no Brasil. Outra lei também foi criada neste período para favorecer uma transição do trabalho escravo para a mão de obra livre, trata-se da Lei do Sexagenário. A norma, aprovada em 1885, determinava a liberdade dos negros com mais de 60 anos.”

LEI do Ventre Livre. *Geledes*, 30 set. 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lei-do-ventre-livre/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

1. É possível dizer que a Lei do Ventre Livre foi um ato de bondade das autoridades políticas que desejavam melhorar a vida da população negra brasileira? Justifique sua resposta.

## Leis abolicionistas

Em meio às pressões internas e externas, na segunda metade do século XIX, os parlamentares brasileiros votaram leis que libertaram parte dos escravizados.

- **Lei do Ventre Livre (1871):** libertava os filhos de mulheres escravizadas nascidos no Brasil, mas os obrigava a ficar com os donos de suas mães até os 8 anos. Depois dessa idade, os senhores poderiam escolher entre libertar as crianças e receber indenização do governo ou continuar explorando o trabalho delas até que completassem 21 anos. Essa segunda alternativa foi a adotada na maioria dos casos. A lei instituiu também o fundo de emancipação destinado à compra da liberdade dos cativos. Tudo parecia favorável aos senhores, mas os escravizados também tiveram o reconhecimento de um direito conquistado ao longo de muito tempo: poupar recursos para comprar a própria liberdade.
- **Lei dos Sexagenários (1885):** libertava as pessoas escravizadas com mais de 60 anos. Os abolicionistas e parte da sociedade ficaram indignados com essa lei, favorável aos senhores. Afinal, libertar homens e mulheres com mais de 60 anos, depois de uma vida toda de trabalho, significava livrar os antigos donos da obrigação de sustentar os poucos idosos que tinham conseguido sobreviver à escravidão. Por conta das terríveis condições de vida impostas a eles, a maioria dos cativos morria antes de chegar a essa idade.

Essas leis permitiram aos senhores de escravizados ganhar tempo e adiar a abolição. Elas não resolveram o problema da escravidão, mas transformaram a justiça em um campo de luta pela liberdade.

Em 13 de maio de 1888, a escravidão foi extinta no Brasil com a promulgação da chamada **Lei Áurea**, assinada pela princesa Isabel. Ela exercia a regência do império enquanto dom Pedro II, seu pai, viajava pela Europa. Mais de 700 mil escravizados foram libertados a partir da promulgação da Lei Áurea.

Reprodução da primeira página do jornal *Gazeta de Notícias* de 14 de maio de 1888 com anúncio do fim da escravidão no Brasil.



190

**Resposta:** Não, pois ela foi uma reação às pressões externas realizadas pelos britânicos, que desde o início do século XIX queriam que o Brasil abolisse a escravatura, para vender seus produtos industrializados aos trabalhadores negros.

2. Podemos afirmar que a Lei do Ventre Livre foi importante, mas não determinante, para a abolição da escravidão no Brasil? Por quê?

**Resposta:** Sim, porque simbolizou um dos primeiros passos para o fim da escravidão no Brasil.

3. Qual lei abolicionista foi criada em 1885? O que ela determinava?

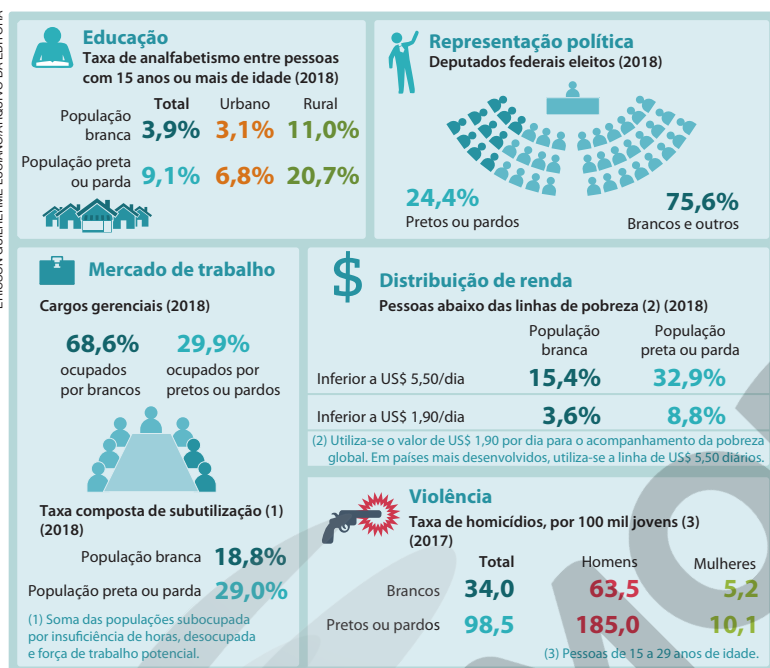
**Resposta:** A Lei do Sexagenário, que determinava a liberdade dos negros com mais de 60 anos.



## Heranças da escravidão

Apesar da abolição, a vida dos africanos e dos negros brasileiros continuou difícil depois de 1888 e eles continuaram não sendo tratados como cidadãos. Entre aqueles que haviam sido escravizados, eram raros os que conseguiam trabalhar por conta própria ou em algum emprego. Muitos continuaram a trabalhar nas mesmas fazendas ou nos locais onde antes eram cativos.

Mais de 130 anos se passaram desde a abolição; porém, os séculos de escravidão ainda pesam sobre a sociedade brasileira atual. Dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a pobreza e a violência afetam mais a população negra (a soma das populações preta e parda) do que a branca. A taxa de desemprego entre os negros é maior do que entre os brancos, e o salário médio dos trabalhadores brancos é superior ao dos negros nas mesmas funções. Confira, a seguir, dados que mostram como a população negra é a maior vítima de homicídios, além de ocupar posições desfavorecidas em diversos setores sociais.



**FONTE:** IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica*, (IBGE) n. 41, p. 1, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 16 mar. 2022.

## Texto de aprofundamento

O trecho a seguir oferece pistas sobre a maneira como senhores e escravizados encararam a lei que extinguiu a escravidão no Brasil.

### Escravizados, senhores e abolição

“Aprovada a Lei [Áurea], a expectativa do caos cresceu entre os proprietários. Paralisou-se a produção dos engenhos, estavam em suspeição as antigas relações sociais. Prevalcia a ‘desmoralização’, ou seja, a perda da força moral dos proprietários. O [...] barão de Vila Viçosa mostrou-se desapontado com a atitude de um negro que o acompanhou no dia 12 de maio à cidade de Santo Amaro [Bahia], mas que ao saber da abolição [...] só no dia seguinte apareceu [...] para [dizer] que não queria mais ser [seu] criado [...]. Restou ao proprietário pagar a alguns agregados pela conclusão da moagem da cana e encerrar a produção do engenho daquele ano.”

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 105.

## Orientação didática

Segundo o *Atlas da Violência* de 2021, em 2019 “os negros (soma dos pretos e pardos na classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. [...] Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras” (CERQUEIRA, Daniel et al. *Atlas da violência - 2021*. São Paulo: FBSP, 2021. p. 49. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022).

Com base nesses dados, proponha um debate em sala de aula sobre a questão.

## Alerta ao professor

O texto “Heranças da escravidão” contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG9**, **CECH5**, bem como das habilidades **EF08HI19** e **EF08HI20**, pois identifica e relaciona aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discute a importância de ações afirmativas.

## Texto de aprofundamento

Selecionamos, a seguir, um texto que pode servir como ponto de partida para discussão em sala de aula sobre a luta e as conquistas dos negros contra as heranças da escravidão.

### Lutas antirracistas

“São visíveis as conquistas obtidas pela militância antirracista.

Nas ruas dos centros urbanos, jovens, mulheres e adultos negros mudam não apenas a forma de se vestir e de usar o cabelo, como também exibem visível orgulho do grupo ao qual pertencem. A revolução cultural atingiu também a música e as artes: é crescente o número de grupos que se afirmam e fazem sucesso com músicas que falam da luta contra o racismo.

Também as famosas novelas passaram a exibir famílias negras e, ainda que timidamente, mostram personagens negros ocupando lugares de destaque. É bom lembrar que até pouco tempo os negros eram sempre solitários – como se não existissem famílias negras – e ocupavam funções subalternas.

No plano político, a questão racial, até pouco tempo considerada invenção de ‘radicais negros’, ocupa hoje crescente espaço na mídia e nos debates políticos.

De simples contravenção penal, o racismo passou a ser considerado crime.

Nas universidades, cresce o número de professores e pesquisadores negros que se ocupam de revisar e criticar aquelas produções ‘científicas’ que serviram somente à reprodução do racismo.”

BENTO, Maria Aparecida Silva.  
*Cidadania em preto e branco*.  
São Paulo: Ática, 1998. p. 77-78.

## Conquistas recentes

Graças à mobilização do movimento negro brasileiro, no início do século XXI foram aprovadas leis que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história da África e de cultura afro-brasileira nas escolas. Essas leis são bem-vindas, pois fortalecem a escola como espaço para a superação de preconceitos e formação de cidadãos.

Há outros exemplos de conquistas recentes, como o crescimento do número de mulheres negras chefiando e provendo domicílios. Isso revela o aumento da presença delas no mercado de trabalho. As estatísticas também indicam uma pequena melhora no acesso ao ensino. Se em 2005 apenas 5,5% dos jovens negros cursavam Ensino Superior, em 2015 esse índice passou para 12,8%. Em 2018, 50,3% dos estudantes de universidades federais do Brasil eram negros, mas ainda estão sub-representados, já que pretos e pardos são 55,8% da população brasileira, conforme dados do IBGE.



Marcha das Mulheres Negras contra o racismo, na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2019. Nesse ano, a marcha homenageou a vereadora carioca Marielle Franco, assassinada em março de 2018.

### DICA FILME

**O fio da memória (Brasil). Direção de Eduardo Coutinho, 1991. 115 min.**

A partir da história de vida e dos diários do senhor Gabriel, trabalhador filho de ex-escravizados, o filme apresenta muitos dos problemas enfrentados pelos negros em seu cotidiano e dos preconceitos existentes na sociedade brasileira atual.



## Combate ao racismo

A Constituição brasileira de 1988 prevê que um dos objetivos fundamentais do Estado é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação. O artigo 5º, parágrafo XLII, da Constituição determina que:

“[...] a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 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: 14 mar. 2022.

Em outras palavras, o racismo é um crime que não se extingue com o passar do tempo e também não admite **fiança**, ou seja, quem o comete não pode se defender em liberdade, mediante o pagamento de determinada quantia em dinheiro.



Frase “Vidas pretas importam” pintada por manifestantes como protesto antirracista na Avenida Paulista, em São Paulo, São Paulo. Fotografia de 23 de novembro de 2020. Dias antes, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, João Alberto Silveira Freitas, homem negro, foi espancado até a morte por seguranças de uma rede de supermercados.

RESPONDA ORALMENTE

### PARA PENSAR

O que compete às autoridades e o que cabe aos cidadãos na luta para acabar com os preconceitos? Debata o assunto com os colegas.

## Para pensar

Resposta pessoal e tema para debate. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, destaque que o respeito às diferenças deve ser praticado por todos. Há exemplos de campanhas bem-sucedidas que podem fazer a diferença no combate ao preconceito – o ano de 2011, por exemplo, foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes. O objetivo era fortalecer a cooperação local e internacional em benefício dos afrodescendentes, garantindo seus direitos econômicos, culturais, sociais e políticos. No Brasil, ocorreram exposições e seminários sobre a situação do negro e sobre arte e cultura afro-brasileira. Em 2003, foi promulgada a Lei nº 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e de cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras.

### Atividade complementar

Para discutir as ações afirmativas, como as cotas raciais, problematize com os estudantes trechos da canção da cantora e compositora brasileira Bia Ferreira intitulada “Cota não é esmola”. Em alguns deles, é possível observar referências às lideranças negras, como Zumbi e Dandara, a denúncia social sobre as diferenças nas oportunidades e o racismo existente em nossa sociedade. A canção visa apontar ainda que cota não é uma esmola, e sim um direito, já que visa combater as desigualdades históricas. O trecho “chega junto, venha cá, você também pode lutar” pode ser interpretado como um chamado para que toda a sociedade se una em prol da luta contra as desigualdades sociais e raciais.

## Outras indicações

• *O passado presente: os sentidos da escravidão (Brasil)*. *Nexo Jornal*, 30 maio 2018. 26min. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/video/video/O-passado-presente-os-sentidos-da-escravid%C3%A3o>. Acesso em: 16 mar. 2022.

Os pesquisadores Lilia Schwarcz e Flávio Gomes abordam no vídeo os avanços na historiografia sobre a escravidão e seus reflexos no Brasil atual.



## Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG1** (atividades 2, 3, 4 e 5);
- **CG2** (atividades 1, 3 e 4);
- **CG3** (atividades 2, 3 e 5);
- **CG4** (atividades 2, 3, 4 e 5);
- **CG9** (atividades 2, 4 e 5);
- **CECH2** (atividades 2 e 4);
- **CECH5** (atividades 1, 2 e 4);
- **CECH6** (atividades 2 e 4);
- **CECH7** (atividades 2 e 5);
- **CEH1** (atividades 1, 2 e 4);
- **CEH3** (atividades 2, 3 e 5);
- **EF08HI19** (atividade 4);
- **EF08HI20** (atividade 4).

## Oficina de História

### Conferir e refletir

1. A guerra teve início por questões de fronteiras e disputas pelo controle da navegação nos rios da Bacia Platina. Militares brasileiros alegam que a guerra teve início com o ataque dos paraguaios a um navio brasileiro. Entre as consequências, contam-se milhares de mortos, anexação de territórios do Paraguai pelos países vizinhos e fortalecimento do exército brasileiro, que passou a ter um papel mais incisivo na política do país.

2. **a)** Resposta pessoal. É possível indicar que o *rap* é uma produção cultural desenvolvida por afrodescendentes na América. Além disso, pode ser considerado uma forma de resistência à opressão que esses grupos sofreram.

**b)** Resposta pessoal. O objetivo é estimular a criatividade dos estudantes e valorizar as produções culturais dos afrodescendentes no continente americano, além de defender a causa antirracista.

## OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

### Conferir e refletir

1. Comente as causas e as consequências da Guerra da Tríplice Aliança para o Brasil e para o Paraguai.

### INTEGRAR COM ARTE

2. *Rap* é uma linguagem musical que mescla ritmos do continente africano, da Jamaica e dos Estados Unidos. Em geral, os *raps* narram acontecimentos cotidianos e denunciam a opressão sofrida por quem mora nas periferias de grandes cidades. Os compositores e intérpretes são chamados de *rappers* ou *MCs* (mestres de cerimônias). Considerando essas informações, faça o que se pede.

- a) Como podemos relacionar o *rap* às práticas de resistência contra a discriminação?
- b) Em grupo, criem um *rap* sobre racismo e apresentem-no aos colegas.

### Interpretar texto e imagem

3. A charge é um recurso usado para fazer crítica política e social. Na segunda metade do século XIX, o artista Angelo Agostini (1843-1910) criou charges que apontavam contradições sociais de sua época. Os trabalhos de Agostini podem ser utilizados como **fontes históricas**. Observe a charge de Agostini sobre a volta dos soldados brasileiros que lutaram na Guerra do Paraguai. Junto a essa charge foi publicada a legenda: “Cheio de glória, coberto de louros, depois de ter derramado seu sangue em defesa da pátria [...], o voluntário volta ao seu país natal para ver sua mãe amarrada a um tronco! Horrível realidade!”.

- a) O que a charge indica sobre o recrutamento de soldados para a Guerra do Paraguai?
- b) Como o soldado reage quando observa a cena ao fundo? Explique.
- c) Na charge é feita uma crítica à sociedade brasileira do século XIX. Que crítica é essa?

4. Leia a notícia a seguir e responda às questões.

“A Organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que existam pelo menos 12,3 milhões de pessoas submetidas a trabalho forçado em todo o mundo, e no mínimo 1,3 milhão na América Latina. [...]”



De volta do Paraguai, charge de Angelo Agostini publicada na revista *A Vida Fluminense*, em 1870.

ANGELO AGOSTINI – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL RIO DE JANEIRO

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

### Interpretar texto e imagem

3. **a)** Indica que os negros escravizados também foram recrutados.

**b)** O soldado na charge está representado com as mãos na cabeça e o corpo em posição de alerta, o que revela uma reação negativa de desespero, preocupação ou tensão.

**c)** Na charge, há uma crítica à escravidão em que o chargista denuncia a contradição do período no Brasil: a população escravizada lutou pelo país na Guerra do Paraguai, mas, ao mesmo tempo, continuava submetida à violência da escravidão.

[No Brasil] foram libertados 40 mil trabalhadores brasileiros de trabalho degradante desde a criação do Grupo Especial de Fiscalização Móvel e do Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Forçado, ambos de 1995.

Em 2003, foi lançado o Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo, e para o seu acompanhamento foi criada a Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo (Conatrae), com a participação de instituições da sociedade civil pioneiras nas ações de combate ao trabalho escravo no país.”

TRABALHO escravo resiste ao tempo. *Em discussão!*, n. 7, maio 2011. p. 7-8.

- a) O que tem sido feito para erradicar o trabalho análogo à escravidão no Brasil?
- b) Discuta com os colegas as relações entre a notícia e o conteúdo deste capítulo. Na opinião de vocês, podemos afirmar que a escravidão foi totalmente abolida após o dia 13 de maio de 1888? Quais são as possíveis diferenças entre a escravidão que existia até o século XIX e a escravidão contemporânea?
- c) Criem uma campanha de combate ao trabalho análogo à escravidão. Que atividades e informações para conscientização a campanha poderia promover? Façam uma relação e registrem suas ideias em um cartaz ou em um folheto.

**INTEGRAR COM LÍNGUA PORTUGUESA**

5. O abolicionista Luiz Gama escreveu a obra *Primeiras trovas burlescas de Getulino*. A seguir, leia trechos dessa obra e responda às questões.

**No álbum**

“[...]  
 Desculpa, meu caro amigo,  
 Eu nada te posso dar;  
 Na terra que rege *branco*,  
 Nos privam té de pensar!...  
 Ao peso do cativoiro  
 Perdemos razão e tino,  
 Sofrendo barbaridades,  
 Em nome do Ser Divino!!  
 [...]”

**Saudades do escravo**

“Escravo — não, não morri  
 Nos ferros da escravidão;  
 Lá nos palmares vivi,  
 Tenho livre o coração!  
 [...]  
 Escravo — não, ainda vivo,  
 Inda espero a morte ali;  
 Sou livre embora cativo,  
 Sou livre, ainda não morri!  
 [...]”

GAMA, Luiz. *Primeiras trovas burlescas de Getulino*. 3. ed. São Paulo: Typ. Bentley Junior, 1904. p. 35; 196; 198.

- a) Em sua opinião, que aspectos da vida de Luiz Gama se refletem nesses versos?
- b) Escolha um dos poemas e elabore alguns versos para continuá-lo.
- c) Crie uma expressão artística inspirando-se em um dos poemas. Pode ser desenho, fotomontagem, vídeo etc.

4. a) Houve a criação do Grupo Especial de Fiscalização Móvel, do Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Forçado, do Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo e da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo.

b) Resposta pessoal. Por meio do artigo, podemos perceber que a escravidão no Brasil ainda é uma realidade. No entanto, os escravizados não são mais definidos de acordo com sua origem ou cor de sua pele, como ocorria durante o período da escravidão moderna. Atualmente, trabalhadores rurais de baixa renda são as principais vítimas da escravidão. Podemos citar também a exploração sexual e a exploração infantil.

c) Atividade experimental. Se possível, peça aos estudantes que visitem os sites das campanhas de combate ao trabalho escravo contemporâneo promovidas pelo Ministério Público Federal (disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/todas-as-noticias/13899-cnmp-lanca-campanha-de-combate-ao-trabalho-em-condicoes-analogas-as-de-escravo>, acesso em: 16 mar. 2022) e pelo Repórter Brasil (disponível em: <https://escravonempensar.org.br/biblioteca/>, acesso em: 16 mar. 2022). Sugerimos que os cartazes produzidos pelos estudantes sejam expostos em um painel.

5. Atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa.

a) Tema para reflexão. Estimule a leitura dos versos e das informações sobre o autor. Em sua obra e em sua vida, Luiz Gama denunciou a escravidão e lutou para libertar centenas de pessoas.

b) e c) Estimule a criatividade dos estudantes. Para mais informações sobre Luiz Gama, sugerimos as referências a seguir:

- Ligia Fonseca Ferreira fala sobre Luiz Gama como jornalista abolicionista do século 19 [podcast]. *Jornal da USP*, 19 abr. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/ligia-fonseca-ferreira-fala-sobre-luiz-gama-como-jornalista-abolicionista-do-seculo-19/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

- SANTOS, Luiz Carlos. *Luiz Gama*. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção Retratos do Brasil Negro).

## Habilidades da BNCC

- EF08HI01
- EF08HI04

## Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, a Europa no século XIX, e de assuntos correlatos, como as principais correntes políticas da época, os desdobramentos da época napoleônica na França, a Primavera dos Povos, a Comuna de Paris e as unificações da Itália e da Alemanha.

- **Compreender** as condições da “onda revolucionária” que se espalhou por diversas sociedades europeias no século XIX.
- **Apresentar** as correntes do liberalismo, do nacionalismo, do anarquismo e do socialismo no período.
- **Estudar** as revoluções de 1830 e de 1848, bem como o governo de Luís Bonaparte e a Comuna de Paris, na França.
- **Conhecer** os processos de unificação da Itália e da Alemanha.

# UNIDADE 4 Domínio das grandes potências

## CAPÍTULO

# 10

## Europa no século XIX

No século XIX, uma série de revoluções agitou a Europa. Em janeiro de 1848, o historiador francês e então deputado **Alexis de Tocqueville** afirmou: “Estamos dormindo em cima de um vulcão. Sopra o vento das revoluções; uma tempestade se aproxima”.

Vamos estudar aspectos dessas revoluções e o nascimento de duas novas nações: a Itália e a Alemanha.

### PARA COMEÇAR

### RESPONDA ORALMENTE

As palavras “vulcão”, “vento” e “tempestade” se referem a fenômenos da natureza. Em sua interpretação, por que Tocqueville usou essas expressões para se referir à sociedade? Reflita e comente sua opinião com os colegas.



*Alegoria da Itália unificada, ilustração de Colombo, 1911. Ao fundo da imagem alegórica envolta na bandeira nacional italiana estão representados momentos que marcaram o processo de unificação da Itália no século XIX. Abaixo, alguns de seus líderes.*

FOTOTECA GILARDI/IMAGES/ALBUMEN/STYX BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

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

### Para começar

A atividade estimula a interpretação de texto. As palavras “vulcão”, “vento” e “tempestade” são usadas por Tocqueville no sentido metafórico para construir imagens sobre as revoluções ocorridas na Europa no século XIX, indicando que ele as considerava perigosas (“Estamos dormindo em cima de um vulcão”) e capazes de gerar mudanças (“Sopra o vento das revoluções”) e levar a agitações (“uma tempestade se aproxima”).



## Orientação didática

Léon Cogniet (1794-1880) foi um pintor francês que produziu retratos e obras de temática histórica, como *A bandeira francesa*, de 1830. Ressalte que a atual formação tricolor da bandeira francesa começou a ser esboçada após os eventos da Revolução Francesa de 1789. Esse é o tema central da pintura de Cogniet, que representa a transformação da bandeira branca, com o símbolo monárquico, na bandeira tricolor da Revolução de 1830. Segundo algumas interpretações, as nuvens carregadas e os rasgos na bandeira indicam o momento conturbado da história da França. A obra é também considerada vanguardista por representar esse momento da história francesa utilizando o simbolismo da bandeira, e não uma composição de batalha.

Comente que as outras imagens de abertura (sobre as unificações da Alemanha e da Itália) também apresentam bandeiras como símbolo do nacionalismo.



LEON COGNIE - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

*A bandeira francesa*, gravura de Léon Cogniet, 1830. Na obra, a bandeira branca com flores de lis, que representava a dinastia Bourbon e a restauração monárquica, dá lugar à bandeira tricolor erguida durante a Revolução de 1830, representando a França revolucionária.



BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

*As bandeiras da Alemanha*, gravura de c. 1870. Na obra estão representadas as bandeiras dos principais Estados germânicos e os líderes da unificação alemã, como o imperador Guilherme I (ao centro) e Otto von Bismarck (abaixo, à direita).

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o conceito de nação apresentado pelo cientista político estadunidense Benedict Anderson.

### O conceito de nação

“Assim, dentro de um espírito antropológico, proponho a seguinte definição de nação: uma comunidade política imaginada, e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana.

Ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles. [...] [O filósofo e antropólogo de origem tcheca Ernest André] Gellner [...] decreta, com certa ferocidade, que ‘o nacionalismo não é o despertar das nações para a autoconsciência: ele inventa nações onde elas não existem’. Mas o inconveniente dessa formulação é que Gellner está tão aflito para mostrar que o nacionalismo se mascara sob falsas aparências, que ele identifica ‘invenção’ com ‘contrafação’ e ‘falsidade’, e não com ‘imaginação’ e ‘criação’. Assim, ele sugere, implicitamente, que existem comunidades ‘verdadeiras’ que, num cotejo com as nações, se mostrariam melhores. Na verdade, qualquer comunidade maior que a aldeia primordial do contato face a face (e talvez mesmo ela) é imaginada. As comunidades se distinguem não por sua falsidade/autenticidade, mas pelo estilo em que são imaginadas [...].

Imagina-se a nação limitada porque mesmo a maior delas, que agregue, digamos, um bilhão de habitantes, possui fronteiras finitas, ainda que elásticas, para além das quais existem outras nações. Nenhuma delas imagina ter a mesma extensão da humanidade. Nem os nacionalistas mais messiânicos sonham com o dia em que todos os membros da espécie humana se unirão à sua

## Novos governos, velhos problemas

Depois da queda de Napoleão, o Congresso de Viena (1814-1815) procurou restabelecer as monarquias absolutistas e as antigas divisões políticas (fronteiras) na Europa. Porém, as decisões desse congresso provocaram revoltas de diversos grupos sociais, que se sentiam prejudicados com a permanência dos velhos problemas econômicos e políticos.

Nesse contexto, surgiram movimentos revolucionários inspirados em correntes do liberalismo, do nacionalismo, do anarquismo e do socialismo. Estudaremos a seguir um resumo dessas correntes.



FONTE: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Madri: Editorial Debate, 1992. p. 83.

198

### Alerta ao professor

O texto “Novos governos, velhos problemas”, incluindo seus subitens e os boxes “Para pensar” que os acompanham, favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CG6, CECH2, CECH5, CECH6, CEH1, CEH2, CEH3 e CEH4, bem como da habilidade EF08HI01, pois apresenta os conceitos de liberalismo político e econômico.



## Liberalismo

O **liberalismo político** defendia a divisão dos poderes do Estado em Legislativo, Executivo e Judiciário. A divisão dos três poderes do Estado era inspirada nas ideias do filósofo francês **Montesquieu** em *O espírito das leis*. Esses poderes seriam limitados por uma Constituição elaborada por representantes do povo que garantiria os direitos e deveres dos cidadãos. Os liberais também defendiam a liberdade de expressão, de associação e de crença. Assim, por exemplo, todo cidadão poderia praticar livremente sua religião e expressar seu pensamento sobre qualquer assunto, nos limites da lei. Não se pode, por exemplo, usar a liberdade de expressão para acabar com a expressão da liberdade.

Já o **liberalismo econômico** era favorável ao direito à propriedade privada, ao livre comércio, ao trabalho livre e à livre concorrência. Para isso, defendiam uma menor intervenção estatal na economia e na vida das pessoas. O Estado serviria, por exemplo, para punir aqueles que desrespeitassem as leis, garantir o direito à propriedade privada e oferecer alguns serviços públicos. O principal pensador dessa corrente foi o economista britânico **Adam Smith**, cujas ideias foram publicadas em *A riqueza das nações*.

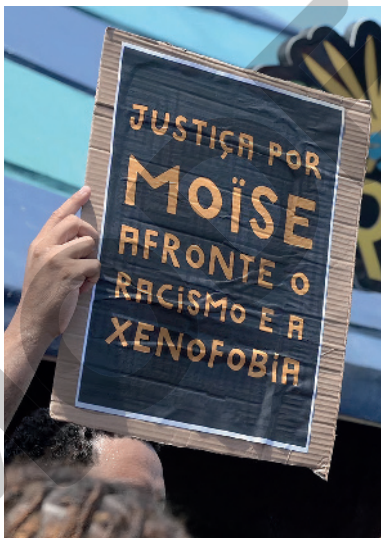
## Nacionalismo

O **nacionalismo** é um movimento social que exalta características de uma nação (idioma, costumes e tradições históricas) e defende que o Estado deve representar as instituições que administram a nação.

As ideias nacionalistas foram importantes para a formação de diversos Estados contemporâneos, como a Itália e a Alemanha. No entanto, vale lembrar que os exageros do nacionalismo podem levar à **xenofobia**, que significa ódio ou aversão a estrangeiros.



Cartaz do Partido Liberal para as eleições gerais no Reino Unido, em 1910, com as perguntas: "Sob qual bandeira? De que lado você está nessa grande luta, dos nobres ou do povo?". O liberalismo político defendia a maior participação dos cidadãos na política e a diminuição de privilégios do rei e da nobreza.



Protesto contra o assassinato de Moise Kabagambe, jovem congolês espancado até a morte na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2022. A xenofobia deixa os estrangeiros hostilizados em situação vulnerável e mais expostos à violência.

nação, como por exemplo na época em que os cristãos podiam sonhar com um planeta totalmente cristão.

Imagina-se a nação soberana porque o conceito nasceu na época em que o Iluminismo e a Revolução estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico de ordem divina. Amadurecendo numa fase da história humana em que mesmo os adeptos mais fervorosos de qualquer religião universal se defrontavam inevitavelmente com o pluralismo vivo dessas religiões e com o alomorfismo entre as pretensões ontológicas e a extensão territorial de cada credo, as nações sonham em ser livres – e, quando sob dominação divina, estão diretamente sob Sua égide. A garantia e o emblema dessa liberdade é o Estado Soberano.

E, por último, ela é imaginada como uma comunidade porque, independentemente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal. No fundo, foi essa fraternidade que tornou possível, nestes dois últimos séculos, que tantos milhões de pessoas tenham-se disposto não tanto a matar, mas sobretudo a morrer por essas criações imaginárias limitadas."

ANDERSON, Benedict R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 32-34.

## Orientação didática

Se considerar conveniente, aborde o nacionalismo europeu a partir das questões já apresentadas no capítulo 8 (Segundo Reinado) em relação à formação de um imaginário nacional no Brasil. Os estudantes podem discutir os paralelos entre os processos nacionalistas europeus e brasileiro. Espera-se que eles observem aspectos comuns aos projetos nacionais, como a valorização de culturas populares e tradicionais e o apego ao passado e aos heróis dessas nações em formação.



## Para pensar

Em situações do cotidiano, a palavra “anarquia” costuma ser usada com o sentido de falta de organização, confusão ou bagunça. Ressalte que tais significados mais contemporâneos têm pouca relação com as concepções de anarquismo desenvolvidas por teóricos como Pierre-Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin. Esses teóricos rejeitavam qualquer forma de dominação (política, social, econômica, cultural) e defendiam a autonomia das pessoas e sua capacidade de se organizar por conta própria.

## Anarquismo

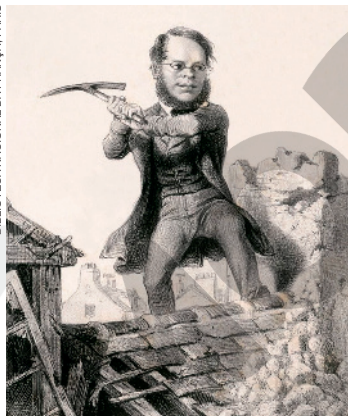
Na linguagem política, o termo “anarquia” está relacionado à ausência de governo ou de autoridade. Em sua origem grega, “anarquia” deriva de *a(n)* (contrário) e *arquia* (poder).

Os anarquistas defendiam a construção de uma sociedade mais igualitária, por isso criticavam a exploração do trabalhador e a concentração de riquezas nas mãos de poucos. Entre os representantes do anarquismo, destacaram-se:

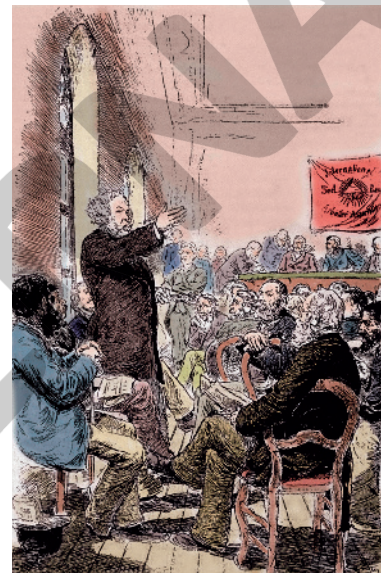
- **Pierre-Joseph Proudhon** (1809-1865), filósofo e político francês, autor da conhecida frase “A propriedade é um roubo”;
- **Mikhail Bakunin** (1814-1876), filósofo e revolucionário russo, defensor da liberdade social das pessoas e de uma educação integral (desenvolvimento físico e intelectual).

No projeto desses autores, a propriedade privada dos meios de produção (terras e máquinas, por exemplo) deveria ser abolida, pois eles entendiam que essa propriedade foi constituída por meio da exploração da maioria dos trabalhadores. Desse modo, grande parte dos bens pertenceria à **coletividade**, formada por pessoas livres que produziriam o necessário para a vida comum. Sem a opressão do Estado, as pessoas desfrutariam de igualdade e liberdade, vivendo em uma sociedade harmônica, na qual cooperariam com o bem-estar coletivo.

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS



Única maneira de destruir a propriedade, caricatura de autoria desconhecida representando Pierre-Joseph Proudhon, 1848.



Gravura do século XIX de autoria desconhecida que representa Mikhail Bakunin expondo suas ideias no Congresso da Basileia, na Suíça, em 1869.

GIANCARLO COSTABRIDGE/IMAGES/KESTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

### PARA PENSAR

Além do sentido apresentado no texto, em quais sentidos a palavra “anarquia” costuma ser utilizada?

### RESPONDA ORALMENTE

## Socialismo

A palavra “socialismo” se refere a teorias políticas que valorizam mais os interesses sociais do que os individuais. Há uma grande variedade de teorias socialistas.

Entre os representantes das primeiras correntes socialistas estavam Claude de Saint-Simon e Robert Owen. Eles acreditavam na transformação da sociedade por meios pacíficos e graduais. Isso seria difícil de ser alcançado, segundo seus adversários, que chamavam essa corrente de **socialismo utópico**.

- **Claude de Saint-Simon** (1760-1825), conde francês, criticou o liberalismo econômico e a exploração dos trabalhadores. Defendia a extinção da propriedade privada e das diferenças de classe. Desejava a construção de uma sociedade em que cada um ganhasse de acordo com o valor de seu trabalho.
- **Robert Owen** (1771-1858), industrial britânico, acreditava na organização da sociedade em **comunidades cooperativas** de operários, em que cada um receberia de acordo com as horas trabalhadas. Owen implantou escolas e creches em suas fábricas na Escócia – atitude considerada incomum à época.

## Socialismo marxista

O **socialismo marxista** foi criado pelos pensadores Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), com base na observação da sociedade e na crítica ao capitalismo. Além disso, eles atuaram em associações comunistas que lutavam pelos direitos dos operários.

Entre as obras desses pensadores, destaca-se o *Manifesto comunista* (1848), no qual defendem que a história de todas as sociedades é a história das lutas de classes. Nas sociedades industriais, essa luta envolvia duas classes sociais opostas: a burguesia e o proletariado. Os burgueses são os donos dos meios de produção, ao passo que os proletários são os trabalhadores, que vendem sua força de trabalho em troca de salário.

De acordo com Marx e Engels, os trabalhadores deveriam se unir para lutar contra as injustiças do sistema capitalista e fazer a revolução rumo ao socialismo.



Monumento dedicado a Marx (à esquerda) e Engels, criado pelo escultor Ludwig Engelhardt e instalado em Berlim, Alemanha. Fotografia de 2021.

## Para pensar

As atividades desenvolvem os temas contemporâneos transversais **Trabalho e Educação financeira**.

1. Resposta pessoal, em parte. Tema para reflexão e debate. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que o valor de um trabalho é influenciado por fatores como:

- **relação entre oferta e procura de mão de obra** – a remuneração de um profissional pode aumentar quando a procura por determinado trabalho é maior do que a oferta;
- **qualificação profissional** – em geral, trabalhos que exigem mais tempo de estudo e experiência recebem maior remuneração;
- **legislação** – muitos trabalhos têm piso e teto salarial estabelecidos em acordos sindicais, leis etc.;
- **tradições culturais** – o valor que atribuímos a um trabalho está diretamente relacionado a nossa história e cultura.

2. Resposta pessoal. Os estudantes podem pesquisar essas informações conversando com os familiares e amigos, bem como por meio de pesquisas na internet. Depois de ouvir as respostas deles, pode-se comentar que é relativamente comum, mesmo nos dias de hoje, um profissional não receber remuneração por todas as horas trabalhadas. Quando isso ocorre, pode-se levar a questão à Justiça do Trabalho, órgão responsável por analisar e julgar demandas dessa área.

### PARA PENSAR

1. Em sua opinião, por que alguns trabalhos são mais valorizados do que outros? Quem estabelece o valor ou o preço de um trabalho?
2. Que profissão você gostaria de exercer no futuro? Quanto, em média, um profissional dessa área ganha?

### RESPONDA NO CADERNO

## Alerta ao professor

O texto “França”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências CG1, CECH2, CECH5, CECH7, CEH1, CEH2 e CEH3, bem como da habilidade EF08HI04, pois trata dos desdobramentos da Revolução Francesa na Europa.

## Atividade complementar

Na obra *Os miseráveis*, de Victor Hugo, há um capítulo chamado “Algumas páginas de história”, que apresenta comentários sobre as desigualdades vividas nas décadas de 1820 e 1830, com a ascensão de Carlos X ao poder. Segundo a interpretação de Victor Hugo, uma série de medidas foi implementada no período para aumentar o prestígio do rei. No entanto, era impossível conter o ímpeto revolucionário enraizado na sociedade francesa. Ao longo da narrativa, observa-se uma versão glorificadora dos processos revolucionários, entendidos como um direito do povo.

Leia o excerto retirado da obra *Os miseráveis*, de Victor Hugo, e responda às questões.

“Porque nas revoluções o revoltado não é o povo, é o rei. Revolução é precisamente o contrário da revolta. Toda revolução, sendo um acontecimento normal, contém em si mesma a legitimidade, que falsos revolucionários às vezes desonram, mas que persiste, mesmo ensanguentada. As revoluções surgem, não de um acidente, mas da necessidade. Uma revolução é a volta do fictício ao real. Ela existe porque é preciso que exista.”

HUGO, Victor. *Os miseráveis*. São Paulo: Cosac Naify, 2002. p. 750.

1. De acordo com Victor Hugo, por que as revoluções surgem?

**Resposta:** Elas surgem da necessidade, nunca como um acidente.

2. Em sua opinião, qual é o significado do trecho “uma revolução é a volta do fictício ao real”?

## ■ França

Durante a primeira metade do século XIX, ocorreram duas revoluções na França: em 1830 e em 1848.

### Revolução de 1830

No Congresso de Viena, ficou decidido que o trono francês seria entregue a Luís XVIII, irmão do rei Luís XVI, que havia sido guilhotinado durante a Revolução Francesa. Assim, foi restaurada a dinastia dos Bourbon.

Ao longo dos reinados de Luís XVIII (1814-1824) e de seu sucessor, Carlos X (1824-1830), houve repressões violentas aos opositores, especialmente aos partidários de Napoleão e do liberalismo. Carlos X, por exemplo, mandou censurar a imprensa e ofereceu o controle do ensino à Igreja Católica. Nesse contexto, boa parte da sociedade francesa organizou uma reação aos ultraconservadores que desejavam a volta do absolutismo.

Além da insatisfação com o regresso das monarquias, uma série de questões econômicas aumentou o descontentamento popular. Nesse cenário, a oposição deflagrou a **Revolução de 1830**. Carlos X foi derrubado e substituído por Luís Filipe de Orléans, que também pertencia a um dos ramos dinásticos dos Bourbon, mas apoiava os liberais.

A Revolução de 1830 repercutiu em regiões da Europa, como a atual Itália, Bélgica, Prússia, Espanha, Portugal e Polônia. Seus efeitos foram sentidos de algum modo até no Brasil, quando dom Pedro I abdicou do trono brasileiro, em 1831, e voltou para Portugal com o objetivo de garantir o trono para sua filha, Maria da Glória.



Tomada do Louvre em 29 de julho de 1830: massacre dos guardas suíços, pintura de Jean-Louis Bézard, 1832.

202

**Resposta pessoal.** O estudante poderá observar como Victor Hugo retira a legitimidade do monarca francês ao indicar que o período anterior à revolução foi uma ficção. Assim, a revolução se torna a normalidade, e não a exceção, pois ela retoma a realidade desvirtuada por um Estado ficcional e ilegítimo.



## PAINEL

### A Liberdade guiando o povo

A obra *A Liberdade guiando o povo*, do artista Eugène Delacroix, está exposta no Museu do Louvre, em Paris. Ela retrata os revolucionários franceses de 1830 atacando seus inimigos.

O movimento de 1830 durou três dias (27, 28 e 29 de julho) e contou com a participação de diversos grupos sociais que estavam descontentes com a situação política e econômica do país. O pintor Delacroix testemunhou essa revolução e decidiu representá-la. Sua obra tornou-se um símbolo desse movimento.



*A Liberdade guiando o povo*, pintura de Eugène Delacroix, 1830. A jovem que aparece no centro da obra se transformou em um símbolo da liberdade e da República Francesa.

- 1 A jovem no centro da obra representa o ideal de liberdade e, ao mesmo tempo, uma mulher do povo. Sua mão direita ergue a bandeira azul, branca e vermelha, que foi concebida durante a Revolução Francesa de 1789 e retomada pelo movimento de 1830.
- 2 O garoto ao lado da Liberdade representa a forte presença dos jovens no movimento de 1830. Conta-se que a figura desse garoto inspirou a criação do personagem Gavroche, do livro *Os miseráveis*, do escritor Victor Hugo, símbolo da revolta juvenil contra a injustiça.
- 3 A figura do homem de cartola é polêmica entre os historiadores. Para alguns, ele é um burguês. Para outros, é Delacroix, que se autorretrata. Para o historiador Peter Burke, o homem é um trabalhador manual. É difícil saber quem ele representa, sobretudo porque o movimento de 1830 teve a participação de muitos grupos sociais.
- 4 O homem vestido como um operário de fábrica representa a presença dos trabalhadores na Revolução de 1830.

203

### Orientação didática

A seção "Painel" intitulada "*A Liberdade guiando o povo*" foi elaborada com base nas seguintes fontes:

- BURKE, Peter. *Testemunho ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2004;
- DORBANI-BOUABDELLAH, Malika. *La Liberté guidant le peuple, d'Eugène Delacroix*. In: FRANCE. Ministère de la Culture. *L'histoire par l'image*. Paris: Ministère de la Culture, 2020. Disponível em: <https://histoire-image.org/etudes/liberte-guidant-peuple-eugene-delacroix>. Acesso em: 15 mar. 2022.

### Alerta ao professor

A seção "Painel" intitulada "*A Liberdade guiando o povo*" favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CG3, CECH7, CEH1, CEH2 e CEH3, bem como da habilidade EF08HI04, pois trata de desdobramentos da Revolução Francesa representados na Arte.

### Atividade complementar

1. Quais cores mais se destacam na pintura *A Liberdade guiando o povo*, de Eugène Delacroix?

**Resposta:** Na pintura, as cores que mais se destacam são o azul, o branco e o vermelho. Essas cores aparecem na bandeira da França, no céu e em algumas vestimentas dos personagens.

2. Como estão vestidos os personagens da pintura?

**Resposta:** Os personagens principais são a Liberdade, representada em suas vestes leves, empunhando uma bandeira e um mosquete. Ao seu redor, vemos figuras masculinas também armadas: um proletário, identificado por sua boina; um homem de cartola; e o menino de rua.

3. Você percebe semelhanças nas expressões dos personagens representados? Justifique.

**Resposta:** Todos os personagens foram representados com expressões de força, com olhar determinado e confiante.

4. Os personagens parecem ser provenientes das mesmas camadas sociais? Justifique.

**Resposta:** Os personagens provêm de camadas sociais distintas, observando suas vestimentas e armas.

5. A obra tem elementos nacionalistas? Quais? Comente.

**Resposta:** Sim, a obra tem elementos nacionalistas, como as cores da bandeira francesa (azul, branco e vermelho) e a determinação dos personagens a defender a pátria, ainda que provenham de camadas sociais muito distintas. Comente que representações nacionalistas foram muito recorrentes em pinturas do Romantismo, gênero ao qual Delacroix estava vinculado.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre transformações nos movimentos revolucionários na Europa do século XIX.

### As transformações do nacionalismo

“A história da ideia nacional no século XIX cabe quase inteiramente nas oscilações entre o nacionalismo de esquerda e o nacionalismo de direita, entre a democracia e a tradição, dependendo da tendência dominante das situações históricas e locais.

Num primeiro tempo, no Congresso de Viena, em 1815, soberanos e diplomatas, muito ocupados em destruir a obra da Revolução [Francesa], em extirpar-lhe os princípios, não levaram em conta na reconstrução da Europa a aspiração à independência e à unidade que tinha sublevado os povos contra Napoleão [...].

Ao oprimir simultaneamente o sentimento nacional e a ideia liberal, o Congresso de Viena suscita ao mesmo tempo a ação conjunta dos movimentos das nacionalidades e dos movimentos de oposição à Santa Aliança. [...] Os dois movimentos confundem-se a partir de então e mesmo o vocabulário não os distingue, pois, quando se fala de ‘patriotas’ [...], não se sabe se se trata de liberais que lutam pela instauração de um regime de liberdade contra as monarquias absolutas ou de nacionalistas que querem libertar seu país de uma dominação estrangeira.

As revoluções de 1830 apresentam esse duplo caráter de revoluções liberais e revoluções nacionais. Onde triunfam, instituem a independência e fundam a liberdade. [...]

Num segundo tempo, paralelamente à rendição da ideia liberal pelo sentimento democrático, o nacionalismo evoluiu de liberal para democrático. Entre 1830 e 1850, os movimentos de tipo nacional são conduzidos quase por toda parte por uma ideologia democrática. [...]

## Revolução de 1848

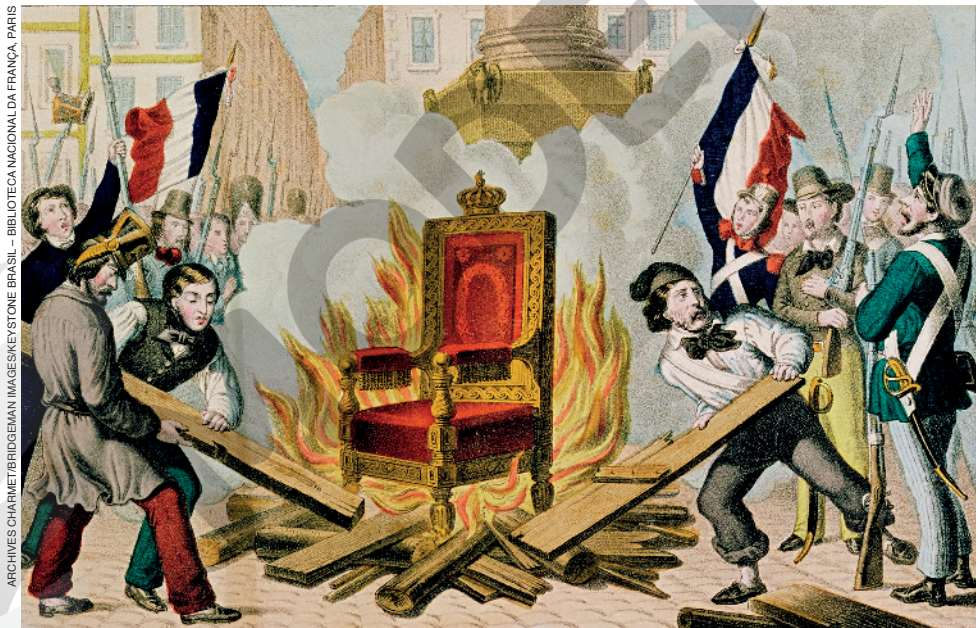
Durante o reinado de Luís Filipe (1830-1848), houve um desenvolvimento dos setores financeiro e industrial na França. Além disso, o governo francês iniciou sua **expansão imperialista** em direção à África, à Ásia e à Oceania.

Luís Filipe ficou conhecido como “rei burguês” ou “rei dos banqueiros” porque governou oferecendo liberdade econômica a industriais, banqueiros e grandes comerciantes. O objetivo era favorecer o desenvolvimento capitalista francês.

Contudo, a partir de 1846, uma sucessão de problemas sociais e econômicos espalhou uma crise pelo país. Essa crise se fez sentir, por exemplo, no aumento da miséria, nas más colheitas agrícolas, na queda da produção industrial, nas greves operárias e nas campanhas políticas pela reformulação do sistema eleitoral. Assim, o governo de Luís Filipe foi se enfraquecendo.

Nesse contexto, a burguesia liberal e os trabalhadores uniram-se temporariamente contra o governo. Um grande levante de trabalhadores, estudantes e setores da Guarda Nacional derrubou Luís Filipe do poder, na chamada **Revolução de 1848**.

*O povo queimando o trono na Praça da Bastilha, gravura de autoria desconhecida, 1848.*



ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/STONE BRASIL - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

204

Esta conjunção entre a democracia e o fenômeno nacional expande-se com as revoluções de 1848, e, quando se fala a seu respeito de ‘Primavera dos Povos’, isso significa ao mesmo tempo a emancipação nacional e a afirmação da soberania do povo.”

RÉMOND, René. *Introdução à história do nosso tempo: do Antigo Regime aos nossos dias*. Lisboa: Gradiva, 1994. p. 241-242.



## Segunda República

Com a queda do monarca francês Luís Filipe, organizou-se, em fevereiro de 1848, um governo provisório, que tomou as seguintes medidas:

- proclamou a Segunda República (1848-1852);
- promoveu a liberdade de imprensa;
- aboliu a escravidão nas colônias francesas;
- estabeleceu o direito ao voto para todos os cidadãos do sexo masculino. As mulheres não tinham direito de votar ou de ser eleitas.

Esse governo provisório era formado por socialistas e por liberais. Uma vez no poder, porém, esses grupos não chegaram a um acordo sobre os rumos do governo. Os socialistas exigiam mudanças sociais mais profundas do que as exigências de setores da burguesia liberal.

Em 23 de abril de 1848, realizaram-se eleições parlamentares em todo o país. Foi eleita uma Assembleia Nacional Constituinte composta de uma maioria de parlamentares liberais-burgueses (republicanos moderados). Derrotados nas eleições, os socialistas organizaram rebeliões contra as decisões da Assembleia Constituinte.

Em junho de 1848, o governo francês ordenou que tropas armadas reprimissem as rebeliões populares. Calcula-se que mais de dez mil pessoas morreram nesses confrontos. Vários líderes socialistas foram mortos ou tiveram de fugir da França.

Nesse período, rebeliões liberais e operárias se espalharam por diversas regiões da França e por outros países europeus industrializados. Esses movimentos ficaram conhecidos como **Primavera dos Povos** e, na visão dos historiadores, contribuíram para dar novos rumos às sociedades europeias, reivindicando mudanças como: implantação de governos constitucionais, separação entre a Igreja e o Estado, realização de eleições para os cargos políticos. Como estudamos, foi em 1848 que Marx e Engels publicaram o *Manifesto Comunista* convocando os operários a participar das lutas sociais.



*Barricada na Rua Soufflot, Paris, 25 de junho de 1848, pintura de Horace Vernet, 1848. As ruas estreitas de Paris, na época, favoreciam a construção de barricadas.*

205

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto do historiador Eric Hobsbawm, em que ele estabelece paralelos entre a Primavera dos Povos e a chamada “era das revoluções (1789-1848)”.

### Primavera dos Povos

“Os anos de 1789 a 1848 [...] foram dominados por uma dupla revolução: a Revolução Industrial, iniciada e largamente confinada à Inglaterra, e a transformação política associada e largamente confinada à França. [...]. Ambas implicaram o triunfo de uma nova sociedade [...]. Atrás dos ideólogos políticos burgueses estavam as massas, prontas para transformar revoluções moderadamente liberais em revoluções sociais. Por baixo e em volta dos empresários capitalistas, os ‘pobres proletários’, descontentes e sem lugar, que agitavam e se insurgiam. Os anos de 1830 e 1840 foram uma era de crises, cuja saída apenas os otimistas ousavam prever.

Portanto o dualismo da revolução de 1789 a 1848 dá à história deste período unidade e simetria. [...]. Com a revolução de 1848 [...] a antiga simetria quebrou-se, a forma modificou-se. A revolução política recuou, a revolução industrial avançou. Mil novecentos e quarenta e oito, a famosa ‘Primavera dos Povos’, foi a primeira e última revolução europeia no sentido (quase) literal, a realização momentânea dos sonhos da esquerda, os pesadelos da direita, a derrubada virtualmente simultânea de velhos regimes da Europa continental a oeste dos impérios russo e turco, de Copenhague a Palermo, de Brasov a Barcelona. Foi esperada e prevista. Pareceu ser a consequência e o produto lógico da era das duas revoluções.”

HOBBSAWM, Eric J. *A era do capital 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 18.



## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto da historiadora Michelle Perrot sobre o papel social das donas de casa na França do século XIX.

### A dona de casa na França do século XIX

“A dona de casa, nas classes populares urbanas do século XIX, é um personagem maior e majoritário. Majoritário por ser a condição do maior número de mulheres que vivem maritalmente, casadas ou não (sendo o casamento, aliás, o estado civil mais generalizado), principalmente quando têm filhos. O modo de vida popular pressupõe a mulher ‘em casa’, o que – veremos – não significa absolutamente ‘no interior do lar’: há uma forte resistência da classe operária ao trabalho externo das mulheres casadas, sobretudo nas cidades, que não são necessariamente industriais. Maior, porque a dona de casa de fato tem muitos poderes, de natureza diferente dos homens, passando por redes de sociabilidade informal onde justamente o espaço tem grande participação.

A dona de casa está investida de todos os tipos de função. Primeiramente, dar à luz e criar filhos que leva consigo e, a partir do momento em que sabem andar, acompanham-na por toda parte. A mulher e seus filhos são figuras familiares profusamente reproduzidas pela iconografia da época. Muito cedo, aliás, as crianças circulam sozinhas e juntam-se a bandos de moleques no pátio ou na rua. Segunda função: a manutenção da família, os ‘trabalhos domésticos’, expressão que tem um sentido muito amplo, incluindo a alimentação, o aquecimento, a conservação da casa e da roupa, o transporte de água etc. Tudo isso representa idas e vindas, tempo, trabalho considerável. A sociedade do século XIX não poderia crescer e se reproduzir sem esse trabalho não contabilizado, não remunerado da dona de casa. Finalmente, ela se

## Governo de Luís Bonaparte: Segundo Império

Em novembro de 1848, a Assembleia Constituinte promulgou uma nova Constituição na França. Um mês depois, foram realizadas eleições para a Presidência da República. O candidato vitorioso, com 73% dos votos, foi Luís Napoleão Bonaparte, sobrinho de Napoleão Bonaparte.

Luís Bonaparte aproveitou a imagem de seu tio para conquistar o apoio de setores da população que temiam a continuidade das revoltas e agitações sociais. Ele era o candidato do **Partido da Ordem** e prometia prosperidade econômica e social. Assim, conquistou a confiança de parte dos funcionários públicos, do exército, dos sacerdotes, da classe média urbana e da população rural.

Pouco antes do fim de seu mandato presidencial, em 1851, Luís Bonaparte deu um golpe de Estado para continuar no poder. Alguns meses depois, por meio de intensa propaganda, ele conseguiu 95% dos votos em um plebiscito que, na prática, decidiu pelo fim da república e pelo restabelecimento da monarquia na França.

Em 1852, Luís Bonaparte foi coroado como Napoleão III e governou por cerca de 18 anos. Seu governo ditatorial restabeleceu a ordem pública e desenvolveu os transportes, a indústria e o comércio. Mas a situação geral dos trabalhadores pouco se modificou, mantendo-se a jornada de trabalho de 12 horas e a proibição de greves e associações de operários. Foi nesse período que ocorreram as exposições universais, nas quais o imperador aproveitou para divulgar pela Europa a prosperidade do capitalismo francês.

Na política externa, o governo de Napoleão III foi agressivo e expansionista, enviando tropas para diversas regiões do mundo. Em 1861, por exemplo, o governo francês invadiu o México sob a alegação de falta de pagamento de empréstimos. Em 1870, declarou guerra à Prússia, que lutava pela unificação do Estado germânico, deflagrando a **Guerra Franco-Prussiana**. Nessa guerra, Napoleão III foi derrotado e capturado. Formou-se na França um novo governo republicano, dando início à Terceira República.

Napoleão III.  
Fotografia de c. 1858.



A.A.E. DISDERI – COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

esforça em trazer à família, unidade econômica fundamental na vida popular, recursos monetários, marginais em períodos normais, às vezes com um destino especial (complemento para os pequenos gostos, diversões ou melhorias no alojamento...), vitais em caso de crise, que sempre acarreta um aumento da atividade feminina, já que é preciso compensar o salário periclitante do pai de família. Esse ‘salário de trocados’ provém essencialmente de atividades no setor de serviços: faxina, lavagem de roupas, entregas (a entregadora de pão é um exemplo dessas mulheres de recados, e as crianças são de preferência puxadores de carrinhos, outra forma importante de transporte das mercadorias); mas também o pequeno comércio das mulheres com bancas ou das vendedoras a domicílio de artigos variados; finalmente, cada

## OUTRAS HISTÓRIAS

### Mulheres administram a pobreza

No século XIX, nas famílias pobres da França, as mulheres tinham a difícil tarefa de administrar o orçamento doméstico.

Era comum o marido entregar uma parcela do salário à esposa, responsável por controlar as despesas da família. Com frequência, ela reservava para o marido a melhor parte dos alimentos, como um pouco de vinho e um bom pedaço de carne. Destinava também para os filhos o necessário à sua alimentação, enquanto ela se alimentava com o que sobrava. Por isso, as mulheres pobres viviam frequentemente subnutridas. Ao administrarem a casa e a comida, impunham sacrifícios a si mesmas. Em média, suas despesas com roupas eram menores que as do marido.

Elas ficavam sempre atentas às mudanças de preço dos alimentos e, em caso de aumentos excessivos, revoltavam-se. Por isso, vários protestos sociais foram iniciados por mulheres.



LÉON DELACHAUX - MUSEU D'ORSAY, PARIS

*Camareira*, pintura de Léon Delachaux, 1905. Muitas mulheres complementavam o salário do marido trabalhando fora de casa como camareiras, faxineiras, lavadeiras, entregadoras de pães etc.

#### DICA LIVRO

**PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.**

Em cinco capítulos, a autora narra a crescente visibilidade das mulheres em seus combates e suas conquistas nos espaços público e privado ao longo do tempo.

#### Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Em sua família, quem administra o orçamento doméstico? Como você faria para administrar o orçamento de sua casa?

207

#### Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Mulheres administram a pobreza” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CECH2, CECH5, CEH1 e CEH3.

#### Outras histórias

A atividade desenvolve o tema contemporâneo transversal **Educação financeira**.

Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, fale sobre formas de administrar o orçamento doméstico, que envolvem necessariamente tomar consciência dos valores arrecadados pela família (receita) e dos valores gastos (despesas). Se considerar conveniente, estimule os estudantes a coletar informações sobre o custo de vida deles e de suas famílias. Além disso, comente que hoje existem diversos recursos tecnológicos para administração financeira, como programas de computador e aplicativos para celular.

#### Atividade complementar

Segundo o texto “Mulheres administram a pobreza” da seção “Outras histórias”, por que as mulheres pobres viviam frequentemente subnutridas?

**Resposta:** Muitas mulheres pobres viviam frequentemente subnutridas porque reservavam aos maridos os melhores alimentos e destinavam aos filhos o que lhes era necessário à sua alimentação. Assim, elas colocavam as necessidades deles antes das próprias.

vez mais – e é uma ruptura radical na utilização do espaço –, o trabalho a domicílio. Contra tudo e contra todos, a dona de casa tenta manter esse papel monetário que desempenhou na sociedade tradicional: trazer dinheiro para o lar.”

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 213-214.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a Comuna de Paris.

### Comuna de Paris

“Quando explodiu a revolta de Paris, o governo republicano deixou a capital e se refugiou na cidade de Versalhes. Ao ocupar o poder, os rebeldes realizaram eleições por sufrágio universal e foi instalado o governo da Comuna.

Esse governo organizou a resistência da capital francesa e empreendeu um conjunto de reformas que se converteram numa referência para os movimentos operários e democráticos: nacionalização dos bens da Igreja Católica, reforma da Justiça, substituição do exército tradicional por milícias populares, [...] apropriação de empresas abandonadas que foram entregues a cooperativas operárias e um projeto de educação pública laica e gratuita.

Em maio, as tropas do governo republicano de Versalhes, associadas aos exércitos prussianos, conseguiram dominar Paris. O bombardeio sobre a cidade teve início em 1º de maio e, no dia 21, ocuparam Paris definitivamente, depois de muitas lutas. A repressão foi duríssima, com milhares de fuzilamentos, detenções e deportações. O movimento operário francês ficou desarticulado e demorou anos para se recuperar.”

Repressão contra a Comuna	
Mortos e condenados	Número
Mortes em combate em uma semana	3 700
Fuzilamentos sumários	25 000
Detenções	38 000 (1 054 mulheres, 615 crianças)
Condenações à morte	93
Deportações	4 837
Condenações à prisão	4 606

REY, Álvarez L. et al. *Historia del mundo contemporáneo*. Barcelona: Vicens Vives, 2015. p. 77. [Tradução dos autores].

## Comuna de Paris (1871)

Em 1871, com a derrota francesa na Guerra Franco-Prussiana e a proclamação da república, Adolphe Thiers assumiu o poder. O novo governo republicano francês rapidamente negociou a paz com os prussianos. Mas o país vivia um clima de humilhação, fome e miséria. Nesse cenário, milhares de trabalhadores franceses se engajaram em uma revolução, que derrubou o governo republicano da capital francesa e instalou a **Comuna de Paris**. O antigo governo republicano abandonou Paris e fugiu para a cidade de Versalhes.

O governo da Comuna de Paris era uma administração autônoma formada por pessoas de diversas correntes políticas, como socialistas, liberais radicais e anarquistas. Pela primeira vez, representantes dos trabalhadores assumiam o poder. Todos concordavam em não obedecer ao governo republicano, que começou a reunir forças para reprimir os rebeldes.

Apesar das diferenças internas, o governo da Comuna divulgou um manifesto com propostas para melhorar a vida dos trabalhadores. O manifesto incluía medidas como congelar os preços dos alimentos e criar creches e escolas gratuitas para as crianças. Além disso, o governo pretendia substituir o exército regular francês por milícias populares. No entanto, a Comuna ficou isolada em Paris, sem vínculos com os trabalhadores de fora da capital e de outras regiões da Europa.

Apoiado por militares alemães e pela burguesia local, o governo francês conseguiu armar cerca de 100 mil homens para destruir a Comuna de Paris. Calcula-se que mais de 20 mil pessoas morreram e mais de 35 mil foram presas ou expulsas do país. Embora tenha durado só dois meses, a Comuna foi considerada a primeira tentativa de criação de um governo de inspiração socialista.



Gravura do século XIX de autoria desconhecida que representa mulheres defendendo a barricada na Praça Blanche durante a Comuna de Paris, em 1871. Nesse período, as mulheres participaram ativamente das lutas sociais. Louise Michel foi uma das mais conhecidas líderes da Comuna.



## Unificação italiana

Até a primeira metade do século XIX, não existia um país chamado Itália. Essa região era composta de diversos reinos e **ducados**. Após o Congresso de Viena (1814-1815), a Península Itálica foi dominada por Áustria, França e Igreja Católica. Somente o Reino do Piemonte-Sardenha era autônomo, sendo governado pela dinastia de Saboia.

Os mapas a seguir representam as divisões políticas da Península Itálica em dois momentos: antes da unificação e na atualidade.

### Glossário

**Ducado:** território governado por um duque ou uma duquesa.

### Itália: divisão política atual



### Península Itálica (1815-1860)



**FONTES:** ALBUQUERQUE, Manoel M. de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1986. p. 136-137; DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Madri: Debate, 1992. p. 154.

**FONTE:** IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 43.

### Alerta ao professor

O texto “Unificação italiana”, incluindo seus subitens e o boxe “Observando o mapa” que o acompanha, favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CECH5, CECH7, CEH1 e CEH2.

### Observando o mapa

No século XIX, a Península Itálica era ocupada por diversos reinos e ducados e por um vasto território sob autoridade do papa. Atualmente, a Itália é um Estado unificado e soberano. Na cidade de Roma está localizado o Estado do Vaticano (sede da Igreja Católica).

### Q OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

### INTEGRAR COM GEOGRAFIA

Compare o mapa atual da Itália com o mapa da Península Itálica entre 1815 e 1860. Que mudanças você observa?

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto que relaciona a construção da unidade nacional da Itália com o processo de imigração de italianos para o Brasil.

### A unificação na Itália e a imigração para o Brasil

“A Itália unificada se apresentava como uma nação que precisava construir sua identidade como pátria e abrigava uma série de movimentos políticos em defesa do ideário de sua integração [...]”.

Com a unificação italiana, os problemas econômicos agravaram-se [...]. A economia sustentava-se na agricultura que era arcaica e não propiciava condições à população para sobreviver. A influência da unificação sobre a economia italiana não resolveu questões que a população necessitava que fossem resolvidas, como: diminuição do custo de vida, aumento dos salários e redução das taxas alfandegárias. A Itália convivía com regiões desenvolvidas e regiões atrasadas, e as contradições desses dois modelos eram gritantes para aqueles que não tinham o mínimo para viver.

A miséria, a fome, a falta de trabalho, a precariedade das condições de vida foram características da economia da época e ficaram sempre, no imaginário daqueles que partiram, como dificuldades que os atormentavam e obstáculos que precisavam enfrentar para subsistir. A Itália era um país de economia tipicamente agrícola, e grande parte da população vivia dessa atividade. À medida que a crise agrária se instalava, apesar de todos os indícios evidentes da necessidade de mudanças antes da própria crise, a população agrícola pagava o preço das políticas estabelecidas até aquela data. Métodos de cultivo atrasados, ausência de medidas eficazes para a conservação do solo, necessidade de reformas na estrutura fundiária, baixa produção e deterioração das condições de vida no campo foram fatores que pressionaram a migração, forçando o abandono dos campos e a transferência para cidades. A população aumentava, e a produção diminuía. Os produtos que caracterizavam a economia agrária sofriam perdas no mercado pela redução de preços decorrente da concorrência internacional. [...]

## Processo de unificação

No norte da península, o Reino do Piemonte-Sardenha, governado por **Vitor Emanuel II**, era o único que tinha uma Constituição liberal. Ali teve início o movimento pela unificação da Itália. Esse movimento contou com o apoio do governo francês, que estava interessado em ampliar o comércio com os italianos e diminuir o poder dos austríacos na Península Itálica. As tropas sardo-piemontesas combateram os austríacos em várias batalhas. Vitoriosas, essas tropas anexaram ao seu reino as regiões que eram dominadas pela Áustria.

No sul da península, **Giuseppe Garibaldi** (1807-1882) foi um importante líder nas lutas pela unificação italiana. Ele ajudou a formar um exército de aproximadamente mil voluntários para ocupar o Reino das Duas Sicílias. Essa ocupação fez com que os franceses retirassem seu apoio ao processo de unificação, pois o rei que governava as Duas Sicílias pertencia a uma dinastia francesa.

Em 1860, a unificação da Itália estava praticamente concluída. Em 1861, Vitor Emanuel II foi proclamado rei da Itália.

A unificação italiana era um ideal nacionalista que contava com apoio popular. Contudo, ela não resolveu problemas básicos da maioria do povo italiano. Diante da concentração de terras e de altos níveis de desemprego, milhões de italianos emigraram para a América nessa época, inclusive para o Brasil.



Charge de autoria desconhecida sobre a unificação da Itália, 1866. Nela, notam-se as regiões do norte Vêneto, Piemonte e Toscana tentando se unir ao sul, mas Roma (no centro), sob o papado, bloqueia o caminho.

DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/ALBUM/ FOTOFARENA - MUSEU DO RISORGIMENTO, MILÃO



Giuseppe Garibaldi na Batalha de Calatafimi, 15 de maio de 1860, pintura de Remigio Legat, 1860.

210

A emigração tornou-se uma condição de sobrevivência, e não apenas mais uma experiência transitória em busca de trabalho. A emigração permanente transformou-se em uma das poucas possibilidades de busca de subsistência fora da Itália. Para aqueles

que precisavam emigrar, havia a necessidade de acreditar que a decisão de migrar era a saída para a crise. Muitos emigrantes sonhavam com a possibilidade de reconquistar, no novo mundo, o velho mundo rural ameaçado na pátria. A emigração acabou sendo

uma resposta à crise agrária que a Itália vivia e foi utilizada para promover a colonização agrícola no Sul do Brasil.”

HERÉDIA, Vania Beariz Merlotti. O mito do imigrante no imaginário da cultura. *Métis: História & Cultura*, Caxias do Sul, v. 4, n. 8, p. 234-236, jul./dez. 2005.



## Questão Romana

Em 1870, Roma foi anexada à Itália e tornou-se a capital do novo país. Na época, a Igreja Católica não concordava com a perda de seus territórios. O papa Pio IX permaneceu no Palácio do Vaticano e declarou-se “prisioneiro” do novo Estado.

A disputa territorial entre o papado e o governo da Itália ficou conhecida como **Questão Romana**. Essa questão só foi definitivamente resolvida em 1929, por meio de um acordo entre o papa Pio XI e o governo italiano, liderado por Benito Mussolini (1883-1945).

O acordo de 1929 estabeleceu a criação do **Estado do Vaticano**, que passou a ser governado pelo papa. O Vaticano é o menor Estado do mundo, com uma área de 0,44 quilômetro quadrado.

No Vaticano, destaca-se a Basílica de São Pedro, que é o templo católico mais visitado do mundo, com capacidade para receber até 60 mil pessoas. Ao lado da Basílica, encontra-se a Capela Sistina, cujo teto foi pintado por Michelangelo. Na frente da Basílica está a monumental Praça de São Pedro, que foi desenhada pelo arquiteto Lorenzo Bernini no século XVII.

Vista aérea da Praça de São Pedro, no Vaticano. Fotografia de 2020.



## Outras indicações

- *O leopardo* (Itália). Direção de Luchino Visconti, 1963. 185 min.

Filme baseado no romance homônimo publicado por Giuseppe Tomasi di Lampedusa em 1958. Na narrativa, um príncipe da Sicília assiste ao declínio da aristocracia e à ampliação do poder da burguesia no contexto da unificação da Itália. No longa, o diretor Luchino Visconti tentou recriar a vida aristocrática do período, com foco no reinado de Francisco II da Sicília e no *Risorgimento*, nome dado ao processo de unificação. Os personagens são todos fictícios com inspiração em algumas figuras reais. Esse é o caso do protagonista, dom Fabrizio Salina, inspirado no avô de Giuseppe Tomasi, que era um príncipe de Lampedusa.



## Alerta ao professor

O texto "Unificação alemã", incluindo seus subitens e o boxe "Observando o mapa" que o acompanha, favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CECH5, CECH7, CEH1 e CEH2.

## Orientação didática

Otto von Bismarck nasceu em 10 de abril de 1815 em Schönhausen, Altmark, Prússia, e faleceu em 30 de julho de 1898, em Friedrichsruh, perto de Hamburgo. Foi o primeiro-ministro da Prússia de 1862 a 1890. Bismarck foi também fundador e primeiro chanceler do Império Alemão (1871-1890).

Após o estabelecimento do império, ele se voltou para as relações exteriores, visando garantir a paz na Europa e a partilha de territórios de maneira diplomática. A política interna de Bismarck afastou-se do liberalismo político em voga. Foram realizadas reformas administrativas que culminaram, por exemplo, na criação de um banco central e de uma moeda comum alemã.

Sob seu governo, foram instituídos um código civil e um código comercial centralizadores. O estadista ficou conhecido, além disso, por suas atitudes contra a Igreja Católica e um mercado anticlericalismo em nome das ideias de cultura e nação.

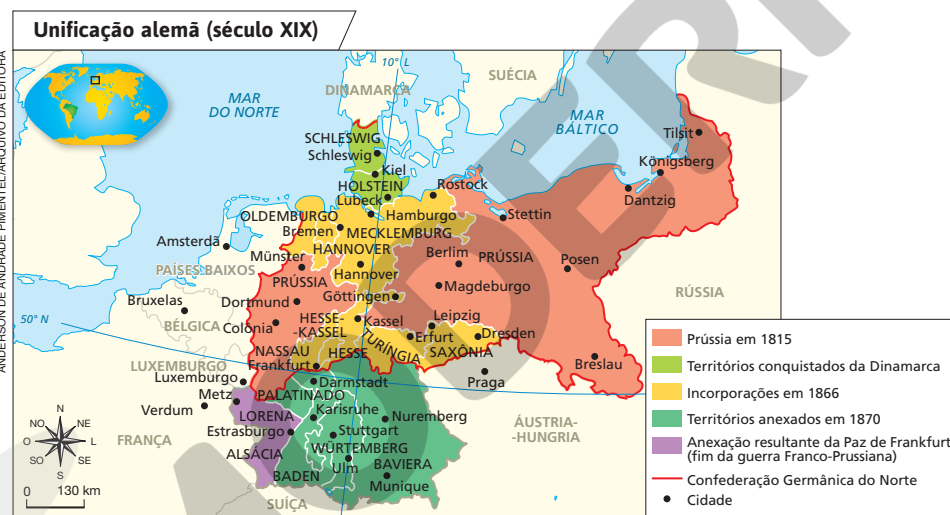
## Unificação alemã

Até a primeira metade do século XIX não existia um país chamado Alemanha. O que havia eram 39 Estados independentes na área central da Europa. A partir de 1815, ficou acertado no Congresso de Viena que esses Estados seriam reunidos na **Confederação Germânica**.

Entre esses Estados, uns eram agrícolas e outros começavam a se industrializar. Em alguns, principalmente ao norte, a maioria da população era protestante. Já ao sul, a população era predominantemente católica. No entanto, elementos comuns uniam as populações desses Estados, como a língua alemã. Os Estados mais poderosos da Confederação Germânica eram a Prússia e a Áustria.

O nacionalismo ganhou força na Confederação Germânica. A Prússia liderava os esforços pela unificação alemã. Já o governo da Áustria era contrário à unificação.

Os mapas desta página mostram as divisões políticas na região germânica antes da unificação e a Alemanha atual.



**FONTES:** ALBUQUERQUE, Manoel M. de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1986. p. 134-135; KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 78.

### OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

INTEGRAR COM GEOGRAFIA

Compare as fronteiras alemãs do século XIX com o traçado atual da mesma região. Que mudanças você observa?

212

## Observando o mapa

Espera-se que os estudantes identifiquem as alterações históricas no espaço germânico. No mapa do século XIX, podemos observar que os Estados integrantes da Confederação Germânica ocupavam uma área maior do que o território atual da Alemanha. Esse território compreendia, por exemplo, áreas que atualmente fazem parte da Polónia e da França (Alsácia-Lorena).

## Zollverein: o início da unificação

Em 1834, com a liderança dos prussianos, foi criada uma união alfandegária conhecida como **Zollverein**. Por meio dessa integração, as alfândegas dos Estados da Confederação Germânica passaram a cobrar os mesmos impostos, facilitando a circulação de mercadorias. A união alfandegária trouxe bons resultados econômicos. Várias cidades cresceram, a exploração de carvão foi estimulada, indústrias e estradas de ferro foram construídas. Porém, quando a Áustria tentou fazer parte do **Zollverein**, foi impedida pela Prússia.

## Liderança de Bismarck

Com o sucesso do **Zollverein**, a Prússia ganhou força econômica e militar. Liderados pelo rei **Guilherme I** e pelo primeiro-ministro **Otto von Bismarck**, os prussianos lutaram para unificar os Estados alemães.

O militarismo e o nacionalismo foram os pilares fundamentais da unificação. Nesse processo, os prussianos venceram guerras contra a Dinamarca (1864), a Áustria (1866) e a França (1870).

Ao final das conquistas, em 1871, o rei Guilherme I foi proclamado imperador da Alemanha em cerimônia realizada no Palácio de Versalhes. Para os franceses, isso representou uma humilhação.

Com o país fortalecido e industrializado, os alemães se projetaram como potência europeia. O crescimento da produção fez com que os industriais procurassem novos mercados consumidores em várias partes do mundo.

O governo da Alemanha disputou colônias na África e na Ásia. Isso provocou conflitos entre Alemanha, Reino Unido e França.



Cerco e bombardeamento de Paris pelos prussianos (Guerra de 1870), gravura de autoria desconhecida, 1870.



Detalhe de *A proclamação do Império Alemão (18 de janeiro de 1871)*, pintura de Anton von Werner, 1885. Na tela, que representa o evento ocorrido no Palácio de Versalhes, em 1871, vemos Guilherme I (à esquerda, em destaque), então rei da Prússia, sendo proclamado imperador alemão na presença de Otto von Bismarck (ao centro, de farda branca).

## Orientação didática

É possível relacionar os ideários do romantismo e do nacionalismo alemão com os contos dos irmãos Grimm, publicados no início do século XIX. Jacob e Wilhelm Grimm foram dois acadêmicos, linguistas e escritores conhecidos pelo modo como se dedicaram à compilação de fábulas infantis que circularam pela Europa moderna, em particular na Alemanha. No entanto, o trabalho dos Grimm também passou por outras esferas.

Durante todo o século XIX, diversos esforços foram realizados para traçar as origens nacionais dos povos que habitavam o continente europeu, buscando identificar em que ponto as raízes comuns se diferenciavam. Esses esforços, cujo objetivo era consagrar a grandiosidade dos alemães, foram valorizados por importantes líderes, como o primeiro-ministro Bismarck.

O trabalho dos irmãos Grimm também foi relevante para entender a origem dos idiomas anglo-saxões. Tanto o levantamento linguístico quanto a compilação das fábulas infantis remetem a interesses nacionais da época. Essas empreitadas foram realizadas, sobretudo, com o intuito de compreender as origens alemãs, identificando as particularidades daquela região e, no limite, a superioridade daqueles povos em relação a uma Europa marcadamente latina.

## Outras indicações

- SYLLA, Bernhard. Para além dos contos de fada: Jacob Grimm, o gramático. *Diacrítica*, Braga, v. 26, n. 2, 2012. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/dia/v26n2/v26n2a23.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

Esse artigo permite aprofundar a discussão sobre a importância dos irmãos Grimm na formação da identidade nacional alemã.

### DICA INTERNET

#### DW – Alemanha notícias

Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/alemanha/s-9137>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Página da rede pública de comunicações alemã com notícias em português sobre o país.



## Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidade da BNCC:

- **CG1** (atividades 4 e 5);
- **CG2** (atividades 4 e 5);
- **CG3** (atividade 6);
- **CECH2** (atividades 4 e 5);
- **CECH5** (atividade 5);
- **CECH7** (atividade 1);
- **CEH1** (atividades 4 e 5);
- **CEH3** (atividades 5 e 6);
- **CEH4** (atividade 6);
- **EF08HI04** (atividades 1 e 2).

## Oficina de História

### Conferir e refletir

1. Atividade que trabalha a construção de linha do tempo, desenvolvendo noções temporais de duração e sucessão. Na linha do tempo podem estar relacionados os seguintes acontecimentos:

- 1799: Golpe de 18 Brumário, por meio do qual Napoleão Bonaparte assumiu o poder na França.
- 1814: Napoleão foi derrubado do poder e enviado para a Ilha de Elba.
- 1815: Congresso de Viena e volta do absolutismo monárquico na França, com os reis Luís XVIII e Carlos X.
- 1830: Revolução liberal que depôs o rei Carlos X e o substituiu por Luís Filipe de Orléans.
- 1848: Revolução de perfil liberal e socialista que instituiu a Segunda República na França, com a eleição de Luís Bonaparte, sobrinho de Napoleão, para chefiar o governo.
- 1851: Luís Bonaparte deu um golpe de Estado e estabeleceu novamente a monarquia na França (Segundo Império).
- 1870: Luís Bonaparte foi derrotado na Guerra Franco-Prussiana e iniciou-se a Terceira República na França.
- 1871: Instalação da Comuna de Paris, movimento de tendência socialista que governou a França por dois meses. Os envolvidos nesse movimento foram severamente reprimidos.

2. Estão incorretas as frases **b** e **d**, que podem ser corrigidas da seguinte maneira:

- b)** Em 1851, Luís Bonaparte restabeleceu a monarquia na França, com amplo apoio popular.
- d)** O anarquismo e o socialismo utópico defendiam o fim da propriedade privada dos meios de produção.

## OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

### Conferir e refletir

1. Elabore uma linha do tempo sobre a história política da França, utilizando informações deste capítulo e do capítulo 3, “Revolução Francesa e Era Napoleônica”. Para elaborar a linha do tempo, organize as datas e os acontecimentos em ordem cronológica. Além disso, a linha do tempo deve começar com o Golpe de 18 Brumário, em 1799, e terminar com a Comuna de Paris, em 1871.
2. Sobre a situação política da França, identifique as frases incorretas. Depois, reescreva-as de forma correta no caderno.
  - a) A Revolução Francesa terminou oficialmente em 1789, mas, por décadas, diversos conflitos sociais e políticos continuaram a acontecer no país.
  - b) Em 1851, Luís Bonaparte estabeleceu uma nova república na França, contrariando a vontade da maioria da população.
  - c) As revoluções que ocorreram na França, sobretudo entre 1830 e 1871, foram influenciadas por movimentos liberais e socialistas.
  - d) O liberalismo econômico defendia o fim da propriedade privada.
  - e) Conhecido como “rei dos banqueiros”, Luís Filipe foi derrubado do poder por trabalhadores, estudantes e setores da Guarda Nacional francesa na Revolução de 1848.
3. Sobre os processos de unificação da Itália e da Alemanha, responda às questões a seguir.
  - a) Quando essas unificações foram concluídas? Quem liderou esses processos?
  - b) O que foi a Questão Romana e como ela foi resolvida?
  - c) O que contribuiu para a unificação alemã?
4. Em dupla, analisem a afirmação e façam o que se pede: As unificações italiana e alemã foram impulsionadas por movimentos nacionalistas.
  - a) Qual é a importância do nacionalismo na construção de um país? Reflitam.
  - b) Quais são as possíveis consequências do exagero do nacionalismo? Pesquisem em livros, revistas e na internet situações atuais de conflito em que grupos rivais exploram suas “diferenças nacionais”.

### Interpretar texto e imagem

5. Analise um trecho do *Manifesto comunista*, de autoria dos filósofos socialistas Karl Marx e Friedrich Engels. A análise de qualquer texto tem como objetivo decifrá-lo e compreendê-lo, porém quem analisa não tem o propósito de concordar com o documento. O *Manifesto* foi escrito para expressar os objetivos da *Liga Comunista* e foi publicado em 21 de fevereiro de 1848, na época das rebeliões europeias conhecidas como “Primavera dos Povos”. Tornou-se um documento político de grande repercussão e foi traduzido do alemão para vários idiomas. Com base nessa introdução e na leitura do trecho a seguir, responda às questões.

3. **a)** A unificação italiana estava praticamente concluída em 1860, e, no ano seguinte, Vitor Emanuel II foi proclamado rei da Itália. Seus principais líderes foram Vitor Emanuel II, rei do Piemonte-Sardenha, e Giuseppe Garibaldi, comandante militar que atuou no sul da península. Já a unificação alemã foi concluída em 1871, com a proclamação de Guilherme I como imperador da Alemanha. Seus principais líderes foram Guilherme I, rei da Prússia, e Otto von Bismark, primeiro-ministro da Prússia.

**b)** A Questão Romana foi a disputa territorial entre o papado e o governo da Itália. Com a anexação de Roma à Itália, em 1870, o papa permaneceu no Vaticano, considerando-se prisioneiro. Ele não queria submeter Roma ao governo de Vitor Emanuel II. Essa questão só foi resolvida definitivamente em 1929, por meio de um acordo entre o papa Pio XI e o governo italiano, liderado por Mussolini. Com isso, foi criado o Estado do Vaticano, independente de Roma.

“A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e oficial, numa palavra, opressores e oprimidos [...] têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou, sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira ou pela destruição das suas classes em luta. [...]

A sociedade burguesa moderna [...] não aboliu os antagonismos de classes. Não fez senão substituir velhas classes, velhas condições de opressão, velhas formas de luta por outras novas. [...]

Todos os movimentos históricos têm sido, até hoje, movimentos de minorias ou em proveito de minorias. O movimento proletário é o movimento espontâneo da imensa maioria, em proveito da imensa maioria. [...]

Proletários de todos os países, uni-vos.”

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. São Paulo: Ched Editorial, 1980. p. 8, 9, 22 e 55.

- a) Pesquise o significado de “manifesto” utilizado no título desse documento.
  - b) Em qual contexto histórico Marx e Engels escreveram o *Manifesto comunista*?
  - c) Como Marx e Engels caracterizam a história de todas as sociedades?
  - d) Para os autores, a sociedade burguesa moderna eliminou os conflitos de classes? Explique o pensamento dos autores do texto.
  - e) De acordo com o texto, os movimentos históricos têm beneficiado que grupos? Você concorda com essa ideia? Argumente.
6. Leia um trecho do poema “Os dias da Comuna”, do dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht, que faz alusão à Comuna de Paris. Em seguida, debata com os colegas quais afirmações foram utilizadas pelo poeta para justificar a Comuna.

“4. Considerando que está sobrando carvão  
Enquanto nós gelamos de frio por falta de carvão  
Nós decidimos que vamos tomá-lo  
Considerando que ele nos aquecerá  
Considerando que os senhores nos ameaçam  
Com fuzis e com canhões  
Nós decidimos, de agora em diante  
Temeremos mais a miséria que a morte. [...]

6. Considerando que o que o governo nos promete sempre  
Está muito longe de nos inspirar confiança  
Nós decidimos tomar o poder  
Para podermos levar uma vida melhor.”

BRECHT, Bertolt. Os dias da Comuna. In: *Teatro completo*. São Paulo: Paz e Terra, 1993. v. 10. p. 47.

215

#### Continuação

- c) Contribuíram para a unificação alemã: o *Zollverein* (aliança aduaneira), o militarismo e o nacionalismo.
4. a) Tema para reflexão. É possível dizer que o nacionalismo é um movimento que procura expressar os laços de união de um povo que justificariam a construção de um Estado nacional.
- b) Atividade que usa metodologia ativa de pesquisa sobre grupos nacionalistas no mundo contemporâneo. O nacionalismo exagerado pode gerar xenofobia e até tensões e guerras entre nações. Sugira aos estudantes uma pesquisa sobre as razões das guerras na Bósnia e na Chechênia, do ataque estadunidense ao Afeganistão ou do ataque russo à Ucrânia, em 2022.

#### Interpretar texto e imagem

5. Atividade de análise documental (sensibilização para análise do discurso), que propõe o exame do manifesto como gênero discursivo no qual os autores convocam os leitores para a ação, a partir da obra de Marx e Engels.

a) A palavra “manifesto” tem vários significados. No título do documento, ela significa uma declaração pública, uma conclamação que serve para diversas finalidades – nesse caso, o objetivo era lançar os projetos políticos da Liga Comunista.

b) O *Manifesto comunista* foi escrito no contexto histórico das rebeliões liberais e operárias europeias de 1848. Tais movimentos traziam, entre suas reivindicações, a implantação de governos constitucionais, a separação entre a Igreja e o Estado e a realização de eleições para os cargos políticos.

c) Marx e Engels caracterizam a história de todas as sociedades como a história das lutas de classes, entre opressores e oprimidos. Essa luta é ininterrupta, às vezes aberta, às vezes disfarçada.

d) Não. Para os autores, os conflitos continuam. O que mudou foi a fato de a sociedade burguesa moderna ter criado novas formas de oprimir os trabalhadores ou proletários.

e) Resposta pessoal, em parte. Segundo o texto, todos os movimentos históricos até aquele momento teriam beneficiado apenas as minorias, ou seja, os grupos dominantes. Depois de ouvir as opiniões dos estudantes, comente que, embora a análise de Marx e Engels não possa ser generalizada para todas as sociedades, no mundo atual, ainda persistem profundas desigualdades sociais e concentração de renda.

6. Atividade de análise de documento histórico escrito e interdisciplinar com Arte. Resposta pessoal. Comente que as falas de personagens apresentadas no poema são uma representação dos participantes da Comuna de Paris. Eles se dirigem ao governo e à burguesia franceses, contra o qual o movimento revolucionário lutou. Os estudantes poderão observar que tais personagens afirmam que já não temem mais a morte tanto como temem a miséria. Dessa forma, lutarão para possuir o carvão a fim de se aquecer, para ter seus próprios meios de produção (fábricas) e, por fim, tomar o poder, já que os governantes não inspiram nenhuma confiança.



## Habilidades da BNCC

- EF08HI23
- EF08HI24
- EF08HI26
- EF08HI27

## Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, o imperialismo na África e na Ásia, e de assuntos correlatos, como as táticas de dominação imperialista, o determinismo das ideologias raciais, os principais produtos explorados pelos europeus no continente africano, os impactos dessas ideologias e dessa exploração para as comunidades locais e os processos de conquista europeia e resistência protagonizada por populações africanas e asiáticas.

- **Contextualizar** a atuação imperialista europeia na África e na Ásia, destacando formas de dominação militar, econômica e cultural.
- **Criticar** ideologias raciais baseadas na noção de “missão civilizadora” e no darwinismo social.
- **Analisar** os casos do imperialismo na atual região da África do Sul, Argélia, Índia, China, bem como o caso do Japão.
- **Conhecer** exemplos de resistências africanas e asiáticas ao imperialismo.

## Para começar

Tema para reflexão. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que, em termos populacionais, o planeta será habitado por uma maioria asiática e africana. Em cada 10 pessoas, quase 8 serão desses continentes. Isso pode provocar mudanças geopolíticas como migrações e alterações nos padrões culturais e econômicos. Essa concentração populacional também pode impactar negativamente o meio ambiente e dificultar a solução dos problemas sociais e da redução da pobreza. Para refletir sobre o assunto, sugerimos a leitura com a turma do artigo reproduzido no box “Texto de aprofundamento” a seguir.

# UNIDADE 4 Domínio das grandes potências

## CAPÍTULO

# 11

## Imperialismo na África e na Ásia

A África e a Ásia são continentes imensos onde, desde a Antiguidade, diversas civilizações se desenvolveram. Durante as décadas finais do século XIX, alguns países europeus dominaram vastas regiões desses continentes. As consequências desse domínio imperialista são sentidas até os dias de hoje.

### PARA COMEÇAR

### RESPONDA ORALMENTE

Segundo estimativas da Organização das Nações Unidas (ONU), a África e a Ásia vão concentrar cerca de 78% da população mundial até 2030. Que consequências isso pode ter para o planeta? Levante hipóteses e discuta com os colegas.

IAN DAGNALL/ALAMY/FOTAREMA



Vista do centro comercial de Johannesburg, África do Sul. Fotografia de 2019.

216

### Texto de aprofundamento

Leia a seguir trechos de um artigo escrito por José Eustáquio Diniz Alves, doutor em Demografia e professor titular de mestrado e doutorado em População, Território e Estatísticas Públicas do Programa de Pós-graduação

da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (Ence/IBGE).

#### Projeções populacionais

“A Divisão de População da [Organização das Nações Unidas] ONU divulgou, dia 21/6/2017, as novas projeções de população para todos os

países e para a população regional e mundial. [...]

Para o Brasil, a nova revisão média indica que o pico populacional [...] deve ocorrer em 2047, quando a população pode atingir 232,8 milhões de habitantes. Em 2055, a população brasileira deve





ROOP\_DEV/SHUTTERSTOCK

População local e turistas à margem do Rio Ganges, em Varanasi, Índia. Fotografia de 2019.



KEITMASHUTTERSTOCK

Multidão caminha em rua de Wuhan, China. Fotografia de 2021.

demográfico deve ter um impacto negativo sobre o meio ambiente e deve dificultar a solução dos problemas sociais e a redução da pobreza. [...]

As projeções da Divisão de População da ONU, revisão 2017, confirmam que o crescimento demográfico mundial vai continuar forte na primeira metade do século XXI. Países pobres da África e da Ásia vão ser responsáveis pelo grande crescimento da população mundial, mesmo num quadro em que já há outros 83 países com taxas de fecundidade abaixo do nível de reposição (perfazendo 46% da população mundial).

Portanto, o mundo passa por uma situação caracterizada como fosso demográfico. Cerca da metade da população mundial caminha para o decrescimento populacional com elevado envelhecimento da estrutura etária, enquanto a outra metade tem uma estrutura etária jovem e altas taxas de crescimento vegetativo. [...]

A demografia não é destino. Mas não há futuro de prosperidade e bem-estar para os países e o mundo sem o adequado enfrentamento dos problemas demográficos.”

ALVEZ, José Eustáquio Diniz. As novas projeções da ONU sobre a população brasileira e mundial. *Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais*, 28 jun. 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ladem/2017/06/28/as-novas-projecoes-da-onu-sobre-a-populacao-brasileira-e-mundial-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

cair ligeiramente para 231,5 milhões e pode chegar a 190 milhões em 2100. [...]

Enquanto as projeções da ONU diminuiriam o tamanho da população brasileira em meados do século XXI, o contrário aconteceu para o caso da população mundial. [...] na

projeção 2017, a população mundial foi estimada em 7,38 bilhões de habitantes em 2015 e 7,55 bilhões em 2017, sendo projetada para 9,77 bilhões de habitantes em 2050 e 10 bilhões em 2055.

[...] Entre 2017 e 2030 a população global vai passar de

7,6 bilhões para 8,6 bilhões, um aumento de 1 bilhão de habitantes nos próximos 13 anos. São 83 milhões de novas bocas por ano e que podem não ser 83 milhões de braços para o trabalho devido à crise de emprego. Evidentemente, este alto crescimento



## Alerta ao professor

O texto “Imperialismo”, incluindo o boxe “Para pensar” que o acompanha, favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG2, CG7, CECH2, CECH5, CECH6, CECH7, CEH1, CEH2 e CEH5**. O texto “Missão civilizadora”, por sua vez, favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI23**, pois estabelece relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia. Ao identificar tensões e significados dos discursos civilizatórios para as populações indígenas e negras nas Américas, também favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI27**.

## Orientação didática

A expansão do imperialismo ocorrida a partir do final do século XIX é um assunto essencial para a compreensão das atuais relações econômicas mundiais e da condição de muitas sociedades da África e da Ásia. Afinal, foi nesses continentes que se sentiu mais fortemente a ação do imperialismo europeu.

A corrida imperialista era justificada com o argumento de que as potências mais desenvolvidas tinham a “missão civilizadora” de difundir o progresso e a justiça pelo mundo. Essa “missão” estava atrelada a ideias como as de superioridade do branco e de discriminação racial.

## Para pensar

Resposta pessoal. Tema para reflexão. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que, atualmente, as sociedades democráticas entendem que os interesses de pessoas, grupos e Estados devem ser limitados e orientados por princípios éticos e jurídicos como a defesa da paz, o respeito à dignidade da pessoa humana e a proteção do meio ambiente. Isso implica, por exemplo, atitudes de diálogo, cooperação, solidariedade e inclusão social.

## Imperialismo

No final do século XIX, países industrializados, sobretudo europeus, exerceram uma política de dominação para conquistar territórios na África e na Ásia e transformá-los em colônias ou áreas de influência. Essa política, que se intensificou entre 1875 e 1914, é chamada **imperialismo** ou **neocolonialismo**.

Nessa época, muitos europeus acreditavam que a conquista de novas colônias poderia solucionar vários de seus problemas econômicos. Essa conquista garantiria: o cultivo de novos alimentos e matérias-primas (chá, açúcar, cacau, borracha etc.); o controle de áreas de extração de recursos minerais (ouro, diamantes, cobre etc.); e a ocupação de novos territórios e mercados consumidores.

Tal como ocorreu com o colonialismo do século XVI, o imperialismo foi um empreendimento que mobilizou diferentes interesses e grupos sociais. Envolveu desde políticos, industriais e comerciantes até cientistas, missionários e profissionais liberais.

### PARA PENSAR

### RESPONDA ORALMENTE

Quais devem ser os limites éticos para a realização de nossos interesses? Comente.

## Formas de dominação

No auge do imperialismo, o Reino Unido era o país com o maior número de colônias e áreas de influência, controlando cerca de 20% dos territórios do planeta. Além dele, destacavam-se França, Bélgica, Holanda, Portugal, Espanha, Alemanha, Itália, Estados Unidos e Japão. Esses países imperialistas utilizaram táticas de dominação, como:

- **dominação militar** – posse de armamentos que conferia aos colonizadores uma enorme vantagem nos confrontos. Assim, eles conseguiram expulsar povos africanos e asiáticos de suas terras originais e submetê-los a diversas formas de exploração;
- **dominação econômica** – monopólios comerciais, cobrança de impostos abusivos das populações nativas, desestruturação das manufaturas locais e submissão de milhões de pessoas a trabalhos compulsórios e castigos físicos. De modo geral, a dominação econômica aumentou a pobreza das populações colonizadas e tornou as sociedades africanas e asiáticas dependentes das potências imperialistas;
- **dominação cultural** – imposição da ideologia racista com base no mito da “superioridade da raça branca” sobre outros povos. Esse racismo levou os colonizadores a depreciar a cultura dos povos conquistados, proibindo, por exemplo, o uso de suas línguas. Além disso, combatiam as religiões locais, impondo o cristianismo.



Capa do *Almanaque do pequeno colono argelino*, de 1893. O livro trazia instruções sobre como os franceses que viviam no norte da África deveriam lidar com os nativos.

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

BIBLIOTECA DO ESTADO DA PENNSILVÂNIA, HARRISBURG

218

## Texto de aprofundamento

Rudyard Kipling (1865-1936) nasceu na Índia, onde são ambientadas suas mais famosas criações literárias, como *O livro da selva*, publicado em 1894. Além disso, o escritor soube expressar a ideologia dos colonizadores britânicos de seu tempo. A seguir, selecionamos trechos do poema “O fardo do homem branco”, publicado em 1899, que expressa ideias coloniais do século XIX.

### O fardo do homem branco

“Aceitai o fardo do homem branco –  
Enviai os melhores dos vossos filhos,  
Condenei vossos filhos ao exílio,  
Para que sejam os servidores de seus cativos;  
Para servir vestindo pesados trajes de combate,  
Os povos selvagens e revoltados –  
Vossos povos recém-conquistados e descontentes,



## Missão civilizadora

A conquista imperialista apoiava-se na discriminação e no preconceito contra os povos da África e da Ásia. Mas discriminação e preconceito não foram uma invenção dessa época. Os gregos e os romanos antigos, por exemplo, chamavam de **bárbaros** os povos estrangeiros que não faziam parte de sua cultura.

Ao longo da história, podemos dizer que a maioria dos conquistadores utilizou a força militar para submeter outros povos. Posteriormente, elaboravam justificativas para preservar sua dominação e garantir seus privilégios. Observe alguns exemplos dessas justificativas: “Somos superiores porque descendemos dos fundadores da cidade”; “Nosso poder tem origem divina” etc.

No século XIX, as potências imperialistas justificavam suas conquistas usando argumentos para defender que eles tinham uma **“missão civilizadora”**, ou seja, uma espécie de dever de espalhar o progresso ocidental pelo mundo. Um dos divulgadores dessa ideia foi o escritor Rudyard Kipling (1865-1936). Para ele, impor os valores da cultura ocidental “era o grande fardo do homem branco”, algo que os europeus teriam a responsabilidade de cumprir pelo bem da humanidade.

A “missão civilizadora” tinha como base três pontos principais:

- **religião** – a noção de que o cristianismo era a única religião verdadeira que deveria ser propagada pelo mundo;
- **ciência e tecnologia** – a ideia de que a Revolução Industrial representava o progresso e o avanço da civilização;
- **biologia** – a defesa de uma suposta superioridade da “raça branca europeia” com base em teorias pseudocientíficas que consideravam os povos africanos, asiáticos e ameríndios inferiores.



Da cidade do Cabo ao Cairo, charge de Udo J. Keppler, 1902. Na imagem, a personagem à esquerda carrega bandeira com o termo “Civilização” em direção a um grupo de nativos, que seguram bandeira com a expressão “Barbarismo”.

### PARA PENSAR

Por que existe uma tendência dos conquistadores de elaborar argumentos para justificar sua política de dominação? Debata o tema e levante hipóteses.

### RESPONDA ORALMENTE



219

## Orientação didática

Para trabalhar o poema *O fardo do homem branco*, de Rudyard Kipling, pode-se apresentar aos estudantes ilustrações e charges contemporâneas ao poema que questionaram o ponto de vista de Kipling. Esse foi o caso, por exemplo, da ilustração de William H. Walker, de 1899. Essa ilustração está disponível para visualização na William Walker Cartoon Collection – Biblioteca da Universidade de Princeton. Disponível em: [https://findingaids.princeton.edu/catalog/MC068\\_c00104](https://findingaids.princeton.edu/catalog/MC068_c00104). Acesso em: 14 maio 2022.

Nela, notam-se representações de quatro nações imperialistas (Estados Unidos, Reino Unido, Bélgica e França) sendo carregadas nos ombros por nações subjugadas (Filipinas, Índia e Estados africanos). Ressalte que parte da imprensa da época já questionava e criticava a atuação dos Estados Unidos e das nações europeias na África, na Ásia e mesmo na América.

## Para pensar

Tema para reflexão. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que a elaboração de argumentos que objetivam justificar uma conquista faz parte das táticas de dominação cultural. No caso do imperialismo, por exemplo, os conquistadores não queriam apenas explorar as sociedades africanas e asiáticas, beneficiando-se das riquezas desses lugares. Os conquistadores desejavam se sentir justos, racionais e mercedores das riquezas que passaram a acumular. Assim, a argumentação foi uma peça-chave da dominação. Além disso, comente que as táticas de dominação militar, econômica e cultural são complementares e se fortalecem mutuamente.

Metade demônios, metade crianças.  
[...]  
Aceitai o fardo do homem branco –  
Não o comando tirânico dos reis,  
Mas sim o trabalho de servir e purificar –  
A história das coisas costumeiras.  
As portas que não deveis entrar,

As estradas que não deveis pisar,  
Vá marcá-las com sua vida,  
E marcá-las com seus mortos.”

KIPLING, Rudyard. *The white man's burden*. Disponível em: <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/kipling.asp>. Acesso em: 14 maio 2022. [Tradução dos autores].

## Alerta ao professor

O texto “Darwinismo social” favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI23, pois estabelece relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto do economista estadunidense John Kenneth Galbraith, que apresenta de forma irônica algumas ideias de Spencer, considerado o criador do darwinismo social.

### A seleção natural dos ricos

“Charles Darwin explicou a ascensão, ou evolução, do homem. Herbert Spencer, mundialmente conhecido como o grande darwinista social, explicou a ascensão das classes privilegiadas.

A vida de Herbert Spencer, 1820-1903, filósofo [...] [britânico] e pioneiro da sociologia, coincidiu quase que exatamente com a da rainha Vitória. É a Spencer, e não a Darwin, como geralmente se imagina, que devemos a frase lapidar: ‘sobrevivência do mais forte’. Falava ele, não da sobrevivência no reino animal, mas sim da sobrevivência no mundo muito mais exigente, como Spencer o via, da vida econômica e social. Não obstante, ele foi claro em admitir sua dívida para com Darwin:

‘... Estou apenas pondo em prática os pontos de vista do sr. Darwin no que eles se aplicam à raça humana... todos [os membros da raça] estando sujeitos às crescentes dificuldades de ganhar a vida..., surge uma certa vantagem sob pressão, pois somente aqueles que realmente progredem nessas condições conseguem sobreviver; e... estes devem ser os escolhidos de suas respectivas gerações’.

## Darwinismo social

Durante o século XIX, alguns pensadores buscaram estender o conceito biológico de **seleção natural** para todos os campos de análise da sociedade. Eles foram influenciados pela Teoria da Evolução de Charles Darwin e, por isso, ficaram conhecidos como **darwinistas sociais**. Essa corrente se valeu da expressão “sobrevivência dos mais aptos”, criada pelo filósofo britânico Herbert Spencer (1820-1903).

O darwinismo social defendia que a luta pela sobrevivência poderia justificar a expansão dos “mais aptos” sobre os “menos aptos” ou “menos evoluídos”. Defendia também que os seres humanos se dividiam em “raças” que estavam em diferentes “estágios evolutivos”. Os brancos europeus e os norte-americanos (Estados Unidos e Canadá) pertenceriam às raças “mais evoluídas”. Já os negros e amarelos (africanos, asiáticos e indígenas americanos) eram classificados como “menos evoluídos” ou “inferiores”.

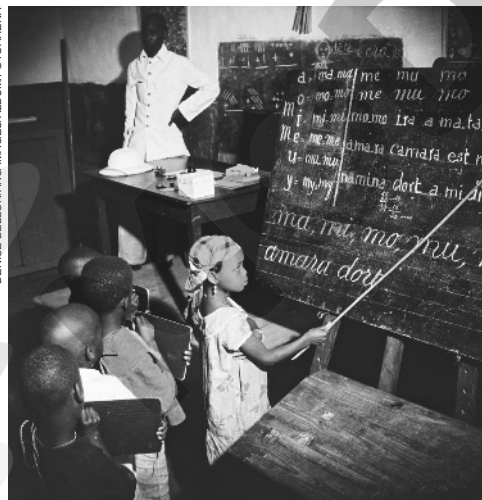
Pretendendo reduzir quase tudo às suas interpretações das “leis da natureza”, os darwinistas sociais acreditavam, por exemplo, que a inteligência e o comportamento das pessoas eram determinados **biologicamente** e, por isso, seriam transmitidos de forma hereditária. Assim, desconsideravam a influência do ambiente social na formação das pessoas. A desnutrição, por exemplo, tem efeitos sobre o desenvolvimento intelectual, e sabemos que muitas sociedades sofrem com o drama da fome e da miséria.

Alguns cientistas dessa época acreditavam que era possível, por exemplo, avaliar as habilidades intelectuais de uma pessoa com base no tamanho de seu cérebro. Para demonstrar como essas teorias são inválidas, o renomado biólogo Stephen Gould (1941-2002) comentou:

“O tamanho do cérebro está relacionado com o tamanho do corpo a que pertence: as pessoas altas tendem a possuir cérebros maiores que as pequenas. Este fato não implica que as pessoas altas sejam mais inteligentes – assim como o fato de [os elefantes] possuírem cérebros maiores que os dos seres humanos não implica que [...] sejam mais inteligentes [...]”

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 51.

DENISE BELLONAKG-IMAGES/ALUMINFOTARENA



Aula de francês em escola em Mamou, na Guiné, que esteve sob o domínio da França entre 1891 e 1958. Fotografia de 1939. As teorias racistas eram utilizadas pelos países imperialistas para justificar a dominação cultural e serviram de pretexto para desprezar os saberes e as técnicas das sociedades africanas e asiáticas.



Atualmente, as teorias racistas são consideradas falsas e perversas. Servem para discriminar pessoas e justificar injustiças sociais. A Constituição Federal do Brasil, por exemplo, declara que a prática do **racismo é crime grave**, sujeito à prisão.

Além disso, entre os humanos, o próprio conceito de raça é questionado e evitado. Quando cientistas atuais examinam os **genes**, constatam que as variações dos traços físicos entre os humanos (cor da pele e tipo de cabelo, por exemplo) são irrelevantes para sustentar diferenças de “raças”. Do ponto de vista biológico, hoje é consenso que todos os seres humanos pertencem a uma única espécie: *Homo sapiens*.

RESPOSTA ORALMENTE

#### PARA PENSAR

Você já presenciou situações de discriminação racial? Como você se sentiu?



Guerreiras do Reino do Daomé, conhecidas como *ahosi*. Fotografia colorizada de 1897. Essa era uma tradição do Daomé: formar tropas militares compostas apenas de mulheres. Esse exército de mulheres exerceu forte resistência à dominação francesa na atual região da República do Benim.

#### DICA INTERNET

##### TEDGlobal – O perigo de uma única história

Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br). Acesso em: 18 mar. 2022.

Chimamanda Adichie, importante escritora nigeriana, alerta sobre os perigos de uma única história. Ela fala a partir da perspectiva de uma mulher africana que foi educada sob os princípios britânicos. O vídeo está disponível com legenda em português.

Spencer foi um escritor extremamente fecundo [...]. Seus inúmeros livros tiveram grande influência na Inglaterra, mas nos Estados Unidos chegaram a ser quase que uma revelação divina. [...] Spencer tornou-se um evangelho americano porque suas ideias ajustavam-se às necessidades e anseios do capitalismo americano, especialmente às dos novos capitalistas, como uma luva, ou até melhor do que isso.

Em verdade, estas ideias não poderiam ser mais maravilhosas. Nunca antes, em qualquer país, tanta gente tornara-se tão rica e aproveitara tanto e tão bem a sua riqueza. E, devido a Spencer, ninguém precisava sentir-se nem um pouco culpado por causa de toda essa boa sorte. Era o resultado inevitável do poder natural, da capacidade própria de adaptação. O rico era o beneficiário inocente de sua própria superioridade. Ao gozo da riqueza foi acrescentado o prazer quase igual que provinha da simples noção de que se tinha tudo isso porque se era melhor.

As ideias também protegiam a riqueza. Ninguém, especialmente nenhum governo, nela podia tocar ou nos métodos pelos quais foi adquirida ou estava sendo aumentada. Fazê-lo seria o mesmo que interferir no processo, desesperadamente fundamental, através do qual a raça humana estava sendo aperfeiçoada.”

GALBRAITH, J. K. *A era da incerteza*. São Paulo: Pioneira, 1980. p. 36-37.

#### Para pensar

Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que a discriminação racial pode se manifestar em diversos contextos. Infelizmente, são inúmeros os casos de discriminação racial nas abordagens policiais, nos jogos de futebol, no acesso a locais públicos e privados, em postagens nas redes sociais etc. Para denunciar situações de discriminação racial, pode-se registrar a ocorrência desse crime na polícia, recorrer ao Poder Judiciário, procurar redes de apoio comunitárias e organizações não governamentais (ONGs), ligar para a Ouvidoria Nacional da Igualdade Racial (Disque 100) etc. Sugerimos a leitura com os estudantes da cartilha *Racismo é crime – Denuncie!*. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias\\_sep/pt-br/noticias/2016/11-novembro/dia-da-consciencia-negra-e-celebrado-em-brasilia/cartilha-racismo-e-crime-digital.pdf/view](https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_sep/pt-br/noticias/2016/11-novembro/dia-da-consciencia-negra-e-celebrado-em-brasilia/cartilha-racismo-e-crime-digital.pdf/view). Acesso em: 21 mar. 2022.



## Alerta ao professor

O boxe “Observando o mapa” favorece o desenvolvimento da competência CECH7.

## Orientação didática

Recomendamos a utilização da *Ata da Conferência de Berlim* (1885) para discutir os argumentos das nações europeias em suas “missões civilizatórias”. O artigo 6 desse documento, por exemplo, reproduzido a seguir, sugere que as populações locais deveriam ser tuteladas pelos europeus para “compreender e apreciar as vantagens da civilização”.

“O Artigo 6 diz: Disposições relativas à proteção dos aborígenes, dos missionários e dos viajantes, assim como a liberdade religiosa. Todas as potências que exercem direitos de soberania ou uma influência nos referidos territórios, comprometem-se a velar pela conservação das populações aborígenes e pela melhoria de suas condições morais e materiais de existência e em cooperar na supressão da escravatura e principalmente no tráfico dos negros; elas protegerão e favorecerão, sem distinção de nacionalidade ou de culto, todas as instituições e empresas religiosas, científicas ou de caridade, criadas e organizadas para esses fins ou que tendam a instruir os indígenas e a lhes fazer compreender e apreciar as vantagens da civilização.”

SILVA, David Rodrigues da.

O processo de independência dos países africanos de língua oficial portuguesa no ensino de História: o caso moçambicano e a atuação da Missão Suíça.

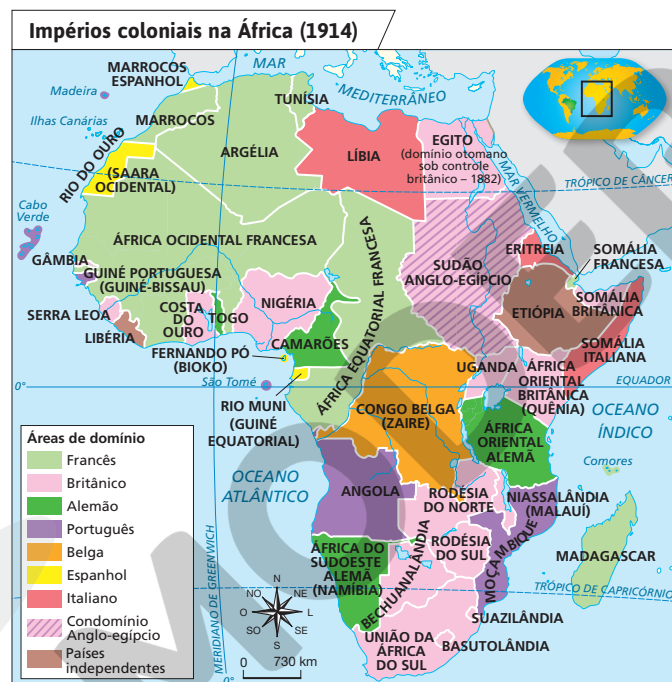
*História do Futuro: Ensino, Pesquisa e Divulgação Científica*, p. 6, 21-25 set. 2020. Disponível em: [https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600225070\\_ARQUIVO\\_0ad83a121f1352dbeaa92eafa01af750.pdf](https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600225070_ARQUIVO_0ad83a121f1352dbeaa92eafa01af750.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

## Conquista da África

Durante a expansão imperialista, potências industriais disputaram territórios na África. Para evitar que essas disputas se transformassem em guerras, representantes desses países se reuniram na **Conferência de Berlim** (1884-1885), na Alemanha. O objetivo era estabelecer regras para a ocupação do continente africano. Nessa Conferência, acordos foram firmados entre as potências que deram início à **partilha da África**.

Os países que conquistaram o maior número de colônias na África foram o Reino Unido e a França. Com isso, os governos da Itália e da Alemanha, por exemplo, sentiram-se prejudicados, pois não conseguiram expandir seus territórios do modo que desejavam.

Entre 1880 e 1914, praticamente todo o continente africano estava sob o domínio das potências europeias. A partilha da África redesenhou o mapa do continente, desconsiderando as organizações políticas tradicionais africanas. Assim, os colonizadores criaram **fronteiras artificiais** que forçaram as populações locais a se deslocar para novos territórios. Essas fronteiras tiveram forte impacto nas sociedades africanas, pois frequentemente dividiram povos de culturas semelhantes e reuniram povos de culturas distintas que, por vezes, eram rivais.



**FONTES:** HISTÓRIA geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011. p. 50. (Coleção História geral da África, v. VII); ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo/Times Books, 1995. p. 236.

### Observando o mapa

RESPONDA NO CADERNO

Com base nesse mapa, construa um quadro identificando, pelo menos, uma colônia africana para cada metrópole europeia.

222

### Observando o mapa

As colônias africanas, por metrópole europeia, eram:

- **Colônias belgas** – Congo Belga;
- **Colônias francesas** – Marrocos, Tunísia, Argélia, África Ocidental Francesa, África Equatorial Francesa, Somália Francesa, Ilhas Comores e Madagascar;
- **Colônias espanholas** – Marrocos Espanhol, Ilhas Canárias, Rio do Ouro, Fernando Pó e Rio Muni;

Continua

## Exploração de produtos africanos

O desenvolvimento da industrialização nas potências europeias, aliado ao imperialismo, acelerou a **devastação da natureza**. Na África, a exploração de diversos produtos pelos europeus gerou graves danos ambientais, como desmatamento em larga escala, poluição de rios e solos e caça indiscriminada de animais.

Ao mesmo tempo, a exploração desorganizou as diferentes formas de produção das sociedades africanas. As populações locais foram obrigadas a trabalhar para os europeus e incentivadas a consumir produtos importados da Europa. A seguir, confira um quadro dos principais produtos africanos explorados pelos colonizadores.



Detalhe do monumento comemorativo da queima de doze toneladas de marfim pelo presidente Daniel T. Arap Moi, em 1989, no Parque Nacional de Nairóbi, Quênia. Fotografia de 2014. O governo do Quênia promoveu a queima como protesto à caça ilegal de elefantes e ao tráfico de marfim no país, questões que ainda persistem nos dias de hoje.

Produto	Aplicações
<b>Borracha</b>	Fabricação de pneus e tecidos.
<b>Óleos vegetais (palma, dendê etc.)</b>	Lubrificação de máquinas e fabricação de alimentos e cosméticos.
<b>Noz-de-cola</b>	Fabricação de refrigerantes.
<b>Ouro e diamante</b>	Composição de reservas monetárias, fabricação de joias e confecção de implantes dentários.
<b>Ferro e cobre</b>	Construção de máquinas industriais, trilhos, veículos e utensílios domésticos.
<b>Carvão mineral</b>	Combustível de máquinas industriais e trens.
<b>Plantas tropicais (cacau, cana-de-açúcar, café etc.)</b>	Alimentação.
<b>Marfim, plumas e peles de animais</b>	Fabricação de artigos de luxo.

223

### Alerta ao professor

O texto “Exploração de produtos africanos” favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI24, na medida em que reconhece os principais produtos procedentes da África explorados pelos europeus durante o imperialismo e analisa os impactos dessa exploração sobre a organização econômica das comunidades locais africanas.

### Continuação

- **Colônias britânicas** – Egito, Sudão Anglo-Egípcio, Somália Britânica, Uganda, África Oriental Britânica, Rodésia do Norte, Rodésia do Sul, Bechuanalândia, Suazilândia, Basutolândia, União Sul-Africana, Gâmbia, Serra Leoa, Costa do Ouro e Nigéria;
- **Colônias alemãs** – África Oriental Alemã, África do Sudoeste Alemã, Camarões e Togo;
- **Colônias portuguesas** – Guiné Portuguesa, Angola, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Madeira;
- **Colônias italianas** – Líbia, Eritreia e Somália Italiana.

## Alerta ao professor

O texto “África do Sul” favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI26** ao abordar a resistência dos zulus ao imperialismo britânico.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a discriminação racial na União Sul-Africana e formas de resistência da população contra a segregação.

### Segregação e resistência

“Nos territórios sob julgo europeu houve uma continua criação de significações que reiterou a discriminação dos não europeus. Se é verdade que a maioria negra foi a grande atingida, os mestiços e os indianos também fizeram parte do universo dos excluídos. [...] Daí não causar a mínima estranheza que os indianos da cidade de Natal tenham feito a mais bem-sucedida das campanhas contra o Color Bar Act. Vale lembrar que esses fatos inspiraram Gandhi em sua reflexão sobre os diversos aspectos do racismo, como sua origem, seus possíveis desenvolvimentos e suas implicações.

É imprescindível ter clareza que o racismo era contra o não europeu e, dessa forma, a heterogeneidade racial era tratada como um forte critério de discriminação. Não é menos verdadeiro que a questão racial se articulava às desigualdades relativas à distribuição do trabalho, da riqueza e do poder, assim como as demográficas e culturais. Essas relações assimétricas ficavam ainda mais acentuadas cada vez que era decretada uma medida restritiva, como a proibição, sobretudo dos povos negros, ao acesso a alguns empregos, limitando ainda mais os seus direitos. Não se pode perder de vista, no entanto, que, a despeito da diferença de posições e da variedade de perspectivas, um grupo de negros, das poucas famílias ricas da região, formado em escolas cristãs, passou a interessar-se por um conjunto de

## África do Sul

Desde o século XVI, a região da atual África do Sul era considerada estratégica para o abastecimento de navios que viajavam rumo ao Oriente. No entanto, foi apenas em 1652 que holandeses calvinistas iniciaram a colonização da região, estabelecendo povoadamentos e desenvolvendo uma nova identidade cultural. Afastando-se de seus laços com a Holanda, esses imigrantes passaram a se autodenominar **africâneres** ou **bôeres**.

Muito tempo depois, no começo do século XIX, os britânicos também conquistaram territórios no sul da África com o objetivo de facilitar seu acesso à Índia e firmar sua hegemonia como potência imperialista. Fugindo do controle britânico, os bôeres migraram para o interior, onde fundaram novas colônias. Durante a migração, os bôeres lutaram contra povos africanos, como os xhosas, suázis e zulus. Mas não conseguiram vencer o poderoso Reino Zulu.

Os zulus preservaram sua independência até 1879, quando enfrentaram a expansão do Reino Unido. Diante desse avanço imperialista, o rei zulu Cetshwayo reuniu um exército com cerca de 40 a 60 mil soldados, que mataram 800 militares britânicos e capturaram mil rifles. Como reação, o governo britânico preparou uma pesada ofensiva militar, que culminou na derrota dos zulus. Esse conflito ficou conhecido como **Guerra Anglo-Zulu**.



Grupo de guerreiros zulus com roupas tradicionais e escudos, no Reino Zulu, na região da atual África do Sul. Fotografia de 1888.

Além dos confrontos com as populações locais, os colonizadores bôeres e britânicos travaram uma guerra entre si. Foi a chamada **Guerra dos Bôeres** (1899-1902), que terminou com a vitória dos britânicos. O estopim dessa guerra está relacionado à descoberta de jazidas de ouro e diamante no sul da África e às disputas que se sucederam pelo direito de explorá-las.

A descoberta das jazidas propiciou um grande crescimento econômico nas colônias britânicas do Cabo e de Natal, bem como nas colônias bôeres de Transvaal e Orange.



A partir de 1880, a região do sul da África passou por diversas mudanças na agricultura, mineração, indústria e rede de transporte. Entre as colônias africanas sob o domínio britânico, essa região foi a que recebeu o maior número de investimentos. Isso gerou uma prosperidade que beneficiou os colonizadores e prejudicou as populações negras sul-africanas.

### Leis segregacionistas

No início do século XX, os bôeres e os britânicos se reconciliaram e criaram um Estado unificado denominado **União Sul-Africana**, subordinado à Coroa britânica. A partir desse momento, foram promulgadas leis racistas e **segregacionistas** que legitimavam a violência e a desigualdade contra a população negra local. Entre essas leis, destacamos:

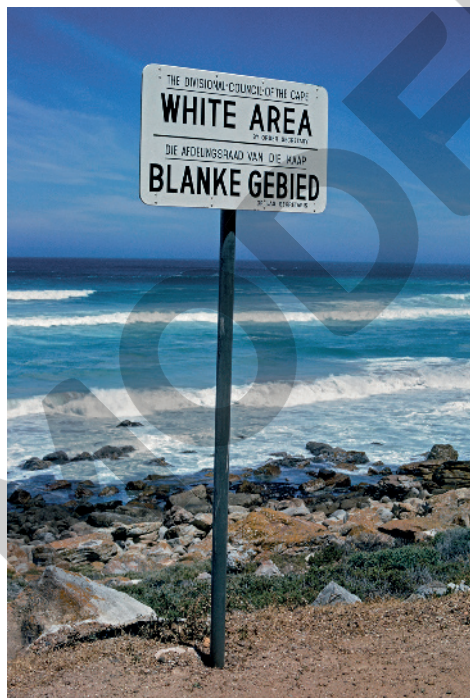
- **Lei de Minas e Obras** (1911) e sua emenda (1926) – impediam os negros de ocupar cargos qualificados na mineração e nas ferrovias, impondo uma espécie de “barreira racial” para a ascensão no trabalho;
- **Lei de Terras Nativas** (1913) – reservava 88% das terras ao uso exclusivo dos brancos, que, na época, não passavam de 20% dos habitantes da região. Destituídos de suas terras originais, milhares de africanos ficaram sem fonte de renda e, assim, foram obrigados a trabalhar nas minas e indústrias dos brancos;
- **Lei dos Nativos (Áreas Urbanas)** (1923), **Lei da Administração de Nativos** (1927) e **Lei de Contrato de Serviços de Nativos** (1932) – restringiam a circulação dos negros nos espaços públicos e demarcavam os locais onde eles podiam morar e trabalhar.

Depois dessas leis, muitas outras foram criadas para consolidar o poder das elites brancas (bôer e britânica) na União Sul-Africana. Após 1948, essas práticas racistas e segregacionistas foram institucionalizadas sob o nome **apartheid**, que, em idioma africâner, significa “separação”. Após mais de quarenta anos, em 1991, o **apartheid** foi abolido, abrindo caminho para a eleição de Nelson Mandela como presidente, em 1994.

#### Glossário

**Segregacionista:** termo derivado do verbo **segregar**, que significa “separar”, “isolar”, “deixar de fora”.

Placa de segregação racial, próxima à Cidade do Cabo, África do Sul, onde se lê a expressão “Área branca”. Fotografia de 1994. Remanescente do **apartheid**, essa sinalização indicava até 1991 que aquele espaço só poderia ser frequentado por pessoas brancas.



MICHELE AND TOM GRIMALDI/AMYFOTORENA

questões. Nessa fase, da maior relevância para a história da União Sul-Africana, desenhou-se um processo de luta contra a segregação, que tinha como projeto a construção de uma sociedade unida, portanto não racista. Esses objetivos levaram as elites políticas a dirigirem-se a Londres para reivindicar o direito de voto para negros e a revogação das primeiras leis segregacionistas.

Contudo, não obtiveram êxito. Ao contrário, acentuou-se a tensão entre europeus e não europeus [...].”

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 249-250.

## Alerta ao professor

Os textos “Argélia” e “Resistência africana” favorecem o desenvolvimento da habilidade EF08HI26, pois identificam e contextualizam a resistência protagonizada pelas populações locais contra o imperialismo europeu na África.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a colonização francesa da Argélia, com destaque para os efeitos do imperialismo no trabalho e na educação das populações locais.

### Imperialismo francês na Argélia

[...] de maneira geral, todas as obras coletivas feitas pelo governo, de 1871 a 1919, como ferrovias, rodovias, portos, e a exploração da terra e das minas, assim como a construção de hospitais e escolas, foram realizações para beneficiar os colonos europeus. Para os ‘nativos’ da Argélia, cuja população havia duplicado em cinquenta anos, chegando a cerca de cinco milhões, restavam as migalhas próprias dos indivíduos de ‘segunda classe’, assim como para os judeus que não renegaram a sua cultura, restando-lhes partir para o Marrocos ou para Israel. Quanto ao padrão de vida da maioria da população, alterou-se muito pouco. Tomemos como exemplo a educação dos muçulmanos e constataremos que não passava do primeiro grau, enquanto apenas duas ou três centenas concluíam o segundo grau e umas poucas dezenas atingiam o terceiro grau. Além disso, a evasão era alta, colaborando para acentuar a assimetria entre os ‘nativos’ e os europeus.

[...] Sobre o fosso entre a ideia que se tem das possibilidades abertas pela escola e as duras realidades da colonização um adolescente dá seu testemunho:

‘Na escola eu não tinha ninguém para me ajudar. Minha mãe não sabia ler nem escrever em francês. Nas aulas eu não tinha boas notas. Não aprendia. Não tinha ninguém para me empurrar,

## Argélia

A região que hoje chamamos de Argélia está localizada no norte da África e possui uma estreita faixa litorânea, banhada pelo Mar Mediterrâneo. Desde o período Paleolítico, essa região é habitada pelos **berberes**, grupo étnico que reúne um conjunto de povos. A partir do século VII, os árabes também ocuparam a região e influenciaram profundamente suas populações. Até hoje, ali predominam o idioma árabe e a religião islâmica.

Mais tarde, no início do século XIX, os franceses realizaram campanhas militares para conquistar a Argélia. Lá estabeleceram uma espécie de colônia de povoamento, que foi caracterizada, sobretudo, pela ocupação territorial e pelo envio massivo de migrantes. Esse processo foi violento, com vários conflitos entre os colonizadores e os povos locais (berberes e árabes), que acabaram sendo derrotados. Entre as medidas tomadas pelo governo imperialista francês na Argélia, temos:

- **a expropriação de terras dos povos locais** – que, a partir de 1871, foram oferecidas gratuitamente a europeus dispostos a viver na região. Em 1914, cerca de um terço das terras cultiváveis era controlado por colonos europeus;
- **o investimento em infraestrutura** – por meio de estímulos à agricultura (trigo e vinho) e da construção de ferrovias, rodovias e hospitais. Esses investimentos, no entanto, visavam atender aos interesses dos colonizadores, não beneficiando a maioria da população local;
- **a imposição da cultura francesa** – por meio da criação de escolas franco-árabes, do estímulo à renúncia do islamismo e da divulgação de ideias racistas e preconceituosas sobre as culturas locais.

A colonização da Argélia durou 132 anos, gerando fortes ressentimentos entre argelinos e franceses. Calcula-se que, nos primeiros anos da dominação francesa, quase um terço da população argelina nativa morreu por causa das batalhas, da fome e de doenças. Os colonizadores europeus ocuparam os principais cargos políticos e controlaram os setores mais rentáveis da economia, dificultando a ascensão social dos argelinos nativos.



Manifestantes com bandeiras da Argélia e faixa dizendo “Os afogados de 17 de outubro de 1961”, em Paris, França. Fotografia de 2021.

A manifestação foi realizada em memória ao massacre de argelinos que ocorreu na capital francesa nessa data, muitos deles mortos afogados no Rio Sena, durante o período em que se lutava pela independência da Argélia.

226

é isso. Aí tive que sair da escola, aos doze anos, e ir trabalhar...’ [...] ‘Quando um árabe procurava ter uma profissão, se virar para arranjar uma, tentavam eliminá-lo. O coronel havia desaconselhado meu primeiro patrão a me deixar aprender um ofício. Depois ele vai largar você, disse. [...]’

As posições de controle ficavam com os funcionários franceses, enquanto as intermediárias e inferiores eram, em grande parte, destinadas aos europeus locais. Assim, jovens muçulmanos ‘educados’ tinham frustradas suas aspirações de tornarem-se funcionários públicos. Essa situação gerou um descontentamento que os levou a integrar os movimentos de oposição ao domínio francês.”

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 46, 48.



## Resistência africana

A dominação europeia provocou muitas revoltas anticolonialistas no continente africano. Porém, a maior parte delas foi sufocada pelo poder militar-econômico dos europeus. Apesar disso, os africanos continuaram lutando e nunca se conformaram com a dominação estrangeira.

Na atual Gana, em 1890, os axântis organizaram uma forte resistência à dominação britânica. Os revoltosos lutaram contra o Reino Unido durante dez anos, até que foram brutalmente reprimidos pelos colonizadores. Grande parte da resistência axânti foi liderada por mulheres, entre as quais destacou-se a rainha **Nana Yaa Asantewaa** (1840-1921). Essa presença de lideranças militares femininas causava espanto nas tropas coloniais britânicas.



NOAHALORWUCC BY-SA 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

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

Busto de Nana Yaa Asantewaa em frente ao museu a ela dedicado, em Ejisu, Gana. Fotografia de 2016. O museu preserva a memória da resistência axânti contra a expansão imperialista britânica.

Na região que atualmente corresponde à Tanzânia, em 1905, eclodiu uma enorme revolta organizada pelo povo maji-maji contra a opressão colonial alemã. Essa revolta, que durou cerca de dois anos, foi reprimida violentamente pelos colonizadores.

Apesar da resistência, somente os etíopes e os liberianos conseguiram manter autonomia política. Entre 1895 e 1896, os etíopes expulsaram os italianos de seu país. Já a Libéria – território que os estadunidenses compraram no litoral da África Ocidental para enviar escravizados e seus descendentes dos Estados Unidos para lá – era um país independente oficialmente, mas contava com a proteção do governo de Washington. Com a ajuda do governo dos Estados Unidos, os liberianos mantiveram sua independência.

No Sudão, os muçulmanos enfrentaram os britânicos e, nas duas últimas décadas do século XIX, constituíram um Estado independente.





## Índia

Desde o século XVI, países europeus mantinham relações comerciais com a Índia. No entanto, a partir do século XIX, os britânicos não desejavam apenas negociar com a Índia, eles queriam conquistá-la. Entre os principais objetivos dessa conquista estavam: obter produtos como algodão, chá e ópio; cobrar impostos da população; e lucrar com operações financeiras, como a concessão de empréstimos.

O imperialismo britânico avançou gradativamente sobre a Índia, contando com o amparo de setores da elite local e também com a presença de tropas britânicas. Desse modo, a maioria da população indiana vivia uma dupla opressão: a interna (imposta pelo rigoroso **sistema de castas**) e a externa (baseada na “missão civilizadora”).

Durante a colonização, o Reino Unido investiu na construção de ferrovias, indústrias e sistemas de telégrafos, mas isso pouco contribuiu para melhorar a qualidade de vida da população local. Os conquistadores difundiram ideias racistas e procuraram impor aos indianos seu modo de produção econômica, seu idioma e suas leis. Essas imposições desestruturaram a economia local, subjugando a população, o que gerou grandes insatisfações na Índia.

### Glossário

**Sistema de castas:** divisão rígida e hierárquica da população com base em castas, que são grupos sociais fechados e hereditários, cujos membros exercem a mesma função.

No século seguinte, recorrendo tanto às armas como à diplomacia, os britânicos assumiram o controle de outros reinos indianos. Em 1849, já dominavam todo país, por intermédio da Companhia da Índia Oriental. Muitos de seus funcionários viviam como príncipes, e sua presença era motivo de ressentimento. Mas a companhia introduziu reformas sociais e novas tecnologias a fim de modernizar a região. Algumas iniciativas, como a construção de ferrovias, contaram com a aprovação popular; mas outras solapavam as tradições indianas e provocavam mal-estar.”

DANIELS, Patricia S.; HYSLOP, Stephen G.; BRINCKLEY, Douglas. *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Abril/National Geographic, 2004. p. 234-235.



Família britânica com criados indianos, em Sabathu, Índia. Fotografia de 1887.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a Revolta dos Cipayos, que prossegue o “Texto de aprofundamento” citado nas páginas 228 e 229.

### Revolta dos Cipayos

“Toda essa insatisfação veio à tona em 1857, na Revolta dos Cipayos. Os rifles Enfield distribuídos aos cipayos usavam cartuchos recobertos de papel engraxado, que precisava ser mordido para deixar exposta a pólvora. Logo correram boatos de que a graxa vinha de gordura de vaca e de porco. Morder os cartuchos era o mesmo que ingerir gordura desses animais – algo impensável tanto para os hindus, consideravam as vacas sagradas, como para os muçulmanos, para quem os porcos são impuros. Após se rebelar, os cipayos mataram seus oficiais britânicos e ocuparam Délhi. A luta espalhou-se pela Índia, com mortandades em ambos os lados.

Embora os britânicos tenham debelado a rebelião, era óbvia a necessidade de mudanças. A Companhia da Índia Oriental foi dissolvida, [...] [e o governo britânico passou a controlar diretamente a colônia indiana]. Com isso, foi ampliada a proporção de britânicos no exército indiano, restringindo-se o uso de muitas armas aos europeus. Os britânicos passaram a viver ainda mais isolados da população local. Por sua vez, os indianos tiveram sua ascensão proibida além de certo ponto no exército, no funcionalismo público e em outras instituições.”

DANIELS, Patricia S.; HYSLOP, Stephen G.; BRINCKLEY, Douglas. *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Abril/National Geographic, 2004. p. 235.

## Revolta dos Cipayos

Em reação à presença europeia, eclodiu a **Revolta dos Cipayos** (1857-1859). Os cipayos eram soldados indianos que foram recrutados e treinados pelos britânicos. Porém, em meio a divergências entre britânicos e indianos, os cipayos se rebelaram contra a conquista estrangeira.

A Revolta dos Cipayos foi apoiada por diferentes grupos indianos – camponeses e proprietários rurais, muçulmanos e hindus. Mas, depois, o movimento se dividiu e enfraqueceu, abrindo espaço para o contra-ataque britânico. Nos confrontos, ambos os lados cometeram atrocidades.

Após essa revolta, o governo britânico transformou oficialmente a Índia em parte integrante do império. Em 1876, a rainha Vitória foi coroada imperatriz da Índia. Com essa transformação, a maioria da população indiana continuou sendo explorada, mas foram criados cargos para incorporar a elite indiana à administração pública.

A Revolta dos Cipayos é considerada um dos primeiros movimentos de resistência contra a dominação britânica e também uma precursora do nacionalismo indiano.



Escultura indiana que representa uma figura mitológica maléfica, mas na forma de policial britânico, século XIX.



Cipayos amotinados, gravura de George Franklin Atkinson, 1857-1858.

230

## Atividades complementares

Apresente aos estudantes o texto do autor Marcio Pochmann, reproduzido no “Texto de aprofundamento” da página 231. Depois, proponha as atividades a seguir.

1. De acordo com o autor Marcio Pochmann, quais produtos asiáticos o Reino Unido importava?

**Resposta:** Segundo o autor, o Reino Unido era importador de produtos como porcelana, seda e chá.

2. Quanto o comércio do ópio gerava para os britânicos?

**Resposta:** O comércio do ópio representava quase a metade do comércio britânico com a China.



## China

Desde o século XVII, os ingleses compravam produtos chineses – como porcelana, seda e chá – para revendê-los na Europa. Os chineses, por sua vez, não tinham interesse em comprar produtos ocidentais. Assim, as relações comerciais entre os dois países eram favoráveis à China.

Essa situação mudou quando os britânicos descobriram que uma de suas colônias, a Índia, possuía em abundância uma planta chamada papoula. Da papoula, era possível extrair **ópio**, uma droga narcótica consumida pela elite chinesa. No entanto, o governo chinês proibia a venda de ópio, pois seu consumo causava danos à saúde e distúrbios sociais.

A proibição não impediu os traficantes britânicos de venderem a droga na China. Assim, a partir de 1820, graças a esse comércio **ilegal** e lucrativo, pela primeira vez as exportações britânicas para a China superaram suas importações no país. Para frear o tráfico de ópio, autoridades da dinastia Manchu fizeram apelos à rainha do Reino Unido, mas o problema não foi resolvido.

O comércio ilegal continuou até 1839, quando o governo da China confiscou e queimou toneladas de ópio que estavam estocadas em navios britânicos. O Reino Unido reagiu declarando guerra à China. Portos e cidades chinesas foram atacados em um conflito conhecido como **Guerra do Ópio** (1839-1842).

A guerra terminou com a vitória dos britânicos, que obrigaram o governo chinês a assinar o **Tratado de Nanquim** (1842). Esse tratado exigiu que o governo da China concedesse ao Reino Unido uma série de benefícios econômicos e políticos, como o pagamento de uma volumosa indenização e a concessão de direitos territoriais sobre Hong Kong. A região de Hong Kong permaneceu sob domínio britânico até 1997, quando foi devolvida ao governo chinês.

Após o Tratado de Nanquim, a China foi forçada a assinar tratados comerciais com os Estados Unidos, a França e a Rússia. Esses tratados eram desvantajosos para os chineses e representaram o avanço imperialista no país asiático.

*Na China: o bolo dos reis... e dos imperadores, charge de Henri Meyer publicada no periódico francês Le Petit Journal, em 1898. Na imagem, representantes de potências imperialistas repartem fatias em que se lê "China".*



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

231

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a influência britânica na China, destacando a Guerra do Ópio.

### Guerra do Ópio

“No caso da Ásia, a força do Império Britânico se expressou mais fortemente desde o fim das guerras napoleônicas (1803 a 1815), quando objetivou impor o livre cambismo à China que mantinha saldo comercial superavitário e a maior população e produção da época. [...] [O Reino Unido], ademais de ser [...] [importador] de produtos asiáticos (porcelana, seda e chá), encontrava dificuldades para exportar para a China, ocasionando significativo déficit comercial ao grande império do ocidente.

De todo o comércio [...] [britânico], o ópio extraído da papoula pelos indianos e que havia sido introduzido ilegalmente por comerciantes [...] [britânicos] gerava lucros consideráveis, chegando a representar quase a metade do comércio britânico com a China [...].

Nas duas guerras do ópio (guerras anglo-chinesas) houve pesadas indenizações à China. Na primeira, entre 1839 e 1842, o Tratado de Nanquim (1842) significou o pagamento de \$ 21 milhões de onças de prata para [...] [o Reino Unido] pelo ópio apreendido, bem como a absorção [...] [britânica] de Hong Kong. Na segunda Guerra do Ópio entre 1856 e 1860, a China pagou, pelo Tratado de Tianjin, 2 milhões de onças de prata para a França e 3 milhões para [...] [o Reino Unido].

Ademais de comprometer a organização produtiva interna que afetava a produção de manufatura, a China teve que garantir o direito do livre comércio de ópio e a presença da armada [...] [britânica] em seu território [...].”

POCHMANN, Marcio. Capitalismo e desenvolvimento. In: *Brasil sem industrialização: a herança renunciada*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. p. 48-49.

3. Segundo o texto, quando ocorreram as guerras do ópio?

**Resposta:** As duas guerras do ópio ou guerras anglo-chinesas ocorreram entre 1839 e 1842 e 1856 e 1860.

4. Quais foram as indenizações pagas durante as duas guerras do ópio?

**Resposta:** No primeiro conflito, houve o Tratado de Nanquim (1842), que levou ao pagamento de 21 milhões de onças de prata para o Reino Unido pelo ópio apreendido e também à tomada de Hong Kong pelos britânicos. No segundo conflito, por meio do Tratado de Tianjin, a China pagou 2 milhões de onças de prata à França e 3 milhões ao Reino Unido.

## Para pensar

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a dominação pode gerar diversas formas de resistência, mas que isso não é uma regra absoluta. Ao longo deste capítulo, por exemplo, eles observaram a resistência dos zulus, a Revolta dos Cipaios e a Guerra dos Boxers. Eles poderão observar ainda que resistência não significa necessariamente a formação de grupos armados. Também existem formas de resistência política, econômica e cultural. Desse modo, é exemplar o caso das lutas lideradas por Gandhi na Índia no contexto das independências.

## Guerra dos Boxers (1900-1901)

No final do século XIX, a China estava submetida a diversas potências imperialistas e enfrentava uma grave crise política e econômica. Foi então que um grupo secreto nacionalista começou a ganhar força, principalmente no norte do país. Os membros desse grupo foram chamados de **boxers**, palavra que se refere ao praticante de lutas marciais, entre elas o boxe chinês. Os *boxers* destruíram linhas telegráficas e ferrovias, bem como perseguiram estrangeiros e chineses cristãos.

A imperatriz regente Cixi (1835-1908) e alguns governadores de províncias apoiaram o movimento dos *boxers*. Em 1900, a imperatriz declarou formalmente guerra às potências estrangeiras. Nesse mesmo ano, os *boxers* atacaram o bairro das embaixadas ocidentais em Pequim, cercando diplomatas, missionários, jornalistas e outros profissionais. O conflito, que se estendeu de 1900 a 1901, ficou conhecido como **Guerra dos Boxers**.

Em resposta, nações estrangeiras, como Reino Unido, Japão, Rússia, França, Alemanha e Estados Unidos, organizaram um exército de 20 mil soldados para combater os *boxers*. Após oito semanas de lutas, esse exército internacional conseguiu resgatar os profissionais que estavam cercados pelos *boxers*. A imperatriz regente Cixi e o imperador Guangxu fugiram para Xian, onde, após a derrota da rebelião, aceitaram as imposições das nações ocidentais.

Em 1901, as forças estrangeiras impuseram severas punições à China, como o pagamento de indenização e a execução de funcionários do governo.



BRITISH LIBRARY/ALBUMFOTODAREMA - BIBLIOTECABRITÂNICA, LONDRES

Guerra dos Boxers representada em gravura chinesa, c. 1900.

### PARA PENSAR

### RESPONDA ORALMENTE

Em sua opinião, toda dominação gera resistência? Debata o assunto com os colegas.



## Japão

Desde meados do século XIX, comerciantes estrangeiros liderados pelos Estados Unidos pressionavam os japoneses a abrir seus portos ao comércio internacional. Em 1854, os portos japoneses foram abertos ao comércio estrangeiro. Isso motivou uma reação interna no Japão que levou à queda do **xogunato** e à centralização do poder nas mãos do **imperador Meiji**. Esse imperador, que governou de 1867 a 1912, deu início a uma profunda reestruturação econômica do país.

Durante a chamada **Era Meiji** (1868-1912), o Japão modernizou-se rapidamente. Apesar de enfrentar as pressões ocidentais, o país se tornou uma potência industrial, militar e imperialista.

A partir da Era Meiji até a metade do século XX, as forças japonesas também adotaram uma política de expansão de seus domínios. Derrotaram russos durante a Guerra Russo-Japonesa (1904-1905), coreanos (a partir de 1910) e chineses (1894-1895). Conquistaram parte da Ilha Sacalina (1905), a Península da Coreia e territórios chineses, como a Ilha Formosa (1895) e a Manchúria (invadida em 1931).

### Glossário

**Xogunato:** regime feudal que tinha como base forças militares comandadas pelo xogum; vigorou no Japão entre os séculos XII e XIX.

Vista aérea da cidade de Tóquio, capital do Japão. Fotografia de 2020. O país é hoje uma das maiores potências econômicas do mundo.



## Orientação didática

O xogunato foi um regime que permaneceu no poder no Japão entre os séculos XII e XIX. Xogum era o mais alto chefe militar do país, que aos poucos acumulou mais poder do que o próprio imperador japonês. Durante a história do Japão, existiram três xogunatos: o da família Kamakura (1192-1333), o da família Ashikaga (1336-1573) e o da família Tokugawa (1603-1868). O último xogunato estabeleceu sua sede na cidade de **Edo**, atual Tóquio. O xogunato se encerrou com a Restauração Meiji, em 3 de maio de 1868.

## Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG1 (atividade 3);
- CG3 (atividades 6 e 7);
- CECH5 (atividades 5 e 7);
- CEH3 (atividades 5, 6 e 7);
- CEH4 (atividades 6 e 7);
- CEH5 (atividades 4 e 7);
- EF08HI23 (atividade 7);
- EF08HI24 (atividade 4);
- EF08HI26 (atividade 4).

## Oficina de História

### Conferir e refletir

1. Estão incorretas as frases dos itens a e d. Elas podem ser reescritas da seguinte forma:

a) O imperialismo explorou as terras e oprimiu as populações da África e da Ásia.

d) O Reino Unido, como potência industrial, conquistou o maior império colonial na África e na Ásia.

2. A respeito dos acontecimentos ligados ao imperialismo europeu na África, os estudantes devem relacionar: a) III; b) IV; c) II; d) V; e) I.

3. De modo geral, o imperialismo impactou negativamente as populações africanas e asiáticas. Essas populações sofreram com a exploração econômica, a perda de suas terras, a desvalorização de suas culturas e a difusão de ideologias racistas. Grande parte dos trabalhadores contratados pelos europeus recebia salários baixos, os recursos naturais eram explorados em benefício dos colonizadores e as melhores terras passaram a servir à agricultura de exportação. Outra consequência negativa foi o aumento das rivalidades entre as populações locais, com a criação de fronteiras artificiais.

4. O comércio do chá estava relacionado à Guerra do Ópio (1839-1842). Os britânicos compravam produtos chineses, como porcelana, seda e chá. No entanto, eles não conseguiam vender seus produtos para a China. Isso gerava um desequilíbrio na balança comercial que foi resolvido por

meio da venda de ópio. O ópio era uma droga que provocava forte dependência química, sendo, por isso, proibido na China. Para frear esse comércio ilegal, as autoridades chinesas confiscaram e queimaram toneladas de ópio que estavam em navios britânicos. O acontecimento foi considerado o estopim da guerra. Esse conflito terminou com a vitória britânica e a assinatura do Tratado de Nanquim, que impôs condições desfavoráveis ao governo chinês.

## OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

### Conferir e refletir

1. Sobre o imperialismo, identifique as frases incorretas. Depois, reescreva-as de forma correta no caderno.
  - a) O imperialismo contribuiu para o enriquecimento e o bem-estar das populações colonizadas.
  - b) As populações africanas e asiáticas foram submetidas pelas potências imperialistas a formas de dominação militares, econômicas e culturais.
  - c) Os colonizadores tinham interesse em explorar novas matérias-primas, converter povos ao cristianismo e conquistar novos territórios e mercados.
  - d) O Reino Unido, apesar de seu desenvolvimento industrial, não conseguiu conquistar muitas colônias na África e na Ásia.
2. Relacione, no caderno, as frases aos acontecimentos históricos.
  - I. Reuniu representantes de diversas potências industriais para impedir o agravamento das disputas de territórios no continente africano.
  - II. Foi empreendida pelos franceses e provocou a morte de um terço da população local.
  - III. Resultou da reconciliação entre bôeres e britânicos, que consolidaram seu poder por meio de leis racistas e segregacionistas posteriormente institucionalizadas sob o nome *apartheid*.
  - IV. Criou fronteiras artificiais sem levar em conta a organização política das sociedades africanas, obrigando populações locais a migrar para outras regiões.
  - V. Envolveu disputas entre colonizadores por jazidas de ouro e de diamantes encontradas no sul da África no final do século XIX.

a) Criação da União Sul-Africana.	d) Guerra dos Bôeres.
b) Partilha da África.	e) Conferência de Berlim.
c) Colonização da Argélia.	
3. Quais foram as consequências do imperialismo para as populações da África e da Ásia?
4. O hábito de beber chá faz parte da cultura britânica. Essa bebida é de origem chinesa e foi levada para o Reino Unido por meio de comércio marítimo. No século XIX, os britânicos compravam chá e vendiam ópio aos chineses. Qual conflito está relacionado com esse comércio? Explique como ele ocorreu e qual foi seu desfecho.



## Interpretar texto e imagem

### 5. Interprete o texto a seguir e responda às questões.

“Até 1880, em cerca de 80% do seu território, a África era governada por seus próprios reis, rainhas, chefes de clãs e de linhagens, em impérios, reinos, comunidades e unidades políticas de porte e natureza variados.

No entanto, nos trinta anos seguintes, assiste-se a uma transmutação [transformação] extraordinária [...] dessa situação. Em 1914, com a única exceção da Etiópia e da Libéria, a África inteira vê-se submetida à dominação de potências europeias e dividida em colônias [...]. Nessa época, aliás, a África não é assaltada apenas na sua soberania [...], mas também em seus valores culturais.”

BOAHEN, Albert Adu. A África diante do desafio colonial. In: BOAHEN, Albert Adu (ed.). *História geral da África*. Brasília: Unesco, 2010. p. 3. (Coleção história geral da África, v. VII).

- Segundo o texto, quem eram os governantes das diversas regiões da África antes de 1880?
- Que países africanos não foram dominados por potências europeias?
- De acordo com o texto, o que foi “roubado” dos africanos?

## INTEGRAR COM LÍNGUA PORTUGUESA

### 6. Observe a charge publicada no final do século XIX. Nela, um missionário europeu mostra uma lista a um africano e lhe diz: “Caro irmão, esta é nossa civilização. Um quadro tentador, não?”. Na lista, está escrito: militarismo, fraudes, dívidas, assassinatos, fome etc. Qual é a ironia apresentada nessa charge? Ela é uma crítica ou um elogio à “missão civilizadora”?



A nova missão africana, charge publicada na revista britânica *Fun*, 1875.

### 7. Em dupla, leiam o trecho de um poema de Rudyard Kipling, transcrito a seguir. Depois, façam o que se pede.

“Aceitai o fardo do homem branco  
Enviái os melhores dos vossos filhos,  
Condenai vossos filhos ao exílio,  
Para que sejam os servidores de seus cativos. [...]”

KIPLING, Rudyard. *The white man's burden*. Disponível em: <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/kipling.asp>. Acesso em: 14 maio 2022. [Tradução dos autores].

- De acordo com o poema, a colonização foi uma escolha ou uma obrigação do “homem branco”? Justifiquem sua resposta.
- Por que essa visão do autor distorce a realidade? Expliquem.

“um povo perde sua soberania, [...] perde pelo menos um pouco de sua autoconfiança e dignidade; perde o direito de se autogovernar, a liberdade de escolher o que mudar em sua própria cultura ou o que adotar ou rejeitar da outra cultura.”

BOAHEN, Albert Adu (ed.). *História geral da África*. Brasília: Unesco, 2010. v. VII, p. 55.

6. Atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa. O objetivo da atividade é estimular a leitura e a interpretação de charge. A ironia da charge é apresentar a civilização como algo “tentador”, descrevendo-a com características negativas (militarismo, assassinatos, fome etc.). Dessa forma, o documento é crítico com relação à “missão civilizadora” e ao modo como ela pouco auxiliou na vida das populações da África e da Ásia.

7. Atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa que propõe a leitura e a interpretação de poema.

a) Segundo o poema, a colonização é um “fardo do homem branco”, ou seja, é uma obrigação a que ele estaria condenado.

b) A visão de Kipling distorce a realidade romantizando o imperialismo. O poema afirma que a ação imperialista é um “fardo do homem branco”, mas os conquistadores europeus decidiram ir para a África e a Ásia motivados por seus próprios interesses (econômicos, políticos e culturais). Além disso, o autor diz no poema que os colonizadores eram “servidores de seus cativos”, quando na realidade eles se beneficiaram da exploração das populações africanas e asiáticas. Durante o imperialismo, a maioria das populações locais foi subjugada pelos europeus, e não o contrário. Essa dominação foi justificada por meio de discursos que defendiam a superioridade do europeu. É fundamental que os estudantes reflitam que não existem civilizações superiores e que é preciso respeitar as diferentes culturas.

## Interpretar texto e imagem

5. Atividade de leitura e interpretação de texto historiográfico, no caso, escrito pelo historiador ganense Albert Adu Boahen (1932-2006).

- Antes de 1880, cada região do continente era governada pelos próprios africanos, com seus reis, rainhas, chefes de clãs e de linhagens etc.
- A Etiópia e a Libéria não foram dominadas por potências estrangeiras.
- De acordo com o texto, as potências europeias “roubaram” a soberania e os valores culturais dos africanos. Para o historiador nigeriano Jacob Ajayi, quando

## Habilidades da BNCC

- EF08HI25
- EF08HI27

## Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, a América no século XIX, e de assuntos correlatos, como a Marcha para o Oeste, a Corrida do Ouro, a Lei de Terras, a conquista de terras indígenas, o Destino Manifesto, a Guerra de Secessão, a Reconstrução, as leis segregacionistas, a Doutrina Monroe e a política do *Big Stick*.

- **Estudar** a expansão territorial dos Estados Unidos no século XIX, quando ocorreram a Marcha para o Oeste, a Corrida do Ouro e a promulgação da Lei de Terras.
- **Conhecer** os impactos da apropriação das terras indígenas e da doutrina do Destino Manifesto.
- **Analisar** as motivações e os desdobramentos da Guerra de Secessão.
- **Refletir** sobre a questão racial nos Estados Unidos, a abolição da escravidão e a implementação de leis segregacionistas.
- **Explicar** as relações entre Estados Unidos e América Latina no século XIX, com ênfase na Doutrina Monroe e na política do *Big Stick*.

# UNIDADE 4 Domínio das grandes potências

## CAPÍTULO

# 12

## América no século XIX

O continente americano pode ser dividido em dois grandes conjuntos: **América Anglo-Saxônica** e **América Latina**. Essa divisão leva em conta as características das colonizações desses países.

Estados Unidos e Canadá são países que passaram por colonização inglesa e, por isso, fazem parte da América Anglo-Saxônica. Eles detêm cerca de 80% das riquezas produzidas atualmente no continente. Já a América Latina detém cerca de 20% do Produto Interno Bruto (PIB) das Américas.

Neste capítulo, vamos conhecer um pouco da história dos Estados Unidos e aspectos de suas relações com a América Latina no século XIX.

### PARA COMEÇAR

### RESPONDA ORALMENTE

Por que o termo “americano” costuma ser usado para designar o povo dos Estados Unidos? Converse com os colegas.



Três gerações de mulheres navajos. Fotografia de 2018. Esse povo indígena vive em uma reserva localizada no nordeste do Arizona e em partes do Novo México e Utah, territórios anexados pelos Estados Unidos no século XIX.

236

### Para começar

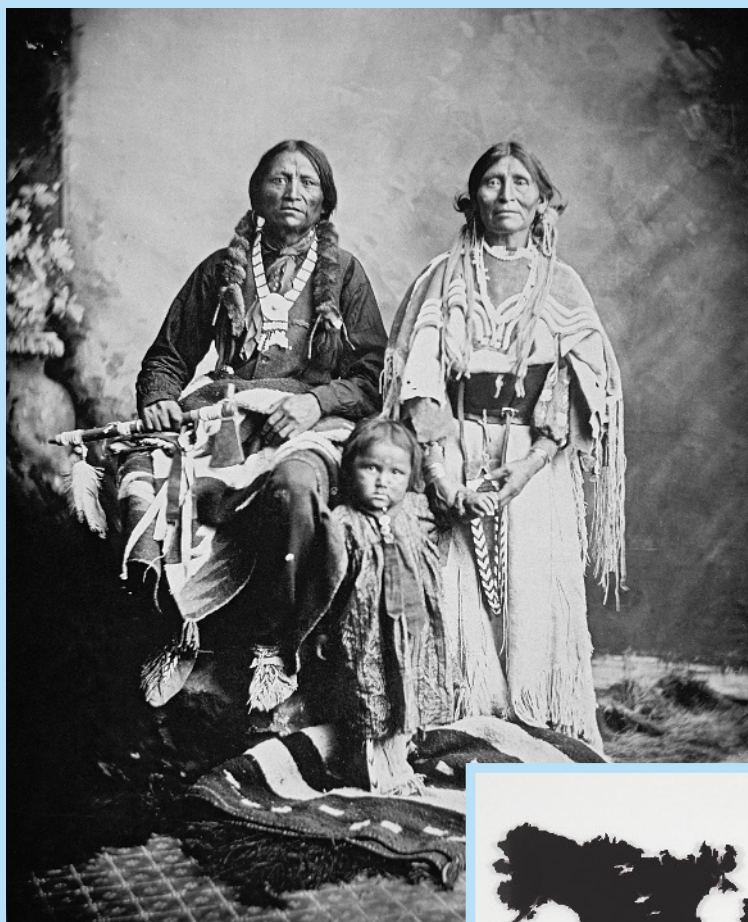
Resposta pessoal, em parte. É comum as pessoas utilizarem o termo “americano” como sinônimo de “estadunidense” porque, entre outras coisas, o termo “americano” seria uma espécie de abreviatura

do próprio nome do país, que é **Estados Unidos da América**. Vale lembrar que esse é o único país do continente que incorporou em seu nome a palavra “América”. Além disso, essa autodenominação foi reforçada pelo governo e pelo povo

dos Estados Unidos, na medida em que o país adquiria força econômica, cultural e política. A partir dessa atividade, comente que o continente americano é formado por 35 países e que todos os povos que vivem aqui são, por isso, americanos.



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



PETER NEWARK AMERICAN PICTURES/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

Chefe apache com sua família. Fotografia de 1897. Naquela época, milhares de indígenas morreram em decorrência da Marcha para o Oeste, tema que estudaremos neste capítulo.

*Um lugar para chamar de lar (África-América)*, instalação de alumínio polido de 1/4 polegada com revestimento em pó (dimensões: 203,2 x 167,6 cm), de autoria de Hank Willis Thomas, 2009. Perceba que o artista conecta diretamente a América Central e a América do Norte ao continente africano. A África é o berço de grande parte da população americana.



© HANK WILLIS THOMAS. CORTESIA DO ARTISTA E DA GALERIA JACK SHANNAN, NOVA YORK

## Outras indicações

- NARO, Nancy Priscilla S. *A formação dos Estados Unidos*. São Paulo: Atual, 1985.

A autora trata do expansionismo estadunidense, da formação nacional e da questão da escravidão no país, passando pela Guerra de Secessão e pela conquista de direitos.

## Alerta ao professor

O texto “Desenvolvimento dos Estados Unidos”, incluindo seus subitens e o mapa que o acompanha, favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG2**, **CECH2**, **CECH7**, **CEH1**, **CEH2**, **CEH5**. Além disso, trabalha a habilidade **EF08HI27**, pois analisa discursos civilizatórios, como a crença no Destino Manifesto, e denuncia a expulsão de vários povos indígenas de seus territórios tradicionais.

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o gênero *western* escrito por um professor de cinema da Universidade Beira Rio Interior, em Portugal.

### O *western* como narrativa ideológica

“Se existe gênero clássico por excelência, ele é seguramente o *western*. [...] E a forma como se impôs na cultura popular é tão mais notável quanto enformou o imaginário de diversas gerações de espectadores, nas mais diversas partes do mundo, ajudando a criar a ideia de uma identidade americana que, na realidade, está longe de corresponder à sua verdade histórica.

O *western* é, aliás, não mais que um retrato efabulado do Oeste americano, da expansão da fronteira da civilização, da instauração da lei e da ordem, muitas vezes à custa das populações indígenas, tantas vezes deturpadamente retratadas. [...]

Retratado como um lugar de múltiplos e complementares conflitos, o *western* revelaria um apelo narrativo dificilmente recusável para os espectadores em busca de excitação cinematográfica. O herói impoluto, indomável e implacável conheceu no *western* a sua mais feliz encarnação nos tempos modernos. De fácil reconhecimento e empatia, o *cowboy* cativou de igual modo públicos urbanos e rurais, jovens e velhos. Como adversários, surgiam maioritariamente os índios [...]. Se uma consequência ética e politicamente nefasta se pode apontar ao *western* é, sem dúvida, o preconceito colonialista com que olhou as populações indígenas e a forma como brutalizou e vilipendiou a sua imagem. [...]

## Desenvolvimento dos Estados Unidos

Em 1776, os Estados Unidos tornaram-se a primeira colônia da América a proclamar sua independência. A partir daí, o novo país trilhou um longo caminho para se desenvolver, consolidar suas instituições e construir sua identidade nacional.

Ao longo do século XIX, o território do país, que inicialmente era banhado apenas pelo Oceano Atlântico, foi estendido até o Oceano Pacífico. A população passou de quase 5 milhões de pessoas em 1800 para cerca de 76 milhões em 1900. Além do crescimento interno, os Estados Unidos receberam milhões de imigrantes até as primeiras décadas do século XX.

Essas transformações foram impulsionadas por diversos acontecimentos, como a Marcha para o Oeste, a Guerra de **Secessão** e a industrialização do país.

### Glossário

**Secessão:** separação, divisão.

## Marcha para o Oeste

Os Estados Unidos expandiram seu território por meio de três processos: compra de terras, concessões e conquistas em guerras. Essa expansão ficou conhecida como **Marcha para o Oeste**.

Atualmente, os Estados Unidos são o quarto maior país do mundo em território, com cerca de 9,8 milhões de quilômetros quadrados. Grande parte desse território formou-se no século XIX, quando o país:

- comprou a Louisiana da França (1803), a Flórida da Espanha (1819) e o Alasca da Rússia (1867);
- obteve a concessão pacífica do Oregon com o Reino Unido (1845);
- conquistou áreas do México e diversas terras indígenas por meio de guerras (como estudaremos na próxima página).

A Marcha para o Oeste constitui tema recorrente em filmes do gênero *western*, criado nos Estados Unidos, que contam a história de homens armados, que andam a cavalo, usam chapéus e botas e lutam contra inimigos. Outros personagens dessas tramas eram “índigenas”, “mocinhas”, “foras da lei” e “xerifes”. Esse gênero cinematográfico também é chamado de **faroste** (do inglês *far west*, que significa “oeste longínquo”).

DREAMWORKS ANIMATION – WALDEN  
ME/COLLECTION CHRISTOPHELANE



Cena da animação *Spirit: o Indomável*, dirigida por Elaine Bogan e Ennio Torresan, 2021. Essa animação é uma releitura dos filmes de faroste ambientada no mesmo cenário: o oeste dos Estados Unidos no século XIX.

238

[...] Em termos narrativos, temos as batalhas, em campo aberto ou nas ruas da cidade, e os duelos, no *saloon* ou na rua central e única do povoado. O duelo, pela tensão e urgência da sua resolução, tornar-se-ia um dos mais aguardados e excitantes momentos deste gênero.

Quanto à iconografia, lá temos o cavaleiro solitário rumo ao pôr do sol, as roupas de vaqueiro ou a farda do exército, as botas pontiagudas e o lenço ao pescoço, o chapéu branco ou o chapéu preto, símbolos do bem e do mal, as pistolas e os cantis. Para não falar na indumentária

e maquiagem características das tribos índias, dos seus gritos de guerra e das suas armas, o arco e a flecha.”

NOGUEIRA, Luís. *Manual de Cinema II: Gêneros Cinematográficos*. Covilhã (Portugal): Livros LabCom, 2010. p. 41-43.



## PARA PENSAR

## RESPONDA ORALMENTE

Você já assistiu a algum filme *western*? Qual? Você se lembra da caracterização das personagens e dos cenários? Compartilhe o que sabe com os colegas.

### Corrida do Ouro

Em 1830, fazendeiros do sul dos Estados Unidos passaram a comprar propriedades no México. O objetivo era ampliar suas plantações de algodão, nas quais era empregado trabalho escravo. Isso gerou desentendimentos entre os dois países, que entraram em guerra.

O conflito ficou conhecido como **Guerra Anglo-Mexicana** (1846-1848) e envolveu a disputa pela região que hoje se estende do Texas até a Califórnia. Os Estados Unidos saíram vitoriosos, conquistando uma área equivalente à metade do território mexicano na época.

Logo após a guerra contra o México, jazidas de ouro e prata foram descobertas na Califórnia, em Nevada e no Colorado. Essas descobertas atraíram milhares de pessoas para o oeste dos Estados Unidos, vindas de outras regiões do país, da Europa, do México e até da China. Era o início da **Corrida do Ouro**.

### Lei de Terras

Em 1862, o governo dos Estados Unidos promulgou a **Lei de Terras** (*Homestead Act*), que concedia lotes de terra a chefes de famílias maiores de 21 anos, mediante o pagamento de uma taxa simbólica de 10 dólares. Atraídos pela oferta, muitos colonos se deslocaram para o oeste. A partir de então, cresceu a quantidade de pequenas propriedades rurais, dedicadas principalmente à agricultura e à criação de gado.

### Conquista das terras indígenas

Durante a Marcha para o Oeste, o exército dos Estados Unidos e milhares de colonos entraram em guerra com povos indígenas (apaches, comanches, iroqueses, cherokees, sioux, cheyennes, entre outros). Esses povos tentaram resistir à tomada de suas terras, mas foram derrotados.

Após violentas batalhas, a maior parte da população indígena foi exterminada. No início do século XIX, mais de um milhão de indígenas viviam entre os Montes Apalaches e o Oceano Pacífico. Em 1860, restavam menos de 300 mil indivíduos.

As comunidades indígenas que sobreviveram foram obrigadas pelo governo dos Estados Unidos a deixar suas terras e a viver em **reservas federais**. No entanto, os indígenas não tinham nenhum vínculo histórico com essas reservas, que eram bem menores do que suas terras tradicionais. Ao serem deslocados para as reservas federais, milhares de indígenas morreram de fome, frio e doenças.



Goldfield, no estado de Nevada, Estados Unidos. Fotografia de 1927. Essa é uma das últimas cidades fundadas durante a Corrida do Ouro, descoberto na região em meados do século XIX.

### Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a conquista das terras indígenas nos Estados Unidos do século XIX.

#### A apropriação das terras férteis dos povos originários

“Outro problema enfrentado pelo presidente [Andrew Jackson] foi a situação da localização de nações indígenas. O que fazer com os nativos americanos, uma vez que eram vistos como obstáculos à conquista de territórios e aos interesses de pequenos e grandes proprietários? Os chamados selvagens resistiam como podiam, inclusive com emprego da violência, ao avanço dos ‘brancos’ sobre seus territórios.

[...] Andrew Jackson [...], em 1830, promulgou a ‘Lei de Remoção dos Índios’, que previa o deslocamento das comunidades indígenas de seus territórios tradicionais para a região de Oklahoma, onde deveriam se estabelecer em uma reserva determinada pelo governo. Os indígenas foram forçados a marchar para lá e, nessa viagem, ao longo de mil e quinhentos quilômetros, milhares de índios morreram de frio, fome, doenças, na jornada que ficaria conhecida como ‘Trilha das Lágrimas’. Em 1839, outras tantas nações indígenas (como a choctaw, a creek e a chickasaw) foram levadas à força para o Oeste com aprovação do governo federal. Essa remoção abriu cerca de cem milhões de acres de terras férteis para a agricultura dos brancos. Ao mesmo tempo, condenou milhares de nativos à morte, na viagem ou já nas reservas (onde não se adaptavam bem e estavam sujeitos à desnutrição e doenças), varrendo-os da história americana. As tribos resistentes foram combatidas e várias dizimadas.”

KARNAL, Leandro *et al.*  
*História dos Estados Unidos:*  
das origens ao século XXI. São  
Paulo: Contexto, 2011.  
p. 113-114.

### Para pensar

Resposta pessoal. Há desde filmes mais antigos, como os dirigidos por John Ford e protagonizados por John Wayne, até o faroeste modernizado das versões de Kevin Costner (*Dança com lobos*, 1990), Clint Eastwood (*Os imperdoáveis*, 1992) e, mais recentemente, irmãos Coen (*Balada de Buster Scruggs*, 2018). Há também a série *Godless* (2017), de Scott Frank, que investe no protagonismo feminino, algo raro no gênero. Se considerar conveniente, reserve tempo para assistir a um filme *western* com a turma durante as aulas. Para aprofundar a análise desse gênero, sugerimos a leitura do texto “O *western* como narrativa ideológica”, na página 238.

## Orientação didática

Vale a pena mostrar aos estudantes um mapa que represente a migração forçada dos povos indígenas provocada pelo “Ato de remoção dos índios (1830)”, que resultou no episódio conhecido como “Trilha das Lágrimas”, em razão das altas taxas de mortalidade durante esses deslocamentos. Há um bom mapa disponível em: <https://education.nationalgeographic.org/resource/indian-removal-act> (acesso em: 15 ago. 2022). Ao observar os espaços representados, é importante chamar a atenção dos estudantes para o fato de os povos originários afetados terem sido obrigados a abandonar suas terras férteis e arborizadas em troca de viver em terras semiáridas, localizadas no centro dos Estados Unidos. As terras férteis eram estratégicas para o desenvolvimento do país devido ao seu potencial para produção de alimentos.

## Orientação didática

A frase proferida pelo presidente James Buchanan faz parte de um discurso dirigido ao Senado dos Estados Unidos em 7 de janeiro de 1858. A transcrição do discurso completo está disponível, em inglês, na página: <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/message-the-senate-the-arrest-william-walker-nicaragua> (acesso em: 28 jun. 2022).

## Observando o mapa

Os territórios dos Estados Unidos que pertenciam ao México destacados no mapa são: Califórnia, Nevada, Utah, Arizona, Novo México, Texas e partes do Colorado, do Kansas, de Wyoming e de Oklahoma.

## Destino Manifesto

A doutrina do **Destino Manifesto** foi uma narrativa construída nos Estados Unidos desde a primeira metade do século XIX. Segundo essa doutrina, os cidadãos estadunidenses haviam sido “escolhidos por Deus” para ocupar grande parte do continente norte-americano e “civilizar” os povos que vivessem nessas terras.

O Destino Manifesto foi utilizado por governantes dos Estados Unidos para justificar a expansão territorial, a invasão de terras indígenas e a anexação de territórios de outros países. Essa doutrina tinha como base a ideologia de que outros povos (como indígenas, portugueses e espanhóis) eram inferiores aos cidadãos brancos, anglo-saxões e protestantes do país.

Em 1858, o presidente James Buchanan demonstrou sua crença no Destino Manifesto com as seguintes palavras: “É inquestionável que o destino de nossa raça é espalhar-se pelo continente da América do Norte”.



**FONTES:** ALBUQUERQUE, Manuel M. de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 70; ATLAS Hachette: *histoire de l'humanité*. Paris: Hachette, 1987. p. 221.

## OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

Quais territórios atuais dos Estados Unidos pertenciam ao México até o século XIX?

## Um país dividido

Em meados do século XIX, predominava nos **estados do norte** dos Estados Unidos a indústria e o trabalho assalariado. Já nos **estados do sul** prevalecia a agricultura e o trabalho escravo. Essas diferenças socioeconômicas provocavam disputas entre as duas regiões.

240

## Orientação didática

Para complementar as informações apresentadas no texto “Um país dividido”, comente com os estudantes que o presidente Abraham Lincoln foi assassinado pelo sulista John Wilkes Booth, que nasceu em 10 de maio de 1838, na região de Bel Air (Maryland), e faleceu em 26 de abril de 1865, na Virgínia, sendo membro de uma proeminente família estadunidense do período. Desde a infância, John desenvolveu interesse pelo teatro e desempenhou alguns papéis na Filadélfia até o momento em que ingressou na companhia shakespeariana de Richmond na Virgínia, em 1859.

Continua



A Marcha para o Oeste agravou essas disputas, pois cada região queria impor seu modelo socioeconômico aos territórios incorporados, que, ao se tornarem estados, teriam representação política no Congresso. Então, o que estava em jogo era: qual modelo político-econômico iria prevalecer no país?

Diferenças entre o norte e o sul dos Estados Unidos (1860)		
	Norte	Sul
<b>Grupo dirigente</b>	Industriais e grandes comerciantes	Latifundiários
<b>Principal setor produtivo</b>	Indústria (sobretudo têxtil, ferroviária e naval)	Agricultura exportadora (destaque para o algodão e o tabaco)
<b>Sistema de trabalho predominante</b>	Assalariado	Escravo
<b>Política econômica</b>	Defendia tarifas protecionistas para limitar a importação de manufaturados e garantir a venda de seus artigos no mercado interno.	Contra as tarifas protecionistas, pois vendiam seus produtos agrícolas para o exterior e importavam os produtos manufaturados de que necessitavam.

Apesar das diferenças entre o norte e o sul, em ambas as regiões havia o mito da superioridade racial branca. A maioria dos políticos nortistas não era rigorosamente abolicionista, porém, opunha-se à expansão da escravidão para os novos estados.

Nesse clima de tensões, em 1860, Abraham Lincoln foi eleito presidente dos Estados Unidos. Lincoln desejava manter o país unido e era favorável à abolição da escravidão. Assim, sua eleição gerou enorme insatisfação no sul, onde vários estados decidiram se separar da União e fundar um novo país chamado **Estados Confederados da América**. No entanto, esse novo país não foi reconhecido pelo governo de Lincoln, que representava a União. Esses eventos levaram à Guerra de Secessão.



Trabalhadora manipulando máquina em indústria têxtil, no norte dos Estados Unidos, gravura de autoria desconhecida, década de 1880.

Diferentes gerações de família afro-estadunidense escravizada em fazenda na Carolina do Sul, Estados Unidos. Fotografia colorizada de 1862.



EVERETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto escrito pelo historiador israelense Yuval Noah Harari, que aborda alguns aspectos da construção histórico-social do racismo.

### Mitos e racismo

“Mitos religiosos e científicos foram utilizados para ajudar a justificar essa divisão [entre senhores brancos e escravizados negros]. Teólogos afirmaram que os africanos descendiam de Caim, filho de Noé amaldiçoado por seu pai, que disse que seus filhos seriam escravos. Biólogos afirmaram que os negros eram menos inteligentes que os brancos e que tinham senso moral menos desenvolvido. Médicos afirmaram que os negros viviam na sujeira e disseminavam doenças – em outras palavras, eram fonte de contaminação.

Esses mitos repercutiram na cultura americana, e na cultura ocidental de modo geral. [...]

No início do século XIX, o Império Britânico declarou a escravidão ilegal e interrompeu o comércio de escravos no Atlântico, e, nas décadas seguintes, a escravidão foi pouco a pouco sendo proibida em todo o continente americano. É digno de nota que essa foi a primeira e única vez na história que as sociedades escravocratas aboliram a escravidão voluntariamente. Mas, mesmo que os escravos tenham sido libertados, os mitos racistas que justificaram a escravidão persistiram. A separação das raças foi mantida por legislações e normas sociais racistas.”

HARARI, Yuval Noah.

*Sapiens: uma breve história da humanidade.* São Paulo: L&PM, 2015. p. 148.

## Continuação

Na ocasião da Guerra de Secessão, Booth se mostrou um defensor da escravidão e participou da milícia que enforcou o abolicionista John Brown em 1859. Nos anos seguintes, ele começou a planejar atentados contra Lincoln junto a outros conspiradores e tentou sequestrar o presidente entre 1864 e 1865. Tais planos não foram, porém, bem-sucedidos. Em 14 de abril de 1865, Booth compareceu a uma apresentação teatral no Ford's Theatre, em Washington, onde o presidente estava, e o assassinou. Relatos sobre o episódio apontam que, após o atentado, Booth teria gritado o lema do estado da Virgínia (“*Sic semper tyrannis*”, ou “Assim sempre aos tiranos”) e “O sul está vingado!”.

## Alerta ao professor

O texto “Guerra de Secessão” contribui para o desenvolvimento das competências CG2, CECH1, CECH2, CEH1 e CEH3. Além disso, favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI27, pois aborda o mito da superioridade racial branca, denuncia o racismo contra a população negra estadunidense e contextualiza as tensões que envolveram a abolição da escravidão nos Estados Unidos.

## Para pensar

Após ouvir as respostas dos estudantes, indique que em vários momentos da história brasileira houve guerras internas, como a Confederação do Equador e a Revolução Farroupilha.

## Outras indicações

Algumas obras são importantes para a compreensão da escravidão, da Guerra de Secessão e da abolição da escravatura nos Estados Unidos. Entre elas, podemos citar:

- GENOVESE, Eugene. *A terra prometida: o mundo que os escravos criaram*. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Brasília: CNPq, 1988.

O autor discute o predomínio da ideologia escravista senhorial, ao mesmo tempo que analisa a reinterpretação que os escravizados deram a essa ideologia.

- FONER, Eric. *Nada além da liberdade: a emancipação e seu legado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Brasília: CNPq, 1988.

Essa obra trata dos anseios e das aspirações dos escravizados depois da abolição naquele país.

- BERLIN, Ira. *Gerações de cativo: uma história da escravidão nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Essa obra aborda a história da escravidão nos Estados Unidos, sobretudo pela perspectiva da geração que viveu durante a Guerra de Secessão.

## Guerra de Secessão

No início da guerra, em 1861, os exércitos sulistas conseguiram algumas vitórias importantes. Porém, ao longo do conflito, ficou clara a superioridade militar do norte em relação ao sul. Nos estados do norte viviam cerca de 22 milhões de habitantes, e suas indústrias produziam as armas de que o exército precisava. Já no sul havia cerca de 9 milhões de habitantes, entre os quais 4 milhões eram escravizados. Além disso, por terem poucas indústrias, os sulistas precisavam importar suas armas. Sabendo dessa necessidade, as forças navais do norte bloquearam os portos do sul.

Com o avanço militar das tropas do norte sobre a região sul, muitos escravizados foram libertados e a campanha abolicionista ganhou força. Em 1863, o governo Lincoln promulgou a **Lei de Emancipação dos Escravos**, que, em meio à guerra, não foi implantada nos Estados Confederados. No entanto, essa lei abolicionista alcançou repercussão, contribuindo para transformar essa guerra civil numa batalha contra a escravidão. Por isso, grande número de escravizados, fugindo do sul, alistou-se no exército da União.

A Guerra de Secessão terminou em 1865 com a vitória das forças do norte. O fim das batalhas trouxe um alívio para a população que sofria com a fome e a perda de entes queridos. Mas os rancores perduraram. No mesmo ano em que acabou a guerra, Lincoln foi assassinado por um sulista defensor da escravidão.

A Guerra de Secessão foi considerada um dos conflitos mais violentos da história dos Estados Unidos. Entre 1861 e 1865, morreram aproximadamente 600 mil pessoas e houve imensos prejuízos financeiros.

BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON



Combatentes do 9º Regimento do Mississípi, em acampamento confederado na Flórida, Estados Unidos. Detalhe de fotografia de J.D. Edward, 1861. Soldados foram recrutados às pressas e voluntários formavam novos regimentos, os quais nem sequer tinham uniformes, como mostra a imagem.

## PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

Guerra civil é um conflito travado entre cidadãos de um mesmo país, uma guerra interna. No Brasil, já ocorreram guerras civis? Pesquise e compartilhe as informações com os colegas.



## DICA LIVRO

**NORTHUP, Solomon. Doze anos de escravidão. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.**

Autobiografia de Solomon, homem livre que foi sequestrado no norte dos Estados Unidos e submetido à escravidão no sul do país na década de 1840 por 12 anos, até conseguir provar que era livre.

242

## Atividade complementar

1. Quais aspectos ajudam a entender a superioridade militar dos estados do norte durante a Guerra de Secessão?

**Resposta:** Os estudantes poderão comentar, por exemplo, sobre a produção de armas nos estados do norte, além do grande número de habitantes em relação aos estados do sul.

2. A abolição da escravidão contribuiu para a vitória dos estados do norte na Guerra de Secessão? Justifique sua resposta.

**Resposta:** Com a abolição da escravidão, os ex-escravizados dos estados do norte foram estimulados a lutar contra os exércitos do sul, o que contribuiu para o aumento do contingente desses exércitos e a vitória desses estados.



## OUTRAS HISTÓRIAS

### Frederick Douglass

Frederick Douglass (1818-1895) foi uma importante liderança negra do século XIX nos Estados Unidos. Ele ficou conhecido por sua habilidade literária e excelente oratória.

Douglass era filho de uma escravizada com um homem branco e, por isso, foi considerado escravo. Aos oito anos de idade trabalhava na casa de Hugh Auld e de sua esposa Sofia. Nessa casa, Sofia ensinou Douglass a ler e escrever.

Quando jovem, foi obrigado a trabalhar nas plantações. Mas, diante da violência que sofria, Douglass fugiu para Nova York e, depois, para Massachusetts, onde mudou de sobrenome para driblar os caçadores de escravizados e conseguir um emprego.

Em 1841, durante uma convenção antiescravidão, Douglass foi convidado a descrever sua experiência como escravizado. Seu discurso foi tão comovente que ele se tornou agente da Sociedade Antiescravidão de Massachusetts. A partir desse momento, Douglass dedicou-se cada vez mais à causa da abolição.

Durante a Guerra de Secessão, Douglass tornou-se consultor do presidente Abraham Lincoln, sustentando a ideia de que os ex-escravizados fossem armados para lutar na guerra. Quando a guerra terminou, defendeu arduamente os direitos civis dos negros.



Retratos de Frederick Douglass exibidos na 34ª Bienal de São Paulo, na cidade de São Paulo. Fotografia de 2021. Frederick Douglass é considerado o estadunidense mais fotografado do século XIX. Por trás da ideia de ser fotografado, Douglass buscava difundir uma imagem positiva e não estereotipada das pessoas negras, tornando-se símbolo de luta e resistência.

#### Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Histórias como a de Frederick Douglass inspiraram as lutas contra o racismo. Você conhece a história de outras pessoas que também se engajaram nessa luta nos Estados Unidos? Comente.

243

### Outras histórias

Resposta pessoal. Entre as pessoas que se engajaram nas lutas contra o racismo nos Estados Unidos, podemos destacar: William Edward B. Du Bois (1868-1963), Rosa Parks (1913-2005), Martin Luther King (1929-1968), Shirley Chisholm (1924-2005), Malcolm X (1925-1965) e Angela Davis (1944-).

Em 2019, foi editado no Brasil o livro autobiográfico de Harriet Ann Jacobs (1813-1897), que foi escravizada nos Estados Unidos, mas conseguiu obter sua liberdade por meio de fuga para o norte. Pode ser uma boa indicação de leitura para os estudantes: JACOBS, Harriet Ann. *Incidentes na vida de uma menina escrava*. São Paulo: Todavia, 2019.

### Texto de aprofundamento

Leia, a seguir, um texto que analisa o racismo vigente nos Estados Unidos entre o final do século XIX e o início do XXI.

#### Igualdade entre brancos e negros nos Estados Unidos: um processo em andamento

“Nos estados sulistas a segregação fazia parte do cotidiano: negros e brancos não podiam se misturar ou conviver nos transportes públicos, nas escolas, cemitérios, hospitais, restaurantes e cafés. Os negros ficaram proibidos de frequentar certos lugares públicos e perderam grande parte dos direitos conquistados com o fim da Guerra Civil [...].

A 15ª emenda de 1870 – que garantiu o direito de voto a qualquer cidadão sem distinção de raça, nascido nos Estados Unidos – foi completamente ignorada no sul por pressão de grupos conservadores, reacionários e ultradireitistas, reforçando um outro foco de conflito que marca a sociedade norte-americana: a tensão racial constante e a profunda revolta de grupos negros com as condições que foram obrigados a aceitar, mesmo depois da abolição da escravidão [...].

Parte dos negros migrou para as grandes cidades, formando os bairros dos excluídos que conhecemos hoje, como é o caso do Harlem, na cidade de Nova York. Sabe-se que grande parte dos negros só conseguiu, de fato, direito ao voto na década de 1960, com a luta dos grupos engajados nos direitos civis.

Embora os negros tenham conquistado os direitos civis, no século XX é possível perceber a herança da escravidão e da segregação ainda hoje nos conflitos raciais que explodem constantemente nas cidades dos Estados Unidos.”

JUNQUEIRA, Mary A. *Estados Unidos: a consolidação da nação*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 117-118.

## Orientação didática

Ao final da Guerra de Secesão, as derrotas que os escravistas vinham sofrendo estimularam muitos deles a saírem dos Estados Confederados da América para se estabelecerem em países onde a escravidão não era ilegal.

No final de 1864, o jornal *The New York Times* noticiou que ricos fazendeiros da Carolina do Sul pretendiam estabelecer-se no Brasil, pois queriam permanecer com escravizados sem serem incomodados.

As estimativas sobre a imigração de senhores escravistas para o Brasil variam de 10 a 20 mil pessoas. Foi o maior processo migratório da história dos Estados Unidos. No Brasil, eles criaram seis núcleos de povoamento. Apenas um não fracassou e deu origem à atual cidade de Americana, no interior do estado de São Paulo.

### Texto de aprofundamento

Leia, a seguir, uma reportagem que aborda a visita do então presidente dos Estados Unidos Barack Obama ao ônibus símbolo da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos. Durante a leitura da reportagem, é interessante destacar os seguintes pontos:

- a situação emblemática do primeiro presidente negro dos Estados Unidos homenageando a atitude de Rosa Parks, que teve a coragem de protestar contra o racismo em 1955;
- a importância de preservar memórias como a de Rosa Parks.

### Obama visita o “ônibus de Rosa Parks”

“O presidente americano, Barack Obama, visitou nesta quinta-feira um dos símbolos do movimento pela luta dos direitos civis: o ônibus do qual a ativista Rosa Parks foi expulsa décadas atrás. A visita ao museu Henry Ford, onde se encontra o automóvel original, aconteceu durante sua agenda de campanha no estado de Michigan.

Tive a oportunidade de me sentar no ônibus de Rosa Parks. Me sentei ali por um momento e refleti sobre a coragem e a tenacidade que fazem parte de nossa história mais recente, mas que também é parte

## Reconstrução e luta contra o racismo

Apesar dos ressentimentos provocados pela guerra, a união do país estava garantida. Restava agora a tarefa de reconstruir o sul, a região mais devastada pelo conflito, enfrentando uma queda expressiva em sua produção agrícola. Em contraste, o norte enriqueceu ainda mais durante a guerra, fortalecendo sua indústria de tecidos, calçados, armas, aço, navios etc.

Após o final da guerra, foram promulgadas emendas à Constituição dos Estados Unidos, que aboliam a escravidão e garantiam aos cidadãos homens o direito de voto nas eleições, independentemente de “cor, raça, ou condição prévia de servidão”. Entretanto, essas medidas legais não foram plenamente concretizadas, pois sofreram oposição dos grupos racistas.

Em diversos estados do sul, por exemplo, foram criadas **leis segregacionistas**, que impediam as pessoas não brancas, principalmente as negras, de frequentar os mesmos locais que os brancos, como escolas, hospitais, restaurantes e banheiros. Até os assentos no transporte público eram separados. A segregação era herdeira da escravidão.

O **racismo** continuou a existir em todo o país, inclusive nos estados do norte. Nesse contexto, os sulistas mais radicais fundaram associações racistas como a **Ku Klux Klan**, que praticava atos de extrema violência contra pessoas negras: prendia, torturava e matava. A Ku Klux Klan agiu clandestinamente até o século XX.

Cerimônia de iniciação de novos membros da Ku Klux Klan nos Estados Unidos. Fotografia de 1920. Essa organização reunia homens brancos que, usando métodos extremamente violentos, como linchamentos e assassinatos, opunham-se à igualdade de direitos entre negros e brancos.



JACK BENTON/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução proibida. Art. 17º de Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Em reação às leis segregacionistas e às organizações racistas, as populações negras e os grupos antirracistas promoveram intensas lutas. Em dezembro de 1955, por exemplo, uma mulher negra chamada **Rosa Parks** (1913–2005) recusou-se a ceder seu assento para um homem branco em um ônibus de Montgomery, no estado do Alabama, onde vigorava o regime de segregação. Esse foi o estopim do bem-sucedido movimento Boicote aos Ônibus de Montgomery, organizado pelo movimento negro local, com destaque para a atuação das mulheres e a liderança de **Martin Luther King** (1929–1968).

GINO SANTA MARIA/SHUTTERSTOCK



Escultura dedicada a Rosa Parks em ônibus instalado no Museu Nacional dos Direitos Civis, em Memphis, Estados Unidos. Fotografia de 2017. A obra celebra Parks e sua atitude, considerada um marco na luta pelos direitos civis no país.

244

da longa lista de pessoas, muitas vezes anônimas, que quase nunca entraram nos livros de história, mas que insistiram constantemente em sua dignidade, em sua aposta pelo sonho americano – afirmou Obama durante um ato de campanha, após a visita ao museu.

Pouco depois, a imagem do presidente no ônibus feita pelo fotógrafo oficial Pete Souza já estava no site da Casa Branca. Nela, Obama aparece pensativo, olhando por uma das janelas, em uma pose parecida com a de Rosa Parks.

A ativista negra foi presa em Montgomery, no Alabama,

em 1955, após se negar a ocupar um dos assentos da parte de trás do ônibus, que eram reservados aos passageiros negros, para ceder o lugar para um homem branco. O incidente, apontado como um dos momentos chave do movimento, provocou um boicote popular à empresa de transportes liderado



## Industrialização

Nos Estados Unidos, a mudança de uma economia agrária para a industrial começou no século XVIII. Esse processo contou com pesado investimento financeiro do governo e de empresários, além de muitos anos de estudos e pesquisas. Assim, no século XIX, os Estados Unidos se tornaram uma das maiores potências industriais do mundo.

Entre as principais invenções estadunidenses estão o **navio a vapor** de Robert Fulton (1807), o **telégrafo** de Samuel Morse (1830), o **telefone** de Graham Bell (1876) e a **lâmpada elétrica** de Thomas Edison (1880).

Em paralelo a tudo isso, ocorreu a mecanização da agricultura, o crescimento da indústria de aço e a ampliação das ferrovias. Em 1860, as estradas de ferro se estendiam por 50 mil quilômetros. Já no começo do século XX, alcançaram 320 mil quilômetros de extensão.

Apesar da criatividade de alguns famosos inventores estadunidenses, a industrialização não foi impulsionada apenas por talentos individuais, mas por diversas pessoas, em sua maioria anônimas.

## Relações entre Estados Unidos e América Latina

Ao longo do século XIX, os Estados Unidos adotaram políticas imperialistas e se firmaram como a maior potência do continente americano. Isso ficou claro por meio da **Doutrina Monroe**, lançada em 1823 pelo presidente James Monroe.

A essência dessa doutrina pode ser resumida na frase “A América para os americanos”. Por meio desse lema, os Estados Unidos se posicionaram como “protetores” de todos os países da América e contrários às intervenções europeias no continente.

Agindo de forma imperialista, os Estados Unidos apoiaram a independência de Cuba e iniciaram uma guerra contra a Espanha em 1898. Além de sua localização estratégica, Cuba era uma importante região produtora de açúcar que mantinha fortes relações comerciais com os estadunidenses.

A guerra contra a Espanha durou poucos meses. Os espanhóis foram derrotados e suas antigas colônias, Cuba, Porto Rico e Filipinas, tornaram-se áreas de influência dos Estados Unidos. Até hoje, o governo estadunidense mantém uma base militar em Cuba (Guantánamo). Já Porto Rico tornou-se um **estado livre associado** dos Estados Unidos.

### Glossário

#### Estado livre associado:

essa condição de “estado associado” significa que Porto Rico não faz parte dos cinquenta estados-membros dos Estados Unidos. Por isso, tem Constituição e governo próprios e os porto-riquenhos não possuem direitos de votar, por exemplo, na eleição para presidente dos Estados Unidos. No entanto, por decisão em plebiscito popular, o governo de Porto Rico aceita a autoridade do presidente estadunidense.

245

## Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a busca dos sulistas por um “paraíso escravista” na América do Sul, sobretudo no Brasil, e o espanto causado pela aparente integração racial no país.

### A excentricidade das relações raciais no Brasil aos olhos dos imigrantes estadunidenses

“Aparentemente, a despeito do entusiasmo inicial, o desejo de imigrar para o Brasil foi arrefecido diante das dificuldades em falar uma língua muito diferente do inglês, mas sobretudo pela dinâmica das relações raciais do Brasil. Os ‘modos e atitudes’ dos ‘povos de cor’ da América Latina contrariavam os valores sulistas e eram inconciliáveis com o ‘preconceito de cor’, o que fazia prever que estes não se adaptariam a este ‘ambiente estranho’.

As notícias da ‘excentricidade’ das relações raciais no Brasil fortaleceram os argumentos daqueles que levaram para os jornais os aspectos negativos do Brasil e que pretendiam desencorajar a imigração para o país. Através de relatos de viajantes publicados em livros e artigos de jornais da imprensa norte-americana, os autores enfatizavam os pontos negativos do país, como o clima tropical, que tornava as populações pouco dispostas ao trabalho, a grande quantidade de pessoas negras, que fazia as capitais brasileiras mais parecerem metrópoles africanas e, sobretudo, a liberdade excessiva dos libertos. Outro fator seria o pior problema do país, a mistura racial, que produzia uma população degenerada, segundo o vocabulário científico da época.”

BRITO, Luciana da Cruz. Um paraíso escravista na América do Sul: raça e escravidão sob o olhar de imigrantes confederados no Brasil oitocentista. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 155, 2015.

por Martin Luther King], impulsionando a luta pelos direitos civis em vários estados do sul dos Estados Unidos. A movimentação resultou na assinatura da Lei de Direitos Civis de 1964 e da Lei de Direito ao Voto, um ano depois.

[...] O ‘ônibus de Rosa Parks’ ficou abandonado no Alabama durante três décadas até que, em 2001, o museu Henry Ford contratou uma empresa para restaurá-lo, ao custo de aproximadamente US\$ 300 mil. Dois anos depois, o veículo passou a fazer parte do acervo do museu.”

OBAMA visita ônibus símbolo da luta pelos direitos civis. *El País*, 19 abr. 2012. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/obama-visita-onibus-simbolo-da-luta-pelos-direitos-civis-4688969>. Acesso em: 15 mar. 2022.

## Alerta ao professor

O texto “Política do *Big Stick*” e a seção “Painel” intitulada “Charge sobre o *Big Stick*” favorecem o desenvolvimento das competências **CG1, CG2, CG3, CECH4, CECH5, CEH1, CEH2, CEH5**. Além disso, contribuem para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI25**, pois abordam temas como a Doutrina Monroe e a política do *Big Stick*.

## Orientação didática

O Canal do Panamá liga os oceanos Atlântico e Pacífico por meio do istmo do Panamá. Ele é considerado um dos canais mais estratégicos do mundo (ao lado do Canal de Suez), uma vez que possibilita que navios atravessem das costas leste e oeste dos Estados Unidos sem a necessidade de passar pelo Cabo Horn, o que encurta a viagem em até 15 mil quilômetros.

A ideia de construir um canal no istmo do Panamá era antiga, remontando ao início da colonização da América. Séculos mais tarde, com a construção da Ferrovia do Panamá pelos Estados Unidos, essa opção de rota foi finalmente decidida. Uma primeira tentativa de construção foi realizada em 1881 pelo governo colombiano e pela iniciativa privada francesa, sob coordenação de Ferdinand de Lesseps, desenvolvedor do Canal de Suez. Tal empreendimento, todavia, não obteve sucesso, pois as técnicas empregadas desconsideravam características locais como a umidade e a Floresta Tropical do Panamá.

Um novo e bem-sucedido projeto só foi financiado anos mais tarde, após a aprovação da Lei Spooner pelo Congresso dos Estados Unidos, autorizando investimentos no canal e uma negociação com a Colômbia a esse respeito. Essa conjuntura culminou com a independência do Panamá e a influência dos Estados Unidos naquela região.

## Política do Big Stick

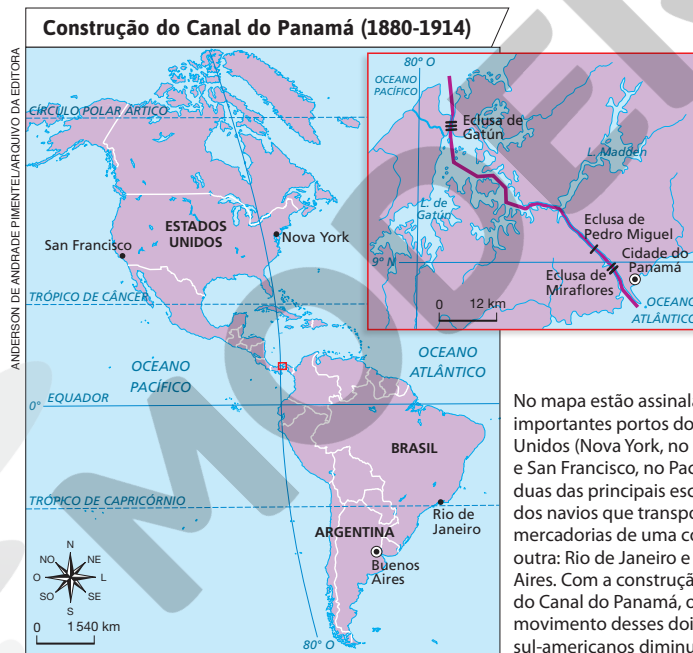
O imperialismo dos Estados Unidos em relação aos países latino-americanos foi marcado pelo preconceito e pelo autoritarismo. Influenciado pela Doutrina Monroe, o presidente Theodore Roosevelt (1901-1909) propôs uma política externa intervencionista conhecida como *Big Stick* (em português, “grande porrete”).

Essa política estabelecia que os Estados Unidos podiam intervir militar e economicamente nos países da América Latina sempre que considerasse seus interesses ameaçados. Com base na política do *Big Stick*, forças militares estadunidenses invadiram a República Dominicana (1905), a Nicarágua (1909), o México (1914) e o Haiti (1915).

Além disso, o governo estadunidense apoiou a independência do Panamá, que fazia parte da Colômbia até 1903. Em troca desse apoio, os Estados Unidos adquiriram o direito de construir e administrar um canal para ligar os oceanos Atlântico e Pacífico.

O **Canal do Panamá** reduziria a distância entre as costas leste e oeste dos Estados Unidos. Sem esse canal, as mercadorias tinham de ser transportadas em longas viagens de navio que contornavam toda a América do Sul, ou transportadas de trem, cruzando o amplo território estadunidense.

Cerca de 40 mil pessoas chegaram a trabalhar na construção do Canal do Panamá, inaugurado em 1914. A administração do canal ficou nas mãos do governo estadunidense até 1999, quando foi devolvida ao Panamá.



**FONTE:** IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 32.



## PAINEL

### Charge sobre o Big Stick

Entre os séculos XIX e XX, foram produzidas diversas charges criticando a política do *Big Stick*, implementada de maneira autoritária pelos Estados Unidos em sua relação com os países da América Latina. A seguir, conheça aspectos de uma dessas charges, intitulada *O policial do mundo* e produzida pelo cartunista estadunidense Louis Dalrymple para ser publicada em 1905 em uma revista satírica.



*O policial do mundo*, charge de Louis Dalrymple, 1905.

- 1 O presidente dos Estados Unidos Theodore Roosevelt foi caracterizado como um policial internacional. Sua função seria proteger os interesses dos Estados Unidos no mundo. Em sua cintura, carrega papel com a frase: "Conte seus problemas para o policial".
- 2 Roosevelt arremessa um *big stick* ("grande porrete"). Nele está escrito, em inglês, "*The new diplomacy*", que significa "A nova diplomacia". Por aparecer em um porrete, essa inscrição ironiza a política externa dos Estados Unidos.
- 3 As pequenas pessoas que aparecem sob o porrete representam os países da América Latina e as Filipinas, que estava sob o domínio dos Estados Unidos. O Brasil corresponde ao personagem que olha assustado para a ponta do porrete.
- 4 Os personagens que aparecem na frente de Roosevelt são representações de alguns países europeus e asiáticos, como a Rússia, o Japão, a França e a Alemanha.

### Atividade complementar

Como a Doutrina Monroe e a política do *Big Stick* contribuíram para aumentar o poder político e econômico dos Estados Unidos?

**Resposta:** A Doutrina Monroe (1823) colocou os Estados Unidos como supostos defensores da América, inibindo as pretensões recolonizadoras dos países europeus. Já a política do *Big Stick*, adotada a partir do governo de Theodore Roosevelt, legitimou a intervenção estadunidense nos demais países da América. Intervenções no Panamá e na Nicarágua são exemplos dessa política.

## Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG1 (atividades 1 e 4);
- CG2 (atividades 1 e 4);
- CG3 (atividades 1, 2 e 5);
- CG7 (atividade 4);
- CG9 (atividades 1, 3 e 4);
- CECH1 (atividades 1 e 4);
- CECH2 (atividade 1);
- CECH4 (atividades 1 e 4);
- CECH7 (atividade 2);
- CEH3 (atividades 1, 3, 4 e 5);
- CEH4 (atividades 1, 2, 3, 4 e 5);
- EF08HI25 (atividade 2);
- EF08HI27 (atividades 3 e 5).

## Oficina de História

### Conferir e refletir

1. Atividade que usa metodologia ativa ao promover o trabalho colaborativo, a pesquisa de fontes musicais, a análise do contexto de sua produção (princípios de análise do discurso) e o posicionamento crítico sobre a música como forma de resistência social.

a), b), e c) Produção pessoal. Sugerimos que a atividade seja realizada em forma de seminários nos quais os estudantes possam expor o gênero e as canções escolhidos. O *blues* e o *jazz*, que surgiram na passagem do século XIX para o XX, contaram com artistas como B.B. King, Robert Johnson, Muddy Waters, Bessie Smith, Miles Davis, John Coltrane, Charlie Parker, Louis Armstrong, Aretha Franklin, Esther Phillips, Ella Fitzgerald, Nina Simone, Billie Holiday, entre outros. Já o *rock'n'roll*, que surgiu entre as décadas de 1940 e 1950, teve intérpretes como Chuck Berry, Fats Domino e Little Richard. E o *rap*, que foi desenvolvido a partir da década de 1970, contou e conta com músicos como Public Enemy, 2Pac, Snoop Dogg, Kanye West, Jay-Z, Missy Elliot, Cardi B, Lil Nas X etc. Ressalte que há muitos artistas difíceis de enquadrar em um único gênero musical e outros que transitam entre diferentes estilos.

2. Atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa que utiliza

## OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

### Conferir e refletir

#### INTEGRAR COM ARTE

1. A música foi uma das formas de resistência à escravidão desenvolvida pelos negros nos Estados Unidos. Muitos senhores permitiam que os escravizados cantassem durante o trabalho. Com frequência, os escravizados utilizavam músicas para transmitir mensagens entre si em código. Essas canções estavam presentes no cotidiano dos cativos e refletiam suas esperanças e medos, seus sonhos e pesadelos. Elas influenciaram profundamente a música nos Estados Unidos, dando origem a gêneros como o *jazz*, o *blues*, o *rock* e o *rap*.
  - a) Forme grupos e pesquisem informações sobre um dos gêneros musicais mencionados no texto.
  - b) Apresentem uma música desse gênero aos colegas e expliquem o contexto de sua criação e o que ela representou na época em que foi lançada.
  - c) Na opinião de vocês, quais músicas atuais podem ser vistas como formas de resistência? Debatam o assunto.

#### INTEGRAR COM LÍNGUA PORTUGUESA

2. Crie uma charge inspirando-se em uma das seguintes frases: “Pobre México: tão longe de Deus e tão perto dos Estados Unidos”; “A América para os americanos”.

### Interpretar texto e imagem

3. A vitória na guerra contra o México, em 1848, levou a uma divisão entre os parlamentares dos Estados Unidos. Parte deles queria anexar todo o país vizinho, enquanto outra parte desejava manter o México como um país independente, sob a influência estadunidense. O senador John Colhoun, por exemplo, se opunha à anexação do território mexicano. Ele usava argumentos racistas para justificar sua posição. Leia a seguir um trecho do pronunciamento feito por ele no Senado.

“Como se pode construir um governo livre no México? [...] Onde está a inteligência no México adequada à construção de um tal governo? Este tem sido o objetivo deles há vinte e poucos anos; seu povo, porém, encontra-se em tal estado de incapacitação para o trabalho, que tem sido um completo fracasso do começo ao fim [...]. Jamais foi nossa intenção incorporar à nossa União qualquer raça que não fosse a **caucasiana** – a raça branca livre. Incorporar o México seria o mesmo que incorporar uma raça índia, pois mais da metade dos mexicanos são índios [...]. [...] Os maiores infortúnios da América espanhola remontam ao erro fatal de colocar estas raças de cor em pé de igualdade com a raça branca.”

#### Glossário

**Caucasiano:** refere-se ao Cáucaso, região onde se acreditava que os primeiros seres humanos brancos teriam surgido.

CONGRESSIONAL Globe, 4 jan. 1848. In: SCHOUTL, Lars. *Estados Unidos, poder e submissão: uma história da política norte-americana em relação à América Latina*. Bauru: Edusc, 2000. p. 52.

- a) Aponte frases do pronunciamento que revelam o racismo de John Colhoun.
- b) Identifique semelhanças entre o pronunciamento do senador John Colhoun e a crença no Destino Manifesto.

248

metodologia ativa na qual o estudante deverá transpor, de forma crítica e criativa, uma mensagem verbal para uma linguagem visual criando uma charge.

Para elaborar as charges, é importante que os estudantes compreendam o sentido das frases citadas. A primeira está relacionada ao seguinte contexto: em 1848, depois da guerra contra os Estados Unidos, o México perdeu quase metade de seu território e passou a sofrer várias intervenções estadunidenses, facilitadas pela proximidade entre os dois países. Já a segunda relaciona-se à Doutrina Monroe, que, por um lado, afastava as pretensões recolonizadoras europeias e, por outro, colocava os países americanos na esfera de influência dos Estados Unidos.



4. Em 1854, o presidente dos Estados Unidos Franklin Pierce quis comprar terras ocupadas pela aldeia do cacique Seattle, que teria se pronunciado sobre essa compra. Em grupo, leiam trechos desse pronunciamento e respondam às questões.

“Como podeis comprar ou vender o céu, o calor da terra? A ideia nos parece estranha.

Se não possuímos a frescura do ar e o brilho da água, de que maneira podereis comprá-los? Cada pedaço desta terra é sagrado para meu povo. Cada folha cintilante de pinheiro, cada praia arenosa, cada bruma nos bosques escuros, cada clareira, cada zumbido de inseto é sagrado na lembrança e na vivência de meu povo. A seiva que corre dentro das árvores lembra meu povo. [...] As flores perfumadas são nossas irmãs; o cervo, o cavalo, a grande águia são nossos irmãos, [...] todos pertencem à mesma família.

Assim, quando o Grande Chefe de Washington manda dizer que quer comprar nossas terras, está pedindo demais a nós. O Grande Chefe manda dizer que colocará à nossa disposição um lugar onde possamos viver confortavelmente.

Ele será nosso pai e, nós, seus filhos. Pensaremos, portanto, na vossa oferta de comprar nossas terras. Mas não será fácil. Pois esta terra, para nós, é sagrada. [...] Sabemos que o homem branco não entende nossos costumes. Um pedaço de terra se parece, para ele, com o pedaço de terra vizinho, pois ele é um estranho que chega, às escuras, e extrai da terra tudo aquilo de que necessita. A terra não é sua irmã, mas sua inimiga [...]. Ele não se incomoda de abandonar o túmulo de seus pais [...]. Ele trata sua mãe, a terra, e seu irmão, o céu, como mercadorias a serem compradas, pilhadas, vendidas [...]. Pensaremos, portanto, na vossa oferta de comprar nossas terras. Se decidirmos aceitá-la, eu apresentarei uma condição: o homem branco deve tratar os animais selvagens como irmãos [...].”

GIFFORD, Eli. *The many speeches of Seathl: the manipulation of the record on behalf of religious, political and environmental causes*. p. 235-237. [Tradução dos autores].

- A quem a resposta da carta se destinava? Com que objetivo foi escrita?
- Por que o cacique Seattle acha muito difícil vender as terras onde vive?
- De acordo com o texto, como o homem branco trata a terra? Vocês concordam com essa interpretação do cacique Seattle? Argumentem.
- Pensando no Brasil atual, houve avanços na forma como os seres humanos se relacionam com o meio ambiente? Pesquisem e deem exemplos justificando suas respostas.

INTEGRAR COM ARTE

5. Analise a pintura *O progresso da América*, de John Gast, 1872. Podemos observar a figura de uma mulher flutuando no centro da pintura. Esta mulher representa a liberdade e divide duas paisagens. Em uma das paisagens, o céu está claro, existem cidades, trens e ferrovias. Na outra, o céu está escuro, aparecem lobos, ursos e indígenas. Além disso, na parte inferior do quadro, colonos se deslocam em direção à parte escura da tela.



*O progresso da América*, pintura de John Gast, 1872.

- Na obra, o que as duas paisagens representam?
- O que a personagem central está fazendo? Relacione a obra com os assuntos abordados neste capítulo.

4. Atividade que usa metodologia ativa que, a partir da análise de um texto escrito pelo cacique Seattle, leva os estudantes a pesquisar e refletir sobre a questão ambiental no Brasil contemporâneo.

a) A carta se destinava ao presidente dos Estados Unidos, Franklin Pierce (referido no documento como “Grande Chefe de Washington”). Seu objetivo era informar que os povos da região pensariam na oferta de compra de suas terras, no entanto, provavelmente, não a aceitariam.

b) Para o cacique Seattle, a noção da terra como mercadoria é estranha. Em sua cultura, a natureza (a terra, o céu, o ar, os animais, as plantas etc.) é sagrada e, por isso, não pode ser vendida e comprada. Além disso, ela está vinculada à história de seu povo.

c) Resposta pessoal, em parte. De acordo com o texto, para o homem branco, cada pedaço de terra se parece com terras vizinhas; ele não cria vínculos com seu lugar de origem, não considera se seus antepassados estão enterrados no local nem tratam terra e céu como irmãos, entendendo-os apenas como mercadorias. Os brancos exploram a terra seguindo apenas seus desejos, interesses e necessidades. Os estudantes podem apresentar diferentes graus de concordância ou discordância em relação à interpretação do cacique Seattle.

d) Pesquisando casos que mostram a relação do ser humano com o meio ambiente no Brasil atual, os estudantes podem debater se houve ou não avanços na consciência ambiental e nas políticas de proteção da natureza.

5. Atividade interdisciplinar com Arte.

a) A paisagem do lado direito representa o progresso da civilização branca anglo-saxã. Já a paisagem do lado esquerdo representa o suposto mundo selvagem e bárbaro dos indígenas. Assim, a pintura trata de dicotomias como civilização-barbárie, progresso-atraso e luz-trevas.

b) A personagem central foi representada levando a civilização e o progresso para as terras americanas consideradas selvagens. Ela carrega um fio elétrico e parece guiar os colonos em direção ao oeste (à esquerda). A pintura remete à Marcha para o Oeste e ao discurso do Destino Manifesto. Esse discurso, que se baseava no mito da superioridade racial branca (europeia), foi utilizado para justificar a invasão de terras indígenas e a anexação de territórios de outros países.

### Interpretar texto e imagem

3. a) Entre as frases consideradas racistas, os estudantes poderão apontar: “Jamais foi nossa intenção incorporar à nossa União qualquer raça que não fosse a caucasiana”; “Incorporar o México seria o mesmo que incorporar uma raça índia, pois mais da metade dos mexicanos são índios, e a outra parte é composta principalmente por uma mistura de tribos”; “Os maiores infortúnios da América espanhola remontam ao erro fatal de colocar estas raças de cor em pé de igualdade com a raça branca”.

b) As semelhanças entre o pronunciamento do senador e o discurso do Destino Manifesto são, por exemplo, a crença racista de que os cidadãos brancos, no caso, anglo-saxões e protestantes dos Estados Unidos, seriam superiores a outros povos, como indígenas, africanos, portugueses e espanhóis.

## Objetivos do projeto

Os objetivos a seguir se justificam no projeto em razão da necessidade de promovermos a criação ou o reforço de hábitos saudáveis, considerando que o convívio no ambiente escolar propicia tais práticas.

- **Conectar** conteúdos desenvolvidos em diferentes capítulos do livro.
- **Refletir** sobre as conexões entre saúde e educação.
- **Compreender** as dimensões da saúde e a forma como hábitos saudáveis podem ser incentivados no processo educacional.
- **Promover** a saúde física e mental dos estudantes.
- **Desenvolver** aspectos dos temas contemporâneos transversais Saúde e Educação alimentar e nutricional.

### Alerta ao professor

A realização deste projeto contribui para o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- CG1, CG2, CG8;
- CECH1, CECH2;
- CEH6.

## Orientação didática

Este projeto pode ser realizado em colaboração com os professores de Educação Física e Ciências.

### Roteiro geral

a) Resposta pessoal. É possível que alguns mencionem hábitos alimentares, práticas esportivas, manter a carteira de vacinação em dia etc.

b) Segundo a OMS, saúde “é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”. Ressalte que saúde é um conceito e, por isso, é uma construção histórica. Por exemplo, no passado muitas pessoas foram estigmatizadas como “doentes” que deveriam ser separadas do convívio social. Ao longo da história, essas situações passaram por revisões na própria concepção de saúde e doença, impulsionadas por lutas em prol da inclusão social. A partir do conceito da OMS, de entrevistas com outras pessoas e de suas vivências pessoais, os estudantes podem criar seus próprios conceitos de saúde.

c) A educação, sobretudo a escolar, deve abrir espaço para reflexões sobre a saúde.

## PROJETO TEMÁTICO Saúde e educação

Este livro aborda a Revolução Industrial, processo iniciado em meados do século XVIII na Grã-Bretanha que, posteriormente, se expandiu para outras regiões do mundo. Durante esse processo, prevaleceram baixos salários e longas jornadas de trabalho nas fábricas, que geralmente eram ambientes precários e mal ventilados. Tudo isso prejudicava a saúde dos trabalhadores.

Agora, é hora de refletir sobre aspectos que influenciam nossa saúde. Em outras palavras, precisamos de uma **educação** voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento de hábitos saudáveis ligados a atividade física, alimentação, descanso, concentração, emoção e autoestima.

Para isso, vocês vão criar um painel sobre **saúde e educação**. Esse painel pode ser impresso ou digital, composto de textos curtos e imagens relacionadas a esses textos. A classe será dividida em quatro grupos, e cada grupo acompanhará as etapas explicadas a seguir.

- 1 Todos os grupos devem responder às questões do “Roteiro geral”.
- 2 Cada grupo deve escolher um destes roteiros:
  - atividade física;
  - alimentação;
  - descanso e concentração;
  - emoção e autoestima.
- 3 Os grupos vão responder às perguntas relacionadas ao roteiro escolhido, partindo de suas vivências pessoais, de pesquisas e de estudos do espaço social.
- 4 Com base no roteiro selecionado, elaborem um painel digital ou físico com dicas de saúde.
- 5 Divulguem o painel em uma mídia social ou em um mural na escola, sob a supervisão do professor.
- 6 Ao final, escrevam um relatório explicando o que vocês aprenderam neste projeto. Em seus relatórios, levem em consideração a identificação de alguns padrões de comportamento relacionados a hábitos saudáveis e não saudáveis.

### Roteiro geral

- a) Vocês têm hábitos que consideram saudáveis? Citem alguns.
- b) Pesquisem o conceito de saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS) e respondam: o que é saúde para vocês?
- c) Por que educação e saúde devem andar juntas? Pesquisem e debatam.



DANILLO SOUZA/ARQUIVO DA EDITORA

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

250

### Roteiro – Atividade física

a) Espera-se que constatem a importância, para a saúde, de praticar atividades físicas regularmente.

b) Além da escola, as atividades físicas podem ser realizadas em: parques, jardins, centros esportivos e outros equipamentos públicos, que são direitos dos cidadãos.

c) O objetivo é sondar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do tema “esporte”. Mesmo aqueles estudantes que não tenham um gosto voltado às atividades físicas devem ser estimulados a mencionar alguma modalidade esportiva que atrai pessoas de sua região.

d) De modo geral, pode-se concordar com o *slogan* “esporte é saúde”, mas, se houver exagero, esporte pode significar lesão.

e) Existem benefícios em diversas situações: recuperação da saúde (fisioterapia) e prevenção de doenças associadas a sedentarismo, como diabetes, obesidade mórbida etc.

Continua



## ■ Roteiro – Atividade física

- Vocês praticam alguma atividade física? Se sim, qual e quantas vezes por semana?
- Na região em que vocês moram, existem espaços públicos onde é possível praticar atividades físicas? Quais?
- De que esporte profissional vocês mais gostam? Acompanham frequentemente os jogos dele? É uma modalidade olímpica?
- Em que situações a atividade física pode se tornar prejudicial? Debatam.
- Quais são os benefícios da atividade física?



DANILLO SOUZA/ARQUIVO DA EDITORA

## ■ Roteiro – Alimentação

- Quantas refeições vocês fazem por dia?
- Vocês comem sentados ou em pé? Com pressa ou com calma? Sozinhos ou acompanhados?
- Que alimentos são mais frequentes em suas refeições? Vocês pesquisam os nutrientes e as calorias dos alimentos?
- Quando escolhem um alimento, vocês se preocupam mais com o sabor dele ou com os benefícios que eles trazem para a saúde?
- Quais são os benefícios de uma alimentação saudável?

## ■ Roteiro – Descanso e concentração

- Vocês se consideram pessoas tranquilas ou agitadas?
- O que prende e o que dispersa a atenção de vocês? Por que é necessário estabelecer um tempo máximo por dia para se divertir com *videogames*? Pesquisem.
- Quantas horas vocês dormem por dia? A que horas vocês costumam dormir e acordar?
- Como vocês distribuem no dia a dia o tempo para o lazer e os estudos?
- Quais são os benefícios de planejar seu dia?

## ■ Roteiro – Emoção e autoestima

- Em que situações vocês se sentem felizes? E em que situações se sentem tristes?
- Como vocês reagem quando recebem uma crítica? Vocês ficam com raiva e desistem do que estão fazendo?
- Que qualidades vocês valorizam nos outros e em si mesmos?
- Como vocês resolvem conflitos e problemas em suas relações sociais? Exemplifiquem.
- Quais são os benefícios de compreender suas emoções e lidar com elas?

251

### Continuação

#### **Roteiro – Alimentação**

- A intenção é colher dados para o autoconhecimento dos próprios hábitos, que, por vezes, estão tão naturalizados que podem nem ser percebidos como problemas.
- Idealmente, espera-se que haja tranquilidade nos horários das

refeições, que devem servir à socialização.

- As propriedades dos alimentos (nutrientes) e a quantidade (calorias) necessárias para a conservação da saúde são saberes que os estudantes podem construir nos estudos de Ciências e devem ser recuperados aqui.

O que os estudantes comem indica gostos pessoais e hábitos culturais, que devem ser respeitados, mas podem ser revistos quando prejudicam a saúde.

- Os benefícios da alimentação saudável estão relacionados à conservação da saúde ou à sua restauração.

## **Roteiro – Descanso e concentração**

a) As respostas podem variar, dependendo da situação vivida pelo estudante. O importante é observar se os momentos de agitação e ansiedade são ocasionais ou habituais.

b) É possível se concentrar ou se dispersar, dependendo do grau de interesse e da quantidade de estímulos. É importante controlar o tempo gasto em *videogames* e aplicativos de celular para que não se tornem um vício, prejudicando a saúde física e mental.

c) Resposta pessoal. Na faixa etária dos estudantes, há uma média que pode variar de 7 a 11 horas de sono por dia. No entanto, esse tempo varia de pessoa para pessoa.

d) Resposta pessoal. Ressalte a importância de distribuir de forma equilibrada o tempo diário gasto com atividades de lazer e estudos.

e) Planejar as atividades permite organizar o tempo em função dos objetivos que se pretende atingir (tarefas escolares, convívio familiar e com amigos, lazer etc.).

## **Roteiro – Emoção e autoestima**

a) Comente que felicidade e tristeza não são absolutas nem constantes, pois ao longo da vida alternamos esses sentimentos.

b) O objetivo é levar os estudantes a refletir sobre a forma como eles lidam com críticas. Destaque que as críticas construtivas podem promover o desenvolvimento pessoal. As críticas não devem visar, por exemplo, à humilhação, à intimidação sistemática (*bullying*), nem à exposição da privacidade.

c) Existem várias qualidades que podem ser citadas, entre outras, como inteligência, generosidade, tolerância, bom humor, lealdade, coragem, compaixão, gratidão e beleza.

d) Devemos procurar resolver conflitos e problemas nas relações sociais de modo pacífico, utilizando o diálogo e a busca por consensos. Na vida escolar, o diálogo é fundamental para a elaboração de trabalhos colaborativos, como no projeto temático aqui proposto.

e) Compreender e lidar com as próprias emoções é necessário para o equilíbrio socioemocional. Isso faz parte do autoconhecimento e cuidado de si.

## BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

Apresenta o cotidiano de homens e mulheres em busca da sonhada cidadania no período pós-abolição.

**ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.).** *História da vida privada no Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 2.

Reunião de artigos que tratam do cotidiano das elites e das classes populares do período imperial.

**ALVIM, Zuleika M. F.** *Brava gente!: os italianos em São Paulo (1870-1920).* São Paulo: Brasiliense, 1986.

Apresenta um quadro detalhado das mulheres e dos homens que atravessaram o Atlântico e chegaram ao Brasil: de onde vinham, onde se fixaram, o que faziam.

**BARRY, Boubacar.** *Senegâmbia: o desafio da história regional.* Rio de Janeiro: Ucam, 2000.

Discorre sobre o discurso histórico e sua origem nas tradições orais, a escrita da História no pós-independência e as fronteiras africanas forjadas pelo colonialismo.

**BERLIN, Ira.** *Gerações de cativo: uma história da escravidão nos Estados Unidos.* Rio de Janeiro: Record, 2006.

Prioriza o ponto de vista dos escravizados para contar a história da exploração em diversos contextos da história dos Estados Unidos.

**BETHELL, Leslie.** *A Guerra do Paraguai: 130 anos depois.* Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

Analisa a história do conflito, negando algumas visões, como a de que a guerra teria sido iniciada por causa dos interesses britânicos.

**BOSI, Alfredo.** *História concisa da literatura brasileira.* 52. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

Apresenta as correntes literárias brasileiras por meio de autores, trechos de obras e análises.

**BRESCIANI, Maria Stella M. (org.).** *Imagens da cidade: séculos XIX e XX.* São Paulo: Anpuh/Marco Zero/Fapesp, 1994.

Partindo do entendimento do urbanismo como interdisciplinar, os autores pesquisam as cidades no período assinalado, evitando tratá-las como dado natural.

**BROWN, Dee.** *Enterrem meu coração na curva do rio.* São Paulo: Melhoramentos, 1986.

Aborda a luta entre os colonizadores e os povos originários do que mais tarde se tornou os Estados Unidos da América, questionando os modelos fixados nos filmes de faroeste.

**BURKE, Peter.** *Cultura popular na Idade Moderna.* São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Apresenta aspectos da cultura popular na Europa antes da industrialização.

**BURKE, Peter.** *Testemunho ocular: história e imagem.* Bauru: Edusc, 2004.

Discute as imagens como fontes para escrever a história, assim como os métodos desse trabalho.

**CARREIRA, Antonio.** *As companhias pombalinas de Grão-Pará e Maranhão e Pernambuco e Paraíba.* 2. ed. Lisboa: Presença, 1983.

Discorre sobre a história dessas companhias de comércio inserida na história de Portugal como metrópole.

**CARVALHO, José Murilo de.** *A construção da ordem: a elite política imperial/Teatro de sombras: a política imperial.* 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Usa o teatro como metáfora para analisar as elites do Brasil imperial e trata da composição desse grupo social e de suas relações com os partidos políticos.

**CARVALHO, Marcus J. M. de.** *Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo (Recife, 1822-1850).* Recife: Editora da UFPE, 2002.

Analisa a escravidão em Recife no período das insurreições liberais da primeira metade do século XIX.

**CASTRO, Antonio Barros de et al.** *Trabalho escravo, economia e sociedade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

Reunião de quatro trabalhos que analisam aspectos da escravidão, como a sobrevivência dos escravizados nos Estados Unidos e o processo produtivo.

**CASTRO, Celso; IZECKSOHN, Vitor; KRAAY, Hendrik.** *Nova história militar brasileira.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

Aborda o papel das instituições militares na sociedade brasileira.

**CHALHOUB, Sidney.** *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte.* São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Recupera experiências dos escravizados no Rio de Janeiro, focando em seus modos de vida e nas lutas para conquistar a liberdade.

**COSTA, Wilma Peres; OLIVEIRA, Cecília H. de Salles (org.).** *De um império a outro: estudos sobre a formação do Brasil, séculos XVIII e XIX.* São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2007.

Os textos reunidos nesta obra procuram entender o processo histórico de formação do Estado nacional brasileiro entre 1750 e 1850.

**CUNHA, Manuela C. da (org.).** *História dos índios no Brasil.* São Paulo: SMC/Companhia das Letras, 1992.

Traz estudos sobre a história indígena, em temas como a iconografia produzida pelos não indígenas e os direitos dos povos originários.

**DARNTON, Robert.** *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa.* Rio de Janeiro: Graal, 1986.

Explora aspectos do cotidiano na França no século XVIII e as visões de mundo dos franceses que não compartilhavam das ideias iluministas.

**DECCA, Edgar S. de.** *O nascimento das fábricas.* São Paulo: Brasiliense, 1982.

As fábricas são apresentadas como parte do domínio do capital por meio do controle, da disciplina e da hierarquia impostos aos trabalhadores.

**DORATIOTO, Francisco.** *Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai.* São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Discute a escrita da história da guerra, expondo ainda seus motivos imediatos e remotos.

**DORÉ, Andréa; LIMA, Luís Filipe Silvério; SILVA, Luiz Geraldo (org.).** *Facetas do império na História: conceitos e métodos.* São Paulo: Hucitec; Brasília, DF: Capes, 2008.

Apresenta o conceito de “império” ao longo de diversos espaços e temporalidades.

**FALCI, Miridan Britto Knox.** *Escravos do sertão: demografia, trabalho e relações sociais (Piauí, 1826-1888).* Teresina: Fund. Cult. Mons. Chaves, 1995.

Uma história da escravidão no Piauí ao longo do período imperial brasileiro.

**FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio dos Santos; SOARES, Carlos Eugênio L.; ARAÚJO, Carlos Eduardo M. de.** *Cidades negras: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX.* 2. ed. São Paulo: Alameda, 2008.

Aborda a questão da escravidão urbana e suas particularidades, tendo como protagonistas os africanos e seus descendentes no espaço das cidades no Império Brasileiro.

**FERRO, Marc.** *História das colonizações: das conquistas às independências (séculos XIII a XX).* São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Define o significado de colonização e as particularidades desse processo em cada tempo histórico, do século XIII ao XX.

**FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo (org.).** *História da alimentação.* São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

Reúne estudos de vários autores sobre aspectos da alimentação: quando se começou a cozinhar os alimentos e como se desenvolveu a indústria alimentar, por exemplo.

**FÖHLEN, Claude.** *O faroeste (1860-1890).* São Paulo: Companhia das Letras/Círculo do Livro, 1990.

Narrativa sobre o cotidiano das pessoas durante a conquista do oeste do território que viria a se transformar nos Estados Unidos.

**FURTADO, João Pinto.** *O manto de Penélope: história, mito e memória da Inconfidência Mineira de 1788-9.* São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Investigação sobre os interesses pessoais e políticos na Inconfidência Mineira, demonstrando a existência de múltiplas visões entre os membros do movimento.

**GENOVESE, Eugene D.** *A terra prometida: o mundo que os escravos criaram.* Rio de Janeiro: Paz e Terra; Brasília, DF: CNPq, 1988. v. 1.

Reconstrução dos modos de vidas, das lutas e do cotidiano dos escravizados no Sul dos Estados Unidos no século XIX.

**GENOVESE, Eugene D.** *Da rebelião à revolução: as revoltas de escravos negros nas Américas.* São Paulo: Global, 1983.

Estudo sobre os sentidos das ações dos escravizados nas Américas.



GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (org.). *O Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. 3 v.

Coleção escrita por especialistas em história do Império Brasileiro, em volumes com as seguintes periodizações: 1808-1831, 1831-1870 e 1870-1889.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Global, 1998.

Estudos sobre a diversidade dos povos indígenas e questões referentes a eles em termos religiosos na imprensa, entre outros temas.

HARDMAN, Francisco Foot. *Trem fantasma: a modernidade na selva*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Tendo como ponto de partida as Exposições Universais do século XIX, trata da construção da ferrovia Madeira-Mamoré como parte da expansão capitalista mundial.

HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Estudo sobre os grupos religiosos radicais derrotados ao longo do processo da Revolução Inglesa.

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Em linguagem acessível, escreve sobre o período em que ocorreram duas grandes revoluções na Europa: a Revolução Industrial e a Revolução Francesa.

HOBBSAWM, Eric J. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

Apresenta as mudanças tecnológicas na Inglaterra, que iniciam as relações de produção capitalistas, a partir da Revolução Industrial.

HOBBSAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Discute o conceito de nação e suas transformações desde o século XIX. Argumenta que a ideia de nação surge após o nacionalismo.

HOBBSAWM, Eric J., RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

Reúne estudos sobre os conceitos de tradição e costume, bem como suas implicações na construção dos Estados nacionais.

HOCHSCHILD, Adam. *O fantasma do rei Leopoldo: uma história de cobiça, terror e heroísmo na África colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Explica como a Bélgica se tornou a metrópole do Congo e os benefícios que seu rei retirou desse processo de conquista e colonização.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico*. São Paulo: Difel, 1962. Tomo II, v. 1.

Este volume de uma coleção de estudos sobre história do Brasil da colônia à república trata das questões políticas do império.

HORNE, Gerald. *O sul mais distante: os Estados Unidos, o Brasil e o tráfico de escravos africanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Apresenta os vínculos escravistas entre Brasil e Estados Unidos no século XIX, incluindo a imigração de senhores de escravizados após a Guerra Civil estadunidense.

JUNQUEIRA, Mary A. *Estados Unidos: a consolidação da nação*. São Paulo: Contexto, 2001.

A formação e a consolidação dos Estados Unidos entre fins do século XVIII e fins do século XIX são apresentadas neste estudo.

KARASH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Este estudo sobre o cotidiano dos escravizados demonstra que os africanos não aceitaram passivamente os modos de vida de seus senhores.

KI-ZERBO, Joseph. *Para quando a África?* Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

Livro em formato de entrevista dada pelo historiador de Burkina Fasso, que reflete sobre as visões a respeito do continente africano.

LARA, Silvia Hunold. *Tiradentes e a nação esquartejada*. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Cultura. *Pátria amada esquartejada*. São Paulo: DPH, 1992.

Apresenta a construção da imagem de Tiradentes como herói nacional do Brasil republicano.

LEFEBVRE, Georges. *O grande medo de 1789: os camponeses e a Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

Reconstitui a sensação de medo na sociedade francesa diante dos eventos revolucionários de 1789.

LOSURDO, Domenico. *Democracia ou bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal*. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004.

Centra a análise nas democracias ocidentais, especialmente os Estados Unidos, para apresentar a luta dos trabalhadores por direitos nos séculos XIX e XX.

**MACGREGOR, Neil.** *A história do mundo em 100 objetos.* Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

Narra a história da presença humana no planeta a partir de cem objetos de épocas diversas, pertencentes ao acervo do Museu Britânico.

**MALERBA, Jurandir.** *A corte no exílio: civilização e poder no Brasil às vésperas da independência (1808 a 1821).* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Estudo sobre a formação e o encontro da elite do Rio de Janeiro e da elite portuguesa, a partir da chegada da família real ao Brasil em 1808.

**MATTOSO, Kátia M. de Queirós.** *Ser escravo no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Traça uma ampla história dos escravizados no Brasil, aborda os negócios de compra e venda nos portos, a definição dos preços e a vida no mundo do trabalho.

**MELLO, Evaldo Cabral de.** *A outra independência: o federalismo pernambucano de 1817 a 1824.* São Paulo: Editora 34, 2004.

Questiona a ideia de que os debates pela independência só ocorreram nas províncias do Centro-Sul, situando os autores de Pernambuco nessa discussão.

**MIDDLETON, Haydn.** *O cotidiano europeu no século XVI.* São Paulo: Melhoramentos, 1982.

Em linguagem acessível, aborda temas como vida doméstica, trabalho, religião, saúde, alimentação, vida familiar e escolar no início da época moderna.

**MOTA, Carlos Guilherme (org.).** *Brasil em perspectiva.* 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

Coletânea de textos sobre a história do Brasil, desde a época colonial até meados do século XX.

**NOVAIS, Fernando A.; MOTA, Carlos Guilherme.** *A independência política do Brasil.* São Paulo: Hucitec, 1996.

Contexto, política e ideologia são os três eixos desta análise sobre o processo de emancipação política do Brasil.

**PERROT, Michelle.** *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Menciona temas como disciplina, trabalho doméstico, delinquência e situação das prisões.

**PRADO, Maria Lígia C.** *A formação das nações latino-americanas.* 2. ed. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

A obra mostra que a insurgência das colônias espanholas não se deve apenas às ideias francesas, mas também ao conflito de interesses entre as elites locais e o poder da Coroa.

**PRADO, Maria Lígia C.** *América Latina no século XIX: tramas, telas e textos.* São Paulo: Edusp; Bauru: Edusc, 1999.

Análise de fontes variadas (biografias, romances, diários de viajantes, pinturas) do século XIX para interpretar as ideias políticas latino-americanas.

**PRIORE, Mary Del (org.).** *História das mulheres no Brasil.* 7. ed. São Paulo: Contexto/Editora Unesp, 2004.

Textos de análise de casos relativos às mulheres perseguidas pela Inquisição, à maneira como elas eram vistas na Medicina, às relações familiares e de trabalho, entre outros assuntos.

**REIS, João José.** *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835.* 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Estudo denso sobre o mais importante movimento de escravizados no Brasil no século XIX.

**REIS, João José; SILVA, Eduardo.** *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista.* São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Possibilita compreender as várias formas de resistência escrava contra o domínio senhorial, tais como fuga, revoltas e negociação.

**RIBEIRO, Gladys Sabina (org.).** *Brasileiros e cidadãos: modernidade política (1822-1930).* São Paulo: Alameda, 2008.

Aborda a discussão sobre o conceito de cidadania e suas práticas, apresentadas ao debate político ao longo do século XIX e das primeiras décadas do século XX.

**RICCI, Magda.** *Assombrações de um padre regente: Diogo Antônio Feijó (1784-1843).* Campinas: Cecult/ Editora da Unicamp, 2002.

Analisa os estudos biográficos sobre Feijó escritos em diferentes períodos da história.

**RODRIGUES, Jaime.** *O infame comércio: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil.* 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

Apresenta o debate político que levou à votação das leis de proibição do tráfico de escravizados em 1831 e 1850, bem como a participação popular nesse processo.

**RODRIGUES, José Honório.** *A Assembleia Constituinte de 1823*. Petrópolis: Vozes, 1974.

Estudo que abrange o processo da Constituinte imperial, particularmente as questões financeiras e sociais.

**ROUANET, Sergio Paulo.** *O espectador noturno: a Revolução Francesa através de Rétif de la Bretonne*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Apresenta as observações ambíguas de Rétif, autor contemporâneo à Revolução Francesa.

**SCHOULTZ, Lars.** *Estados Unidos, poder e submissão: uma história da política norte-americana em relação à América Latina*. Bauru: Edusc, 2000.

Analisa documentos do Departamento de Estado dos Estados Unidos para demonstrar os preconceitos com relação aos latino-americanos nos séculos XIX e XX.

**SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (org.).** *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

Reúne quase mil verbetes biográficos, aborda a trajetória de mulheres indígenas, brancas e negras, de 1500 até 1975.

**SCHWARCZ, Lilia Moritz.** *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Uma história da origem do acervo da atual Biblioteca Nacional, que começa com os livros da Biblioteca Real trazidos de Lisboa para o Rio de Janeiro em 1808.

**SCHWARCZ, Lilia Moritz.** *As barbas do imperador: d. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O imaginário popular brasileiro no século XIX era marcado por uma forte cultura imperial, cultivada e apropriada por dom Pedro II, tema tratado na obra.

**SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel.** *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Discute a história do Brasil dos tempos coloniais até a época pós-ditadura civil-militar por meio do cotidiano, da arte, da economia e da política.

**SILVA, Maria Beatriz Nizza da.** *Vida privada e cotidiano no Brasil na época de d. Maria I e d. João VI*. Lisboa: Referência/Estampa, 1993.

Família, relações condenadas pela Igreja Católica, imposição de padrões de vida europeus aos demais habitantes: esses são alguns dos temas tratados no livro.

**SLEMIAN, Andréa.** *Política em tempo de crise: Rio de Janeiro, 1808-1824*. São Paulo: Hucitec, 2006.

Síntese das mudanças sociais e políticas no Rio de Janeiro entre 1808 e 1824, explica as ligações entre a política liberal e os conflitos no Brasil independente.

**SOBOUL, Albert.** *A Revolução Francesa*. São Paulo: Difel, 1995.

Demonstra que a Revolução Francesa foi um movimento diferente dos demais porque não tinha foco em um grupo específico, mas sim no conjunto da sociedade.

**SOLÉ, Jacques.** *A Revolução Francesa em questões*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

Painel da Revolução Francesa e das interpretações consagradas a respeito desse processo. Os títulos dos capítulos respondem a questões específicas.

**SOUZA, Paulo César.** *A Sabinada: a revolta separatista da Bahia (1837)*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Estudo sobre a revolta que conquistou o governo de Salvador por quatro meses, com a participação de militares, profissionais liberais, comerciantes, artesãos e pobres.

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

A organização de artesãos e membros da classe operária na Inglaterra são os temas centrais desta história.

**VAINFAS, Ronaldo (dir.).** *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

Reúne verbetes sobre a história imperial brasileira, escritos por especialistas e tratando de temas como política, economia e sociedade.

**WESSELING, H. L.** *Dividir para dominar: a partilha da África (1880-1914)*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Revan, 1998.

Para os europeus, a partilha do continente africano foi um objeto de disputa política; para os africanos, significou o início de décadas de exploração.





**MODERNA**



MODERNA

ISBN 978-85-16-13424-2



9 788516 134242