

Patrícia
Ramos Braick

Anna
Barreto

7 **0**
ANO

**SE
LIGA
NA
HISTÓRIA**
BRAICK & BARRETO

**MANUAL DO
PROFESSOR**

Componente curricular:
HISTÓRIA

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.
PNLD 2024 - Objeto 1
Código da coleção:
0025 P24 01 00 208 040

 MODERNA



MODERNA

Patrícia Ramos Braick

Mestra em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas)
pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).
Foi professora do ensino básico por mais de 20 anos em Belo Horizonte (MG).

Anna Barreto

Mestra em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo (USP-SP).
Atuou como professora do ensino básico por mais de 30 anos em São Paulo (SP).



Componente curricular: HISTÓRIA

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição
São Paulo, 2022



Coordenação editorial: Cesar Brumini Delloro, Letícia de Oliveira Raymundo
Edição de texto: Camila Koshiba, Mônica Torres Cruvinel, Ananda Veduvoto, André dos Santos Araújo
Assessoria didático-pedagógica: Denise Tonello
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: Bruno Tonel, Noctua Art
Capa: Marta Cerqueira Leite, Bruno Tonel, Daniela Cunha
Foto: Ruínas de igreja no Sítio Histórico São Miguel Arcanjo, em São Miguel das Missões (RS). Foto de 2022.
© Gerson Gerloff/Pulsar Imagens
Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Ana Carlota Rigon
Editoração eletrônica: Ana Carlota Rigon
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Desirée Aguiar, Kiel Pimenta, Palavra Certa
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes
Pesquisa iconográfica: Elena Ribeiro, Enio Lopes, Graciela Araújo, Letícia Bomfim, Paloma Klein, Susan Eiko
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, Fábio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

Braick, Patrícia Ramos
Se liga na história Braick & Barreto : 7º ano :
manual do professor / Patrícia Ramos Braick, Anna
Barreto. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13320-1

I. História (Ensino fundamental) I. Barreto, Anna.
II. Título.

22-111498

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

I. 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 ruínas de igreja no Sítio Histórico São Miguel Arcanjo, em São Miguel das Missões (RS). O edifício, construído entre 1735 e 1745 com mão de obra indígena, localiza-se em área que fazia parte de uma redução jesuítica dos Guarani, no contexto da expansão das fronteiras da América portuguesa.

Talvez não haja educador que não tenha ouvido a seguinte pergunta de um aluno: “Por que preciso saber isso?”. A questão causa embaraço, mas temos muito a ganhar se a encararmos em vez de nos desviarmos dela. Afinal, por que ensinamos história? O que queremos desenvolver nos alunos? Certamente, esperamos que o aprendizado deles vá muito além da mera e estéril memorização de informações. Buscamos, acima de tudo, ajudar a formar cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de agir eticamente em sociedade, e, com isso, contribuir para a construção das bases necessárias à consolidação de nossa jovem democracia. Trata-se, claro, de uma missão complexa.

O desafio é grande porque precisamos não só estabelecer estratégias de trabalho que dialoguem com alunos de diferentes perfis como também acompanhar as mudanças da legislação educacional, lidando com condições de trabalho que nem sempre são as mais adequadas (excesso de afazeres dentro e fora da sala de aula, baixa remuneração, falta de recursos materiais nas escolas, entre outros problemas).

Considerando esse cenário, desenvolvemos esta coleção tendo em vista dois propósitos: aproximar os alunos dos temas apresentados estabelecendo relação entre o conteúdo abordado e a atualidade, com uma linguagem acessível, e oferecer aos professores subsídios para o trabalho em classe, como sugestões de práticas e estratégias. Esperamos, assim, que o processo de ensino-aprendizagem seja uma experiência significativa para todos.

Bom trabalho!

ORGANIZAÇÃO DESTE MANUAL

Organizado em duas partes (as orientações gerais da coleção e as específicas de cada volume), este manual tem o objetivo de apresentar a proposta e a estrutura da coleção, além de fornecer subsídios teóricos e práticos para o trabalho do professor em sala de aula. Conheça sua organização.

► Orientações gerais

Expõem a estrutura do material de apoio ao professor; trazem reflexões sobre a história como área de pesquisa e componente curricular e sobre a prática docente. Também incluem as opções teóricas e metodológicas da coleção e como se realizam no livro do aluno, além de possibilidades e instrumentos para as avaliações e sugestões de gestão de sala de aula.



Orientações específicas

Nesta parte, são apresentados quadros que sintetizam de forma organizada como as competências e habilidades da BNCC são contempladas em cada um dos volumes da coleção, textos de aprofundamento para o professor, sugestões de consulta contextualizadas e, ao redor da reprodução das páginas do livro do aluno, a parte específica com comentários e sugestões para o trabalho em classe. Veja a seguir.

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS

1. Introdução

A coleção foi desenvolvida para atender às demandas de ensino de História no Brasil, considerando as competências e habilidades da BNCC para o Ensino Fundamental do Ensino Médio. A coleção foi organizada em volumes que contemplam os temas estudados em cada ano, além dos temas contemporâneos transversais abordados.

2. A BNCC neste volume

2.1. Competências e temas contemporâneos transversais

Competência	Conteúdo temático	Conteúdo temático	Conteúdo temático	Conteúdo temático
1. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	1.1. História da América Latina	1.2. História da África	1.3. História da Europa	1.4. História da Ásia
2. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	2.1. História da América Latina	2.2. História da África	2.3. História da Europa	2.4. História da Ásia
3. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	3.1. História da América Latina	3.2. História da África	3.3. História da Europa	3.4. História da Ásia
4. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	4.1. História da América Latina	4.2. História da África	4.3. História da Europa	4.4. História da Ásia
5. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	5.1. História da América Latina	5.2. História da África	5.3. História da Europa	5.4. História da Ásia
6. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	6.1. História da América Latina	6.2. História da África	6.3. História da Europa	6.4. História da Ásia
7. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	7.1. História da América Latina	7.2. História da África	7.3. História da Europa	7.4. História da Ásia
8. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	8.1. História da América Latina	8.2. História da África	8.3. História da Europa	8.4. História da Ásia
9. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	9.1. História da América Latina	9.2. História da África	9.3. História da Europa	9.4. História da Ásia
10. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	10.1. História da América Latina	10.2. História da África	10.3. História da Europa	10.4. História da Ásia

Informa as Competências gerais da Educação Básica, as específicas de Ciências Humanas e as de História priorizadas em cada capítulo, além dos temas contemporâneos transversais abordados.

Objetos de conhecimento e habilidades do 7º ano

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTÊÚDOS
1. O MUNDO PRÉ-COLOMBIANO	1.1. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	1.1.1. História da América Latina
2. O MUNDO COLÔMBIANO	2.1. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	2.1.1. História da América Latina
3. O MUNDO DO SÉCULO XVII	3.1. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	3.1.1. História da América Latina
4. O MUNDO DO SÉCULO XVIII	4.1. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	4.1.1. História da América Latina
5. O MUNDO DO SÉCULO XIX	5.1. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	5.1.1. História da América Latina
6. O MUNDO DO SÉCULO XX	6.1. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	6.1.1. História da América Latina
7. O MUNDO DO SÉCULO XXI	7.1. Compreender a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial.	7.1.1. História da América Latina

3. Sugestões de cronograma

Apresenta o quadro de objetos de conhecimento e habilidades da BNCC para cada ano, assim como sua correspondência ao longo dos capítulos do respectivo volume.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			
	1.1	2.1	3.1	4.1
1.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4
2.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4
3.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4
4.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4
5.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4
6.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4
7.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4

Apresenta o quadro de objetos de conhecimento e habilidades da BNCC para cada ano, assim como sua correspondência ao longo dos capítulos do respectivo volume.

3. Sugestões de cronograma

Propõe sugestões de cronograma, subsidiando o planejamento das aulas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES			
	1.1	2.1	3.1	4.1
1.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4
2.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4
3.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4
4.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4
5.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4
6.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4
7.1	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4

Propõe sugestões de cronograma, subsidiando o planejamento das aulas.

4. Textos de aprofundamento

Apresenta uma seleção de textos relacionados a alguns temas estudados no volume para dar subsídios teóricos ao trabalho do professor.

Resumo do conteúdo

Este texto apresenta uma seleção de textos relacionados a alguns temas estudados no volume para dar subsídios teóricos ao trabalho do professor. O texto aborda a importância da História para a formação da identidade nacional e mundial, além dos temas contemporâneos transversais abordados.

Apresenta uma seleção de textos relacionados a alguns temas estudados no volume para dar subsídios teóricos ao trabalho do professor.

5. Sugestões de consulta

Disponibiliza sugestões contextualizadas de livros, artigos, sites, filmes e podcasts para aprofundar os temas estudados ao longo do volume.

1. Livros

1.1. História da América Latina

1.2. História da África

1.3. História da Europa

1.4. História da Ásia

Disponibiliza sugestões contextualizadas de livros, artigos, sites, filmes e podcasts para aprofundar os temas estudados ao longo do volume.

ORGANIZAÇÃO DESTE MANUAL

Maneiras de agir

No campo de atuação profissional, há regras de conduta que devem ser seguidas. Essas regras são conhecidas como normas de conduta. Elas são estabelecidas pelo Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Crea) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas normas estabelecem o padrão de atuação profissional e são essenciais para garantir a qualidade dos serviços prestados e a segurança dos clientes.

Essas normas também estabelecem o padrão de atuação profissional e são essenciais para garantir a qualidade dos serviços prestados e a segurança dos clientes.

Unidade 2

A conexão entre mundos



Essa unidade aborda a conexão entre diferentes culturas e mundos, explorando a diversidade e a importância da interculturalidade na sociedade contemporânea.

Unidade 2 Justificativas

Esta unidade aborda a conexão entre diferentes culturas e mundos, explorando a diversidade e a importância da interculturalidade na sociedade contemporânea.

Os objetivos desta unidade são:

- Compreender a importância da diversidade cultural para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.
- Identificar e valorizar as contribuições de diferentes culturas para a formação da identidade brasileira.
- Desenvolver habilidades de comunicação e trabalho em equipe, essenciais para a convivência em sociedades pluriculturais.

Objetivos de Aprendizagem

Esta unidade aborda a conexão entre diferentes culturas e mundos, explorando a diversidade e a importância da interculturalidade na sociedade contemporânea.

Os objetivos de aprendizagem são:

- Identificar e valorizar as contribuições de diferentes culturas para a formação da identidade brasileira.
- Desenvolver habilidades de comunicação e trabalho em equipe, essenciais para a convivência em sociedades pluriculturais.

Junto às páginas de abertura de cada unidade, há comentários e orientações que subsidiam a introdução do que será estudado e a justificativa da pertinência dos objetivos de cada um dos capítulos que a compõem.

Junto às páginas de abertura de cada capítulo, há a indicação das habilidades da BNCC e os objetivos de estudo contemplados, além de sugestões para a abordagem da imagem, do texto e das questões da abertura, oferecendo estratégias de trabalho para o levantamento dos conhecimentos prévios e o envolvimento dos alunos neste momento inicial do estudo do capítulo.

BNCC

Esta unidade aborda a conexão entre diferentes culturas e mundos, explorando a diversidade e a importância da interculturalidade na sociedade contemporânea.

Os objetivos desta unidade são:

- Compreender a importância da diversidade cultural para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.
- Identificar e valorizar as contribuições de diferentes culturas para a formação da identidade brasileira.
- Desenvolver habilidades de comunicação e trabalho em equipe, essenciais para a convivência em sociedades pluriculturais.

Capítulo 3

Expansão marítima europeia



Este capítulo aborda a expansão marítima europeia, explorando as motivações, os desafios e as consequências desse período histórico para o mundo globalizado atual.

Os objetivos de aprendizagem são:

- Identificar as principais rotas marítimas e os fatores que influenciaram a expansão europeia.
- Analisar o impacto da expansão marítima na formação das nações modernas e na globalização.

Objetivos de Aprendizagem

Este capítulo aborda a expansão marítima europeia, explorando as motivações, os desafios e as consequências desse período histórico para o mundo globalizado atual.

Os objetivos de aprendizagem são:

- Identificar as principais rotas marítimas e os fatores que influenciaram a expansão europeia.
- Analisar o impacto da expansão marítima na formação das nações modernas e na globalização.

BNCC

Este capítulo aborda a expansão marítima europeia, explorando as motivações, os desafios e as consequências desse período histórico para o mundo globalizado atual.

Os objetivos desta unidade são:

- Compreender a importância da diversidade cultural para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.
- Identificar e valorizar as contribuições de diferentes culturas para a formação da identidade brasileira.
- Desenvolver habilidades de comunicação e trabalho em equipe, essenciais para a convivência em sociedades pluriculturais.

Ao longo dos capítulos, são apresentados respostas, comentários e destaques da BNCC em relação às questões dos boxes e seções.

BNCC

Atividade complementar

As navegações entre os séculos XIV e XVII

Portugal nos primeiros séculos

Visagem Alentejane

BNCC

BNCC

A exploração de ouro e prata

Agricultura e pecuária

BNCC

BNCC

Respostas, comentários e indicações de conteúdos interdisciplinares estão disponíveis nas páginas de atividades.

Comentários com sugestões de abordagem e atividades complementares oferecem estratégias opcionais para a exploração dos temas em classe.

Trechos de artigos acadêmicos, notícias e textos historiográficos, além das indicações de como os temas abordados estão relacionados às Competências e às habilidades da BNCC, dão subsídios para o trabalho do professor no desenvolvimento dos conteúdos.

Atividades

ATIVIDADES

Atividade complementar

BNCC

Respostas, comentários e indicações de conteúdos interdisciplinares estão disponíveis nas páginas de atividades.

BNCC

BNCC

Respostas, comentários e indicações de conteúdos interdisciplinares estão disponíveis nas páginas de atividades.

A justificativa das propostas da seção "Fazendo e aprendendo", sua relação com a BNCC e as orientações de trabalho também são apresentadas.

BNCC

Fazendo e aprendendo

Organizar grafico

Fazendo e aprendendo

BNCC

Respostas às práticas

BNCC

ORIENTAÇÕES GERAIS	X
1. MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR	X
Manual para o professor	X
2. A HISTÓRIA COMO ÁREA DE PESQUISA: DIFERENTES CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS	X
O materialismo histórico	X
A História Social Inglesa	X
A Escola dos Annales	XI
A História Cultural	XI
A historiografia nacional	XII
As opções desta coleção	XIII
3. A NATUREZA DO SABER HISTÓRICO	XIII
O historiador e o uso das fontes	XIV
História e memória	XIV
Realidade e representação	XV
4. POR QUE ENSINAMOS HISTÓRIA?	XV
Consciência histórica e a história como componente curricular escolar	XV
História e cidadania	XVI
Diversidade, tolerância e promoção da cultura de paz	XVII
5. A HISTÓRIA NA SALA DE AULA	XVII
O ensino de história e a produção acadêmica	XVIII
Habilidades e competências	XVIII
Os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem	XIX
Ensinar história	XXIII
O ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e das populações indígenas	XXIII
Tempo, memória e fontes	XXIII
Ensino de história e interdisciplinaridade	XXV
O ensino de história e as novas tecnologias	XXVI
Dinamismo e flexibilidade nas aulas	XXVIII
Avaliação: processos e concepções	XXVIII
Formas de abordagem da coleção	XXX
6. A SALA DE AULA PARA ALÉM DA HISTÓRIA	XXX
Gestão do tempo de aula	XXXI
Gestão do espaço físico	XXXII
Gestão do espaço para a aplicação de testes e provas	XXXII
Organização para apresentação de material audiovisual	XXXIII
Gestão do uso do celular em sala de aula	XXXIV
Gestão de conflitos em sala de aula	XXXIV
Orientações para uso crítico de material disponível na internet	XXXVI
7. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	XXXVI
As Ciências Humanas na BNCC	XXXVII
A história na BNCC	XXXVIII
O ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental	XXXIX
A BNCC na coleção	XL
8. A ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO	XLI
9. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	XLIII

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS	XLVI
1. INTRODUÇÃO	XLVI
2. A BNCC NESTE VOLUME	XLVI
Competências e temas contemporâneos transversais	XLVI
Objetos de conhecimento e habilidades do 7º ano	XLVII
3. SUGESTÕES DE CRONOGRAMA	XLVIII
4. TEXTOS DE APROFUNDAMENTO	L
Renascimento ou renascimentos?	L
Geopolítica e expansão marítima	LI
Presença portuguesa na costa oriental africana	LII
Cortés e os signos	LIII
A criação das capitanias hereditárias	LV
João Maurício de Nassau-Siegen	LVI
Os escravizados e a constituição de laços familiares e comunitários	LVII
A herança indígena e os bandeirantes	LVIII
Minas Gerais: opulência e pobreza	LX
Mercantilismo: transição entre o feudalismo e o capitalismo	LXI
A transição para o capitalismo e a elaboração do pensamento mercantilista	LXII
5. SUGESTÕES DE CONSULTA	LXII
6. INÍCIO DO LIVRO DO ESTUDANTE	1
Unidade 1 – O surgimento da modernidade	10
Capítulo 1 – Os Estados europeus e o absolutismo monárquico	12
Capítulo 2 – Humanismo, Renascimento e Reformas Religiosas	26
Capítulo 3 – Expansão marítima europeia	42
Unidade 2 – A conexão entre mundos	60
Capítulo 4 – Expansão portuguesa na África e na Ásia	62
Capítulo 5 – Colonizações espanhola e inglesa na América	82
Capítulo 6 – A colonização portuguesa na América	103
Unidade 3 – A construção do Império Português na América	118
Capítulo 7 – Nordeste açucareiro	120
Capítulo 8 – Sociedade escravista e cultura afro-brasileira	136
Capítulo 9 – Expansão das fronteiras da América portuguesa	149
Unidade 4 – Mudanças na economia do mundo ocidental	166
Capítulo 10 – A mineração na América portuguesa	168
Capítulo 11 – Mercantilismo: uma economia de transição	186

1. Material de apoio ao professor

► Manual para o professor

Organizado em duas partes, este manual tem o objetivo de apresentar a coleção e fornecer subsídios teóricos e práticos para o trabalho do professor em sala de aula.

Parte I - Orientações gerais

Na primeira parte, refletimos brevemente sobre a história como área de pesquisa, explicitando as opções teórico-metodológicas da coleção, fazemos uma exposição sobre o ensino de história considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o uso de metodologias ativas e o protagonismo juvenil, refletimos sobre a avaliação, sugerimos formas de gestão de sala de aula com o objetivo de contribuir com a prática docente e apresentamos a estrutura da coleção.

Parte II - Orientações específicas

Na segunda parte, encontram-se as orientações específicas de cada volume: indicamos a relação dos conteúdos estudados com os respectivos objetos de conhecimento e habilidades da BNCC; apresentamos abordagens que colaboram para o desenvolvimento das Competências gerais da Educação Básica e das Competências específicas de Ciências Humanas e de História e dos temas contemporâneos transversais; apresentamos sugestões de cronograma, textos de aprofundamento e sugestões contextualizadas de consulta complementar, que podem subsidiar o trabalho docente com os assuntos tratados em cada volume; e oferecemos propostas para o encaminhamento de atividades, assim como as respostas às questões do livro do aluno e comentários e citações que podem auxiliar no desenvolvimento das aulas, além de sugestões para a realização de atividades complementares. As orientações específicas estão inseridas ao redor da reprodução da respectiva página do livro do aluno para facilitar a consulta e, conseqüentemente, ajudar o docente em sala de aula.

2. A história como área de pesquisa: diferentes correntes historiográficas

Atualmente, a história é entendida como um campo de tensões e contradições no qual pessoas comuns, ocupando diferentes lugares na sociedade e com distintos pontos de vista, buscam pôr em prática projetos muitas vezes conflitantes. A própria historiografia – quer dizer, a produção científica da história – carrega consigo as marcas do seu tempo, sendo compreendida como resultado dessas tensões.

É longa a trajetória teórico-metodológica que produziu esse entendimento do conhecimento histórico. As correntes teóricas surgiram de demandas do momento em que foram criadas e procuraram, com diferentes métodos, chegar a uma compreensão mais ampla dos processos históricos.

Como resultado das reflexões de diversos pensadores ao longo do tempo, houve uma profunda renovação dos temas, dos problemas, das abordagens e dos objetos da história. Visitemos, brevemente, as linhas de estudo mais influentes na atualidade.

► O materialismo histórico

Até o final do século XIX e o início do XX, predominou a visão positivista, que resumia a história às narrativas descritivas de fatos do passado, sobretudo dos feitos dos grandes líderes políticos e militares, considerados figuras heroicas.

Essa concepção de história começou a ser contestada em meados do século XIX. A consolidação e a expansão do capitalismo na Europa foram acompanhadas pela crescente desigualdade social e econômica, o que fomentou as críticas à sociedade burguesa e estimulou o desenvolvimento de alternativas políticas e de novas formas de interpretar a dinâmica social. Entre elas, a mais influente foi o materialismo dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, cuja aplicação à interpretação da história originou o chamado materialismo histórico. Por meio desse método, buscou-se explicar a realidade social partindo das condições concretas da existência e das contradições engendradas por elas.

Analisando a dinâmica do mundo industrializado a partir dos antagonismos entre o trabalho e o capital, Marx projetou a eclosão da revolução socialista, que instauraria a ditadura do proletariado. Marx acreditava que, depois de assumir o controle sobre os meios de produção, os trabalhadores fundariam uma nova organização social, política e econômica que ele chamou de comunismo.

Apesar de dividir opiniões, as teorias e ideias marxistas ainda influenciam muitos estudiosos na atualidade.

► A História Social Inglesa

Também conhecida como Escola Marxista Inglesa, essa corrente se desenvolveu em meados do século XX, a partir das críticas aos rumos que o socialismo tinha tomado na antiga União Soviética. Mesmo depois de romper com o Partido Comunista Britânico, na década de 1950, um grupo de historiadores manteve, em linhas gerais, a defesa do socialismo e do modelo marxista de análise das sociedades. Podemos destacar, dentre eles, Edward Palmer Thompson, Eric Hobsbawm, Christopher Hill, Rodney Hilton e Perry Anderson.

Para esses estudiosos, a história não tem uma determinação de causas que se possa apreender por meio de leis rígidas, por isso o objeto de estudo histórico deve abarcar não somente as estruturas sociais, econômicas e políticas, mas também os aspectos culturais e a experiência vivida pelos seres humanos. É a chamada “história vista de baixo”, uma perspectiva de estudo que busca inserir as pessoas comuns na história e construir uma nova significação para a categoria de classe social. Os trabalhos vinculados à Escola Social Inglesa são referência para estudantes, professores e historiadores de todo o mundo. Entre as principais obras destacam-se *A Revolução Inglesa de 1640*, de Christopher Hill, e *A formação da classe operária inglesa*, de Edward Thompson.

► A Escola dos Annales

Na França, nas primeiras décadas do século XX, os pesquisadores Lucien Febvre e Marc Bloch elaboraram uma crítica à história factual e política praticada pelos positivistas, incapaz, segundo eles, de explicar, particularmente, a crise geral que se instalou na Europa com o fim da Primeira Guerra Mundial.

Pretendendo ir além da história empírica, propuseram uma análise historiográfica mais abrangente, feita com a colaboração dos aportes de outras áreas, como a geografia e a sociologia. Ao mesmo tempo, puseram em discussão a neutralidade do historiador, expondo os referenciais que embasavam suas pesquisas. Eles também foram responsáveis pela ampliação do conceito de fonte histórica, estendendo-o a todo vestígio da ação humana no tempo, como gravuras, vestimentas, utensílios domésticos, fotografias etc.

Na continuidade das pesquisas desenvolvidas pela Escola dos Annales, a história política acabou perdendo espaço para a história econômica e social. Também ganharam relevância os estudos interdisciplinares e a preocupação com a dimensão psicológica dos acontecimentos históricos, a qual originaria mais tarde a história das mentalidades.



Fotografia e objetos utilizados no garimpo em exposição na Galeria Arte e Memória, antiga vila do Xique-Xique de Igatu ocupada por garimpeiros, em Andaraí, Bahia. Foto de 2021. Com a ampliação do conceito de fonte histórica, surgiram novos estudos, abordando temas antes esquecidos pela historiografia.

A segunda geração da Escola dos Annales foi liderada por Fernand Braudel, após a Segunda Guerra Mundial. Ele retomou a categoria de tempo como estrutura da análise histórica e a dividiu em três dimensões: a história dos indivíduos e da política, que é a de curta duração; a história conjuntural, cíclica, da economia de mercado, isto é, a de média duração; e na base, sustentando todo o restante, a história das estruturas da sociedade, ou seja, a de longa duração. Com isso, Braudel procurou demonstrar que apenas uma análise abrangente da sociedade, por meio do diálogo com outros campos de estudo, era capaz de dar conta dos vários fios que compõem a trama social da história.

A terceira geração da Escola dos Annales começou a se estruturar no fim da década de 1960. Os historiadores da chamada Nova História defendiam que não havia uma totalidade que pudesse ser apreendida nem uma categorização capaz de dar conta das várias temporalidades, por isso era preciso buscar a articulação dos diferentes problemas e objetos da história. Tal visão refletia a descrença nos grandes modelos explicativos elaborados nas décadas de 1960 e 1970 e substituiu a pretensão de fazer uma história total por uma história fragmentada, que resultou em uma ampliação de temáticas e de estudos, bem como numa maior intersecção entre a história e outros campos de estudo. Assim, nos trabalhos da terceira geração da Escola dos Annales, novos grupos ganharam destaque, como as mulheres e as crianças, e muitos temas antes ignorados, que não eram vistos como matéria digna de análise científica, tornaram-se relevantes para os estudos historiográficos, como a alimentação, a morte, o vestuário, a sexualidade e a moda, entre outros. Entre os historiadores mais destacados dessa geração estão Emmanuel Le Roy Ladurie, Marc Ferro, Jacques Le Goff, Georges Duby e Philippe Ariès.

Na década de 1980, a Nova História foi alvo de muitas críticas, entre elas a de que havia perdido os referenciais que até então tinham balizado os estudos historiográficos e a de que havia diluído a memória nacional. Alguns historiadores, como Pierre Nora, começaram a resgatar o valor da memória, estudando os vestígios de fatos, símbolos e lugares do passado que, permanecendo na memória coletiva, criam laços de identidade e um sentimento de pertencimento a uma comunidade.

► A História Cultural

A História Cultural deu importantes contribuições à renovação historiográfica contemporânea. Embora seja geralmente identificada com a Escola dos Annales ou com a Nova História, a História Cultural remonta aos trabalhos do holandês Johan Huizinga e do suíço Jacob Burckhardt, entre o fim do século XIX e o início do século XX. Esses pensadores defendiam que, ao analisar a cultura, é preciso observar a relação entre as práticas culturais e suas representações, os objetos culturais e os usos e costumes que caracterizam as sociedades. Um dos objetivos da História Cultural é compreender como determinado fenômeno

cultural é construído, pensado e internalizado em diferentes lugares e momentos. Por essa razão, ela se preocupa com o terreno do simbólico e suas interpretações, com os mitos e as crenças, a fala, as manifestações artísticas, as práticas religiosas.

A História Cultural conferiu novo significado à história política, originando o que hoje se chama História Política Renovada. Os pesquisadores ligados a essa linha historiográfica investigam a contribuição de elementos culturais para o desenvolvimento de acontecimentos políticos, bem como para a formação de determinadas estruturas de poder, como a função dos símbolos utilizados pelas monarquias europeias na manutenção da autoridade real.

A metodologia de trabalho da História Cultural ampliou o diálogo com outras áreas, formando uma rede conceitual que não estabelece hierarquias entre os campos de estudo nem territorializa o conhecimento. Por conseguinte, os historiadores trabalham permanentemente em um lugar de fronteira, com o cruzamento de fontes, teorias e aparatos conceituais de várias áreas de pesquisa, buscando compreender os sentidos que seres humanos de outros tempos davam ao seu mundo.

➤ A historiografia nacional

A formação do Brasil como nação é um fenômeno bastante recente e posterior à fundação do Estado brasileiro. Até a conclusão do processo de independência política, o que é hoje o Brasil era um punhado de unidades administrativas com pouco em comum. Não existia uma brasilidade propriamente dita, ou seja, um sentimento de pertencimento nacional dos homens e mulheres que viviam no território brasileiro – cuja definição não se completaria senão no século XX. Isso significa que a ideia do Brasil como nação é produto de uma construção. Foi preciso encontrar, ou criar, os laços para unir os habitantes das diferentes províncias, e isso dependeu da elaboração de uma narrativa histórica. Conhecê-la é fundamental para que o cidadão seja capaz de se situar em debates importantes e definidores de políticas públicas hoje, uma vez que questões como as relacionadas ao racismo, à violência contra a mulher e à intolerância religiosa passam pelo entendimento de como se forjou a nação brasileira.

As primeiras histórias do Brasil, ou melhor, as crônicas assim batizadas, datam do período colonial. Nelas não havia nenhuma preocupação de encontrar traços definidores do que fosse o Brasil, já que nem sequer era entendido como unidade. Foi somente em 1838 que se criou o primeiro órgão com a função de estudar e descrever o território brasileiro, a fim de criar uma narrativa da história do país: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Sediado no Rio de Janeiro, reuniu um seleto grupo de literatos. Um de seus integrantes, José Inácio de Abreu e Lima, foi o autor do primeiro compêndio de história do Brasil, publicado em 1843. O livro, um manual escolar para estudantes do Colégio Pedro II, recebeu duras críticas, em especial de Francisco Adolfo de Varnhagen, o Visconde de Porto Seguro. Varnhagen acusou Abreu e Lima de plagiar outra obra e não

viu com bons olhos a inclusão da população nativa na categoria “brasileiros”, pois considerava que o termo deveria se restringir aos habitantes que, segundo ele, eram “civilizados” e não abranger os povos que, em seu entendimento, representavam a “incivilidade”. Em outras palavras, para Varnhagen, a palavra “brasileiros” só se aplicaria aos habitantes que encarnavam o modelo civilizatório europeu.

Entre 1854 e 1857, Varnhagen publicou os dois volumes da obra *História geral do Brasil*, em que inventariou e organizou pela primeira vez um expressivo número de documentos oficiais, muitos deles garimpados em arquivos europeus. Em sua síntese da história brasileira, exaltou a colonização europeia e procurou criar um passado idealizado para o país recém-independente. O relato, cheio de heróis e grandes feitos, omite os conflitos e as contradições do passado.

Na passagem do século XIX para o XX, ocorreu um marco na historiografia nacional: a publicação das obras de João Capistrano Honório de Abreu, como *Os caminhos antigos e o povoamento do Brasil* (1899) e *Capítulos de história colonial* (1907). Capistrano de Abreu adotou uma postura crítica em relação à história positivista e analisou metodicamente suas fontes, considerando, em especial, os aspectos culturais da formação do Brasil. Em vez de celebrar grandes heróis, enfatizou o protagonismo do povo brasileiro na evolução histórica do país.

Sob a influência de Capistrano de Abreu, a historiografia brasileira das primeiras décadas do século XX se ocupou, principalmente, de discutir a formação do povo brasileiro. No centro desse debate estiveram a questão racial e a natureza das relações construídas entre brancos, negros e indígenas no Brasil. O tema não era novo. Já no século XIX, pensadores como o naturalista alemão Karl Friedrich Philipp von Martius e Silvio Romero apontavam a miscigenação como característica marcante da formação do povo brasileiro, chegando a designar ao elemento branco o papel de orientá-lo em direção à civilização.

Nas décadas de 1920 e 1930, quando as teses eugenistas se difundiam pela Europa e pelos Estados Unidos, o debate ganhou impulso. Obras como *Evolução do povo brasileiro* (1923) e *Raça e assimilação* (1932), de Oliveira Vianna, e *Casa-Grande & senzala* (1933) e *Sobrados e mucambos* (1936), de Gilberto Freyre, influenciaram profundamente o pensamento brasileiro e a compreensão sobre a formação do país. De um lado, Oliveira Vianna defendeu a superioridade da raça branca sobre a negra e um plano de branqueamento racial. De outro, Freyre valorizou a mestiçagem e deu forma ao conceito de democracia racial.

Outro pensador importante da década de 1930 foi Sérgio Buarque de Holanda, cuja obra *Raízes do Brasil* (1936) apontava o caráter predatório e violento da colonização portuguesa. Tomando um rumo contrário ao de outros intérpretes do Brasil, que exaltavam o projeto colonial lusitano, Sérgio Buarque de Holanda rejeitava qualquer julgamento de superioridade racial do branco em relação ao negro e ao indígena.

A década seguinte foi marcada pela inauguração do pensamento de linha marxista no Brasil. Caio Prado Júnior publicou em 1942 o livro *Formação do Brasil contemporâneo*, no qual, partindo de um viés econômico, porém sem desprezar os aspectos sociais e políticos, tentou explicar o país.

Da segunda metade do século XX em diante, a produção historiográfica brasileira se divide em três vertentes principais: a tradicional, empirista, herdeira do positivismo e defensora de uma narrativa factual e descritiva da história; a marxista, com o materialismo histórico como metodologia básica, bastante forte no período da ditadura civil-militar; e a influenciada pela Escola dos Annales, que introduz novas linhas de pesquisa.

O fim do governo militar coincidiu com o crescimento da indústria cultural e editorial brasileira. A publicação de vários livros de história até então disponíveis somente em língua estrangeira e a possibilidade de inserção de autores nacionais no mercado editorial favoreceram a renovação da pesquisa histórica no Brasil. Além disso, houve um aumento da oferta de bolsas de estudo e a abertura de novos programas de pós-graduação, o que causou uma expansão significativa da produção historiográfica brasileira na década de 1990, marcadamente influenciada pela Nova História e pela Nova História Cultural.

► As opções desta coleção

A proposta desta coleção é utilizar os aportes de várias linhas teóricas – como a História Social Inglesa, a História Cultural e a Nova História – naquilo que contribuem para tornar o conhecimento histórico significativo para os alunos do Ensino Fundamental.

Entendemos a história como algo dinâmico que, em permanente construção, comporta diversos aspectos da experiência humana ao longo do tempo. Para abarcar a complexidade das relações que estruturam os diferentes momentos da história, esta obra se propõe a manter uma articulação entre a política e o cotidiano, entre a economia e as relações sociais e entre a cultura formal e os aspectos simbólicos presentes nas sociedades estudadas.

Assim, além dos principais aspectos da política e da economia de cada período, a coleção trata, por exemplo, da religiosidade e da noção de sagrado nas sociedades humanas, desde a época anterior à invenção da escrita até a contemporaneidade. Também abre espaço para a história das ideias e sensibilidades, abordando aspectos como o respeito aos deuses por diferentes povos, em diferentes culturas e momentos históricos; a insegurança causada pela fome e pelos constantes conflitos na Europa da Idade Média, bem como a influência religiosa na cultura e nos modos de organização social medievais; o medo e as superstições dos navegadores que embarcaram (ou não) rumo ao desconhecido durante as expansões marítimas europeias; os impactos da Revolução Haitiana no imaginário das elites coloniais da época; a descrença no liberalismo e a crise social às vésperas da ascensão dos regimes totalitários na Europa. Esses exemplos ilustram as possibilidades que as novas abordagens históricas oferecem aos materiais didáticos.

Temas como a alimentação, o vestuário e os costumes aparecem como proposta de estudo em diferentes ocasiões: no 6º ano, quando tratamos dos gregos e dos romanos da Antiguidade, dos islâmicos e dos europeus medievais; no 7º ano, quando destacamos os escravizados africanos na América portuguesa; no 8º ano, quando abordamos as alterações dos costumes franceses da época da grande revolução; e no 9º ano, quando nos ocupamos dos movimentos contraculturais da década de 1960.

O destaque à presença feminina na história é uma constante em todos os volumes da coleção. Colocamos em evidência as diferenças da condição entre homens e mulheres desde o período Neolítico, quando se atribui às mulheres a responsabilidade pela domesticação de espécies vegetais, até a atualidade, sublinhando o protagonismo feminino em diversas situações. Não deixamos de tratar, por exemplo, das mulheres e sua posição na cultura islâmica, tema desenvolvido no 6º ano pela óptica da questão de gênero e da diversidade cultural.

A coleção ainda salienta o papel de grupos e camadas sociais que, na história tradicional e positivista, não eram contemplados, como os operários e os trabalhadores em geral, abordando seu cotidiano e modo de vida. Enfoca também a questão indígena – desde antes da chegada do europeu ao continente americano até a atualidade, quando diferentes povos indígenas usam tecnologias digitais – e a história e a cultura afro-brasileira, por meio das manifestações políticas, artísticas e sociais, chamando atenção para o protagonismo da população negra na conquista de direitos no país.

Ressaltamos que, sempre que pertinente ao tema estudado, damos destaque para a luta pela igualdade de direitos e pela defesa dos direitos humanos.

3. A natureza do saber histórico

As transformações que ocorreram na concepção e nos objetos de estudo da história não mudaram os princípios da boa historiografia: o historiador deve dominar o referencial teórico ao qual se filia e o aparato conceitual com o qual trabalha e, principalmente, deve trabalhar com método da investigação científica, baseado na análise crítica dos documentos, a partir da qual se elaboram hipóteses em busca de conclusões parciais, sujeitas a revisão e retificação.

É no permanente esforço de investigação, formulação de hipóteses, verificação e retificação de conclusões que reside o caráter científico do conhecimento histórico e a objetividade a que visa o historiador.

Não há certezas, não há caminhos que não possam ser refeitos de outra maneira, não há conclusões definitivas. Todas as fontes podem ser lidas novamente de outro modo, vir a ser comparadas com novas fontes disponíveis e revelar novas faces, antes ignoradas. O historiador deve interpretar as fontes, demolir sua aparente neutralidade, mas nunca as inventar.

► O historiador e o uso das fontes

Até o século XIX, só eram reconhecidos como fontes históricas os documentos escritos oficiais. Somente na primeira metade do século XX os conceitos de documento histórico e fonte histórica foram revolucionados e ampliados pela Escola dos Annales. Sobre documento histórico, Lucien Febvre afirma:

“A história faz-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem [...]. Faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais: faz-se com palavras, sinais, paisagens e telhas; com formas de campo e com más ervas, com eclipses da Lua e arreios; com peritagens de pedras, feitas por geólogos, e análises de espadas de metal, feitas por químicos. Em suma, com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significantes a sua presença, atividade, gostos e maneiras de ser.”

FEBVRE, Lucien. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. v. 1, p. 107.

A aproximação dos historiadores de outros campos de conhecimento favoreceu o ingresso de materiais que antes não eram considerados pertinentes para a história, como a literatura, as artes plásticas, a música, a moda, os rituais, os movimentos sociais e culturais, os símbolos e as tradições. Os jornais e os processos criminais, por exemplo, puderam servir de fonte para a análise histórica e gerar uma biografia. Um exemplo é o estudo de Christopher Hill sobre a história de Oliver Cromwell. Outro exemplo da ampliação da noção de fonte é a tese de Fernand Braudel sobre a região do Mar Mediterrâneo, realizada com base em rotas de navegação, gráficos dos fluxos de comércio e aspectos do espaço geográfico da região.

As fontes orais também passaram a ter relevância para a pesquisa histórica, principalmente nos estudos de história do tempo presente, com a valorização do papel do sujeito no processo de tomada de decisões e na investigação das relações entre memória e história.

Outra mudança importante na postura do historiador perante as fontes primárias foi a admissão de que tais fontes não podem ser tomadas como testemunho inquestionável do passado, portadoras de toda a “verdade”. Hoje os historiadores entendem que as fontes precisam ser investigadas levando-se em conta as condições em que foram produzidas. Em outras palavras, reconhecem que as fontes os conduzem a determinado ponto de vista ou a um recorte particular de determinado tempo.

A história e as fontes digitais

Uma questão que se impôs mais recentemente é o trabalho do historiador na era da cultura digital. Que novas fontes estão hoje disponíveis no mundo virtual? Como isso altera os métodos de pesquisa utilizados pelo historiador? Segundo Roger Chartier:

“A textualidade eletrônica de fato transforma a maneira de organizar as argumentações históricas ou não, e os critérios que podem mobilizar um leitor a aceitá-las ou rejeitá-las. Quanto ao historiador, permite desenvolver demonstrações segundo uma lógica linear ou dedutiva [...]. Permite uma articulação aberta, fragmentada, relacional do raciocínio, tornada possível pela multiplicação das ligações hipertextuais. Quanto ao leitor, agora a validação ou rejeição de um argumento pode se apoiar na consulta de textos (mas também de imagens fixas ou móveis, palavras gravadas ou composições musicais) que são o próprio objeto de estudo, com a condição de que, obviamente, sejam acessíveis em forma digital.”

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 59- 60.

A posição de Chartier é reforçada pelo número cada vez maior de acervos de museus, arquivos, bibliotecas, universidades, órgãos governamentais, entre outros, que vêm sendo digitalizados e disponibilizados para a pesquisa. Chartier dá o exemplo do historiador estadunidense Robert Darnton, que publicou um artigo na versão impressa e na versão digital de uma revista estadunidense; na versão digital, os leitores puderam ter acesso a uma quantidade maior de dados das fontes que o autor utilizou para fazer o trabalho. Esse fato, nas palavras de Chartier,

“[...] estabelece uma relação nova, mais comprometida com os vestígios do passado e, possivelmente, mais crítica com respeito à interpretação do historiador.”

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60.



Tela inicial do site BN Digital, que disponibiliza diversos documentos, fotografias, gravuras, jornais e revistas pertencentes ao acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Com a digitalização, um número maior de pessoas consegue acessar acervos da instituição.

► História e memória

Para Jacques Le Goff, a memória consiste em um conjunto de funções psíquicas que possibilita aos indivíduos conservar informações sobre o passado mediante um processo de reelaboração dessas informações, que envolve tanto a valorização e a seleção de alguns aspectos quanto o esquecimento de outros. Isso significa que a memória revela menos sobre o que de fato

aconteceu no passado e mais sobre o que os acontecimentos significam para quem os rememora. Por isso, a memória deve ser entendida como o resultado de uma construção social ligada à constituição de identidade, ou seja, o produto de uma operação cultural coletiva em que um grupo de pessoas produz, com base em elementos do passado, uma imagem de si.

Desde o final da década de 1970, a memória se tornou, por obra dos historiadores da Nova História, objeto de reflexão e pesquisa. Vários estudos têm procurado compreender as formas assumidas pela memória, bem como a maneira como ela articula passado e presente. A atenção desses estudiosos recai principalmente sobre a memória coletiva pelo fato de ela ser produto de um processo dinâmico de troca de lembranças individuais, interpretações da realidade elaboradas pelos meios de comunicação, recortes e reelaborações do passado, o qual resulta em um elemento identitário poderoso. Os estudos sobre a memória são particularmente importantes para as investigações sobre as sociedades ágrafas, nas quais a preservação do passado é fundamental para a manutenção de seus laços de união e, portanto, para a coesão do grupo.

► Realidade e representação

A representação como categoria de análise não é nova e remete primeiramente ao trabalho do sociólogo Émile Durkheim, sendo depois apropriada por historiadores como Roger Chartier e Robert Darnton, entre muitos outros. A representação, segundo Chartier, é uma construção feita pelas pessoas sobre suas práticas, de modo que não há uma realidade que possa ser compreendida *a priori*, mas apenas representações dela. Chartier se coloca contra os estudos das mentalidades – que igualariam o imaginário de todas as camadas sociais, desconsiderando sua diversidade – e procura trazer historicidade para os sentidos que as pessoas dão às próprias vivências. Para ele é necessário,

“[...] dar assim atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, sustentam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas também em muitas outras) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, quer sejam filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas.”

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 68.

Para Chartier, portanto, o conteúdo de uma imagem, de um texto literário, de um filme e de outras manifestações das sociedades humanas não é cópia da realidade, mas uma representação dela, ou seja, uma construção que revela como ela foi percebida pelas pessoas segundo seus lugares na sociedade, em um momento histórico específico. Sendo assim, essas

manifestações não podem ser vistas como objetos invariáveis no tempo e no espaço, pois expressam questões próprias ao contexto em que foram criadas.

Já Robert Darnton vê a representação como a maneira pela qual as pessoas comuns organizam a realidade mentalmente e expressam essa organização nos comportamentos e nas práticas sociais, formando um conjunto compartilhado de símbolos que constituem um idioma geral.

Ao estudar as representações na arte, na música, na literatura, nos documentos escritos ou em outras fontes históricas, o historiador busca apreender as diferenças e os significados que estão inscritos ali e que permitam perceber como as culturas formularam sua maneira de pensar e sua visão de mundo. Em síntese, as representações são criadas por pessoas inseridas em determinado contexto histórico e carregam significados que podem ser desvendados.

4. Por que ensinamos história?

Vivemos em um mundo multifacetado de identidades e de modos de vida, no qual as novas tecnologias digitais possibilitam trocas de informações em um ritmo nunca imaginado pelas gerações anteriores. Ante tal realidade, devemos procurar e selecionar informações com senso crítico e autonomia, agindo de maneira ética, sustentável e cidadã. Por isso, no Ensino Fundamental, é importante que a história dialogue com a atualidade e apresente referências aos jovens em formação, auxiliando-os a desenvolver competências e habilidades necessárias para que possam interpretar o mundo em que vivem e interagir nele responsabilmente. Mas como dotar o ensino de história dessa faculdade formadora necessária nos dias de hoje? A resposta exige uma reflexão sobre aspectos da prática pedagógica desse componente curricular.

► Consciência histórica e a história como componente curricular escolar

A todo instante, os indivíduos se veem compelidos a projetar-se para o futuro e a fazer escolhas de acordo com os objetivos que definem para si. Entretanto, para isso, precisam encontrar referências que lhes permitam tomar decisões e agir com alguma sensação de segurança em um mundo instável e em constante transformação.

Essas referências podem ser encontradas em fatos, experiências e reflexões do passado; porém as lembranças e os vestígios do passado não se apresentam de imediato como um conjunto organizado e inteligível. Ao contrário, o passado, da maneira como aparece nas lembranças, tem um caráter fragmentário e caótico; por isso, é preciso conferir-lhe sentido, dotá-lo de coerência, encontrar uma articulação lógica entre os múltiplos elementos que compõem a experiência humana no tempo. É a consciência histórica que cria as condições para que os indivíduos tracem uma linha de coerência entre a experiência vivida e os projetos a serem realizados.

Mesmo aqueles que nunca tiveram contato com a história como componente curricular ou ciência desenvolvem, nas situações da vida prática, consciência histórica. Esta se forma não só por meio do contato com os conhecimentos escolares, mas também por meio das experiências da realidade cotidiana: os saberes acumulados na memória coletiva e individual, as trocas nos grupos de convívio e da apreensão dos conteúdos históricos veiculados pela mídia (telejornais, jornais impressos, cinema, internet etc.), por exemplo. Da síntese de informações colhidas de todas essas experiências se constitui a consciência histórica, que passa a ser responsável por ordenar as lembranças do passado e lhes conferir sentido, permitindo que os seres humanos analisem o presente, avaliem quais ações são as mais acertadas e decidam quais devem pôr em prática. Nas palavras do doutor em educação Daniel Medeiros,

“[...] a consciência histórica não se resume a conhecer o passado. Ela oferece estruturas para que, através delas, o conhecimento histórico tenha o condão de agir como meio de compreensão do presente e antecipação do futuro. A consciência histórica é, ao mesmo tempo, o âmbito e o objetivo do aprendizado histórico.”

MEDEIROS, Daniel H. de. *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

Em seus estudos, o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen propôs classificar a consciência histórica em quatro categorias: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética. A primeira delas corresponde a um tipo de consciência em que o tempo é entendido como um *continuum*, e situações e comportamentos tradicionais são repetidos sem interrupção no tempo, oferecendo lastro para a identidade de um grupo. Estamos aqui no campo das tradições. Já a consciência exemplar é aquela em que a experiência histórica é rememorada para explicar o presente. Em outras palavras, situações experimentadas no passado são refletidas no presente de modo anacrônico:

“[...] o passado está repleto de uma multiplicidade de exemplos que servem para mostrar a validade e a utilidade de regras gerais de conduta. A relação entre passado, presente e futuro repousa na validade contínua dessas regras gerais. [...]. Neste sentido, as decisões tomadas são comunicadas por referência a casos precedentes através dos quais se deduzem regras.”

GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. Porto: CITCEM/Afrontamento, 2018. p. 69.

A terceira categoria é a crítica, que pressupõe um distanciamento entre o sujeito e o passado, e a relativização e ressignificação desse. Nesse tipo de consciência, o passado já não serve para legitimar o presente ou moldá-lo. Ao contrário, fornece elementos para se formular um questionamento das estruturas e modelos do presente. Por fim, a consciência genética é aquela em que o indivíduo compreende as relações

entre presente e passado e consegue se situar em relação a diferentes temporalidades, movendo-se no presente a partir de referências tomadas de outros tempos sem que, no entanto, esteja preso a elas. Nas palavras dos historiadores Fernando Marrera e Uirys Souza,

“[...] [a consciência genética] ocorre quando o indivíduo está totalmente consciente do seu presente e de que está inserido em um mundo, onde seu presente é um reflexo parcial do que ocorreu no passado, de tal forma que o que passou não voltará a passar, mas que algumas continuidades permanecem, de modo que, nesse processo de conscientização, o indivíduo não nega totalmente o passado (como propõe a consciência crítica), nem tenta inserir ou legitimar o presente através do mesmo (conforme propõe a consciência tradicional e exemplar), mas estabelece uma síntese entre ambos.”

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1076-1077, ago. 2013. Edição Especial.

A construção das duas últimas categorias da consciência histórica se dá mediante o trabalho de conteúdos que instigue o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica e que favoreçam a percepção das relações entre a experiência vivida, de modo que os alunos vejam a si mesmos como sujeitos históricos.

▶ História e cidadania

Cidadania é uma palavra que deriva do termo latino *civitas*, que identificava, na Roma antiga, a cidade, a comunidade organizada politicamente. Atualmente, designa um conjunto de direitos políticos, econômicos e sociais usufruídos pelos indivíduos, que têm como contrapartida deveres em relação ao coletivo.

O exercício da cidadania pressupõe o indivíduo entender seu papel na coletividade e atuar nela de maneira sensata e responsável. Isso significa ter consciência de quem ele é, do lugar que ocupa na sociedade, de como seus interesses e projetos se articulam ou se contrapõem aos dos demais e do impacto que suas ações têm sobre a vida coletiva. Educar o indivíduo para essa consciência é um dos papéis da escola e, nela, o ensino de história ocupa um lugar de destaque. Por meio do estudo da história, o indivíduo desenvolve habilidades cognitivas importantes como a de compreender a sociedade na qual se insere a partir de uma perspectiva temporal, analisar os interesses políticos e econômicos que movem os diferentes atores sociais e se posicionar em relação a eles, comparar sociedades de variadas conformações e identificar características que as aproximam ou distanciam, entre outras. Sem tais habilidades, o indivíduo age em sociedade e toma decisões guiado pelo imediatismo e pela percepção impressionista dos fenômenos sociais. Muitas vezes, adota postura individualista, não conseguindo se enxergar como parte do coletivo. Por essa razão, o ensino de história também desempenha uma função importante na educação para a tolerância e a democracia.

► Diversidade, tolerância e promoção da cultura de paz

Em 16 de novembro de 1995, na 28ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foi aprovada a Declaração de Princípios sobre a Tolerância. Nesse documento, os países signatários – entre eles, o Brasil – reafirmaram os princípios da Declaração Universal dos Direitos dos Homens e reconheceram que a missão de preservar a paz entre os povos não é possível sem uma firme defesa da tolerância, definida como:

“[...] o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.”

UNESCO. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131524>. Acesso em: 14 fev. 2022.

O documento ainda sublinha o papel da educação como meio eficaz de combate à intolerância, na medida em que ela desfaz preconceitos, o solo fértil onde brotam o medo do diferente e a violência contra as minorias.

Seis anos depois, na 31ª Sessão da Conferência Geral da Unesco, foi assinada a Primeira Declaração Universal da Diversidade Cultural, na qual se reforça o documento de 1995 e propõe um plano de ação para a valorização e aceitação da diversidade criativa, além de destacar a importância da educação.

“Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.”

UNESCO. *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural e Plano de Ação*. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

O compromisso de educar os jovens para a tolerância e o respeito à diversidade já estava previsto no Plano Nacional de Educação, em suas concepções e princípios da Educação Básica, e foi consubstanciado pela BNCC (que abordaremos adiante) por meio das Competências gerais da Educação Básica. Trata-se de um dos mais importantes compromissos assumidos pelo Brasil perante os órgãos internacionais de defesa dos direitos humanos e no combate a toda forma de discriminação.

O professor desempenha um papel central na consolidação desse compromisso, uma vez que a sociabilidade do indivíduo, em seus primeiros anos de formação, se desenvolve no espaço escolar. É na escola que a criança encontra, pela primeira vez,

um ambiente marcado pela diversidade e tem de conviver e interagir diariamente e por várias horas com pessoas de fora do círculo familiar, o que pode favorecer a eclosão de episódios de discordância, tensão e conflito. Crianças e jovens buscarão, no ambiente escolar, criar laços de identidade com seus pares e integrar-se socialmente por meio de gostos, valores, comportamentos etc. Cabe ao professor assegurar que a sala de aula se imponha como um ambiente de escuta, onde a diversidade e as diferenças sejam acolhidas com respeito. A criação de um ambiente de acolhimento é fundamental para criar um vínculo de confiança entre o educador e seus alunos, e um espaço onde esses últimos possam se sentir protegidos para tratar das questões que os afligem e inquietam.

Situações de conflito, inevitáveis quando o contraditório emerge, se bem administradas, não são danosas; pelo contrário, são a oportunidade de educar os jovens para a convivência ética e democrática e promover a cultura de paz. Para isso, o professor precisa estar atento a toda manifestação de discriminação em sala de aula (étnico-racial, religiosa, de gênero, idade etc.) e preparado para, lançando mão do conhecimento e da informação, desconstruir as bases sobre as quais as atitudes discriminatórias se sustentam e promover o entendimento e o diálogo entre os alunos.

Embora todos os professores, de todos os componentes curriculares, devam colaborar para a construção de um ambiente saudável de trocas e debate de ideias, o professor de história ocupa um lugar privilegiado para desempenhar esse papel porque os objetos de aprendizagem e as habilidades com os quais trabalha favorecem a reflexão sobre a diversidade, a compreensão das diferenças e a discussão sobre conceitos como os de democracia e autocracia, tolerância e intolerância, opressão e resistência, entre outros. Muitas vezes, é ao se reconhecer em situações experimentadas por outras pessoas em outros tempos e refletir sobre elas, buscando traçar analogias com o presente, que o jovem consegue olhar para si mesmo e avaliar as próprias ações. Por essa razão é tão importante, no estudo da história, ultrapassar a história factual e o estudo dos grandes modelos explicativos para dar atenção também a temas como o cotidiano, a infância e as sensibilidades.

A formação de cidadãos equilibrados e tolerantes, que busquem soluções pacíficas, por meio do diálogo, para os conflitos cotidianos e não disseminem discursos de ódio, depende de uma educação inclusiva, e o professor de história tem instrumentos para promovê-la.

5. A história na sala de aula

Para alcançar os objetivos do ensino de história, o professor em sala de aula precisa articular uma série de elementos e, fundamentalmente, conduzir um processo de ensino-aprendizagem significativo.

► O ensino de história e a produção acadêmica

O conhecimento histórico e o rigor conceitual são indispensáveis para o ensino de história. Mas o professor não deve incorrer no erro de confundir a docência com a produção acadêmica. As aulas não podem ser uma simplificação de textos produzidos por especialistas, e tampouco os alunos devem ser considerados historiadores-aprendizes. O esforço para adaptar teses complexas ao nível de compreensão de adolescentes que ainda não dominam nem a linguagem nem o aparato conceitual e metodológico da academia pode conduzir a esquematismos e lugares-comuns que, quase sempre, se desdobram em simplificações e reducionismos indesejáveis.

O professor também deve ter o cuidado de não confundir a análise histórica com a repetição de modelos explicativos invariáveis, que criem nos alunos a impressão de que todos os acontecimentos históricos cumprem um mesmo “roteiro” e conduzem sempre aos mesmos resultados, levando-os a deduzir que a história está sempre se repetindo. Trabalhar a historicidade de cada momento, considerando suas especificidades, é fundamental para que os alunos percebam as transformações históricas como resultado da combinação de numerosos e contraditórios elementos característicos de cada época.

Nesse sentido, é importante se pautar por objetivos pedagógicos bem definidos, levando em conta que os alunos precisam não só compreender como se dá a construção do conhecimento histórico – a fim de que entendam que esse campo do conhecimento é dinâmico, está sujeito a mudanças e admite diferentes perspectivas de análise – como também perceber que a própria produção historiográfica está inserida na história e as questões propostas pelos historiadores de cada época se relacionam aos problemas e inquietações de seu tempo.

Do mesmo modo, é necessário questionar afirmações do senso comum, como a de que “estudamos o passado para compreender o presente”. Não se pode negar que a realidade que experimentamos é resultado de decisões tomadas por aqueles que nos precederam e pela combinação singular de um conjunto de fatores, mas deve-se evitar a ideia de que o passado comanda o presente, como se não pudéssemos fazer escolhas e redefinir o rumo que damos às nossas vidas. Assim, se o estudo do passado nos permite avaliar as possibilidades com as quais nossos antepassados contaram, bem como as escolhas que fizeram, nem por isso ele nos constrange a aceitar nosso presente como destino. Pelo contrário, o estudo do passado deve descortinar as diversas faces do presente e nos ensinar a olhar para todas as direções possíveis. Como diz Jean Chesneaux,

“se o passado conta, é pelo que significa para nós. [...] Ele nos ajuda a compreender melhor a sociedade na qual vivemos hoje, saber o que defender e preservar, saber também o que mudar e destruir.”

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995. p. 24.

Também é importante ter em mente que a história se desenvolve como trama e não como uma sucessão de relações de causa e efeito, e que o historiador é incapaz de dar conta de todos os elementos que se articulam nessa trama, seja pela extrema complexidade dela, seja por causa das limitações e parcialidade das fontes. Decorre daí que nosso conhecimento sobre o passado é sempre incompleto e fragmentário. Além disso, os fatores que se combinaram no passado, bem como a maneira como essa combinação se deu, foram únicos e singulares. Isso significa que por mais semelhanças que possamos identificar entre nosso tempo presente e outros momentos históricos, os contextos não serão nunca idênticos e, portanto, os problemas e as soluções que afligiram nossos antepassados não se confundem com os que temos diante de nós.

Por conseguinte, não nos debruçamos sobre o passado para buscar nele respostas para o presente. Elas não estão lá. O que buscamos nele são parâmetros para nossas decisões e escolhas; são conhecimentos e reflexões que sirvam como peso e medida para os posicionamentos que tomamos; são elementos que nos permitam relativizar as paixões, as certezas, os preconceitos aos quais nos apegamos, às vezes sem o saber, de maneira que nos tornemos mais tolerantes, compreensivos e transigentes em relação àqueles que são, de alguma maneira, diferentes de nós e, afinal, capazes de agir com mais justiça e parcimônia.

► Habilidades e competências

A Base Nacional Comum Curricular foi elaborada como um instrumento para que a educação brasileira possa atingir seu objetivo de promover uma formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O ensino de história desempenha um papel importante na consecução dessa meta.

Contudo, é preciso perguntar a que ensino de história nos referimos. A transmissão mecânica e automática de conteúdos informativos baseada apenas em uma tradição escolar não garante a formação integral de sujeitos éticos, críticos, tolerantes, criativos e participativos. Apenas um conhecimento histórico conectado com as questões do presente, derivado de um processo de reflexão e baseado na investigação e na experiência dialógica tem esse poder. Para garantir isso, a BNCC definiu, de maneira clara e objetiva, competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Básico. Por habilidade se entende a capacidade de compreender, interpretar e/ou agir em relação a determinada situação, ou seja, as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Já competência, conforme a definição da BNCC, é:

“[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 8.

Habilidades e competências são, portanto, aquisições, sequência de aprendizado. Por isso, a intervenção pedagógica é essencial. Durante as aulas, o professor precisa estar atento tanto ao que o aluno aprende quanto ao que ele faz com aquilo que aprende, ou seja, à capacidade de ele transferir o aprendizado para a compreensão de novas situações ou para a resolução de novos problemas.

Nesse contexto, o conteúdo informativo deixa de ser o foco do ensino e passa a estar a serviço de um exercício cognitivo, de uma experiência de entendimento da realidade. O que importa é entender o significado dos fatos históricos, abstrair conceitos a partir deles, compreender suas conexões com o presente e saber onde e como aplicar os novos conhecimentos.

A BNCC estabeleceu as Competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos no decorrer da Educação Básica, as Competências específicas de cada área do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares e as habilidades para cada ano do Ensino Fundamental.

Mas, antes de tratar da BNCC, precisamos apontar características gerais do processo de aprendizagem dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, as quais devem ser consideradas pelo professor.

➤ Os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem

As ideias de que os alunos devem ocupar posição central no processo de ensino-aprendizagem e de que a escola desempenha um papel importante na formação dos cidadãos e na construção da democracia não são inéditas. Elas já eram defendidas no começo do século passado por educadores filiados à chamada Escola Nova, que questionavam o formato das escolas tradicionais e seus métodos de ensino. Todavia, estudos na área da teoria da aprendizagem e, mais recentemente, da neurociência, contribuíram para um melhor entendimento de como se dá a aprendizagem e reforçaram a defesa de uma educação centrada nos alunos.

Uma das teorias mais importantes para explicar o processo de ensino-aprendizagem foi desenvolvida na década de 1960 pelo psicólogo da educação David Paul Ausubel. Segundo esse autor, todo conhecimento novo, para ser incorporado à estrutura cognitiva do aprendiz, precisa ser significativo. Como explicam Marco Antonio Moreira e Bernardo Buchweitz, Ausubel define essa aprendizagem como

“um processo através do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, esse processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceitos subsunçores”.

MOREIRA, Marco Antonio; BUCHWEITZ, Bernardo. *Mapas conceituais: instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo*. São Paulo: Editora Moraes, 1987. p. 17.

A imagem que Ausubel projeta é a de uma teia, cuja trama se torna mais firme e resistente à medida que mais fios se somam e entrelaçam. Para ele, informações novas que não encontrem nessa teia lugar onde possam se amarrar, tendem a não ser consistentes nem permanentes, logo se desprendendo – daí alunos que demonstraram bom rendimento em uma prova tradicional não serem capazes, pouco tempo depois, de se lembrar dos conteúdos avaliados. Quando, por outro lado, as novas informações ligam-se a conhecimentos prévios, integram-se à rede de conhecimentos do sujeito, que se alarga e se torna mais complexa. Caso o aprendiz não tenha conhecimentos prévios que funcionem como subsunçores, o educador deve lançar mão do que Ausubel chama de organizadores prévios – isto é, elementos familiares ao aprendiz ou derivados da sua experiência – que possam funcionar como pontes cognitivas, ligando os novos conhecimentos a outros, mesmo que mais distantes e com laços mais frágeis em um primeiro momento.

Considerando as demandas escolares, os conteúdos a serem explorados e os objetivos de aprendizagem que fazem parte do currículo de uma escola, como a teoria da aprendizagem significativa pode auxiliar na formação de alunos críticos, participativos e atuantes? E qual é, de fato, o verdadeiro significado quanto ao protagonismo, indicando que os alunos devem ocupar posição central no processo de ensino-aprendizagem?

Para uma melhor compreensão desses processos, é necessário entender o sentido de protagonismo, o destaque que a escola dá para as culturas juvenis e qual o papel do professor que, reconhecendo tudo isso, faz uso de metodologias e estratégias específicas que visam tornar o aluno mais participativo e atuante naquilo que for possível.

Culturas juvenis

O termo *culturas juvenis* se refere a diferentes maneiras como os adolescentes conduzem suas vidas e pode estar relacionado a interesses, estilos, comportamentos, música, crenças, vocabulário, roupas, esportes e características dos encontros e festas dos quais participam. O reconhecimento desta ideia nos faz refletir que, quase à parte das regras de conduta da sociedade, existe uma subcultura com normas, costumes, comportamentos e valores, diferentes do que talvez seja esperado por grande parte da sociedade.

Considerar as culturas juvenis como parte da formação do adolescente implica trazer para a sala de aula a legitimidade dessa realidade, integrando-a, quando possível, aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos trabalhados, possibilitando o exercício da reflexão com atividades que extrapolam o espaço da sala de aula. Isso acontece, por exemplo, quando tomamos como base a prática do *skate* para refletir sobre o uso de fontes históricas e o trabalho do historiador.

A análise de problemas reais e a busca de soluções, considerando o conhecimento teórico aprendido, pode ser o caminho não apenas para compreender a realidade, como também para interagir e tentar buscar soluções para as demandas da vida em uma sociedade global.

O que é ser protagonista

Desde a implementação da BNCC, o termo *protagonismo* vem sendo bastante discutido, destacando-se nas Competências gerais e específicas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Esse termo, muito utilizado no contexto da dramaturgia, nos remete ao personagem principal, que se sobressai durante toda a narrativa. O mesmo ocorre em outros contextos, como nos esportes, onde o protagonista é quem joga melhor e se destaca.

No contexto escolar, no entanto, não devemos compreender o jovem como aquele que se destaca ou que vai liderar tudo o que ocorre na escola. A instituição e os professores são os responsáveis pelo currículo e pelo encaminhamento das programações destinadas a cada faixa etária. A concepção de protagonismo nos remete ao contexto da aprendizagem, destacando que a realidade vivenciada pelo jovem deve estar inserida nas programações didáticas, de modo que ele possa comprometer-se, refletir e atuar na sociedade em que vive, além de responsabilizar-se por seu processo de aprendizagem, incluindo os processos avaliativos.

Nessa concepção, o jovem deixa de ser apenas ouvinte ou receptor de informações e o professor passa a atuar como mediador da aprendizagem, uma vez que considera a vivência e a realidade do jovem para planejar e provocar a reflexão acerca de realidades e conflitos atuais e a tomada de decisão com relação aos caminhos que serão percorridos.

Tornando-se responsável e apropriando-se dos processos de aprendizagem, o educando tem a oportunidade de exercer a capacidade de fazer suas próprias escolhas, de resolver problemas, de adaptar-se a diferentes cenários, de trabalhar em grupo, de pensar criticamente, de comunicar e expressar-se, de confiar em seu potencial e de tornar-se proativo mediante situações das quais faz parte, demonstrando iniciativa, criticidade e responsabilidade.



Alunos da Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição de Arruda apresentam-se em homenagem ao Dia Internacional da Mulher. Quilombo Mata Cavalu, Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso. Foto de 2020. O comprometimento com a realização de atividades individuais e coletivas é uma forma de exercício do protagonismo.

Metodologias ativas

Um recurso importante no processo de ensino-aprendizagem é o uso de metodologias ativas, que favorecem o estabelecimento de conexões cognitivas e emocionais para que a aprendizagem seja significativa. Como defende José Moran,

“a aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, é importante o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para ‘ancorar’ os novos conhecimentos. [...] A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.”

BACICH, Lillian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 3.

Nas metodologias ativas, o professor é deslocado do lugar de detentor do conhecimento para o de mediador, sendo responsável por planejar e organizar as atividades que os alunos desempenharão para construir o conhecimento, apropriar-se dele e mobilizá-lo.

Entre as metodologias ativas sugeridas na coleção, há propostas de escrita criativa, de debates, de pesquisa, de entrevistas, de construção de relatórios, de criação de *blog*, entre outras, cuja concretização exigirá que os alunos mobilizem informações históricas e as articulem com autonomia. Há também indicações de situações-problema para as quais os alunos deverão buscar solução por meio de investigação ou do inter-relacionamento de informações e conceitos de diferentes componentes curriculares. Além disso, podem-se utilizar estratégias como a sala de aula invertida, delegando aos alunos tarefas individuais para serem realizadas antes da aula, reservando o tempo na escola para atividades coletivas como debates e pesquisas em grupo.

Ao preparar-se previamente para as aulas, os alunos desenvolvem habilidades como a autonomia, a capacidade de resolução de problemas, o senso crítico, a organização e a gestão do tempo. A aula, por sua vez, passa a ser um debate de dúvidas em que o professor atua na mediação da construção do conhecimento, podendo discutir a aplicabilidade dos conceitos em situações reais e práticas.

Argumentação

O reconhecimento dos alunos como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem demanda que sejam incentivados ao exercício do pensamento e ao enfrentamento de situações em que precisem mobilizar seus conhecimentos.

Para desenvolver a argumentação, os alunos devem ser orientados a selecionar informações coerentes com o ponto de vista que pretendem defender e concatená-las de maneira lógica, objetiva e clara, construindo um raciocínio convincente. Além disso, é importante que sejam incentivados a realizar uma escuta ativa, a fim de compreender o pensamento de seu interlocutor e a linha de raciocínio seguido.

Essas são habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos anos. Assim, em diversos momentos da coleção, os alunos são convidados a mobilizar seus conhecimentos na construção de argumentos e a sustentar seus pontos de vista.

Nesses momentos, sempre que possível, é recomendável incentivar que as práticas de argumentação, orais ou escritas, sejam fundamentadas no conhecimento científico. No caso da aprendizagem em história, convém ter em mente que o acesso a acervos digitalizados aumenta o subsídio para a construção de argumentos fundamentados, como exposto no item “A história e fontes digitais” deste manual.

Investigação científica

A investigação científica favorece a ativação de diversas habilidades cognitivas, na medida em que o aluno deve, movido por uma situação desafiadora – a situação-problema –, propor uma hipótese e encontrar, selecionar e sistematizar dados e informações que subsidiem a resposta buscada. No ensino de história, as situações-problema podem servir para aproximar passado e presente e colaborar para o desenvolvimento do pensamento histórico. Por exemplo, ao apresentar aos alunos uma situação de violência no campo e pedir que busquem soluções para pacificar e democratizar as relações nessas áreas, eles terão de pesquisar a formação da estrutura fundiária nacional, o perfil da sociedade agrária brasileira, as relações entre colonizador e populações originárias, entre outros aspectos, para entender a origem e a natureza da violência no campo, com o objetivo de propor uma solução. Deve-se lembrar que, nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes ainda estão em fase de desenvolvimento de autonomia e por essa razão as pesquisas devem ser orientadas e guiadas por uma relação de perguntas, a fim de que eles não se percam e fujam do foco ou se limitem a imprimir páginas aleatórias de sites da internet.

No conjunto dos quatro volumes desta coleção, os alunos terão contato com noções introdutórias de práticas de pesquisa como revisão bibliográfica, análise documental, construção e uso de questionários, estudo de recepção, entrevista, análise de mídias sociais e observação, tomada de nota e construção de relatório. Trata-se de um trabalho preparatório para que essas práticas sejam retomadas e aprofundadas na etapa do Ensino Médio.

Leitura inferencial

A leitura inferencial pressupõe a percepção das sutilezas dos textos e o entendimento daquilo que está em suas entrelinhas, o que está sugerido e até o que foi omitido. No início dos anos finais do Ensino Fundamental, muitos estudantes ainda apresentam dificuldade para realizá-la. Assim, é importante que o professor trabalhe a leitura de textos e imagens tanto no nível da compreensão quanto no da interpretação, buscando criar, sempre que possível, situações de aprendizagem em que alunos com mais dificuldade trabalhem na companhia de

colegas com nível de leitura mais amadurecido. Os alunos do 8º e 9º ano podem ser expostos com mais frequência a textos e imagens cuja interpretação exija que ativem conhecimentos já aprendidos. Por exemplo, ao estudar o Iluminismo, o professor pode selecionar dois artigos atuais com temática econômica ou política, um de inspiração liberal e outro não, e solicitar aos alunos que indiquem o texto cujas ideias se identificam com o liberalismo.

Partindo da ideia de que o pensamento inferencial é reconhecido como um processo de percepção e elaboração da informação que leva à produção de uma série de conclusões que não estão explícitas no texto lido, o professor pode fazer uso de estratégias que, gradativamente (e de maneira contínua) estimulem o desenvolvimento dessa habilidade.

Durante a leitura, prepare perguntas que exijam que os alunos tirem suas próprias conclusões (uma vez que a resposta não estará explícita) e peça para explicarem o porquê de tal conclusão (ou com base em quais fatos eles podem sustentar sua explicação). Nesse momento, é importante estar atento aos alunos com mais dificuldade em realizar inferências e, se necessário, formular novas perguntas para estimular que estabeleçam relações entre o texto e seus conhecimentos.

A inferência se sustenta na elaboração de teorias e hipóteses acerca da leitura, comparando-a a vivências e conhecimentos que os alunos já têm. Por isso, oportunidades em que eles tenham que explicitar seus pensamentos também são de fundamental importância.

Pensamento computacional

O termo pensamento computacional está associado à linguagem de programação, cuja aplicação na educação é vista por parte dos educadores como capaz de favorecer uma aprendizagem significativa e eficiente. Ele se estabeleceu na década de 1980, mas se popularizou apenas em 2006, quando passou a ser empregado como referência a uma maneira específica como os cientistas da computação pensam o mundo. Em 2016, com base nas proposições anteriores, Barbara Kurshan definiu o pensamento computacional como

“uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da computação, nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou colaborativa, através de passos claros, de tal forma que uma pessoa ou uma máquina possam executá-los eficazmente.”

BRACKMANN, Christian Puhlmann. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. p. 29.

Apesar de sua associação evidente com o universo das tecnologias digitais, o pensamento computacional não está limitado a ele, podendo ser entendido também como o conjunto de processos cognitivos envolvidos na formulação e na resolução

de problemas. As habilidades operatórias ativadas pelo pensamento computacional são várias: identificar, analisar, decompor, verificar padrões, generalizar, entre outras. Em linhas gerais, elas podem ser organizadas em quatro etapas fundamentais:

- **Decomposição:** na primeira etapa, deve-se identificar um problema complexo e decompô-lo em problemas menores.
- **Reconhecimento de padrão:** procede-se, então, à análise de cada problema menor e à sua comparação com outros problemas similares para os quais já há solução.
- **Abstração:** atenta-se apenas para os aspectos mais importantes de cada problema, ignorando-se os detalhes irrelevantes.
- **Algoritmos:** com base nos passos anteriores, pode-se criar regras ou passos para orientar a solução de problemas similares.

Nessa coleção, algumas dessas habilidades operatórias ativadas pelo pensamento computacional são empregadas, por exemplo, em atividades de sistematização e análise de dados, como aquelas que envolvem pesquisas quantitativas e a necessidade de obter dados estatísticos; em propostas de comparação entre determinados elementos de diferentes civilizações; na resolução de situações-problema, entre outras oportunidades.

Estudo de campo e visitas guiadas

O estudo de campo e a realização de visitas guiadas são atividades importantes para estimular a curiosidade dos alunos e trabalhar procedimentos de investigação e sistematização de dados. Todavia, seu bom aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem depende da maneira como são realizados, pois também nessas situações o aluno deve ocupar posição de centralidade. É fundamental que essas atividades sejam precedidas por uma preparação, na qual os estudantes pesquisem ou recebam informações básicas sobre o lugar para onde vão, o que encontrarão, qual será o objetivo da atividade etc. Eles também devem ser orientados sobre as informações ou dados que devem coletar e o modo como fazer isso (anotações, registros fotográficos, ficha etc.). Além disso, é importante que os dados coletados sejam analisados pelos alunos, a fim de chegarem a uma conclusão.

Diferentes perfis de estudante e projeto de vida

A valorização do protagonismo do estudante com o uso de estratégias que o colocam no centro do processo de ensino-aprendizagem não retira do professor a necessidade de estar atento às particularidades dos alunos. Pelo contrário, a posição de mediador requer mais atenção do professor em um contexto de postura ativa dos alunos na execução de algumas atividades.

Desse modo, o desenvolvimento de competências relacionadas a autonomia de pensamento, capacidade de produzir análises críticas e criativas, empatia, cooperação, argumentação, entre outros, deve considerar os diferentes perfis dos estudantes.

Nesse sentido, é preciso estar alerta ao fato de que cada aluno tem experiências específicas fora da escola (familiares e comunitárias) e que, no ambiente escolar, expressa de maneira única suas visões de mundo enquanto influencia e é influenciado pelos colegas. É tarefa do professor observar com sensibilidade os comportamentos individuais e em grupo para identificar potencialidades e fragilidades, de modo a promover a integração de todos num ambiente de cooperação em que os alunos mais aptos em determinada tarefa possam contribuir para o desenvolvimento dos demais, sobretudo no trabalho com turmas numerosas, por exemplo, com mais de 40 pessoas.

Para garantir a criação desse ambiente, cabe ao professor, ainda, cuidar para que não haja qualquer tipo de constrangimento, seja de natureza socioeconômica ou relativa a atitudes e valores, desestimulando quaisquer sinais de desrespeito à individualidade dos estudantes. Espera-se, dessa maneira, contribuir para a consolidação da escola como espaço de cidadania participativa.

“[...] Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 61-62.

Nesta coleção, diversos recursos articulados com as culturas juvenis propiciam ao aluno refletir sobre as questões sociais de sua época, podendo orientá-lo em suas escolhas pessoais e em seu projeto de vida, na medida em que permitem aproximá-lo da ideia sobre quem ele quer ser no futuro.

Exemplos desses recursos são as diversas atividades que apresentam tirinhas (linguagem dos quadrinhos), charges, memes ou exploram a linguagem das redes sociais; e também as que solicitam aos alunos a criação de materiais desses tipos, incluindo versão de música, com base nos referenciais culturais deles. A coleção também apresenta diversas imagens, como os grafites e reproduções de cenas de filmes e animações, e sugestões de filmes, livros e jogos que fazem parte das culturas juvenis, propiciando possibilidades de conexão entre a aplicação dos conhecimentos concernentes ao componente curricular história e os anseios dos estudantes.

» Ensinar história

Ensinar história é trabalhar pela compreensão dos processos que se desenvolveram no decorrer do tempo para dar forma à realidade vivida no presente, auxiliando os alunos a perceberem as conexões que conferem sentido a diferentes aspectos da realidade. É também contribuir para que identifiquem seu lugar e papel no mundo, e assumam seu protagonismo, tomando decisões com autonomia. Nesse processo, é importante que os jovens se apropriem de uma forma específica de conhecimento, que depende, principalmente, da capacidade de estabelecer relações temporais. Essa apropriação somente ocorre se exercitarem o pensamento, pondo em prática determinados procedimentos que, aos poucos, constroem sua formação histórica.

A compreensão dos processos históricos depende, entre outras coisas, da consciência de que o passado pode ser interpretado de diferentes maneiras e de que o conhecimento histórico é dinâmico. Em outras palavras, o estudante precisa entender que o conhecimento histórico se transforma à medida que surgem novas evidências e os historiadores percorrem caminhos de interpretação antes ignorados ou insuficientemente explorados. Como nos lembra Chesneaux,

“[...] os fatos históricos são cognoscíveis cientificamente, mas essa exigência deve levar em conta seus caracteres específicos. Por um lado, os fatos históricos são contraditórios como o próprio decorrer da história; eles são percebidos diferentemente (porque diferentemente ocultados) segundo o tempo, o lugar, a classe, a ideologia. Por outro lado, escapam à experimentação direta por sua natureza passada; são suscetíveis apenas de aproximações progressivas, sempre mais próximas do real, nunca acabadas nem completas.”

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995. p. 67.

Para que os alunos compreendam o caráter dinâmico e plural do conhecimento histórico, é importante que sejam frequentemente apresentados a diferentes interpretações de um mesmo acontecimento, bem como a estudos que abordam aspectos distintos de uma mesma realidade. Assim, desenvolverão a habilidade de ponderar e avaliar com autonomia interpretações históricas fora do ambiente escolar.

Da mesma forma, é importante que, no decorrer de sua formação, os alunos entendam que as fontes históricas não são um espelho da realidade de seu tempo, e sim uma representação dela, e sua compreensão e sua análise também passam por interpretações, o que põe em xeque a crença na objetividade absoluta do conhecimento histórico. Além disso, o ensino de história deve proporcionar aos alunos a percepção de que a história combina diferentes temporalidades e de que as transformações, por exemplo, na vida política podem não ser acompanhadas de mudanças nas estruturas econômicas ou na forma de pensar. Por fim, para que vejam a si mesmos como sujeitos da história,

é necessário conhecer, além de figuras consagradas na memória coletiva, personagens comuns, com os quais possam estabelecer uma identificação.

» O ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e das populações indígenas

O ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar da Educação Básica tornou-se obrigatório desde a implementação das Leis n. 10639, de 2003, e n. 11 645, de 2008. Apesar de reconhecer a relevância dessas leis e considerar que a temática contribui para combater o racismo, o preconceito, a discriminação e os estereótipos, favorecendo a construção de uma sociedade pautada no respeito à diversidade e à pluralidade, incorporá-la aos currículos tem sido um desafio constante para toda a comunidade escolar.

Segundo o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, publicado pela Unesco, o conhecimento escolar deve ser pautado em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nesse sentido, é importante que, durante as aulas, os alunos sejam incentivados a:

- “aprender a conhecer” conceitos relacionados à história da África, à história e cultura afro-brasileira e das populações indígenas que tenham interferido na formação das sociedades e culturas em que vivemos atualmente;
- “aprender a fazer”, colocando em prática os conhecimentos adquiridos sobre a história da África, a história e cultura afro-brasileira e das populações indígenas, utilizando-os como subsídios para analisar, por si mesmos, os acontecimentos históricos relacionados à nossa sociedade e às populações minoritárias;
- “aprender a viver juntos” ou a “conviver”, percebendo que as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas;
- “aprender a ser”, compreendendo que todos têm o direito de expressar suas crenças, seus modos de vida e suas culturas, sem sofrer qualquer tipo de distinção ou segregação.

Se estivermos atentos a esses pontos, poderemos contribuir com uma prática de ensino da história que favoreça a reflexão, o debate, a criticidade e que prepare os jovens para valorizar a diversidade e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

» Tempo, memória e fontes

O tempo é a categoria estruturante da história, seja como área de pesquisa, seja como componente curricular. Estamos nos referindo ao **tempo histórico**, um tempo de mudanças, de permanências, de ocorrências simultâneas, formado pelo desenvolvimento das sociedades humanas ao longo do tempo cronológico.

A compreensão do tempo histórico é uma construção abstrata e complexa, que se forma em grande parte no decorrer da vida escolar, da infância até a juventude. Trata-se de um conceito fundamental para o conhecimento histórico, em virtude das ideias de ruptura e continuidade entre o passado e o presente (e dos distintos ritmos de mudança entre acontecimentos simultâneos). Para a apreensão do conceito, é necessário um longo aprendizado, porque há camadas e dimensões temporais que ora se superpõem, ora se distanciam. Em um primeiro momento, os alunos deverão situar sua vida pessoal em um contexto social para, só depois, expandir a consciência para outros tempos e espaços. Nessa experiência, os alunos vivem a passagem do tempo-calendário para o tempo histórico e social, trajetória realizada, em grande parte, nas aulas de história.

Além do entendimento do tempo histórico, outra categoria importante no ensino de história é a memória. Como tratamos anteriormente, os estudos que têm a memória como objeto procuram identificar a construção coletiva de memórias e os usos políticos do passado pelo presente.

Discutir a construção da memória é fundamental para a reflexão sobre o ensino de história, principalmente quando são abordadas questões contemporâneas ou festejos de datas cívicas, ocasiões em que, muitas vezes, se recorre à história para elaborar projetos ou promover atividades que possam contribuir para cristalizar ideias e afirmar uma memória coletiva sem posicionamento crítico.

“O peso do dever de memória pode eliminar a necessária reflexão acerca do que se ensina, ou seja, ‘os conteúdos’. Quantas vezes o que parece importante *per se* impede de avaliar a pertinência do tema e o recurso didático, ou seja, a resposta à pergunta sobre a utilidade do tema em curso? Os ‘valores’ que se procuram transmitir (e, nesse sentido, o ensino das ciências sociais foi um veículo habitual para eles) o são em função de determinados processos que são históricos e requerem um contexto para sua compreensão [...]”

LORENZ, Federico Guilherme. O passado recente na Argentina: as difíceis relações entre transmissão, educação e memória. In: CARRETERO, Mario *et al.* (org.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 240.

Em razão disso, o professor, ao definir a abordagem de cada tema, deve proporcionar possibilidades variadas de análise, mostrando aos alunos como o mesmo acontecimento pode ser visto de diversos ângulos e, de cada ângulo, adquirir diferentes valores, recebendo mais ou menos atenção. A execução de Tiradentes, por exemplo, pode ser supervalorizada em uma época e ser quase banida em outra, dependendo das condições históricas presentes no momento em que o tema é tratado. As lutas operárias e as revoluções do século XX foram muito valorizadas pela historiografia das décadas de 1970 e 1980, quando a Guerra Fria despertava paixões revolucionárias. No entanto, a partir do final do século XX, com o fim da Guerra Fria, temas ligados à cultura e ao cotidiano ganharam destaque como objeto de estudo, o que reduziu as pesquisas sobre os movimentos políticos e sociais.

O trabalho com fontes históricas

Uma das tarefas que mais exigem a atenção do professor de história é o trabalho com fontes. É muito tentador utilizá-las apenas como elemento de ilustração das explicações dadas em sala de aula, especialmente quando se trata de fontes imagéticas. Contudo, ao fazer isso, o professor perde a oportunidade de trabalhar com os alunos a construção do saber histórico, fundamental para o desenvolvimento do olhar analítico.

Hoje não se admite que uma fonte seja tratada como portadora fiel de uma verdade histórica. Na análise de uma fonte deve estar presente a preocupação com as condições de sua produção.

O historiador Eduardo França Paiva destaca a importância de nos perguntarmos quais são as lacunas, os vazios e os silêncios que permeiam a construção de um material que servirá como fonte histórica e como essa fonte foi apropriada ao longo do tempo, de acordo com o contexto em que seus usuários a observaram. Ele enfatiza:

“Ora, sem aplicar esses procedimentos às fontes e, evidentemente, às fontes iconográficas, os historiadores e os professores de história transformam-nas em reles figurinhas e ilustrações de fim de texto e, pior, emprestam-lhes um estatuto equivocado e prejudicial ao conhecimento histórico. Refiro-me ao estatuto da prova e de verdades irrefutáveis, tudo apresentado a partir de uma falsa autoridade tomada a uma história que assim o permitisse. Mas a armadilha iconográfica parece ser mais sedutora que as armadilhas de outras fontes. Talvez seja a própria beleza da imagem [...]. A imagem, bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas nela cultivadas. Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente, ela também, plena de filtros contemporâneos, de vazios e de intencionalidades.”

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. v. 1, p. 18-19. (Coleção História & Reflexões).

Em sala de aula, o professor não pode perder de vista que toda fonte primária tem de ser interrogada com base nas condições de sua produção. Assim, deve estimular os alunos a questionar o material sob análise com perguntas com nível adequado de complexidade. Alguns exemplos de questionamentos relevantes são:

- Quem produziu a fonte? Que lugar essa pessoa ocupava na sociedade?
- Trata-se de um documento oficial, ou seja, emitido por meio de alguma instituição governamental do período?
- Em que contexto a fonte foi produzida?
- Qual seria a intenção da pessoa responsável pela produção da fonte?
- A quem a fonte se destinava?
- Que valores ou princípios fundamentam sua produção?

Os alunos, sobretudo no 6º e no 7º ano, precisam do auxílio do professor na articulação das várias respostas que obtiverem interrogando as fontes, para que, ao interpretá-las, desenvolvam a capacidade de perceber inclusive o que não está explícito no material analisado.

No processo de aprendizagem também necessitam ser constantemente lembrados de que a fonte é um recorte, um ponto de vista, um aspecto da realidade, e não seu espelho – é a representação da realidade experimentada pelo autor, em um contexto histórico específico.

► Ensino de história e interdisciplinaridade

Muito se tem falado sobre interdisciplinaridade na educação, principalmente após a publicação do relatório produzido para a Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em 1998, chamado *Educação: um tesouro a descobrir*. No Brasil, a publicação do relatório influenciou a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a adoção da matriz de competências e habilidades, por áreas do conhecimento, estabelecida como referência para o exame.

O tema tem sido discutido já há algum tempo. Existe a preocupação de diminuir tanto a compartimentação do conhecimento quanto a crescente especialização, processo que teve início nos séculos XVIII e XIX com o surgimento da grande indústria e da produção em massa.

Na área de história, como vimos, os trabalhos de pesquisa vêm sendo produzidos com o aporte de várias áreas diferentes desde a primeira metade do século XX, o que demonstra os limites da perspectiva disciplinar da ciência e do ensino formal.

No Brasil, discute-se a interdisciplinaridade desde a década de 1970. São referências os trabalhos de Hilton Japiassu, que trata de questões teóricas sobre o assunto, e de Ivani Fazenda, que aborda o tema em seu aspecto pedagógico. Segundo Japiassu,

“[...] a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.”

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 74.

A interdisciplinaridade é motivo de polêmica e objeto de críticas, tanto por quem vê nela o caminho para desvencilhar a ciência dos impasses do mundo globalizado quanto por quem aponta seus limites, sua falta de definição e suas contradições. Atualmente, reconhece-se que o conceito é polissêmico e a aplicação dele depende das possibilidades de manter um olhar que se aproxime de um objeto de pesquisa por diferentes perspectivas e com concepções teóricas apropriadas.

Em consequência, é mais acertado pensar em atitude interdisciplinar. Isso não significa eliminar os componentes curriculares, mas fazer com que dialoguem, partindo do pressuposto de que são concebidos como processos históricos e culturais de constituição do conhecimento e de negociação de significados.

É possível respeitar os limites teóricos e metodológicos de cada componente curricular e, ao mesmo tempo, construir pontes entre eles, estabelecendo relações de complementaridade, de convergência e de interconexão.

Podemos, assim, falar em momentos de interdisciplinaridade, estabelecidos após definição de objetivos, planejamento de etapas, tarefas e cronogramas pelos professores dos diversos componentes curriculares envolvidos, em consonância com a prática em sala de aula, a partir da qual se estabelecem as necessidades de cada momento. A realização de experiências interdisciplinares, por meio de projetos compartilhados, de trabalhos investigativos, da reflexão permanente, deve ser balizada pelos professores, de modo que contribua para que os alunos se capacitem para a vida em sociedade e construam uma visão ampla do mundo em que vivem.

Trabalhando nesse sentido, em todos os capítulos desta coleção são apresentadas questões que podem ser desenvolvidas com professores de outros componentes curriculares. Essas questões são acompanhadas de comentários que identificam as habilidades contempladas do componente curricular indicado. Essa indicação pode servir de subsídio para a construção de aulas em conjunto com professores de outros componentes curriculares e áreas do conhecimento. Para facilitar o diálogo com o professor de outro componente, sugere-se a construção de um quadro para direcionar a ação pedagógica conjunta.

PLANEJAMENTO DE AULAS EM CONJUNTO		
	História	Outro componente
Habilidade	Reprodução do código e do texto da habilidade de história a ser trabalhada	Reprodução do código e do texto da habilidade do outro componente a ser trabalhada
Conteúdo	Descrição sucinta do conteúdo relacionado	Descrição sucinta do conteúdo relacionado
Material didático	Localização do conteúdo no livro ou em outros recursos (numeração de página, endereço de <i>site</i> , minutagem de vídeo etc.)	Localização do conteúdo no livro ou em outros recursos (numeração de página, endereço de <i>site</i> , minutagem de vídeo etc.)
Ação conjunta	Descrição da atividade envolvendo os dois professores, com os procedimentos a serem realizados, a duração, os objetivos a serem alcançados e a definição da estratégia de avaliação dos resultados	

O quadro é apenas uma sugestão, podendo ser adaptado de acordo com os objetivos e as prioridades adotadas pela escola e pelos professores em seus respectivos cursos.

Temas contemporâneos transversais

Outra maneira de desenvolver a abordagem interdisciplinar é a partir de temas transversais, cuja abrangência – seja em escala local, regional ou global – possibilita um trabalho integrador com diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento.

Com base em alguns pareceres, resoluções e leis federais, a BNCC elencou temas contemporâneos a serem incorporados nos currículos e nas propostas pedagógicas. Posteriormente, em 2019, o Ministério da Educação publicou *Temas contemporâneos transversais: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*, organizando os temas em seis macroáreas temáticas.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019. p. 12.

Além de corroborar a ideia de que o espaço escolar deve ser um espaço cidadão, o documento preconiza que os temas contemporâneos transversais, trabalhados de forma integrada, possam instrumentalizar os estudantes para o entendimento da sociedade em que vivem.

Nos quatro volumes desta coleção, no manual do professor, destacam-se oportunidades em que as temáticas desenvolvidas no contexto do componente curricular história ensinam o trabalho com os temas contemporâneos transversais, explicitando a articulação entre eles.

► O ensino de história e as novas tecnologias

A sociedade atual é a da informação, na qual circulam rapidamente quantidades enormes de conteúdo, que se combinam e se reconfiguram em um fluxo dinâmico. Também é a da cultura digital: dos celulares, *tablets* e da *web*. A tecnologia atualmente sustenta redes horizontais de poder e conhecimento, estimulando a colaboração para a construção de saberes, ferramentas e técnicas.

É nesse contexto social que a escola está inserida, que alunos e professores estudam e trabalham, estabelecem relações, se divertem e realizam seus planos. No entanto, pela própria velocidade das mudanças, algumas pessoas das gerações mais velhas se sentem inseguras diante das inovações tecnológicas, ao passo que os indivíduos das gerações mais novas vivem na expectativa de alcançar benefícios com o uso das tecnologias digitais, sejam eles sociais, informacionais ou educativos.

Refletindo sobre as mudanças e incertezas dos dias atuais, muitos estudiosos da educação perguntam se é possível afirmar que o uso das novas tecnologias da informação na escola tem contribuído para desenvolver o espírito crítico e investigativo e ampliar a produção de conhecimento e qual será o papel do professor nessa nova conformação.

O historiador Roger Chartier, reconhecido por seus estudos sobre a história do livro e da leitura, tem se debruçado sobre a emergência de questões ligadas à tecnologia, como a produção e o armazenamento de conhecimento, os suportes de leitura e as modificações que eles trazem. Ele chama a atenção para a recepção quase simultânea que um texto pode ter na internet. Não há mais necessidade de fazê-lo passar pelas etapas de edição, impressão, divulgação e venda do material impresso. A facilidade de publicar textos na internet permite que o próprio leitor se transforme em escritor e divulgue seus textos instantaneamente, sem intermediários, fenômeno bastante presente nos *blogs*, por exemplo.

Outra mudança que Chartier destaca é a

“[...] possibilidade da biblioteca universal, entendendo por isso que, se cada um dos textos escritos ou impressos do patrimônio textual é transformado em um texto eletrônico, não há razão para que não se possa propor uma universal disponibilidade do patrimônio textual por meio da transmissão eletrônica.”

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 146.

Esses pontos nos levam a pensar em questões como autoria/ autoridade *versus* horizontalidade do conhecimento. Hoje em dia, qualquer pessoa pode se tornar autor, e a palavra escrita pode ser questionada quase imediatamente. As mudanças também afetam o papel do professor em sala de aula e a sua credibilidade, pois ele já não é aquela autoridade que domina uma bibliografia de difícil acesso e tem a missão de revelar seu conteúdo aos alunos. Informações e conhecimentos estão disponíveis para todos ao toque de uma tecla. E aos montes. Na internet proliferam textos. É para isso que, falando sobre a biblioteca universal eletrônica, Chartier adverte:

“Há muitos riscos. Por exemplo, o de dar uma dimensão inédita, original, nova, ao tema que identificamos na discussão em torno do temor do excesso textual: um mundo textual que não possa ser manejado, que esmague o leitor mais do que o ajude, um mundo proliferante e incontrolável. Aqui, os bancos de dados e os terminais desta biblioteca universal, ao menos virtual, seriam uma figura particularmente extrema deste excesso de textos.”

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 147.

A advertência feita por Chartier nos remete a um dos papéis centrais do professor na atualidade: mediar a excessiva oferta de informações existente e, ao mesmo tempo, qualificá-la, propondo trajetórias de leitura e maneiras de analisar o material disponível, de acordo com uma proposta de trabalho que seja clara nos fundamentos, na metodologia e nos objetivos.

Perdida a autoridade vertical, o professor pode compartilhar seu conhecimento com os alunos, estabelecendo uma troca estimulante – até porque os alunos também terão um papel mais ativo na busca por informações. A nova relação, porém, não dispensa o conhecimento do componente curricular e o uso de estratégias adequadas para trabalhar com um grupo específico de alunos. Sem isso, não há aparato tecnológico que viabilize o aprendizado na Educação Básica.

Garantidas certas condições, a tecnologia digital pode ser utilizada de maneira muito criativa, possibilitando, por exemplo, experiências que muitos alunos talvez não pudessem vivenciar de outra forma – como visitas virtuais a museus e a sítios arqueológicos, consulta a arquivos, entre outras. São muitas as propostas possíveis para os alunos: criação de um *blog* para discutir temas ou compartilhar resultados de pesquisa, elaboração de aulas *on-line* pelos grupos ou a comunicação *on-line* com alunos de outras escolas, formando redes de pesquisa, por exemplo. O professor, por sua vez, pode trabalhar em conjunto com um profissional da área de tecnologia na escola, quando houver, para desenvolver projetos nessa área.

Só não podemos cair na falácia de acreditar que a tecnologia, por si só, revolucionará a educação e dispensará os recursos humanos. Até porque não é apenas conteúdo o que se ensina e se aprende na escola. Conforme adverte Otacílio Ribeiro:

“A máquina precisa do pensamento humano para se tornar uma ferramenta auxiliar no processo de aprendizado. É necessário integrá-la às mais diferentes atividades, pois ela pode ser entendida enquanto instrumento de expansão do pensamento. Que sirva para envolver os estudantes em projetos práticos, desafiadores e que estimulam o raciocínio humano. Hoje, o papel da escola é ensinar a pensar, preparando o aluno para lidar com situações novas, problematizando, discutindo e tomando decisões. Sobretudo, cabe à educação resgatar o homem de sua pequenez, ampliando horizontes, buscando outras opções, tornando as pessoas mais sensíveis e comunicativas.

Ao pensar o processo pedagógico mediado pela tecnologia, não se pode esquecer que a centralidade da ação deve estar nos sujeitos, e não nas técnicas.”

RIBEIRO, Otacílio J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). *Letramento digital: aspectos e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2011. p. 94. (Coleção Linguagem e Educação).

Assim, viver na sociedade do conhecimento e da cultura digital abre possibilidades que não dispensam a escola e menos ainda o professor, mas exigem deles uma readequação. Quanto antes enfrentarmos esses desafios, mais rápido os alunos se sentirão integrados ao mundo no qual nasceram, seja porque a tecnologia já faz parte da sua vida fora da escola, seja porque, muitas vezes, eles não teriam acesso a ela sem a escola.

► **Dinamismo e flexibilidade nas aulas**

Existe ainda resistência de parte de alguns professores em abandonar o modelo tradicional da aula expositiva por acreditar que, sem sua explanação, os alunos não entenderão os conteúdos que devem aprender. Contudo, ainda que a aula expositiva seja eficiente em determinadas situações – por exemplo, quando for necessário sistematizar um conjunto de informações acessadas pelos alunos por meio de atividades de uma sequência didática –, seu emprego como único (ou quase único) método didático tende a ser pouco eficiente para promover a aprendizagem. Além de monótona e pouco estimulante, a repetição de aulas expositivas não permite que sejam criadas situações novas e desafiadoras que atendam às necessidades de grupos heterogêneos de estudantes, cuja aprendizagem ocorre por diferentes meios. Segundo Julia Andrade e Juliana Sartori, se o professor enfatiza exclusivamente atividades nas quais o aluno permanece passivo, no papel de mero receptáculo do conhecimento transmitido, ele

“tende a não formar memórias de longa duração, não se vincula emocionalmente ao trabalho escolar e não tem condições de construir ativamente seu próprio conhecimento e conectá-lo com sua vida. Sua tendência é criar memórias operatórias de curto e médio prazo reproduzindo mecanicamente informações para atender a uma demanda externa a ele e, após testes e avaliações, esquece tudo o que estudou.”

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 180.

Por outro lado, a oferta de aulas dinâmicas e variadas, mas sem estarem articuladas para atingir um objetivo pedagógico claro, tende a produzir um efeito caótico, favorecendo a dispersão e dificultando a concatenação dos conteúdos estudados para que estejam a serviço do desenvolvimento de habilidades e da construção de competências.

Desse modo, para conseguir um resultado favorável, o professor precisa planejar minuciosamente o percurso que pretende fazer com seus alunos. Nesse planejamento, deve-se observar uma relação de itens:

- Qual é o objetivo das aulas?
- Que objetos do conhecimento é preciso mobilizar para atingir esse objetivo?
- Quais são os conceitos históricos estruturantes desses objetos?
- Que atividades posso propor para conduzir o aluno até meu objetivo e em que sequência elas serão propostas?
- Que materiais usarei para essas atividades?
- Em que espaço as atividades serão trabalhadas?
- De quantas aulas precisarei?
- Como os alunos serão organizados para a realização das atividades?
- Como avaliarei os resultados das atividades?
- O que é possível fazer caso algum aluno não atinja o objetivo esperado?

Ao responder a cada uma dessas questões, o professor não deve se prender à sequência de capítulos nem de atividades do livro didático, mas reorganizá-los de acordo com seu objetivo. Assim, suponhamos que o objetivo seja trabalhar a habilidade EF06HI07 da BNCC (Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades) com os alunos do 6º ano. Para isso, o professor não precisará trabalhar individualmente os capítulos do livro didático, nem seguir a sequência exata em que estão apresentados. É possível, por exemplo, selecionar o texto “Tradição oral e patrimônio imaterial” (capítulo 2), sobre as sociedades ágrafas e o papel dos grãos, para uma aula dialógica com a turma; depois propor a leitura individual do texto didático “Saberes incas” (capítulo 5), sobre o quipo, para fazer uma comparação entre as duas formas de transmissão de conhecimento; a seguir, pode-se sugerir a análise em grupo da charge “A evolução da escrita”, de Luiz Fernando Cazo (capítulo 4); por fim, com a participação dos alunos, pode-se elaborar uma tabela na lousa sobre as várias formas de registro.

O professor, portanto, tem autonomia para realizar recortes e recombinar os materiais disponibilizados pelo livro didático, podendo também associá-los a outros materiais e desenvolver atividades complementares. Essa flexibilidade na utilização do material didático e na preparação das aulas permite dar dinamismo às aulas, planejá-las em função dos conhecimentos prévios e dos interesses dos alunos e orientar melhor o trabalho em função dos objetivos selecionados.

► **Avaliação: processos e concepções**

A avaliação, com seus problemas, dificuldades e métodos, é um tema complexo e que suscita várias abordagens e proposições. O que avaliar, de que maneira e que resultado esperar são questões há muito tempo debatidas e que devem permanecer na pauta dos debates na área da educação, porque a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e acompanha toda e qualquer mudança nos critérios que norteiam a prática pedagógica.

Atualmente, enfatiza-se que a avaliação não pode ser tratada somente como uma medida quantitativa de quais conteúdos o aluno aprendeu, mas sim como um instrumento pedagógico que também incorpore aspectos qualitativos, sendo diagnóstica e processual, para que o professor tenha noção do percurso percorrido pelo aluno na aprendizagem e também da eficiência da metodologia que está utilizando. Assim, em vez de instrumento de classificação quantitativa da aprendizagem, a avaliação defendida atualmente possui uma característica híbrida, ou seja, combina aferição quantitativa com percepção qualitativa, colocando o foco mais no processo do que no resultado final. Trata-se de uma via de mão dupla, pela qual professores e alunos têm a oportunidade de revisar o trabalho e, se necessário, corrigir a trajetória durante o percurso.

Por isso, avaliações não devem ser realizadas somente em momentos estabelecidos no calendário escolar, e sim em diversas ocasiões, com os mais variados recursos, práticas e estratégias, desde os mais subjetivos, como a observação do cotidiano do aluno e da sua capacidade para resolver problemas, até os mais objetivos, como provas “oficiais”, seminários e relatórios de pesquisa. O importante é oferecer aos alunos diferentes possibilidades de manifestar suas habilidades, respeitando as diferenças de ritmos e características cognitivas de cada um. Há alunos que preferem se expressar oralmente, outros preferem escrever, outros ainda se sentem mais confortáveis realizando atividades de pesquisa ou análise de textos. Enfim, a melhor forma de avaliação é aquela que permite aproveitar as habilidades dos alunos de diferentes perfis e lhes serve de incentivo para investir no processo de aprendizagem, e não aquela que os desqualifica.

Entre as orientações apresentadas pelos manuais do professor desta coleção, que subsidiam propostas de avaliação, estão as abordagens concebidas para trabalho com aberturas de unidade e capítulo. No início de cada unidade, ao redor da reprodução das páginas do livro do estudante, os textos apresentam as temáticas que serão desenvolvidas e a justificativa de pertinência dos objetivos dos capítulos que a compõem. Estas informações, associadas à exploração das imagens pelos alunos, podem ser usadas para diagnosticar os conhecimentos deles que poderão ser mobilizados para dar início ao trabalho da unidade. De modo semelhante, as aberturas de capítulo contam com exploração de texto e imagem e com questões que podem ser aproveitadas para avaliar os conhecimentos dos alunos, possibilitando um planejamento mais assertivo das aulas seguintes, com base em eventuais fragilidades individuais ou coletivas.

Um dos principais objetivos do ensino de história é levar os alunos a compreender o método de pesquisa dessa ciência, recuperando o fazer historiográfico. Segundo as professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia,

“[...] o ensino de história requer introduzir o aluno no método histórico, cujos elementos principais que deverão estar presentes em todo o processo didático são: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar e analisar as fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes históricas; aprender relações de causalidade e a concluir a explicação histórica.”

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico em sala de aula. *História e Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/CLCH/UDEL*, Londrina, v. 9, p. 229.

Considerando esses objetivos, nesta coleção, o professor conta com várias atividades de apropriação do conhecimento histórico, entre elas pesquisa com fontes, análise crítica de textos e imagens, seminários e elaboração de esquemas explicativos. Essas atividades estão distribuídas no decorrer dos capítulos, nos boxes “Explore”, e também na seção “Atividades”, ao final de cada capítulo.

Quando uma atividade ou um conjunto de atividades é selecionado pelo professor para avaliar um conhecimento ou habilidade específica, recomenda-se realizar a seguinte sequência de ações com os alunos, quando possível. O processo de avaliação começa com a explicitação do objetivo para que os alunos compreendam o que se espera deles; em seguida, passa-se pela etapa de acompanhamento, na qual são observados pelo professor, que conversa com eles para conhecer suas dificuldades e os resultados que estão obtendo; e termina com uma autoavaliação, em que podem dizer o que aprenderam, que postura tiveram, se acreditam que atingiram o objetivo e o que podem melhorar. Esse tipo de avaliação, processual e compartilhada, tende a comprometer os alunos com o que foi proposto e confiar-lhes um papel ativo e de responsabilidade com a própria aquisição do conhecimento.

Ao longo de todo o processo avaliativo, os alunos que mostram algum tipo de dificuldade devem receber atenção diferenciada. Alguns exemplos de estratégias que podem ser empregadas são a realização de atividades complementares; a atenção personalizada do professor durante a realização de atividades individuais ou em grupo; e o apoio de alunos-tutores, designados pelo professor para acompanhar os colegas com alguma dificuldade.

Vale mencionar, ainda, que a seleção de conteúdos e de atividades desta coleção contribui para que os alunos se preparem para a realização de exames de larga escala. Esse tipo de avaliação permite construir um retrato da aprendizagem, fornecendo dados que auxiliam e orientam a promoção de políticas educacionais, em âmbito regional ou nacional.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o principal exame de larga escala é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que visa construir um diagnóstico da Educação Básica em nosso país e identificar fatores que possam interferir no desempenho dos discentes. Embora tenha sido criado na década de 1990, o Saeb passou a avaliar a área de Ciências Humanas apenas em 2019, por meio de testes aplicados aos alunos do 9º ano. Em consonância com a BNCC, a Matriz de Referência de Ciências Humanas – anos finais – do Saeb foi dividida em seis eixos do conhecimento, conforme o quadro a seguir.

EIXOS DO CONHECIMENTO
1. Tempo e espaço: fontes e formas de representação
2. Natureza e questões socioambientais
3. Culturas, identidades e diversidades
4. Poder, Estado e instituições
5. Cidadania, direitos humanos e movimentos sociais
6. Relações de trabalho, produção e circulação

Além dos eixos do conhecimento, o Saeb apresenta três eixos cognitivos: reconhecimento e recuperação; compreensão e análise; e avaliação e proposição.

Os conteúdos apresentados ao longo dos quatro volumes desta coleção contribuem para o desenvolvimento dos eixos do conhecimento do Saeb em diversos momentos do texto didático, dos boxes, das seções e das atividades. Os eixos cognitivos, por sua vez, também são contemplados respeitando a faixa etária dos alunos e a progressão do nível de dificuldades.

Em relação às atividades, vale ressaltar que, em vários capítulos, orientamos os alunos a identificar alternativas corretas ou incorretas, a fim de familiarizá-los com o formato de testes utilizados nos exames de larga escala. Considerando os anos finais do Ensino Fundamental como uma etapa preparatória para o Ensino Médio, também apresentamos aos alunos de 8º e 9º ano questões do Enem e de vestibulares, de modo a habituá-los, paulatinamente, a esses exames.

► Formas de abordagem da coleção

Apresentaremos adiante a estrutura da coleção, especificando a função de cada elemento. Antes, porém, adiantaremos aqui algumas de suas características com o intuito de exemplificar de que forma sua abordagem facilita a consecução dos objetivos traçados.

A coleção parte do pressuposto de que os alunos necessitam desenvolver uma consciência histórica para que possam se afastar do senso comum e agir com autonomia e consciência. Tendo isso em vista, cria condições (por meio do texto-base, das seções, dos boxes e das atividades) para que compreendam a história como ciência em construção, propiciando a gradual aquisição de habilidades como comparar, contextualizar, interpretar, analisar, inferir e argumentar, essenciais ao exercício do pensamento crítico e à formação de cidadãos éticos, que respeitem e valorizem a diversidade, ajam de forma sustentável e promovam a cultura de paz.

Sempre que possível, a obra apresenta diferentes interpretações sobre os assuntos estudados, bem como aspectos distintos do mesmo contexto. As seções e propostas de atividade trazem, de maneira progressiva, situações que possibilitem o exercício da comparação, da contextualização, da análise, do levantamento de hipóteses, da leitura inferencial, da argumentação e do pensamento computacional.

Em relação à gradação de dificuldade, a coleção respeita as diferenças das etapas de desenvolvimento dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, o que se reflete tanto na abordagem do conteúdo e nas propostas de atividade quanto no formato visual do material: nos dois primeiros volumes, o tamanho das fontes e o espaçamento utilizado são maiores em comparação com os dos demais volumes, para que, principalmente, a passagem do 5º para o 6º ano seja tranquila para os alunos.

A seleção de conteúdos contempla a relação entre as diferentes dimensões da história (política, econômica, social e cultural), explorando temas que favoreçam a aproximação com questões contemporâneas e a reflexão crítica dos alunos sobre eles mesmos e a própria realidade.

Vejamos um exemplo de cada volume: no 6º ano, abordando a importância e a valorização dos mais velhos nas sociedades agrárias, levamos os alunos a refletir sobre a condição dos idosos

em sua comunidade; no 7º ano, tratamos sobre a importância da invenção da prensa de tipos móveis na difusão de ideias e de estudos, e incentivamos os alunos a pensar sobre o papel da imprensa na atualidade e sobre sua postura individual em relação aos conteúdos veiculados pela mídia; no 8º ano, podemos citar a reflexão sobre a relação humana com o meio ambiente na atualidade a partir do contexto da Revolução Industrial; no 9º ano, propomos uma análise crítica sobre a questão da compra de votos, uma prática da Primeira República que, por meio de diferentes recursos, infelizmente contamina a estrutura política atual, afrontando os princípios democráticos.

A obra exige dos alunos, além da conexão temporal, o estabelecimento de nexos entre conteúdos e conceitos já estudados e aqueles que entram em pauta, propiciando o desenvolvimento da capacidade de transferência do aprendizado para a compreensão de novas situações. Orientações e sugestões para o professor efetuar a retomada de conhecimentos estão disponíveis junto à reprodução das respectivas páginas na parte específica deste suplemento.

Quanto à leitura de fontes e à interdisciplinaridade, em todos os capítulos há propostas de análise de fontes e atividades que dialogam com outros componentes curriculares. Essas atividades são acompanhadas das indicações das habilidades do componente a ser trabalhado em conjunto com história e de comentários para o professor.

Por fim, existem várias propostas para a utilização das tecnologias digitais, e, ao mesmo tempo, para a reflexão sobre os usos dessas tecnologias. Os objetivos e métodos definirão a qualidade do resultado do uso da tecnologia, que, por si só, não é boa nem ruim.

6. A sala de aula para além da história

A construção do papel das crianças e dos adolescentes como estudantes ocorre ao longo do Ensino Fundamental. É nessa etapa que os alunos adquirem o repertório conceitual básico dos diferentes componentes curriculares e que as relações de troca intelectual com os colegas e professores intensificam-se e se tornam mais frequentes, promovendo o desenvolvimento de sua capacidade de negociação, cooperação e diálogo.

Justamente pela natureza formativa do Ensino Fundamental, o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem é muito relevante. É o educador quem facilita para os estudantes o acesso à informação e o desenvolvimento de habilidades e competências, e da capacidade de organização para o estudo, além de coordenar os trabalhos realizados em sala de aula e intermediar conflitos.

Por essas razões, a organização e a gestão das aulas precisam ser bem administradas para que o tempo seja aproveitado ao máximo e os objetivos do processo de ensino e aprendizagem sejam atingidos. Levando esses aspectos em consideração, sugerimos algumas formas de gestão de aula com o objetivo de contribuir para tornar a prática docente mais assertiva.

► Gestão do tempo de aula

A passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental é uma fase delicada da vida escolar, pois coincide com o momento em que os pré-adolescentes passam por um conjunto de mudanças hormonais, físicas, psicológicas e cognitivas, o que colabora para que experimentem um estado de inquietação e dispersão maior que em anos anteriores. Além disso, marca a adaptação a uma nova dinâmica escolar, com mais professores, componentes curriculares e tarefas.

Em virtude de tantas mudanças, o papel de “organizador” dos professores tende a ser mais relevante e determinante para o sucesso escolar dos alunos. Assim, ao longo dos 6º e 7º anos, é necessário ao professor manter rigoroso controle sobre o tempo da aula para evitar que ele se esvaia e as atividades planejadas acabem sendo seguidamente adiadas, prejudicando o cumprimento do currículo.

Uma prática que favorece a dinâmica da aula, reduzindo o tempo despendido na organização inicial da turma, é a adoção de uma rotina. Principalmente na abertura da aula, o professor deve repetir sempre uma sequência de ações que permita que os estudantes se organizem mais rápido e sejam capazes de se preparar para as tarefas seguintes. Assim, fazer todos os dias a chamada, escrever na lousa a data e o título da aula e listar no quadro o que está previsto para acontecer naquele dia, por exemplo, são práticas que proporcionam aos alunos serenidade e segurança antes do início dos trabalhos propriamente ditos. A adoção de uma rotina pode contribuir para que os alunos desenvolvam autonomia por meio da apropriação da organização de seu tempo, o que lhes garante bases mínimas para pensar além das tarefas mecânicas.

A boa gestão do tempo depende também da diversificação das tarefas a serem realizadas na aula, principalmente ao longo do 6º ano e no início do 7º, pois o nível de concentração dos mais jovens ainda é baixo. Nesse caso, é contraproducente uma aula expositiva de 45 a 50 minutos, pois a tendência é os alunos se cansarem após 15 ou 20 minutos, tornando-se dispersivos e agitados. É, portanto, mais adequado planejar a aula para que haja pequenas interrupções, chamando a turma à participação sob sua mediação.

Outro recurso que favorece o uso racional do tempo é evitar propor trabalhos para serem feitos em sala de aula com prazos estendidos de entrega. Os alunos mais jovens dimensionam mal o tempo de que precisam para realizar as atividades e, por isso, organizam-se melhor ao realizar tarefas curtas, para serem entregues ao final da aula. Assim, parcelar os trabalhos em etapas ajuda a controlar a cadência das aulas e o desenvolvimento de trabalhos dentro dos prazos.

O período entre o 8º e o 9º anos coincide com a entrada plena dos estudantes na adolescência. Nessa fase, os questionamentos em relação às determinações dos professores tendem a crescer, pois os alunos anseiam por maior autonomia e desejam participar das decisões que os afetam. Por essa razão, aconselha-se manter uma rotina em sala, mas abreviada: após fazer a chamada e registrar na lousa o tema da aula, o professor pode dedicar algum tempo às negociações de cronograma, tarefas e prazos com os alunos, tomando o cuidado de ser objetivo e não permitir que elas se estendam para além de alguns minutos. Uma sugestão para melhor organizar o tempo de aula dos alunos mais velhos é elaborar planos de trabalho para períodos de 15 dias, como no exemplo abaixo:

PLANO DE TRABALHO (MARÇO)				
DATA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ATIVIDADE	LOCAL	ATENÇÃO
11/3	Revolução Industrial	Análise de imagens: o sistema doméstico e o sistema fabril.	Sala de aula.	Para a próxima aula, ler as páginas 19 a 22 do livro didático.
14/3	Revolução Industrial	Aula: A Revolução Industrial.	Sala de aula.	Fazer as atividades 2, 4 e 5 das páginas 33 e 34 do livro didático.
18/3	Revolução Industrial	• Correção das atividades. • Análise de trecho do romance <i>Oliver Twist</i> .	Sala de informática.	Atividade em duplas.
21/3	Revolução Industrial	Discussão sobre o trecho lido de <i>Oliver Twist</i> .	Sala de aula.	Atividade de debate.

O plano de trabalho é uma estratégia eficiente para ensinar os adolescentes a planejarem seus estudos em prazos mais longos, e para registrar suas responsabilidades pedagógicas a fim de que não as negligenciem.

Para as atividades realizadas em sala, sugere-se estender um pouco o tempo de finalização dos trabalhos – por exemplo, para duas aulas, mas deve-se ter em mente que adolescentes facilmente se dispersam em conversas paralelas ao longo do tempo de execução de tarefas, o que faz com que o tempo efetivo de produção seja encurtado. Por essa razão, os trabalhos em sala devem ser continuamente monitorados e o tempo disponível até o término da aula alertado pelo professor.

A boa administração do tempo de aula garante ao professor condições para ter o controle sobre seu planejamento e desenvolver sequências didáticas sem precisar interrompê-las antes de atingir seu objetivo ou prolongá-las além do necessário.

➤ Gestão do espaço físico

Nos anos finais do Ensino Fundamental, com distintos professores e vários componentes curriculares, a sala de aula passa a ser partilhada por muitas pessoas. É necessário, por consequência, que se construa esse espaço de maneira coletiva, a fim de atender às necessidades de todos.

Durante as aulas, pode-se dispor de diferentes organizações do espaço, a depender da proposta de trabalho que se pretende realizar. A tradicional disposição das carteiras, enfileiradas e com os alunos sentados olhando para a frente, é apenas uma das maneiras possíveis de utilizar o espaço.

Um debate ou uma aula expositiva dialogada pode ser feita com outra organização do espaço. A disposição das cadeiras em círculo ou em U funciona muito bem para esse tipo de proposta: possibilita ao professor que se coloque junto dos alunos, em uma mesma condição, tornando o ambiente mais democrático.

Além disso, permite que todos se vejam enquanto estão falando ou ouvindo. Com isso, a interação se torna mais intensa, e, naturalmente, o processo de aprendizagem pode ser mais significativo nessas circunstâncias.

Em outras circunstâncias, como quando os alunos executam tarefas em grupo, por exemplo, pode-se organizar a classe em blocos, juntando as carteiras e formando os grupos (claramente identificados), para facilitar o trabalho dos alunos e o acompanhamento pelo professor.

No momento de uma atividade individual, quando manter o foco é importante e a dispersão em diálogos paralelos com outros colegas pode atrapalhar o cumprimento da tarefa, a disposição em fileiras pode ser utilizada de forma a ampliar a possibilidade de concentração.

Não se deve esquecer, também, de que a sala de aula é um espaço onde a produção dos alunos deve fazer parte do ambiente. Esse elemento faz com que sintam que o espaço lhes pertence e é construído a partir das suas necessidades e interesses. Por isso, a sala de aula deve ser um lugar em que alunos e professores partilhem saberes, se envolvam em tarefas instigantes e mantenham um relacionamento saudável e de confiança. A dimensão socioemocional, nesse caso, não pode ser ignorada. A sala de aula precisa ser acolhedora e inclusiva, representar um espaço onde os diferentes sujeitos se sintam acolhidos para poder participar de forma significativa das atividades, expressando seus aprendizados e suas dificuldades livremente.

Principalmente no 9º ano, é interessante, caso as regras da escola permitam, delegar tarefas aos grupos de alunos para serem realizadas em espaços diversos da escola. Desse modo, é possível atribuir a um grupo uma tarefa para ser feita na biblioteca enquanto outro grupo se dirige à sala de informática. A prática de permitir que alunos trabalhem por conta própria, sem a presença contínua do professor ao seu lado, favorece o ganho de autonomia e o desenvolvimento de responsabilidade.

Antes de fazer uma proposta de trabalho que dê liberdade para os alunos se moverem sozinhos pelos espaços escolares, é preciso avaliar a maturidade do conjunto dos alunos, preparar propostas claras, objetivas e que possam ser realizadas pelos estudantes. Além disso, recomenda-se propor atividades que possam ser finalizadas e entregues ao professor ao final da aula e que funcionários da escola sejam previamente avisados sobre o trânsito incomum dos estudantes pelos corredores e espaços escolares.

➤ Gestão do espaço para a aplicação de testes e provas

Um dos momentos mais tensos da relação dos alunos com a aprendizagem é o da avaliação por meio de testes ou provas. Sabemos que avaliar o aprendizado é um processo constante e contínuo, mas isso se faz, em geral, sem o conhecimento direto dos alunos. Entretanto, a consciência de que estão sendo avaliados provoca tensão, já que muitas vezes a insegurança e o receio do processo são mais difíceis de ser absorvidos por eles que o conhecimento em si. Por isso, é fundamental que o professor conduza esse momento de forma a torná-lo o mais tranquilo possível, sem abrir mão do rigor necessário



Aula com carteiras organizadas em formato de U, na Escola Estadual Francisco Mignone, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019.

do processo avaliativo. Isso porque eles enfrentarão, na vida acadêmica e profissional, outros momentos de avaliação, em provas escritas, apresentações orais, trabalhos em grupo etc. Assim sendo, é importante que sejam preparados para tais situações vivenciando-as na escola, conforme suas possibilidades e de acordo com a faixa etária.

Sugerimos, então, que sejam utilizadas estratégias que envolvam os alunos na avaliação, mas sem transformá-la em algo que os iniba. Deve-se criar condições para que demonstrem as suas potencialidades. No caso da avaliação escrita individual, é importante que o docente oriente os alunos sobre a estrutura da avaliação e, anteriormente, dê-lhes, nas aulas e em tarefas de casa, atividades similares àquelas que serão exigidas na prova ou no teste. Na realidade, provas e testes devem ser constituídos com base nas atividades realizadas ao longo do período em avaliação, e não o contrário.

Caso a avaliação tenha questões discursivas e objetivas, é importante que ambos os tipos tenham sido apresentados aos alunos ao longo das aulas, de modo que tenham compreendido a dinâmica e a forma de resolução desses tipos de questão. Se tudo isso for feito, no momento da avaliação os alunos se sentirão confiantes e preparados, pois não estarão diante de nenhuma novidade, e sim realizando uma tarefa para a qual vinham sendo preparados durante as aulas.

Por fim, o professor deve ajudá-los a se concentrar na própria avaliação. Para tanto, se possível, o docente deve solicitar aos alunos que todo o material seja guardado nas mochilas, exceto o necessário para realizar a prova. Além disso, deve organizar o espaço da sala de aula dispondo as carteiras de modo que facilite a atenção na tarefa. Essas medidas contribuem bastante para o sucesso dos alunos, já que a concentração e o foco são necessários para alcançar os objetivos da avaliação.

Caso em algum momento o professor realize uma avaliação em dupla, é importante que as duplas sejam dispostas na sala de aula com a mesma preocupação, isto é, a garantia do foco e da organização. Pode-se colocar os alunos lado a lado, ou de frente um para o outro, dependendo do espaço disponível e da tarefa a ser executada. Se a tarefa for escrita, é melhor a primeira opção, já que ambos os alunos podem interferir no texto de maneira mais sistemática. Também é importante orientá-los quanto à comunicação, que deve ser mantida estritamente com o colega de dupla.

Para avaliação em grupo, uma sugestão é organizar os alunos em círculos ou retângulos, com os membros de cada grupo voltados para o espaço interno formado pelo círculo ou pelo retângulo. Isso se faz necessário para facilitar a comunicação entre os integrantes e evitar que os grupos interfiram no trabalho uns dos outros.

Por fim, um aspecto decisivo dos processos avaliativos é a devolução das tarefas aos alunos, com comentários individuais, se possível, inclusive para os que tiveram bom desempenho. Requerem atenção especial e cuidado aqueles que não tiveram

desempenho satisfatório. É crucial mostrar tanto os caminhos pelos quais esses alunos possam melhorar quanto aquilo em que eles conseguiram evolução, mesmo que insuficiente. Mantê-los motivados é importante no momento de retorno de uma avaliação e para produções futuras.

► Organização para apresentação de material audiovisual

Os recursos audiovisuais são amplamente utilizados por professores em sala de aula, constituindo um bom instrumento pedagógico caso esteja articulado de forma orgânica e coerente com o conteúdo e os objetivos em questão. A relevância do uso desse tipo de material deve ser a primeira questão a pautar o professor na decisão de aplicá-lo ou não em sala. Isso porque, caso não seja bem pensado, o uso dessa ferramenta pode ser inútil, desestimulante e desinteressante.

Em primeiro lugar, é importante que o professor notifique de antemão e prepare a turma para a atividade com o recurso audiovisual. Os alunos devem ser informados sobre os objetivos do uso daquele instrumento, as razões pedagógicas e os resultados a que se pretende chegar. Assim, eles terão clareza de todo o processo e identificarão o audiovisual como um recurso do processo de ensino-aprendizagem, e não como forma encontrada pelo professor para “passar o tempo” ou demais ideias equivocadas dessa natureza.

Tomada a decisão da utilização de trechos de audiovisuais na aula, o professor deve pensar no modo como isso será feito. O espaço da sala de vídeo ou da sala de aula deve ser organizado de acordo com a necessidade da tarefa proposta. Dessa forma, caso o recurso seja usado para exibir um filme e, em seguida, propor um debate, a configuração da sala em U é a mais adequada para que o debate flua naturalmente após a exibição do vídeo. Já no caso de se pretender que os alunos produzam um texto ao final da exibição, é interessante o formato em fileiras, para garantir que a turma se concentre na tarefa após o encerramento da exibição do vídeo.

É importante, também, que o professor pense na utilização dos recursos audiovisuais com base em sua funcionalidade. Trechos de filmes ou animações, por exemplo, devem ser vistos com concentração e foco. Já se o recurso é mais interativo, é importante coordenar a participação dos alunos durante a exibição, permitindo a manifestação deles à medida que a interatividade se realize.

Uma estratégia que pode ajudar o professor nessa tarefa é, além de estabelecer um objetivo pedagógico claro ao utilizar o recurso audiovisual, o de procurar materiais que sejam adequados à faixa etária e atraentes à turma, pois, para que sejam atingidos os objetivos pedagógicos, os alunos precisam se envolver com a proposta. Além disso, o docente deve assistir ao recurso audiovisual antes de exibi-lo aos alunos, procurando assim novas ferramentas ou intenções para o trabalho e verificando sua funcionalidade em sala de aula.

Recomenda-se fortemente atentar para a adequação do material audiovisual exibido, levando-se em consideração a faixa etária, a maturidade e o perfil dos alunos. Para os alunos mais novos, dos 6º e 7º anos, é interessante preparar um roteiro de observação do material a ser exibido, pontuando com clareza exatamente o que se deseja que os estudantes observem: o uso de cores em um filme, um diálogo em especial, um determinado cenário etc. Esse recurso garante que os alunos assistam ao material exibido com mais foco, o que assegura um melhor aproveitamento pedagógico do recurso.

➤ **Gestão do uso do celular em sala de aula**

Em um mundo cada vez mais tecnológico, as novas gerações já assimilaram muitos aparelhos eletrônicos em seu cotidiano. Muitas tarefas que eram, em outros tempos, realizadas sem a mediação da tecnologia digital ou por aparelhos diferentes e específicos estão concentradas em um só dispositivo: o celular.

A utilização de celular em sala de aula tem sido motivo de polêmica. Parte dos educadores condena o uso do aparelho, ao passo que outros admitem sua utilização com finalidade pedagógica. A permissão do uso do celular em sala de aula deve ser decidida pela coordenação ou equipe docente a fim de evitar que os alunos façam comparações entre condutas diferentes dos professores e criem, com isso, situações de constrangimento para os educadores. Para o bom funcionamento de qualquer escola, a unidade dos professores e a harmonia entre eles são fundamentais.

Caso a decisão da equipe seja pela proibição, as regras devem ser expostas claramente. Cada professor que entra na sala de aula deve reforçar, diariamente, a orientação para que os alunos desliguem seus aparelhos e mantenham-nos guardados na mochila. É prudente avisar os alunos sobre a atitude que será tomada caso alguém despreze a regra e, uma vez identificado o aluno infrator, o que foi estabelecido deve ser prontamente aplicado de maneira impessoal e sem alarde.

A equipe pode, todavia, admitir o uso de celular em situações específicas. O uso de agenda, por exemplo, pode ser importante para a organização do aluno. O registro fotográfico da lousa, por sua vez, assegura a redução do tempo gasto com cópias, permitindo a dinamização da aula. Caso o professor considere importante o registro escrito da aula no caderno, é possível, por exemplo, orientar os alunos a fazer anotações da aula expositiva (explicações) e usar a câmera do celular para o registro de resumos expostos na lousa.

Uma das mais importantes funções do celular, porém, é facilitar atividades de pesquisa. O acesso à internet permite atividades desafiadoras e proporciona independência aos alunos.

A oferta de situações-problema para ser solucionadas em grupo estimula a pesquisa e a troca de informações entre os estudantes, favorecendo o aprendizado. Por meio da internet, os alunos podem ainda trocar informações com outros grupos e realizar trabalhos mais complexos, de maneira integrada.

Contudo, existe sempre o risco de o celular ser mal utilizado: fotos feitas durante a aula sem a permissão dos envolvidos, conversas paralelas que não têm relação com o trabalho proposto, acesso a conteúdo inapropriado, tudo isso pode ocorrer. Por essa razão, a opção de permitir o uso do aparelho celular em sala de aula deve sempre ser acompanhada de orientações sobre ética digital para que os estudantes entendam as implicações do mau uso do aparelho nesse ambiente. Mesmo que os jovens tenham familiaridade com as novas tecnologias, ainda estão em formação e precisam ser constantemente lembrados de suas responsabilidades e limites.

➤ **Gestão de conflitos em sala de aula**

A adolescência é uma fase de ruptura, em que o jovem deixa para trás os laços de dependência do núcleo familiar e arrisca-se em novas experiências relacionais, ampliando seu círculo de convivência social e buscando construir uma identidade. É também o momento em que se descobre capaz de pensar por si e de tomar decisões, o que o coloca diante de uma sensação de liberdade.

Essa liberdade é sentida, primeiro, como a ultrapassagem dos limites que lhe são impostos pela família e, depois, como uma experimentação das suas possibilidades de ação no mundo além do círculo doméstico. Até onde pode ir? Quem ou o que o deterá? De que “tamanho” é a liberdade da qual desfruta? Questões assim estimulam o adolescente a testar limites – o que significa enfrentar, seja pelas palavras, seja pelo comportamento, a autoridade dos adultos e as regras que lhe são impostas.

Em sala de aula, os alunos adolescentes podem se tornar agentes de uma série de situações conflituosas e, frequentemente, desgastantes. A agitação, a impulsividade, o imediatismo, a resistência ao trabalho pedagógico, a irreverência e, não raramente, a agressividade são muitas vezes percebidos e sentidos pelo educador como empecilhos à tarefa de ensinar. Entretanto, existem estratégias que podem favorecer a convivência pacífica em sala de aula.

Antes de tudo, o professor deve se reconhecer como a autoridade em sala de aula e estar seguro de que é a pessoa responsável pelos estudantes. Essa autoridade não deve ser transferida para outros sujeitos, como os pais ou a coordenação, sob o risco de os alunos não a identificarem mais no educador. No entanto, autoridade não se confunde com autoritarismo. É preciso conquistar a confiança dos alunos. Firmeza – jamais se deve prometer o que não se pode ou não se deseja cumprir –, justiça nas decisões e temperança são atitudes necessárias em sala de aula. Além disso, mostrar domínio de seus conhecimentos e segurança em sua profissão é fundamental para conquistar a confiança dos alunos.

Todavia, mesmo quando a relação do professor com a turma é positiva, podem acontecer situações de confronto, e lidar com elas é sempre delicado. Primeiramente, é importante que o professor evite o embate direto. Enfrentar um aluno diante dos colegas tende a favorecer uma reação de solidariedade do grupo, potencializando o risco de generalização do conflito. O docente deve evitar levantar a voz e procurar dialogar com os alunos de modo

privado, ao final da aula ou, se for necessário, tão logo ocorra a intervenção. Nesse diálogo, é necessário evitar julgamentos. Deve-se criticar a atitude impertinente dos alunos, mas não os julgar.

Recomenda-se, ainda, que o professor procure escutar os adolescentes antes de repreendê-los. A escuta atenta possibilita o entendimento do ponto de vista dos alunos para que se possa construir uma contra-argumentação, indicando que foi levada em consideração a alegação deles, tirando-os da posição defensiva que assumirão se forem advertidos sem ser ouvidos. Ao fim da conversa, se possível, é importante que o docente estabeleça um pacto com os alunos, mostrando-se confiante na capacidade de colaboração deles.

Há, contudo, situações em que o conflito envolve vários alunos ao mesmo tempo. Nessas horas, o controle é dificultado pela agitação e pelo falatório da turma. É prudente que o professor mantenha a calma e procure resolver a questão em assembleia. Para tanto, é necessário definir-se a regra de que só poderá falar quem estiver com determinado objeto na mão (um chaveiro, um estojo de tecido ou qualquer objeto que possa ser passado de mão em mão sem quebrar nem machucar alguém). Ao término da fala, um aluno deverá passar o objeto a outro que deseje se pronunciar. Se possível, o docente deve sair do foco da discussão e incentivar os alunos a debater o problema gerador do conflito, retomando o controle do debate para fazer o fechamento da solução.

Em todas as situações, é importante o professor ter em mente o fato de que é o adulto da relação e, por conseguinte, deve buscar ser o elemento de equilíbrio na sala de aula, promovendo a cultura de paz no ambiente escolar.

O combate ao bullying

Mesmo reconhecendo os conflitos como algo esperado entre os adolescentes, é preciso estar atento ao dia a dia dos alunos, observando seu relacionamento em momentos dentro e fora da sala de aula, pois algumas manifestações do grupo, ou especificamente de algum aluno, podem revelar atos de violência mais sérios, como o *bullying* – palavra de origem inglesa que remete à intimidação sistemática.

O *bullying* caracteriza-se por uma agressão intencional e repetitiva, protagonizada por um ou mais alunos, e pode ser agravado quando o grupo todo atua como espectador das agressões, contribuindo indiretamente para sua continuidade.

A vítima de *bullying* pode sofrer com ataques físicos, comentários vexatórios, apelidos pejorativos, ameaças, exclusão ou outras formas de violência, permanecendo em um estado de opressão, forte tensão e sofrimento físico e psicológico. Por sentir-se constrangida, com medo ou culpada, a vítima deixa de pedir ajuda a familiares, colegas ou profissionais que atuam na escola.

O Programa de Combate à Intimidação Sistemática foi instituído pelo governo federal em novembro de 2015, com a assinatura da Lei n. 13 185, que estabelece algumas medidas para coibir o *bullying* nas escolas. A mesma lei caracteriza outra modalidade de agressão, o *cyberbullying*, quando a violência e os ataques são feitos no meio virtual,

“mediante o uso de instrumentos para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.”

BRASIL. Lei n. 13 185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm. Acesso em: 17 mar. 2022.

O primeiro passo para combater o *bullying* e o *cyberbullying* é reconhecer sua existência e atuar de maneira educativa e formativa, promovendo ações preventivas, mas também assertivas e efetivas.

A observação dos alunos em diferentes espaços, principalmente nos quais se sentem menos observados é uma tarefa para a qual toda a equipe da escola deve estar preparada. É importante que professores, assim como demais colaboradores estejam atentos a maneira como os adolescentes se relacionam, se há alguém que está sempre isolado, como se subdividem em grupos, se há mudanças ou não nesses grupos, entre outros aspectos. Reações de raiva, choro, algum machucado sem explicação, perda de material, muitas vezes podem ser indícios de que algo não vai bem.

Em suas aulas, o professor pode organizar trabalhos em grupo diversificando os critérios de organização, de modo a evitar que os mesmos alunos fiquem sempre isolados ou sem grupo: por ordem alfabética, por preferências de assuntos, por separação de habilidades, elegendo alunos para registro escrito, ilustrações ou exposição oral. Se esta for uma prática habitual, os alunos terão maior oportunidade de conhecer-se. Além disso, indiretamente, a prática de evidenciar quem tem maior dificuldade é inibida.

Assuntos relacionados ao *bullying* e ao *cyberbullying* também podem ser discutidos em assembleias e palestras, envolvendo os alunos na tarefa de responsabilizar-se uns pelos outros. Algumas ações possíveis são a formação de grupos responsáveis por cuidar para que nenhum aluno fique sozinho, a eleição de alunos mediadores de conflitos e de grupos responsáveis pelo acolhimento e pela integração de novos alunos, a adoção de boas práticas no ambiente virtual etc. Também é importante que os alunos discutam situações reais, baseados em notícias do cotidiano e que possam exercitar a empatia, a solidariedade e a cooperação.

Outra medida fundamental é fortalecer os alunos para se posicionar contra o agressor, pedir ajuda, denunciar e levar qualquer situação ao conhecimento de professores ou da equipe gestora. A criação de um clima de confiança e empatia é essencial, pois possibilita que o aluno tenha espaço para externar seus sentimentos e sintam-se apoiado por colegas e pela equipe da escola. Ao mesmo tempo, deve-se garantir oportunidades de reflexão, retificação e a busca de novas condutas para quem pratica esses atos de violência.

Nos espaços de convivência coletiva, todos devem responsabilizar-se pelo combate à violência e a promoção da cultura de paz, compreendendo que o convívio com a diferença favorece a formação de uma sociedade mais saudável e verdadeiramente inclusiva.

► Orientações para uso crítico de material disponível na internet

Atualmente, a velocidade com que a informação se dissemina pelos meios digitais e o comportamento imediatista do leitor diante de uma avalanche de textos, imagens e sons produziram um cenário no qual os fatos se tornaram irrelevantes, e as “verdades” passaram a se sustentar exclusivamente em convicções. *Sites* são utilizados para veicular notícias falsas, as chamadas *fake news*, que rapidamente contaminam as redes sociais e, de tanto serem repetidas, são assimiladas por parte da população como verdades incontestáveis. Muitas dessas notícias não chegam a ser totalmente mentirosas, mas são distorcidas, tiradas de contexto ou acompanhadas de interpretações maliciosas.

Em um cenário como esse, os jovens, se não têm parâmetro para selecionar informações, tornam-se vítimas fáceis das *fake news*, que comprometem até a mais simples pesquisa pela internet. Por essa razão, os estudantes devem ser orientados desde cedo sobre como proceder a checagem de informações. Afinal, o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo depende da capacidade dos indivíduos de reconhecerem informações confiáveis e descartarem o que é improcedente. Certos procedimentos reduzem bastante as chances de o leitor ser enganado. São eles:

• Desconfiar

As notícias falsas e os boatos apelam frequentemente às emoções, que fazem o leitor agir por impulso, sem refletir. Por essa razão, deve-se desconfiar de textos e imagens apelativos e sensacionalistas. Texto escrito em caixa-alta, com abuso de adjetivos, também é indicativo de que a notícia pode ser mentirosa ou exagerada.

As *fake news*, geralmente fabricadas às pressas, não recebem os cuidados dispensados pelos veículos de imprensa sérios; por conseguinte, na maioria dos casos contêm muitos erros gramaticais e ortográficos, contradições, lacunas (falta de data na notícia, omissão de autoria etc.), dados incorretos e informações vagas (por exemplo, afirmar que uma importante instituição de pesquisa divulgou determinada informação, mas não identificar a instituição citada).

Além disso, a oferta de vantagens excepcionais, como premiações de valor muito alto, costuma ser sugestiva de se tratar de vírus ou *site* malicioso.

• Cruzar informações

É aconselhável fazer uma pesquisa nos *sites* de busca para saber se a notícia ou informação suspeita foi confirmada por outros veículos. É comum que *fake news* sejam reproduzidas por várias fontes, por isso é preciso se assegurar da confiabilidade dos veículos consultados. Não se deve dar crédito a *blogs* e *sites* desconhecidos ou com nomes apelativos. Deve-se dar preferência a pesquisas feitas em *sites* de instituições renomadas, como universidades, órgãos internacionais e institutos de pesquisa, e veículos de imprensa prestigiados. Para checar se imagens não foram retiradas de seu contexto, deve-se consultar um buscador de imagens.

• Consultar sites especializados em checagem de informação

Na internet, existem agências especializadas em checar informações e combater a disseminação de boatos e de notícias falsas. Na dúvida, sempre vale consultá-las.

• Ter cautela com informações enviadas por amigos ou parentes

Muitas vezes, os internautas dão crédito a informações recebidas pelas redes sociais porque foram enviadas por pessoa de confiança. Todavia, amizade e parentesco não garantem a lisura das fontes. Um amigo ou parente também pode ter sido enganado. Por isso, ao receber uma informação ou antes de repassar, é necessário checar a fonte original.

• Não ler somente as manchetes

Muitos veículos de informação procuram atrair a atenção do leitor com manchetes que distorcem a notícia, induzindo-o a uma interpretação equivocada. Por isso, não se pode deixar de ler todo o texto noticioso.

• Conferir a data

Criadores de *fake news* muitas vezes requeem notícias antigas, difundindo-as em outro contexto. Por essa razão, conferir a data é um procedimento básico de checagem de informação.

• Evitar a impulsividade

Como as notícias falsas ou maliciosas são frequentemente exageradas ou apelativas, causam surpresa e indignação, provocando emoções que impedem o leitor de fazer uma pausa reflexiva antes de divulgá-las. O controle da impulsividade é uma das ações mais importantes para não cair nas armadilhas criadas pelos produtores de *fake news*.

7. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Prevista na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE, de 2014), a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada em 2017 e a parte referente ao Ensino Médio incluída em 2018.

O documento estabelece o conjunto das aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito, e, por ser de caráter normativo, deve ser seguido na elaboração ou adequação dos currículos escolares em todo o Brasil.

O objetivo da BNCC é garantir que todas as crianças e adolescentes do país tenham a mesma formação escolar, reduzindo as desigualdades verificadas pelas avaliações de larga escala nacionais e internacionais. Essa formação escolar deve assegurar o desenvolvimento de dez Competências gerais pelos estudantes para que se tornem capazes de mobilizar valores, habilidades e conhecimentos diversos na análise e resolução de situações cotidianas e para que exerçam plenamente a cidadania.

AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 9-10.

Além de estabelecer as Competências gerais para Educação Básica, a BNCC organizou o Ensino Fundamental em duas etapas: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). O trabalho durante esses ciclos deve propiciar o desenvolvimento integral do aluno por meio de cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Essas áreas articulam conhecimentos e saberes relativos a um ou mais componentes curriculares, como mostra o quadro a seguir.

ÁREAS DO CONHECIMENTO E RESPECTIVOS COMPONENTES CURRICULARES (BNCC)	
Área do conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens	Língua portuguesa
	Arte
	Educação física
	Língua inglesa
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	História
	Geografia
Ensino Religioso	Ensino religioso

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 27.

➤ As Ciências Humanas na BNCC

Cada área do conhecimento tem Competências específicas a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Para o Ensino Fundamental, a área de Ciências Humanas é composta dos componentes curriculares história e geografia, tendo como conceitos fundamentais **tempo** e **espaço**, pois se entende que a ação humana se dá em determinado tempo e em certo espaço, sob circunstâncias específicas.

“O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 351.

Assim, entende-se que o ensino da história e geografia deve propiciar o desenvolvimento de condições para os alunos adquirirem uma melhor compreensão de mundo, autonomia de pensamento e capacidade de intervenção responsável no meio em que vivem. Para tanto, articuladas às Competências gerais da Educação Básica, definiram-se sete Competências específicas de Ciências Humanas a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

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

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 357.

Nas áreas compostas de mais de um componente curricular, como as Ciências Humanas, cada um deles também tem Competências específicas a serem desenvolvidas.

► A história na BNCC

O entendimento explicitado pela BNCC sobre a produção do conhecimento da história é o mesmo desta coleção, já exposto anteriormente: todo o conhecimento sobre o passado, como produto do presente, é também um conhecimento sobre o presente elaborado por sujeitos distintos. Como destacado pela BNCC,

“A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 397.

Assim como a produção do conhecimento histórico não pode ser dissociada de seu tempo, o ensino de história não pode deixar de considerar as demandas, os desafios e a configuração do mundo contemporâneo.

“As questões que nos levam a pensar a história como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 397.

Considerando as características da produção do saber histórico e dos objetivos do ensino de história, deve-se incentivar a indagação sobre a produção do conhecimento e a própria produção dele por meio da identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, estimulando a autonomia de pensamento.

O esforço para o desenvolvimento da autonomia de pensamento exige o conhecimento básico da epistemologia da história, ou seja,

“[...] a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 400-401.

Tendo em vista esses pressupostos para o ensino de história, em articulação com as Competências gerais da Educação Básica e as Competências específicas de Ciências Humanas, a BNCC definiu sete Competências específicas a serem desenvolvidas em história.

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

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 402.

➤ O ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental

Segundo a BNCC, o ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental deve ser pautado por três procedimentos básicos:

“1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.

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

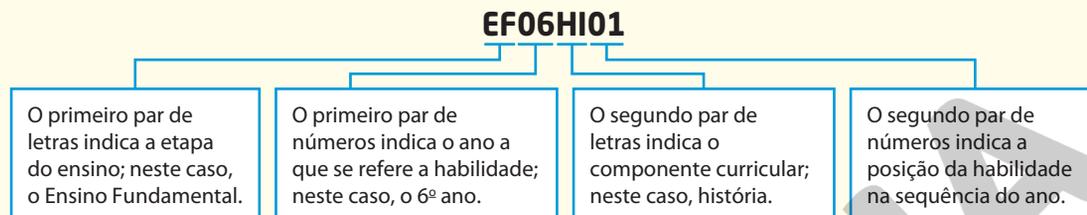
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 416.

Além disso, o documento definiu unidades temáticas e objetos de conhecimento para cada ano desta etapa do curso. Resumidamente, no 6º ano são estudados as formas de registro e os procedimentos próprios da história, bem como os registros e os modos de vida das primeiras comunidades humanas, a Antiguidade Clássica e o contraponto com outras sociedades, as lógicas de organização social e política e as manifestações culturais até o período medieval; no 7º ano, o mundo moderno, as conexões entre as sociedades africanas, americanas e europeias e os seus reflexos na dinâmica e na organização do poder no mundo colonial americano; no 8º ano, a crise do chamado Antigo Regime e

as conformações da história contemporânea no século XIX; por fim, no 9º ano, a história republicana brasileira até a atualidade, além do contexto internacional nesse período (as grandes guerras, as crises econômicas, conflitos regionais etc.). Os temas permitem a compreensão da configuração do mundo atual e a valorização dos direitos humanos e o respeito às diferenças.

Para assegurar que esses conhecimentos sejam os mesmos para todos os currículos escolares nacionais, a BNCC listou um conjunto de habilidades que expressam as aprendizagens essenciais de cada ano. Cada uma delas é identificada por um código composto de letras e números. Por exemplo:



O código acima designa a seguinte habilidade: “identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)”. Em cada um dos volumes da coleção, reproduziremos o quadro com as respectivas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

► A BNCC na coleção

Conforme o que já foi exposto, é possível perceber como a concepção da coleção sobre o ensino de história e seus objetivos estão de acordo com as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC. Quanto à organização dos conteúdos, considerando os procedimentos básicos estabelecidos pelo documento para o ensino de história, esta coleção apresenta uma organização cronológica, relacionando o estudo da história do Brasil com o da história geral, localizando devidamente os eventos e processos no tempo, com a indicação de duração, relação de anterioridade e posterioridade, e facilitando a compreensão dos alunos sobre as interações, continuidades e rupturas da história.

A coleção concilia os estudos de história com o desenvolvimento das Competências gerais da Educação Básica na medida em que fornece subsídios para que os alunos compreendam e analisem criticamente o mundo em que vivem, reflitam sobre si mesmos e suas formas de interação com o mundo, conheçam formas de investigação científica, diferentes criações artísticas e linguagens textuais e utilizem os recursos tecnológicos disponíveis para a investigação e a criação de conteúdo. O objetivo é lhes proporcionar os meios para que possam contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Quanto às Competências específicas de Ciências Humanas, poderíamos elencar diversas situações em que cada uma delas é contemplada ao longo da coleção. Como esse trabalho é realizado e indicado sistematicamente ao longo dos volumes, apresentaremos agora apenas alguns exemplos envolvendo a competência número 1 (“compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercer o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos”). No 6º ano, tal competência é desenvolvida quando abordamos a construção da história, a memória e a relação dos patrimônios culturais materiais e imateriais com as diferentes sociedades; no 7º ano, no trabalho com os conteúdos sobre a interação dos diferentes povos e grupos sociais nas dinâmicas coloniais na América; no 8º ano, no momento em que tratamos as tensões e rupturas decorrentes dos processos revolucionários e as construções das diferentes identidades nacionais ao longo do século XIX; no 9º ano, ao destacarmos os conflitos mundiais, as repressões ideológicas, as perseguições de populações, e ao explorarmos a diversidade de expressões de crenças, costumes e suas manifestações na contemporaneidade.

Da mesma forma, mencionaremos alguns exemplos de como uma das Competências específicas de História é tratada ao longo da coleção. A primeira (“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”) é fortemente trabalhada durante toda a coleção por meio das abordagens sobre continuidades e rupturas da história em seus múltiplos aspectos. No início do 6º ano, isso ocorre, principalmente, da perspectiva da longa duração, ou seja, pela abordagem estrutu-

ral dos processos históricos e da construção do conhecimento sobre eles. No 7º ano, ao explorarmos o contato entre povos (exclusões, interações e trocas) nas diferentes conformações sociais e econômicas no período que se convencionou chamar de modernidade. No 8º ano, quando abordamos a ebulição causada por novos referenciais intelectuais e, conseqüentemente, políticos e sociais, que levaram aos processos revolucionários e à formação de novas nações, bem como as diferenças de interesses e contradições sociais de algumas dessas nações. No 9º ano, pela quantidade e variedade dos conteúdos abordados, o estudo passa a ser o do tempo mais curto (das guerras, dos conflitos, das greves e movimentos sociais diversos e suas implicações na configuração do mundo no qual vivemos), e por meio dele é que se desenvolve a primeira competência específica.

O trabalho com as competências e habilidades fica evidente no texto-base, nas propostas das seções e nas atividades. No início das orientações específicas de cada livro, há um quadro-resumo indicando os capítulos em que cada competência foi trabalhada. Ao longo dos capítulos, junto à reprodução das respectivas páginas do livro do aluno, também há anotações e comentários sobre o desenvolvimento das competências, além de sugestões de atividades complementares.

8. A organização da coleção

Os livros desta coleção foram organizados em unidades que agrupam capítulos pela inter-relação de seus assuntos.

6º ANO
Unidade 1 - A construção da história e a origem da humanidade
Capítulo 1: Tempo, memória e história
Capítulo 2: A origem da humanidade
Unidade 2 - As primeiras civilizações
Capítulo 3: Os primeiros habitantes da América
Capítulo 4: Civilizações fluviais na África e na Ásia
Capítulo 5: Sociedade, economia e cultura dos povos nativos americanos
Unidade 3 - Antiguidade Clássica
Capítulo 6: Origens da Antiguidade Clássica
Capítulo 7: Transformações no mundo grego antigo
Capítulo 8: Roma republicana
Capítulo 9: Roma imperial
Unidade 4 - África e Europa medieval
Capítulo 10: A expansão do islã e os reinos africanos
Capítulo 11: A Europa feudal
Capítulo 12: Transformações na Europa medieval

7º ANO
Unidade 1 - O surgimento da modernidade
Capítulo 1: Os Estados europeus e o absolutismo monárquico
Capítulo 2: Humanismo, Renascimento e Reformas Religiosas
Capítulo 3: Expansão marítima europeia
Unidade 2 - A conexão entre mundos
Capítulo 4: Expansão portuguesa na África e na Ásia
Capítulo 5: Colonizações espanhola e inglesa na América
Capítulo 6: A colonização portuguesa na América
Unidade 3 - A construção do Império Português na América
Capítulo 7: Nordeste açucareiro
Capítulo 8: Sociedade escravista e cultura afro-brasileira
Capítulo 9: Expansão das fronteiras da América portuguesa
Unidade 4 - Mudanças na economia do mundo ocidental
Capítulo 10: A mineração na América portuguesa
Capítulo 11: Mercantilismo: uma economia de transição

8º ANO
Unidade 1 - O mundo ocidental em transformação
Capítulo 1: Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial
Capítulo 2: Novas ideias: o Iluminismo e os fundamentos do liberalismo econômico
Unidade 2 - Revoluções e independências
Capítulo 3: A independência dos Estados Unidos
Capítulo 4: França: revolução e era napoleônica
Capítulo 5: Independências na América espanhola
Unidade 3 - Brasil: da crise do sistema colonial ao Segundo Reinado
Capítulo 6: Das rebeliões coloniais às lutas pela emancipação na América portuguesa
Capítulo 7: Do Primeiro Reinado às Regências
Capítulo 8: O Segundo Reinado
Unidade 4 - Transformações no século XIX
Capítulo 9: Revoluções e novas teorias políticas do século XIX
Capítulo 10: Os Estados Unidos no século XIX
Capítulo 11: A nova ordem econômica e o imperialismo

9º ANO
Unidade 1 - Brasil e mundo na aurora do século XX
Capítulo 1: A Primeira República no Brasil
Capítulo 2: Cotidiano e cultura na Primeira República
Capítulo 3: A Primeira Guerra Mundial
Capítulo 4: A Revolução Russa
Unidade 2 - Totalitarismo, autoritarismo e guerra
Capítulo 5: A crise do capitalismo e a ascensão do nazifascismo
Capítulo 6: A Segunda Guerra Mundial
Capítulo 7: O primeiro governo Vargas e o Estado Novo (1930-1945)
Unidade 3 - A Guerra Fria e seus desdobramentos
Capítulo 8: A Guerra Fria
Capítulo 9: A descolonização na África e na Ásia
Capítulo 10: O Brasil entre duas ditaduras
Capítulo 11: Experiências ditatoriais na América Latina e a ditadura civil-militar no Brasil
Unidade 4 - A construção do mundo contemporâneo
Capítulo 12: Movimentos sociais e culturais da década de 1960
Capítulo 13: A redemocratização na América do Sul
Capítulo 14: Fim da Guerra Fria e os desafios do século XXI
Capítulo 15: O Brasil depois da Constituinte de 1988

Os textos, as seções e os recursos gráfico-visuais objetivam oportunizar aos alunos o contato com os conteúdos por diferentes vias. Assim, os capítulos trazem mapas, fotografias, reproduções de obras de arte, de cenas de filmes, de objetos da cultura material, charges, gráficos, tabelas e quadros organizadores, entre outros recursos. A exploração deles ocorre em questões apresentadas no box “Explore” e na seção “Atividades”.

Destacamos, como importantes ferramentas, os mapas, que auxiliam os alunos na orientação espacial (não só na localização de cidades ou povos, mas também na visualização de deslocamentos humanos, religiões, produtos econômicos, rotas de comércio, fronteiras geopolíticas e suas variações, que mostram que a definição dos territórios possui uma historicidade), e as histórias em quadrinhos e as charges, que representam acontecimentos com ironia, humor e, muitas vezes, de maneira crítica, possibilitando, por meio de sua leitura, a compreensão de variados assuntos.

Também tivemos a preocupação de inserir trechos de livros da historiografia adequados à faixa etária dos alunos. Com isso quisemos acrescentar informações e análises consistentes sobre o assunto trabalhado e, além de favorecer o desenvolvimento da atitude historiadora, familiarizar os alunos com textos historiográficos.

A seguir, apresentamos cada uma das partes que compõem os capítulos desta coleção.

- **Abertura de unidade:** apresenta aos alunos o que será estudado por meio de imagens, um sumário e um breve texto que estabelece os nexos entre os capítulos da unidade.
- **Abertura de capítulo:** por meio de uma imagem (muitas vezes relacionada a elementos das culturas juvenis, como filmes, charges, jogos, HQs e esportes), textos e questões, introduz o tema ou os temas a serem estudados, estabelecendo relação com algum aspecto da atualidade, de modo a despertar o interesse dos alunos, dando um sentido para o estudo; além disso, propicia o levantamento dos conhecimentos prévios deles, facilitando o trabalho do professor na identificação de ideias do senso comum que precisam ser desconstruídas.
- **Recapitulando:** ao longo do capítulo, apresenta questões para verificação da compreensão e sistematização dos conteúdos, favorecendo a fixação do que foi estudado pelos alunos de forma gradativa e facilitando o trabalho docente na identificação de pontos que devem ser reforçados com a classe ou individualmente.
- **História em construção:** voltada para a compreensão do saber histórico como algo em construção, inicialmente a seção fornece informações sobre fontes e métodos de pesquisa, e, gradativamente, passa a propor a análise de fontes e de textos historiográficos que ajudam a problematizar o assunto estudado por meio da prática de uma atitude historiadora.
- **Explore:** questões que propõem a análise de material apresentado ao longo do capítulo, como mapas, citações, tabelas e imagens, auxiliando na compreensão mais ampla dos conteúdos, além de favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora de diversos tipos de linguagem.
- **Refletindo sobre:** propostas de reflexão crítica sobre algum aspecto do cotidiano dos alunos ou assunto da atualidade relacionado ao conteúdo estudado com o objetivo de desenvolver o autoconhecimento, o reconhecimento das diferenças, o desenvolvimento da empatia, tendo em vista as Competências gerais da Educação Básica, as Competências específicas de Ciências Humanas e os temas contemporâneos transversais.
- **Saiba mais:** com o objetivo de dinamizar o estudo dos conteúdos desenvolvidos, este box apresenta informações complementares e/ou curiosidades relacionadas ao assunto estudado.
- **Leitura complementar e Enquanto isso:** seções com inserções alternadas entre os capítulos. A primeira apresenta leituras de fontes reconhecidas, que enriquecem o estudo do tema, e a segunda trabalha a noção de simultaneidade, explorando eventos ou processos históricos ocorridos ao mesmo tempo dos que foram apresentados no texto-base, mas em espaços distintos. Nas duas seções,

questões auxiliam a exploração do conteúdo apresentado, que foi selecionado levando em consideração a faixa etária dos alunos.

- **Conexão:** ao final de cada capítulo, a seção apresenta sugestões de livros, filmes, quadrinhos, *sites* e jogos, oferecendo alternativas para diversificação e enriquecimento das aulas.
- **Atividades:** ao final dos capítulos, apresenta questões que mobilizam habilidades mais complexas, como demonstrar, analisar, comparar e explicar, entre outras, além de apresentar noções introdutórias de algumas práticas de pesquisa. A seção é constituída de três divisões fixas: **Aprofundando**, que corresponde às questões de aprofundamento com interpretação de textos, dados estatísticos e imagens, demandando análise, comparação, a relação do conteúdo com conceitos e a elaboração de argumentos; **Aluno cidadão**, que relaciona o conteúdo estudado a questões da atualidade, propondo uma reflexão crítica e desenvolvendo competências, ao mesmo tempo que aborda temas contemporâneos transversais como educação ambiental, alimentar e nutricional, educação para o trânsito e para a valorização das relações étnico-raciais, valorização do idoso etc.; **Conversando com**, que aborda os temas de forma interdisciplinar, destacando para o professor as habilidades trabalhadas do outro componente curricular indicado. Além disso, a seção “Atividades” apresenta subdivisões variáveis, relacionadas a cada etapa do aprendizado: nos volumes do 6º e 7º ano, **Mão na massa** e **Você é o autor** reforçam o trabalho com metodologias ativas e a valorização do protagonismo dos alunos de forma lúdica; nos volumes do 8º e do 9º ano, os alunos são desafiados a testar seus conhecimentos com questões do **Enem** e de **vestibulares** de todo o país, selecionadas de acordo com a proficiência esperada para cada etapa, familiarizando os alunos com questões aplicadas em exames de larga escala.
- **Fazendo e aprendendo:** no fechamento das unidades, esta seção apresenta tutoriais e desafia os alunos a desenvolverem propostas relacionadas a metodologias ativas, como elaborar uma linha do tempo, um quadro comparativo, um pequeno roteiro para encenação, criação de pôster e de reportagem e a realização de pesquisa entre outros, dando espaço para a criatividade e o protagonismo juvenil ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais relacionadas ao trabalho em equipe e à cooperação.

9. Bibliografia consultada

► Documentos normativos

Para a elaboração deste manual do professor, foram consultadas os seguintes decretos, leis e publicações oficiais:

BRASIL. Decreto n. 7037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 30 abr. 2022.

Texto integral do decreto que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos no Brasil.

BRASIL. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 abr. 2022.

Íntegra da lei que estabelece o Plano Nacional da Educação (PNE).

BRASIL. Lei n. 13185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 17 mar. 2022.

Oferece diretrizes para o combate à intimidação sistemática (*bullying*).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018.

Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019.

Publicação que contextualiza e orienta a abordagem dos temas contemporâneos transversais.

UNESCO. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131524>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Texto integral da *Declaração de princípios sobre a tolerância*, aprovado pela Unesco em 1995.

UNESCO. *Declaração universal sobre a diversidade cultural e plano de ação*. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

Apresenta a íntegra da *Declaração universal sobre a diversidade cultural*, aprovada pela Unesco em 2002, e as linhas gerais de um plano de ação para implementá-la.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: Unesco, 2010.

Relatório que apresenta horizontes, princípios e orientações para a educação no século XXI.

► Teoria da história

As obras a seguir subsidiaram as discussões sobre as transformações da historiografia e sobre o conhecimento histórico.

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

Tece importantes considerações sobre o ofício do historiador, discutindo métodos, fontes e o objeto da história.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Discute a relação entre a história e outros campos do saber, as diferentes dimensões temporais e as contribuições da Escola dos Annales para a historiografia.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

Aborda aspectos mais recentes da pesquisa histórica, como a micro-história, a história das mulheres e o papel da narrativa.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Discute as relações entre verdade e conhecimento histórico e entre memória e história, bem como o impacto das tecnologias digitais sobre a pesquisa histórica.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Universidade da UFRGS, 2002.

Reúne ensaios sobre questões sensíveis ao trabalho do historiador, como a interdisciplinaridade.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Debata a cultura escrita em seus múltiplos aspectos, bem como a relação entre ela e o conhecimento histórico.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábua rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.

Discute a relação entre presente e passado, o papel da história nas disputas pelo poder, entre outros assuntos.

DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

Conjunto de ensaios que enfocam a relação entre o estruturalismo e a história.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

Reúne as principais ideias defendidas por Lucien Febvre, alinhadas à Escola dos Annales.

FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

Analisa a historiografia nacional desde o século XIX, debatendo temas como a construção da nacionalidade e a escravidão.

HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Enfoca a Nova História Cultural, discutindo a importância da intersecção entre a história e outras áreas do conhecimento.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

Aborda temas do debate historiográfico, como o caráter científico da história e a relação entre presente e passado.

ROMANO, Rugiero (dir.). *Enciclopédia Einaudi*. V. 1: Memória – História. Porto: Imprensa Nacional, 1985.

Explora conceitos fundamentais do campo da história, como memória, história, calendário, passado/presente, documento/monumento.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2001.

Busca identificar as características do conhecimento científico e o alcance e os limites da interpretação histórica.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: Editora UnB, 1998.

Aborda os limites do historiador para alcançar uma história global e determinar uma verdade histórica totalizante.

► Pedagogia e psicologia da aprendizagem

As discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o uso de metodologias ativas na educação foram fundamentadas nas seguintes obras.

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

Explica o que são metodologias ativas, oferecendo referências, exemplos e sugestões de trabalho.

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

Investiga formas de desenvolver o pensamento computacional na Educação Básica, sem a mediação de recursos digitais.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Discute a interdisciplinaridade e maneiras como ela pode ser promovida em sala de aula.

MINGUET, Pilar A. (org.). *A construção do conhecimento na educação*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

Reúne artigos a respeito dos principais referenciais teóricos do socioconstrutivismo, como Piaget, Ausubel e Vygotsky.

MOREIRA, Marco Antonio; BUCHWEITZ, Bernardo. *Mapas conceituais: instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo*. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

Apresenta a teoria de Ausubel sobre aprendizagem significativa, aplicando-a na construção de mapas conceituais.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Defende o foco do ensino na formação de competências, bem como o trabalho por projetos e a avaliação formativa.

RODRIGUES, Rivanilson da Silva. *Um estudo sobre os efeitos do pensamento computacional na educação*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2017.

Investiga a introdução do pensamento computacional na Educação Básica e seus resultados em diferentes áreas do conhecimento.

► Ensino de história

As obras a seguir balizam as discussões sobre o ensino de história e a produção do saber histórico em sala de aula.

ABREU, Marta; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de história, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

Discute conceitos importantes para o ensino de história, como identidade, cultura e cidadania, além de propor experiências didáticas.

CARRETERO, Mario *et al.* (org.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Discute a relação entre ensino de história e memória na construção de identidades e na formação da cidadania.

GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. Porto: CITCEM/ Afrontamento, 2018.

Com base nas ideias de J. Rüsen, investiga as relações entre o que professores da Educação Básica entendem por consciência histórica e suas concepções de narrativa histórica.

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, ago. 2013. Edição especial.

Debate os diferentes tipos de consciência histórica existentes de acordo com a categorização proposta por J. Rüsen.

MEDEIROS, Daniel H. de. *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino da história no ensino médio: o lugar do material didático*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

Problematiza o papel dos livros didáticos na formação da consciência histórica dos estudantes.

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Reflete sobre a importância da análise iconográfica na pesquisa e no ensino de história.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico em sala de aula. *História e Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/CLCH/UEL*, Londrina, v. 9, out. 2003.

Analisa a influência, na prática docente, da formação do professor de história como pesquisador.

► Uso da tecnologia da informação e da comunicação na educação

As obras a seguir embasaram a reflexão sobre o uso da tecnologia da informação e da comunicação na educação e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). *Letramento digital: aspectos e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2011.

Discute o uso das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula.

PRIOSTE, Cláudia. *O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual*. São Paulo: Edusp, Fapesp, 2016.

Aborda a relação dos jovens com os meios digitais, discutindo, por exemplo, o uso das redes sociais e o *ciberbullying*.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Subsidia a prática docente em relação ao ensino e à orientação sobre o uso responsável e competente das novas tecnologias de informação e comunicação pelos alunos.

► Combate ao bullying

As reflexões sobre o bullying e as estratégias para combatê-lo no ambiente escolar tiveram como referência as seguintes obras:

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Oferece informações sobre a prática do *bullying* e suas consequências, bem como propostas para combatê-la.

CALHAU, Lélvio Braga. *Bullying: o que você precisa saber. Identificação, prevenção e repressão*. 2. ed. Niterói: Impetus, 2010.

Orienta como identificar o *bullying*, o que fazer para evitá-lo e como agir para solucionar o problema.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Editora Verus, 2005.

Caracteriza o *bullying*, trata de seus efeitos e oferece orientações para evitá-lo e combatê-lo.

1. Introdução

As orientações específicas deste manual do professor evidenciam de modo detalhado as articulações entre os objetivos, as justificativas e as principais competências e habilidades trabalhadas no volume, tendo por base a abordagem teórico-metodológica apresentada nas orientações gerais.

No início de cada capítulo, acompanhando a reprodução do livro do estudante, os textos relacionam os objetivos e as habilidades da BNCC a serem mobilizados pelo conteúdo e pelas atividades propostas. Na abertura de unidade, a pertinência dos objetivos dos capítulos que a compõem é justificada de modo unificado, oferecendo um panorama sobre o trabalho a ser desenvolvido.

No decorrer dos capítulos, além das respostas das atividades e das orientações pedagógicas, são destacadas as principais competências e habilidades mobilizadas, bem como as sugestões de abordagem dos temas contemporâneos transversais.

O item a seguir apresenta um mapeamento de aspectos da BNCC trabalhados neste volume, de modo a facilitar o planejamento didático do ano, de acordo com o cronograma adotado no desenvolvimento do curso.

2. A BNCC neste volume

► Competências e temas contemporâneos transversais

O quadro a seguir apresenta os principais destaques de cada capítulo do volume do 7º ano.

Capítulos	Competências gerais da Educação Básica	Competências específicas de Ciências Humanas	Competências específicas de História	Temas contemporâneos transversais
1. Os Estados europeus e o absolutismo monárquico	1, 3	6	1, 2, 5, 6	• Educação em direitos humanos
2. Humanismo, Renascimento e Reformas Religiosas	5, 7, 8, 9	1, 5	3, 7	• Educação em direitos humanos
3. Expansão marítima europeia	2, 4	5, 7	1, 6	• Direitos da criança e do adolescente
4. Expansão portuguesa na África e na Ásia	4, 5, 8, 9, 10	5, 6	5, 6	• Diversidade cultural • Educação em direitos humanos • Educação ambiental
5. Colonizações espanhola e inglesa na América	4	5, 6	3, 4, 5	• Educação ambiental
6. A Colonização portuguesa na América	1, 2, 7, 10	1, 2, 4	3, 4, 5, 6	• Trabalho • Ciência e tecnologia • Educação ambiental • Educação para o consumo • Educação financeira • Educação fiscal • Diversidade cultural • Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
7. Nordeste açucareiro	1, 6	1, 5	1, 3, 5, 6	• Saúde • Educação alimentar e nutricional • Educação ambiental
8. Sociedade escravista e cultura afro-brasileira	1, 9, 10	1, 2	1, 3, 5	• Educação em direitos humanos • Diversidade cultural • Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras • Trabalho
9. Expansão das fronteiras da América portuguesa	9	5, 7	2, 3, 5	• Diversidade cultural

Capítulos	Competências gerais da Educação Básica	Competências específicas de Ciências Humanas	Competências específicas de História	Temas contemporâneos transversais
10. A mineração na América portuguesa	2, 3, 6	1, 3, 7	2, 3, 5	<ul style="list-style-type: none"> Educação ambiental Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
11. Mercantilismo: uma economia de transição	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9	6	3, 6	<ul style="list-style-type: none"> Vida familiar e social Educação para o consumo Educação ambiental Educação financeira

Objetos de conhecimento e habilidades do 7º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
O MUNDO MODERNO E A CONEXÃO ENTRE SOCIEDADES AFRICANAS, AMERICANAS E EUROPEIAS	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.	1
	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	3, 4, 5, 6, 7, 8
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	4, 5
HUMANISMOS, RENASCIMENTOS E O NOVO MUNDO	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.	2
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	2, 5
	As descobertas científicas e a expansão marítima	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	3
A ORGANIZAÇÃO DO PODER E AS DINÂMICAS DO MUNDO COLONIAL AMERICANO	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.	1, 2
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.	5, 6, 9
		(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	5, 6, 9
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.	5
		(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.	3, 7, 9, 10
	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	6, 9, 10	

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
LÓGICAS COMERCIAIS E MERCANTIS DA MODERNIDADE	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.	3, 4, 5, 7
		(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	4, 5
	As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	4
		(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	4, 5, 8, 10
	A emergência do capitalismo	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	11

3. Sugestões de cronograma

O planejamento de trabalho com as unidades e os capítulos do livro ao longo do ano letivo pode variar em função do calendário escolar adotado pela instituição de ensino. Para subsidiar o planejamento do professor, disponibilizamos possibilidades de organização bimestral, trimestral e semestral do livro.

CRONOGRAMA BIMESTRAL					
		1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Unidade 1	Capítulo 1				
	Capítulo 2				
	Capítulo 3				
Unidade 2	Capítulo 4				
	Capítulo 5				
	Capítulo 6				
Unidade 3	Capítulo 7				
	Capítulo 8				
	Capítulo 9				
Unidade 4	Capítulo 10				
	Capítulo 11				

CRONOGRAMA TRIMESTRAL				
		1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Unidade 1	Capítulo 1			
	Capítulo 2			
	Capítulo 3			
Unidade 2	Capítulo 4			
	Capítulo 5			
	Capítulo 6			
Unidade 3	Capítulo 7			
	Capítulo 8			
	Capítulo 9			
Unidade 4	Capítulo 10			
	Capítulo 11			

CRONOGRAMA SEMESTRAL			
		1º semestre	2º semestre
Unidade 1	Capítulo 1		
	Capítulo 2		
	Capítulo 3		
Unidade 2	Capítulo 4		
	Capítulo 5		
	Capítulo 6		
Unidade 3	Capítulo 7		
	Capítulo 8		
	Capítulo 9		
Unidade 4	Capítulo 10		
	Capítulo 11		

4. Textos de aprofundamento

► Renascimento ou renascimentos?

No texto a seguir, o antropólogo Jack Goody discute a singularidade do Renascimento italiano, argumentando que o Renascimento europeu deve ser compreendido a partir da interconexão com outras culturas. Além disso, apresenta a tese de que momentos de efervescência cultural e retomada do passado ocorreram em diversas outras sociedades.

“[...] A singularidade do Renascimento italiano está em seu contexto histórico e no fato de que, ao olhar para trás, ele rememorou uma cultura ‘pagã’ e evitou as muitas restrições que o cristianismo havia imposto às atividades científicas e artísticas. Também houve um afrouxamento das relações no comércio e no intercâmbio cultural com as culturas do Oriente, que eram inféias. Esse afrouxamento dos vínculos ocorreu também no islamismo e no judaísmo, assim como na dinastia Song, na China; na Índia, houve uma maior continuidade cultural. No entanto, no árabe, no chinês e no sânscrito, encontramos um importante elemento de continuidade, em que o olhar retrospectivo implicou, linguisticamente, uma constante reaproximação entre o passado e o presente, ao passo que na Europa (e no início do Islã) esse olhar retrospectivo dependeu de traduções de outras línguas e, às vezes, para outras línguas (como o latim), o que, é claro, não era acessível à maioria. [...] Nesse caso, ainda que a revitalização esteja associada à tradução de uma língua, o progresso do Renascimento reside no deslocamento do conhecimento e da atividade criativa para as línguas locais, em outras palavras, na vernaculização. Essa é a base para esse salto mais permanente para a ‘modernização’, certamente com a ampla participação de outras pessoas, sobretudo tecnólogos e artesãos. O conhecimento [...] tornou-se familiar a todos que sabiam ler, e não apenas aos que só sabiam ler as línguas clássicas.

Foi instituindo e institucionalizando a possibilidade de uma abordagem secular das artes e em especial das ciências que o Renascimento italiano ajudou a mudar o mundo.

Essa institucionalização resultou em parte do fato de que o conhecimento não transcendental foi preservado nas universidades e nas academias. Teve a ver também com as mudanças na economia interna, que apoiava essas faculdades, e os meios de comunicação. Sem dúvida, a imprensa teve um papel crucial, tornando a humanidade capaz de refletir sobre aquilo que havia aprendido. ‘Na verdade, o humanismo pode dever a sobrevivência fundamental de suas ideias à descoberta de Gutenberg.’ Senão, poderia ter sido ‘transmutado por um novo escolasticismo’, como a renascença do século XII. Ela não criou o Renascimento, [...] mas ‘ajudou a manter vivas as ideias revolucionárias’.

A economia externa também foi importante, já que se expandiu com a descoberta da América e a colonização de outras partes do mundo, permitindo um enorme crescimento da produção e da atividade comercial. Com o controle da energia e a organização do trabalho necessário para operar as máquinas, esse mercado expandido significou o desenvolvimento de indústrias de grande escala.

Minha tese é [...] que todas as sociedades dotadas de escrita [...] olharam retrospectivamente para o que foi realizado em períodos anteriores, e esse olhar foi seguido algumas vezes de um salto para a frente. Entretanto, o retorno ao passado foi importante sobretudo no domínio religioso, em que o progresso e a mudança raramente são bem-vindos. Todas as religiões ilustradas olharam para trás: as abraâmicas, para a *Bíblia* judaica e para os desenvolvimentos posteriores; os hindus politeístas, para a escritura védica; e os budistas e os jainistas para seus respectivos cânones. Mas isso aconteceu também em sociedades mais seculares, como a China, onde as pessoas se remeteram a Confúcio e a outros intelectuais desse período, citados constantemente como autoridades. [...] Esse processo nem sempre conduziu a um renascimento; ocasionalmente pode ter envolvido conservação e continuidade, ainda que a referência aos escritos passados tenha estimulado uma nova atividade cultural ou até propiciado um avanço. Estímulos mais significativos ocorreram quando o olhar retrospectivo implicou a revivificação de uma cultura que tinha uma ideologia diferente, como na Europa, quando o mundo não cristão dos clássicos pôde ser evocado e incentivou abordagens mais seculares de muitos aspectos da vida. O declínio do Império Romano provocou o colapso da economia urbana do Ocidente. [...] O Mediterrâneo perdeu o *status* de centro da atividade econômica até o comércio ser retomado com o Oriente e com o sul, onde continuou a existir uma cultura urbana e mercantil que se estendia à Pérsia, à Índia, à China e a todo o continente eurasiático. Essas regiões não experimentaram o mesmo retrocesso pelo qual a Europa Ocidental havia passado; a Índia e a China tiveram um desenvolvimento mais contínuo, apesar de intermitente. E, com exceção do Islã, eram mais pluralistas. O contato com essas

culturas orientais estimulou as mudanças que conduziram ao Renascimento italiano, ou seja, a retomada do comércio, a recuperação de uma abordagem mais ampla e a renovação dos contatos culturais com o passado e com o presente. Mas cada uma dessas sociedades letradas teve seu período de olhar retrospectivo, sua florescência cultural, sua renascença, quando as explicações sobrenaturais foram desafiadas e um humanismo mais secular floresceu. De um ponto de vista sociológico, as renascenças foram múltiplas e não estavam confinadas nem ao ‘capitalismo’ nem ao Ocidente. A Europa não estava sozinha, tampouco foi uma ilha cultural.”

GOODY, Jack. Renascimentos: um ou muitos?. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 318-320.

► Geopolítica e expansão marítima

O historiador Luiz Felipe de Alencastro destaca, no texto a seguir, a estratégia geopolítica circunscrita à expansão ultramarina portuguesa. Para o autor, o expansionismo português apresentou um caráter preventivo num contexto marcado por disputas luso-espanholas.

“Têm sido extensamente estudadas as motivações religiosas e econômicas que impulsionaram os Descobrimentos lusitanos. Entretanto, os objetivos geopolíticos, decorrentes da rivalidade luso-espanhola, não foram alvos da mesma atenção. Sobretudo na perspectiva do debate historiográfico sobre o caráter não econômico do colonialismo lusitano.

A expansão ultramarina portuguesa brota no seio de um reino periodicamente posto em risco. Num Estado submetido à pressão política espanhola e, mais tarde, à coerção econômica inglesa. Neste contexto, a coroa lusitana engendra um expansionismo preventivo – ‘preemptivo’ –, engatilhado para ganhar territórios do além-mar que poderiam vir a ser ocupados por Madri, donde a extraordinária abstração geopolítica negociada entre as duas capitais ibéricas no Tratado de Alcáçovas (1479), reconhecendo a soberania de Lisboa sobre Madeira, Açores e toda a África negra, e no Tratado de Tordesilhas (1494), pactuando fronteiras comuns ainda por existir, em lugares remotos, inatingidos, ‘do que até agora está por descobrir no mar oceano’, como especifica um dispositivo deste último texto, partilhando domínio e império sobre mares, territórios e povos desconhecidos.

O ‘expansionismo preemptivo’ se manifesta desde o começo das descobertas. Terá sido a expedição franco-espanhola de 1402, em direção à Madeira, que levou Portugal a ocupar preventivamente aquela ilha nos anos 1418-26, encetando as travessias descobridoras das Canárias (1424), dos Açores (1431-39), e de Cabo Verde (1456-62). Da mesma forma, o avanço proporcionado à Espanha no Oceano Pacífico pela primeira circumnavegação de Fernão de Magalhães (1520-21) e, sobretudo, pela descoberta da rota leste-oeste, do México às Filipinas, por Álvaro de Saavedra (1527-28), leva os portugueses a se precaverem, ocupando portos e fixando feitorias ao longo da rota Goa-Macau, principal artéria do comércio asiático. Foi ainda o expansionismo preemptivo que soprou as velas portuguesas sobre toda a extensão do litoral atlântico sul-americano, convertendo, desde a segunda metade do século XVI, o estuário do Prata num dos pontos críticos da tensão fronteiriça luso-espanhola que dividia o planeta.

O mapeamento da rota Portugal-Açores, no segundo quartel do século XV, havia solucionado o problema crucial do torna-viagem dos navegadores no Atlântico: a partir do arquipélago açoriano, uma verdadeira auto-estrada marítima, formada pelos ventos variáveis e pelos ventos dominantes de sudoeste, leva os navios de volta à costa portuguesa. Anteriormente, e fora dessa rota, os barcos que navegavam para o sul, enfrentavam ventos contrários no regresso, e acabavam se perdendo ao arribar no litoral africano da zona sahel-saariana, dominada pelos inimigos muçulmanos. Na circunstância, a posse dos Açores se configura, ontem e hoje, como um trunfo decisivo no espaço atlântico. Significativamente, a expansão portuguesa nos séculos XV e XVI se apodera de pontos-chaves das vias de comunicação mundiais do passado e do presente. Açores, Cabo Verde, São Tomé e Mina (no bolsão do Golfo da Guiné), Luanda e o Brasil (nos dois lados do Atlântico Sul), Goa, Ormuz (no gargalo do Golfo Pérsico), Mascate (no Golfo de Omã), Malaca (vizinha da atual Cingapura, no estreito de Malaca, via de acesso ao extremo Oriente), Macau (no litoral de Cantão, no sul do Mar da China), se situam no entroncamento das rotas estratégicas do planeta.

Balizando as grandes rotas marítimas de comércio, a constelação de feitorias portuguesas deixa evidente o escopo globalizante dos descobrimentos. Sobressai ainda o caráter essencialmente marítimo e mercantil de uma política que, excetuando o caso de Madeira e Açores, quase extensões continentais lusitanas, só toma feição propriamente colonial e povoadora numa determinada área, e bem mais tarde: no Brasil, e no decurso do século XVIII. Desse ponto de

vista, a tipologia distinguindo ‘colônia de povoamento’ e ‘colônia de exploração’ – bastante difundida na historiografia brasileira – não alcança a especificidade do quadro político e mercantil que cobria os dois primeiros séculos do sistema colonial. Formulada por Leroy-Beaulieu no final do século XIX, tal conceituação se aplica à segunda expansão europeia – sucedida entre 1870 e 1956 (expedição anglo-francesa no Canal de Suez) – quando a supremacia militar do Ocidente, potencializada pela Revolução Industrial, já assegurava às metrópoles colonizadoras o domínio efetivo dos territórios e dos povos nativos do ultramar, e não à primeira expansão (séculos XV a XVII).

Ao inverso, a análise de Karl Polanyi referente ao porto de trato apresenta maior consistência histórica com a rede de enclaves e feitorias que caracteriza o ultramar português até a Restauração (1640), antes de o império do Atlântico (Brasil e Angola) sobrepujar o Império Luso do Oriente (Índia, Insulíndia e China).”

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. A economia política dos Descobrimentos. In: NOVAES, Adauto (org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 193-195.

► Presença portuguesa na costa oriental africana

O historiador Salim apresenta, no texto a seguir, os motivos religiosos e econômicos que impulsionaram a circunavegação portuguesa da África e o estabelecimento de feitorias na costa oriental do continente. Segundo o autor, a presença portuguesa encontrou resistência local de cidades suaílis, de povos vindos do continente, além de muçulmanos com interesses comerciais na região.

“[...] os portugueses procuravam prejudicar o islã nos planos comercial, político, militar e religioso, ou seja, dismantelar o monopólio mameluco (depois, otomano) das rotas comerciais em direção à Ásia e à China, aliando-se a outros cristãos para colocar um fim à dominação muçulmana em todos os lugares onde ela era exercida. Além disso, almejavam, em última instância, apoderar-se dos territórios muçulmanos, pois se presumia que os não-cristãos não tivessem direito algum à propriedade. [...] Visando prejudicar os muçulmanos, o príncipe Henrique, instigador do plano português, era também Grande Senhor da Ordem de Cristo e, sob tal bandeira, combateu os muçulmanos no Marrocos, no início do século XV. Graças às suas expedições magrebinas, notadamente, os portugueses aprenderam que os árabes foram pelo mar até a África Oriental; portanto, podia-se contornar a África, travar a ação dos muçulmanos e suplantá-los no exercício do comércio. [...]

Frequentemente defendeu-se que além da costa africana, os portugueses sempre estiveram interessados pelo Oriente. Tal argumento é às vezes invocado para explicar o fracasso da implantação portuguesa nesta parte do litoral africano. Portanto, a costa suaíli era considerada como um apêndice do Estado da Índia, cujo centro era Goa, residência do vice-rei português. Entretanto, os portugueses nomearam um ‘capitão do mar de Melinde’ que, na ausência de uma ocupação efetiva, devia patrulhar a rota oriental da África com algumas embarcações colocadas à disposição, outorgar licenças (*carataze*) aos navios e administrar a feitoria portuguesa de Melinde. A fundação dessa feitoria prova que os portugueses se interessavam pelo comércio africano. [...] As cidades suaílis permaneciam independentes quando nenhum conflito de interesse as opunha aos portugueses e, em caso de conflito, eram colocados entraves ao comércio, sem que esse fosse interrompido completamente. Algumas cidades sofreram mais do que outras. [...] Desde a sua aparição na região do Oceano Índico, os portugueses suscitaram a hostilidade não só dos suseranos muçulmanos locais, mas também dos dirigentes da superpotência muçulmana cuja influência e supremacia comercial eram incontestáveis: os mamelucos do Egito. Após a vitória dos otomanos sobre esses últimos, em 1517, foi o sultão turco de Constantinopla quem encabeçou a luta contra o invasor português. Várias batalhas navais ocorreram entre a costa ocidental da Índia e o Golfo Pérsico. Em 1570-1571, uma insurreição explodiu na fortaleza portuguesa de Hormuz, cujos habitantes haviam pedido socorro aos otomanos. Porém, o levante foi reprimido. O exemplo de Hormuz foi seguido por outras cidades, tanto que as embarcações turcas atormentavam periodicamente os portugueses. [...] Se tais operações restavam sem grandes consequências, também não deixavam de inquietar os portugueses. O próprio rei sentiu a necessidade de convidar o vice-rei, estabelecido em Goa, a tomar medidas para pôr um termo nos excessos praticados por administradores portugueses, dos quais os *shaykh* suaílis tinham se queixado. De fato, recebiam que caso os *shaykh* fossem incitados ou obrigados a buscar ajuda junto aos turcos, a fim de se libertarem do jugo português, os acontecimentos justificariam tais receios.

Em 1585, o emir 'Ali Bey, vindo com uma só galera e portador de uma mensagem de libertação, foi acolhido calorosamente por todas as cidades suaílis situadas entre Mogadíscio e Kilwa, com exceção de Melinde. Após ter acumulado um espólio e ter transformado uns cinquenta soldados portugueses de Lamu em prisioneiros, o emir partiu prometendo retornar com reforços. Os portugueses replicaram com uma expedição punitiva, dirigida, sobretudo, contra Faza e Mombaça. [...] Fiel à palavra empenhada, o emir 'Ali Bey retornou, em 1588, com cinco navios e, ainda desta vez, obteve o apoio da maioria das cidades, exceto Melinde que resistiu simbolicamente. 'Ali Bey começou a executar o projeto para transformar Mombaça em uma base turca. Os portugueses reagiram com o envio de uma frota reforçada que velejou rumo à África Oriental em janeiro de 1589. [...] A fim de reforçar sua posição e de se preparar para novos ataques, os portugueses decidiram construir uma fortaleza e instalar uma guarnição em Mombaça. O Forte Jesus foi construído em 1593-1594 por pedreiros vindos das Índias e por trabalhadores de Melinde, dirigidos por um arquiteto italiano.

[...] Convém sublinhar que o reforço da presença portuguesa em Mombaça não ocasionou nenhuma mudança sensível no que concerne à administração da costa suaíli em seu conjunto, onde os portugueses eram pouco numerosos. Tudo o que eles demandavam dos soberanos das cidades era o pagamento do tributo. A única vantagem da guarnição de Mombaça era que ela permitia uma reação mais fácil e mais rápida às eventuais tentativas de resistência e de revolta. Portanto, a proximidade dos portugueses não intimidava a todos. Assim, em 1603, o soberano de Pate tomou as armas, sendo então julgado e executado. Porém, a impiedosa atitude de seus inimigos não impediu nem Pate, nem outras cidades de se levantarem.”

SALIM, A. I. A costa oriental da África. In: GOT, Bethwell (org.). *História geral da África: África do século XVI ao XVIII*. Brasília: Unesco, 2010. p. 890-899.

► Cortés e os signos

No texto a seguir, o historiador Tzvetan Todorov discute o papel da informação como um dos aspectos essenciais da conquista do Império Asteca. O autor apresenta o conquistador espanhol Hernán Cortés como um sujeito dotado de consciência política e histórica, traços distintivos entre ele e os conquistadores predecessores.

“Não se deve imaginar que a comunicação, entre os espanhóis, seja exatamente oposta à que praticam os índios. Os povos não são noções abstratas, apresentam entre si semelhanças e diferenças. [...] Pode-se descrever o comportamento desses espanhóis [das primeiras expedições] dizendo que se dedicam a coletar a maior quantidade de ouro no menor espaço de tempo, e não procuram saber nada sobre os índios. [...]

O contraste é sensível a partir do momento em que Cortés entra em cena: não seria ele um conquistador de exceção, e não um conquistador típico? Não: a prova é que seu exemplo logo será seguido, e amplamente, embora ele nunca seja igualado. Era necessário um homem extremamente bem-dotado para cristalizar, num único tipo de comportamento, elementos até então díspares; uma vez dado o exemplo, impõe-se com uma rapidez impressionante. A diferença entre Cortés e os que o precederam talvez esteja no fato de ter sido ele o primeiro a possuir uma consciência política, e até mesmo histórica, de seus atos. Na véspera de sua partida de Cuba, provavelmente em nada se distinguia dos outros conquistadores ávidos de riquezas. No entanto, tudo muda assim que começa a expedição, e já se pode observar o espírito de adaptação que Cortés transforma em princípio de sua própria conduta: em Cozumel, alguém lhe sugere que envie alguns homens armados para procurar ouro no interior. ‘Cortés respondeu rindo que não tinha vindo por coisas tão insignificantes, mas para servir a Deus e ao rei’ (Bernal Díaz, 30). Assim que fica sabendo da existência do reino de Montezuma, decide não apenas extorquir riquezas, como também subjugar o reino. Esta estratégia muitas vezes contraria os soldados da tropa de Cortés, que contam com lucros imediatos e palpáveis; mas ele continua intratável; assim, devemos a ele a invenção, por um lado, de uma tática de guerra de conquista e, por outro, a de uma política de colonização em tempos de paz.

O que Cortés quer, inicialmente, não é tomar, mas compreender; são os signos que interessam a ele em primeiro lugar, não os referentes. Sua expedição começa com uma busca de informação, e não de ouro. A primeira ação importante que executa – a significação desse gesto é incalculável – é procurar um intérprete. Ouve falar de índios que empregam palavras espanholas; deduz que talvez haja espanhóis entre eles, naufragos de expedições anteriores; informa-se, e suas suposições são confirmadas. Ordena então a dois de seus barcos que esperem oito dias, depois

de enviar uma mensagem a esses intérpretes potenciais. Depois de muitas peripécias, um deles, Jerónimo de Aguilar, se une à tropa de Cortés, que quase não reconhece nele um espanhol. [...] Esse Aguilar, transformado em intérprete oficial de Cortés, lhe prestará serviços inestimáveis.

Mas Aguilar só fala a língua dos maias, que não é a dos astecas. A segunda personagem essencial dessa conquista de informações é uma mulher, que os índios chamam de Malintzin, e os espanhóis de doña Marina, e não se sabe qual dos dois nomes é uma deformação do outro; a forma que o nome assume mais frequentemente é 'la Malinche'. Ela é dada de presente aos espanhóis, durante um dos primeiros encontros. Sua língua materna é o nahuatl, a língua dos astecas; mas foi vendida como escrava aos maias, e também domina a língua deles. Há, pois, no início, uma cadeia bastante longa: Cortés fala a Aguilar, que traduz o que ele diz para a Malinche, que por sua vez se dirige ao interlocutor asteca. Seus dons para as línguas são evidentes, e em pouco tempo ela aprende o espanhol, o que aumenta sua utilidade. Pode-se supor que ela guardasse rancor em relação a seu povo de origem, ou em relação a alguns de seus representantes; o fato é que escolhe decididamente o campo dos conquistadores. Com efeito, não se contenta em traduzir; é evidente que também adota os valores dos espanhóis, e contribui como pode para a realização dos seus objetivos. Por um lado, efetua uma espécie de conversão cultural, interpretando para Cortés não somente as palavras, mas também os comportamentos; por outro lado, sabe tomar a iniciativa quando necessário, e dizer a Montezuma as palavras apropriadas (especialmente no momento de sua prisão), sem que Cortés as tenha pronunciado anteriormente.

Todos concordam em reconhecer a importância do papel da Malinche. É considerada por Cortés como uma aliada indispensável, e isto é evidenciado pelo lugar que concede à intimidade física entre eles. Apesar de tê-la 'oferecido' a um de seus tenentes logo depois de tê-la 'recebido' e de casá-la com outro conquistador, logo após a rendição da Cidade do México, a Malinche será sua amante durante a fase decisiva, desde a partida em direção à Cidade do México até a queda da capital asteca. Sem epilogar acerca do modo como os homens decidem o destino das mulheres, pode-se deduzir que esta relação tem uma explicação estratégica militar, mais do que sentimental: graças a ela, a Malinche pode assumir seu papel essencial. Mesmo depois da queda da Cidade do México, ela continua a ser tão apreciada quanto antes, 'porque Cortés, sem ela, não podia entender os índios' (Bernal Díaz, 180).

Estes últimos veem nela muito mais do que uma intérprete; todos os relatos fazem-lhe frequentes referências e ela está presente em todas as imagens. A que ilustra, no *Codex Florentino*, o primeiro encontro entre Cortés e Montezuma é bem característica neste sentido: os dois chefes militares ocupam as bordas da figura, dominada pela figura central de Malinche [...]. Bernal Díaz, por sua vez, conta: 'Dona Marina [Malinche] tinha muita personalidade e autoridade absoluta sobre os índios em toda a Nova Espanha' (37). Também é revelador o apelido que os astecas dão a Cortés: chamam-no... Malinche (pelo menos uma vez, não é a mulher que adota o nome do homem).

Os mexicanos pós-independência geralmente desprezaram e acusaram a Malinche, que se tornou a encarnação da traição dos valores autóctones, da submissão servil à cultura e ao poder dos europeus. É verdade que a conquista do México teria sido impossível sem ela (ou outra pessoa que desempenhasse o mesmo papel), e que ela é, portanto, responsável pelo que aconteceu. Quanto a mim, vejo-a sob outra luz: ela é, para começar, o primeiro exemplo, e por isso mesmo o símbolo, da mestiçagem das culturas; anuncia assim o Estado mexicano moderno e, mais ainda, o estado atual de todos nós, que, apesar de nem sempre sermos bilíngues, somos inevitavelmente bi ou triculturais. A Malinche glorifica a mistura em detrimento da pureza (asteca ou espanhola) e o papel de intermediário. Ela não se submete simplesmente ao outro (caso muito mais comum, infelizmente: pensemos em todas as jovens índias, 'presenteadas' ou não, que caem nas mãos dos espanhóis), adota a ideologia do outro e a utiliza para compreender melhor sua própria cultura, o que é comprovado pela eficácia de seu comportamento (embora 'compreender' sirva, neste caso, para 'destruir').

Mais tarde, vários espanhóis aprendem o nahuatl, e Cortés sempre se beneficia disso. Por exemplo, dá a Montezuma um pajem, que fala a sua língua; a informação passa então a circular nos dois sentidos, porém, de imediato, isso tem um interesse bastante desigual. Logo depois, Montezuma pediu a Cortés um pajem espanhol que estava a seu serviço e que já sabia falar a língua asteca. Chamava-se Orteguilla. Foi certamente proveitoso para Montezuma, assim como para nós, pois, por intermédio do pajem, Montezuma perguntava e aprendia várias coisas acerca de nossa Castela; quanto a nós, sabíamos o que diziam seus capitães' (Bernal Díaz, 95).

Garantindo assim a compreensão da língua, Cortés não deixa escapar nenhuma oportunidade de reunir informações. 'Após termos feito nossa refeição, Cortés perguntou-lhes, através de nossos intérpretes, coisas relacionadas a seu senhor, Montezuma' (Bernal Díaz, 61). 'Cortés

reuniu alguns caciques e lhes perguntou detalhes minuciosos sobre a Cidade do México' (ibid, 78). Suas perguntas estão diretamente relacionadas ao encaminhamento da guerra. Após uma primeira confrontação, interroga imediatamente os chefes dos vencidos. 'Por que razão, sendo tanto, fugiam de tão poucos?' (Gomara, 22). Uma vez obtidas as informações, sempre recompensa generosamente seus portadores. Está sempre disposto a ouvir conselhos, embora nem sempre os siga – já que as informações têm de ser interpretadas.

É graças a esse sistema de informação, perfeitamente funcional, que Cortés consegue perceber rapidamente, e em detalhes, a existência de divergências internas entre os índios – fato que [...] tem papel decisivo para a vitória final. Desde o início da expedição, está atento a qualquer informação desse gênero. E as divergências são realmente muitas; Bernal Díaz diz: 'Guerreavam incessantemente, província contra província, aldeia contra aldeia' (208) e Motolinia também lembra: 'Quando os espanhóis vieram, todos os senhores e todas as províncias opunham-se fortemente umas às outras e guerreavam continuamente umas contra as outras' (III, 1). Chegando a Tlaxcala, Cortés é particularmente sensível a esse fato: 'Vendo as discórdias e a animosidade de uns e de outros, fiquei muito satisfeito, pois me pareceu que isso contribuiria muito para o que propunha a fazer e que eu poderia encontrar um meio de subjugar-las rapidamente. [...]' Os índios chegariam a solicitar a intervenção de Cortés em seus próprios conflitos; como escreve Pierre Martyr: 'Esperavam que, defendidos por tais heróis, teriam, contra seus vizinhos, auxílio e proteção, pois eles também são corroídos por essa doença que nunca desapareceu e é, de certo modo, inata na humanidade: eles têm, como os outros homens, a fúria da dominação' (IV, 7). Mais uma vez, é a conquista eficaz da comunicação que conduz à queda final do Império Asteca [...]."

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 117-124.

► A criação das capitanias hereditárias

O historiador Francisco Iglésias analisa o sistema de capitanias hereditárias, adotado no Brasil por iniciativa do rei D. João III. O autor argumenta que, embora poucas capitanias tenham prosperado, esse sistema foi responsável por preservar o patrimônio territorial português na América.

"A coroa portuguesa não revelou interesse imediato pela chegada ao Novo Mundo, em 1500, com a expedição dirigida por Pedro Álvares Cabral; ela se destinava à Índia [...]. Parece não haver dúvida de que Cabral, acompanhado por navegantes experimentados – não era o seu caso, um fidalgo –, não cometeu nenhum engano, mas cumpriu determinação superior, para lançar as bases da posse. Pouco se deteve em Santa Cruz, Vera Cruz e finalmente Brasil, continuando viagem para o Oriente, comunicados os fatos ao rei, da saída do Tejo até então. [...]

Viagens de certo vulto são as dirigidas por Cristóvão Jaques, em 1516 e em 1526. Segue-se a de Martim Afonso de Sousa, de 1530 a 1532, para o Brasil a mais importante de todas, pelo que fez, pela amplitude e pelas propostas de bom aproveitamento da terra. Faz reconhecimento de enorme faixa do litoral, de Pernambuco até o Rio da Prata, deixa padrões de posse. Funda a primeira vila, a de São Vicente, no litoral, com breve penetração pelo interior, até as alturas da atual cidade de São Paulo. [...] O país não ficara de todo esquecido, portanto, embora Portugal estivesse empenhado na aventura do Oriente. Algumas expedições, além das referidas, vinham aportar ao Brasil, na volta da Índia. Acordou a atenção governamental a presença seguida de navegantes estrangeiros – espanhóis, ingleses, franceses (estes, sobretudo, a presença mais constante desde o princípio), outros ainda. Ante a ameaça de perda do território, impunha-se à coroa dedicar alguma atenção especial à sua possessão no Ocidente. Como não havia riqueza a ser confiscada, como no Oriente e como aconteceria no México ou no Peru, era preciso criá-la.

Tal foi a tarefa inicial do governo, seguindo propostas de Cristóvão Jaques e Martim Afonso de Sousa. A ideia era a de criar uma administração descentralizada, com vários pontos no extenso litoral. [...]

Concebeu-se o plano de convocar os ricos – nobres ou militares notáveis – para a direção, sem ônus para o Tesouro. O rei comunicou a ideia a Martim Afonso de Sousa, em 1532; ele talvez a sugerira, lembrando o exemplo de outras experiências em ilhas do Atlântico [...]. Era também pensamento de Cristóvão Jaques e do humanista Diogo de Gouveia, apresentado bem antes. [...] A tentativa foi frustrada, pois não teve resultados práticos nem serviu como incentivo para exploração das novas terras do império.

Era o sistema de capitanias hereditárias, em prática só em janeiro de 1534, por D. João III: o país dividido em lotes de cinquenta léguas de costa e pelo interior, até a demarcação da linha de Tordesilhas, a ser feita ainda, evidentemente. Em decorrência, elas teriam diferentes dimensões, pois as mais ao sul seriam bem menores, pelo fato de a linha demarcatória ser mais próxima do litoral. Cada lote seria doado a um capitão-mor, responsável por todos os negócios, dispondo de poderes muito grandes, embora a coroa se reservasse parte do arrecadado, assegurando assim a presença do poder real. As unidades tinham o nome de capitanias e eram propriedade do contemplado com elas, que dispunha de poder de passá-las aos descendentes. Eram hereditárias e não tinham relações umas com as outras. Demais, o donatário podia conceder partes de sua terra a outros – as sesmarias, reavendo em troca parte do produzido. Assim como o capitão-mor era um delegado da coroa, que não podia arcar com os investimentos, o sesmeiro era um delegado do donatário. A legislação portuguesa seria aplicada com tolerância, admitindo a vinda de certos condenados pela justiça, livres de qualquer pena. Movia o administrador a ideia de incentivar o povoamento do imenso território. Direitos e deveres do Estado e dos donatários eram estabelecidos nas Cartas de Doação e nos Forais, reguladores da ordem jurídica do sistema no princípio, contando, ainda, com as Ordenações do Reino, o Código Manuelino. [...]

A primeira forma administrativa é eminentemente descentralizada e deu poucos resultados. Começou com a criação de catorze capitanias, com doze donatários (alguns tiveram mais de uma). Distribuíram-se terras do Maranhão até Santa Catarina, ficando o extremo norte e o extremo sul sem consideração. De fato, poucos donatários mostraram interesse pelas tarefas; alguns nem vieram. Outros, pouco investiram ou nada realizaram. Só duas capitanias tiveram certo florescimento: a de Pernambuco ou Nova Lusitânia, de Duarte Coelho, foi a de melhores resultados. São Vicente, de Martim Afonso de Sousa, também teve algum, embora menor. Os colonos portugueses eram em número bem pequeno.

[...] Se Pernambuco e São Vicente tiveram certo progresso, o mesmo não se deu nas demais capitanias. [...]

Não foram positivos os resultados, nem podiam ser, embora com elas se conseguisse preservar o patrimônio português. As condições eram adversas a um resultado melhor, a empresa não era sedutora. Ante as dificuldades, os próprios donatários pediram socorro ao rei. Precisava-se tentar outra forma.

D. João III cria o governo-geral, em 1548, para superar as insuficiências do sistema. Se as capitanias eram a descentralização, o governo-geral era, como o nome indica, a centralização. Sob o signo dessa ambiguidade decorrerá a trajetória política brasileira: assim foi na colônia, como será no império e na república [...].”

IGLÉSIAS, Francisco. *Trajatória política do Brasil: 1500-1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 21-26.

► João Maurício de Nassau-Siegen

No texto a seguir, o historiador Evaldo Cabral de Mello discute a figura e a linhagem de Maurício de Nassau, problematizando as produções historiográficas que analisam seu papel na conquista e na administração do chamado Brasil holandês.

“Trata-se de erro corriqueiro supor que João Maurício de Nassau-Siegen era holandês, quando na verdade descendia de uma linhagem alemã fixada há séculos na região renana, embora na época do seu nascimento, em 1604, parentes seus, inclusive seu avô e seu pai, já se houvessem distinguido, do outro lado da fronteira norte, combatendo a Espanha no exército neerlandês, ou seja, dos Países Baixos. [...] Outro equívoco frequente entre nós consiste em confundir-lo com seu famoso homônimo e padrinho, Maurício de Nassau, um dos príncipes de Orange. Guilherme, cognominado ‘o Silencioso’ devido à sua discricção, foi o fundador da independência dos Países Baixos e irmão do avô paterno de Nassau. Para distinguir os dois Maurícios é que desde então passou a chamar Nassau de ‘o Brasileiro’.

Ainda outro engano, o de supô-lo príncipe, quando nasceu apenas conde, pois aquele título só lhe será concedido em 1653 pelo imperador Ferdinando III, embora fosse tratado por tal no Brasil holandês, onde Nassau, aliás, considerava-se príncipe de fato [...].

O mais eminente dos historiadores de língua inglesa que se ocuparam da história do Brasil e da expansão portuguesa no mundo, C. R. Boxer, resumiu melhor que ninguém o biografado: ‘Ele não foi apenas um general capaz e um administrador de primeira categoria, mas um governante

em muitos aspectos à frente do seu tempo'. Vamos por partes. A competência militar de Nassau não pode ser posta em dúvida, embora se trate de atributo inferior àqueles que outrora eram romanticamente identificados aos grandes chefes de guerra, o que ele não foi. Se sua principal empresa bélica, o sítio da Bahia, fracassou por lhe faltarem os meios que lhe haviam prometido, os êxitos foram inegáveis: a defesa do Brasil holandês contra o ataque de armada luso-espanhola em 1640 e a conquista de Angola, de São Tomé e do Maranhão em 1641. Ocorre, porém, que tais triunfos foram alcançados graças ao poder naval, vale dizer, pelos almirantes e por suas esquadras, o que tende a relegar ao segundo plano a visão nassoviana que os inspirou. Bastaria dizer que, na primeira ocasião, foi ele que fez a opção por uma estratégia que privilegiou o combate no mar e não em terra; e, na segunda, quem resolveu a tomada de Angola em vez da Bahia, como desejava a Companhia das Índias Ocidentais.

Nassau foi sobretudo o 'administrador de primeira categoria' da frase de Boxer, inclusive administrador militar. [...] Nassau adorava 'ocupar-se de questões técnicas', como atestam seus experimentos com artilharia na praia de Scheveningen em 1659 e a invenção de uma carruagem de três rodas. Suas construções brasileiras, Vrijburg, Boa Vista e La Fontaine, foram criações suas; e o orgulho que sentia por elas levou-o a compilar o códice contendo as plantas dos edifícios que erguera ao longo da vida.

Por fim, para concluir a glosa do julgamento de Boxer, Nassau foi também 'um governante em muitos aspectos à frente do seu tempo'. Eis com efeito o traço que dota sua personalidade daquele ar pré-iluminista que o fez em grande parte tão popular entre os historiadores. Nesse aspecto, Nassau foi antes um filho da Holanda que da Alemanha. A despeito das suas vinculações orangistas e do republicanismo dos dirigentes holandeses, a congenialidade entre ambos transparece ao longo do governo do Brasil e da carreira militar na república. A tolerância religiosa era a pedra de toque dessas afinidades; e Boxer teve toda a razão ao asseverar que 'reinava no Brasil holandês, nos anos de governo de João Maurício, um grau de liberdade religiosa maior do que em qualquer outra parte do mundo ocidental', inclusive os próprios Países Baixos. Tolerância vinculada ao equilíbrio pessoal e ao gosto pela conciliação. Das receitas humanísticas sobre o exercício do mando, Nassau privilegiava a recomendação de combinar moderação e rigor [...].

Hoetink reparou na ironia de que 'a grandeza e o significado histórico' de Nassau tenham permanecido indelevelmente associados ao que, em última análise, 'foi um fracasso militar', isto é, a perda do Brasil holandês. O paradoxo exige uma explicação, a começar pela cronológica: ela ocorreu após seu regresso aos Países Baixos. Quer na opinião da época, quer na historiografia do período sempre prevaleceu o consenso de que a culpa cabia inteiramente à Companhia das Índias Ocidentais, e não a Nassau, que a alertou sistematicamente para as consequências de uma política colonial de subordinação estrita à racionalidade dos balancetes. Tudo isso é verdade, e tudo isso deu à Companhia o papel de grande vilã da história, para não falar no tratamento dispensado a Nassau, com o qual ela não honrava a inteligência e muito menos o caráter dos seus dirigentes. Ele acabou rendendo-se à constatação de que seu projeto de, nas palavras à assembleia de 1640, formar 'um só povo' de tantas raças diferentes conflitava-se irremediavelmente não só com os objetivos da Companhia, mas até com a aversão que luso-brasileiros e neerlandeses votavam-se mutuamente."

MELLO, Evaldo Cabral de. *Nassau: governador do Brasil holandês*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 11-18.

► Os escravizados e a constituição de laços familiares e comunitários

Os historiadores Wlamyra de Albuquerque e Walter Fraga Filho apresentam, no texto a seguir, a constituição de laços familiares e comunitários entre os escravizados como estratégicos para a recriação de laços afetivos e resistência à violência desagregadora da escravidão.

"As comunidades negras no Brasil foram formadas em meio à desagregação familiar resultante do tráfico e às adversidades da vida escrava. A condição escrava dificultou a formação e consolidação de famílias e comunidades, já que amigos e parentes podiam ser separados pela venda para proprietários diferentes. Para sobreviver sob o cativo, os escravos e escravas buscaram acionar relações sociais aprendidas na África e as aqui inventadas. Os vínculos formados a partir do trabalho, da família, dos grupos de convívio e da religião foram fundamentais para a sobrevivência e para a recriação de valores e referências culturais.

[...] Muitas vezes as rivalidades na África se reproduziram no Brasil, outras vezes elas diminuíram sob o peso da escravidão. Havia ainda divisões entre africanos e crioulos e entre estes e os pardos ou mulatos. Essas divisões contavam muito na vida do cativo, na sua aceitação pelo grupo e na escolha de parceiros ou parceiras para relações afetivas. Muitas vezes essas divisões se manifestavam nos momentos em que os escravos decidiam se rebelar [...].

Já deu para perceber que a identidade étnica era importante fator de agregação dos africanos. Em geral, formadas em torno de línguas comuns ou assemelhadas, essas identidades foram em grande parte construídas no Brasil. E eram muitas: angola, congo, monjolo, cabinda, quiloa, mina, jeje, nagô, hauçá etc. Cada grupo era uma 'nação'.

Havia um senso de lealdade entre escravos pertencentes a uma mesma etnia ou nação. [...] Mas os africanos perceberam que para sobreviver no cativeiro foi também preciso estabelecer alianças com pessoas de diferentes lugares da África. [...]

É importante assinalar que os laços comunitários foram formados nas senzalas em meio a uma diversidade de grupos étnicos. Foram formados também pela necessidade de encontrar saídas e alternativas à vida escrava. No seio dessas comunidades, os escravos puderam preservar grande parte da cultura africana e transmiti-la aos filhos e netos. Para entrar no mundo das senzalas é preciso estudar as famílias, os grupos religiosos e de amizade.

É evidente que a vida sob cativeiro criava sérios entraves à formação de famílias. A tendência do tráfico de importar mais homens do que mulheres dificultou a formação de casais. Ou seja, havia muito homem para pouca mulher nas senzalas. A condição escrava dificultou também a consolidação de famílias e comunidades, já que amigos e parentes podiam ser separados pela venda ou decisão dos senhores de alocá-los em propriedades diferentes e distantes.

A despeito dos obstáculos criados pela escravidão, os cativos buscavam manter relações conjugais estáveis, além de construir redes de parentesco extensas para além dos laços consanguíneos. [...]

No interesse de garantir condições mínimas de segurança para si e para sua propriedade, houve senhores que preferiam garantir alguma estabilidade familiar aos seus cativos. Na visão desses senhores, o escravo preso às responsabilidades familiares tinha menos predisposição para fugir ou rebelar-se.

[...] A formação de laços familiares foi importante também para a manutenção dos espaços de moradia, acesso a uma parcela de terra para cultivo e para reagir às práticas de domínio senhorial. Assim, a atuação em família ampliava as possibilidades de sobrevivência dos cativos e permitia a elaboração de projetos de liberdade. [...]

Diante dos efeitos desagregadores da vida escrava, os cativos criaram parentescos simbólicos, aqueles que vão além dos laços conjugais e consanguíneos. Incorporaram ao âmbito da família parentes de consideração e parceiros de trabalho, padrinhos e madrinhas, afilhados e afilhadas, compadres e comadres. [...]

O compadrio também representava para o escravo um instrumento de defesa nos confrontos cotidianos com os senhores. Um escravo fugido que resolvia voltar ao domínio do senhor, geralmente recorria a um 'padrinho' para interceder a seu favor. Esse 'padrinho', no entanto, nem sempre era aquele de batismo. Um homem livre que intermediasse o retorno do escravo à senzala poupando-o de algum castigo era considerado 'padrinho'. [...] Além do compadrio, a 'família-de-santo', criada nos candomblés, ampliaria os limites do parentesco escravo. Era uma espécie de recriação da família ampliada existente na África. Além disso, os laços familiares criados em torno do culto dos ancestrais representaram a possibilidade de recompor simbolicamente laços de parentesco desfeitos no tráfico ou no curso da vida escrava.

Ao juntar no mesmo culto escravos, libertos e livres, a família-de-santo terminou criando redes sociais que não eram regidas pelas divisões e hierarquias vigentes no mundo da escravidão. As casas de culto eram regidas por outras normas e noções de obediência e disciplina, de proteção e assistência, de gratificações e sanções, de tensões e conflitos. Sem dúvida a família cativa constituiu um dos pilares sobre os quais se formaram as comunidades de senzala."

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 95-103.

➤ A herança indígena e os bandeirantes

No livro *Caminhos e fronteiras*, um clássico da historiografia sobre o Brasil colonial, o historiador Sérgio Buarque de Holanda destaca o conhecimento dos indígenas sobre os caminhos e as formas de se localizar nas matas, herdado pelos bandeirantes por meio do convívio com os nativos.

“Alguns mapas e textos do século XVII apresentam-nos a vila de São Paulo como centro de amplo sistema de estradas expandindo-se rumo ao sertão e à costa. Os toscos desenhos e os nomes estropiados desorientam, não raro, quem pretenda servir-se desses documentos para a elucidação de algum ponto obscuro de nossa geografia histórica. Recordam-nos, entretanto, a singular importância dessas estradas para a região de Piratininga, cujos destinos aparecem assim representados como em um panorama simbólico.

Neste caso, como em quase tudo, os adventícios deveram habituar-se às soluções e muitas vezes aos recursos materiais dos primitivos moradores da terra. Às estreitas veredas e atalhos que estes tinham aberto para uso próprio, nada acrescentariam aqueles de considerável, ao menos durante os primeiros tempos. Para o sertanista branco ou mamaluco, o incipiente sistema de viação que aqui encontrou foi um auxiliar tão prestimoso e necessário quanto o fora para o indígena. Donos de uma capacidade de orientação nas brenhas selvagens, em que tão bem se revelam suas afinidades com o gentio, mestre e colaborador inigualável nas entradas, sabiam os paulistas como transpor pelas passagens mais convenientes as matas espessas ou as montanhas apuradas, e como escolher sítio para fazer pouso e plantar mantimentos.

Eram de várias espécies esses tênues e rudimentares caminhos de índios. Quando em terreno frágil e bem-vestido, distinguíam-se graças aos galhos cortados a mão de espaço a espaço. Uma sequência de tais galhos, em qualquer floresta, podia significar uma pista. Nas expedições breves serviam de balizas ou mostradores para a volta. Era o processo chamado *ibapad*, segundo Montoya, *caapeno*, segundo o padre João Daniel, *cuapaba*, segundo Martius, ou ainda *caapepena*, segundo Stradelli: talvez o mais generalizado, não só no Brasil como em quase todo o continente americano. Onde houvesse arvoredo grosso, os caminhos eram comumente assinalados a golpes de machado nos troncos mais robustos. Em campos extensos, chegavam em alguns casos a extremos de sutileza. Koch-Grünberg viu uma dessas marcas de caminho na Serra de Tunuí: constava simplesmente de uma vareta quebrada em partes desiguais, a maior metida na terra, e a outra, em ângulo reto com a primeira, mostrando o rio. Só a um olhar muito exercitado seria perceptível o sinal.

Quando não fossem praticáveis tais sistemas o índio encontrava meios de guiar-se pelo sol e com tal habilidade que, segundo referem crônicas quinhentistas, dois Tupinambá degredados da Bahia para o Rio de Janeiro e levados por mar conseguiram, depois de fugir, tornar por terra ao seu país, caminhando mais de trezentas léguas através da mata e de parcialidades hostis. Durante a noite marcavam as horas, em alguns lugares, pela observação das estrelas e constelações. Durante o dia, pela sombra que o polegar deixa na mão. [...]

Um sistema de sinalização convencional nada seria, porém, sem o socorro de um espírito de observação permanentemente desperto e como só se desenvolve ao contato prolongado com a vida nas selvas. Essa espécie de rústico alfabeto, unicamente acessível a indivíduos educados na existência andeja do sertanista, requer qualidades pessoais que dificilmente se improvisam. É possível, talvez, ter ideia da segurança com que os índios se guiavam pelos astros ou rastros, conhecendo a perícia de nosso caboclo no distinguir ou identificar os menores vestígios da passagem de animais nos carreiros. Um exame superficial das pegadas de um homem ou bicho basta-lhe muitas vezes para tirar as deduções mais precisas sobre sua origem, sua direção e a época em que foram produzidas.

Mais de uma proeza dos bandeirantes explica-se graças a esse talento particular. Foi pelos rastros de um abarracamento que Manuel Dias da Silva, correndo pelo ano de 1736 territórios do atual estado de Mato Grosso, conseguiu averiguar não só que ali tinham estado castelhanos e com personagens de alta patente, como determinar com precisão quanto tempo antes tinham deixado o lugar, o número de animais que levavam, e o rumo tomado. [...]

Ainda aqui, bem apurado, é um aspecto da influência indígena que insiste em sobreviver em terra onde foram assíduas a comunicação e a mestiçagem com o gentio. Influência que viria animar, senão tornar possíveis, as grandes empresas bandeirantes. Sabemos como era manifesta nesses conquistadores a marca do chamado selvagem, da raça conquistada. [...]

Deve-se admitir que nessas épocas iniciais a compreensão justa das realidades, as maiores probabilidades de determinar e criar o futuro, o verdadeiro manancial de energias ativas, não estavam nos costumes naturalmente mais policiados e sem dúvida mais suaves, que se iam implantando no litoral, e nem mesmo na indignação piedosa do jesuíta contra os escravizadores de índios. Estaria antes nos instintos obscuros, nas inclinações muitas vezes grosseiras, nos interesses frequentemente imorais que animavam o bandeirante devassador dos sertões. E estavam certamente nessa incorporação necessária de numerosos traços da vida do gentio, enquanto não fosse possível uma comunidade civil e bem composta, segundo os moldes europeus.”

► Minas Gerais: opulência e pobreza

No trecho a seguir, a historiadora Laura de Mello e Souza analisa a pobreza da capitania das Minas Gerais, como um contraponto à aparência do luxo e da ostentação depreendida da mineração na região durante o século XVIII.

“Desde cedo se firmou a imagem de que o ouro, metal nobre por excelência, correspondia a uma riqueza enganadora, fátua e, no limite, falsa. O problema é complexo e tem vários desdobramentos, pois se tudo ‘conspira para se julgarem estas minas as mais pobres, e desgraçadas das que vivem em sociedade’, ‘não é fácil afirmar delas este conceito’ porque a aparência – o luxo, a ostentação – encobre a essência, a pobreza que está por trás da ‘falsa reputação’ e do ‘falso brilhante’. [...]

Uma vez detectada a pobreza e entendidas as Minas como o seu cenário, elabora-se a formulação de que o fausto é falso, de que a natureza do ouro é intrinsecamente enganadora. Porém, conforme se configura a franca decadência das Minas, começa a surgir a necessidade de explicar esse estado de coisas e justificar a pobreza. Parte-se então para uma série de racionalizações que, apesar de mais elaboradas, resvalam no problema sem dar conta da sua verdadeira natureza.

Num primeiro nível – o mais elementar de todos –, surge a explicação de que não há riqueza devido ao extravio e ao contrabando. De fato, tudo indica que este existiu durante todo o período minerador, constituindo-se em preocupação central das autoridades coloniais. [...]

A partir dos estudos científicos levados a cabo pelos membros da Academia de Ciências de Lisboa [...], o extravio deixa de ser a explicação preferida e as atenções se voltam para a inadequação dos métodos utilizados na extração do metal. Galga-se assim um segundo patamar na tentativa de compreensão do problema.

Em 1791, a Junta da Fazenda opinava sobre o estado da capitania e o decréscimo da arrecadação do ouro, traçando o perfil do que fora, por todos aqueles anos, o procedimento adotado: aproveitamento do ouro aluvional e da fácil extração: ‘... foi naquele tempo de abundância, e quando a extração do mesmo ouro era mais fácil e menos dispendiosa; pois que achava junto nos córregos aonde estava como depositado pelo decurso de longos anos pelas enxurradas que cotidianamente a conduzia dos morros dificultosos de se lavarem, não só peça sua situação, e falta de águas, como pelas poucas forças dos mineiros...’

Uma vez extraído o metal de aluvião, os vezeiros de grupiara ou meia-encosta, os de galeria, enfim, os que adentravam pela terra apresentavam extração mais difícil, para a qual a técnica rudimentar dos mineiros das Gerais era bastante inadequada. [...]

[...] Segundo o mineralogista alemão [Eschwege], a pobreza dominava inúmeros arraiais auríferos: ‘Se se pergunta, nesses lugares, sobre a causa dessa decadência, obtém-se como resposta ter sido a escassez do ouro que impeliu uma parte da população a deixar o local e outra a cair na miséria [...]. O observador superficial aceitará essa explicação como verdadeira, e propagando-a, dará uma ideia falsa sobre um dos assuntos econômicos de maior importância para a capitania de Minas’. A região continuava rica nas profundezas, prossegue Eschwege, e apenas a riqueza superficial havia sido explorada: mas isto não sabiam os mineiros, pois eram ignorantes em matéria de mineração e adotavam os métodos os ‘mais inoportunos’. [...]

Num terceiro nível explicativo, surge a ideia de que a mineração é ilusória porque, na realidade, não é trabalho. Este, por sua vez, configura-se claramente como praga bíblica: penoso, demorado, difícil, é prova necessária para a obtenção final da felicidade; ‘uma riqueza achada de repente, e com facilidade, não nascida da indústria, ou de trabalho’, será sempre pernicioso.

[...] Ante a miséria das Minas, Vieira Couto se consternava e [...], perplexo, o mineralogista, [se perguntava] como explicar ‘um ente que não existe na natureza, um erário rico de uma nação pobre?’

As questões colocadas por Vieira Couto haviam começado a ser respondidas com nitidez durante o movimento da Inconfidência Mineira [...]. De fato, foi aquele momento em que a percepção do estatuto colonial aflorou às consciências mais esclarecidas do Brasil, e não foi ocasional o fato destas terem primeiro se manifestado na capitania do ouro e do falso fausto. Durante todo o século XVIII, fora aquela a região mais lucrativa dos domínios portugueses de ultramar, teatro de violências fiscais e do autoritarismo ilimitado dos governantes. Aos poucos, a decadência da capitania – que, como se viu acima, fora alegada desde muito cedo – começou a assumir contornos precisos nas consciências: não apenas indefinida e atemporal, mas difícil de ser delineada devido ao fato de estar imersa na realidade colonial, e de corporificar a dependência. Não podia, pois, haver ouro que chegasse para a voracidade do fisco, e a maior quantidade de ouro encontrado não significava, obrigatoriamente, riqueza. Quase nada escapava às malhas do sistema colonial: fisco voraz, tributação sobre escravos, sistema monetário específico e importações feitas pelo

exclusivo de comércio eram os meios de que se servia a Metrópole para a retirada do ouro. Esse mecanismo gerava pobreza, implicando, para o colono, impossibilidade de comprar escravos; numa sociedade escravista, isto implicava mais pobreza. O círculo se fechava, e o verdadeiro tema – o mundo da pobreza em que se movia o mineiro – era, através dos tempos, recoberto pelo tema da decadência.”

SOUZA, Laura de Mello. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 33-40.

► Mercantilismo: transição entre o feudalismo e o capitalismo

No texto a seguir, os historiadores Francisco Falcon e Antonio Rodrigues discutem a transição do feudalismo para o capitalismo, destacando o conjunto de mudanças ensejadas pelo mercantilismo e a coexistência de elementos feudais em desagregação com os aspectos do capitalismo emergente.

“Os três séculos (XVI-XVIII) correspondentes cronologicamente à Idade Moderna caracterizam-se no plano da história econômica por dois processos distintos, embora estreitamente inter-relacionados: as transformações estruturais que marcam a transição do feudalismo para o capitalismo e a expansão mercantil que constitui a primeira etapa do processo de unificação do mundo – ou de estabelecimento do assim denominado ‘sistema mundial (capitalista) moderno’.

Trata-se, portanto, no caso da transição feudal-capitalista, de um processo muito longo em termos cronológicos, além de destituído de uma verdadeira uniformidade. [...] Começando com os primeiros sinais da crise do feudalismo, termina, séculos mais tarde, com o advento do capitalismo, o que nos permite detectar nesse processo de transição inúmeros aspectos componentes, alguns dos quais contraditórios, configurando-se aí dois tipos básicos de transformações:

- As transformações associadas às formas ou estruturas socioeconômicas de natureza feudal presentes na sociedade do Antigo Regime na época do Estado absolutista, típicas do mundo rural [...].
- As transformações mais ligadas ao surgimento e à expansão de formas socioeconômicas de natureza pré-capitalista, tanto no campo como nas cidades, em geral mais ligadas à manufatura e às atividades mercantis.

Se quisermos pensar de um ponto de vista histórico [...], considerando-se sobretudo as variações conjunturais da economia, poderemos delimitar [...] os seguintes períodos:

1º O período correspondente à chamada crise do final da Idade Média, durante os séculos XIV e XV, que atingiu muitas das antigas formas tradicionais das relações feudais na agricultura e que se fez acompanhar de sensível declínio demográfico e de significativos descensos no âmbito das atividades manufatureiras e mercantis. Daí, certamente, as numerosas manifestações de tensões e conflitos sociais, assim como as expressões de uma verdadeira crise ideológica. Constituindo o conjunto dessa crise ou, segundo outros, sua verdadeira essência, encontraremos ao lado da depressão econômica a presença da trilogia trágica: a fome, a peste e a guerra.

2º Dos meados do século XV até o começo do século XVII, um período de expansão econômica corresponde àquilo que alguns historiadores vêm denominando de o longo século XVI. Temos aí uma relativa expansão das atividades industriais, artesanais, é claro, bem como da produção agrícola, em estreita conexão com a retomada do crescimento demográfico e o início da expansão mercantil – marítima e colonial. Importantes mudanças culturais – como aquelas diretamente ligadas ao Humanismo e ao Renascimento – e religiosas – como as Reformas – marcam a ruptura com diversos aspectos do universo medieval abrindo caminho para a revolução científica e para o advento da modernidade.

3º Do início do século XVII ao final desse mesmo século ou, em alguns casos, às primeiras décadas do XVIII, ocorre, em diversos países europeus, a chamada crise do século XVII, cuja natureza e alcance constituem motivo de intermináveis debates entre os historiadores. Para alguns, trata-se de uma fase de ajustamento, ou mesmo de recuo, do desenvolvimento do capital comercial, ao passo que, segundo outros, foi um dos dois momentos decisivos da história do capitalismo, em termos econômicos, políticos e sociais – a Revolução Inglesa. Do ponto de vista da primeira dessas perspectivas, a crise é um processo geral que abrange todos os aspectos da vida das sociedades europeias; já sob a ótica da segunda, a crise teria sido, na verdade, a viragem decisiva que abriu caminho para o triunfo do capitalismo.

4º A partir de meados do século XVIII, ou mesmo duas ou três décadas antes de 1750, [...] o capitalismo tende a se expandir com rapidez na Europa Ocidental. Diversas revoluções econômicas assinalam a expansão europeia, também verificável do ponto de vista do comércio e da

exploração coloniais. Sintetizando tais transformações está o conceito de revolução burguesa ou de dupla revolução. [...] Temos aqui, na verdade, a Revolução Industrial Inglesa [...].

Vista como um todo, a fase final do feudalismo correspondeu historicamente a transformações as mais variadas, associadas tanto à progressiva desestruturação das relações feudais como ao avanço lento, não raro irregular, das relações capitalistas. Quando a nossa atenção se concentra nessas últimas, a tendência é sempre destacar aquelas que constituem as manifestações de processos e tendências cujo sentido vem a ser o do advento do capitalismo, daí o hábito de intitulá-las precondições da Revolução Industrial: a acumulação (primitiva) de capital; a liberação da mão de obra e os progressos técnico-científicos. Na realidade, a fase final do feudalismo corresponde a uma fase de transição caracterizada pela coexistência de elementos típicos do feudalismo, em processo de progressiva desagregação, e de outros, propriamente capitalistas, ainda emergentes.”

FALCON, Francisco; RODRIGUES, Antonio Edmilson. *A formação do mundo moderno: a construção do Ocidente dos séculos XIV ao XVIII*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2006. p. 5-9.

► A transição para o capitalismo e a elaboração do pensamento mercantilista

A seguir, os professores da universidade estadunidense de Harvard, Hunt e Sherman, apresentam um resumo sobre as mudanças estruturais ocorridas na Europa que contribuíram para a formação do capitalismo.

“Uma série de mudanças profundas provocou o declínio do feudalismo e a emergência de uma nova economia orientada para o mercado. As mais importantes dessas mudanças foram os progressos ocorridos na tecnologia agrícola entre o século XI e o final do XIII. Os aperfeiçoamentos introduzidos na tecnologia agrícola desencadearam, nos séculos subsequentes, uma sucessão de acontecimentos que culminaram na consolidação do capitalismo.

O rápido crescimento da população e da concentração urbana favoreceram o ressurgimento do comércio de longa distância. O sistema manufatureiro estruturado nas cidades (*putting-out system*) produzia as mercadorias que eram intercambiadas no comércio de longa distância. Configurou-se uma especialização urbano-rural que pressupunha a monetarização das funções econômicas e das atividades produtivas. A transformação das relações sociais feudais em relações monetárias de mercado destruiu a base social do feudalismo. As tentativas de preservar o sistema feudal culminaram na repressão sangrenta das revoltas camponesas.

Outros processos que contribuíram decisivamente para a instauração do sistema capitalista de mercado foram o regime de *enclosure* (cercamento) dos campos, o Renascimento intelectual, a exploração colonial, a descoberta de grandes quantidades de metais preciosos, a inflação de preços ocorrida nos séculos XVI e XVII e a criação dos novos Estados-nações.

As políticas mercantilistas aplicadas nos estágios iniciais do capitalismo ocasionaram ampla intervenção governamental nos processos de mercado, sobretudo nos processos relacionados com o comércio internacional. Tais políticas tinham por objetivo, de um modo geral, assegurar elevados lucros para as grandes companhias de comércio, ampliar as fontes de renda dos governos nacionais e, numa perspectiva mais ampla, atrair o máximo de metais preciosos para o país.”

HUNT, Emery K.; SHERMAN, Howard J. *História do pensamento econômico*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-44.

5. Sugestões de consulta

► Livros

COLLINSON, Patrick. *A Reforma*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

Patrick Collinson identifica as origens da Reforma Protestante nas práticas da Igreja Católica de fins da Idade Média. Trata-se de um livro panorâmico sobre o tema, que inclui estudos sobre o luteranismo, o calvinismo e o anglicanismo, além da Contrarreforma católica.

COSTA E SILVA, Alberto da. *A manilha e o libambo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

Nessa obra, Alberto da Costa e Silva constrói uma síntese da história da África ao longo de dois séculos cruciais (XVI e XVII). Além de analisar a questão fundamental da escravidão e do tráfico humano, o autor evidencia a diversidade de formas de produzir riqueza, os inúmeros contatos entre povos, regimes políticos e aspectos de devoção religiosa.

COSTA E SILVA, Alberto da. *A manilha e o libambo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

Nessa obra, Alberto da Costa e Silva constrói uma síntese da história da África ao longo de dois séculos cruciais (XVI e XVII). Além de analisar a questão fundamental da escravização e do tráfico humano, o autor evidencia a diversidade de formas de produzir riqueza, os inúmeros contatos entre povos, regimes políticos e aspectos de devoção religiosa.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Clássico estudo de história econômica brasileira, no qual Celso Furtado explica a formação do território brasileiro e os ciclos econômicos desde a época colonial, associando esses processos à questão da mão de obra e à superação das desigualdades regionais, em busca do desenvolvimento do país.

GARIN, Eugenio (org.). *O homem renascentista*. Lisboa: Presença, 1991.

Essa obra analisa os sujeitos renascentistas, redimensionados pelo humanismo e pela emergência de novas sensibilidades, mais dinâmicas e terrenas. Para além dos artistas, a obra contempla o príncipe, o *condottiero*, o cardeal, o cortesão, o mercador, o banqueiro, a mulher, além dos viajantes e dos indígenas.

KARNAL, Leandro *et al.* *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2015.

Trata-se de uma obra que apresenta uma síntese da história estadunidense sob a perspectiva brasileira. Nela, os autores percorrem desde o período colonial até os anos 2000, com o objetivo de explicar as razões da grande influência estadunidense na cultura do Brasil.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Essa coletânea apresenta estudos de diversos especialistas e trata-se de um marco da historiografia brasileira, por colocar em evidência a amplitude das ações de resistência à escravidão e a luta pela liberdade, em diversas capitâneas ou províncias brasileiras.

► Revistas e artigos

PINTO, Fabrina Magalhães; BENEVENUTO, Flávia (org.). Dossiê Renascimento Italiano. *Crítica Histórica*, Maceió, v. 6, n. 12, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/issue/view/222>. Acesso em: 9 jun. 2022.

Este volume da revista *Crítica Histórica* é dedicado ao estudo do Renascimento italiano a partir de uma abordagem interdisciplinar. O Dossiê, composto de oito artigos, trata de diversos aspectos do Renascimento, sob a perspectiva da filosofia, da literatura e da história.

SILVEIRA, Eder da; CORREA, Silvio Marcus de Souza. Viajantes brancos na África negra do século XV. In: MACEDO, J. R. (org.). *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 85-96. (Séries Diversidades). Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-07.pdf>. Acesso em: 3 maio 2022.

Nesse artigo, os autores oferecem um panorama da presença portuguesa na África no século XV, ressaltando a importância de outros fatores, além do econômico, na expansão marítima portuguesa. Por meio de relatos de viagem, os autores identificam as dimensões mais práticas e subjetivas da empreitada lusa sobre o continente africano.

► Sites

MUSEU AFROBRASIL. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/>. Acesso em: 3 maio 2022.

O *Museu Afro Brasil* tornou-se uma das referências para compreensão da história do Brasil, além de colaborar para a superação das desigualdades e para a afirmação da importância da contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação do país.

PESQUISA ESCOLAR FUNDAJ. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/>. Acesso em 9 jun. 2022.

Organizado pela Fundação Joaquim Nabuco, o *site* disponibiliza informações sobre temas da história, da cultura e da sociedade brasileira, relacionados sobretudo às Regiões Norte e Nordeste, além de apresentar atividades pedagógicas, que podem ser desenvolvidas com os alunos.

► Filmes

Lutero. Direção: Eric Till. Alemanha, Estados Unidos, 2003, 121 min.

O filme narra a vida de Martinho Lutero, mostrando desde a sua crise espiritual até o rompimento com a Igreja Católica e o nascimento de uma nova religião.

Quilombo. Direção: Cacá Diegues. Brasil/França, 1984, 119 min.

Ao tratar da história de Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares, o filme constrói uma narrativa épica, que busca valorizar a identidade negra na história do Brasil.

► Podcast

Indígenas, os povos originários do Brasil. Ep. 5: Indígenas e a atuação missionária. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6vnuholLuYOXDKLQxQIcL4>. Acesso em: 9 jun. 2022.

Realizado pela Universidade Federal de Ouro Preto e apresentado pela historiadora Helena Azevedo de Paula Almeida, esse episódio aborda a visão dos europeus sobre as crenças religiosas indígenas e o projeto de catequização implementado pela coroa portuguesa.

Patrícia Ramos Braick

Mestra em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas)
pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).
Foi professora do ensino básico por mais de 20 anos em Belo Horizonte (MG).

Anna Barreto

Mestra em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo (USP-SP).
Atuou como professora do ensino básico por mais de 30 anos em São Paulo (SP).



7^o
ANO

Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição
São Paulo, 2022



Coordenação editorial: Cesar Brumini Dellore, Leticia de Oliveira Raymundo
Edição de texto: Mônica Torres Cruvinel, Ananda Veduvoto, André dos Santos Araújo, Flávia Maira de Araújo Gonçalves, Regiane de Cássia Thahira, Dirceu Franco Ferreira, Leandro Calbente
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: Bruno Tonel, Noctua Art
Capa: Marta Cerqueira Leite, Bruno Tonel, Daniela Cunha
Foto: Ruínas de igreja no Sítio Histórico São Miguel Arcanjo, em São Miguel das Missões (RS). Foto de 2022.
© Gerson Gerloff/Pulsar Imagens
Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Ana Carlota Rigon
Editoração eletrônica: Ana Carlota Rigon
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Nancy H. Dias, Palavra Certa, Renato da Rocha, Vera Rodrigues
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes
Pesquisa iconográfica: Elena Ribeiro, Enio Lopes, Graciela Araújo, Leticia Bomfim, Paloma Klein, Susan Eiko
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)

Braick, Patricia Ramos
Se liga na História Braick & Barreto : 7^o ano /
Patricia Ramos Braick, Anna Barreto. -- 1. ed. --
São Paulo : Moderna, 2022.
ISBN 978-85-16-13518-8
I. História (Ensino fundamental) I. Barreto, Anna.
II. Título.
22-111494 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

I. História : Ensino fundamental 372.89
Cidade Maria Dias - Bibliotecária - CRB-9/9427

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 ruínas de igreja no Sítio Histórico São Miguel Arcanjo, em São Miguel das Missões (RS). O edifício, construído entre 1735 e 1745 com mão de obra indígena, localiza-se em área que fazia parte de uma redução jesuítica dos Guarani, no contexto da expansão das fronteiras da América portuguesa.



Apresentação

Uma das características mais marcantes do século XXI é a velocidade com que as tecnologias de informação e de comunicação se transformam. Imagine que, quando seus avós nasceram, a televisão ainda era uma grande novidade, os telefones eram discados e não existiam celulares. As pesquisas escolares eram feitas em livros e enciclopédias. Um estudante conseguia consultar apenas uma ou duas fontes, pois era difícil encontrar a informação necessária para os trabalhos solicitados pela escola. E, se ele tivesse uma dúvida sobre a matéria, a única forma de solucioná-la era esperar pela próxima aula.

Em pouco mais de 50 anos, o mundo mudou radicalmente. A comunicação se tornou muito veloz e eficiente. O acesso à informação foi facilitado pela internet, que coloca à disposição das pessoas uma infinidade de informações sobre os mais variados assuntos. Diante de tantas transformações, qual é o papel da escola? Por que as crianças e os jovens ainda precisam ir à aula? O que é preciso aprender para viver neste mundo que se transforma sem parar?

Hoje, um dos objetivos do estudo oferecido pela escola é que você aprenda como localizar informações de modo objetivo, para que saiba como utilizá-las na resolução de problemas práticos ou teóricos. Além disso, é importante saber, também, como identificar informações confiáveis, como evitar as inúmeras armadilhas que estão espalhadas pelo mundo virtual e, acima de tudo, como avaliar criticamente a realidade para se orientar nela de modo autônomo, seguro e justo. A escola deve ser um lugar no qual você e seus amigos encontrem condições para desenvolver essas competências.

A escola é, ainda, o lugar onde vocês podem exercitar habilidades sociais. Nas redes sociais, geralmente, só interagimos com quem tem interesses parecidos com os nossos; na sala de aula, convivemos com as diferenças e podemos aprender com elas. Na escola, é possível aprender a mobilizar nossos conhecimentos para viver melhor com as outras pessoas e desenvolver a empatia, a solidariedade e a capacidade de cooperação.

Os livros desta coleção foram pensados para ajudá-lo a enfrentar todos esses desafios. Por isso, preocupamo-nos em oferecer não só informação, mas também situações favoráveis ao desenvolvimento da autonomia intelectual, à reflexão crítica, à pesquisa, à comunicação oral e escrita e à interação social. Esperamos que você aproveite cada uma delas e que, ao final desse percurso, tenha se tornado um aluno competente e um cidadão solidário, participativo e autônomo nas suas decisões.

Um ótimo estudo!

Organização do seu livro

Este livro está organizado em 11 capítulos, divididos em 4 unidades.

Veja a seguir as diversas partes que compõem o seu livro.



Abertura de unidade

Dupla de páginas que conecta os assuntos tratados nos capítulos da unidade. Assim, você saberá sobre o que vai estudar.



Abertura de capítulo

Relaciona o tema do capítulo com alguma questão atual. Dessa forma, você perceberá quanto a história faz parte do presente.



Saiba mais

Nesta seção, você encontra textos que ampliam seus conhecimentos sobre o assunto estudado.



História em construção

Apresenta conteúdos que vão auxiliar você a compreender aspectos da construção da história.



Refletindo sobre

Você será convidado a refletir sobre inúmeras situações do tempo presente com base nos assuntos estudados.

4



Recapitulando

Questões distribuídas ao longo do capítulo para você verificar a sua compreensão sobre os pontos principais do texto.



Explore

Questões para você explorar mapas, textos e diferentes tipos de imagem.



Conexão

Sugestões de livros, filmes e sites para você ampliar os estudos de forma divertida.



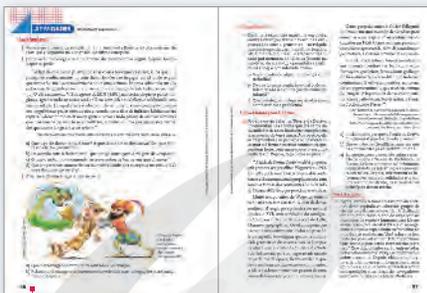
Leitura complementar

Esta seção traz textos de fontes diversas que ampliam a discussão dos temas presentes no capítulo, para que você possa aprender ainda mais.



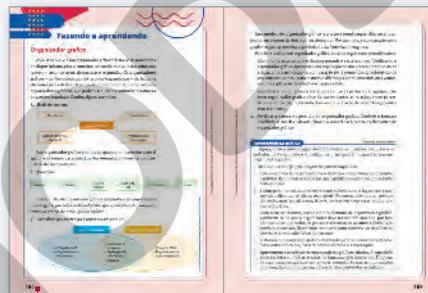
Enquanto isso...

Nesta seção, você conhecerá acontecimentos ou processos simultâneos aos estudados no capítulo. Assim, poderá comparar a história ocorrida ao mesmo tempo em lugares diferentes.



Atividades

Ao final de cada capítulo, a seção de atividades desafia você a aprofundar os estudos, a refletir sobre a relação dos temas estudados com o seu cotidiano e a estabelecer relações entre a história e outros componentes curriculares, além de apresentar propostas para você exercer a sua criatividade.



Fazendo e aprendendo

No final de cada unidade, são apresentados tutoriais para que você possa realizar de forma autônoma diferentes atividades relacionadas aos temas estudados.

Sumário

Unidade 1	O SURGIMENTO DA MODERNIDADE	10
	CAPÍTULO 1 – OS ESTADOS EUROPEUS E O ABSOLUTISMO MONÁRQUICO	12
	A crise do sistema feudal e a centralização do poder real	13
	Características do Estado moderno	14
	Formação dos Estados modernos europeus	15
	Reconquista e centralização política na Península Ibérica, 15 • A centralização do poder na França, 16 • Inglaterra: os limites do poder real, 17	
	A descentralização na Península Itálica	18
	O Sacro Império Romano-Germânico	19
	A fragmentação do império, 19	
	O poder absoluto dos reis	20
	As justificativas para o poder real, 20	
	Leitura complementar — A construção da imagem do monarca absoluto	21
	A política mercantilista	23
	Atividades	24
	CAPÍTULO 2 – HUMANISMO, RENASCIMENTO E REFORMAS RELIGIOSAS	26
	Um mundo em transição	27
	O Humanismo	28
	A imprensa e os novos conhecimentos	29
	O espírito científico e a Teoria Heliocêntrica	30
	Inovações na medicina, 30	
	As artes no Renascimento	31
	Escultura, arquitetura e pintura, 31 • Alta Renascença, 32	
	Reformas Religiosas: a cristandade em crise	33
	A doutrina luterana, 34 • O movimento reformista espalha-se pela Europa, 35	
	A Reforma Católica	36
	O Concílio de Trento, 37	
	Leitura complementar — O Renascimento no norte da Europa	38
	Atividades	40
	CAPÍTULO 3 – EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA	42
	Em busca de novas rotas comerciais	43
	Os interesses da nobreza, da Igreja e da monarquia na expansão marítima, 44	
	As condições para as grandes viagens marítimas	45
	Avanços nas ciências, 45 • O imaginário dos navegadores, 46 • O desenvolvimento da cartografia, 47	
	As navegações entre os séculos XIV e XVI	48
	Portugal dos primeiros viajantes, 48 • As navegações promovidas pela Espanha, 50	
	Enquanto isso... — As navegações chinesas	52

O Tratado de Tordesilhas	54
O mundo após as primeiras viagens marítimas	55
Atividades	56
► Fazendo e aprendendo — Notícia	58

Unidade 2 A CONEXÃO ENTRE MUNDOS 60

CAPÍTULO 4 – EXPANSÃO PORTUGUESA NA ÁFRICA E NA ÁSIA 62

A África antes dos portugueses	63
Os povos iorubás, 64 • Os povos bantos, 65 • Na costa oriental: os suaílis, 66	
A expansão marítima portuguesa	67
África: comércio e exploração	68
Guiné e Cabo Verde, 69	
Escravidão	70
O tráfico de africanos e a escravidão moderna, 71 • O impacto do tráfico negreiro na África, 72	
Os portugueses na Ásia	73
O Império Português no Oceano Índico	74
A expansão do cristianismo na África e na Ásia	75
Resistência à conversão, 76	
Enquanto isso... — O reino cristão da Etiópia	78
Atividades	80

CAPÍTULO 5 – COLONIZAÇÕES ESPANHOLA E INGLESA NA AMÉRICA 82

A América às vésperas da colonização europeia	83
Colonização espanhola na América	83
As rivalidades entre os povos nativos, 83 • A chegada dos espanhóis a Tenochtitlán, 84	
• Queda do Império Asteca, 84	
Os espanhóis na América do Sul	85
Fim do Império Inca, 85	
Armas da conquista	86
Sociedade e administração da América espanhola	87
Vice-reinos e <i>cabildos</i> , 87 • Os grupos sociais, 88	
A exploração de ouro e prata	89
Agricultura e pecuária	89
Trabalho forçado e tributo	90
A revolta de Túpac Amaru II, 90	
Inglese na América	91
Puritanos rumo à América, 92	
A formação das Treze Colônias	93
As colônias do norte e do centro, 94 • As colônias do sul, 95 • O comércio triangular, 95	
• A relação dos colonos com a população nativa, 96 • A administração das Treze Colônias, 97	
• Educação de base protestante, 97	
Enquanto isso... — A presença francesa na América	99
Atividades	101

Sumário

CAPÍTULO 6 – A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NA AMÉRICA	103
A expedição de Pedro Álvares Cabral	104
Os primeiros contatos, 105 • Sociedades indígenas e a ação colonizadora, 106	
A extração do pau-brasil	107
A prática do escambo, 107	
O início da colonização	108
A expedição de Martim Afonso de Sousa, 108 • As capitanias hereditárias, 109	
O governo-geral	109
As Câmaras Municipais	110
A Confederação dos Tamoios	111
Mulheres portuguesas na colônia	112
Leitura complementar — A seca na origem da colonização do Ceará	113
Atividades	114
▶ Fazendo e aprendendo — Resumo	116

Unidade 3 A CONSTRUÇÃO DO IMPÉRIO PORTUGUÊS NA AMÉRICA

118

CAPÍTULO 7 – NORDESTE AÇUCAREIRO	120
Açúcar: o melhor investimento	121
O sucesso da produção açucareira, 122	
A organização do engenho e a produção de açúcar	123
Senhores do açúcar, 124 • Agricultores de cana, 125 • O trabalho no engenho, 125	
A União Ibérica (1580-1640)	127
Holandeses em Salvador, 127 • Holandeses em Pernambuco, 128 • Urbanismo, ciência e arte no Brasil holandês, 128 • Conflitos entre holandeses e colonos, 129 • O reforço do controle colonial, 130 • O Brasil não era apenas um grande canavial, 131	
Enquanto isso... — Os holandeses na África	132
Atividades	134
CAPÍTULO 8 – SOCIEDADE ESCRAVISTA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	136
A dinâmica do comércio de escravizados	137
O tráfico negreiro e seus números, 138	
Sociedade escravista	139
O cotidiano dos negros escravizados, 140 • As famílias de escravizados, 141 • A resistência dos escravizados, 142	
Leitura complementar — As amas de leite negras	145
Atividades	147
CAPÍTULO 9 – EXPANSÃO DAS FRONTEIRAS DA AMÉRICA PORTUGUESA	149
A expansão para o interior	150
O desenvolvimento da pecuária	151
O comércio e a abertura de estradas, 151 • A pecuária no Sul, 152	
A ação missionária dos jesuítas	153
A catequização dos nativos, 154 • A expulsão dos jesuítas, 155	

As bandeiras paulistas	156
A busca por "negros da terra", 157 • O sertanismo de contrato, 157 • Como viviam os bandeirantes, 158 • Em busca dos metais preciosos, 158	
Enquanto isso... — A resistência indígena na Confederação Cariri	159
A colônia portuguesa cresceu	160
As rebeliões coloniais	160
A Revolta de Beckman, 161 • A Guerra dos Mascates, 161	
Atividades	162
▶ Fazendo e aprendendo — Organizador gráfico	164

Unidade 4 MUDANÇAS NA ECONOMIA DO MUNDO OCIDENTAL 166

CAPÍTULO 10 – A MINERAÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA	168
A crise em Portugal	169
A descoberta do ouro	170
O povoamento da região das minas, 171 • A criação da capitania de Minas Gerais, 172 • A mineração em Mato Grosso, Bahia e Goiás, 173	
O controle sobre a mineração	173
A revolta de Filipe dos Santos, 174	
A descoberta de diamantes	174
O trabalho de mineração	175
A prática do contrabando, 175	
O abastecimento das áreas de mineração	176
Tropas e monções, 177	
A sociedade mineira	178
A elite mineradora, 178 • Os negros escravizados e a resistência, 179 • As camadas intermediárias e a população pobre livre, 179 • Famílias e mulheres nas cidades mineradoras, 180 • Irmandades e ordens terceiras, 181	
Leitura complementar — Aleijadinho, arte barroca e ordens terceiras	182
Atividades	184
CAPÍTULO 11 – MERCANTILISMO: UMA ECONOMIA DE TRANSIÇÃO	186
A Europa moderna	187
Mercantilismo	188
A Península Ibérica e suas práticas mercantis, 189 • A França e suas práticas mercantis, 190 • A Holanda e suas práticas mercantis, 191 • A Inglaterra e suas práticas mercantis, 192	
Leitura complementar — Concorrência comercial e guerra	193
As fases do mercantilismo	195
Mudanças no campo, 196 • Os efeitos sobre o comércio e a produção, 197	
Atividades	198
▶ Fazendo e aprendendo — Pôster	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
MAPAS	207

Abertura da unidade

Esta unidade trata dos eventos que marcam a passagem da Idade Média para a Idade Moderna na Europa. No período estudado, são abordados o processo de formação dos Estados nacionais europeus, o desenvolvimento das ciências e das artes durante o Renascimento e a expansão marítima europeia, uma das consequências das inovações técnicas que permitiram aos europeus deixar o continente e se aventurar pelos oceanos em busca de novas terras.

As imagens apresentadas têm o objetivo de sensibilizar os alunos sobre esses três grandes temas estudados na unidade. Por meio da primeira imagem, que registra a presença de autoridades clericais e súditos próximos da Rainha Elizabeth II, pode-se estimulá-los a explicar o porquê dessa proximidade e quais são as atribuições e a importância da monarca e dos representantes clericais no mundo atual.

O nome de Leonardo Da Vinci, mencionado na legenda da imagem de Eduardo Kobra, deve ser familiar a alguns alunos. Faça uma leitura cuidadosa da legenda, associando as características mencionadas nela ao mural. Questione os alunos a respeito do sentido do termo *releitura*, incentivando-os a identificar as referências utilizadas por Kobra para compor a sua obra.

Com base na imagem e na legenda sobre a réplica da caravela de Cristóvão Colombo, converse com os alunos a respeito do processo de expansão marítima – que resultou na colonização da América – e da importância das caravelas nesse processo. Para finalizar a conversa, destaque a relação entre centralização política, desenvolvimento técnico e científico e expansão marítima, reforçando que esses processos resultaram em transformações sociais, econômicas, políticas e culturais na Europa e ampliaram a noção de mundo conhecido até então.

UNIDADE

1

O surgimento da modernidade



Rainha Elizabeth II, com autoridades clericais e súditos na Catedral de Westminster, em Londres, Reino Unido. Foto de 2021. Em 2022, a monarca britânica completou 70 anos de reinado.

O que estudaremos na unidade

Você já ouviu falar do absolutismo monárquico? Sabe no que consistiram os movimentos do Humanismo e do Renascimento? E as expansões marítimas europeias? Nesta unidade, você vai conhecer mais sobre esses temas e a relação deles com o processo de formação dos Estados nacionais europeus. Poderá compreender também o impacto provocado pelos movimentos mencionados e pelas Reformas Religiosas. Tais reformas causaram muitos conflitos no período, contribuindo para o surgimento de diferentes denominações cristãs. No entanto, atualmente, essas denominações buscam superar as diferenças do passado por meio do diálogo e da tolerância religiosa.

10

Unidade 1: justificativas

Na primeira página de cada capítulo desta unidade, estão listados os objetivos previstos para serem trabalhados com os alunos.

Os objetivos do capítulo 1 se justificam por desenvolver noções sobre os princípios que nortearam a formação da modernidade, entendida aqui simultaneamente como ruptura e decorrência do período medieval. Especificamente, são evidenciadas as estruturas políticas modernas, caracterizadas pela centralização do poder e a formação do aparato burocrático, militar e simbólico do monarca absolutista. Nesses processos, ressaltam-se as heranças medievais, bem como as inovações que irão contribuir para a formação do mundo contemporâneo.

No capítulo 2, a pertinência dos objetivos se deve à importância da emergência de uma nova sensibilidade estética, científica e religiosa que nos foi legada pelos modernos, e que resultou nos movimentos do Renascimento e das Reformas Religiosas.

Os objetivos do capítulo 3 se justificam pela relevância das navegações europeias dos séculos XV e XVI para o processo de colonização do continente americano e para a história brasileira. Além disso, esses objetivos levam os alunos a identificar permanências na história do Ocidente em relação ao enfrentamento do desconhecido e a refletir criticamente sobre o eurocentrismo.

© KOBRA, EDUARDO VIANEYIS, BRASIL, 2022
FOTO: VALDIR DE OLIVEIRA/FOTOGAHERA



Mural do artista brasileiro Eduardo Kobra exposto no Museu da Imagem e do Som, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2022. Nesse mural, Kobra fez uma releitura do desenho *O homem vitruviano*, de Leonardo da Vinci, criado no século XV, representando elementos fundamentais da arte renascentista, como a simetria, a proporção, o movimento e o equilíbrio.

Réplica da caravela Santa Maria, de Cristóvão Colombo, próximo à Ilha da Madeira, em Portugal. Foto de 2019. O desenvolvimento das ciências no Renascimento, combinado com as tecnologias de navegação herdadas dos árabes, foi fundamental para a construção de embarcações capazes de cruzar o Atlântico.

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

HORACIO VILLALBOS/CORBIS/GETTY IMAGES



SUMÁRIO DA UNIDADE

Capítulo 1

Os Estados europeus e o absolutismo monárquico, 12

Capítulo 2

Humanismo, Renascimento e Reformas Religiosas, 26

Capítulo 3

Expansão marítima europeia, 42

Este capítulo contempla a habilidade EF07HI01 (ao tratar das discussões sobre o conceito de modernidade). Além dela, o capítulo contempla parcialmente a habilidade EF07HI07 (ao abordar os interesses de cada setor social na centralização monárquica e as principais características do Estado moderno, além de descrever o processo de formação das monarquias portuguesa, espanhola, francesa e inglesa, e o processo de formação do Sacro Império Romano-Germânico, bem como as particularidades que o impediram de constituir um Estado nacional). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações no quadro de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Compreender as condições sociais e políticas que levaram à formação das monarquias nacionais na Baixa Idade Média.
- Caracterizar os Estados europeus e analisar suas dinâmicas de ruptura e permanência em relação às estruturas medievais.
- Conhecer e descrever os processos ocorridos na Península Ibérica, na França, na Inglaterra, na Península Itálica e no Sacro Império Romano-Germânico, identificando suas particularidades e temporalidades.
- Refletir sobre a construção do conceito de modernidade, avaliando suas contradições e limitações.
- Estudar as monarquias absolutistas e os efeitos da centralização do poder político.

Abertura do capítulo

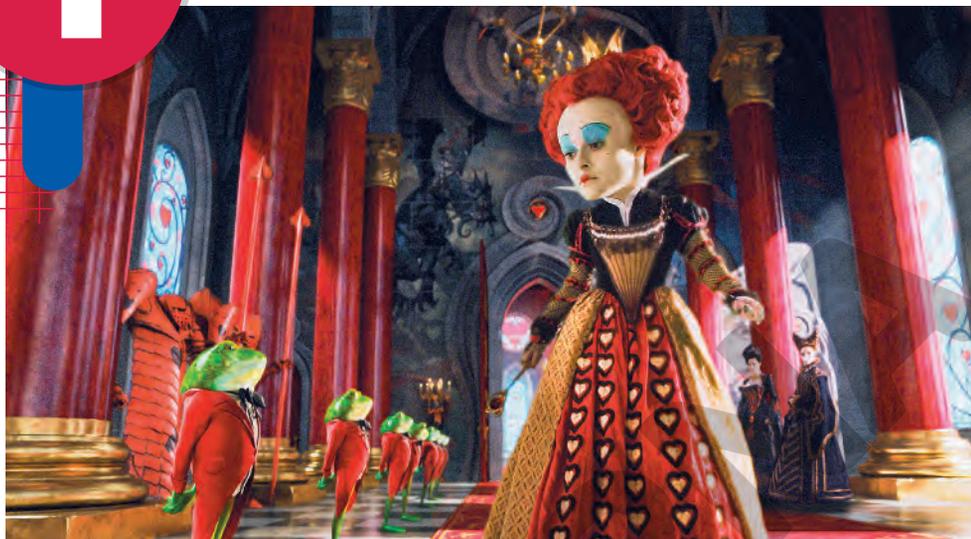
Publicada em 1865 pelo escritor inglês Lewis Carroll, a obra *Alice no país das maravilhas* se tornou um dos maiores clássicos da literatura mundial. Por isso, é possível que os alunos saibam algo sobre seu enredo. Explore esses conhecimentos prévios, incentivando-os a caracterizar os personagens do Rei e da Rainha de Copas. Espera-se que os alunos exponham impressões sobre essas figuras e seu modo de governar, fornecendo elementos para avançar na discussão sobre as relações entre a ficção e os sujeitos e acontecimentos históricos que ela alegoriza.

Continua

CAPÍTULO

1

Os Estados europeus e o absolutismo monárquico



Cena do filme estadunidense *Alice no país das maravilhas*, de Tim Burton, 2010.

“Com quem está falando?”, indagou o Rei, aproximando-se de Alice e olhando para a cabeça do Gato com muita curiosidade.

‘É um amigo meu ... um Gato de Cheshire’, disse Alice. ‘Permita-me que lhe apresente.’

‘Não gosto nada da cara dele’, falou o Rei; ‘contudo, ele pode me beijar a mão se quiser’. ‘Prefiro não’, observou o Gato. ‘Não seja impertinente’, disse o Rei, ‘e não me olhe desse jeito!’ Pôs-se atrás de Alice enquanto falava.

‘Um gato pode olhar para um rei’, disse Alice. ‘Li isso em algum livro, mas não me lembro qual.’

‘Bem, ele deve ser banido’, decidiu o Rei com muita firmeza, e chamou a Rainha, que estava passando nesse momento: ‘Minha Cara! Quero que mande banir este gato!’

A Rainha só tinha uma maneira de resolver todas as dificuldades, grandes ou pequenas. ‘Cortem-lhe a cabeça!’, ordenou, sem pestanejar.

‘Eu mesmo vou buscar o carrasco’, propôs o Rei, impaciente, e saiu correndo.”

CARROLL, Lewis. *Alice: Aventuras de Alice no país das maravilhas & Através do espelho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012. p. 69.

Em *Alice no país das maravilhas*, obra do escritor Lewis Carroll, o Rei e a Rainha são personagens exagerados que governam de modo autoritário. Eles foram inspirados em monarcas que reinaram entre os séculos XVI e XVIII, período de centralização do poder político na Europa.

- Você conhece a história *Alice no país das maravilhas*? O que sabe sobre ela?
- Para você, qual é a função de um monarca? Baseando-se no trecho lido, o que você diria sobre isso?
- Em sua opinião, o modo de governar representado é comum atualmente?

12

Continuação

Este capítulo trata do estabelecimento de Estados nacionais governados por monarcas que, ao longo do tempo, tomaram medidas no sentido de ampliar cada vez mais o seu poder. Como os personagens de *Alice no país das maravilhas*, os monarcas absolutos concentravam inúmeras funções além de impor sua moral e seus valores e exigir a reverência dos súditos. Assim, características como a vaidade, o autoritarismo e o fato de nutrirem temor entre os súditos são aproximações válidas entre os monarcas absolutistas e os personagens criados por Lewis Carroll. Espera-se que os alunos mencionem que esse modo de governar não é comum, pois existem poucas monarquias absolutas atualmente. Existem monarquias absolutas apenas no Eswatini (antiga Suazilândia), no Vaticano, no Catar, na Arábia Saudita, no Sultanato de Omã, no Brunei e nos Emirados Árabes Unidos.

A crise do sistema feudal e a centralização do poder real

A partir do século XII, em algumas regiões da Europa Ocidental, fatores como a expansão do comércio, o crescimento das cidades e o enriquecimento da burguesia propiciaram um gradual processo de centralização e fortalecimento do poder real. Essas transformações sociais e econômicas permitiram aos reis submeter os nobres ao poder monárquico e impor sua autoridade à população (observe a ilustração).

Sob o domínio do rei, os feudos e os condados passaram a compor unidades administrativas e políticas mais complexas, os **Estados nacionais** ou **modernos**. Os nobres tornaram-se parte da corte real, e aos poucos foram delimitadas as fronteiras e os territórios nacionais.

A centralização do poder pelo rei envolveu alguns grupos sociais do período. Consulte a seguir os principais interesses de cada um desses grupos nesse processo.

A quem interessava a autoridade do rei?

1. A crise econômica, a redução demográfica e os altos impostos senhoriais afetavam diretamente os **camponeses**, que passaram a se rebelar com frequência contra a situação de exploração e miséria.

3. Aos **reis** interessava o apoio da burguesia, que tinha o dinheiro necessário para financiar as despesas do Estado. Uma delas era com o exército nacional, que garantia o monopólio do poder pela força.

4. A centralização do poder político representou uma ameaça à **Igreja Católica** em alguns reinos europeus. Na Inglaterra, por exemplo, durante o reinado de Henrique VIII, o papa perdeu influência sobre a monarquia.

2. O fortalecimento dos reis interessava em parte à **nobreza**. Para ela, era vantajoso apoiar um Estado forte e centralizado em troca de alguns privilégios, como isenção de impostos e apoio real em caso de revoltas camponesas.

5. Para a **burguesia**, a centralização do poder real significava a facilitação das atividades comerciais porque garantia o uso de apenas uma moeda, a padronização dos pesos e medidas e a cobrança de impostos apenas pelo Estado.



Ilustração de Ivan Coutinho representando grupos sociais da Europa no século XV. Criação de 2018 com cores-fantasia.

ILUSTRAÇÃO: IVAN COUTINHO/
ARQUIVO DA EDITORA

Ao tratar dos interesses de cada setor social na centralização monárquica e das principais características do Estado moderno, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI07.

A autoridade do rei

Ao analisar a ilustração e as informações respectivas a cada setor social, espera-se que os alunos compreendam que as mudanças ocorridas na Baixa Idade Média foram consequências das transformações econômicas e sociais do período.

As lutas e transformações sociais confirmaram a tendência de declínio da ordem feudal e, em alguns casos, permitiram a formação de monarquias nacionais. O contexto de crise econômica, por sua vez, favoreceu principalmente os setores burgueses, que apoiaram a centralização política e a padronização de taxas e medidas.

É também importante esclarecer sobre a ruína financeira de muitos nobres, que visavam manter sua posição social e seus privilégios. Essa observação ajuda a compreender a ambiguidade da condição da burguesia e de parte da nobreza no Estado moderno: o enriquecimento da primeira não garantia acesso ao poder político; o empobrecimento da segunda não eliminava sua influência política.

Atividade complementar

Organize a turma em pequenos grupos. Cada grupo ficará responsável por um dos segmentos sociais apresentados na ilustração da página 13. Eles deverão elaborar uma reivindicação ao rei, considerando as características sociais e econômicas e as expectativas do segmento social que representam, e realizar uma breve encenação. Ao assumir diferentes papéis, os alunos poderão aprofundar a compreensão sobre o contexto da formação das monarquias nacionais. Além disso, o trabalho em grupo favorece o desenvolvimento da cooperação e da empatia. Após a encenação, proponha à turma uma roda de conversa para que os alunos realizem uma autoavaliação.

BNCC

A construção da ideia de modernidade e as controvérsias sobre a utilização desse termo entre os historiadores, tratadas nesta página, contemplam a habilidade EF07HI01 e contribuem para o desenvolvimento das **Competências específicas de História nº 2 e nº 6**.

História em construção

1. Apesar de se identificar com o “novo”, propondo uma ruptura com o passado medieval, a modernidade foi construída com base em elementos da Antiguidade Clássica, como a valorização da razão e o resgate da noção de cidadania.
2. Não. Há um debate aberto entre historiadores que defendem a ideia de que as transformações na Europa causaram um rompimento com as estruturas feudais e os que afirmam que as permanências feudais provocaram uma “longa Idade Média”. Isso demonstra que a história como campo do conhecimento está sempre em construção e apresenta interpretações divergentes sobre certos acontecimentos e períodos.
3. O conceito de modernidade foi construído com base em processos ocorridos na Europa; portanto, não é universal, permanecendo restrito à realidade de alguns povos europeus.

Recapitulando

1. O processo de centralização do poder pelos reis entre os séculos XII e XV foi resultado de um conjunto de fatores, entre os quais a expansão do comércio, o crescimento das cidades e o enriquecimento da burguesia.
2. Os nobres e a burguesia estavam interessados nessa centralização do poder. Para os nobres era vantajoso apoiar um Estado forte e centralizado em troca de alguns privilégios, como isenção de impostos e auxílio no caso de revoltas camponesas. Para a burguesia, a centralização do poder significava o uso de apenas uma moeda e de um padrão único de pesos e

Continua

Características do Estado moderno

Do século XII ao século XV, formaram-se monarquias nacionais em Portugal, Espanha, França e Inglaterra, principais Estados europeus do período.

Os monarcas eram soberanos sobre seu Estado, isto é, sua autoridade não dependia ou se submetia a nenhuma outra e se estendia a todos os que viviam dentro de seu território. Assim, uma das principais características do Estado moderno é a autonomia do governante em relação a interferências externas, como as de lideranças religiosas e a influência papal.

É possível caracterizar os Estados modernos, ainda, pela unificação do sistema monetário, pela instituição de leis nacionais, pela criação e manutenção de exércitos permanentes e pela organização da arrecadação de impostos.

História em construção

Por que moderno?

A palavra *moderno* significa “novo”, “atual”. A formação das monarquias nacionais e a configuração dos Estados europeus foram interpretadas por historiadores como uma ruptura com as estruturas e os valores típicos da Idade Média. Iniciou-se, nesse contexto, o que se denominou **modernidade**, diretamente relacionada aos acontecimentos europeus e restrita à civilização ocidental.

Resgatando os valores da Antiguidade Clássica, a construção da modernidade partiu de fundamentos como a valorização da razão e a afirmação de práticas de cidadania. O Estado típico da modernidade, chamado **Estado moderno**, seria, portanto, uma entidade política regida por leis e administrada por funcionários especializados.

O debate em torno do assunto causa controvérsias entre historiadores. Enquanto uns defendem a ideia de que houve exemplos de estruturas políticas semelhantes aos Estados modernos em momentos anteriores, questionando assim o marco histórico convencional, outros alegam que a modernidade é um engano, e o que aconteceu foi uma “longa Idade Média” até o século XVIII.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Qual é o significado desta frase: “Os valores modernos foram baseados nos antigos”?
2. A ideia de que houve uma transição das estruturas medievais para as modernas é consensual entre os historiadores? Comente.
3. O conceito de modernidade pode ser utilizado para designar o modo como viviam os povos não europeus no período? Explique.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

1. Que fatores contribuíram para a centralização do poder pelos reis entre os séculos XII e XV?
2. Que grupos sociais estavam interessados nessa centralização? Por quê?

14

Continuação

medidas, o que facilitaria as atividades comerciais. Ao mesmo tempo, a cobrança de impostos passaria a ser feita apenas pelo Estado, e não mais pelos feudos, tornando mais barato o comércio entre diferentes regiões. Aos reis interessava o apoio da burguesia, que tinha o dinheiro necessário para financiar as despesas do Estado, como a manutenção de um exército nacional.

Formação dos Estados modernos europeus

Na Europa Ocidental, os primeiros Estados se constituíram ao longo da modernidade, como resultado de um período de grandes mudanças políticas e sociais.

Reconquista e centralização política na Península Ibérica

Na Península Ibérica, a formação das monarquias nacionais foi um dos resultados dos conflitos entre cristãos e mouros – muçulmanos do norte da África que haviam ocupado a Península Ibérica no século VIII. Nessas lutas, conhecidas como **Reconquista**, os cristãos avançaram sobre os territórios mouros e neles fundaram reinos, entre os quais se destacaram os de Leão, Castela, Navarra e Aragão. Em Portugal e na Espanha, a religião participou da construção da identidade nacional. Nesse sentido, a luta contra os mouros uniu os reinos cristãos na construção da unidade nacional baseada em uma identidade religiosa e territorial.

Durante as guerras de Reconquista, o rei de Castela concedeu a Henrique de Borgonha, nobre da região da França que havia lutado junto aos castelhanos, o governo do **Condado Portucalense**. Em 1139, Afonso Henriques, filho de Henrique de Borgonha, proclamou a independência do condado, que passou a se chamar **Reino de Portugal**, consolidando a primeira monarquia centralizada da Europa.

A formação precoce do Estado português e de suas instituições facilitou a realização das atividades comerciais e possibilitou o fortalecimento da burguesia nacional.

No século XV, os reinos cristãos de Aragão e Castela foram unificados sob a liderança de Fernando e Isabel, conhecidos como os Reis Católicos. Juntos, eles reconquistaram Granada, expulsando os mouros de seu último reduto na Península Ibérica. Formava-se, assim, a **Espanha moderna**.

Por reunir diferentes culturas no mesmo território e submetê-las ao mesmo governo, a imposição da autoridade dos castelhanos sobre as demais regiões ibéricas causou, ao longo dos séculos, conflitos comuns até hoje em locais como a Catalunha e o País Basco.



Representação de funcionários da administração real mostrando ao rei Filipe II a nova planta da cidade de Valladolid, 1562. Azulejos do Palácio de Pimentel, Valladolid, Espanha.

BNCC

Ao descrever o processo de formação das monarquias portuguesa e espanhola e a primazia dos Estados ibéricos sobre os demais Estados europeus nos primeiros séculos da Era Moderna, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI07.

Interpretação cartográfica

Ao abordar a unificação da Espanha por D. Fernando e D. Isabel, retome com os alunos o que sabem sobre a presença moura na Península Ibérica e as lutas entre cristãos e muçulmanos na Baixa Idade Média. Solicite a eles que analisem o mapa “A Península Ibérica durante a Reconquista” e identifiquem os territórios mouros (o Califado de Córdoba, o Império Almorávida e Granada) ao longo dos séculos.

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



BNCC

Ao abordar o processo de centralização do poder na França, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI07.

Recapitulando

3. O Reino de Portugal se formou a partir do Condado Portucalense, território que havia sido cedido a Henrique de Borgonha por seu auxílio na luta contra os mouros. Em 1139, Afonso Henriques, filho de Henrique, proclamou a independência do condado, fundando o Reino de Portugal. Já a Espanha se formou com o casamento de Fernando, rei de Aragão, e Isabel, rainha de Castela. Juntos, os Reis Católicos conquistaram Granada, último território mouro da Península Ibérica.

4. Sim. Com a guerra, os monarcas de ambos os países precisaram fortalecer seus exércitos nacionais, fator que auxiliou o processo de centralização política. Além disso, com a destruição dos campos e a instabilidade provocada pelo conflito, muitos senhores feudais recorreram ao poder dos reis para manter seus privilégios, favorecendo a consolidação da monarquia nacional francesa.

Joana d'Arc

Ao representar Joana d'Arc no centro da imagem, cercada por clérigos, nobres e populares, que a cumprimentam levantando os chapéus e saindo às janelas, o pintor Jean-Jacques Scherrer constrói a ideia de que ela era venerada por todos os setores sociais. Outros elementos, ainda, reforçam essa construção: as vestes do cavalo estampadas com a flor-de-lis, símbolo da monarquia francesa; a postura de Joana d'Arc, que olha para o alto, com o rosto iluminado e vestes de batalha; e o protagonismo da figura feminina à frente do exército.

A Guerra dos Cem Anos

Além de uma longa guerra entre Inglaterra e França, a Guerra dos

Continua

Responda em seu caderno.

Recapitulando

- De que forma a luta contra os mouros na Península Ibérica contribuiu para a formação de Portugal e da Espanha?
- É possível afirmar que a Guerra dos Cem Anos contribuiu para o fortalecimento das monarquias nacionais francesa e inglesa? Justifique.

Saiba mais

Joana d'Arc e a construção do nacionalismo francês

Em 1428, a camponesa Joana d'Arc apresentou-se para lutar junto aos exércitos franceses na Guerra dos Cem Anos, alegando ter sido enviada por Deus para contribuir com a vitória e a emancipação da França. Apesar de enfrentar a desconfiança da nobreza, passou a comandar diversas lutas contra a Inglaterra.

A conquista da cidade de Orléans e outros feitos heroicos contribuíram para a construção de uma ideia mítica em torno de Joana d'Arc, que, mesmo acusada de heresia e morta na fogueira em 1431, inspirou as tropas francesas a se empenhar e vencer a guerra.

O mito de Joana d'Arc e o reconhecimento de sua dedicação à nação permaneceram vivos na França e, nos séculos XIX e XX, passaram a ganhar projeção como símbolos do nacionalismo francês.

A entrada de Joana d'Arc em Orléans em 1429, pintura de Jean-Jacques Scherrer, 1887. Museu de Belas Artes, Orléans, França.



MUSEU DE BELAS ARTES, ORLÉANS

A centralização do poder na França

Na França, o processo de centralização do poder começou no século XII, quando o rei Filipe Augusto, da dinastia capetíngia, unificou a moeda em todo o território, iniciou a formação de um exército nacional e adotou outras medidas que favoreciam a burguesia em detrimento da nobreza feudal.

Seus sucessores contribuíram com outras medidas de aceleração do processo de formação do Estado francês. Entre eles destacou-se Filipe IV, o Belo, que fortaleceu a burocracia do Estado, impôs tributos a todos os grupos sociais, incluindo a Igreja, e aumentou o número de soldados do exército.

A Guerra dos Cem Anos

Em 1328, Carlos IV, rei da França, morreu sem deixar herdeiros diretos, o que colocou fim à dinastia capetíngia e provocou um longo período de instabilidade. O rei da Inglaterra, Eduardo III, e Filipe de Valois, nobre francês sobrinho de Carlos IV, reclamaram o direito ao trono. Embora Filipe tenha recebido a coroa, Eduardo III proclamou-se rei da França e da Inglaterra em 1337, iniciando uma guerra que se estendeu por mais de um século (1337-1453). Interrompido por períodos de trégua e recuo de ambas as partes, o conflito terminou em 1453 com a vitória da França.

A guerra destruiu campos cultiváveis e deixou milhares de mortos em ambos os lados. Para lidar com a situação de instabilidade, os senhores feudais recorreram ao poder do rei e a seus exércitos, contribuindo para a consolidação da monarquia nacional francesa.

Continuação

Cem Anos representou também a passagem da Idade Média para a Moderna, constituindo um marco fundamental da ideia de nação. Iniciada por nobres feudais em conflito, a guerra terminou como uma disputa entre dois Estados que, em processo de centralização, já contavam com exércitos nacionais e mobilizavam seus membros em torno de um ideal que pode ser considerado o embrião do sentimento nacional moderno.

Inglaterra: os limites do poder real

Na Inglaterra, a centralização monárquica recebeu um forte impulso no século XII, sob o reinado de Henrique II, que estabeleceu tribunais reais, enfraquecendo o poder judicial da nobreza. Entretanto, durante o reinado de seu filho, João I, chamado de João Sem Terra, a cobrança de pesados impostos aumentou a insatisfação entre os nobres, que reagiram e entraram em conflito com a realeza. Derrotado em 1215, o rei foi obrigado a assinar a **Magna Carta**, documento que estabelecia limites ao poder real.

Reconhecida como um dos primeiros documentos legais a registrar a garantia de liberdades universais, a Magna Carta inspirou a redação de constituições posteriores. A Carta previa a organização de uma assembleia de nobres e clérigos que poderia decidir, entre outras medidas, sobre o aumento na cobrança de impostos. Além disso, impedia que qualquer pessoa fosse presa sem ter sido julgada e versava sobre o direito de propriedade.

Esse fato dotou a monarquia inglesa de uma característica singular: o rei precisava sempre ajustar suas decisões aos interesses dos grandes senhores, representados no Parlamento. Em 1341, com a inclusão da burguesia no Parlamento, ele se dividiu em duas Câmaras: a dos Lordes e a dos Comuns.

A Guerra das Duas Rosas

O alto custo financeiro e humano causado pela longa Guerra dos Cem Anos também contribuiu para a desestabilização da coroa inglesa.

A partir de 1455, as famílias Lancaster e York passaram a disputar o trono da Inglaterra em uma série de conflitos que ficou conhecida como a **Guerra das Duas Rosas**. A nobreza dividiu-se entre os dois lados opostos, o que contribuiu para seu enfraquecimento e a posterior retomada da centralização monárquica.

Ao longo da guerra, transcorreram episódios de extrema violência; muitas pessoas foram mortas e cidades e aldeias inteiras, destruídas. Com o apoio da burguesia, Henrique Tudor, que reivindicou ter vínculo de sangue com a família Lancaster, assumiu o poder na Inglaterra em 1485 como Henrique VII, pondo fim aos conflitos. Seu governo e os de seus sucessores foram marcados por uma série de medidas de centralização do poder, processo contido pela Magna Carta.

Responda em seu caderno.

Resumindo

5. Explique o que foi a Magna Carta e o que ela previa.
6. De que forma a Guerra das Duas Rosas contribuiu para o processo de centralização política na Inglaterra?



Colhendo as rosas vermelha e branca no jardim do antigo templo, afresco de Henry A. Payne, c. 1910. Casas do Parlamento, Westminster, Londres, Reino Unido. William Shakespeare representou a Guerra das Duas Rosas na peça *Henrique VI*, de 1590. Na imagem, Payne ilustrou a cena da escolha das rosas: vermelha para os Lancaster e branca para os York.

Resumindo

5. A Magna Carta foi um documento elaborado por nobres que pretendiam limitar os poderes do rei. Ela previa medidas como a criação de uma assembleia formada por clérigos e nobres, a proibição da prisão sem julgamento prévio e o direito de propriedade.

6. Com o apoio da burguesia, Henrique Tudor venceu a Guerra das Duas Rosas, assumindo o trono inglês com o título de Henrique VII e dando início à Dinastia Tudor. Tendo alcançado o poder, o monarca iniciou um processo de centralização política que havia sido interrompido com a elaboração da Magna Carta.

Atividade complementar

Nas quase 40 peças que escreveu, William Shakespeare produziu um vasto relato dos costumes e das disputas políticas nos reinos europeus. Nobres e burgueses são personagens de tragédias e comédias que refletem a moral da sociedade moderna em formação. Os reis ingleses tiveram especial destaque na obra de Shakespeare, que escreveu *Henrique IV*, *Henrique V*, *Henrique VI*, *Henrique VIII*, *Ricardo II* e *Ricardo III*.

Proponha aos alunos que pesquisem as peças de Shakespeare e selecionem trechos relacionados ao que aprenderam sobre o contexto europeu e a monarquia inglesa. As pesquisas podem ser apresentadas em forma de transcrições comentadas, de sarau, em que os trechos podem ser recitados para a comunidade escolar, ou em formato de *podcast*.

Explore

A região norte da Península Itálica não tinha mais caráter feudal desde meados do século XII, sendo caracterizada por cidades que tornaram-se repúblicas independentes.

Pode-se complementar a informação explicando aos alunos que as cidades do norte da Península Itálica se dedicavam especialmente à atividade comercial e eram controladas por uma burguesia forte e próspera.

Maquiavel e o poder dos príncipes

“Todos os Estados, todos os domínios que têm havido e que há sobre os homens, foram e são repúblicas ou principados.” É assim que o filósofo Nicolau Maquiavel, um dos principais teóricos do Estado moderno, nascido na cidade de Florença, inicia a obra *O príncipe*. Nela, Maquiavel desenvolveu os fundamentos do poder dos príncipes e teorizou sobre os meios pelos quais os Estados são constituídos, mantidos e ampliados. Em tom de aconselhamento, conclui que os príncipes devem praticar o necessário para garantir seu poder e sempre demonstrar a virtude de sua conduta, preferindo, no entanto, ser temidos a ser amados. Vivendo em uma Itália fragmentada, Maquiavel abordou também a organização de um exército nacional, com o qual os príncipes pudessem libertar o país da dominação estrangeira e, enfim, unificá-lo.



Representação da cidade de Florença, 1490. Museu de Florença, Itália.

A descentralização na Península Itálica

Na Península Itálica, as cidades formavam unidades administrativas independentes e não passaram por processo de unificação e consolidação de um Estado nacional, tendo permanecido fragmentadas até o século XIX.

“O norte da Itália, já em meados do século XII, perdera seu caráter feudal e instituiu novas formas de organização política e social. Como resultado, as cidades italianas, estimuladas pelo desejo de liberdade, tornaram-se repúblicas independentes [...]. No entanto, a liberdade das cidades italianas era constantemente ameaçada pelas investidas dos imperadores do Sacro Império Romano-Germânico e também dos pontífices.

Dentro desse quadro de ameaças externas, a concepção de liberdade dos italianos trazia em si duas ideias: primeiro, liberdade era entendida como soberania; segundo, como o direito de conservar o governo republicano independente.”

FERNANDES, Márcia Gomes. *Nicolau Maquiavel: um estudo sobre a teoria dos humores*. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. p. 56.

No início da Idade Moderna, não havia na Península Itálica nem um Estado que tivesse formação social semelhante à de outros países da Europa e, assim, pudesse efetivar um processo de unificação política. Nesses países, houve uma articulação da nobreza feudal (fundiária) com a monarquia dinástica, que se encontrava acima de todos na “pirâmide de poder”. Formava-se na região o que o historiador suíço Jacob Burckhardt chamou de “Estados italianos centralizados”, diversas repúblicas que, como Gênova, Florença e Veneza, cada uma a seu modo, desenvolveram aspectos modernos como dinamismo econômico, cultura sofisticada e estabilidade política. Segundo Burckhardt, elas teriam sido referências para a formação de Estados como a França e a Espanha.

Explore

Responda em seu caderno.

- De acordo com o texto, o que caracterizava a região norte da Península Itálica?

O Sacro Império Romano-Germânico

O Sacro Império Romano-Germânico foi instituído na região central da Europa em 962, após o papa João XII coroar o rei da Germânia, Oto I, como monarca desse império, a fim de restaurar a grandiosidade romana da Antiguidade.

No início, o império estendia-se da costa do Mar do Norte até parte do litoral do Mediterrâneo e do Mar Adriático, região onde hoje se encontram Alemanha, Itália, Suíça, Áustria, Liechtenstein, República Tcheca, Eslovênia, Países Baixos, Bélgica e Luxemburgo.

O governo de Oto I e os de seus sucessores foram marcados por tentativas de estender o controle do Estado sobre a Igreja. Ao atuar ao mesmo tempo como autoridade política e religiosa, os imperadores provocaram insatisfação na esfera eclesiástica, culminando na **Querela das Investiduras**. Na ocasião, o imperador Henrique IV passou a exigir o poder de nomear bispos, desafiando a autoridade do papa Gregório VII.

A situação entre o Sacro Império Romano-Germânico e a Igreja foi solucionada com a **Concordata de Worms**, firmada em 1122, que selou o acordo segundo o qual os bispos seriam nomeados tanto pelo papa como pelo imperador.

A fragmentação do império

Pouco a pouco, o império fragmentou-se com a independência de diversas regiões, como as cidades comerciais italianas.

No final do século XIII, mais de duzentos principados compunham o Sacro Império Romano-Germânico, e os príncipes locais eram, de modo geral, politicamente mais influentes do que o imperador.

O fim do Sacro Império foi decretado somente em 1806. Como na Itália, os territórios alemães passaram a constituir Estado único apenas na segunda metade do século XIX, com a conclusão do processo de unificação.



Gravura de Jost de Negker representando os braços de armas dos principados que compunham o Sacro Império Romano-Germânico, c. 1510. Ao centro, a figura de Jesus crucificado representa a importância da Igreja.

BNCC

Ao abordar o processo de formação do Sacro Império Romano-Germânico e as particularidades que dificultaram a construção de um Estado nacional unificado, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI07.

Recapitulando

7. Não. Na Península Itálica, as cidades eram unidades político-administrativas independentes umas das outras, não passando por um processo de centralização política. Já no Sacro Império houve uma tentativa de centralização iniciada com a coroação de Oto I, em 962. No entanto, aos poucos, os territórios foram se tornando independentes, de modo que os príncipes locais eram mais influentes que o imperador romano-germânico.

8. A Querela das Investiduras foi um movimento de insatisfação dos clérigos com os imperadores do Sacro Império, que exigiam o direito de nomear bispos. Os imperadores, que atuavam como autoridades políticas e religiosas, buscavam estender seu poder sobre a Igreja e desafiavam a autoridade papal. A questão foi solucionada na Concordata de Worms, em 1122, quando houve consenso entre as partes em assuntos como a nomeação dos bispos tanto pelo papa quanto pelo imperador.

Recapitulando

- Podemos afirmar que a Península Itálica e o Sacro Império Romano-Germânico constituíam monarquias centralizadas? Justifique.
- O que foi a Querela das Investiduras? Descreva qual foi a solução encontrada para o fim desse conflito.

Responda em seu caderno.

Refletindo sobre

Espera-se que os alunos compreendam que, ao assumir que o poder emana de Deus e que cabe à vontade divina a escolha de um governante, não é possível ser contrário a este. A Constituição brasileira de 1988, ao determinar que o poder emana do povo, atribui a natureza do poder à noção de coletividade potencialmente democrática.

BNCC

A questão possibilita discutir a natureza do poder e refletir sobre as diferenças entre o poder absolutista e o poder da coletividade, contribuindo para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 1** e da **Competência específica de História nº 1**.

Explore

1. A palavra *apoteose* originou-se da língua grega e significa “tornar-se deus”. O emprego dessa palavra para nomear a pintura permite associar o momento representado à transformação de Luís XIV em divindade.

2. A pintura é uma alegoria que sacraliza a figura de Luís XIV. Sentado em um carro de ouro puxado por dois cavalos alados, o rei é transportado pelo céu, como um deus. Cercam-no diversas figuras mitológicas. Uma delas conduz os cavalos e carrega uma coroa de louros, enquanto outra está prestes a cingir a cabeça do monarca com uma espécie de coroa. Uma terceira figura toca trombeta para anunciar a passagem do rei. Duas outras seguram uma cornucópia, vaso em forma de chifre abarrotado de frutas e outros alimentos que, na mitologia, simboliza a fertilidade e a abundância. Essa alegoria tem relação direta com a teoria do direito divino dos reis de Bossuet: tanto a cena quanto a teoria justificavam e legitimavam o poder de Luís XIV.

Recapitulando

9. Os alunos podem citar o exercício do poder quase sem restrições pelo monarca, a centralidade da figura do rei acima das instituições e setores sociais, a justificativa divina do poder real, a hegemonia monárquica em legislar, praticar a justiça, cobrar impostos, organizar o exército e administrar o Estado, entre outras características.

Refletindo sobre

Para justificar o poder absoluto do monarca, teóricos como Jacques Bossuet defendiam a ideia de que “todo poder emana de Deus”. A Constituição brasileira de 1988, por sua vez, determina que “todo poder emana do povo”.

De que modo cada uma dessas frases expressa o poder político estabelecido nesses diferentes momentos?

O poder absoluto dos reis

Em alguns países, o fortalecimento do poder real originou as chamadas **monarquias absolutistas**. No regime absolutista, o rei ou a rainha tinha o poder de elaborar as leis, praticar a justiça, cobrar os impostos, organizar o exército e administrar o Estado. Isso significa que o soberano se colocava acima de todas as instituições e exercia o poder praticamente sem restrições.

As principais monarquias absolutistas europeias da Idade Moderna foram as da França, da Espanha, da Áustria e de Portugal.

As justificativas para o poder real

Ao longo dos séculos XVI e XVII, diversos pensadores produziram obras em que procuravam justificar a concentração do poder pelos reis. Um deles foi o inglês Thomas Hobbes. Em uma de suas obras, intitulada *O Leviatã*, ele argumentou que as pessoas, em seu estado de natureza, viviam em permanente conflito. Para manter a paz, elas se organizaram em sociedades governadas por uma autoridade soberana, como o rei, evitando assim a desordem e a violência extrema. Segundo Hobbes, para garantir a paz e a vida em sociedade, os indivíduos, por meio de um pacto, renunciavam a sua liberdade e se submetiam ao poder de um governante.

Na França, o teólogo Jacques Bossuet estabeleceu uma relação direta entre o poder dos reis e a vontade de Deus. Para ele, o poder dos reis era praticamente ilimitado e incontestável, pois havia sido concedido por Deus. Essa teoria ficou conhecida como **teoria do direito divino dos reis**.

Explore

Responda em seu caderno.

1. O que significa a palavra *apoteose*, utilizada para nomear a pintura?
2. Que relação pode ser estabelecida entre essa representação de Luís XIV e a teoria de Jacques Bossuet?

Recapitulando

Responda em seu caderno.

9. Cite três características das monarquias absolutistas.



Aptose de Luís XIV, pintura de Charles Le Brun, séc. XVII. Museu Ingres, Montauban, França. O rei Luís XIV, que governou a França entre meados do século XVII e o início do século XVIII, encarnou como nenhum outro soberano a figura do monarca absoluto da Europa moderna.

MUSEU INGRES, MONTAUBAN

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

Leitura complementar

A construção da imagem do monarca absoluto

Neste texto, a pesquisadora Débora Russi Frasquete discute o modo como Luís XIV utilizou as vestimentas e a arte para enaltecer e eternizar sua imagem.

“Desde os tempos mais remotos a opinião das pessoas é influenciada pelos meios de comunicação a criar certa ideia sobre uma imagem transmitida. A indumentária no processo de construção da imagem é uma grande aliada, pois como símbolo essa se aplica perfeitamente à transferência de significados, visando à comunicação entre os integrantes de sociedades. Como ‘o vestuário é comunicação’, já no século XVII a vestimenta é utilizada como elemento estratégico no processo de fabricação da imagem e na sua difusão.

Luís XIV, monarca absolutista francês que reinou de 1643 a 1715, conhecido também como Rei Sol, como um rei muito vaidoso, manteve uma relação muito próxima com a indumentária, por meio da representação de elementos visuais tanto das roupas utilizadas por ele no período, muito exuberantes e ricamente ornamentadas, como também com aquelas que este se deixava ser pintado, representado. Desta relação homem e indumentária, analisando as pinturas, é possível refletir sobre o papel da moda como recurso de divulgação e exaltação da imagem real.

Essa representação era tão importante no reinado que, na ausência física do rei, os seus retratos, ou seja, suas pinturas deveriam ser reverenciadas como se fossem o rei em pessoa. Em suas memórias, Luís XIV relata a importância da imagem real. Estes escritos eram uma forma de mostrar o seu poder e objetivavam ensinar ao Delfim (seu filho)

a respeito de como governar, deixando ensinamentos que ele considerava indispensáveis para ser um bom rei. Neles fica evidente a importância que o monarca francês dava à imagem real. [...]



Retrato de Luís XIV, pintura de Hyacinthe Rigaud, 1694. Museu do Prado, Madri, Espanha.

Leitura complementar

1. As atividades artísticas foram utilizadas por Luís XIV para produzir representações luxuosas de si mesmo. A indumentária simbolizava o poder do rei, com elementos que remetiam ora a deuses da Antiguidade, ora a imperadores ou conquistadores do mundo clássico, como Alexandre, o Grande.

2. Sim, pois a indumentária era cuidadosamente escolhida para conferir distinção e expressar o poder do rei, além de “camuflar” aspectos indesejados, como a altura do monarca. As representações pictóricas eram tão importantes que assumiam o lugar do rei, devendo ser reverenciadas na ausência dele.

3. Espera-se que os alunos percebam que, na imagem da página 22, Luís XIV foi representado com uma indumentária luxuosa e porta insígnias que simbolizam seu poder, como o cetro e o manto estampado com flores-de-lis (símbolo da monarquia francesa). A coroa também foi representada na pintura, próxima ao cetro real. Na imagem da página 21, Luís XIV foi representado em um ambiente aberto com roupas militares, simbolizando uma das funções do monarca: liderar os exércitos. Em ambas as imagens, ele aparece em postura altiva, portando uma espada, o que reforça a associação entre poder político e poder militar.

Atividade complementar

Para aprofundar as discussões levantadas pelo texto sobre Luís XIV, pode-se propor aos alunos que reflitam sobre a construção da imagem de lideranças políticas na atualidade. Solicite a eles que acompanhem aparições públicas de um político da região (vereador, prefeito, deputado, governador etc.) transmitidas pela mídia ou divulgadas pelas redes sociais. Peça-lhes que observem a indumentária da personalidade escolhida, o modo como se expressa e gesticula, o local onde é filmada e os objetos e pessoas à sua volta. Oriente-os a tomar nota sobre os principais aspectos observados e a organizar essas anotações em um relatório. Em sala de aula, proponha a seguinte questão: Os líderes políticos do presente manifestam preocupação com a própria imagem perante o povo? Oriente os alunos a defender seu ponto de vista com base no relatório que construíram.

Leitura complementar

Luís XIV buscou o aperfeiçoamento de sua reputação, ou seja, de sua imagem, durante todo o seu reinado, de maneira que o agradasse e que da mesma forma transmitisse o tamanho da sua grandiosidade. Porém, como escreve Burke, ‘havia incômodas discrepâncias entre a imagem oficial do rei e a realidade cotidiana’, e ‘essas discrepâncias [...] complicavam a tarefa de artistas, escritores e outros envolvidos com o que se poderia chamar de a *administração* da imagem real’. Um exemplo é a diferença ‘entre sua altura real e o que poderíamos chamar de sua *altura social* [que] tinha de ser camuflada de vários modos’. Nesse sentido, recursos visuais, estéticos e de indumentária auxiliavam a representação do rei para que isso não fosse um inconveniente à sua imagem.

Tendo em vista, então, que o monarca e sua equipe sabiam da importância da representação do mundo vivido ou da realidade, considera-se que Luís XIV, junto a sua equipe de ‘marqueteiros’, escolheu representar a si e a seus feitos com algumas particularidades, sempre utilizando a indumentária como elemento midiático. Em algumas pinturas a sua representação está aliada a vestimentas extremamente luxuosas, em outras está relacionada à indumentária da Antiguidade Clássica, associando Luís ao deus grego Apolo, e em outras ainda, associando Luís a Alexandre, o Grande, por meio da similar representação da vestimenta.”

FRASQUETE, Débora Russi. A representação da indumentária como elemento midiático na construção da imagem real de Luís XIV. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN E MODA, 1, COLÓQUIO DE MODA, 10, 2014, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2014. p. 1-4.



Retrato de Luís XIV, pintura de Hyacinthe Rigaud, 1701. Museu do Louvre, Paris, França.

Questões

Responda em seu caderno.

1. De que modo as atividades artísticas e a indumentária contribuíram para a construção da imagem de Luís XIV?
2. Com base no texto, é possível afirmar que o modo como o rei se apresentava tinha uma função política? Explique.
3. Observe os retratos de Luís XIV reproduzidos nas páginas 21 e 22. É possível perceber diferenças no modo como o rei foi representado em cada uma delas? Considerando que a indumentária é uma forma de comunicação, o que cada uma das imagens comunica?

A política mercantilista

Os monarcas absolutistas procuravam fortalecer seu poder adotando medidas econômicas para aumentar a riqueza do reino. O conjunto dessas medidas é conhecido como **mercantilismo**.

Cada Estado europeu usava as práticas mercantilistas de acordo com suas estratégias econômicas e necessidades financeiras. Conheça, a seguir, alguns princípios e práticas do mercantilismo.

- **Metalismo.** Princípio que definia a riqueza de um Estado pela quantidade de ouro e prata acumulada nos cofres do governo.
- **Balança comercial favorável.** Prática em que as exportações (vendas ao exterior) deveriam ser maiores do que as importações (compras do exterior), evitando a saída de metais do reino.
- **Colonialismo.** Exploração de territórios fora da Europa, em que as coroas podiam obter metais preciosos e produtos de alto valor no mercado europeu, como especiarias (diversos tipos de temperos).
- **Protecionismo alfandegário.** Cobrança de pesadas taxas sobre os produtos importados, para proteger os similares produzidos no reino ou trazidos das colônias.



Moeda de ouro do século XVI cunhada com o brasão do rei Henrique VIII, da Inglaterra. Arquivo Nacional da França, Paris.

BRIDGEMAN IMAGES/AGE PHOTO - ARQUIVO NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Recapitulando

Responda em seu caderno.

10. Qual é o nome do conjunto de medidas econômicas adotado pelas monarquias absolutistas? Qual era sua finalidade?
11. Explique os princípios do metalismo e das práticas mercantilistas, como a balança comercial favorável, o colonialismo e o protecionismo alfandegário.

Conexão

Joana d'Arc e suas batalhas

Phil Robins. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Coleção Mortos de fama).

A história de Joana d'Arc inspirou muitos filmes e livros que contam como a camponesa se tornou a principal heroína do povo francês. Em quadrinhos, essa obra aborda de um jeito divertido aspectos como a vida no campo durante a Idade Média e as batalhas da Guerra dos Cem Anos.



REPRODUÇÃO EDITORA COMPANHIA DAS LETRAS

BNCC

Ao abordar a política mercantilista, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 5**.

Recapitulando

10. Mercantilismo. As práticas econômicas mercantilistas tinham como finalidade aumentar a riqueza do reino.

11. O **metalismo** é o princípio que define a riqueza de um Estado pela quantidade de metais preciosos que possui. A **balança comercial favorável** é a prática do superávit no comércio internacional obtido com o aumento das exportações e a restrição das importações. O **colonialismo** é a exploração de territórios fora da metrópole – no caso, fora da Europa. O **protecionismo alfandegário** é a prática da cobrança de impostos e taxas pelo governo para combater a concorrência de produtos estrangeiros no mercado interno.

Noção de riqueza

Ao discutir as práticas mercantilistas, enfatize o caráter fortemente protecionista com o qual foram fundamentadas, tornando familiares esses conceitos econômicos aos alunos. Pergunte o que eles consideram riqueza material: somente os metais nobres entesourados ou também outros elementos, em outras condições e circunstâncias? A pergunta permite historicizar a noção de riqueza e perceber como nossa percepção diverge da que era adotada por alguns Estados europeus entre os séculos XV e XVIII.

Atividades

1. a) O autor atribui o nascimento da Europa moderna à luta das diversas classes sociais.

b) As classes sociais dos Estados modernos eram a burguesia, a nobreza, o povo e os membros da Igreja (clero).

c) O autor menciona que, na Europa, nenhuma classe social foi capaz de vencer a outra e, em meio aos conflitos, eventualmente tiveram que estabelecer consensos entre si. De acordo com ele, esse dinamismo fundamentou o progresso moderno e a civilização europeia.

2. a) O poder político de Siena estava nas mãos de nove membros das classes médias, representados por meio do Conselho dos Nove.

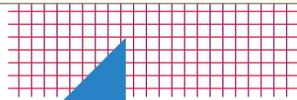
b) Eles eram eleitos.

c) Os Estados italianos eram repúblicas independentes, controladas pela burguesia, ao passo que os Estados ibéricos eram Estados nacionais governados por monarquias absolutistas, nas quais a nobreza e o clero detinham muito poder.

3. a) A tirinha satiriza a monarquia absolutista, que vigorou em alguns países europeus a partir da formação do Estado moderno.

b) O termo mais adequado é *súditos*, pois eles não participam ativamente das decisões políticas, submetendo-se às determinações do rei ou sofrendo as consequências quando discordam.

c) As falas do funcionário do rei revelam uma ameaça àqueles que discordassem do monarca. Espera-se que os alunos percebam que, por trás dessa ameaça, há um pensamento que determina que as ordens reais não devem ser questionadas. Para explicar suas respostas, os alunos podem utilizar os argumentos apresentados pelos teóricos do absolutismo, que afirmavam que o rei seria um escolhido de Deus ou que a submissão à vontade do rei seria necessária para manter o ordenamento da sociedade.



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Leia o texto a seguir e, depois, responda às questões.

“A Europa moderna nasceu da luta das diversas classes da sociedade. Em outros lugares [...] esta luta conduziu a resultados bem diferentes. [...] [Na Europa] nenhuma das classes pôde vencer nem se sujeitar às outras; a luta, ao invés de tornar-se um princípio de imobilidade, foi a causa do progresso. As relações das diversas classes entre si, a necessidade em que se encontravam de se enfrentar e de ceder alternadamente; a diversidade de interesses, de suas paixões; a necessidade de se vencer, sem poder chegar até o fim; disto saiu talvez o mais enérgico, o mais fecundo princípio de desenvolvimento da civilização europeia.”

GUIZOT, François. In: MENDES, Claudinei M.; OLIVEIRA, Therezinha (org.). *Formação do terceiro estado: As comunas*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2003. p. 41-42.

- A qual fator o autor do texto atribui o nascimento da Europa moderna?
- Quais classes sociais formavam os Estados modernos europeus?
- O autor ressalta os conflitos ou os consensos entre as classes sociais? Explique.

2. Leia o texto a seguir e, depois, responda às questões.

“[No século XIV] Siena era governada por um conselho eleito, formado por nove membros das classes médias, o Conselho dos Nove. Os nobres tinham ficado em segundo plano. Essa era uma cidade com cerca de 50 mil habitantes. E em pleno crescimento. Além de serem ativos ali o crédito bancário e o comércio, a agricultura continuava a ser explorada. Florença era a grande rival desse centro urbano.”

QUEIRÓZ, Tereza Aline Pereira de. *Cidades renascentistas*. São Paulo: Atual, 2005. p. 16.

- Em Siena, cidade da região da Toscana, na Península Itálica, quem detinha o poder político?
- Como eram escolhidos os governantes de Siena?
- Politicamente, o que diferenciava os Estados italianos dos Estados ibéricos?

3. Analise a tirinha e responda às questões.



O mago de Id, tirinha de Brant Parker e Johnny Hart, 2009.

- Que regime a tirinha satiriza?
- Qual termo é mais adequado para se referir às pessoas em pé na fila: súditos ou cidadãos? Por quê?
- Explique as falas do funcionário do rei.

Aluno cidadão

4. Nas democracias atuais, o poder dos governantes é limitado. Isso significa que o rei ou presidente não pode tomar decisões sozinho. Pesquise em jornais, revistas ou sites de veículos da imprensa notícias que exemplificam situações em que uma decisão do governante foi barrada por algum outro órgão do Estado ou por iniciativa da sociedade civil.

Em sala, utilize as notícias pesquisadas para debater a seguinte questão com os colegas: Quais são os riscos de permitir que o governante exerça poder sem limites?

Conversando com geografia

5. Leia o texto a seguir sobre as ricas famílias de Florença, na Península Itálica, que se destacou como uma das principais cidades comerciais do século XIII.

“Séculos se passaram, mas as famílias mais ricas de Florença continuam as mesmas. É isso que indica um recente estudo realizado por dois economistas italianos, no qual é mostrado que a maior parte das riquezas da cidade está passando de geração em geração há nada menos que 600 anos. [...]”

Observando os sobrenomes das famílias com as maiores rendas desde o século XV, os dois economistas perceberam que eles são os mesmos nos anos seguintes até o século XXI [e puderam] concluir que [...] não houve uma mobilidade econômica significativa em Florença.

Além disso, os italianos também concluíram que [...] os mais ricos detinham – e ainda detêm – os cargos mais altos e as profissões mais lucrativas e renomadas.”

FAMÍLIAS mais ricas de Florença permanecem as mesmas há 600 anos, diz estudo. *Opera Mundi*, São Paulo, 31 maio 2016. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/noticia/44319/familias-mais-ricas-de-florenca-permanecem-as-mesmas-ha-600-anos-diz-estudo>. Acesso em: 15 fev. 2022.

- O que significa “mobilidade econômica”? Se necessário, consulte um dicionário.
- Qual era a atividade econômica exercida pelas famílias mais ricas de Florença no século XV?
- De acordo com a notícia, é possível afirmar que a produção e a circulação de mercadorias na Era Moderna influenciaram na atual distribuição de riqueza na cidade de Florença? Explique.

Mão na massa

6. No início da formação dos Estados europeus, as bandeiras eram associadas ao poder dos monarcas e serviam para identificar tudo o que lhes pertencia, como objetos, exércitos e navios. Somente a partir do século XVIII as bandeiras se desvincularam dos governantes, tornando-se símbolo de um país e de seu povo. Junte-se a alguns colegas e sigam as instruções para criar uma bandeira.
- Pesquise algumas bandeiras (antigas e atuais) e verifiquem os padrões, as cores e os formatos que são geralmente utilizados. Pesquise também seus significados, representações e mudanças promovidas ao longo do tempo.
 - Criem uma bandeira para o grupo usando cartolina (ou tecido branco), tintas e pincéis.
 - Exponham a bandeira produzida na sala de aula, explicando para a turma quais foram as suas inspirações.

Aluno cidadão

4. Espera-se que os alunos percebam que o poder exercido de maneira arbitrária coloca em risco a liberdade e a segurança dos cidadãos e pode ser usado para satisfazer os interesses particulares de grupos econômicos ou sociais que se associam ao governante, e não para o bem coletivo.

BNCC

Ao incentivar a reflexão sobre o exercício do poder na atualidade, a atividade contribui para o desenvolvimento do **tema contemporâneo transversal** Educação em direitos humanos e para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 6**.

5. a) Mobilidade econômica é o fenômeno em que um indivíduo ou grupo supera ou reduz a sua condição econômica, podendo adquirir maior ou menor remuneração ou riqueza.

b) As famílias mais ricas em Florença, uma cidade essencialmente comercial, praticavam o comércio.

c) Sim. Segundo o texto, as famílias que eram ricas no século XV continuam ricas hoje, o que permite relacionar a atividade comercial, que garantiu a prosperidade econômica no período, a uma trajetória de concentração de riqueza que permanece até hoje.

Interdisciplinaridade

Ao trabalhar noções de mercantilismo, circulação de mercadorias e distribuição de riquezas, a atividade contribui para o desenvolvimento de habilidades do componente curricular geografia, especificamente as habilidades **EF07GE05** e **EF07GE06**.

6. Em sua maioria, as bandeiras seguem padrões geométricos, com cores e eventuais ilustrações trazendo vários significados. Por exemplo, a bandeira da Espanha leva o Brasão de Armas do país, e a do Líbano apresenta em seu centro a representação de um cedro-do-líbano, árvore-símbolo do país. Incentive os alunos a pensar nos elementos gráficos que melhor representariam suas ideias e inspirações e como poderiam ser organizados harmonicamente em uma bandeira. Ao estimular a identificação de padrões na criação das bandeiras, a atividade desenvolve o pensamento computacional.

Este capítulo contempla a habilidade EF07HI04 (ao discutir as características do Humanismo e do Renascimento, suas variações regionais e seus impactos na construção de uma nova sensibilidade estética e racional). O capítulo contempla parcialmente as habilidades EF07HI05 e EF07HI07 (ao identificar o contexto da Reforma Protestante e da Contrarreforma e os processos políticos e socioculturais por elas desencadeados). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações no quadro de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Caracterizar o Renascimento cultural, relacionando-o ao contexto europeu do final da Idade Média.
- Identificar a variedade de linguagens, estilos e manifestações artísticas no Renascimento.
- Reconhecer as mudanças econômicas, sociais e políticas que contribuíram para a formação de um pensamento humanista e racional.
- Compreender as motivações da Reforma Protestante e relacioná-las ao contexto europeu do início do século XVI.
- Caracterizar as principais doutrinas reformistas.
- Avaliar o impacto da Reforma Protestante no interior da Igreja Católica, analisando sua reação e as transformações internas pelas quais essa instituição passou.
- Desenvolver uma atitude de tolerância religiosa.

Abertura do capítulo

A análise da imagem de abertura deste capítulo permite introduzir alguns aspectos centrais do Renascimento cultural, como a busca pela representação do ser humano e da natureza de modo realista. O afresco de Giotto pode ser comparado com pinturas e iluminuras medievais para salientar a preocupação desse artista com aspectos até então ausentes na pintura europeia: expressões corporais e

Continua

CAPÍTULO

2

Humanismo, Renascimento e Reformas Religiosas



A fuga para o Egito, afresco de Giotto di Bondone, século XIV. Basílica de São Francisco de Assis, Assis, Itália.

A arte do período conhecido como Renascimento buscou resgatar os valores e os conceitos da tradição cultural clássica e greco-romana, porém absorveu e transformou essa tradição. Esse movimento artístico aplicou novas ideias, técnicas e materiais, os quais foram bastante influenciados pela modernidade, pelos avanços científicos e por uma nova forma de pensar, que ousava romper com os dogmas e os pensamentos da Igreja.

O Renascimento foi um movimento que se originou de forma gradual na Itália e se difundiu pela Europa e pelo mundo, modificando significativamente a pintura, a escultura, a arquitetura, a filosofia, a literatura e a música. Uma das características mais marcantes da arte renascentista é a proposta de recriar a realidade de maneira fidedigna, isto é, espelhando com perfeição as figuras humanas e os elementos da natureza. Assim, as obras do período foram criadas com base no rigor científico, apoiando-se em estudos de anatomia, matemática, geometria, física e química para representar elementos com perspectiva e profundidade o mais realistas possível.

Giotto di Bondone é considerado o precursor da pintura renascentista. A imagem desta abertura é a reprodução de uma de suas obras criada para decorar a Basílica de São Francisco de Assis, na cidade de Assis, na Itália.

- Você consegue perceber nessa pintura de Giotto alguma característica da arte renascentista? Se sim, qual?

26

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

Continuação

faciais humanas, proporção, criação de perspectiva, efeitos de luz e sombra, entre outros. Espera-se que os alunos apontem esses elementos como características da arte renascentista presentes na obra de Giotto. Se necessário, retome os conteúdos sobre a Idade Média, discutidos no final do 6º ano, e apresente pinturas e/ou iluminuras do período para que os alunos comparem as obras e compreendam a ruptura estética provocada pelo Renascimento.

Um mundo em transição

Na Baixa Idade Média, o comércio entre a Europa e o Oriente teve grande expansão e muitas cidades europeias enriqueceram. Famílias das cidades-Estado italianas de Gênova, Veneza e Florença acumularam imensas fortunas com a atividade comercial nas feiras locais e com as relações mercantis com os povos do Oriente.

A crise que atingiu a Europa no século XIV acelerou o ritmo das mudanças que já estavam em curso. O feudalismo entrou em declínio, o trabalho assalariado começou a substituir as relações de servidão, os reis conquistaram muito poder e a burguesia fortaleceu-se economicamente. Nesse contexto, os europeus aventuraram-se em viagens que os levaram a outros continentes, em busca de novas rotas comerciais e terras para exploração de recursos.

Impressionados com essas transformações, muitos pensadores defenderam a ideia de que viviam um período de renovação em todos os aspectos da vida humana, que rompia com o mundo medieval. Esse movimento, caracterizado por transformações culturais e científicas, desenvolvido entre os séculos XIV e XVI, ficou conhecido como **Renascimento**.

Nesse período, a invenção ou o aprimoramento de instrumentos de navegação e a elaboração de mapas mais precisos contribuíram para as viagens ultramarinas; estudos de anatomia e da circulação sanguínea auxiliaram na descoberta de várias doenças; a invenção da imprensa proporcionou a divulgação dos novos conhecimentos. Por fim, as chamadas Reformas Religiosas romperam a unidade da cristandade, até então assegurada pela Igreja Católica.

Saiba mais

Renascimento: um conceito controverso

A partir do século XX, alguns estudiosos questionaram o uso do termo *Renascimento* por ser fundado na ideia equivocada de que na Idade Média não houve produção cultural importante e que o mundo greco-romano (“cultura clássica”) teria desaparecido nesse período. Segundo esses estudiosos, a produção cultural foi diversificada durante a Idade Média e a tradição clássica não desapareceu, mas foi preservada principalmente pela Igreja.

BNCC

Ao apresentar alguns aspectos do Renascimento, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI04.

Renascimento ou uma longa Idade Média?

A polêmica em torno do Renascimento ainda não acabou. Para alguns historiadores, o Renascimento revela continuidades do pensamento do homem medieval. O historiador medievalista Jacques Le Goff, por exemplo, chega a defender uma “longa Idade Média”, que para ele teria se estendido até o século XVIII. Para outros, ao contrário, as mudanças culturais entre os séculos XIV e XVI foram fundamentais por serem referências para uma nova forma de pensar, delineada no período moderno e consolidada na Idade Contemporânea.



Basílica de São Pedro, no Vaticano. Foto de 2019. Projetada pelo arquiteto renascentista Donato Bramante, a basílica começou a ser construída em 1506 e foi concluída em 1626, apresentando, ao final, as marcas dos diferentes arquitetos que interferiram no projeto original.

BNCC

Ao abordar as características do Humanismo, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI04.

Recapitulando

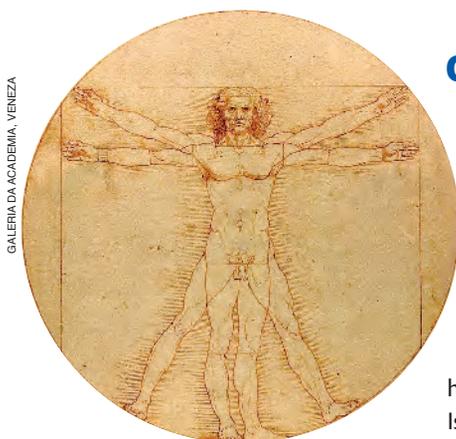
1. O Humanismo foi um movimento intelectual do Renascimento que situava o ser humano no centro do universo, valorizando o espírito crítico, o potencial criativo e o pensamento racional do ser humano.
2. A Antiguidade Clássica serviu de inspiração para os humanistas, pois eles viam na cultura greco-romana o espírito de valorização do ser humano e da sua capacidade de realização.
3. Não. Os humanistas valorizavam o ser humano e sua capacidade criativa. Essas características, porém, não seriam incompatíveis com a fé em Deus.

História em construção

A conciliação da crença em Deus com a crença na capacidade do ser humano é expressa pelos personagens de Adão e de Deus. Pico della Mirandola dá voz à figura de Deus como criador de tudo. É Deus quem se dirige a Adão e lhe diz que não há regras preestabelecidas, pois ele tem a liberdade de ser o que quiser. Dessa forma, diferentemente do pensamento cristão medieval, na visão desse filósofo, Deus criou o ser humano para ser livre, para construir o próprio destino. Reconhecemos, nessa perspectiva, a ideia do livre-arbítrio.

BNCC

A atividade favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 3** por possibilitar interpretações de documentos sobre contextos históricos específicos.



Detalhe de *Homem vitruviano*, desenho de Leonardo da Vinci, 1492. Galeria da Academia, Veneza, Itália. Da Vinci inspirou-se nos estudos do arquiteto romano Marcos Vitrúvio (século I a.C.) para representar as proporções ideais do corpo humano.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

1. O que foi o Humanismo?
2. De que forma a Antiguidade Clássica influenciou o Humanismo?
3. É correto afirmar que os humanistas eram antirreligiosos? Explique.

O Humanismo

Na Idade Média, predominava a ideia de que os acontecimentos cotidianos e os destinos das pessoas eram determinados por Deus. A partir do século XIV, essa visão de mundo começou a esbarrar nos novos modos de vida urbanos que floresciam na Europa, sobretudo nas cidades da Península Itálica. Nesse contexto, muitos artistas e intelectuais adotaram em seus trabalhos uma perspectiva **humanista**. O Humanismo valoriza as capacidades e os potenciais humanos, tanto físicos quanto intelectuais.

Isso não significa que os humanistas eram antirreligiosos ou descrentes; eles defendiam a possibilidade de a fé em Deus conviver com a confiança no ser humano e em sua capacidade criativa. Para eles, seus ideais poderiam ser encontrados na Antiguidade Clássica. Eles viam a civilização greco-romana como modelo de vida, de arte e de valores, em que o ser humano e a natureza eram o centro das atenções de filósofos e artistas. Os humanistas buscavam nos autores e nas obras de arte da Antiguidade, assim como na natureza e na sociedade em que viviam, inspiração para criar suas obras.

História em construção

Mirandola e o pensamento humanista

O filósofo italiano Pico della Mirandola, em seu *Discurso sobre a dignidade do homem*, escrito no final do século XV, trata da essência do pensamento humanista. Leia um trecho.

“Não te dei, ó Adão, nem rosto, nem um lugar que te seja próprio, nem qualquer dom particular, para que teu rosto, teu lugar e teus dons, os desejos, os conquistes e sejas tu mesmo a obtê-los. Existem na natureza outras espécies que obedecem a leis por mim estabelecidas. Mas tu, que não conheces qualquer limite, só mercê do teu arbítrio, em cujas mãos te coloquei, te defines a ti próprio [...]. Ó suma liberdade de Deus pai, ó suma e admirável felicidade do homem, ao qual é concedido obter o que deseja, ser aquilo que quer [...].”

MIRANDOLA, Pico della. *Discurso sobre a dignidade do homem*. In: PENA, Sergio Danilo. *O narrativismo evolucionário e o camaleão*. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, 8 jun. 2007. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/coluna/o-narrativismo-evolucionario-e-o-camaleao/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Questão

Responda em seu caderno.

- De que maneira o filósofo Pico della Mirandola expressa, nesse trecho, a ideia de conciliação da crença em Deus com a crença na capacidade do ser humano?

A imprensa e os novos conhecimentos

O processo de fabricação do papel, inventado na China por volta do século II, só chegou à Europa no século XII, por intermédio de mercadores árabes e italianos. Em pouco tempo, um número considerável de pessoas especializou-se na produção de papel na Europa. Mas, no mundo ocidental, a grande revolução no processo de divulgação do conhecimento ocorreu com o aperfeiçoamento da prensa, com o uso dos tipos móveis metálicos, no século XV, pelo alemão Johannes Gutenberg.

Os tipos móveis eram pequenas peças de metal com letras, números e outros sinais gráficos gravados em relevo. O processo de impressão consistia em tintar as peças e pressioná-las contra o papel usando a prensa. A *Bíblia de 42 linhas*, composta entre 1450 e 1455 na oficina de Gutenberg, é considerada o primeiro livro impresso no Ocidente.

O uso da prensa de tipos móveis metálicos permitiu um aumento significativo da produção e venda de livros. Calcula-se que, no final do século XV, cerca de 1,5 milhão de exemplares tenham sido produzidos. Mas isso não significa que os manuscritos tenham deixado de existir; até o século XIX, com o início da produção industrial de livros, as obras impressas conviveram com os livros manuscritos.

Com o aumento na produção e circulação de livros, os conhecimentos se difundiram de forma cada vez mais ampla, estimulando o espírito investigativo e crítico dos leitores. Os estudiosos já não se contentavam em aceitar os ensinamentos dos mestres; buscavam comprovar tudo o que liam. Teorias desenvolvidas por pensadores da Antiguidade, por exemplo, foram testadas repetidas vezes pelos renascentistas. Muitas das concepções até então admitidas como verdadeiras foram questionadas.



Saiba mais

A imprensa no Oriente

Muito antes de Gutenberg, no século XI, o ferreiro chinês Bi Sheng inventou tipos móveis de argila, criação que fez do povo chinês o primeiro do mundo a publicar livros impressos. O método foi aperfeiçoado na Coreia em 1377, quando foram inventados tipos móveis de metal, os quais só chegariam à Europa em 1445, com a (re)invenção de Gutenberg.

Refletindo sobre

O formato da imprensa se atualizou com o tempo. Jornais, revistas, rádiojornais, telejornais e a internet nos mantêm informados sobre os acontecimentos do Brasil e de outros países, influenciando nossos costumes, comportamentos e posturas políticas. Você acredita em tudo que lê? Você verifica as informações a que tem acesso? Em sua opinião, a imprensa deve se responsabilizar pelo conteúdo que veicula? Debata essas questões com os colegas.

Johannes Gutenberg conferindo impressão feita com a prensa de tipos móveis metálicos, gravura do século XIX.

Refletindo sobre

O desenvolvimento das tecnologias de comunicação democratizou o acesso e a produção da informação na contemporaneidade. Além da diversificação dos veículos da mídia convencional, muitos *sites*, *blogs* e *vlogs*, difundidos pela internet, disputam audiência e influenciam os costumes e as posturas políticas de milhões de pessoas. No entanto, a difusão da informação se transformou em um mercado altamente rentável, e vários veículos de comunicação disponibilizam conteúdos nem sempre confiáveis. Essa problematização visa estimular os alunos a questionar as informações que leem e ouvem. Nesse sentido, é importante argumentar a favor da checagem dos conteúdos, verificando a existência e a confiabilidade das fontes.

Se pertinente, o debate dos alunos pode ser incrementado com base em outros questionamentos, tais como: Quem está veiculando o conteúdo? O conteúdo beneficia a quem? O conteúdo combate ou difunde ideias preconceituosas de qualquer natureza?

BNCC

A atividade contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 5 e nº 7** e da **Competência específica de História nº 7**.

Ao discutir o impacto do espírito humanista e renascentista na produção de novos saberes apoiados na ciência, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI04.

Recapitulando

4. A Teoria Heliocêntrica foi desenvolvida por Copérnico com base em suas observações e nas ideias do astrônomo grego Aristarco, refutando o modelo proposto por Ptolomeu na Antiguidade. As demonstrações copernicanas foram aprimoradas por Galileu, que provou que a Terra gira em torno do Sol.

5. As inovações da medicina romperam com o conhecimento produzido na Antiguidade Clássica quando a anatomia do corpo humano deixou de ser estudada com base em observações feitas com o corpo de outros animais.

Influência das Igrejas na contemporaneidade

É possível aproveitar o momento para conversar com os alunos sobre a influência que as Igrejas exercem nas questões políticas e sociais do Brasil e de vários países atualmente. Pode-se discutir, por exemplo, as pressões religiosas sobre o desenvolvimento das pesquisas com células-tronco embrionárias e a divulgação de materiais sobre educação sexual voltados para crianças e jovens.



Galileu Galilei demonstrando o funcionamento do telescópio, litografia de L. Turgis, século XIX.

Recapitulando

4. Como a Teoria Heliocêntrica foi desenvolvida?
5. Explique de que maneira o desenvolvimento da medicina no século XVI rompeu com o conhecimento produzido durante a Antiguidade Clássica.

Responda em seu caderno.

- **Fisiologia:** estudo dos processos que ocorrem no corpo humano, como a digestão e a excreção.
- **Dissecação:** ato de cortar e examinar órgãos e músculos de um cadáver.

30

O espírito científico e a Teoria Heliocêntrica

Até o século XVI, os fenômenos astronômicos eram explicados pelo chamado **modelo geocêntrico**, elaborado no século II pelo astrônomo grego Ptolomeu. Segundo esse modelo, adotado pela Igreja, a Terra ocupava o centro do universo e o Sol e os outros planetas giravam em torno dela. Todavia, o modelo geocêntrico não foi o único desenvolvido pelos gregos.

Antes de Ptolomeu, Aristarco tinha proposto um modelo diferente, que estabelecia o Sol como o centro em torno do qual orbitavam os planetas.

As ideias de Aristarco, esquecidas por quase 2 mil anos, foram retomadas pelo astrônomo polonês Nicolau Copérnico. Estudando livros e teorias de astrônomos da Antiguidade e observando os movimentos planetários, Copérnico propôs um sistema de organização do universo fundamentado no princípio de que a Terra e os demais planetas giravam em torno do Sol. Ele criou, assim, a **Teoria Heliocêntrica**.

A teoria de Copérnico foi essencial para o desenvolvimento da astronomia moderna, abrindo caminho para outros estudiosos. Um deles foi o italiano Galileu Galilei, que aprimorou as observações de Copérnico e provou que a Terra se movia em torno do Sol. Por seus estudos, Galileu foi perseguido pela Igreja e obrigado a negar publicamente suas conclusões para evitar ser condenado à morte.

Inovações na medicina

Os renascentistas também se dedicaram ao estudo do corpo humano. O belga Andreas Vesalius, um dos mais destacados médicos do século XVI, estudou a anatomia e a **fisiologia** humanas por meio da **dissecação** de cadáveres. Como essa prática era proibida pela Igreja, Vesalius foi condenado a peregrinar até Jerusalém como penitência.

As pesquisas científicas realizadas nesse período foram essenciais para reformular concepções incorretas sobre o funcionamento do corpo humano, como as criadas na Roma antiga, no século II, pelo médico Cláudio Galeno. Mesmo tendo feito descrições muito precisas dos músculos, dos ossos, dos nervos e das artérias, Galeno cometeu várias imprecisões, pois descreveu a anatomia humana com base na dissecação de outros animais.

Ao discorrer sobre o Renascimento nas artes e as inovações técnicas e temáticas, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI04.

Atividade complementar

Proponha uma atividade de análise de obras de arte renascentistas com base em uma visita virtual ao Museu de Arte de São Paulo (disponível em: <https://masp.org.br/acervo/busca>. Acesso em: 20 abr. 2022). Organize a turma em grupos e atribua a cada grupo a pesquisa de um artista ou de um tema presente nas pinturas disponíveis no museu. Peça que identifiquem nas obras aspectos relativos às rupturas estéticas propostas pelo Renascimento. Ao final, solicite que apresentem o resultado das análises para o restante da turma. Essa atividade pode ser realizada em conjunto com o(a) professor(a) do componente arte, favorecendo o desenvolvimento da habilidade EF69AR07.

As artes no Renascimento

O centro da arte renascentista foi a Península Itálica. Entre os séculos XIV e XVI, o florescimento econômico e intelectual das cidades-Estado italianas, principalmente Florença e Roma, criou as condições necessárias para a produção de uma arte extremamente refinada. Boa parte dessa produção contou com o patrocínio dos **mecenas** – comerciantes e banqueiros que financiavam e protegiam artistas plásticos, escritores e cientistas. O mecenato, como ficou conhecida essa prática, era também realizado por príncipes, reis e papas, interessados em ampliar sua influência e seu poder na sociedade.

Um dos principais representantes do mecenato na época foi a poderosa família Médici, formada por banqueiros e comerciantes da cidade-Estado de Florença, que ocupavam cargos importantes no governo. Financiar artistas e intelectuais era, ao mesmo tempo, uma forma de aumentar o prestígio social e um investimento relativamente seguro para os mecenas. Importantes pintores, como Masaccio e Sandro Botticelli, trabalharam na Florença dos Médici.

Escultura, arquitetura e pintura

Os artistas do período procuravam reproduzir as formas reais que observavam e valorizar a sua beleza e harmonia, pois julgavam que assim exaltavam a grandeza do ser humano e a sua capacidade criadora. Escultores como Donatello tornaram-se estudiosos da arte clássica e da anatomia humana, perseguindo o ideal de representar o corpo humano com a máxima fidelidade.

Na arquitetura, essa tendência se manifestou na pesquisa sobre as ruínas romanas para aplicação de algumas características clássicas, como o uso intenso de linhas retas nos novos edifícios. Donato Bramante, autor do projeto inicial da Basílica de São Pedro, em Roma, e Filippo Brunelleschi, que projetou a cúpula da Catedral de Santa Maria del Fiore e o Hospital dos Inocentes, ambos em Florença, foram dois arquitetos de destaque no período.



São Jorge, escultura de Donatello, século XV. Museu Nacional do Bargello, Florença, Itália.

ORNOZZA/ALBUM/FOTOFARENA - MUSEU NACIONAL DO BARGELLO, FLORENÇA



Detalhe de *A criação de Adão*, afresco de Michelangelo Buonarroti, 1510. Capela Sistina, Museus Vaticanos, Vaticano.

Recapitulando

6. Os renascentistas transpuseram para o campo da arte os estudos de outras áreas do conhecimento, como a anatomia e a geometria. Aplicaram a técnica da perspectiva e desenvolveram as primeiras tintas à base de óleo, além do recurso da representação de sombras, técnica usada para destacar o relevo e o volume dos objetos pintados. Essas características resultaram na produção de uma arte mais realista.

Ponto de fuga

O encontro das linhas traçadas para orientar a produção das obras de arte renascentistas é denominado ponto de fuga e geralmente se localiza no centro da representação. Essa técnica permitia aos artistas criar a ilusão de profundidade nas obras, aumentando o realismo das imagens.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

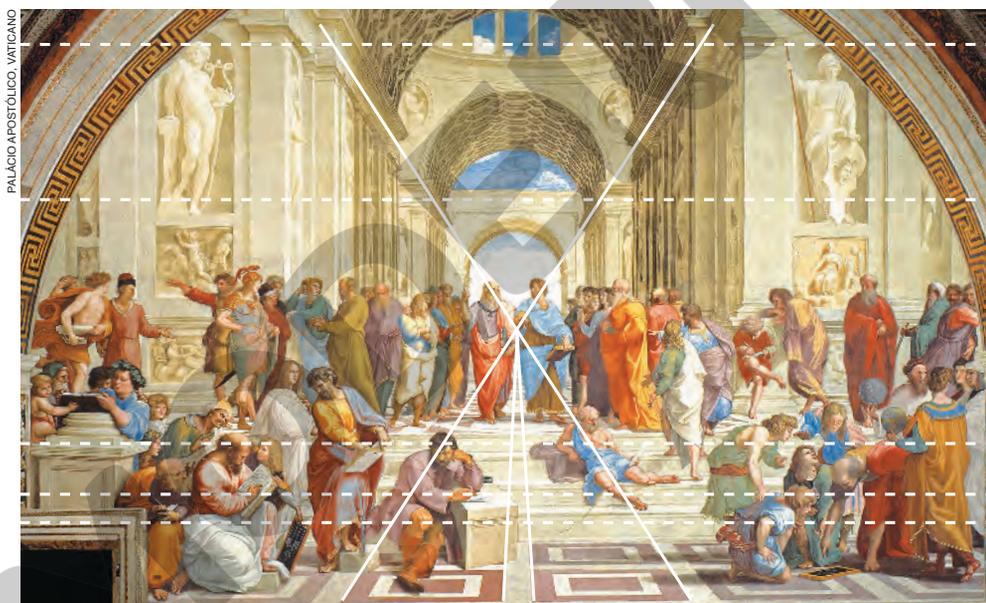
6. Descreva quais foram as principais inovações da arte renascentista na pintura e o impacto artístico dessas inovações.

Os renascentistas desenvolveram materiais e técnicas inovadores com base em estudos de anatomia, matemática, geometria, física e química. No século XV, produziram as primeiras tintas feitas à base de óleo, em que corantes naturais eram misturados ao óleo extraído de sementes de linho. Essa tinta secava mais lentamente que as produzidas até aquele momento. Assim, os artistas podiam alterar suas obras com a tinta ainda fresca, sem comprometer o resultado da pintura.

Procurando reproduzir a realidade na tela, os pintores renascentistas aplicaram a **técnica da perspectiva**. Com isso, conferiram a ilusão de tridimensionalidade (altura, largura e profundidade) para imagens pintadas em uma superfície plana. Para conseguir esse efeito, os artistas usavam tintas claras e escuras para produzir **sombras** nas imagens. Desse modo, os corpos e objetos representados nas pinturas pareciam ter relevo e volume, acentuando o realismo das obras.

Alta Renascença

A chamada “Alta Renascença” é considerada por muitos a fase áurea da produção artística do Renascimento. A arte produzida entre os séculos XV e XVI resultou do aperfeiçoamento dos conhecimentos técnicos desenvolvidos anteriormente. Nesse período, três artistas se tornaram referência da arte ocidental: Michelangelo Buonarroti, Leonardo da Vinci e Rafael Sanzio.



Escola de Atenas, afresco de Rafael Sanzio, 1511. Palácio Apostólico, Vaticano. A técnica da perspectiva implica a divisão geométrica do espaço da pintura traçando linhas que convergem para determinado ponto da composição, chamado ponto de fuga. Note a simulação do traçado do ponto de fuga sobre essa pintura.

Reformas Religiosas: a cristandade em crise

Nos séculos XIV e XV, teve início na Igreja Católica uma crise de grandes proporções. Tornaram-se comuns os casos de bispos, cardeais e até papas que levavam uma vida desregrada, de luxo e devassidão, o que estimulou a desconfiança e a insatisfação dos fiéis. Além disso, a venda de cargos eclesiásticos, de relíquias e de **indulgências** gerava muitas críticas ao alto clero.

Enquanto isso, principalmente na França e na região da atual Alemanha, o baixo clero vivia em condições quase miseráveis. Grande parte de seus membros era acusada de desrespeitar as regras monásticas e de ter formação intelectual insuficiente para lidar com as exigências do sacerdócio.

As primeiras críticas conhecidas à conduta do clero católico foram feitas no século XIV. O teólogo inglês **John Wycliffe**, por exemplo, condenou a corrupção na Igreja e defendeu o retorno do clero a uma vida de pobreza nos moldes dos primeiros cristãos. Em Praga, na atual República Tcheca, o sacerdote e reitor da universidade **Jan Huss** também se revoltou contra a corrupção do alto clero e a venda de indulgências.

Mas foi na região da atual Alemanha que as críticas, sobretudo à venda de indulgências, provocaram uma fratura definitiva no interior da Igreja. Nessa região, em 1517, o monge **Martinho Lutero** tornou públicas suas **95 teses**, em que combatia diversas práticas e dogmas da Igreja, como a validade da venda de indulgências para a remissão dos pecados. Esse ato de ruptura iniciou o movimento que convulsionou a Europa: a **Reforma Protestante**.

Um dos princípios defendidos por Lutero era a salvação pela fé, em contraposição ao princípio da Igreja de salvação pelas boas obras ou por meio de indulgências.

Leia algumas das teses apresentadas por Lutero.

“21. Erram, portanto, os pregadores de indulgências que afirmam que a pessoa é absolvida de toda pena e salva pelas indulgências do papa. [...]”

27. Pregam doutrina mundana os que dizem que, tão logo tilintar a moeda lançada na caixa, a alma sairá voando [do purgatório para o céu]. [...]

36. Qualquer cristão que está verdadeiramente **contrito** tem remissão plena tanto da pena como da culpa, que são suas dívidas, mesmo sem uma carta de indulgência.”

LUTERO, Martinho. *Martinho Lutero: obras selecionadas*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia; Canoas: Ulbra, 2004. v. 1, p. 24-29.



MUSEU CASA DE LUTERO, EISENACH

Lutero em frente ao cardeal Caetano durante a controvérsia de suas 95 teses, pintura de Ferdinand Pauwels, 1870. Museu Casa de Lutero, Eisenach, Alemanha.

- **Indulgência:** perdão total ou parcial das penas aplicadas pela Igreja àqueles que haviam cometido pecado.
- **Contrito:** pessoa arrependida por ter cometido algum pecado.

Explore

Responda em seu caderno.

- Explique o que Lutero defende nessas teses.

O debate entre Lutero e o cardeal Tomás Caetano

Após a escrita das 95 teses, Lutero recebeu uma intimação para comparecer em Roma e explicar seu comportamento. Temendo represália, Lutero não se apresentou. Em 1518, o cardeal Tomás Caetano o convocou para um debate em Augsburg, na Alemanha. Dessa vez, Lutero foi. Caetano tinha a tarefa de conseguir uma retratação de Lutero ou de levantar elementos para condená-lo por heresia.

Explore

Nessas teses, Lutero declara que as indulgências do papa não absolvem as pessoas de seus pecados, que o dinheiro não pode redimir os pecadores e que a redenção é possível para qualquer cristão contrito, não sendo necessária, para isso, a compra de indulgência.

Recapitulando

7. Os fatores que ocasionaram a crise da cristandade foram a desigualdade econômica entre o alto e o baixo clero e o comportamento de cardeais, bispos e outros membros do clero. Segundo os críticos, esses sacerdotes levavam uma vida desregrada, de luxo e devassidão. Além disso, a venda de indulgências, relíquias e cargos religiosos gerava muitas críticas ao alto clero.

8. De maneira geral, Wycliffe, Huss e Lutero criticaram a corrupção do clero e a venda de indulgências como forma de redenção.

Ampliando: a leitura da Bíblia

“[...] na leitura direta, em vulgar, do Antigo e do Novo Testamento, a cristandade latina manifestava uma gradual recusa a tudo o que significava mediação ou intersecção da Igreja na vivência da espiritualidade cristã. Isto era válido para os camponeses livres ou servis – germânicos, ingleses, franceses ou italianos, para os quais a mediação eclesiástica equivalia a uma exploração senhorial direta ou à sua justificativa. Também era válido aos olhos de mercadores, banqueiros, mestres de oficinas artesanais, tipógrafos porque a mediação das autoridades eclesiásticas, em última instância, apagava seus esforços pessoais, seus méritos.”

PATUZZI, Silvia. O retorno à Roma Antiga. In: CAVALCANTE, Berenice (org.). *Modernas tradições: percursos da cultura ocidental* (séculos XV-XVII). Rio de Janeiro: Access, 2002. p. 153.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

7. Descreva os fatores que ocasionaram a crise da cristandade entre os séculos XIV e XVI.
8. Quais foram as críticas apresentadas por Wycliffe, Huss e Lutero?

A doutrina luterana

Em 1521, Lutero foi excomungado pelo papa, sob a acusação de heresia. Àquela altura, ele já era muito conhecido no Sacro Império Romano-Germânico. Alguns príncipes e outros membros da nobreza o apoiavam, e ele contava também com a simpatia da burguesia e dos camponeses. Pressionado pela situação, o imperador católico Carlos V convocou a **Dieta de Worms**, uma reunião de nobres e clérigos do império, em que pretendia coagir Lutero a abandonar suas posições. Lutero, porém, reafirmou suas teses e foi expulso do império.

Na ocasião, nobres e setores populares que o apoiavam protestaram contra a decisão e, por isso, ficaram conhecidos como **protestantes**. Lutero acreditava que a *Bíblia* era a única fonte da verdade cristã e que cada pessoa tinha o direito de interpretá-la livremente, sem a mediação dos sacerdotes. No entanto, para que todos a compreendessem, ela deveria estar escrita na língua falada pela população. Naquele momento, Lutero iniciou o trabalho de tradução da *Bíblia* para o alemão.

Muitos nobres do império converteram-se ao luteranismo por concordar com a nova doutrina e pela oportunidade de confiscar as terras da Igreja e de fazer frente ao poder do imperador, afirmando sua própria autoridade. Entre os camponeses, a adesão ao luteranismo foi uma forma de se livrar do pagamento dos altos tributos cobrados pelo clero. Motivados pelos acontecimentos, em 1524, camponeses liderados por Thomas Münzer iniciaram uma revolta contra a nobreza. A rebelião, condenada por Lutero, foi violentamente reprimida, deixando cerca de 100 mil camponeses mortos.



Lutero perante a Dieta de Worms, ilustração alemã, século XIX.

O movimento reformista espalha-se pela Europa

A Reforma Religiosa proposta por Martinho Lutero favoreceu a formação de outras Igrejas protestantes em diversas regiões da Europa. Na Suíça e na Inglaterra foram formuladas duas importantes doutrinas cristãs reformadas que até hoje contam com muitos adeptos: o **calvinismo** e o **anglicanismo**.

A doutrina calvinista

João Calvino nasceu em 1509, na França. Na universidade em que cursou direito, entrou em contato com as ideias de Lutero e aderiu ao movimento reformista. Perseguido pelas autoridades católicas na França, mudou-se para a Suíça, onde escreveu *Instituições da religião cristã*. Nessa obra, ele sintetizou as ideias de Lutero e de outros reformadores.

A doutrina de Calvino diferenciava-se em alguns pontos da proposta de Lutero. Calvino retomou as ideias de Santo Agostinho para desenvolver o princípio da **predestinação**. Segundo ele, Deus escolheu, desde o início, os indivíduos abençoados com a salvação e os condenados à perdição eterna. O homem, por sua natureza pecadora, não é digno de mudar essa decisão nem de conhecê-la. Para não viver angustiado pela dúvida, o crente deveria buscar sinais da graça divina perseverando em sua fé e mantendo uma vida de virtudes e de obediência a Deus.

Como Calvino via os bens materiais adquiridos pelo homem como uma prova da bondade de Deus, seus seguidores passaram a interpretar a riqueza pessoal como sinal da graça divina, ou seja, a fortuna acumulada por uma pessoa revelava que ela havia sido escolhida por Deus para a salvação.

Essas ideias estimulavam a poupança e o trabalho. Para alguns autores, essa conduta contribuiu para impulsionar o desenvolvimento da economia capitalista nas regiões em que a adesão ao calvinismo foi maior, como o norte da Alemanha, a Holanda e, posteriormente, os Estados Unidos.

Calvino se recusa a dar o sacramento aos libertinos, gravura do século XVI. Biblioteca Pública e Universitária, Genebra, Suíça. A imagem representa João Calvino na Catedral de Genebra se recusando a dar o sacramento da comunhão àqueles que, segundo ele, não levavam uma vida virtuosa e de obediência a Deus.



35

“Mas porque o pacto da vida não é pregado igualmente a todos os homens, e porque, entre aqueles aos quais é pregado, não é sempre recebido da mesma forma, mostra-se nessa diversidade um admirável segredo do julgamento divino. Pois não há dúvida de que essa variedade serve também ao decreto da eterna eleição de Deus. E se é evidente que da vontade de Deus depende que a uns seja oferecida gratuitamente a salvação e que a outros se lhes negue, daí nascem grandes e muitos árduos problemas, que não é possível explicar nem solucionar se os fiéis não compreenderem o que devem com respeito ao mistério da eleição e da predestinação. [...] Jamais nos venceremos como é devido de que nossa salvação procede e emana da fonte da gratuita misericórdia de Deus enquanto não tivermos compreendido sua eleição eterna. [...]

Como o tema da predestinação é de certa forma obscuro em si, a curiosidade dos homens o torna muito perigoso [...]. É necessário que lhes avisemos oportunamente com respeito a como conduzir-se nesse tema. A primeira coisa é que se lembrem de que, quando querem saber os segredos da predestinação, penetram no santuário da sabedoria divina, no qual todo aquele que entra com ousadia não encontra como satisfazer sua curiosidade e mete-se num labirinto do qual não pode sair. [...]

[...] Porque saberemos que, no momento em que ultrapassarmos os limites assinalados pela Escritura, ficaremos perdidos, fora do caminho e entre grandes trevas [...]. A Escritura é a escola do Espírito Santo, na qual nem se deixou de pôr coisa alguma necessária e útil de conhecer, tampouco se ensina mais do que o é preciso saber. Devemos, pois, guardar-nos muito de impedir que os fiéis queiram saber tudo o que está consignado na palavra de Deus com relação à predestinação, a fim de que não pareça que queremos defraudá-los ou privar-lhes do bem e do benefício que Deus quis comunicar-lhes, ou acusar o Espírito Santo de ter manifestado coisas que teria sido preferível manter secretas.”

CALVINO, João. *A instituição da religião cristã*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. Tomo II, p. 375-378.

Ao abordar a criação da Igreja Anglicana na Inglaterra pelo rei Henrique VIII e ao mostrar a relação entre a Reforma Protestante e a afirmação do poder monárquico nesse país, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI07.

As esposas de Henrique VIII

Catarina de Aragão e Ana Bolena não foram as únicas esposas de Henrique VIII. Após a execução de Ana Bolena por traição, o rei inglês casou-se com Joana Seymour, que lhe deu um herdeiro, mas morreu no parto. Em seguida, casou-se com Ana de Cleves, Catherine Howard e Catherine Parr.

A Igreja Anglicana

É importante ressaltar os aspectos políticos da fundação da Igreja Anglicana, já que, em termos de doutrina e rituais, poucas diferenças existem entre seus princípios e práticas e aqueles da Igreja Católica. Nesse caso, tratava-se de um conflito de poderes entre a monarquia inglesa e a autoridade do papa.

Recapitulando

9. Segundo o princípio da predestinação desenvolvido por João Calvino, Deus escolhe previamente os abençoados e os condenados. Aos seres humanos não é possível conhecer tais designios, entretanto, caberia aos crentes encontrar sinais da graça divina ao longo da vida.

10. Visando combater os abusos do clero e conter o avanço protestante, a Igreja Católica tomou uma série de medidas: renovou o grupo de cardeais; ordenou a criação de seminários, universidades e colégios; autorizou o funcionamento da Companhia de Jesus; reorganizou a Inquisição; e convocou o Concílio de Trento.



Henrique VIII, pintura de Joos van Cleve, c. 1530-1535. Casa Burghley, Lincolnshire, Reino Unido.

A Igreja Anglicana

Na Inglaterra, o principal movimento reformador da Igreja aconteceu por iniciativa do próprio monarca. O rei **Henrique VIII**, que subiu ao trono em 1509, era casado com Catarina de Aragão, tia do imperador do Sacro Império Romano-Germânico, Carlos V. O objetivo desse casamento era estabelecer uma importante aliança política entre esses governantes.

Descontente com Catarina, a quem culpava por não lhe dar um herdeiro masculino, Henrique pediu ao papa Clemente VII que anulasse o casamento. O papa, porém, querendo evitar atritos com Carlos V, negou o pedido. Henrique VIII, contrariado, proclamou-se, em 1531, chefe da Igreja na Inglaterra. Em seguida, pressionou o Parlamento a aprovar leis para abolir todas as taxas pagas ao papa e desligar a Inglaterra da Igreja de Roma. Em mais uma atitude de ruptura, Henrique VIII divorciou-se de Catarina e se casou com Ana Bolena.

Em 1534, Henrique VIII formalizou o rompimento com a Igreja Católica proclamando o **Ato de Supremacia**, pelo qual se tornou chefe absoluto da Igreja na Inglaterra. Muitos nobres, burgueses, intelectuais e até mesmo camponeses apoiaram a decisão do monarca. Formou-se, assim, a **Igreja Anglicana**. Outras leis aprovadas posteriormente obrigaram o clero inglês a jurar lealdade ao rei, confiscaram grande parte das propriedades da Igreja Católica e fecharam os mosteiros. Quem se contrapôs a essas medidas sofreu perseguições. Muitos foram presos e condenados à morte.

A Reforma Católica

No século XV, intelectuais católicos iniciaram um movimento para promover mudanças na organização da Igreja e aproximá-la dos fiéis. Esse movimento se fortaleceu com a criação das doutrinas reformadas, que conquistaram adeptos em grande parte da Europa. Preocupada com a crise religiosa, a Igreja tomou uma série de medidas com o objetivo de combater os abusos do clero, fortalecer a doutrina católica e conter o avanço protestante. Essas mudanças receberam o nome de **Contrarreforma** ou **Reforma Católica**, e sua implementação demorou anos para ser concluída.

Um dos principais responsáveis pela Reforma Católica foi o papa Paulo III. Ao assumir o pontificado, em 1534, ele renovou o grupo dos cardeais, promovendo para a função apenas homens de grande capacidade intelectual e retidão de caráter, e os encarregou de produzir um relatório sobre a situação da Igreja Católica. O relatório ficou pronto em 1537, e nele ficaram evidentes os abusos do clero. Com base nesse documento, Paulo III colocou em ação uma série de medidas: ordenou a criação de seminários, universidades e colégios, autorizou o funcionamento da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534, criou a Santa Inquisição Romana e Universal e convocou o Concílio de Trento.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

9. Explique o princípio da predestinação desenvolvido por João Calvino.
10. Como a Igreja Católica reagiu à Reforma Protestante?

O Concílio de Trento

Em 1545, na cidade de Trento, na Itália, iniciou-se a primeira sessão do **concílio** convocado pelo papa Paulo III para discutir importantes questões relacionadas à Igreja. O **Concílio de Trento**, como ficou conhecido, só terminou em 1563, após várias interrupções por desentendimentos políticos. O concílio reafirmou os principais dogmas católicos questionados pelas doutrinas reformadas e procurou fortalecer o poder da Igreja Católica. Conheça algumas de suas decisões.

- Tanto a fé quanto as boas ações eram necessárias para a salvação.
- Reafirmou-se que as Escrituras eram importantes fontes da verdade cristã, mas que as tradições da Igreja também tinham o mesmo valor.
- A Igreja continuava a ser a única com poder para interpretar as Escrituras.
- Confirmou-se a eficácia das indulgências como instrumento para obter o perdão das penas temporais aplicadas aos pecadores.
- Os Sete Sacramentos foram mantidos, assim como o culto à Virgem Maria e aos santos.

O concílio também estabeleceu algumas regras que visavam moralizar o clero e instruí-lo. Por exemplo, ficou decidido que os bispos deviam ser responsáveis por instruir e preparar os padres da região em que viviam. Desse modo, eles não podiam mais deixar suas paróquias e continuar arrecadando dinheiro delas para viver em Roma. O clero também foi proibido de receber dinheiro em troca da concessão de indulgências. Com essas decisões, a Igreja combatia as principais queixas feitas pelos reformadores: a cobrança indevida de dinheiro e o despreparo intelectual do baixo clero.

• **Concílio:** reunião de autoridades da Igreja Católica.

Saiba mais

Inquisição

Criada no século XIII e reorganizada em 1542 com o nome de Santa Inquisição Romana e Universal, ou simplesmente **Tribunal do Santo Ofício**, a Inquisição era a instituição responsável por julgar e condenar as pessoas que questionavam dogmas da Igreja. A condenação à morte na fogueira era a pena mais temida. O tribunal também foi responsável por censurar os livros considerados perigosos à doutrina católica e aos “bons costumes”, por meio do *Index Librorum Prohibitorum*, o Índice dos Livros Proibidos.

Conexão

Afrescos da Capela Sistina

Disponível em: https://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/. Acesso em: 10 maio 2022.

A Capela Sistina é um dos monumentos arquitetônicos mais importantes do Renascimento. Sua construção foi concluída em 1481. Entre 1508 e 1541, a capela teve seu interior decorado com afrescos de vários artistas, entre eles Michelangelo Buonarroti. Na visita virtual, é possível conhecer algumas obras desses artistas.



Juízo Final, afresco de Michelangelo Buonarroti, 1536-1541. A obra decora o altar da Capela Sistina. Museu Vaticano, Vaticano.

JOSEPH MARTIN BALBI/FOTOGRAFIA - MUSEUS VATICANOS, VATICANO

Responda em seu caderno.

Recapitulando

11. Quando o Concílio de Trento foi concluído? Qual era seu principal objetivo?

37

BNCC

Ao identificar a reação católica ao avanço do movimento reformista, com destaque para o Concílio de Trento, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI05.

Recapitulando

11. O Concílio de Trento foi concluído em 1563 e seu principal objetivo era fortalecer o poder da Igreja Católica por meio da afirmação de dogmas católicos que foram questionados pelas doutrinas reformadoras.

Ampliando: discussão sobre a santidade

“A importância central do fenômeno da santidade no Ocidente medieval salta aos olhos quando se considera o período que vai do final da Idade Média ao início dos tempos modernos. A multiplicação de polêmicas irônicas ou das contestações teológicas [...] é a clara prova disso. Entre o final do século XV e a primeira metade do século XVI novas exigências religiosas e culturais suscitam o aparecimento de uma atitude fortemente crítica diante de cultos considerados supersticiosos ou diante de relatos julgados mais prejudiciais do que favoráveis à causa dos santos. [...]”

No que toca aos teólogos da Reforma, a rejeição da função mediadora dos santos foi acompanhada de violentas críticas contra formas culturais consideradas idólatras [...], sem todavia abalar a fé que têm nos mártires antigos [...], nem a admiração que manifestam pelos mártires atuais, dignos de memória [...]. Do lado católico, a defesa teológica que culmina com os decretos do Concílio de Trento é acompanhada de um forte engajamento nos âmbitos pastoral e histórico-cultural.”

GAJANO, Sofia. Santidade. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (org.). *Dicionário temático do Ocidente Medieval*. Bauru: Edusc, 2006. v. II, p. 462.

Conexão

Durante a navegação virtual pela Capela Sistina, é possível solicitar aos alunos que reflitam sobre como cada obra foi recebida e fruída na época de sua criação. Pergunte a eles sobre as emoções e sensações que têm ao observar a capela e peça que imaginem como um cristão da época se sentiria durante a celebração de uma missa nesse lugar em que é possível observar uma representação tão vívida de Deus com características físicas humanas.

Ao longo do tempo, as obras presentes na Capela Sistina foram se transformando em referências visuais do Renascimento para um amplo público, visto que a capela é um ponto turístico intensamente visitado e é considerada um patrimônio cultural da humanidade pela Unesco.

Ao relacionar a difusão do Renascimento e da Reforma Protestante à produção artística e cultural dos povos do norte da Europa, a seção contempla parcialmente as habilidades EF07HI04 e EF07HI05 e favorece o desenvolvimento da Competência específica de Ciências Humanas nº 5.

Leitura complementar

O Renascimento no norte da Europa

Leia o texto sobre algumas características do Renascimento nórdico.

“Na Itália, a Renascença foi um ressurgimento e principalmente uma redescoberta dos ensinamentos e da cultura da Grécia e Roma antigas. Essas culturas não eram tão relevantes para os europeus do norte, para os quais as representações da mitologia clássica eram muito mais raras do que nos países do Mediterrâneo [...].

Artistas italianos utilizaram sistemas matemáticos precisos para ajudá-los na representação de proporções humanas, perspectiva e espaço. Os artistas do norte da Europa ficaram impressionados com os resultados e Albrecht Dürer [...] dedicou boa parte de seu tempo e de seus esforços escrevendo dois tratados sobre geometria, *A arte da medição* (1525) e *Sobre a proporção humana* (1528). Muito antes disso, contudo, os artistas do norte da Europa já haviam alcançado um sucesso considerável ao produzirem representações naturalísticas da forma humana. O resultado pode ser visto nas esculturas de Claus Sluter [...] e Hans Multscher [...], assim como na pintura de artistas flamengos [...] como Jan van Eyck [...] e Rogier van der Weyden [...]. Os pintores nórdicos trabalhavam instintivamente em vez de usarem fórmulas matemáticas e contaram com a ajuda dos avanços na técnica da pintura a óleo, da qual Van Eyck foi um pioneiro. Essas inovações permitiram aos artistas criar imagens que eram muito mais detalhadas e realistas do que se eles estivessem trabalhando com a têmpera. Isso teve um efeito visível em vários campos, como na pintura de retratos. Os artistas do norte foram pioneiros na composição em três quartos, que lhes permitiu criar uma imagem mais bem-acabada de seus modelos numa época em que os pintores italianos ainda preferiam o perfil, uma forma bidimensional de retratar as pessoas.

O casal Arnolfini, pintura de Jan van Eyck, 1434.
Galeria Nacional, Londres, Reino Unido.



GALERIA NACIONAL, LONDRES

Os artistas da Renascença nórdica buscavam alcançar o mesmo tipo de realismo sempre que retratavam o mundo físico, de cenas de interiores e paisagens a naturezas-mortas e estudos de fisionomia humana. [...]

O Renascimento nórdico foi moldado por outros dois elementos importantes: a difusão da gravura e a Reforma Protestante. A gravação foi uma invenção alemã atribuída a Johannes Gutenberg [...] e era usada em várias cidades pioneiras do país. O desenvolvimento de imagens impressas foi uma dádiva para os artistas, que agora podiam vender suas próprias gravações em mercados e feiras e, no processo, construir uma reputação. [...]

Os conflitos da Reforma tiveram muito mais impacto no norte da Europa do que na Itália. Alguns artistas foram pessoalmente afetados. [Matthis] Grünewald perdeu seu principal mecenas por causa de suas afinidades protestantes [...]. Já Lucas Cranach, o Velho [...], tirou proveito de sua proximidade com o líder protestante Martinho Lutero [...]. Os dois eram amigos e Cranach se tornou de fato o pintor oficial do movimento reformista, criando vários retratos de Lutero e xilogravuras para sua tradução do Novo Testamento. Ele continuou produzindo pinturas sacras como *A Virgem e o Menino* [...], numa tentativa de reinterpretar temas tradicionalmente católicos, mas para expressar interesses luteranos; em sua obra, a *Virgem* tem uma aparência germânica.

O mercado para altares e imagens de santos entrou em declínio no norte da Europa por causa da revolução religiosa. Temas morais e religiosos eram tratados com mais descrição. Artistas como Hieronymus Bosch [...] e [Pieter] Bruegel preferiam se ater à loucura humana em obras como *O jardim das delícias*, de Bosch, e a mitológica *A queda de Ícaro* [...], de Bruegel. Outros, como Pieter Aertsen [...] tiveram o cuidado de disfarçar os temas religiosos. Aertsen começou a carreira como artista eclesiástico, mas depois que vários de seus retábulos foram destruídos por iconoclastas, ele começou a esconder os temas de seus quadros em naturezas-mortas ou cenas de interior.”

FARTHING, Stephen. *Tudo sobre arte: os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011. p. 182-185.



Fuga para o Egito (O mercado das carnes), pintura de Pieter Aertsen, 1551. Universidade de Uppsala, Suécia.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Quais são as principais semelhanças e diferenças entre a Renascença nórdica e a italiana?
2. Como a invenção da prensa tipográfica e a difusão do protestantismo impactaram o Renascimento nórdico?
3. Compare a pintura *Fuga para o Egito*, de Pieter Aertsen, com o afresco *A fuga para o Egito*, de Giotto di Bondone, reproduzida na abertura do capítulo. De que maneira a influência religiosa resultou em abordagens distintas do mesmo tema?

Leitura complementar

1. A Renascença italiana voltou-se a um olhar retrospectivo da Antiguidade Clássica e significou uma produção original no campo das artes e das ciências, rompendo com o paradigma medieval. A exemplo do movimento italiano e influenciados por ele, os nórdicos aplicaram novas técnicas à arte. Sua produção artística, entretanto, foi mais inspirada pela difusão da imprensa e da Reforma Protestante do que pela Antiguidade Clássica, circunscrita ao mundo mediterrâneo.

2. A invenção da prensa tipográfica e o desenvolvimento das técnicas de gravura pelos alemães significaram uma possibilidade de produção e comercialização artística. Com a difusão do protestantismo, alguns artistas adaptaram sua produção de gravuras e pinturas às temáticas reformistas e tiveram boa aceitação pelo mercado. Outros, no entanto, perderam seus mecenas em razão da diferença de crenças. A Reforma Protestante, acompanhada do movimento iconoclasta, fez declinar o mercado da pintura sacra e, em seu lugar, desenvolveram-se temáticas mais ligadas à paisagem e à psicologia humana, cenas de interiores, além de naturezas-mortas.

3. Ambos os artistas partiram da mesma temática para produzir suas obras. O afresco de Giotto combina elementos do Renascimento e do Humanismo. Na obra de Aertsen, esses elementos também estão presentes. Como o movimento iconoclasta que acompanhou a Reforma Protestante destruiu várias de suas produções eclesiásticas, Aertsen passou a disfarçar o tema de seus quadros em naturezas-mortas.

Atividades

1. O uso da imprensa de Gutenberg permitiu um aumento significativo na produção e venda de livros, que até então era limitada à lenta reprodução à mão.

2. A imprensa contribuiu para ampliar o alcance dos textos clássicos, científicos e das novas ideias renascentistas. Apesar de grande parte da população não saber ler, ela representou uma possibilidade inédita de acesso a informações.

3. Para Leonardo da Vinci, o pintor dominava tudo o que pudesse passar pela imaginação das pessoas e, por meio de sua obra, podia captar a essência das coisas. Em comparação com o período no qual Deus era considerado o centro da vida, o texto reproduzido mostra o ser humano no domínio de sua vontade e com possibilidade de criar segundo suas necessidades ou vontade.

4. a) O homem montado no animal veste um traje típico de alguns membros da Igreja Católica; acima de sua cabeça estão pássaros, símbolo utilizado pela Igreja Católica para representar o Espírito Santo.

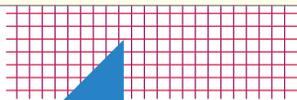
b) Na imagem, o membro do clero, provavelmente Johann Tetzel, vende indulgências a dois fiéis, representados em tamanho menor. O poder do sacerdote de absolvição dos pecados, citado no texto, é expresso pela venda de indulgências na imagem.

c) Nos séculos XIV e XV, muitos clérigos distorceram o sentido do perdão divino e passaram a “garantir” a salvação aos fiéis por meio da venda de indulgências. Esse comércio da salvação foi considerado inadequado e ofensivo aos princípios do cristianismo, tornando-se alvo de críticas de religiosos e intelectuais.

5. a) Tratava-se do contexto da passagem da Idade Média para a Idade Moderna: centralização do poder real; enriquecimento da burguesia; surgimento de uma visão de mundo em que as riquezas materiais e as realizações humanas passavam a ser vistas com orgulho e não como pecado; valorização da ciência, do pensamento racional e da investigação da natureza.

b) Por meio do Ato de Supremacia, Henrique VIII declarou-se chefe

Continua



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. O método de impressão desenvolvido por Johann Gutenberg superou algumas limitações existentes na época. Que limitações eram essas?
2. Que relação é possível estabelecer entre o surgimento da imprensa no século XV e o movimento renascentista?
3. No trecho a seguir, o artista Leonardo da Vinci expressa sua percepção sobre o ofício do artista.

“O pintor é amo e senhor de todas as coisas que podem passar pela imaginação do homem, porque se ele sente o desejo de contemplar belezas que o encantem, é dono de sua criação, e se quer ver coisas monstruosas, que causem terror [...], pode ser amo e criador delas.

[...] Tudo o que está no Universo em sua essência, em presença ou na imaginação, ele o tem primeiro na mente e depois nas mãos, e elas são tão **excelsas**, que, da mesma forma que as coisas, criam ao tempo uma harmonia proporcional com um só olhar.”

DA VINCI, Leonardo. Tratado da pintura. In: MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio; FARIA, Ricardo. *História moderna através de textos*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 97.

Excelso: grandioso, opulento, elevado.

- Explique de que modo o texto de Leonardo da Vinci expressa ideias renascentistas sobre a função do artista.
4. Leia o texto e analise a imagem que representa o frade e inquisidor Johann Tetzel vendendo indulgências na Alemanha.

“[...] eu, por sua autoridade, e de seus benditos apóstolos Pedro e Paulo, e do santíssimo papa, a mim concedida e transmitida nestas partes, absolvo-te, primeiro de todas as condenações eclesíásticas, seja qual for o modo com que incorreste nelas, e em seguida

40

Continuação

absoluto da Igreja na Inglaterra, formalizando o rompimento com a Igreja Católica e abrindo caminho para a formação da Igreja Anglicana.

6. a) No quadro *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, os alunos poderão identificar a representação realista do ser humano, em seus traços sutis, e a utilização da técnica de luz e sombra e da perspectiva.

de todos os teus pecados, transgressões e excessos, [...] redimo-te de todo o castigo que mereças no Purgatório [...].”

TETZEL, Johann. In: SEFFNER, Fernando. *Da Reforma à Contrarreforma*. São Paulo: Atual, 1993. p. 22-23. (Coleção História Geral em Documentos).



Frade dominicano Johann Tetzel vendendo indulgências, gravura alemã, século XVI.

- a) Que elementos da imagem indicam que o homem montado no animal é um membro da Igreja Católica?
 - b) Como é possível relacionar a imagem ao texto de Johann Tetzel?
 - c) Com base no texto, relacione o contexto que precedeu a Reforma Protestante com a declaração difundida pelos críticos da Igreja na época: “Assim que as moedas tilintam em minha sacola, a alma do fiel entra para o céu”.
5. Sobre as Reformas Religiosas do século XVI, responda às questões.
 - a) Qual era o contexto social, econômico e político da Europa desse período que favoreceu a difusão da Reforma Protestante?
 - b) Explique o que foi o Ato de Supremacia, declarado por Henrique VIII, na Inglaterra.

b) Na obra de Kazimir Malevich, uma reprodução de *Mona Lisa* é inserida ao lado de outras. É possível reparar que há um “X” sobrepondo a imagem que pode ser interpretado como uma crítica à tradição renascentista. Já *Mônica Lisa* segue os padrões estéticos da obra de referência, porém combinadas com características da linguagem dos quadrinhos, como a representação

Continua

Conversando com arte

6. Analise as imagens e responda às questões.



Mona Lisa, pintura de Leonardo da Vinci, 1503-1506. Museu do Louvre, Paris, França.



Composição com Mona Lisa, obra de Kazimir Malevich, 1914. Museu Estatal Russo, São Petersburgo, Rússia.



Mônica Lisa, desenho de Mauricio de Sousa, 1989.

- Que características da pintura renascentista é possível reconhecer na *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci?
- As características mencionadas na questão anterior foram mantidas nas releituras da *Mona Lisa*? Que diferenças você destacaria entre a pintura original e as outras duas obras?

Aluno cidadão

7. O século XVI, na Europa, foi marcado por diversas disputas religiosas que desencadearam conflitos violentos. Atualmente, as disputas que envolvem diferentes grupos religiosos continuam a existir. O Brasil é um Estado laico, ou seja, não está vinculado a nenhuma religião. Com base nessas informações, debata estas questões com os colegas.

- Por que algumas pessoas não respeitam a diversidade religiosa?
- Que ações podem contribuir para eliminar os conflitos de caráter religioso?

Mão na massa

8. A obra *Mona Lisa* inspira peças de publicidade, quadrinhos, filmes e memes de internet. Mas será que quem acessa essas produções conhece a obra original de Leonardo da Vinci? Reúna-se com mais

3 ou 4 colegas para fazer uma pesquisa sobre o assunto, seguindo estes passos.

- Selecione duas ou mais produções inspiradas na obra *Mona Lisa* e uma reprodução da obra original de Da Vinci para apresentar a pessoas de sua convivência.
- Preparem um questionário para verificar se as pessoas conhecem a obra de Da Vinci. Vocês podem formular questões como: A qual obra de arte essas produções se referem? Quem pintou a obra de referência dessas produções (apresentando opções de nomes de pintores renascentistas, sendo uma delas Leonardo da Vinci)? Em que século a obra de referência foi pintada (apresentando opções de séculos, sendo uma delas o século XVI)? Que característica da obra original é muito comentada por ser enigmática?
- Apresentem as produções inspiradas na *Mona Lisa* e, depois, a obra original para as pessoas entrevistadas. Em seguida, apliquem o questionário, anotando o nome e as respostas de cada pessoa entrevistada.
- Ao final, avaliem se a maioria das pessoas conhecia a obra original e suas características e discutam, com base nos dados coletados, se a grande difusão de produções culturais inspiradas na *Mona Lisa* indica que a obra é de fato conhecida pelas pessoas.

41

Continuação

grupos culturais, como as religiões de matriz afro, por exemplo. Além disso, a intolerância pode ser fomentada no seio das instituições religiosas que, como estudado neste capítulo, tem raízes históricas. Outro fator a ser considerado é o fato de que a fé religiosa envolve questões emocionais que podem levar as pessoas a comportamentos irracionais. Vale salientar a importância de promover a cultura de paz por meio do combate a preconceitos de qualquer natureza na comunidade escolar e na sociedade.

b) Os alunos podem apresentar diversas propostas de combate à intolerância religiosa, como a realização de campanhas de conscientização sobre o tema e de palestras com praticantes de diferentes religiões, a fim de desconstruir visões equivocadas e estereotipadas. Vale destacar a existência de legislações que versam sobre o assunto: Constituição Federal de 1988, artigo 5º, inciso VI; Lei n. 9459, de 1997; Lei n. 11635, de 2007, que instituiu o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa; Lei n. 12288, de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial.

BNCC

A atividade contribui para promover o respeito às diferenças culturais entre as pessoas, à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à tolerância religiosa, e está relacionada ao **tema contemporâneo transversal Educação em direitos humanos**, além de favorecer o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 8 e nº 9** e da **Competência específica de Ciências Humanas nº 1**.

8. Espera-se que os alunos elaborem um questionário orientado para a análise do conhecimento e da percepção das pessoas sobre a obra *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci com base na observação da obra original e de produtos secundários inspirados nela. A construção e o uso do questionário para analisar os dados obtidos durante as entrevistas permite aos alunos desenvolver noções de estudo de recepção de produtos da indústria cultural.

Continuação

desproporcional entre o corpo e a cabeça, que tem tamanho maior, além das vestimentas vermelhas, que fazem referência à cor do vestido que a personagem Mônica dos quadrinhos usa.

Interdisciplinaridade

A atividade relaciona-se com o componente curricular arte, contemplando parcialmente as habilidades EF69AR01 e EF69AR05.

7. a) Espera-se que os alunos reflitam sobre a intolerância religiosa. É possível relacionar o problema com a intolerância étnica ou o preconceito racial, que leva à rejeição da religiosidade ligada a determinados

Continua

Este capítulo contempla parcialmente as habilidades EF07HI02 (ao tratar do estabelecimento de rotas comerciais europeias para a Ásia, a África e a América), EF07HI06 (ao indicar as continuidades e transformações nas viagens comerciais que cruzavam os oceanos Atlântico e Pacífico entre os séculos XIV e XVI) e EF07HI11 e EF07HI13 (ao apresentar mapas sobre a divisão do mundo e ao tratar das disputas entre os Estados europeus pelo domínio do Atlântico). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações no quadro de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Compreender a expansão marítima europeia no contexto das mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais do final da Idade Média.
- Identificar as condições que favoreceram a expansão marítima europeia, bem como os setores sociais nela envolvidos.
- Caracterizar o pioneirismo ibérico nas grandes viagens marítimas.
- Reconhecer o impacto das viagens no imaginário dos europeus.
- Reconhecer a importância do desenvolvimento de conhecimentos e técnicas para o progresso científico da humanidade.
- Compreender o contexto de disputa instaurado entre as nações europeias pelo domínio do Atlântico.
- Refletir sobre o eurocentrismo envolvido no uso da palavra *descobrimto*, ao tratar da chegada dos europeus à América.

Abertura do capítulo

Nessa abertura, é reproduzida uma cena do filme *Perdido em Marte*, dirigido por Ridley Scott, para dar início à discussão sobre a expansão marítima europeia, propondo uma analogia entre as viagens espaciais e as expedições ultramarinas realizadas durante os séculos XV e XVI.

Espera-se que os alunos apontem que a expansão marítima europeia ampliou os limites do mundo conhecido pelos europeus, implicando na

Continua

CAPÍTULO

3

Expansão marítima europeia

ALL STAR PICTURE LIBRARY/ALAMY/FOTODARENA
 Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



Cena de *Perdido em Marte*, dirigido por Ridley Scott, 2015. O filme foi baseado no romance homônimo de Andy Weir.

O tema das viagens a Marte com o fim de colonizar o planeta é popular em filmes de ficção científica. No entanto, o que antes se restringia à ficção está cada vez mais perto de se tornar realidade. Muitas empresas e governos têm desenvolvido tecnologias para enviar missões tripuladas a Marte ainda na década de 2020.

No passado, alguns governos e viajantes enfrentaram desafio semelhante. Entre os séculos XV e XVI, navegadores europeus venceram seus temores e se aventuraram em expedições marítimas pelo Oceano Atlântico, desbravando mares, expandindo fronteiras e chegando a territórios distantes da Europa.

Essas viagens exploratórias, conhecidas como Grandes Navegações, deram início à expansão marítima europeia, inaugurando um período que mudaria a história de muitos povos. Neste capítulo, você vai estudar esse assunto.

- O que você sabe sobre a expansão marítima europeia?
- Quais seriam as intenções dos europeus ao desbravar mares desconhecidos por eles até o século XV?
- Que desafios eles teriam enfrentado nessas viagens?

42

Continuação

descoberta de novos continentes, povos e culturas, por exemplo. O interesse dos europeus em desbravar mares desconhecidos estava relacionado com ambições comerciais e religiosas (como a busca por especiarias, terras, matérias-primas, pedras preciosas, mercados consumidores e a expansão do cristianismo), e com a curiosidade de conhecer a superfície do planeta. Como desafios, os alunos podem mencionar as dificuldades tecnológicas das viagens náuticas na época (o limitado conhecimento cartográfico e geográfico e a falta de recursos técnicos), além do medo do desconhecido – existiam lendas sobre monstros marítimos que afundavam as embarcações.

Por meio das perguntas, pode-se propor uma discussão sobre o ímpeto curioso e investigativo da humanidade e sua capacidade de criar tecnologias e expandir fronteiras.

Em busca de novas rotas comerciais

Desde o século XIV, a Europa passava por uma grave crise econômica. A Guerra dos Cem Anos, as revoltas populares que abalaram os campos e as cidades e a epidemia de peste negra resultaram na queda das taxas demográficas no continente e prejudicaram as atividades comerciais.

A retomada do crescimento econômico e populacional e o incremento das atividades comerciais tiveram início apenas por volta de 1450. A expansão do comércio, contudo, esbarrava na escassez de metais preciosos, pois as minas europeias não eram suficientes para atender à crescente demanda por metais.

Outra dificuldade que os comerciantes europeus enfrentavam eram as limitações nas rotas comerciais entre a Europa e o Oriente. Em 1453, os turcos otomanos tomaram a cidade de Constantinopla e bloquearam o comércio pelo Mar Mediterrâneo, **monopolizado** anteriormente pelos mercadores de Gênova e Veneza.

A participação dos mercadores muçulmanos no comércio da seda chinesa e das especiarias indianas para a Europa remonta ao século XII, quando cruzavam montanhas e desertos da Ásia em grandes caravanas. Essa extensa rede comercial já conectava a Ásia à Europa e ao norte da África e, posteriormente, se ampliaria para os oceanos e para o continente americano. Atraídos pela grande oferta de especiarias, como canela, noz-moscada, gengibre, açafrão e pimenta, além de pedras preciosas e outros artigos de luxo muito valorizados no mercado europeu, os países ibéricos contribuiriam para expandir o comércio entre os povos.

Monopolizado: restrito em relação à compra e à venda de mercadorias ou à prestação de serviços a um grupo de pessoas ou a um governo; mantido com exclusividade; explorado sem concorrência.



Produção de especiarias na Índia, gravura de Jan Huyghen van Linschoten, século XVI. Biblioteca Nacional da França, Paris. O artista alemão se inspirou em cartas náuticas portuguesas para ilustrar o livro *Discurso sobre as viagens às Índias Orientais*, no qual essa gravura foi publicada.

Contexto político e econômico

Por meio do estudo desse conteúdo, os alunos poderão compreender o panorama político e econômico da Europa, representado pelo absolutismo monárquico, o mercantilismo, a ascensão da burguesia e o enfraquecimento da nobreza e da Igreja. Havia, nesse período, uma crescente demanda por metais preciosos para fabricação de moedas. Destaque que no século XV as moedas não apresentavam estampa com o valor simbólico, como hoje, mas tinham o valor determinado de acordo com seu peso e o metal de que eram confeccionadas.

“[...] A conquista de Constantinopla foi [...] a base que permitiu o avanço turco sobre a Europa, até ao final do século XV, bem como a indiscutível hegemonia do mesmo no Mediterrâneo oriental, na viragem para o século seguinte.

[Em] 1512, chegaria ao poder Selim I que, em apenas oito anos de governo, teve a capacidade de quase duplicar os seus territórios imperiais. Em 1514 atacou a Pérsia, maior rival do Império Otomano na Ásia, virando-se, em 1516-1517, para o Império Mameluco. Os otomanos tornaram-se, deste modo, detentores das cidades santas do Islão [...].

[Em] 1521, chegaria ao poder, em Portugal, D. João III, cujo reinado foi, deste modo, muito marcado pela ameaça otomana, tanto na Europa como nas possessões portuguesas na Ásia. Ameaça, essa, que se fez sentir muito mais durante este reinado do que no do seu pai, D. Manuel I, uma vez que os otomanos só haviam conquistado o Império Mameluco quatro anos antes da sua morte, em 1517. Efetivamente, até então os portugueses ainda não tinham entrado em contato direto com os otomanos, o que só aconteceu graças à penetração dos primeiros no Mar Arábico e à conquista do Império Mameluco.”

JOAQUIM, Ana Cláudia dos Santos. Otomanos sob o olhar luso durante o século XVI. In: IV Encontro Internacional de Jovens Investigadores em História Moderna, 4., 2015, Porto. *Anais* [...]. Porto: Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2015. p. 3. Disponível em: https://ejhim2015.weebly.com/uploads/3/8/9/1/38911797/ejhim2015_ana_c_joaquim_texto_completo.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

Recapitulando

1. As guerras e revoltas ocorridas na Baixa Idade Média criaram uma sensação geral de insegurança e limitaram os caminhos transitáveis, o que prejudicou as atividades comerciais. Além disso, a grande quantidade de mortes provocadas pela peste abalou o mercado consumidor europeu e as estruturas de distribuição de mercadorias. Ademais, a Europa apresentava escassez de metais preciosos, necessários para a expansão comercial.

2. A burguesia mercantil, a nobreza, o clero e a monarquia. A burguesia mercantil desejava expandir o comércio europeu por novas rotas para o Oriente e buscar novos mercados consumidores. A nobreza, por sua vez, pretendia empreender alguma atividade que a ajudasse a recuperar suas riquezas. A Igreja, em crise interna, buscava fiéis para aumentar a comunidade cristã. Já os reis desejavam expandir os territórios sob seu domínio e explorar riquezas.

3. Porque somente um Estado centralizado politicamente teria estrutura e economia suficientemente fortes para organizar empreendimentos da alçada das expedições marítimas.

Comércio marítimo em Lisboa

A gravura de Theodore de Bry representa a movimentação de navios no porto de Lisboa no século XVI. Os homens, no primeiro plano, são provavelmente comerciantes. No segundo plano, no cais, trabalhadores arrumam tonéis para o embarque. O pintor representou a pujança comercial de Portugal, cujo porto recebia navios mercantis de diversas regiões do mundo.

A cena representa a valorização do comércio exterior, um aspecto das práticas mercantilistas adotadas pelos Estados europeus nesse período.

Os interesses da nobreza, da Igreja e da monarquia na expansão marítima

Além da abertura de novas rotas de comércio, a expansão marítima europeia foi impulsionada pelo interesse na conquista de terras em busca de riquezas, no contato com o desconhecido, na garantia de matérias-primas e mercados consumidores e na difusão do cristianismo.

A expansão dos caminhos conhecidos pelos europeus até então não interessava apenas à burguesia mercantil, setor social em evidência na Baixa Idade Média. A Igreja, que havia perdido muitos fiéis nas Cruzadas, nas guerras e com o avanço da peste, passava por uma grave crise interna. Uma forma de superar essa situação era a ampliação da fé cristã e da influência da Igreja por meio da catequização de povos pagãos. Os nobres, desprovidos de terras e enfraquecidos após o longo período de conflitos, buscavam regenerar sua condição e encontrar meios de enriquecer para não decair socialmente.

Como você estudou no capítulo 1, no século XV, em algumas regiões da Europa ocorreu um processo de centralização do poder político pelos reis; em outras, esse processo estava em andamento. Ao centralizar o poder e a arrecadação de impostos, fortalecer as instituições estatais e empregar princípios econômicos mercantilistas, os reis criavam as condições necessárias para organizar viagens de exploração de grande envergadura, como as realizadas na expansão marítima europeia.

O interesse dos reis na expansão marítima era evidente. Os caminhos e terras conquistados passariam a pertencer ao Estado que patrocinasse as viagens, multiplicando a extensão dos territórios sob seu domínio e também as possibilidades de exploração de riquezas.

Aos poucos, foram estabelecidos diversos contatos entre os continentes, e alguns Estados passaram a dominar o chamado *mundo atlântico*. A expansão marítima provocou transformações profundas na economia europeia e a consolidação de princípios econômicos próprios do capitalismo comercial. Essas transformações originaram a chamada **Revolução Comercial**. Além disso, a expansão marítima inaugurou uma integração continental necessária para compreendermos o mundo atual.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

1. Relacione os eventos ocorridos na Baixa Idade Média às dificuldades enfrentadas pelos comerciantes europeus naquele período.
2. Que setores da sociedade estavam interessados na expansão marítima? Justifique.
3. Por que a centralização do poder na Europa foi fundamental para a expansão marítima?



ARQUIVO HISTÓRICO DA MARINHA FRANCESA, VINCENNES

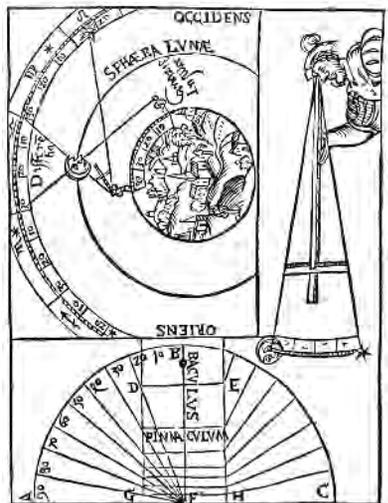
Detalhe de gravura de Theodore de Bry representando o porto de Lisboa, em Portugal, século XVI. Arquivo Histórico da Marinha Francesa, Vincennes, França.

As condições para as grandes viagens marítimas

As práticas mercantilistas garantiram o enriquecimento de vários Estados europeus entre os séculos XV e XVIII. Além disso, estimularam uma acirrada competição entre os países. Interessadas em conquistar novas terras e explorar suas riquezas, as potências europeias investiram fortunas e aperfeiçoaram tecnologias náuticas para se fortalecer na disputa pelos mares.

Avanços nas ciências

Entre as ciências que contribuíram para o desenvolvimento da navegação, as mais importantes foram a matemática, a astronomia e a cartografia. O conhecimento dos caminhos marítimos dependia do exame atento e do cálculo da posição do Sol e das estrelas. Para isso, foram aperfeiçoados vários instrumentos, como a bússola, inventada provavelmente por chineses, o astrolábio e o quadrante, criados na Antiguidade. Esses instrumentos foram levados para a Península Ibérica pelos navegadores árabes, sobretudo ao longo dos séculos em que os muçulmanos ocuparam os territórios de Portugal e Espanha. Os portugueses também desenvolveram instrumentos como a balhestilha, que ajudava a determinar a latitude em que um navio se encontrava com base na medida da distância angular entre dois astros.



Representação do uso de uma balhestilha, gravura do século XVI.

Calafate: trabalhador especializado em impermeabilizar as embarcações.

Saiba mais

O navio: trabalho e natureza

As grandes viagens marítimas só aconteceram por causa do trabalho de uma elite profissional formada pelos construtores navais, entre os quais se destacavam arquitetos e mestres de navios, carpinteiros e **calafates**. Eles construíram navios que, pilotados por experientes navegadores, mudaram a história do mundo. Leia este texto que trata do tema.

“Seja pela madeira de que dependia para sua construção, seja pelos caminhos do mar em que navegava – orientado pelo mapa do céu – sujeito aos ventos, correntes e marés, o navio também tirava da natureza suas formas estruturais. E foi quem sabe na esperança de vê-los flutuar, como as gaiivotas, embalados sobre as ondas de mares revoltos, que os construtores navais acabaram assemelhando a proa dos navios aos peitos das aves oceânicas.

O navio – como os pássaros – devia valer-se dos ventos para enfrentar – como os peixes – a resistência das águas, precisando assumir essa dupla natureza para poder viajar espremido entre o céu e o mar, seu motor e suporte. [...]

E é assim, exatamente por essa sua natureza tão particular, que o navio deixa os estaleiros para se pôr nos caminhos que abriu para a história.”

MICELI, Paulo. *O ponto onde estamos*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. p. 82-83.

45

Ampliando: a importância dos instrumentos de navegação

“A história das navegações portuguesas é [...] a de um longo processo de adaptação de um conjunto de soluções herdadas da prática de navegar mediterrânica, perfeitamente funcionais para resolver os problemas suscitados pela travessia de um mar interior [...] mas que se revelaram insuficientes para singrar no alto-mar. O pioneirismo português na criação e no aperfeiçoamento de novos processos de navegação decorreu com naturalidade [...].

No século XIII, os pilotos do Mediterrâneo já dispunham da mais importante parte dos instrumentos requeridos por esta prática: os portulanos, instruções de navegações escritas, eram acompanhados de cartas-portulano, a sua expressão gráfica; a bússola foi conhecida nesta altura; e as condas, tábuas de marés e similares completavam a panóplia dos recursos existentes – e suficientes.”

DOMINGUES, Francisco Contente. Arte e técnica nas navegações portuguesas: das primeiras viagens à armada de Cabral. In: NOVAES, Adauto (org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 209-213.

Ampliando: concorrência entre nações

“Os resultados dessas viagens de circum-navegação, como de outras explorações científico-estratégicas, eram rigorosamente selecionados antes de vir a público.

Alguns mapas e cartas desenhados durante ou após o trajeto eram mantidos sob sigilo, outros eram publicados e comercializados [...]. A divulgação, além de demonstrar a capacidade técnica da nação que empreendia a façanha, valorizava seu papel no esforço internacional de um acurado mapeamento de partes do Globo.”

JUNQUEIRA, Mary Anne. Os objetivos da circum-navegação da U.S. Exploring Expedition (1838-1842): longitude, mapeamento náutico e instituição das coordenadas geográficas modernas. *História, Ciências, Saúde* – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 34, jan./mar. 2012.

Recapitulando

4. As práticas mercantilistas e o aprimoramento de técnicas e instrumentos de navegação, como a localização astronômica, a bússola, o astrolábio e a balhastilha.
5. Espera-se que os alunos respondam que os autores dos mapas eram influenciados por relatos de viajantes, que descreviam de maneira fantasiosa os animais marítimos desconhecidos.

Refletindo sobre

A questão promove um exercício de imaginação, incentivando os alunos a se colocar no lugar dos navegadores europeus para tentar compreender os sentimentos que estes poderiam ter. Além disso, incentiva os alunos a expressar seus sentimentos em relação ao desconhecido.

O Mar Tenebroso

No imaginário europeu, o Oceano Atlântico era povoado por monstros.

Na gravura, o monstro é representado maior do que a embarcação. Da base de sua cabeça, semelhante à de um peixe, partem pontas eriçadas, e de sua boca saem dentes enormes. Ele lança jatos de um líquido sobre os marinheiros.

Lembre os alunos de como concebemos, na ficção, as criaturas espaciais ou os seres extraterrestres, e de como nossa imaginação em relação ao desconhecido é muitas vezes tão fabulosa quanto essa representação do século XVI.



Reprodução do mapa "T e O", de Isidoro de Sevilha, publicado no livro *Etymologiae*, século XIII.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

4. Que condições econômicas e científicas favoreceram o desenvolvimento da expansão marítima europeia?
5. Por que os europeus representavam monstros marinhos e outras criaturas mágicas em mapas e ilustrações da época?

Refletindo sobre

Coloque-se no lugar de um navegador do século XV: O que você imagina encontrar em sua viagem? Você teria medo do desconhecido ou ficaria eufórico com a ideia de conhecer outros mundos?

Representação do ataque de um monstro marinho a uma embarcação, gravura de Conrad Gesner publicada no livro *Historiae Animalium*, c. 1560. Biblioteca Nacional Braidense, Milão, Itália.

Os mapas medievais

No período medieval, a produção de mapas era feita pelos monges e supervisionada pela Igreja Católica. Assim, era usual inserir nos mapas personagens bíblicos associados à representação de cidades e regiões.

Predominantemente simbólicos, os mapas expressavam uma visão religiosa do mundo sem base científica. O mapa de Isidoro de Sevilha é um exemplo desse tipo de produção cartográfica. Nele, verificam-se apenas três continentes, com predomínio da Ásia sobre os demais, a composição de círculos circunscritos e a presença de cruzes de malta, símbolos de ordens vinculadas à Igreja Católica.

Com as viagens marítimas do século XVI, essa situação mudou: a representação do espaço geográfico por meio dos mapas se tornou mais precisa e adquiriu lentamente uma aparência mais próxima da atual.

O imaginário dos navegadores

Imagine que você seja um explorador e vá embarcar em uma viagem para um lugar desconhecido. Você tem um mapa como os da Idade Média, que não apresenta informações muito precisas, não sabe quanto tempo ficará fora, nem que caminho tomar, nem como será o percurso ou o que vai encontrar no local de desembarque. Também não sabe se conseguirá voltar para casa. Certamente ficará inseguro, não é mesmo?

Incertezas como essas atormentavam os navegadores europeus dos séculos XV e XVI. Eles provavelmente sentiam muito medo ao embarcar em viagens pelo Oceano Atlântico, pois o mundo que conheciam não ia muito além da Europa, do norte da África e de algumas partes da Ásia, regiões que se conseguia alcançar por terra ou navegando pelo Mar Mediterrâneo.

Na época, o Oceano Atlântico era conhecido na Europa como **Mar Tenebroso**. As lendas sobre a existência de monstros marinhos e de um abismo colossal, próximo do "fim do mundo", assustavam muitas pessoas. No imaginário europeu daquele período, a Terra era plana como um prato e para além de suas bordas havia apenas um grande vazio.



O desenvolvimento da cartografia

Nos séculos XV e XVI, a cartografia teve um desenvolvimento notável, favorecido pelas navegações. Com as viagens, os conhecimentos acumularam-se, e os mapas, chamados **portulanos**, foram aperfeiçoados. A cada viagem, os navegadores levavam relatos para os reis com os planos das rotas seguidas e a descrição dos locais visitados. As informações eram passadas aos cartógrafos, que, com o apoio de astrônomos e matemáticos, elaboravam mapas cada vez mais precisos.

Cada portulano era considerado fonte de informação privilegiada dos Estados que promoviam a navegação marítima. Neles havia indicações importantes para a conquista de territórios e pontos de comércio. Os mapas podiam informar, também, a localização de áreas ricas em pedras e metais preciosos, madeiras e outros recursos. Era vital que os países concorrentes não tivessem as mesmas informações.

Os mapas auxiliavam na resolução de disputas por territórios, legitimando as conquistas e contribuindo para a expansão dos reinos.

O aprimoramento da ciência cartográfica, contudo, não pôs fim à imaginação fabulosa associada aos mares e à navegação. Na segunda metade do século XVI, depois que Cristóvão Colombo chegou à América, os portulanos ainda eram ilustrados com figuras como as do mapa da costa de Portugal reproduzido nesta página.

Explore

Responda em seu caderno.

1. Identifique no mapa instrumentos relacionados à produção cartográfica.
2. Que diferenças existem entre a forma de apresentar um território em mapas do século XVI, como esse, e a maneira de fazê-lo nos mapas atuais?

Explore

1. Os instrumentos relacionados à produção cartográfica presentes no mapa são o compasso (do lado esquerdo inferior) e a bússola (rosa dos ventos centralizada na representação do mar).

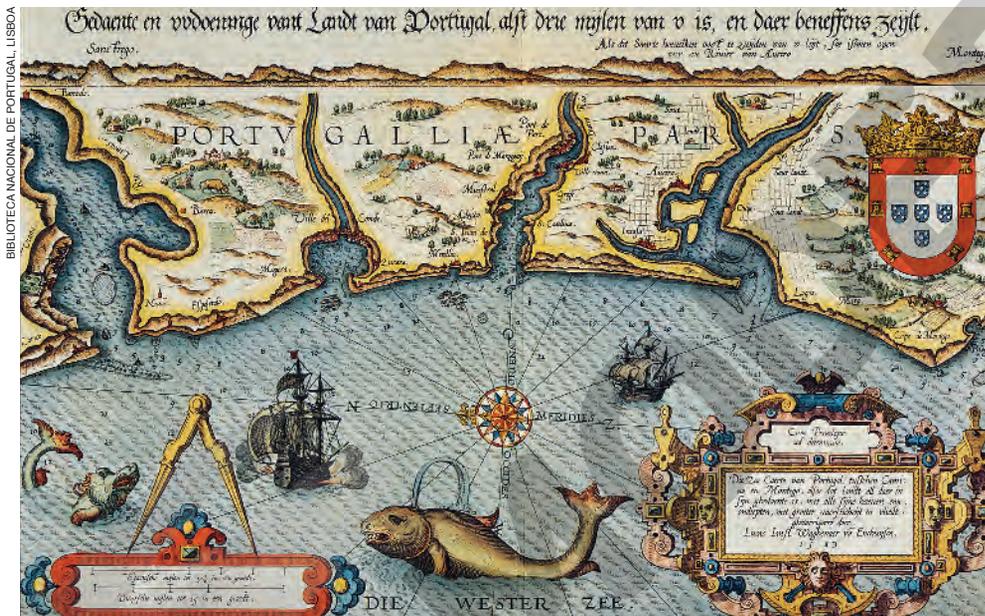
2. Em mapas do século XVI, como o da imagem, representavam-se muitas características do território por meio de desenhos decorativos: a hidrografia, o relevo e os principais pontos de referência (é possível ver alguns montes em destaque). Representavam-se também embarcações na costa, além de monstros marinhos fantasiosos, que se acreditava existir na época. Nos mapas atuais, geralmente as características do território são representadas separadamente: há mapas hidrográficos, de relevo e políticos, por exemplo. Além disso, os mapas atuais não apresentam ilustrações decorativas, mas informações relevantes para sua interpretação, além de respeitarem a escala.

BNCC

Ao possibilitar a compreensão das mudanças históricas na produção de mapas por meio da comparação entre representações cartográficas do século XVI e atuais, a atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 1**.

Mapas das Grandes Navegações

A observação dos mapas apresentados no capítulo permite perceber que eles mostram diferentes pontos de vista sobre o mundo no período histórico tratado e utilizam diversas técnicas e estratégias de representação dos espaços e apresentação das informações. As viagens marítimas europeias e os resultados que elas produziram revolucionaram as noções de mundo e também a cartografia. Se considerar conveniente, proponha uma atividade de análise e comparação da iconografia apresentada no capítulo para explorar aspectos da história das ideias no período com base nas inferências feitas pelos alunos.



Mapa da costa de Portugal elaborado pelo cartógrafo holandês Lucas Janszoon Waghenar, 1583. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa.

Ao tratar das navegações portuguesas para o Oriente pelo Oceano Atlântico, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF07HI02 e EF07HI06.

Atividade complementar

Proponha aos alunos uma atividade de pesquisa sobre um projeto tecnológico e científico desenvolvido no Brasil atualmente com apoio do Estado.

No Brasil, a maioria dos institutos de pesquisa recebe algum tipo de financiamento estatal. No site do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações há uma lista com as principais instituições de pesquisa científica ligadas ao Ministério. Entre elas estão o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), o Instituto Nacional de Tecnologia (INT), o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa), o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa), o Instituto Nacional do Semiárido (Insa), o Museu Paraense Emílio Goeldi, entre outros.

Para realizar a atividade, organize a turma em grupos heterogêneos, com alunos de diferentes perfis, e atribua a cada grupo a pesquisa em uma dessas instituições ou em outras. Então, peça a eles que busquem por um projeto desenvolvido por ela, identificando o nome do projeto, seu objetivo, as instituições que o financiam e seus benefícios para a sociedade. Ao final, os resultados podem ser apresentados aos colegas.

A atividade tem o objetivo de levar os alunos a reconhecer a importância que o investimento do Estado em pesquisa tecnológica e científica teve no passado e ainda tem hoje.

As navegações entre os séculos XIV e XVI

Diversos povos desenvolveram técnicas de navegação e praticaram o comércio marítimo ao longo dos séculos, como os fenícios, na Antiguidade, e os vikings, na Idade Média. No entanto, até o século XIV, o domínio dos europeus era restrito ao Mar Mediterrâneo, chamado pelos antigos romanos de *Mare nostrum* (Nosso mar), por ser muito importante na integração do império entre os continentes africano, europeu e asiático.

A partir do século XV, navegadores financiados pela coroa de Portugal passaram à expansão de rotas cada vez mais ao sul da África por meio da navegação de **cabotagem** e, depois, da navegação em mar aberto. Nesse contexto, expedições organizadas pelos reis da Espanha também se aventuraram na busca por caminhos marítimos para as Índias.

Viajar naquela época era bem diferente de hoje. As viagens, sobretudo as oceânicas, eram demoradas e perigosas. Uma viagem da Europa à Índia, de ida e volta, por exemplo, poderia levar até um ano e meio se os ventos fossem desfavoráveis. Muitas vezes a água e os alimentos eram insuficientes para todo o percurso e a higiene era precária, o que favorecia a proliferação de doenças.

Cabotagem: tipo de navegação feita pela costa em trajetos curtos, sem alcançar o alto-mar.

Portugal dos primeiros viajantes

No século XIV, o governo de Portugal era suficientemente centralizado para organizar as expedições marítimas e havia uma burguesia rica capaz de financiá-las. Também havia o apoio da Igreja Católica, que pretendia evangelizar os nativos encontrados nas regiões exploradas.

Os portugueses foram os primeiros a lançar-se ao Oceano Atlântico com o objetivo de criar rotas comerciais marítimas e encontrar novas fontes de artigos para o comércio. A intensa troca de conhecimentos entre árabes e cristãos na Península Ibérica, a transferência de tecnologias de navegação e a circulação de relatos de viagens escritos por navegadores muçulmanos, além da posição geográfica privilegiada, possibilitaram que Portugal fosse pioneiro nas navegações oceânicas.



Caravelas da expedição portuguesa de 1508 para as Índias, gravura publicada no *Livro das armadas*, século XVI. Academia de Ciências de Lisboa, Portugal. As velas dessas embarcações exibiam o símbolo da Ordem de Cristo, organização religiosa e militar de inspiração cruzadista fundada em 1319.

48

Vikings no Atlântico Norte

No início da década de 1960, Helge Ingstad e Anne-Stine Ingstad, arqueólogos noruegueses, comprovaram a presença *viking* na região da Terra Nova (atual Canadá) pelo menos quinhentos anos antes da chegada de Colombo. Saindo da região que hoje corresponde à Islândia, o grupo *viking* chegou às terras americanas a partir da Groenlândia. Contudo, o assentamento escandinavo na América foi abandonado pouco mais de uma década depois da sua fundação devido ao enfrentamento com os povos nativos.

As etapas da expansão portuguesa

A primeira conquista portuguesa foi a cidade de Ceuta, no atual Marrocos, em 1415. A tomada dessa cidade islâmica expressava, do ponto de vista religioso, o **espírito cruzadista** que movia muitos europeus na época. Do ponto de vista econômico, permitiria aos portugueses controlar o rico comércio do ouro desenvolvido na região africana do Sahel.

Em seguida, os portugueses chegaram às ilhas da Madeira e dos Açores; depois, atingiram o extremo sul do continente africano e, finalmente, em 1498, o explorador Vasco da Gama alcançou Calicute, na Índia, estabelecendo definitivamente a rota entre Portugal e o Oriente.

Após três meses em Calicute, Vasco da Gama voltou para Portugal com os navios cheios de mercadorias, como especiarias, seda e porcelanas, que foram revendidas na Europa. Além da Índia, a presença portuguesa em terras asiáticas ao longo dos séculos XV e XVI estendeu-se à Indonésia, à China e ao Japão.

Em 1500, Pedro Álvares Cabral seguiu viagem em direção às Índias e chegou às terras que viriam a ser o Brasil. Em suas viagens, os portugueses fundaram importantes entrepostos comerciais, iniciando a formação de uma ampla rede de comércio dos mais variados produtos e estabelecendo um grande império marítimo no Atlântico. Enquanto isso, seus missionários religiosos procuravam converter os povos locais à fé católica.

Espírito cruzadista: sentimento difundido pela Igreja e centrado na ideia de que era preciso combater os muçulmanos (como na época das Cruzadas) e expandir o cristianismo nas terras encontradas.

Responda em seu caderno.

Resumindo

6. Cite três fatores que determinaram o pioneirismo português nas navegações.
7. Que papel Portugal passou a desempenhar a partir do século XV no Oceano Atlântico?
8. Qual era o objetivo inicial da viagem de Pedro Álvares Cabral em 1500?

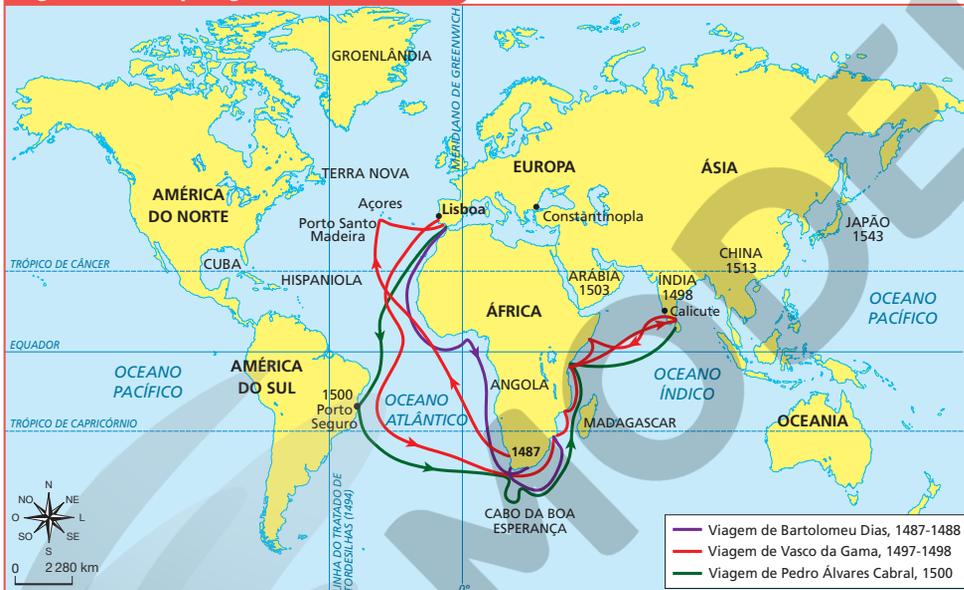
Controle de rotas e de terras

É importante ressaltar que o maior interesse do período era a demarcação de áreas de navegação para garantir o controle das rotas de comércio e para, posteriormente, tomar posse das terras eventualmente conquistadas.

Resumindo

6. Os alunos podem citar a centralização monárquica consolidada antes das demais nações europeias, a disposição de recursos para o financiamento dos empreendimentos, a localização geográfica favorável e o desenvolvimento de técnicas de navegação.
7. Portugal passou a dominar o comércio pelo Atlântico, estabelecendo um grande império marítimo entre os continentes europeu, africano, asiático e americano.
8. Chegar às Índias navegando pelo Oceano Atlântico.

Viagens marítimas portuguesas (séculos XV e XVI)



Fonte: ATLAS histórico. São Paulo: Britannica, 1997. p. 88.

Ao tratar das navegações espanholas pelos oceanos Atlântico e Pacífico, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF07HI02 e EF07HI06.

Ampliando: permanência do pensamento medieval na passagem para a modernidade

“Como se sabe, para poder negociar com a Índia e a China, bem conhecidas desde as viagens de Marco Polo, precisavam-se encontrar novas rotas para evitar o Império Otomano. Mas a expedição de Vasco da Gama tinha também conotação religiosa: chegando a Calicute após contornar a África, o navegador declarou ‘que viera à cata de cristãos e de especiarias’. E, tal como os portugueses, os otomanos relacionavam o comércio oriundo dos Grandes Descobrimentos a uma das formas de guerra santa: ‘Escavemos um canal em Suez’, diziam então, ‘e alcançaremos a Índia e o Sind para dali expulsar os infiéis e trazer preciosos alimentos’.

Assim, o contexto da guerra santa não deve ser ignorado numa pesquisa sobre a origem dos ‘descobrimentos’ e da história da colonização. Conforme mostrou Fernand Braudel, por volta de 1580 as atividades essenciais do comércio e da política passaram do Mediterrâneo para o Atlântico. Nem por isso a herança dos conflitos anteriores apagou-se da memória dos que não romperam com aquele passado ao se voltarem para outros mundos.”

FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 22.



Gravura de 1621, representando os reis espanhóis Fernando e Isabel se despedindo da expedição de Colombo, que partiu da Espanha em direção ao Atlântico. Biblioteca Pública de Nova York, Estados Unidos.

As navegações promovidas pela Espanha

Em 1492, ano da reconquista da Península Ibérica pelos católicos, o navegador genovês Cristóvão Colombo buscou apoio e financiamento dos reis espanhóis para empreender uma expedição para o Oriente navegando na direção do Ocidente.

Naquela época, a ideia de a Terra ser esférica não era aceita pela Igreja e pela sociedade, embora fosse admitida por vários cientistas. Colombo acreditava na esfericidade do planeta e, após anos de negociação, conseguiu recursos do governo espanhol para a realização de seu projeto. Equipada com três caravelas (Pinta, Niña e Santa Maria), sua expedição partiu do porto espanhol de Palos em agosto de 1492.

Depois de dois meses de viagem, Colombo aportou na Ilha de Guanaani, que ele chamou de San Salvador. Em seguida, atingiu as ilhas de Cuba e São Domingos (onde hoje estão situados Haiti e República Dominicana). Por acreditar que tinha chegado às Índias, nomeou os habitantes daquelas ilhas de índios. Colombo retornou à Espanha em 1493 e realizou mais três viagens às ilhas caribenhas, sempre acreditando que havia chegado às Índias.

Saiba mais

As motivações de Cristóvão Colombo

Na obra *História das colonizações*, o historiador Marc Ferro interpreta trechos do diário de Cristóvão Colombo na época da expansão marítima europeia.

“Por certo, ele revela que o ouro, ou melhor, a busca deste, está onipresente em toda sua primeira viagem. A 15 de outubro de 1492, escreve em seu diário: ‘Não quero parar, a fim de ir mais longe visitar muitas ilhas e descobrir ouro’.

Cristóvão Colombo não só espera enriquecer pessoalmente, junto com seus marinheiros, como quer também que seus financiadores, os reis da Espanha, enriqueçam, ‘a fim de que possam compreender a importância da empresa’. Portanto, a riqueza o interessa, acima de tudo, por significar o reconhecimento de seu papel de descobridor. Porém, essa sede de dinheiro justifica-se mais ainda por uma vocação religiosa que é nada menos do que a expansão do cristianismo. No seu diário, em data de 26 de dezembro de 1492, ele explica que ‘espera encontrar ouro, em tal quantidade que os reis possam antes de três anos preparar e empreender ir conquistar a Santa Casa’.

A reconquista de Jerusalém, foi esse um dos objetivos de Cristóvão Colombo, obcecado pela ideia de Cruzada.”

FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 23.

O espírito cruzadista nas navegações

Como já abordado sobre as navegações portuguesas, o conteúdo da seção “Saiba mais” reforça as motivações dos navegadores a serviço da coroa espanhola, com destaque para Cristóvão Colombo, tendo como base a análise de seus diários. Aproveite a abordagem para conversar com os alunos sobre o uso desse material como fonte histórica, sensibilizando-os para a análise do discurso e o tipo de informação que ele pode oferecer aos historiadores.

Por que o nome América?

Depois das viagens de Vasco da Gama e de Colombo, navegadores de toda a Europa quiseram participar da aventura marítima e explorar as novas regiões. Foi o caso do florentino Américo Vespúcio, que entre 1499 e 1503 realizou três viagens à América. Com base em seus relatos e no mapa de Ptolomeu (geógrafo grego dos séculos I e II), os estudiosos concluíram que ele havia chegado a outro continente. Em 1507, o cartógrafo alemão Martin Waldseemüller elaborou um mapa do mundo e incluiu as terras encontradas, dando-lhes o nome de **América**, em homenagem a Vespúcio.

Viagens pelo Pacífico

Em 1513, o navegador espanhol Vasco Núñez de Balboa chegou ao Oceano Pacífico atravessando a América Central após cerca de três semanas de caminhada pelo atual território do Panamá. Acredita-se que ele tenha sido o primeiro europeu a avistar tal oceano, tendo-o batizado de Mar do Sul.

As expedições marítimas espanholas prosseguiram até que, em 1519, Fernão de Magalhães, um português a serviço da Espanha, iniciou a primeira viagem de circum-navegação. Ele atravessou o extremo sul da América do Sul até o Oceano Pacífico, chegando às Filipinas em 1521.

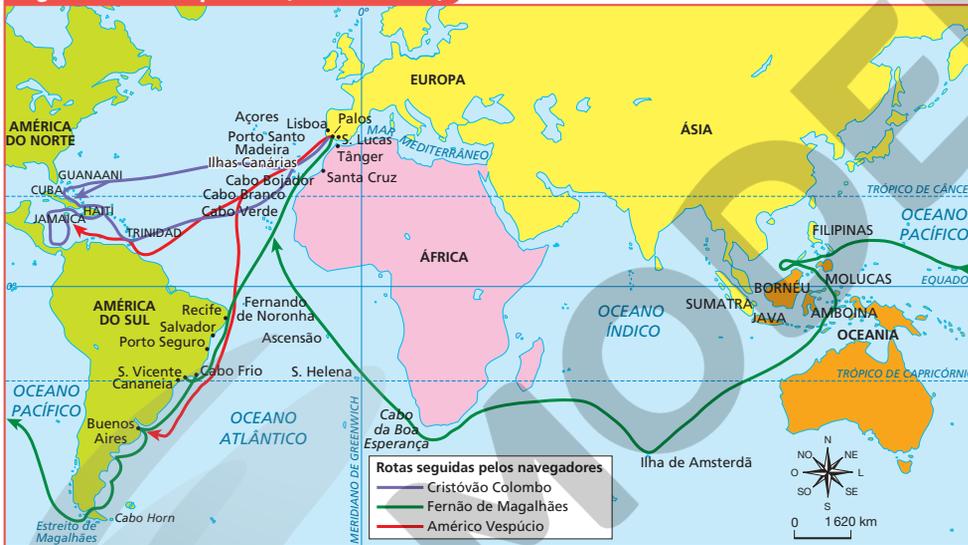
Fernão de Magalhães foi morto em um confronto com nativos, e o navegador Sebastião Elcano completou a viagem, retornando à Europa em 1522. Pela primeira vez foi comprovado, empiricamente, o formato esférico da Terra.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

9. Como chegou-se à conclusão de que Américo Vespúcio havia alcançado um continente até então desconhecido?
10. Qual foi a importância da viagem de Fernão de Magalhães para a coroa espanhola?
11. Entre os séculos XIV e XVI, que expedições viajaram pelo Atlântico e quais chegaram ao Pacífico? Estabeleça diferenças entre elas.

Viagens marítimas espanholas (séculos XV e XVI)



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel M.; REIS, Arthur C. F.; CARVALHO, Carlos D. de C. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 112-113.

Recapitulando

9. Os estudiosos compararam as conclusões de Américo Vespúcio aos conhecimentos elaborados por Ptolomeu séculos antes, na Grécia antiga, concluindo que o navegador florentino havia chegado a outro continente.

10. A expedição liderada por Fernão de Magalhães descobriu o caminho que liga o Oceano Atlântico ao Pacífico no extremo sul da América do Sul, estabelecendo uma rota pioneira para o Pacífico.

11. As expedições de Bartolomeu Dias, Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral foram financiadas pela coroa portuguesa e percorreram o Atlântico. A primeira contornou o sul do continente africano, atingindo o Oceano Índico; a segunda, pela mesma rota, chegou às Índias; e a terceira atingiu a costa da América do Sul. A viagem de Cristóvão Colombo, financiada pelos reis espanhóis, também foi feita pelo Oceano Atlântico. Ele alcançou a América Central, assim como Américo Vespúcio. Vasco Núñez de Balboa chegou ao Pacífico, atravessando a América Central pelo Panamá, e Fernão de Magalhães circum-navegou o planeta seguindo para oeste, após encontrar a passagem do Atlântico para o Pacífico no extremo sul do continente americano.

A comprovação da esfericidade da Terra

Muito antes das viagens marítimas europeias, estudiosos já defendiam a esfericidade da Terra. O grego Aristarco, por exemplo, demonstrou, por meio de cálculos matemáticos, o formato esférico do planeta, chegando mesmo a calcular o seu diâmetro e a distância proporcional entre a Lua, o Sol e a Terra. Os navegadores europeus do século XVI, contudo, foram os primeiros a comprovar, por meio da experiência, que a Terra era mesmo redonda.

Esta seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5** e da **Competência específica de História nº 6**.

Gavin Menzies

Gavin Menzies foi oficial da Marinha britânica entre 1959 e 1970. Seu estudo sobre as navegações chinesas foi fruto de experiência náutica e conhecimento empírico acerca das rotas. Ele explorou os mapas que utilizou em seu livro, especialmente os de 1418. As fontes para a comprovação ou para a refutação de sua interpretação são muito limitadas: quase toda a documentação foi destruída.

Enquanto isso...

As navegações chinesas

Durante muito tempo, os historiadores ocidentais, que tinham uma visão de mundo eurocêntrica, estudavam e refletiam apenas sobre as navegações europeias da época moderna. Atualmente, boa parte dos historiadores tem voltado a atenção para as viagens oceânicas de outros povos, atribuindo-lhes a devida importância. É o caso das navegações chinesas do século XV, comandadas pelo almirante Zheng He.

Ao longo de sua vida, Zheng He conquistou postos na administração do Estado chinês e chegou a ser conselheiro imperial. Como almirante, ele navegou em nome do imperador entre 1405 e 1433.

Discussões sobre as viagens de Zheng He

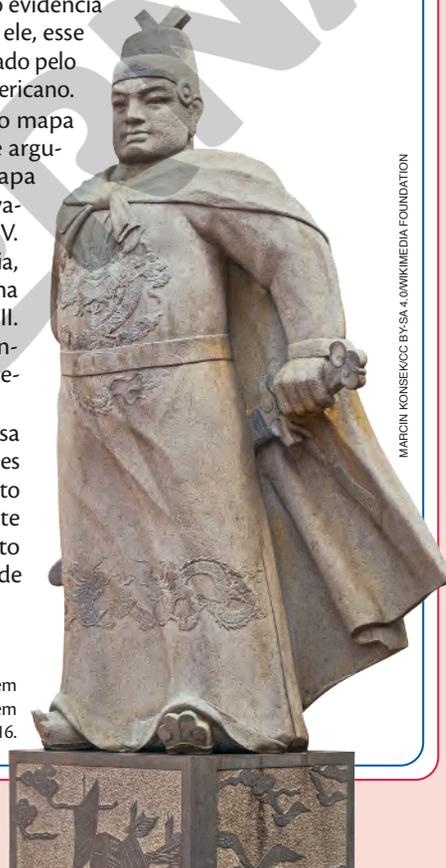
O escritor britânico Gavin Menzies, autor do livro *1421: o ano em que os chineses descobriram o mundo*, afirma que Zheng He chegou ao continente americano e circum-navegou a Terra antes dos europeus.

Para sustentar sua tese, o escritor apresenta como evidência um suposto mapa-múndi chinês de 1763. Segundo ele, esse documento é cópia de um mapa de 1418 feito ou utilizado pelo almirante Zheng He. O mapa mostra o continente americano.

Entretanto, segundo o historiador Geoff Wade, o mapa foi produzido séculos mais tarde, na Europa. Wade argumenta que os dois hemisférios que dividem o mapa fazem parte de uma tradição cartográfica exclusivamente europeia e desconhecida na China, no século XV. Ele também chama a atenção para o fato de a Califórnia, na América do Norte, ter sido representada como uma ilha, característica de mapas europeus do século XVII. Além disso, o mapa tem detalhes do interior dos continentes que não poderiam ser conhecidos por navegadores que não adentravam os territórios.

Essa controvérsia mostra que o historiador precisa assumir a postura de cientista, baseando suas afirmações em evidências documentais, e não em suposições. É certo que Zheng He percorreu o Oceano Índico e o sudoeste da Ásia antes dos europeus e com embarcações muito maiores do que as caravelas, mas não há evidências de que ele tenha chegado à América.

Estátua em homenagem ao almirante Zheng He, em Malaca, Malásia. Foto de 2016.



MARCIN KONSEKCC BY-SA 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

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

A “descoberta” chinesa

“Há quase duas décadas [...] uma história alternativa da ‘descoberta’ das Américas se espalhou: a de que, ao contrário do consenso historiográfico, frotas encabeçadas por dois almirantes chineses, Zhou Man e Hong Bao, haviam navegado da África até a foz do Rio Orenoco, na atual Venezuela, descendo depois por toda a costa do continente até o Estreito de Magalhães, ao sul da América do Sul, ainda no ano de 1421 – portanto, 71 anos antes da viagem de Cristóvão Colombo. Eles tinham sido treinados e eram liderados pelo grande navegador chinês daquela época: o eunuco muçulmano Zheng He.

Agora, essas figuras históricas estão sendo evocadas pela alta cúpula do governo chinês, para reafirmar as pretensões globais da potência asiática.

A tese da ‘descoberta’ chinesa, cujas versões já existiam antes, ficou famosa por meio de dois *best-sellers* escritos pelo ex-comandante da marinha britânica Gavin Menzies no começo dos anos 2000: *1421: o ano em que a China descobriu o mundo* (Bertrand, 2006) e *Who Discovered America? The Untold History of the Peopling of the Americas* (‘Quem descobriu a América? A história oculta da ocupação das Américas’, sem tradução). [...]

‘Tecnologicamente falando, a China tinha condições de chegar às Américas ou outras terras, e até não podemos descartar que isso tenha acontecido. Muitos navegadores

podem ter chegado nelas e morrido no regresso ou sequer ter feito registros das descobertas. No entanto, a questão é que a tecnologia sozinha não responde essa pergunta’, explica Rita Feodrippe, pesquisadora da Escola Naval de Guerra e estudiosa da marinha chinesa.

‘Os europeus saíram para explorar o Atlântico porque o Mediterrâneo estava fechado e eles precisavam encontrar novos mercados. A China, ao contrário, tinha um comércio terrestre muito bem estabelecido com a África, com o que hoje chamamos o Oriente Médio e mesmo com a Europa. Como já havia um relativo sucesso comercial, econômico, cultural e migratório, não haveria necessidade de buscar novas terras – mesmo com a tecnologia disponível’, completa.

Para Vitor Ido, pesquisador do South Centre, em Genebra, na Suíça, a reação à possibilidade de Colombo não ter sido o primeiro a navegar pelo continente americano também diz muito sobre a hegemonia da narrativa europeia. ‘Quais são as razões que parecem tornar até inconcebível para a maioria de nós o reconhecimento de que a China poderia ter uma superioridade tecnológica em relação aos europeus naquele período? Essa pergunta mostra nossa maneira de pensar a história’, questiona ele.”

MENDES, Vinícius. Descoberta das Américas: como a China poderia ter chegado ao continente sete décadas antes de Colombo. *BBC News*, São Paulo, 2 out. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54395169>. Acesso em: 11 fev. 2022.

Responda em seu caderno.

Questões

1. Em que evidência a suposta viagem de Zheng He à América foi baseada? Por que essa evidência torna a tese de Gavin Menzies falaciosa?
2. Que argumento da pesquisadora Rita Feodrippe apoia a hipótese de que os chineses teriam navegado até a América no século XV? E que argumento contradiz essa hipótese?

Enquanto isso...

1. A suposta viagem de Zheng He tem como evidência um mapa-múndi de 1763 que seria uma cópia de um mapa de 1418 feito e utilizado pelo almirante chinês. Porém, de acordo com o historiador Geoff Wade, esse mapa foi produzido séculos depois, na Europa, e tem características da tradição cartográfica europeia, desconhecida na China no século XV, como a presença dos dois hemisférios dividindo o mapa. Além disso, o mapa apresenta detalhes do interior dos continentes, como o curso de vários rios, que somente poderiam ser reproduzidos por navegantes que penetraram nos territórios.

2. A pesquisadora argumenta que os chineses tinham tecnologia para navegar até a América, porém não necessitavam de novos mercados em novas terras, pois já tinham um comércio terrestre bem estabelecido com a África, o Oriente Médio e a Europa; ao contrário dos europeus, que saíram para explorar o Oceano Atlântico porque o Mar Mediterrâneo estava fechado e eles precisavam encontrar novos mercados.

Ao propor que os alunos identifiquem o motivo pelo qual a tese defendida por Gavin Menzies é falaciosa, a atividade desenvolve habilidade de identificação de falácias. Aproveite o momento para explicar aos alunos que a atitude desse escritor de atribuir informações a um documento histórico, o mapa, que não são verídicas para sustentar uma tese, contraria o método científico e pode ser considerada voluntarismo, isto é, a prática de manipular as informações para confirmar uma tese predefinida.

Ao apresentar um mapa com a divisão de Tordesilhas, que contém a primeira territorialidade da América portuguesa, o conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF07HI11. Ao expor a dinâmica de disputas comerciais pelo Atlântico, entre outras mudanças ocorridas com as primeiras navegações, contempla parcialmente a habilidade EF07HI13.

Alfabetização cartográfica

Lembre aos alunos que a maioria dos mapas de história é feita sobrepondo informações relativas ao passado em uma representação cartográfica dos territórios atuais. Assim, a representação cartográfica sobre os domínios portugueses e espanhóis desta página e outros mapas deste capítulo apresentam as seguintes características: formatos relativamente precisos dos continentes, que no século XVI eram desconhecidos; centralidade do continente europeu, estabelecida justamente a partir das navegações europeias da Idade Moderna; nomes atuais dos elementos topográficos, entre outras. Quando o Tratado de Tordesilhas foi assinado, em 1494, espanhóis e portugueses tinham um conhecimento geográfico muito limitado do continente americano, pois o processo de ocupação português e espanhol dessas terras ainda não tinha iniciado. Portanto, a leitura do mapa deve levar em consideração esses ajustes de representação, que têm objetivos didáticos para facilitar a compreensão.

Ampliando: diferença entre corsários e piratas

“[...] com o fracasso da França e da Inglaterra na busca por minas de ouro e prata em suas próprias colônias, tais reinos começaram a investir em uma pirataria financiada pelo Estado. Nasceram, assim, os corsários, piratas reconhecidos por um Estado e autorizados a pilhar os navios das nações rivais. Nesse caso, o butim, o resultado do assalto aos navios, seria dividido entre o corsário e o Estado contratante.

Continua

O Tratado de Tordesilhas

Quando passaram a explorar as terras na América, os espanhóis entraram em disputa com os portugueses pelos territórios do continente. Os reis das duas coroas solicitaram à Igreja que mediasse a contenda, já que as duas nações se consideravam no direito de tomar posse das terras e das riquezas encontradas.

Após várias negociações, os dois reinos assinaram, em 1494, o **Tratado de Tordesilhas**, que dividia as terras conquistadas ou por conquistar por meio de uma linha imaginária que passava 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde. As terras situadas a leste da linha ficavam com Portugal e as terras a oeste pertenciam à Espanha, o que solucionou as disputas entre as duas nações.

Entretanto, quando a Espanha descobriu ouro e prata na América, outros países europeus contestaram essa divisão. França, Inglaterra e Holanda iniciaram sua expansão marítima mais tarde e, no século XVI, chegaram às terras já ocupadas por portugueses e espanhóis.

Ingleses, franceses e holandeses tomaram algumas áreas na América do Norte e na Ásia e realizaram ações de pirataria contra embarcações e domínios portugueses e espanhóis. Muitos piratas e **corsários** ficaram famosos e se tornaram aventureiros e conquistadores. Os governos de Portugal e Espanha protestavam contra o apoio que os monarcas Elizabeth I, da Inglaterra, e Francisco I, da França, davam aos corsários. Mas esses protestos foram inúteis.

Corsário: responsável por navio que atuava a serviço de um monarca ou governo abordando e pilhando embarcações de outros reinos.



Fonte: VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico: geral e Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 90.

54

Continuação

É preciso enfatizar a diferença entre o corsário e o pirata comum, o flibusteiro ou bucareiro, como eram chamados no Caribe. O pirata era um criminoso também em sua própria nação, perseguido pela Marinha, o que resultava muitas vezes de não poderem mais habitar sua terra natal. [...]”

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 329.

O mundo após as primeiras viagens marítimas

As noções de espaço e tempo se modificaram profundamente após o século XVI. Terras com culturas desconhecidas tinham sido encontradas pelos europeus. Feitorias e fortalezas foram construídas na América, na África e na Ásia, e muitos comerciantes enriqueceram. O Império Português e o Império Espanhol integraram o comércio marítimo em quatro continentes, tornando-se os mais ricos e poderosos daquele século.

Com isso, os genoveses e venezianos, assim como os árabes muçulmanos, perderam o monopólio do comércio entre a Europa e o Oriente. Já a burguesia fortaleceu-se com a renda obtida no retorno do financiamento das viagens e com a participação no comércio de produtos africanos, orientais e americanos.

História em construção

Descobrimento, conquista, invasão ou chegada?

O período da expansão marítima europeia também é conhecido como **Era dos Descobrimen-**tos. O uso do termo *descobrimento*, porém, parte da perspectiva europeia de que os territórios desconhecidos eram desabitados, reforçando a ideia de pioneirismo dos europeus e ignorando os povos nativos.

O termo *conquista*, frequentemente utilizado para tratar das primeiras interações entre os europeus e os habitantes da América, também contribui para uma visão heroica dos aventureiros. No entanto, *invasão* é um termo relacionado ao ponto de vista dos nativos, considerando os europeus intrusos e indesejáveis.

Já a palavra *chegada*, quando utilizada para tratar do mesmo contexto, confere sentido neutro. Observe que a escolha dos termos não é trivial: ao optar por usar um ou outro, o autor expressa sutilmente sua visão sobre os fatos.

Questões

Responda em seu caderno.

1. O uso de certas palavras pode influenciar o leitor a adotar uma visão parcial sobre a expansão marítima europeia? Explique.
2. Em sua opinião, qual é a palavra mais adequada para tratar desse tema? Justifique.

Conexão

A primeira viagem ao redor do mundo

Antonio Pigafetta. Porto Alegre: L&PM, 1997.

A expedição de Fernão de Magalhães partiu da Espanha em 1519 e, depois de atravessar os oceanos Atlântico, Pacífico e Índico, concluiu sua viagem de retorno em 1522. Ao chegar, estava reduzida a um navio e dezoito homens. Um deles, Antonio Pigafetta, narrou as aventuras da viagem nesse livro, publicado pela primeira vez em Veneza, em 1536.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

12. Por que países como França, Inglaterra e Holanda contestaram o Tratado de Tordesilhas?
13. Que impérios ficaram mais poderosos logo após o fenômeno das grandes viagens marítimas?

Recapitulando

12. França, Inglaterra e Holanda contestaram o Tratado de Tordesilhas porque eles também queriam participar do comércio e do lucro gerado com a descoberta do ouro e da prata na América, o que era limitado pelo tratado.

13. Os impérios que ficaram mais poderosos logo após o fenômeno das grandes viagens marítimas foram o português e o espanhol.

História em construção

1. Sim. As palavras têm diferentes sentidos, cada um deles mais ou menos tendencioso. A escolha das palavras e seu uso podem ajudar a influenciar o leitor a interpretar esse evento da perspectiva europeia, ameríndia ou neutra.

2. Espera-se que os alunos percebam que a palavra *chegada* é mais correta para tratar do tema da expansão marítima europeia por ser neutra em relação aos lados envolvidos. A atividade tem o objetivo de conduzir os alunos a compreender que a linguagem não é neutra, isto é, a escolha das palavras usadas em um texto escrito ou em uma fala tem grande importância, pois é carregada de sentidos. Essa percepção é um dos passos necessários para desenvolver habilidades de análise de discurso.

BNCC

Ao tratar de diferentes perspectivas sobre a chegada dos europeus à América e as relações de poder que as determinavam, a seção contribui para o desenvolvimento das **Competências específicas de História n° 1 e n° 6**.

Conexão

Com base na leitura da obra de Antonio Pigafetta é possível realizar com os alunos uma atividade de análise do discurso característico das fontes históricas da Era Moderna.

Essa obra, escrita no período das viagens marítimas no Atlântico, pode ser considerada uma fonte histórica. Nela, o autor, um homem de mentalidade humanista, relata sua experiência ao participar de uma dessas viagens, descrevendo as expectativas e as dificuldades da tripulação e revelando o ponto de vista do homem europeu sobre esse momento histórico.

Atividades

1. As navegações marítimas já eram praticadas no mundo mediterrânico milênios antes da expansão marítima europeia. Os povos não europeus contribuíram em grande medida para o sucesso de Portugal e Espanha nas navegações no Oceano Atlântico. Durante o período de ocupação árabe-muçulmana na Península Ibérica e no norte da África, diversos instrumentos e tecnologias de navegação foram assimilados pelos cristãos, muitos deles modificados e empregados nas expedições de reconhecimento da costa africana a partir de 1415. A atividade permite aos alunos abordar o tema da expansão marítima de uma perspectiva não eurocêntrica, isto é, identificando as contribuições de outros povos na empreitada europeia.

2. a) O documento é uma carta com o relato de uma das viagens de Américo Vespúcio à América e destinava-se ao benfeitor do navegador e ao leitor europeu interessado nas navegações. Os alunos podem inferir que a carta foi redigida no período das grandes viagens marítimas.

b) “Chuvas, trovões e relâmpagos” prolongados amedrontavam os marinheiros e ameaçavam a viagem de Vespúcio.

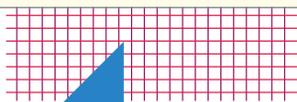
c) Américo Vespúcio descreve a grande extensão das terras em que chegou, a existência de habitantes, o contato com povos diferentes e a variedade de animais silvestres existentes no local.

d) O documento revela a importância da religiosidade, pois a realização de uma missa cristã foi uma das primeiras ações dos navegadores ao aportar nas novas terras.

3. a) Um financiador, que pode ser um burguês ou um nobre, um homem pobre como tripulante e um monstro marinho.

b) Na charge, o homem bem vestido representa os financiadores que lucravam com as navegações, mas não se arriscavam aos perigos do mar. Ele empurra um homem esfarrapado, que representa os homens pobres, que, mesmo amedrontados pela crença na existência de monstros marítimos, acabavam se arriscando nas viagens

Continua



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Relacione a presença muçulmana na Península Ibérica ao pioneirismo de Portugal e Espanha na expansão marítima europeia.
2. Junte-se a um colega e leiam o trecho do documento a seguir. Depois, façam o que se pede.

“A fim de que numa palavra todas as coisas brevemente narre, saiba que [...] navegamos continuamente [...] com chuvas, trovões e relâmpagos, em tal modo escuros que nem o Sol no dia, nem sereno na noite jamais vimos. Por essa coisa toda em nós entrou um tão grande pavor que quase já toda a esperança de vida tínhamos perdido. [...] O dia exatamente VII de agosto de MDI [1501] nas costas daqueles países surgimos, agradecendo ao nosso senhor Deus com solenes súplicas e celebrando uma missa cantada. Lá aquela terra soubemos não ser uma ilha mas continente, porque em longuíssimas praias estende não circundantes a ela e de infinitos habitantes era repleta. E descobrimos nela muita gente e povos e todo gênero de animais silvestres que nos nossos países não se encontram, e muitos outros por nós nunca vistos, dos quais seria longo um a um referir.”

VESPÚCIO, Américo. *Novo Mundo*: cartas de viagens e descobertas. Porto Alegre: L&PM, 1984. p. 92.

- a) Que tipo de documento é esse? A que leitor ele se destinava? Em que contexto ele foi produzido?
 - b) De acordo com o documento, que perigo ameaçava a viagem de Vespúcio?
 - c) O que o autor do documento escreve sobre as terras em que chegou?
 - d) Que importante característica da mentalidade dos europeus no século XVI esse documento revela?
3. Analise a charge e faça o que se pede.



Charge de Rogério Soud sobre o imaginário europeu na época das Grandes Navegações, 2011.

- a) Que personagens foram representados na charge?
- b) Relacione a charge aos interesses envolvidos nas navegações e ao imaginário da época.

56

Continuação

marítimas com a esperança de encontrar riquezas nas novas terras. A atividade promove habilidades de inferência, na medida em que, para realizá-la, o aluno precisa relacionar os conteúdos estudados no capítulo com os elementos ilustrados na charge.

4. Espera-se que os alunos reflitam sobre a condição de crianças que são obrigadas a trabalhar em razão das dificuldades financeiras da família delas e com base em seus conhecimentos prévios sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 1990), proponham estratégias de combate a esse problema.

Continua

Aluno cidadão

4. Durante a expansão marítima europeia, muitas crianças trabalhavam nas embarcações como grumetes – serviços que desempenhavam trabalhos braçais. Atualmente, no Brasil, o trabalho realizado por menores de 16 anos (exceto na condição de aprendiz – permitida a partir de 14 anos) é considerado crime.
- a) Você conhece alguma criança que trabalha?
 - b) De que forma a condição social pode ser relacionada à exploração do trabalho infantil?
 - c) Que estratégias podem ser usadas para combater esse problema?

Conversando com ciências

5. Você já ouviu falar na Teoria da Deriva Continental? Ela afirma que, há cerca de 200 milhões de anos, havia em nosso planeta uma porção de terra única. Aos poucos, ela se fragmentou e os pedaços se deslocaram no mar até formar os cinco continentes que existem hoje. Leia mais sobre o assunto neste texto. Depois, faça o que se pede.

“A ideia da *Deriva Continental* foi proposta pela primeira vez por Alfred Wegener em 1912. Em 1915 publicou o livro ‘A origem dos continentes e dos oceanos’, onde propôs a teoria, com base nas formas dos continentes de cada lado do Oceano Atlântico, que pareciam se encaixar.

Muito tempo antes de Wegener, outros cientistas notaram este fato. A ideia da deriva continental surgiu pela primeira vez no final do século XVI, com o trabalho do cartógrafo Abraham Ortelius. Na sua obra de 1596, *Thesaurus geographicus*, Ortelius sugeriu que os continentes estivessem unidos no passado. A sua sugestão teve origem apenas na similaridade geométrica das costas atuais da Europa e da África com as costas da América do Norte e do Sul; mesmo para os mapas relativamente imperfeitos da época, ficava evidente que havia um bom encaixe entre os continentes. A ideia evidentemente não passou de uma curiosidade que não produziu consequências.

Outro geógrafo, Antonio Snider-Pellegrini, utilizou o mesmo método de Ortelius para desenhar o seu mapa com os continentes encaixados em 1858. Como nenhuma prova adicional fosse apresentada, além da consideração geométrica, a ideia foi novamente esquecida.

A similaridade entre os fósseis encontrados em diferentes continentes, bem como entre formações geológicas, levou alguns geólogos do hemisfério Sul a acreditar que todos os continentes já estiveram unidos, na forma de um supercontinente que recebeu o nome de Pangeia. A hipótese da deriva continental tornou-se parte de uma teoria maior, a Teoria da Tectônica de Placas.”

USP. Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas. Laboratório de Paleomagnetismo. *Deriva Continental*. São Paulo. Disponível em: <https://www.iag.usp.br/paleo/?q=content/deriva-continental-0>. Acesso em: 11 fev. 2022.

- a) Inicialmente, por que a Teoria da Deriva Continental não foi levada a sério?
- b) Que evidências científicas sugerem que os continentes já estiveram unidos?
- c) Em grupo, pesquise três artigos científicos sobre a Teoria da Tectônica de Placas. Leia os textos selecionados comparando as informações apresentadas neles. Depois, selecionem as informações mais consolidadas e criem um resumo ilustrado, descrevendo os princípios dessa teoria.

Você é o autor

6. Agora, vamos retomar o assunto da abertura deste capítulo. Atualmente, grupos de cientistas e financiadores têm trabalhado em um ambicioso plano de expandir os domínios da espécie humana para Marte, assim como, nos séculos XV e XVI, navegadores europeus expandiram as fronteiras do mundo que conheciam. Você acha que isso pode ser possível em um futuro próximo? Que tecnologias serão necessárias para isso? Que dificuldades serão enfrentadas pelos colonizadores? Pesquise informações sobre o assunto. Depois, elabore um texto articulando essas informações a suas opiniões e ao que você aprendeu sobre as expedições marítimas de navegadores europeus no início da Idade Moderna.

57

Continuação

5. a) Inicialmente, a Teoria da Deriva Continental não foi levada a sério porque não se baseava em dados científicos, mas apenas no desenho (contornos) dos continentes africano e americano, mapeados pelos viajantes no século XVI, que revelavam um possível encaixe.

b) Estudos arqueológicos que apontam a similaridade de fósseis e de formações geológicas em diferentes continentes sugerem que os continentes já estiveram unidos formando a Pangeia.

c) Oriente a pesquisa ou forneça as diferentes fontes bibliográficas para os alunos para que realizem a atividade. Ela visa promover a comparação de informações em diferentes fontes e a pesquisa bibliográfica, que é a base para a pesquisa segundo o método científico, favorecendo o desenvolvimento de noções sobre os procedimentos da revisão bibliográfica. Os alunos podem compor o resumo com base em informações sintéticas sobre a Teoria da Tectônica de Placas, como: as placas tectônicas são grandes blocos rochosos que fluam sobre o magma da Terra; elas podem ser de três tipos: continentais, oceânicas, e oceânicas e continentais; elas possuem limites (que são as zonas de encontro entre as placas) convergentes, divergentes e transformantes; elas se movimentam pela ação das correntes de convecção; a movimentação das placas resulta na formação de montanhas, atividade vulcânica, terremotos, *tsunamis* etc.; os movimentos das placas podem ser laterais, de afastamento e de colisão; entre outras informações que pesquisarem.

Interdisciplinaridade

Ao apresentar aos alunos a Teoria da Deriva Continental, a atividade desenvolve habilidades do componente curricular ciências, especificamente a habilidade EF07CI16.

6. A atividade favorece o exercício da imaginação com base na capacidade de inferência, além de promover habilidades de argumentação. Verifique se os alunos apresentam as ideias de forma organizada e se conseguem articular as informações selecionadas em um texto.

Continuação

Se julgar conveniente, antes de propor as questões, apresente o estatuto e dados sobre o trabalho infantil no Brasil, que podem ser consultados no *site* do IBGE (disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/trabalho infantil/outras/graficos.html>; acesso em: 21 abr. 2022).

BNCC

Ao propor uma reflexão crítica sobre os problemas relacionados ao trabalho infantil, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Direitos da criança e do adolescente e contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 2**.

Continua

Fazendo e aprendendo

Espera-se com essa seção que os alunos trabalhem de forma lúdica, transformando os conteúdos estudados em temáticas que serão apresentadas por meio de um gênero textual ligado ao presente: a notícia. Proponha a eles uma “viagem no tempo”, informando fatos históricos como se ocorressem agora. Desse modo, poderão fixar aspectos importantes estudados na unidade.

Sobre o gênero, além do que foi apontado, comente que a escolha do assunto da notícia envolve vários fatores. Por exemplo, algumas notícias podem ter impacto local, enquanto outras podem ter relevância nacional ou internacional. Além disso, há outros aspectos que determinam essa escolha, como a linha editorial de um veículo de comunicação.

Fazendo e aprendendo

Notícia

Como você faz para saber dos fatos da atualidade? Você costuma ler notícias? A notícia é o gênero jornalístico utilizado para relatar um fato atual. Ela pode ser veiculada, de forma escrita ou oral, em jornais, telejornais, rádios e sites de informação. Leia o trecho de uma notícia a respeito de um fato histórico interessante.

Ricardo III terá enterro digno após corpo ser encontrado em estacionamento

O monarca, [que] morreu aos 32 anos, entre 1483 e 1485, pôs fim à Guerra das Duas Rosas

“O rei Ricardo III da Inglaterra, monarca do século XV, cujos restos mortais foram encontrados debaixo de um estacionamento em 2012, receberá, enfim, um enterro digno de um membro da realeza na quinta-feira na Catedral de Leicester. A cerimônia, que será transmitida pela televisão, será o ponto culminante de cinco dias de celebrações iniciadas neste domingo. [...]”

A extraordinária epopeia de como seu esqueleto foi encontrado em um estacionamento cerca de 530 anos após sua morte, em 1485, rodou o mundo.

‘É incrível tê-lo encontrado intacto’, afirma [Matthew] Morris, que liderou as escavações, explicando que uma obra da era vitoriana havia passado a centímetros do crânio de Ricardo III.

Coincidência ou um sinal? O ‘esqueleto nº 1’, como foi batizado num primeiro

momento, foi encontrado sob a vaga do estacionamento marcado com a letra ‘R’ de ‘reservado’. [...]”

Embora católico, o rei medieval será enterrado de acordo com o rito anglicano. Contudo, rituais católicos acontecerão ao longo da semana, incluindo uma missa de réquiem na segunda-feira, conduzida pelo cardeal Vincent Nichols, o mais alto prelado católico da Inglaterra.

Quinta-feira, o enterro será celebrado na presença do chefe da Igreja Anglicana, o arcebispo de Canterbury Justin Welby, e da condessa de Wessex, Sophie, nora de Elizabeth II, e do príncipe Ricardo, duque de Gloucester, patrono da Associação Ricardo III e descendente do rei.

O túmulo será aberto ao público no sábado.”

RICARDO III terá enterro digno após corpo ser encontrado em estacionamento. *Correio Braziliense*, 22 mar. 2015. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2015/03/22/interna_mundo,476486/ricardo-iii-tera-enterro-digno-apos-corpo-ser-encontrado-em-estacionam.shtml. Acesso em: 11 fev. 2022.

FENG YUSHUTTERSTOCK

Para analisar uma notícia, pode-se seguir estes procedimentos.

1. Verifique a data de publicação. A notícia serve para relatar acontecimentos atuais considerados relevantes para uma comunidade.
2. Identifique os aspectos estruturais, como o título (que deve ser objetivo) e a linha-fina, nome dado à frase que aparece depois do título e que apresenta informações sintéticas sobre o assunto da notícia.
3. Preste atenção às informações principais da notícia: o que aconteceu, quando, onde e como, além do nome das pessoas envolvidas ou que presenciaram o fato.
4. Observe a linguagem utilizada na notícia. O texto deve ser bem objetivo e direto, sem a inclusão de adjetivos e marcas subjetivas – já que a notícia é um texto que pode circular sem indicar quem é o autor, pois o foco principal é informar um fato.

Considerando esses procedimentos, troque ideias com seus colegas sobre as seguintes questões: O que determina a relevância de um fato para ser informado? Por que alguns fatos viram notícia e outros não?

Aprendendo na prática

Responda em seu caderno.

Junte-se a alguns colegas e redijam uma notícia sobre algum acontecimento histórico estudado na unidade. Esta será uma oportunidade de vocês fixarem informações importantes sobre os tópicos estudados. Considerem as orientações a seguir.

1. Escolham um tópico que vocês consideram relevante para transformar em notícia. Vocês poderão informar, por exemplo, o lançamento de uma obra de arte do Renascimento, um acontecimento sobre Martinho Lutero ou João Calvino, ou a chegada de um explorador português a um continente desconhecido pelos europeus.
2. Organizem as informações da notícia com base nas seguintes perguntas: O que aconteceu? Quando e onde ocorreu? Como aconteceu? Por que esse fato ocorreu? Quais eram as pessoas ou grupos envolvidos?
3. Escrevam a primeira versão da notícia. Prestem atenção ao primeiro parágrafo do texto, pois ele deve concentrar as informações básicas. Os jornalistas chamam essa parte da notícia de lide – termo que vem do inglês *lead*, verbo que significa “guiar”, “conduzir”. O primeiro parágrafo de uma notícia guia o olhar do leitor para as informações centrais: o quê, quem, quando, onde, por que e como.
4. Definam o título e a linha-fina da notícia.
5. Revisem o trabalho antes de entregá-lo ao(a) professor(a). Para isso, releiam o texto e corrijam problemas gramaticais e ortográficos. Verifiquem ainda se é importante inserir outros elementos e subtítulos para organizar melhor o encadeamento das informações. Procurem também acrescentar ilustrações: as imagens destacam aspectos importantes, além de atrair a atenção do leitor. Não se esqueçam de, nesse caso, inserir legendas para as imagens selecionadas.
6. Quando o(a) professor(a) devolver o trabalho a vocês, façam as correções apontadas e combinem a forma como vão publicar os textos. Vocês poderão criar um mural, organizando as notícias por ordem cronológica, juntá-las em um jornalzinho impresso, que pode ficar disponível na biblioteca da escola, ou produzir um *blog* com as notícias da turma.

Aprendendo na prática

Nessa etapa, procure garantir que os grupos escolham assuntos diferentes, pois dessa forma todos poderão consolidar o conteúdo estudado. Destaque a importância de fazerem uma primeira versão e verificarem o encadeamento das ideias e as melhores imagens para acompanhar a notícia.

Interdisciplinaridade

Para a divulgação, pode ser interessante trabalhar em parceria com os(as) professores(as) de língua portuguesa e arte, propondo um projeto integrado, como um jornal da turma ou um portal na internet chamado “Notícias da história – Turma x”. Desse modo, podem ser trabalhadas as habilidades EF69LP06 e EF69LP07 do componente curricular língua portuguesa, as habilidades EF69AR31 e EF69AR35 do componente curricular arte, bem como a **Competência específica de Arte nº 4**.

BNCC

Ao proporcionar aos alunos a oportunidade de interpretar de forma aprofundada algum tema da unidade, utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações com o intuito de produzir entendimento mútuo, a atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 4** e da **Competência específica de Ciências Humanas nº 7**.

Abertura da unidade

As imagens da abertura apresentam bancas de frutas em São Petersburgo (Rússia), Ilha de Bali (Indonésia) e Mbabane (Eswatini). A presença das mesmas frutas em lugares tão distantes do mundo atesta o intenso intercâmbio cultural e comercial existente hoje.

O comércio intercontinental foi impulsionado a partir do século XV com a expansão marítima europeia. Esse contexto proporcionou trocas culturais que alteraram a vida social e a paisagem das regiões exploradas pelos europeus e também as da Europa.

O comércio de especiarias e de pau-brasil e o tráfico de africanos escravizados promoveram maior integração entre o Oriente e o Ocidente. Junto dos navegadores do Atlântico, embarcaram ratos, bois, carneiros, cavalos, porcos, cabras, cana-de-açúcar, coqueiros, ervas daninhas e agentes patológicos com destino ao “novo mundo”. Por outro lado, goiaba, mandioca, milho, caju, pitanga, tabaco, cacau, inhame, feijão, peru, batata, arroz e banana, entre inúmeros outros exemplos, foram levados para a Europa.

Esse intercâmbio foi tão intenso, que hoje temos dificuldade de reconhecer elementos nativos e exóticos em cada país, sejam culturais, sejam biológicos, como plantas e animais.

Nesta unidade, estudaremos a construção do Império Português e a colonização do continente americano com atenção para as lógicas administrativas, comerciais, políticas e culturais decorrentes desse processo.

UNIDADE

2

A conexão entre mundos



Frutas à venda em banca na cidade de São Petersburgo, Rússia. Foto de 2021.

O que estudaremos na unidade

Você sabe qual é a origem dos alimentos que aparecem nas imagens? Sabe de que maneira eles foram transportados para cidades na Europa, Ásia e África? E aqui no Brasil, você já teve contato com produtos originários de outros países? Estamos tão habituados a encontrar objetos e alimentos produzidos em diferentes lugares do mundo que, muitas vezes, não nos damos conta de que a disponibilidade de tais produtos faz parte de uma cadeia de produção e distribuição bastante complexa. Nesta unidade, você vai estudar como a expansão e a colonização europeias nos séculos XV e XVI misturaram povos e conectaram culturas tão diferentes quanto as ocidentais e as orientais, modificaram as paisagens, os valores e os costumes e incrementaram os hábitos alimentares ao redor do mundo.

60

FUELLELE/ALAMY/FOTOBRENA

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

Unidade 2: justificativas

Na primeira página de cada capítulo desta unidade, estão listados os objetivos previstos para serem trabalhados com os alunos.

Os objetivos do capítulo 4 se justificam por possibilitar o conhecimento da diversidade de povos africanos e de suas formas de organização antes da expansão portuguesa, bem como por incentivar a reflexão sobre os interesses envolvidos nessa expansão, considerando a presença portuguesa na África e na Ásia, os impactos do tráfico de escravizados e exemplos de manifestações de resistência.

No capítulo 5, a pertinência dos objetivos se deve à análise dos processos de colonização empreendidos por espanhóis e ingleses na América, destacando os interesses econômicos e religiosos envolvidos, os impactos para os povos nativos e as relações que se estabeleceram entre a Europa, a América e a África.

Os objetivos do capítulo 6 se justificam pela abordagem do processo de colonização da América portuguesa e seus legados para o Brasil contemporâneo. A temática indígena aparece com centralidade, e questões como o manejo sustentável e o direito à terra tangenciam a discussão e fomentam o debate entre os alunos. Além disso, o capítulo evidencia permanências históricas em relação à administração colonial, como as Câmaras Municipais, e a divisão territorial das capitanias hereditárias.



Frutas à venda em banca na ilha de Bali, Indonésia. Foto de 2015.



Frutas à venda em banca na cidade de Mbabane, Eswatini. Foto de 2020.

SUMÁRIO DA UNIDADE

Capítulo 4

Expansão portuguesa na África e na Ásia, 62

Capítulo 5

Colonizações espanhola e inglesa na América, 82

Capítulo 6

A colonização portuguesa na América, 103

O conteúdo deste capítulo contempla parcialmente as habilidades EF07HI02 (ao abordar a expansão marítima portuguesa e o estabelecimento de rotas mercantis oceânicas entre a Europa, a África e a Ásia), EF07HI03, EF07HI13 e EF07HI14 (ao apresentar e analisar o desenvolvimento de sociedades africanas e suas interações anteriores e posteriores à expansão portuguesa, bem como as lógicas mercantis advindas desse contato). O capítulo contempla a habilidade EF07HI15 e parcialmente a habilidade EF07HI16 (ao apresentar os mecanismos subjacentes à dinâmica do comércio de escravizados, discutindo o conceito moderno de escravidão, bem como a introdução do elemento europeu). O trabalho para o desenvolvimento das habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações no quadro de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Reconhecer e valorizar a diversidade de povos e culturas existentes no continente africano antes da colonização europeia.
- Conhecer a expansão portuguesa na África e na Ásia.
- Contextualizar a presença da escravidão na África e o impacto do tráfico negreiro para as sociedades africanas.
- Refletir sobre interesses econômicos e religiosos presentes na expansão portuguesa.
- Reconhecer as manifestações de resistência dos povos africanos e asiáticos.

Abertura do capítulo

A abertura tem o objetivo de demonstrar o alcance do domínio português na época moderna, evidenciar o legado luso nesses domínios e estimular os alunos a criar hipóteses para explicar as razões do processo de exploração colonial. Aproveite as questões propostas para levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre esses temas. Se necessário, retome as navegações portuguesas, estudadas no capítulo 3, para fomentar a discussão sobre a presença portuguesa

Continua



Avenida do Infante D. Henrique, em Macau, China. Foto de 2018.

Macau foi colônia portuguesa por mais de quatrocentos anos e retornou à administração chinesa apenas em 1999. A origem dessa colônia está ligada à expansão marítima dos portugueses pelo mundo no início do século XV.

Antes de chegar à região, os portugueses tinham uma vaga ideia da paisagem e dos costumes dos povos que viviam no local. Porém, a partir dos primeiros contatos e das trocas comerciais, eles foram conhecendo hábitos alimentares, religiosos, sociais, econômicos e artísticos diferentes dos europeus. Nesse processo, difundiram sua cultura e foram influenciados pelos povos com os quais entraram em contato.

- Que motivos tinham os portugueses para se estabelecer em lugares tão distantes de Portugal?
- Além do idioma, que outros elementos culturais os portugueses podem ter difundido pelas terras onde se estabeleceram e que elementos assimilaram dos povos que nelas habitavam?

62

Continuação

na África e na Ásia. Os principais motivos que levaram os portugueses a se estabelecer em lugares distantes de Portugal foram as questões econômicas e religiosas: a exploração de novos produtos e mercados para expansão do comércio e a difusão do cristianismo entre os povos encontrados nas áreas de colonização. Além da língua portuguesa, a expansão portuguesa pela África e pela Ásia levou a cultura portuguesa (a arquitetura, por exemplo) e o cristianismo (por meio da ação de missionários católicos) para esses continentes. Os portugueses também assimilaram elementos das culturas com as quais tiveram contato. Por exemplo, na culinária, houve a inclusão na dieta portuguesa de especiarias e espécies vegetais desconhecidas na Europa; e no vocabulário, foram adotadas palavras de outros idiomas, como as palavras *cafune*, *dengo* e *moleque*, de origem africana.

A África antes dos portugueses

Desde o século VII, povos do norte da África e do Sahel mantinham intenso comércio, intermediado por árabes islamizados. As caravanas de camelieiros transportavam sal, ouro, **noz-de-cola** e africanos escravizados em direção ao norte do continente para de lá seguirem pelo Mar Mediterrâneo até a Europa e a Ásia por rotas terrestres e marítimas.

A intensificação do comércio contribuiu para o desenvolvimento dos reinos da África Subsaariana e para a difusão do islamismo entre os povos africanos. Ao longo das rotas transaarianas, na região que atualmente corresponde aos territórios do Chade, do Níger e da Nigéria, também se desenvolveram cidades do povo hauçá autônomas. Essas cidades formavam o eixo de ligação entre a savana, o deserto e a floresta. Nelas, o islã se misturou às tradições locais.

Ao sul do Sahel, a presença dos muçulmanos ficou restrita à costa oriental, favorecida pela rota comercial que interligava o continente africano com a Ásia.

Na costa atlântica da África, fora do alcance da influência islâmica, a presença europeia, sobretudo portuguesa, a partir do século XV, impactou o comércio dos reinos costeiros e centrais, alterando de forma significativa suas características.

Contornar o continente africano – com quase 30 milhões de quilômetros quadrados, de norte a sul, de oeste a leste – foi uma tarefa desafiadora para os portugueses. Eles encontraram no local grande diversidade de climas, povos e culturas.

Quais eram as características desses povos antes da chegada dos portugueses? Como ocorreu o contato entre essas diferentes culturas?

Noz-de-cola: semente de planta do gênero *Cola* utilizada como estimulante e revigorante.



Vendedor serrando bloco de sal em Mopti, República do Mali. Foto de 2017. O sal é um dos principais produtos comercializados no país.

BNCC

Ao caracterizar o comércio caravanero e a difusão do islamismo na África antes da chegada dos portugueses, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI03.

Atividade complementar

Proponha aos alunos uma pesquisa sobre a diversidade cultural africana. Para isso, organize a turma em grupos e solicite que pesquisem imagens de diferentes povos ou etnias existentes na África. Eles devem identificar as imagens com o nome da etnia ou povo, descrever o que está representado (um ritual, uma dança, vestimentas, pinturas corporais etc.) e identificar o local e a data da foto, compondo legendas para cada uma delas.

Após a seleção de imagens, providencie um desenho em tamanho grande do contorno do continente africano e a divisão política atual dos países e peça aos grupos que cole as imagens selecionadas nos locais correspondentes, formando um grande mapa cultural do continente. A atividade também pode ser realizada em meio digital, caso seja possível.

O mapa criado pode ser retomado ao final do estudo do capítulo, para que os alunos associem as imagens do mapa aos aspectos culturais dos diferentes povos estudados.

Além de favorecer o processo de construção coletiva do conhecimento, a atividade tem o objetivo de promover a percepção dos alunos sobre a grande diversidade de povos e culturas da África. Desse modo, se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Diversidade cultural e favorece o desenvolvimento da habilidade EF07HI03 e das **Competências gerais da Educação Básica** nº 4, nº 5, nº 9 e nº 10.

Desenvolvimento social, econômico e cultural no norte da África

Para aprofundar o tema do desenvolvimento social, econômico e cultural do norte da África, pode-se retomar o conteúdo do capítulo 10 do 6º ano sobre a formação dos impérios de Gana, do Mali e do Songhai. Além de verticalizar o estudo, a retomada estabelece nexos entre os conhecimentos adquiridos e os novos.

Ao apresentar a formação e a organização comercial dos povos iorubás e bantos, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI14.

Recapitulando

1. Para os iorubás, a cidade de Ifé é sagrada porque foi lá que Oduduwa criou a humanidade. Assim, ela é o lugar associado à ancestralidade, à origem.
2. As cidades-Estado iorubás ligavam-se por uma rede de rotas de comércio e por uma identidade cultural associada à religiosidade (todas teriam sido fundadas pelos descendentes dos primeiros seres humanos criados em Ifé).
3. Os iorubás cultuavam várias divindades, chamadas orixás. Cada cidade cultuava alguns orixás em particular, que eram associados às forças da natureza e comandavam a identidade e o destino dos seres humanos.

Atividade complementar

Proponha uma atividade para pesquisar elementos da cultura iorubá presentes na cultura brasileira. Para isso, organize a turma em grupos de 4 ou 5 alunos de diferentes perfis e peça a cada grupo que pesquise um elemento da cultura brasileira que tenha influência iorubá, como alimentos, ritmos musicais, danças, religiões e palavras que compõem a língua portuguesa. Cada grupo deve preparar uma apresentação, que pode ser em formato digital, com o resultado da pesquisa para o restante da turma.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

1. Qual é a importância da cidade de Ifé para os iorubás?
2. Apesar de as cidades-Estado iorubás serem unidades políticas autônomas, elas eram fortemente integradas. Aponte dois fatores que explicam essa integração.
3. Caracterize a religião dos povos que habitaram a região da atual Nigéria.

Fiéis participando do Festival Olojo, em Ifé, Nigéria. Foto de 2018. Realizado anualmente em homenagem a Ogum, orixá do ferro e filho mais velho de Oduduwa, o festival simboliza a união dos povos iorubás.



A JIBOLA FASOLA/SHUTTERSTOCK

64

Os povos iorubás

Os iorubás formam um dos maiores grupos étnicos da África Ocidental Subsaariana, reunindo atualmente mais de 30 milhões de pessoas. Eles representam quase um quarto da população da Nigéria e sua presença é significativa no Benin, no Togo e em Serra Leoa. No passado, eles não viviam em um Estado unificado, mas em cidades-Estado, cuja formação se iniciou no século IX.

Ifé e Oiô

A cidade iorubá mais antiga é Ifé. Esse seria o local onde Oduduwa, uma das várias divindades cultuadas pelos iorubás, criou a humanidade. Por isso, Ifé era considerada uma cidade sagrada e seu governante, o Oni, o ancestral de todos os reis iorubás.

Constituída a partir do século VI, Ifé também era o centro de uma rede de estradas pelas quais se praticava o comércio.

No século XII, Oiô se tornou a cidade politicamente mais poderosa para os iorubás. Tratava-se de um grande centro urbano no qual viviam nobres, comerciantes, camponeses e artesãos. Oiô expandiu e seu governo conquistou cidades vizinhas, formando uma espécie de federação. No século XVIII, a cidade entrou em declínio em razão das guerras com a cidade de Daomé.

Oiô se destacou pelo elevado grau de urbanização, pela sofisticada arquitetura e avançada metalurgia.

A cultura iorubá

A cultura iorubá ainda permanece na África e é um dos pilares da cultura brasileira.

Os iorubás tinham uma cultura baseada na oralidade, isto é, suas tradições, mitos e outros conhecimentos eram transmitidos por meio da palavra falada, não escrita.

As divindades da religiosidade iorubá, chamadas orixás, são associadas às forças da natureza, como tempestades, cachoeiras, mar e florestas. Na mitologia iorubá, as divindades ocupam o *orum*, o céu, e atuam sobre os seres humanos, que habitam o *ayê*, a terra, moldando sua identidade e influenciando seu destino.

Benin

A cidade-Estado do Benin foi fundada no século XIII com a junção de diversos vilarejos da região. A maioria da população era formada por povos edos, aparentados dos iorubás, que acreditavam ser descendentes de Oduduwa e, por isso, pagavam tributos à cidade vizinha, Ifé.

Na cidade, que era um importante entreposto comercial, praticava-se a agricultura. Com o objetivo de controlar mais rotas comerciais, Benin se expandiu militarmente, até que, no século XV, cerca de duzentas cidades e vilarejos estavam subordinados ao seu comando.

Ampliando: os verbetes “iorubá” e “iorubás”

“**Iorubá**. Língua falada, com variantes locais, pelos diversos povos do sudoeste das atuais repúblicas de Nigéria e Benin, agrupados sob denominação iorubás [...].

Iorubás. Denominação adotada pelos colonizadores ingleses, no século XIX, para unificar e designar o conjunto de povos aparentados e localizados

principalmente no sudoeste do território da atual República da Nigéria e na porção nordeste do atual Benin. Segundo algumas fontes, o nome adviria de um designativo, provavelmente derogatório, usado pelos fulas e hauçás para se referirem ao povo de Oyó Ilé ou simplesmente Oyó. Têm como vizinhos os povos aja, edo, ibo e nupê [...].”

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. *Dicionário de história da África: séculos VII a XVI*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 156-157.

Os povos bantos

Os bantos formam um conjunto de povos agrupados por afinidades linguísticas. Muitos grupos africanos são conhecidos como povos de língua **bantu** ou bantofones (falantes do bantu). Isso não significa que sejam um mesmo povo ou uma única comunidade, mas sim que eles falam uma língua de origem histórica comum. Aproximadamente em 1000 a.C., os bantos começaram a emigrar da região dos Montes Adamauá, no centro-oeste do atual Camarões, em direção ao sul do continente africano, alcançando áreas que atualmente formam parte dos territórios de Angola, Congo, Camarões, Gabão, Uganda, Namíbia, Zâmbia, Moçambique, Botsuana e Zimbábue.

Congo-angolas

Fundado no final do século XIII, o Reino do Congo era formado por povos que falavam línguas do grupo bantu. O reino ocupava o sudoeste da África Central, território que hoje corresponde a partes de Angola, Congo, República Democrática do Congo e Gabão.

Os bacongos, integrantes do principal grupo étnico do reino, produziam tecidos de **ráfia**, fabricavam objetos de marfim e cobre e coletavam **zimbo**. Os camponeses cultivavam cereais e usavam instrumentos de ferro, como enxadas e machados, em seu trabalho. Também criavam aves e cabras. De suas cidades partiam muitos comerciantes para vender ferro, sal, objetos de marfim, cerâmica, tecidos e joias de cobre a outros povos da África.

O rei, chamado **manicongo**, aumentou seus domínios por meio da conquista de terras, de alianças e de casamentos de habitantes do reino com integrantes de outros grupos. Além disso, enriqueceu com a cobrança de impostos em forma de produtos de todas as cidades e aldeias do reino. M'Banza Congo, a capital do reino, tinha cerca de 100 mil habitantes no fim do século XV. Protegida por uma cerca de estacas, contava com uma praça central onde funcionavam os tribunais, era celebrada a coroação dos reis e os comerciantes negociavam vários produtos.

Nesse período, os portugueses estabeleceram relações diplomáticas com o Reino do Congo, impulsionando o comércio entre os dois povos. Em 1489, o rei do Congo, Nzinga a Nkuwu, converteu-se ao cristianismo e passou a se chamar João. Com a presença portuguesa no Reino do Congo, as regiões de Angola e do Congo se tornaram grandes fornecedoras de produtos e de escravizados para o comércio atlântico. Até o século XIX, o Brasil recebeu milhões de africanos escravizados vindos dessa parte da África. Eles eram chamados congo-angolas.

Escultura bacongo que representa Nkisi, cultuada como responsável pela proteção das mães e dos recém-nascidos, século XIX. Galeria Entwistle, Londres, Reino Unido.

• **Ráfia:** fibra extraída de uma palmeira nativa da África tropical.
• **Zimbo:** concha utilizada como moeda de troca.



WIENER FORMAN ARCHIVE/HERITAGE IMAGES/IMAGEPLUS - GALERIA ENTWISTLE, LONDRES

Ampliando: ráfia, produto africano

“O tecido de ráfia foi sobretudo importante na África Central, onde se desenvolveram, antes do século XVI, as técnicas de seu ornamento em um grau muito elevado, e onde peças de ráfia serviam como moeda. Na zona florestal, mas não se trata mais aqui de tecelagem *stricto sensu*, se desenvolveu muito a produção do tecido de casca de árvore tratada por percussão. Na savana aberta, o couro permaneceu a matéria dominante para a vestimenta. Esses dados contrariam o argumento afirmando que o avanço muçulmano teria difundido a prática da tecelagem do algodão, como consequência da vontade de combater a nudez. Esse raciocínio tornou-se pouco convincente, já que outras técnicas de fabricação de vestimentas eram conhecidas.”

DEVISSÉ, Jean; VANSINA, Jan. A África do século VII ao XI: cinco séculos formadores. In: EL FASI, Mohammed (ed.). *História geral da África, III: África do século VII ao XI*. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 909. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190251>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Nkisi e a religiosidade

O plural da palavra *Nkisi* é *Minkisi* e ambas são utilizadas para se referir às divindades que representam elementos da natureza. Essas divindades detêm personalidade bem definida na mitologia e também são cultuadas nas religiões afro-brasileiras.

Por se tratar de conhecimento de matriz oral, cada grupo do Reino do Congo cultuava essas divindades de maneiras distintas.

Ao apresentar as características comerciais das comunidades étnicas suaílis e discutir a articulação entre elas e árabes, indianos e chineses antes da expansão portuguesa, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI14.

Recapitulando

4. A base econômica do Reino do Congo se assentava no comércio estabelecido com outros povos do continente. A agricultura, com a produção de rafia, e o artesanato de objetos de cobre também eram atividades importantes.

5. Os suaílis se formaram a partir da migração banta para a costa índica do continente africano e de seu encontro com persas, árabes e indianos, constituindo uma civilização com características peculiares.

Reinos e impérios

Se considerar necessário, retome a distinção entre reinos e impérios feita no livro do 6º ano desta coleção: “Os reinos são unidades políticas nas quais um povo é governado por um rei. Se esse rei conquista territórios e domina outros povos, passa a governar um império. Nos impérios vivem povos com línguas, religiões e costumes diferentes entre si, embora estejam todos sob a mesma autoridade política.” (capítulo 4, p. 68).

Atividade complementar

Apresente um mapa político atual da África e localize com os alunos alguns dos países estudados. Mostre a região do Reino do Congo (de Angola, Congo, República Democrática do Congo e Gabão) e a região dos povos bantos (nos atuais territórios de Angola, Congo, Camarões, Gabão, Uganda, Namíbia, Zâmbia, Moçambique, Botswana, Zimbábue, entre outras). Além delas, localize também os países e regiões dos reinos suaílis nos atuais Moçambique, Tanzânia, Quênia e Somália.

Saiba mais

Monomotapa

Ao norte do planalto do Zimbábue, povos bantofones, conhecidos como xonas, fundaram o Reino do Zimbábue. Eles tinham conhecimento de agricultura, pastoreio, mineração e metalurgia. O desenvolvimento dessa região está intimamente ligado ao florescimento dos suaílis. Em troca de sal, tecidos e pérolas, esses povos comercializavam marfim e ouro com as cidades do Oceano Índico.

Em 1430, Nyatsimba Mutota unificou o povo xona e deu início a um reino chamado **Monomotapa**. Durante o reinado de seu filho, Matope Nyanhehwe (1450-1480), os domínios xonas se expandiram até o litoral do atual Moçambique. Assim, os xonas estabeleceram relações comerciais com os portugueses.

Na costa oriental: os suaílis

Entre os séculos III e IV, povos de etnia e língua bantu se instalaram nas ilhas e na costa oriental da África. Mais tarde, árabes, indianos e persas islamizados, interessados nas relações comerciais entre os mercados asiáticos e o continente africano, também se estabeleceram na região, originando, entre os séculos XII e XV, sociedades cuja cultura e língua integravam elementos de todos esses povos. Conhecidas como suaílis, essas comunidades étnicas estão hoje espalhadas, principalmente, pela costa índica da África.

Os primeiros Estados suaílis datam do século X. Suas principais cidades eram Sofala, no atual Moçambique; Zanzibar e Quíloa, na atual Tanzânia; Mombaça e Melinde, no atual Quênia; e Mogadíscio, na atual Somália. Os Estados suaílis nunca chegaram a formar um império. A sua economia era basicamente voltada para exportação: resina, especiarias, marfim, chifres de rinoceronte, madeira, cascos de tartaruga, ouro, ferro e escravizados eram comercializados nos mercados árabes, indianos e chineses. Em troca, os mercadores disponibilizavam tecidos, pérolas e conchas raras, que eram utilizadas como moeda. A agricultura, a pecuária e a pesca eram as principais atividades de subsistência dos grupos não islamizados.

A partir do final do século XV, a expansão portuguesa pelas rotas comerciais do Oceano Índico alterou as dinâmicas sociais e econômicas da região.



Ruínas da Grande Mesquita de Quíloa, Tanzânia. Foto de 2016. O Sultanato de Quíloa atingiu o auge de seu poder no século XV, dominando várias cidades suaílis.

JOERG HACKEMANN/ALAMY/FOTOPRENSA

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

Recapitulando

Responda em seu caderno.

4. Antes da chegada dos portugueses, que atividades econômicas eram praticadas no Reino do Congo?
5. Como se formaram os povos conhecidos como suaílis? Quais eram suas influências?

Ao abordar a expansão marítima portuguesa e o estabelecimento de rotas mercantis oceânicas entre a Europa, a África e a Ásia, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI02.

Explore

Nesse período, o processo de exploração da África, conforme o mapa indica, ficou conhecido como “roedura” do continente africano porque os portugueses exploraram apenas a costa africana, como um animal roedor que rói um queijo pelas bordas, sem chegar ao interior. Para chegar a essa conclusão, a leitura do mapa é fundamental, na medida em que evidencia a localização das cidades litorâneas e das ilhas conquistadas pelos portugueses na África.

A expansão marítima portuguesa

Em 1415, os portugueses tomaram a cidade de Ceuta, no norte do continente africano. O domínio desse importante entreposto comercial inaugurou uma série de viagens europeias para explorar o ouro africano e, mais tarde, as especiarias asiáticas. Nessas expedições marítimas, os portugueses também passaram a explorar o comércio de escravizados, realizando o tráfico de pessoas entre diversas partes do mundo.

Como você estudou no capítulo 3, o espírito cruzadista motivou os portugueses a empreender as viagens marítimas e a investir contra os muçulmanos na África. Assim, motivações econômicas e religiosas se misturaram na expansão portuguesa sobre territórios da África e da Ásia.

Ao longo do século XV, os portugueses contornaram toda a costa do continente africano. Em 1498, Vasco da Gama chegou a Calicute, na Índia, abrindo a rota das especiarias asiáticas ao Império Português.

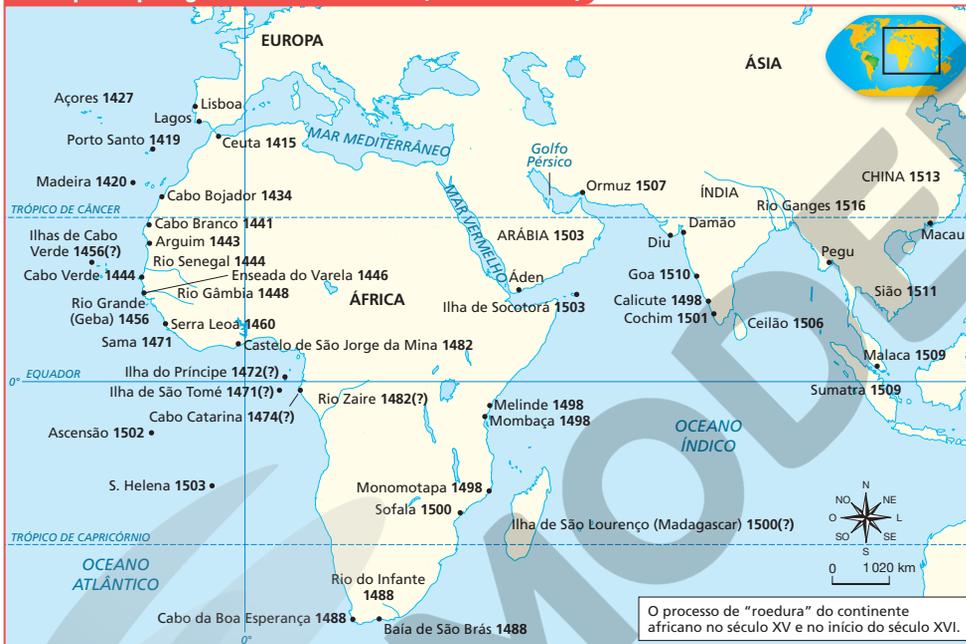
Ao longo dos séculos XV e XVI, os portugueses dominaram e exploraram muitas terras na Ásia: na Índia, na Indonésia, na China e no Japão. Nesses locais, eles tiveram acesso a um intenso e lucrativo comércio de produtos, como especiarias, tecidos de algodão, seda, porcelana e pedras preciosas, revendendo-os na Europa. Ao lado da atividade comercial, os missionários religiosos europeus trabalhavam para converter os povos nativos à fé católica.

Explore

Responda em seu caderno.

- Analisar o mapa e explicar por que o processo de exploração da África pelos portugueses nos séculos XV e XVI foi chamado “roedura” do continente africano.

As conquistas portuguesas na Ásia e na África (séculos XV e XVI)



Fonte: HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 46.

Ao apresentar a expansão portuguesa, o estabelecimento de feitorias, a implantação do sistema de capitânias hereditárias em Cabo Verde e a prática comercial desenvolvida pelos lusos no continente africano, com vistas à consolidação da figura do português como mercador, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI13.

Portugal e a exportação de especiarias

É interessante mencionar que a exportação das mercadorias estrangeiras que chegavam ao reino lusitano, como especiarias – canela, pimenta, gengibre, cravo, noz-moscada, por exemplo – e tecidos – algodão e seda –, além de pedras e metais preciosos, representava a maior fonte de lucro dos portugueses, que assim podiam permanecer investindo nesse arriscado e aventureiro negócio.

Feitorias

As feitorias portuguesas não ficaram restritas ao continente africano. Elas se estenderam para diversas porções da Ásia, seguindo a expansão marítima da potência europeia no período. Goa, Malaca, Ormuz, Ternate, Maldivas e Cochim são algumas das feitorias portuguesas construídas em regiões asiáticas.

Saiba mais

As feitorias portuguesas na África

As feitorias eram entrepostos comerciais fortificados e protegidos por guardas para estocar e negociar as mercadorias. Para a construção delas, os portugueses precisavam da autorização dos reis ou de chefes locais.

Os acordos eram obtidos geralmente por meio de alianças com os governantes ou com as elites locais, que aceitavam a presença lusitana nos fortes mediante colaboração no combate aos povos inimigos. Nos locais onde não conseguiam acordos, os portugueses impunham sua presença pela força das armas.

África: comércio e exploração

Após a conquista de Ceuta, os portugueses começaram a explorar a costa ocidental do continente africano em busca de ouro e de seres humanos para serem vendidos como escravizados em Portugal. Além desse comércio, produtos como sal, pimenta-malagueta, ferro, tecidos e marfim foram incluídos nas transações comerciais com regiões da África.

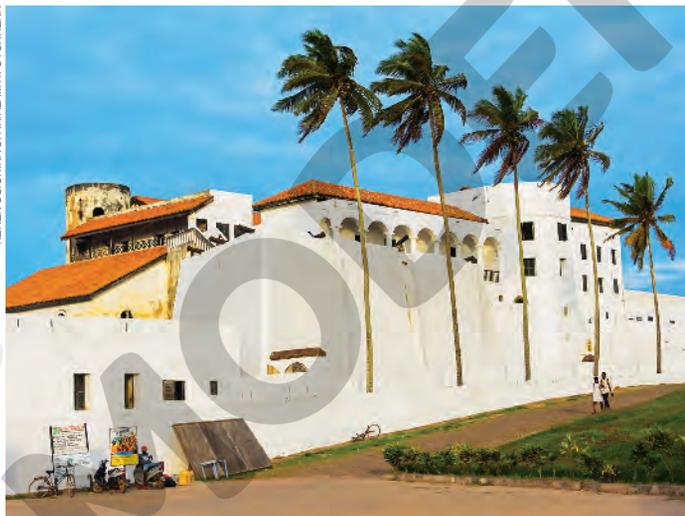
Para estabelecer sua presença no continente e assegurar a prática regular de transações com os povos locais, os portugueses passaram a construir **feitorias**.

As feitorias construídas ao longo da costa foram fundamentais para o comércio luso com os povos africanos. Entretanto, os portugueses não conseguiram penetrar no interior do continente, onde estavam as fontes de ouro, marfim, escravizados etc., ficando dependentes de comerciantes intermediários africanos. É provável que a resistência dos povos locais tenha impedido seu avanço para o interior.

Até a segunda metade do século XVII, os portugueses tinham construído uma rede de feitorias ao longo da costa africana e no litoral de diversas regiões da Ásia. Na costa ocidental da África, as principais foram a Fortaleza de Arguim (1443), o Castelo de São Jorge da Mina (1482), Goreia (1536), Luanda (1575), Benguela (1617), Ajudá (1681) e Bissau (1696).

Na costa oriental africana, banhada pelo Oceano Índico, havia a presença de árabes, indianos e chineses, com os quais as sociedades locais mantinham importantes relações comerciais, culturais e políticas. Porém, com a chegada dos portugueses, a convivência antes pacífica entre os povos africanos e esses mercadores tornou-se violenta.

Em Mombaça, por exemplo, os portugueses saquearam navios mercantes árabes desarmados e foram hostilizados pela população. Em Melinde, a presença portuguesa no comércio local só foi garantida graças a uma aliança com o sultão. Nessa região da África Oriental, as principais feitorias construídas pelos portugueses foram Sofala (1505) e Moçambique (1507).



Castelo e Forte São Jorge da Mina, em Elmina, Gana. Foto de 2019.

Guiné e Cabo Verde

À medida que avançavam pelo Atlântico africano, os portugueses iniciaram a conquista e a exploração da África Ocidental. Eles alcançaram a Guiné em 1446 e, em 1460, chegaram às ilhas de Cabo Verde. A coroa portuguesa, ao mesmo tempo que manteve as expedições em direção à Índia, tratou de obter lucros com a exploração da África atlântica.

Nas feitorias de Guiné e Cabo Verde, os portugueses adquiriam ouro, marfim, pimenta-malagueta, corantes e, principalmente, escravizados. Em troca, os lusos ofereciam trigo, tecidos, armas e ferramentas, entre outros produtos.

Inicialmente, a coroa não tinha recursos para ocupar esses territórios, que ficavam expostos a ataques estrangeiros. Por essa razão, o rei decidiu adotar nas ilhas de Cabo Verde o sistema de **capitanias hereditárias**, o mesmo modelo de administração que mais tarde seria implantado nas terras do Brasil.

Com esse sistema, a coroa dividia o território em grandes lotes de terra, que eram distribuídos aos donatários. Eles arcavam com os custos da colonização e da proteção da colônia contra os invasores. Nas capitanias criadas na África atlântica, os donatários assumiam o exercício da justiça, encarregavam-se da cobrança de impostos e podiam doar sesmarias para estimular a fixação portuguesa no território. Nessas terras, os portugueses iniciaram o cultivo de cana-de-açúcar.

Responda
em seu
caderno.

Recapitulando

- Qual foi a estratégia dos portugueses para se estabelecer no continente africano?
- Descreva o sistema de exploração utilizado pela coroa portuguesa em Cabo Verde.



Azulejos portugueses em parede na cidade de Mindelo, na Ilha de São Vicente, em Cabo Verde. Foto de 2019.

Recapitulando

6. Os portugueses utilizaram como estratégia a fundação de feitorias ao longo da costa africana para se estabelecer no continente.

7. A coroa portuguesa adotou o sistema de capitanias hereditárias para explorar as ilhas de Cabo Verde. O sistema consistia na divisão do território em grandes lotes de terra, que eram distribuídos aos donatários, os quais se responsabilizavam pela defesa, pela administração e pela aplicação da justiça.

Diferentes idiomas

Ainda que o idioma oficial do arquipélago de Cabo Verde seja o português, a língua falada pela maior parte do povo é o crioulo cabo-verdiano. Essa língua resultou do cruzamento do idioma português, introduzido pelo colonizador, com as línguas nativas da costa da Guiné. Além de ser a língua da comunicação oral, o crioulo cabo-verdiano é a língua geral da música de Cabo Verde em seus diferentes gêneros e ritmos: desde as expressões musicais tradicionais, como a morna e a coladeira, até as canções da nova geração de compositores, que inovaram com ritmos que dialogam com o *zouk*, o *rock*, o *samba*, o *hip-hop*, entre outros. Apresente aos alunos, por exemplo, a letra de uma morna composta em crioulo cabo-verdiano intitulada *Sodade* (Saudade), escrita pelo poeta e compositor Armando Zeferino Soares (1920-2007). Essa canção ficou mundialmente conhecida na voz da cantora cabo-verdiana Cesária Évora (1941-2011).

BNCC

Ao apresentar as diferenças entre o escravismo antigo e a servidão medieval, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI15.

Refletindo sobre

O racismo e o preconceito estão muito presentes na sociedade brasileira atual. Eles se revelam nas falas, nos gestos, nas preferências e nos julgamentos precipitados que segregam e expõem os alvos dessas atitudes à violência verbal, física ou psicológica. É importante que os alunos apresentem suas contribuições ao debate de maneira coerente. A problematização do racismo é uma das ferramentas fundamentais para combatê-lo, porque desnaturaliza determinados comportamentos e permite às vítimas identificar práticas preconceituosas e desenvolver estratégias de defesa, como também possibilita àqueles que o reproduzem a oportunidade de refletir sobre tais atitudes. O debate proposto alerta, também, para a necessidade de se promover a cultura de paz.

BNCC

Ao propor um debate sobre o racismo e o preconceito, discutindo formas de combatê-los, a atividade contribui para a discussão do **tema contemporâneo transversal Educação em direitos humanos** e para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 8, nº 9 e nº 10**.

Escravidão anterior à chegada dos portugueses

É importante esclarecer aos alunos que o trabalho escravo já existia na África antes da chegada dos portugueses, nos séculos XV e XVI. Entretanto, havia diferenças em relação ao regime que seria implementado pelos europeus.

Uma pesquisa realizada pelo economista e antropólogo franco-senegalês Tidiane N'Diaye e publicada em 2008 com o título *O genocídio ocultado: investigação histórica sobre o tráfico negreiro árabo-muçulmano* defende que antes de os europeus implantarem o

Continua

Refletindo sobre

O racismo e o preconceito estiveram na base do sistema escravista moderno. Pessoas de países, regiões, religiões e culturas diferentes dos de um grupo dominante podem ser alvo de discriminação. Tais atitudes promovem segregação e atos de violência. Você já presenciou atitudes preconceituosas ou racistas? Já foi vítima delas? O que é possível fazer para combater o racismo? Debata essas questões com os colegas.

Escravidão

As práticas de escravidão eram comuns em diversas sociedades, notadamente nas civilizações da Antiguidade Clássica.

Na África antiga, embora a atividade não fosse predominante, a escravização tradicional ocorria em razão de dívidas ou da captura de inimigos vencidos nas guerras entre aldeias ou reinos. A partir do século VII, com a expansão muçulmana no continente africano, a prática da escravidão foi se tornando mais sistematizada, embora os muçulmanos não escravizassem quem praticava a fé islâmica.

Os indivíduos escravizados costumavam ser obrigados a trabalhar em atividades degradantes ou que exigiam muito esforço físico. Eles eram considerados integrantes da família proprietária, mas em uma condição inferior. Em diversas culturas da África Subsaariana, os indivíduos escravizados podiam se casar com uma pessoa livre e os filhos desse casamento acabavam, com o passar do tempo, sendo integrados à comunidade.

Uma pesquisa realizada pelo economista e antropólogo Tidiane N'Diaye defende que os árabes muçulmanos foram os responsáveis por implantar o tráfico sistemático de escravizados como atividade comercial na África muito tempo antes da chegada dos europeus ao continente. Essa pesquisa também afirma que os árabes muçulmanos foram os primeiros a apontar a cor da pele como justificativa para a escravização. Porém, o estudo ainda precisa ser confirmado por outras pesquisas. Até o momento, a maior parte dos pesquisadores sustenta que, antes do século XV, o comércio de escravizados não era o objetivo das guerras internas ao continente e que não existia relação estabelecida entre a pele negra e a escravidão. Esses historiadores afirmam que o racismo e o tráfico transatlântico de africanos escravizados foram consolidados somente com a chegada dos portugueses à África.

“Considerar que alguns homens são ‘naturalmente’ inferiores a outros é o mesmo que adotar uma atitude que podemos classificar de racista. [Associar] a ideia de inferioridade ‘natural’ às características físicas, como a cor da pele, [...] atingiu sobretudo as populações da África negra. [...] esse tipo de racismo desenvolveu-se sobretudo a partir do momento em que surgiu um comércio em grande escala de negros, tanto em direção à África do Norte e ao Oriente Médio quanto às ilhas do Atlântico, do Oceano Índico e das Américas.”

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier. *A história da escravidão*. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 33.

Saiba mais

A servidão medieval e a escravidão

Durante a Idade Média, a servidão predominou como forma de trabalho compulsório. A condição servil variou conforme a época e o lugar, mas, em geral, os servos trabalhavam nas terras do senhor, não tinham condições de sair dali para viver autonomamente e ainda pagavam tributos a seus senhores. Contudo, eles não eram considerados propriedade do senhor e não podiam ser vendidos.

70

Continuação

tráfico transatlântico na África, os árabes muçulmanos foram responsáveis pela comercialização de mais de 10 milhões de africanos e pela destruição sistemática de povos inteiros do continente. Entretanto, essa tese ainda não foi reconhecida pela comunidade científica, que aponta uma série de problemas metodológicos na seleção e na análise das fontes que sustentam o estudo. Por isso, no capítulo, foi mantida a perspectiva tradicional de que, até a interferência europeia na África, a organização econômica e social dos reinos africanos não estava direcionada ao comércio de escravos em grande escala.

O tráfico de africanos e a escravidão moderna

Com o estabelecimento do tráfico atlântico pelos portugueses a partir do século XV, a comercialização de seres humanos escravizados aumentou significativamente. Essas pessoas eram compradas em troca de produtos, como armas, pólvora e fumo. A venda de escravizados tornou-se uma atividade bastante lucrativa para os mercadores.

Os escravizados eram obtidos por meio de negociações entre os chefes de aldeias ou soberanos dos grandes reinos e os europeus, que os transportavam e vendiam para outras partes do mundo. Dessa forma, os traficantes europeus estabeleceram laços comerciais com o rei do Congo, do qual compraram boa parte dos africanos escravizados trazidos para as terras do Brasil. O comércio sistemático de homens e mulheres escravizados estimulou diversas guerras entre reinos e povos africanos, tornando-se o motivo para os conflitos acontecerem.



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Representação de um mercado de escravizados no Iêmen, gravura de 1237. Biblioteca Nacional da França, Paris.

História em construção

Violência: base do sistema escravista

“Todas as situações de exploração existentes na África tradicional [...] não se constituem sistemas escravistas, porque a exploração não era renovada sistematicamente e não suscitava uma categoria de indivíduos mantida institucionalmente (de fato ou de direito) em uma relação de subordinação. A escravidão como modo de exploração só pode existir se constituir-se uma classe distinta de indivíduos com um mesmo estatuto social. Essa classe distinta, chamada escrava, deve se renovar de forma contínua e institucional, de tal modo que as funções a ela destinadas possam ser garantidas de maneira permanente e que as relações de exploração e a classe exploradora (dos senhores) que delas se beneficiam possam também se reconstituir regular e continuamente. Nada disso foi reunido na África antes do tráfico externo [...]”

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009. p. 90.

Questões

Responda em seu caderno.

1. O autor do texto admite a existência de um sistema escravista africano anterior à chegada dos europeus ao continente? Justifique.
2. Para o autor, que condições precisam existir para que se considere que existe um sistema escravista em determinado lugar?

71

História em construção

1. Não, pois ele não identifica a existência das condições características do sistema escravista na África.
2. A existência de um sistema escravista depende de duas condições: que exista uma categoria de indivíduos que se diferencie dos demais grupos pela sua subordinação a uma classe de senhores; e que essa categoria exista de maneira permanente e institucionalizada, executando regularmente determinadas funções. Nas sociedades africanas havia indivíduos cativos, mas eles não constituíam uma categoria à parte e não ocorria uma

Continua

Continuação

reposição contínua deles. Os senhores de escravizados não constituíam também uma categoria, pois o que existia eram chefes de família que, eventualmente, tinham alguns escravizados para auxiliar no trabalho junto à família.

BNCC

Ao propor o debate sobre o conceito de escravidão, a atividade contempla parcialmente a habilidade EF07HI15, além de contribuir para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 6** e das **Competências específicas de História nº 5 e nº 6**.

Ampliando: a África durante o comércio negro

“Antes do tráfico atlântico de escravos, o continente africano já tinha sido afetado por várias migrações forçadas. [...] No entanto, nenhum [fluxo migratório] teve um custo humano tão alto quanto o tráfico atlântico, que vitimou cerca de 12 milhões de pessoas entre os séculos XVI e XIX, e disseminou violência e escravização no continente africano. [...]”

Na África, o tráfico atlântico produziu efeitos múltiplos e deletérios. No curto prazo, gerou centralização política, sobretudo em reinos africanos que dominaram o fornecimento de cativos para os mercadores europeus na costa africana, assim como inevitável fragmentação política.

À medida que poderes locais se fortaleciam, novos grupos se insurgiam contra as lideranças centrais. Ao estimular guerras e a expansão territorial entre reinos rivais, o tráfico gerou um quadro de instabilidade sistêmica nas sociedades africanas. Ao expor os africanos a redes de comércio responsáveis pela introdução de armas, têxteis e álcool, alimentou a escravização por débito. Através de guerras, sequestros ou métodos judiciais, produziu escravização crônica e difusa.”

FERREIRA, Roquinaldo. África durante o comércio negro. In: SCHWARZ, Lilia M.; GOMES, Flávio (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 51-53.

Ao analisar as especificidades da escravidão moderna (a consolidação do componente racial e o tráfico transatlântico destinado à produção de bens de consumo em larga escala) e suas distinções em relação à servidão medieval e ao escravismo antigo, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI15. Ao discutir o comércio, o papel dos mercadores, a sistematização e o impacto da escravidão no continente africano, contempla-se parcialmente a habilidade EF07HI16.

Recapitulando

8. Na África, até o século XV, eram escravizados prisioneiros de guerra e os que não tinham como saldar suas dívidas. Os escravizados ampliavam a capacidade produtiva de uma unidade familiar e o número de pessoas sujeitas a um chefe de família, aumentando seu prestígio. Com o tráfico atlântico de escravizados, a demanda aumentou significativamente, e um sistema econômico mais complexo foi estabelecido. O comércio de pessoas se tornou um negócio altamente rentável e garantiu a organização, no continente americano, de um sistema de produção dependente da escravidão.

9. O tráfico negreiro implicou a queda acentuada do crescimento demográfico no continente africano e o desaparecimento de dezenas de cidades e povoados. Além disso, estimulou um estado de violência e guerra entre os diferentes reinos e povos com o objetivo de gerar aprisionados para serem comercializados. O tráfico negreiro acarretou a desorganização da economia africana durante séculos.

Saiba mais

Resistência à escravidão

Segundo o historiador Alberto da Costa e Silva, existem poucas, mas significativas notícias de resistência à escravização no continente africano. Por meio de rebeliões, por vezes, os escravizados conseguiam surpreender e executar seus amos e mercadores portugueses. Eles também formavam comunidades de fugitivos. Algumas eram tão numerosas que deram origem a novos vilarejos.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

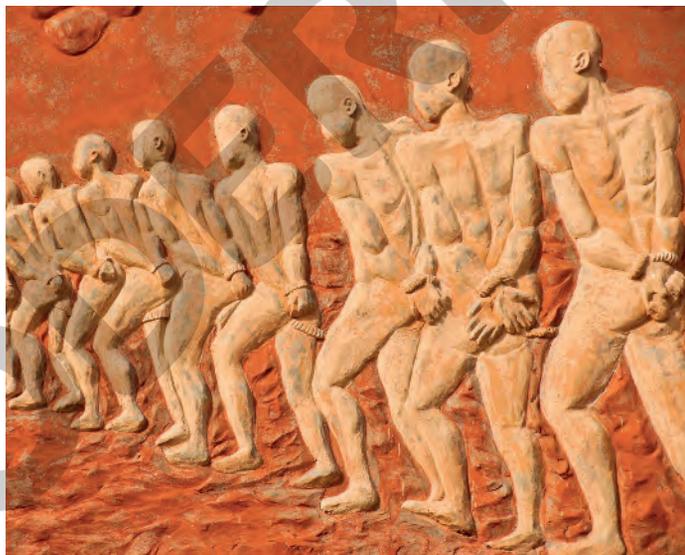
8. Quais eram as diferenças entre a escravidão praticada no continente africano antes do século XV e a escravidão moderna estabelecida após a chegada dos portugueses à África?
9. Quais foram os impactos do tráfico negreiro no continente africano?

O impacto do tráfico negreiro na África

O primeiro efeito do tráfico transatlântico de pessoas foi a queda acentuada no crescimento demográfico no continente africano, o que resultou na redução da atividade econômica das áreas que mais perderam populações. Durante esse período do tráfico, estima-se que dezenas de cidades africanas desapareceram, prejudicando o desenvolvimento de muitas regiões do continente.

Outra consequência foi estimular os reinos e sociedades da África que exportavam escravizados a dedicar-se principalmente ao tráfico. Algumas regiões que antes obtinham escravizados apenas por meio de conflitos retomaram antigas hostilidades, ou provocaram outras, para obter prisioneiros de guerra e vendê-los aos europeus. As guerras foram ainda incrementadas pelas armas de fogo fornecidas pelos portugueses, transformando economias antes voltadas para a agricultura, o artesanato e o comércio em sociedades organizadas para a guerra e para a captura de seres humanos.

Nos reinos e regiões onde imperou o comércio de escravizados com os europeus, formou-se uma elite militar voltada para a guerra. Ao mesmo tempo, o modelo de escravidão levado à África pelos europeus – desenvolvido em grande escala e voltado para o lucro – afetou a escravidão tradicionalmente praticada no continente, transformando também o escravizado interno em um bem comercializável e com menos possibilidades de integração na sociedade. Tudo isso contribuiu para desorganizar a economia e a vida no continente africano ao longo dos séculos.



Monumento em homenagem aos milhões de pessoas que foram aprisionadas e escravizadas na África. Casa dos Escravos, Dakar, Senegal. Foto de 2014.

MICHELE BURGESS/LAMYFOTORENA - CASA DOS ESCRAVOS, DAKAR

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

Resistência à escravidão

A obra na qual Alberto da Costa e Silva trata da resistência à escravidão africana no período estudado é *A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

Territórios do Império Português

O Império Português abrangeu territórios na América, na África e na Ásia. Inicialmente, a expansão portuguesa esteve relacionada ao interesse pelo ouro e por especiarias. A porção asiática desse império começou a se configurar com a ação de mercadores particulares e seus circuitos comerciais. Posteriormente, a coroa portuguesa tomou a frente desse empreendimento, organizando o Estado da Índia, cujo objetivo era ampliar, sobretudo, o comércio de especiarias.

A imagem da tapeçaria

Trata-se do detalhe de uma peça da série encomendada pelo rei D. Manuel I chamada *À maneira de Portugal e da Índia*. Se possível, oriente os alunos a acessar o seguinte endereço eletrônico: <https://pab.pt/uploads/2021/02/pt539a-maneira-de-portugal-e-da-indiapdf.pdf> (acesso em: 25 abr. 2022). Em seguida, peça a eles que observem a tapeçaria completa e analisem os elementos representados, como o comércio, as embarcações, os fortes e as feitorias. Outros aspectos que podem ser discutidos na leitura dessa peça são a descrição dos produtos que estão sendo carregados nos navios e quais eram as motivações para levá-los à Europa.



Representação de quatro feitorias portuguesas estabelecidas na rota para o Oriente (Calcutá, Ormuz, Cananor e Elmina), gravuras de Georg Braun e Franz Hogenberg publicadas na obra *Civitates Orbis Terrarum*, 1572. Biblioteca Nacional, Madri, Espanha.

Os portugueses na Ásia

Em Calicute, existia um intenso comércio de especiarias e produtos de luxo que percorria rotas pelo Oceano Índico que se estendiam da costa oriental da África até a China. Esse lucrativo comércio passava por dois importantes entrepostos comerciais – Ormuz, no Golfo Pérsico, e Malaca, localizada onde hoje é a Malásia – e era controlado por indianos e árabes muçulmanos.

Ao chegar ao Oriente, os portugueses, com forte poder bélico, não encontraram muita resistência dos povos locais no mar. A presença lusitana na Ásia, assim como na África, estabeleceu-se por meio de alianças com as elites locais, da construção de feitorias e fortes e da ação evangelizadora de missionários católicos. Em 1510, os portugueses dominaram o comércio de Goa; em 1511, o de Malaca; e, em 1515, o de Ormuz.

Os fortes construídos em Goa e Ormuz asseguraram aos portugueses o controle do comércio de especiarias no Oceano Índico, com exceção da rota de comércio que passava pelo Mar Vermelho, que continuou sob o domínio dos muçulmanos e abastecia também a Europa. Em seguida, feitorias portuguesas foram construídas ao longo das regiões costeiras, desde Sofala, na África Oriental, até Ternate, nas Ilhas Molucas, na atual Indonésia.

Em 1513, os portugueses chegaram à China e, trinta anos depois, ao Japão. A construção de uma base na cidade chinesa de Macau, em 1557, permitiu-lhes intermediar o comércio entre os dois reinos, que estavam em conflito. Da China saíam sedas e ouro, trocados por barras de prata japonesas.



Chegada de Vasco da Gama a Calicute, detalhe de tapeçaria flamenga, século XVI. Banco Nacional Ultramarino, Lisboa, Portugal.

Recapitulando

10. Não. Quando Vasco da Gama chegou à Índia já havia uma rota comercial marítima interligando a costa índica do continente africano à Península Arábica e à China.

11. Portugal estabeleceu sua marinha mercante por meio de acordos com as elites dos reinos e impérios orientais e pela força bélica. Com isso, controlou as rotas comerciais durante quase todo o século XVI e intermediou o comércio entre a China e o Japão.

12. Os portugueses não conseguiram manter a hegemonia lusitana no comércio oriental em razão da grande extensão de suas possessões coloniais e da dificuldade de manter o controle sobre elas. Desse modo, no século XVII, holandeses, franceses e ingleses conseguiram tomar as colônias portuguesas, pondo fim ao monopólio português no comércio oriental.

Nau dos elefantes

No contexto de disputa de forças visando ao controle das rotas comerciais, Pedro Álvares Cabral capturou, em Cochim, uma nau de propriedade muçulmana que estava a caminho de Meca. Ele havia sido informado de que a nau estaria repleta de especiarias e que sua interceptação demonstraria força e beneficiaria o comércio. Os portugueses estavam mais instrumentalizados e possuíam alta tecnologia naval. Assim, atacaram e capturaram a nau, que não carregava especiarias, mas sim elefantes!

Para outras histórias semelhantes a essa, confira: FONSECA, Luís Adão da. *De Vasco a Cabral*: oriente e ocidente nas navegações oceânicas. Bauru: Edusc; Brasília: Embaixada de Portugal, Instituto Camões, 2001. (Coleção História).

Responda em seu caderno.

Recapitulando

10. É correto afirmar que os portugueses estabeleceram rotas de comércio antes inexistentes no Oriente? Justifique.
11. Quais foram os meios empregados por Portugal para instalar sua marinha mercante nos mares do Oriente?
12. Que fatores impediram a permanência da hegemonia lusitana no comércio oriental?

O Império Português no Oceano Índico

Com as conquistas na rota para o Oriente, os portugueses estabeleceram uma complexa rede comercial, formando um império. Em algumas regiões, os governantes asiáticos concediam aos lusitanos poder limitado fora de suas feitorias. Na maioria dos lugares, porém, os portugueses enfrentaram forte resistência dos povos locais, que não aceitavam as mudanças culturais e religiosas impostas por eles.

Durante a maior parte do século XVI, Portugal dominou o comércio marítimo das especiarias orientais. Circulavam, ainda, no império comercial lusitano, o ouro da Guiné e da Indonésia, a seda e a porcelana da China, os tecidos de algodão da Índia e os cavalos da Pérsia, entre outros produtos.

O Império Português nesse período atingiu uma vasta extensão. Por isso, a coroa e os colonos tiveram dificuldade em mantê-lo intacto. Assim, no século XVII, quando os holandeses, seguidos pelos ingleses e franceses, começaram a atacar as possessões lusitanas na África e na Ásia, obtiveram sucesso em muitas regiões, colocando fim ao monopólio português no comércio dos produtos oriundos desses continentes.



Navio mercante português sendo atacado por holandeses e ingleses na região das Índias Orientais em 1603, ilustração do século XVII.

Ampliando: interesses econômicos e religiosos

“Além das justificativas econômicas para a escravização de africanos, os portugueses encontraram respaldo na Igreja Católica, que via esse fenômeno como mais uma forma de lutar contra os infiéis e ampliar seu rebanho. Em 1454, o Papa Nicolau V publicou uma bula papal na qual dizia que: ‘[...] Guinéus e negros tomados pela força, outros legitimamente adquiridos por contrato de compra foram trazidos ao reino, onde em grande número se converteram à fé católica, o que esperamos progrida até a conversão do povo ou ao menos de muito mais. [...] Por isso nós, tudo pensando com devida ponderação, por outras cartas nossas concedemos ao dito rei Afonso [de Portugal] a plena e livre faculdade, entre outras, de invadir, conquistar, subjugar quaisquer sarracenos e pagãos, inimigos de Cristo, suas terras e bens, a todos reduzir à servidão e tudo aplicar em utilidade própria e dos seus descendentes. [...]’

Ainda que os portugueses e os demais europeus não tenham empreendido nenhuma invasão à África, a permissão concedida pela Igreja livrava-os de qualquer comprometimento moral com o fato de comercializarem africanos escravizados. Nesse momento da história, interesses religiosos e econômicos pareciam ter o mesmo fim.”

SANTOS, Ynaè Lopes dos.
História da África e do Brasil afrodescendente. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. p. 129.



Celebração católica em Kinshasa, República Democrática do Congo. Foto de 2019. O catolicismo ainda está presente em diversas partes da África.

A expansão do cristianismo na África e na Ásia

O sucesso de Portugal e da Espanha nas viagens marítimas e na exploração dos territórios coloniais motivou o papa a atribuir aos reis ibéricos e às autoridades eclesiásticas dos dois países a responsabilidade pela expansão do catolicismo nos novos territórios. Para isso, os reis deveriam construir igrejas e mosteiros e enviar sacerdotes para evangelizar os habitantes dessas regiões.

Na África, o estabelecimento de igrejas com bispos, sacerdotes e missionários religiosos acompanhou a criação de feitorias nas áreas costeiras pelos portugueses. Em certos casos, a chegada dos religiosos ocorreu antes mesmo da ocupação do território. A **diocese** de Safim, no norte da África, por exemplo, foi fundada pelo papa em 1487, a pedido do rei de Portugal. As vilas de Azamor, Medina, Tite e Mazagão (no atual Marrocos), que essa diocese abrangia, só foram ocupadas pelas forças portuguesas depois de 1508.

Outras dioceses foram criadas depois das feitorias e em locais de ocupação portuguesa, como a de Funchal, a de Angra, a de Cabo Verde, a de São Tomé e a de Angola. As dioceses tinham muita importância para a expansão da fé católica, pois centralizavam as ações de conversão e evangelização dos povos do entorno.

■ **Diocese:** território de administração religiosa de um bispo.



Rei do Congo, D. Garcia II, recebendo uma delegação de monges capuchinhos, gravura de Giovanni Antonio Cavazzi, 1690. Biblioteca Pública de Boston, Estados Unidos. A partir de 1489, os reis do Congo foram batizados como cristãos e adotaram nomes portugueses.

Ampliando: os discípulos de Xavier

“Havia apenas alguma preocupação em doutrinar os indivíduos que ficavam sob a autoridade da Coroa de Portugal [...]. [...] Até que uma nova instituição, a Companhia de Jesus, provocou uma mudança profunda no modelo de propagação do cristianismo, do Brasil ao Japão.

Entre os fundadores da Companhia estava Francisco Xavier (1506-1552), que em 1541 partiu para o Oriente. Desde o início ele entendeu que sua tarefa não se limitava ao contato com as gentes sujeitas à autoridade do rei de Portugal, e cedo avançou para o meio dos gentios [pagãos]. [...]

De fato, os jesuítas se destacaram desde o início não só pela sua militância, mas também pelos métodos utilizados em muitas das suas missões [...]. Quando da sua visita ao Japão, Francisco Xavier percebeu que os japoneses, ao contrário dos europeus, não apreciavam que os religiosos exibissem sinais de pobreza. [...]

A adaptação aos costumes locais podia ter aspectos muito variados. Logo na chegada ao Japão, por exemplo, foi necessário adaptar o Evangelho, e na tradução do episódio das Bodas de Canaã era dito que Jesus transformara a água em saquê, em vez de vinho; os missionários começaram a vestir-se de modo semelhante aos bonzos, os monges budistas; as igrejas eram construídas segundo um modelo arquitetônico local, parecendo-se mais com um templo budista do que com uma igreja tradicional, como se pode ver hoje em pinturas japonesas da época.”

COSTA, João Paulo Azevedo de Oliveira e. Os discípulos de Xavier. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, n. 81, p. 28-30, jun. 2012.

Resistência à conversão

Em muitos lugares, os missionários encontravam intensa resistência dos povos africanos e asiáticos a sua tarefa de convertê-los ao catolicismo. Na África, eram mantidas diversas crenças antigas e tradicionais. Muitas delas haviam sofrido influência do islamismo.

Na Ásia, eram praticadas três grandes religiões: o islamismo, o hinduísmo e o budismo. Apesar disso, lá também foram fundadas dioceses, para as quais foram enviados religiosos em missões de evangelização. No século XVI, havia dioceses em Goa, Malaca, Cochim e Macau, entre outros locais (consulte o mapa da página 67).

Na catequização dos povos da costa africana e asiática, destacaram-se os jesuítas, mas também tiveram papel importante missionários de outras ordens religiosas, como os franciscanos, os dominicanos e os capuchinhos.

Os métodos de conversão utilizados pelos missionários geraram numerosos conflitos com as populações locais. Inicialmente, a conversão era obtida mais pela força do que pelo convencimento. A ação começou com a destruição dos templos hindus de Goa, seguida por leis que proibiram a prática pública das religiões hindu, budista e islâmica. Ao lado das mesquitas e dos templos destruídos foram construídas igrejas católicas.

A conversão também era obtida prendendo aqueles que praticavam os rituais de outras religiões. Uma vez presos, os hindus eram obrigados a alimentar-se da comida dos cristãos e perdiam sua **casta** nessa tradição religiosa. Sem alternativa, aceitavam ser batizados e se tornavam católicos. As perseguições religiosas em Goa provocaram um êxodo tão grande de hindus para o interior do continente, que funcionários e religiosos passaram a adotar uma política mais tolerante com as práticas religiosas locais.

Castas: na religião hindu, é um grupo social hereditário que ocupa na sociedade um papel previamente definido, com funções e ofícios próprios.



Catedral de Santa Catarina, construída pelos portugueses em Goa, Índia. Foto de 2019.



Celebração católica em Battambang, Camboja. Foto de 2016.

Entre conflitos e adaptações

Os jesuítas chegaram ao Japão em 1543 e, em meio a conflitos com a população, foram expulsos definitivamente da região em 1638. Entretanto, nesse período, conseguiram converter muitas pessoas ao cristianismo. Enquanto isso, os franciscanos organizaram missões religiosas em Malaca e, no final do século XVI, iniciaram obras de evangelização na Indochina, em Agra e no Tibete.

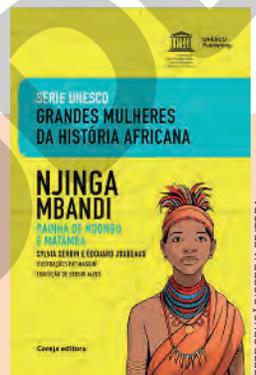
Apesar dos conflitos, houve grande número de conversões. Algumas semelhanças entre manifestações do catolicismo e as de diversas religiões africanas, do hinduísmo e do budismo contribuíram para isso. Por causa da utilização de imagens, do incenso e do rosário, das cerimônias e dos templos coloridos e repletos de ícones, as populações locais fizeram uma releitura do catolicismo com base em elementos que lhes eram familiares em suas práticas religiosas. Em vez de um catolicismo tradicional, como o praticado em Portugal, essa combinação de práticas religiosas resultou em um **catolicismo popular**.

Conexão

Njinga Mbandi: rainha de Ndongo e Matamba

Sylvia Serbin e Édouard Joubeaud. São Paulo: Cereja, 2017. (Série Unesco – Grandes mulheres da história africana).

A história em quadrinhos narra as ações da rainha Njinga Mbandi para defender os reinos de Ndongo e Matamba das investidas colonialistas dos portugueses durante o século XVII. Guerreira, estrategista e diplomata, a rainha Njinga conseguiu resistir à invasão portuguesa aos reinos que atualmente correspondem às regiões de Angola e República Democrática do Congo.



Responda em seu caderno.

Recapitulando

13. Qual foi a estrutura criada para expandir o cristianismo na Ásia e na África?
14. Quais eram os métodos dos missionários para converter a população local? Houve resistência à conversão?

Recapitulando

13. Para incentivar a expansão do cristianismo nos continentes africano e asiático, os portugueses construíram igrejas, mosteiros e dioceses. Essa estrutura, além de ser fundamental para o funcionamento institucional da Igreja, demarcava a presença católica no cotidiano e no imaginário das populações locais.

14. Os missionários utilizavam o convencimento e a força para a conversão. O convencimento consistia em adaptar os dogmas católicos à cultura local. O uso da força consistia na destruição de templos e na proibição de manifestações religiosas diferentes do catolicismo. Com essas estratégias, os missionários foram bem-sucedidos. Ainda assim, houve resistência à conversão forçada, e a fuga para longe do alcance dos missionários foi uma das estratégias adotadas pelas populações locais.

Religiosidade popular

A adesão dos jesuítas à religiosidade popular pode ser considerada uma forma de favorecimento do sincretismo para a adaptação dos dogmas e doutrinas à cultura, incorporando elementos da tradição regional para aumentar a adesão de fiéis. Esse movimento não aconteceu apenas com o catolicismo do período estudado. Pode-se perceber, atualmente, a configuração de festas religiosas como o Círio de Nazaré, que ocorre na cidade de Belém, no Pará, durante o mês de outubro em homenagem a Nossa Senhora de Nazaré. Nessas celebrações, há mistura de cerimônias religiosas e momentos de festa profana.

Conexão

A história em quadrinhos indicada no boxe pode ser acessada no portal da Unesco. A publicação, que faz parte da série *Mulheres na história da África*, apresenta a cronologia e a biografia da rainha Njinga Mbandi, bem como um dossiê pedagógico que informa o contexto africano da época e que pode ser utilizado para orientar o trabalho com os alunos. Trata-se de uma iniciativa para dar visibilidade à história de mulheres. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230931_por. Acesso em: 25 abr. 2022.

Ampliando: expansão portuguesa na Etiópia

“De início, o grande projeto oficial que sustentou a expansão portuguesa foi a conquista de Marrocos e temos boas razões para acreditar que os descobrimentos marítimos foram, no seu começo, concebidos como uma manobra envolvente e como um meio de entrar em contato com o Prestes João, rei da Etiópia, e estabelecer uma aliança com ele. [...]

A partir deste projeto, desenvolveu-se gradualmente outro semelhante, mas de maior amplitude, durante a segunda metade do século XV: a conquista de todo o norte da África e do sultanato mameluco, incluindo, é claro, Jerusalém. Para levar a cabo este empreendimento, mais ainda do que para o projeto inicial, era vital uma aliança com a Etiópia. [...]

D. João II [...] estava tão interessado em dominar os caminhos para os mercados da Índia como os florentinos, mas preferia a rota do Cabo. Podemos inferir isto do fato de em 1486 ter enviado uma embaixada à Etiópia e outra a Calecut, Ormuz e Sofala, o que demonstra claramente que o seu plano era bivalente: por um lado, fazer uma aliança com o Prestes João para a conquista do norte da África; por outro lado, participar no comércio do Oceano Índico.”

THOMAZ, Luís Filipe F. R.
De Ceuta a Timor. 2. ed. Lisboa:
Difel, 1994. p. 190-191.

Enquanto isso...

O reino cristão da Etiópia

A Etiópia foi o primeiro e mais antigo reino africano a adotar o cristianismo como religião oficial do Estado. Desde o século IV, o reino da Abissínia, depois chamado Etiópia, tornou-se cristão ortodoxo **copta**.

No século XII, espalhou-se pela Europa a lenda de um reino cristão no Extremo Oriente, governado por um rei conhecido como Preste João. Segundo a lenda, Preste João teria mais de 500 anos de idade, pois em seu reino havia uma fonte da eterna juventude. No século XV, um reino cristão foi descoberto pelos portugueses na região da Etiópia, na África Oriental.

Ao entrar em contato com esse Estado cristão na África, os lusitanos acreditaram ter encontrado a mítica terra de Preste João, o soberano que os ajudaria a combater os muçulmanos que controlavam as rotas comerciais no Oceano Índico; porém, foram os portugueses que tiveram de enviar tropas para auxiliar o reino africano no combate às investidas turcas na região do Mar Vermelho.

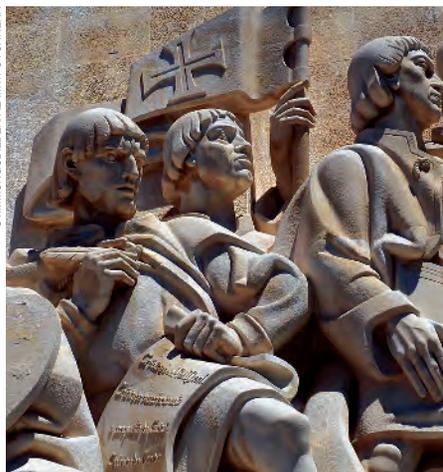
“Tanto o papa quanto Alfonso de Aragão enviaram missões à Etiópia. Uma, o primeiro, em 1451. E duas, o segundo, em 1452 e 1453. Não se sabe se todas chegaram ao destino.

De qualquer forma, ao iniciar-se a segunda metade do século XV, algumas conexões com a Europa haviam rompido o isolamento dos etíopes, e a Abissínia, como o provam o mapa conhecido como *Egyptus Novelo* (c. 1454) e o do frei Mauro (1460), deixara de ser uma terra desconhecida para os europeus. Embora continuasse a ser o semilendário país do Preste João.

Era cristã, mas copta. Irredutivelmente copta, e copta à sua maneira. Tanto assim que não deve, ao que tudo indica, ter participado oficialmente do Concílio de Florença, que se reuniu de 1439 a 1441, para buscar reduzir as diferenças entre Roma e Constantinopla e assegurar a unidade cristã diante da renascente ameaça maometana. Não se exclui, porém, que algum observador abissínio possa ter assistido aos trabalhos do Concílio.

Em 1452, os turcos tomam Constantinopla. E, no início do século XVI, assenhoreiam-se do Egito e das costas da Arábia e ensaiam o avanço sobre o Índico. Ali encontram, porém, a buscar o comando das águas e firmes em vários pontos da costa africana, das ilhas do Índico e do subcontinente indiano, os portugueses, que a eles se haviam antecipado.

Copta: referente à Igreja Ortodoxa do Egito, que possui um patriarca próprio.



Detalhe do monumento Padrão dos Descobrimentos, em Lisboa, Portugal. Foto de 2019. O detalhe mostra, ao centro, a escultura de Pero da Covilhã.

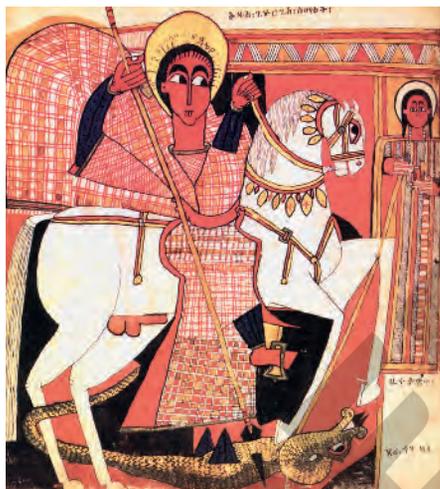
Para os portugueses, que aspiravam ao domínio do Índico, a Etiópia desenhava-se como parceiro ideal. Desde muito, Preste João e seus exércitos frequentavam a imaginação lusitana. Tanto que D. João II, em 1487, mandara Pero da Covilhã em busca das terras do Preste, para alcançar uma aliança.

Pero da Covilhã só chegou à Etiópia após seis anos de longa e intrincada viagem. De lá nunca mais sairia, para dizer a seu rei o que fizera e vira. Mas as notícias que deu de Portugal à rainha Eleni influenciaram-na profundamente e a convenceram de que os portugueses eram os aliados naturais da Etiópia, pois, se ocupassem as costas africanas do Mar Vermelho e do Golfo de Áden,

cortariam o acesso dos islâmicos do Adal a seus correligionários da outra costa e os obrigariam a combater em duas frentes.

Essa convicção ter-se-ia reforçado com o bombardeio de Mogadixo [Mogadíscio] por Vasco da Gama em 1499, com a ocupação da ilha de Socotorá em 1507, com a fugaz tomada de Zeila em 1517, e com o saque de Berbera em 1518. Mas a vontade da rainha regente já estava conquistada antes dos dois últimos feitos, pois enviou, em 1509, uma missão a D. Manuel I de Portugal, chefiada por um certo armênio, de nome Mateus.”

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 601.



São Jorge resgatando uma jovem do dragão, pintura em pergaminho copta, século XVII. Biblioteca Britânica, Londres, Reino Unido.

Enquanto isso...

1. Os portugueses, desejando obter o controle das rotas comerciais marítimas entre Europa, África e Ásia, entraram em conflito com os muçulmanos que controlavam o Oceano Índico. A crença em Preste João, que seria, segundo a lenda, um aliado cristão no Oriente, encorajou os portugueses a partir rumo às Índias e a enfrentar os muçulmanos.

2. Os portugueses desejavam construir alianças para controlar as rotas comerciais rumo ao Oriente; os etíopes pretendiam combater os turcos que se expandiam pela região do Mar Vermelho.

3. De acordo com o texto, os turcos passaram a agir para controlar a região do Índico no início do século XVI. A aliança entre portugueses e etíopes era uma forma de dificultar o avanço turco, pois evitaria a aliança entre forças islâmicas nas costas africanas do Mar Vermelho e aquelas localizadas no Golfo de Áden.

BNCC

Por comparar eventos ocorridos simultaneamente em espaços diferentes, o conteúdo da seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Como o ideal cruzadista e a crença em Preste João estavam presentes na expansão marítima portuguesa?
2. Quais eram os interesses dos portugueses e dos etíopes ao fazer uma aliança?
3. Que relação pode ser estabelecida entre o avanço dos turcos otomanos e a criação de uma aliança entre etíopes e portugueses?

Atividades

1. a) Os produtos mais comercializados pelos portugueses na África eram ouro, africanos escravizados, sal, pimenta-malagueta, ferro, tecidos e marfim.

b) Os portugueses construíam as feitorias, pequenas fortalezas com a função de entrepostos comerciais.

c) Os portugueses não conseguiam penetrar no interior da África porque encontravam forte resistência entre alguns povos nativos. Além disso, eles estabeleceram acordos com chefes de aldeias ou soberanos dos grandes reinos, que se encarregavam de apresar outros africanos para vender como escravizados aos portugueses. Dessa forma, as incursões pelo interior do continente não eram necessárias.

2. a) Segundo o trecho, os objetivos eram comprar especiarias e procurar cristãos. O relato confirma as informações do capítulo sobre os motivos econômicos e religiosos das navegações europeias.

b) Os indianos foram descritos tendo barbas compridas, bigodes e orelhas furadas, acessórios de ouro e vestidos apenas da cintura para baixo com peças curtas e leves. O relato descreve detalhes da cultura dos povos encontrados e as possíveis riquezas a serem exploradas, como o ouro.

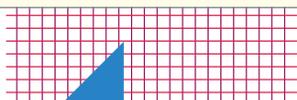
3. a) A identidade dos povos que habitavam a África estava mais ligada ao local de nascimento, como a aldeia, a cidade e o reino, e aos traços culturais comuns, como a língua e a religião, do que ao pertencimento ao continente.

b) A escravidão, no continente africano, podia ser imposta ao estrangeiro e ao inimigo capturado em guerra, à pessoa que não conseguia saldar suas dívidas ou ao apenado, que deixava de ser reconhecido como membro do grupo.

4. a) A imagem sugere que o contato não era recente porque parece ter sido preparada uma recepção aos europeus, o que indica conhecimento anterior desses.

b) A gravura transmite a impressão de haver relações cordiais e

Continua



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Sobre a expansão portuguesa na África e na Ásia, responda às questões.

a) Antes da viagem de Vasco da Gama às Índias, quais eram os produtos mais comercializados pelos portugueses na África?

b) Como os portugueses garantiam a posse do território que eles conquistavam e asseguravam as atividades comerciais realizadas em suas possessões?

c) Por que os portugueses conseguiam construir feitorias na zona litorânea, mas não conseguiam penetrar no interior da África?

2. Leia um trecho do diário de viagem do tripulante Álvaro Velho, que fez parte da expedição de Vasco da Gama, o primeiro navegador europeu a chegar a Calicute, na Índia.

“Partida: 8.7.1497

Na era de 1497, mandou o rei D. Manuel [...] a descobrir quatro navios, os quais iam em busca de especiarias, dos quais ia por navio o capitão-mor Vasco da Gama. [...]

21.5.1498

[...] O capitão-mor mandou um degredado a Calicute. E [...] levaram-no onde estavam dois mouros [...]. Perguntaram-lhe o que vínhamos buscar tão longe e ele lhe respondeu: ‘vimos buscar cristãos e especiarias’. [...]

[Os] homens [têm] barbas grandes e [...] bigodes e trazem as orelhas furadas e nos buracos delas trazem muito ouro e andam nus da cinta para cima, e para baixo trazem panos de algodão muito delgados [...].”

VELHO, Álvaro. *Roteiro da primeira viagem de Vasco da Gama à Índia*. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 1999. p. 29-119. (Coleção Gâmica II).

a) Quais eram os objetivos da expedição a Calicute? As informações do relato confirmam ou contradizem o que foi estudado neste capítulo? Justifique.

b) Como os indianos foram descritos? Por que o diário apresenta essa informação?

3. Leia o texto sobre a prática da escravidão no continente africano. Depois, responda às questões.

“Os africanos não escravizavam africanos, nem se reconheciam então como africanos. Eles se viam como membros de uma aldeia, de um conjunto de aldeias, de um reino e de um grupo que falava a mesma língua, tinha os mesmos costumes e adorava os mesmos deuses. Eram [...] mandingas, fulas, bijagós, axantes, daomeanos, vilis, iacas, caçanjes, lundas, niamuézis, macuas, xonas – e escravizavam os inimigos e os estranhos.”

SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008. p. 88-89.

a) De acordo com o texto, os povos que habitavam a África não se reconheciam como africanos. Como eles se reconheciam?

b) No continente africano, a quem a escravidão podia ser imposta?

4. A imagem a seguir representa um grupo de navegantes portugueses cumprimentando o rei do Congo.



Rei do Congo recebendo navegantes portugueses, gravura do século XVII.

80

Continuação

respeitosas entre europeus e africanos: os portugueses parecem reconhecer a autoridade real congoleza, e esta os recebe com respeito.

c) Sim, porque a gravura mostra a existência de um poder centralizado na figura do rei. Além disso, a imagem mostra indivíduos com funções diferentes, como monarca, exército (guerreiros) e autoridades religiosas, o que sugere a existência de um poder político institucionalizado e uma sociedade hierarquizada, características do Estado.

- a) A imagem sugere que os contatos entre congoleses e portugueses já eram frequentes ou estavam acontecendo pela primeira vez? Justifique.
- b) Que impressão sobre as relações entre portugueses e congoleses a gravura transmite? Indique os elementos da imagem que o levaram a essa conclusão.
- c) Com base na gravura, é possível definir o Congo como um Estado? Por quê?

Aluno cidadão

5. No Brasil, a escravidão foi formalmente abolida no século XIX. Entretanto, ainda existem regimes ilegais de trabalho classificados como *trabalhos análogos à escravidão*. Você sabe o que caracteriza esse regime de trabalho? Junte-se a três colegas e pesquisem quatro notícias sobre casos de pessoas mantidas em situação de trabalho análogo à escravidão ocorridos no Brasil. Analisem o conjunto das notícias e respondam às questões.

- a) Qual é o perfil das pessoas submetidas ao trabalho análogo à escravidão?
 - b) Em que tipos de trabalho essa situação é mais recorrente?
 - c) Quem são os responsáveis pela manutenção desse tipo de exploração do trabalho?
 - d) Que fatores dificultam a fuga dos trabalhadores em situação análoga à escravidão?
 - e) Em que condições vivem os trabalhadores submetidos ao trabalho análogo à escravidão?
- Com base na análise, debatam que medidas podem ser tomadas para combater o trabalho análogo à escravidão no Brasil. Ao final, apresentem suas sugestões para o restante da turma.

Conversando com língua portuguesa e geografia

6. Leia um canto do poema épico português *Os lusíadas*, de Luís de Camões (1524-1580). O canto faz referência às monções, um fenômeno climático que acontece na região do Oceano Índico em certas épocas do ano.

Canto 84

“Assim dizendo, os ventos que lutavam
Como touros **indômitos** bramando,
Mais e mais a tormenta acrescentavam
Pela miúda **enxárcia** assoviando.
Relâmpados medonhos não cessavam,
Feros trovões, que vêm representando
Cair o céu dos eixos sobre a terra,
Consigo os elementos terem guerra.”

CAMÕES, Luís de. *Os lusíadas*. Canto 84. Lisboa, 1572.

- **Indômito ou indômito:** indomado, não amansado.
- **Enxárcia:** conjunto de cabos que sustenta o mastro de uma embarcação.
- **Relâmpado:** relâmpago.
- **Fero:** que tem ferocidade, feroz.

- a) De que maneira esse fenômeno natural podia influenciar as viagens marítimas comerciais no Oriente?
- b) Atualmente, fenômenos climáticos extremos têm ocorrido em todo o mundo em consequência de ações antrópicas. Pesquise imagens desses fenômenos no Brasil e crie um poema sobre o tema. Utilize figuras de linguagem para expressar sentimentos e representar os temas abordados.

Você é o autor

7. Imagine que você é um tripulante de uma expedição portuguesa a caminho da Índia no século XV ou XVI e produza o relato de sua viagem. Para isso, siga as etapas.
 - a) Com base nas informações textuais do capítulo e no mapa da página 67, escolha alguns lugares para sua expedição realizar paradas estratégicas de descanso e reabastecimento.
 - b) Descreva cada ponto de parada.
 - c) Relate as dificuldades enfrentadas pela tripulação em relação à navegação, à alimentação e a eventuais doenças.
 - d) Não se esqueça de compor um cabeçalho, informando dia e local.

81

Continuação

a condições análogas à de escravo, em 30 de maio de 2022 havia 89 empregadores cadastrados (disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/areas-de-atuacao/cadastro_de_empregadores.pdf; acesso em: 2 ago. 2022). Uma forma de exercitar a cidadania é consultar essa lista e se informar a respeito das empresas denunciadas, compartilhar informações, denunciar e boicotar as que usam esse tipo de trabalho. Ao pedir que os alunos dividam o problema em partes, reconheçam padrões e apresentem soluções acerca do trabalho análogo ao escravo, a atividade desenvolve o pensamento computacional.

6. a) Os regimes de ventos e correntes impunham limitações às viagens porque as embarcações dependiam do direcionamento do vento para navegar. Além disso, os ventos intensos tornam o mar perigoso e a navegação arriscada. Com isso, o fenômeno podia atrasar ou desviar as rotas dos navegadores. b) A atividade visa promover a análise do impacto desses fenômenos naturais sobre os seres humanos e sensibiliza os alunos para a necessidade de enfrentamento das mudanças climáticas associadas às atividades econômicas humanas.

Interdisciplinaridade

A atividade está relacionada ao tema contemporâneo transversal Educação ambiental e contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06GE13 e EF07GE06 de geografia; e EF07LP10, EF67LP38 e EF67LP31 de língua portuguesa.

7. Auxilie os alunos na estruturação do relato para que compo-nham introdução, desenvolvimento e conclusão. Para a escrita, é importante que pesquisem os desafios das navegações e as características (geográficas, culturais, sociais, étnicas etc.) dos locais que percorrerão no roteiro à época da existência do Império Português. Observe se, na descrição da viagem, os alunos mobilizam as informações estudadas no capítulo.

Continua

5. O termo *análogo* indica um regime de trabalho similar ao do trabalho escravo que existia no Brasil até a promulgação da Lei Áurea, em 1888, que tornou essa prática ilegal. O artigo 149 do Código Penal Brasileiro descreve esse regime de trabalho: “Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto”. O Ministério do Trabalho e Previdência divulga semestralmente uma lista das empresas atuadas em razão dessa prática criminosa. De acordo com os dados do *Cadastro de Empregadores que tenham submetido trabalhadores*

Este capítulo contempla a habilidade EF07HI10 e parcialmente as habilidades EF07HI02, EF07HI03, EF07HI08, EF07HI09, EF07HI13, EF07HI14 e EF07HI16 (ao tratar de aspectos sociais, econômicos e culturais do mundo colonial americano, ressaltando as conexões entre a Europa e a África no contexto da conquista da América). O capítulo também contempla parcialmente a habilidade EF07HI05 (ao abordar as relações entre a adoção do anglicanismo na Inglaterra e a colonização da América e as relações entre puritanos e indígenas). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações no quadro de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Caracterizar o processo de conquista dos impérios e povos pré-colombianos pelos europeus.
- Discutir os impactos da colonização europeia entre os povos nativos.
- Avaliar as estratégias de aliança e resistência praticadas pelos nativos diante dos colonizadores.
- Identificar as principais características da administração da América espanhola.
- Identificar os motivos da vinda dos primeiros colonos ingleses para a América do Norte.
- Diferenciar a colonização que se organizou no norte e no centro da América inglesa da estabelecida no sul.
- Analisar as trocas comerciais entre África e América, com destaque para o comércio triangular.
- Reconhecer a influência da doutrina protestante na vida cultural e educacional da Nova Inglaterra.

Abertura do capítulo

Os filmes sobre Pocahontas, cujo nome era, na verdade, Matoaka, apresentam uma versão romantizada da vida da lendária filha do chefe Powhatan. No segundo filme, referido na abertura deste capítulo, ela viaja à Europa para tentar convencer os ingleses a não entrar em guerra contra o seu povo. Para isso, Pocahontas tem a ajuda

Continua



Cena do filme *Pocahontas II: uma jornada para o Novo Mundo*, de 1998. A animação trata, entre outros temas, do romance entre a indígena Pocahontas e o aventureiro inglês John Rolfe.

No começo do século XVII, foi estabelecida, no norte do continente americano, uma associação entre cerca de trinta povos indígenas do grupo algonquino. Eles eram liderados pelo chefe indígena Wahunsenaca, nascido em torno de 1540, muitas vezes também chamado de Powhatan, nome de seu povo. A poderosa união das tribos algonquinas ficou conhecida como Confederação Powhatan. Ameaçados por inimigos do oeste e procurando conter os invasores europeus, os indígenas confederados buscavam estabelecer alianças estratégicas com os estrangeiros para sobreviver.

A história da Confederação Powhatan e do ímpeto colonialista na região da Virgínia, atualmente parte dos Estados Unidos, foi disseminada na cultura popular pelos filmes *Pocahontas* e *Pocahontas II*, de 1995 e 1998.

- O que você sabe sobre as relações entre europeus e indígenas na colonização da América?
- Em sua opinião, filmes como *Pocahontas* ajudam a dar visibilidade ao que ocorreu com os indígenas na América após a chegada dos europeus?

82

Continuação

de John Rolfe, colono inglês que, na vida real, tornou-se seu marido depois de ter participado das expedições coloniais na América.

Questione os alunos sobre o que sabem acerca do tema da colonização da América do Norte e verifique se os conhecimentos prévios deles têm a influência de ideologias difundidas pela indústria cultural. Atente-se a se os alunos refletem uma impressão romantizada da colonização ou se estão cientes da violência presente nas relações entre europeus e indígenas no processo de ocupação do território americano pelos colonos europeus. Espera-se que os alunos afirmem que filmes com a temática da colonização americana ajudam a dar visibilidade para os processos e os sujeitos históricos que deles participaram ao alcançarem um amplo público espectador.

A América às vésperas da colonização europeia

No final do século XV, a América já era habitada há milhares de anos por uma grande diversidade de povos. Pesquisas estimam que entre 14 milhões e 52 milhões de pessoas viviam espalhadas por todo o continente às vésperas da colonização europeia.

Na região que corresponde atualmente aos Estados Unidos, os povos nativos apresentavam grande diversidade linguística e cultural. Seus modos de vida eram bastante diversos, havendo desde povos nômades, como os inuítes, até povos agricultores que construíram represas e sistemas de estradas e habitavam populosas cidades, como os anasazi.

Na América Central, formaram-se civilizações complexas, com sociedades hierarquizadas e Estado organizado, como a dos astecas e a dos maias. Na América do Sul, também viviam centenas de povos nativos que sobreviviam da caça, pesca e coleta ou da agricultura e da criação de animais. Alguns eram seminômades, como os Tupi; outros estabeleceram grandes centros urbanos, como a cidade de Cuzco, capital do Império Inca.

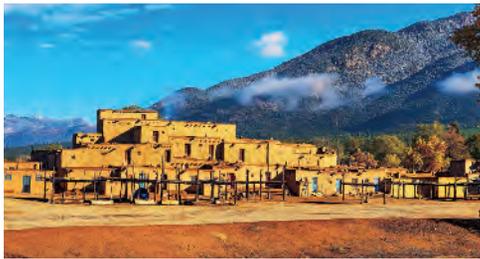
Colonização espanhola na América

As primeiras terras ocupadas pelos espanhóis na América foram as das atuais ilhas do Caribe, após a chegada de Cristóvão Colombo, em 1492. Depois do primeiro encontro amistoso, o contato entre os indígenas que viviam nessas ilhas e os espanhóis se tornou bastante violento. Um desses povos, o caraíba, resistiu com firmeza à ocupação e acabou dizimado durante o conflito com os espanhóis. Os demais nativos da região foram praticamente extintos em guerras ou pelo trabalho forçado.

As rivalidades entre os povos nativos

Os espanhóis encontraram pouca quantidade de ouro e prata nas ilhas caribenhas; por isso, seguiram em busca de outras terras para exploração. Uma das expedições, chefiada pelo oficial espanhol Hernán Cortés, chegou às terras do Império Asteca, na região correspondente à do atual México, em 1519. O império tinha três importantes centros políticos: Texcoco, Tlacopán e Tenochtitlán.

A expedição de Cortés atravessou as terras ocupadas pelos povos tlaxcaltecas, então dominados pelos astecas. Como desejavam se libertar da duradoura dominação a que estavam submetidos, os tlaxcaltecas aliaram-se aos espanhóis e os acompanharam até Tenochtitlán, a capital do império.



Taos Pueblo, território onde ainda vivem indígenas anasazi, no Novo México, Estados Unidos. Foto de 2018.

BNCC

Ao abordar as interações entre as sociedades do Novo Mundo e as da Europa e a questão das navegações no Atlântico, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade **EF07HI02**.

Ao descrever a organização e a expansão do Império Asteca e suas disputas internas, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade **EF07HI03**. Ao tratar da configuração das sociedades mesoamericanas na época da conquista, o conteúdo também contempla parcialmente a habilidade **EF07HI08**.

População americana

A população em toda a América às vésperas do contato com os europeus é estimada entre 14 e 52 milhões de pessoas, segundo SILVER, Shirley; MILLER, Wick R. *American indian languages: cultural and social contexts*. Arizona: The University of Arizona Press: Tucson, 1997. p. 7.

A complexidade das relações entre os povos

Ao tratar da rivalidade entre astecas e tlaxcaltecas, retome aspectos da sociedade mesoamericana e reforce a heterogeneidade dos povos nativos no momento da chegada dos europeus. Como apontam diversos documentos, os conflitos preexistentes no Império Asteca foram explorados pelos conquistadores europeus e tiveram papel expressivo na conquista da América. Ao associar-se aos tlaxcaltecas, por exemplo, os europeus conseguiram reforço militar e informações sobre caminhos e recursos.

BNCC

A interpretação das imagens históricas apresentadas no conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI10.

Leitura de imagens

Ao longo do capítulo, solicite aos alunos que observem com atenção as imagens relacionadas ao encontro entre europeus e indígenas, identificando os elementos que as constituem, a maneira como cada personagem é representado na cena, considerando sua postura, seus trajes, entre outros elementos.

A leitura das legendas das imagens é igualmente importante. Faça perguntas orientadoras da leitura, como: Quando foi produzida a representação? Por quem? Que formato e técnica foram empregados? Com base nessas informações, o trabalho de análise das imagens adquire sentidos mais amplos e pode revelar o modo como elas expressam o ponto de vista europeu sobre a América.

BNCC

O trabalho com imagens contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 4** e da **Competência específica de História nº 4**.

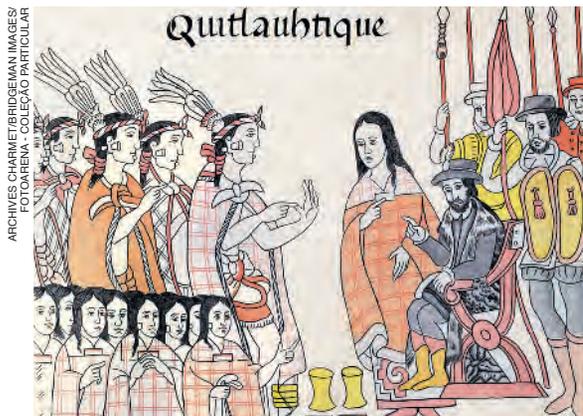
Malinche

Malinche é uma das personagens mais controversas da conquista do Império Asteca. Indígena, provavelmente do grupo nahua, ela viveu como escravizada dos maias e foi entregue como presente aos espanhóis. Malinche falava maia e *nahuatl*, a língua dos astecas, e aprendeu espanhol com os conquistadores, atuando como intérprete. Proponha aos alunos que pesquisem mais informações sobre Malinche, sua trajetória e seu papel na conquista.

Recapitulando

1. Os espanhóis avançaram às terras do Império Asteca em busca de ouro e prata.
2. Os exploradores foram bem recebidos inicialmente por alguns povos nativos mesoamericanos. Os tlaxcaltecas, por exemplo, decidiram associar-se aos espanhóis, e Montezuma e sua corte ofereceram abrigo e alimentos a eles. A comunicação foi facilitada por intérpretes das duas línguas.

Continua



Detalhe de ilustração do códice *Lienzo de Tlaxcala* da segunda metade do século XVI, 1892. A ilustração representa Malinche no papel de intérprete entre Montezuma e Hernán Cortés.

A chegada dos espanhóis a Tenochtitlán

Em novembro de 1519, os espanhóis entraram em Tenochtitlán e foram recebidos pelo imperador Montezuma e por alguns nobres astecas, que lhes forneceram abrigo e alimentos.

A comunicação entre o imperador e Cortés foi facilitada pelos intérpretes Gerónimo de Aguilar, náufrago espanhol que vivia entre grupos nativos da Península de Yucatán, e Malinche, uma indígena maia que falava nahuatl, a língua asteca, além do espanhol.

Logo após esse primeiro contato, Cortés aproveitou-se da proximidade do imperador Montezuma para aprisioná-lo em seu palácio, assegurando assim o comando sobre toda a região antes dominada pelos astecas.

Queda do Império Asteca

Em 1520, a tensão entre espanhóis e astecas se transformou em conflito aberto. Durante uma celebração, os espanhóis invadiram o Templo Mayor de Tenochtitlán e assassinaram muitos astecas.

Diante do massacre, Montezuma foi forçado a pedir aos demais súditos que não resistissem. Porém, como ele havia perdido a liderança, acabou sendo morto por inimigos.

Em 1521, após um cerco de três meses, os espanhóis ocuparam Tenochtitlán com o apoio de cerca de cinquenta cidades anteriormente subordinadas ao Império Asteca. A capital asteca foi destruída.

Cuauhtémoc, o último imperador asteca, assumiu o trono após o massacre do Templo Mayor e tentou liderar a resistência contra o avanço espanhol até a tomada de Tenochtitlán, quando foi capturado. Em 1525, foi torturado e executado por Cortés.

Nesse contexto, Malinche tornou-se símbolo da traição, por ter se tornado companheira de Hernán Cortés, ao passo que Cuauhtémoc, líder que morreu lutando em defesa da sociedade asteca, foi considerado herói.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

1. Que interesses levaram os espanhóis às terras do Império Asteca?
2. Como os exploradores foram inicialmente recebidos pelos nativos mesoamericanos?
3. Por que os tlaxcaltecas apoiaram os espanhóis na conquista de Tenochtitlán?

84

Continuação

3. Os tlaxcaltecas se aliaram aos espanhóis e os apoiaram na conquista de Tenochtitlán na tentativa de libertar-se da dominação asteca.

Conquistadores e deuses

O historiador Tzvetan Todorov, em *A conquista da América: a questão do outro*, afirma que o sucesso

da conquista espanhola no México deveu-se à compreensão de Hernán Cortés sobre os signos da cultura religiosa asteca. O espanhol explorou a identificação que os astecas teriam estabelecido entre ele e o deus Quetzalcóatl. Alguns historiadores questionam essa interpretação: para eles, a recepção a Cortés foi menos efusiva e, pelos indícios e relatos, a associação dos conquistadores com deuses parece pouco provável.

Os espanhóis na América do Sul

No início do século XVI, os domínios do Império Inca estendiam-se da fronteira sul da região correspondente à da atual Colômbia até o norte da região onde hoje estão o Chile e a Argentina. A riqueza em ouro dos incas era conhecida até mesmo fora dos limites do império; por isso, é possível compreender como essa informação chegou aos espanhóis.

De 1524 a 1528, as expedições dos espanhóis Francisco Pizarro e Diego de Almagro estavam se aproximando cada vez mais do centro do Império Inca, mas recuaram ao encontrar muitos nativos. Para obter os recursos necessários à conquista, Pizarro viajou à Espanha em 1528, solicitando a autorização do rei para a conquista do território mais tarde conhecido como Peru.

Fim do Império Inca

Enquanto os espanhóis se preparavam para atacar, Huáscar e Atahualpa – filhos do então recém-falecido *Sapa Inca* (imperador) Huayna Cápac – disputavam o trono. O Império Inca foi dividido entre Huáscar, que tinha sede em Cuzco, e Atahualpa, estabelecido em Quito. Após várias batalhas, os generais de Atahualpa derrotaram Huáscar e reunificaram o império. A crise, porém, enfraqueceu os incas e favoreceu a eclosão de revoltas dos povos por eles dominados.

Em maio de 1532, três navios espanhóis aportaram no noroeste do Peru com cerca de duzentos soldados comandados por Francisco Pizarro. O primeiro encontro entre o imperador e os estrangeiros foi amistoso, mas logo os espanhóis atacaram os incas e prenderam Atahualpa, que foi executado em 1533.

Os espanhóis avançaram para o sul e tomaram Cuzco, a capital inca. Dois anos depois, fundaram Lima, que se tornou a nova capital. Alguns grupos indígenas, como os participantes do movimento **Taqui Ongoy**, ainda resistiram à conquista e à cristianização por quase quatro décadas.

Apesar da resistência, muitos povos dominados pelos incas viam os espanhóis como libertadores. Dessa maneira, aliaram-se aos invasores e os ajudaram a conquistar o Império Inca.

• **Taqui Ongoy:** expressão em língua quéchua que significa “enfermidade da dança”. Designa um movimento dos nativos, ocorrido na segunda metade do século XVI, que teve por base a resistência à conversão ao cristianismo e a crença de que espíritos ancestrais voltariam para vingar os indígenas.



A conquista do Império Inca, gravura de Theodore de Bry, 1590. Representação do encontro entre o imperador inca Atahualpa e o explorador espanhol Hernando de Soto. Biblioteca John Carter Brown, Providence, Estados Unidos.

Explore

Responda em seu caderno.

1. Como os incas e seu imperador foram representados na gravura?
2. Como os espanhóis foram representados em comparação aos nativos?

Ao tratar das formas de organização política dos incas e dos saberes que eles detinham antes da chegada dos europeus, em especial aqueles relacionados à medicina, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade **EF07HI03**. Ao abordar e descrever formas de organização das sociedades americanas no período da conquista e os mecanismos de alianças e formas de resistência, o conteúdo também contempla parcialmente as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09**.

Explore

1. Os incas foram representados quase nus, à semelhança dos indígenas do Brasil e do Caribe. O imperador Atahualpa veste apenas uma espécie de camisa e uma tanga. Informe aos alunos que essa representação não corresponde aos registros documentais da época, segundo os quais os incas utilizavam roupas, e o imperador trajava vestes sofisticadas.
2. Os espanhóis foram representados vestidos com requinte, o que acentua o contraste entre os conquistadores e os incas. A presença de quatro cavalos reforça a ideia de “superioridade” dos europeus. O espanhol Hernando de Soto foi representado como um soberano, enquanto o inca Atahualpa foi representado como um “selvagem” seminu. Saliente que essas representações feitas na gravura são expressões da ideologia eurocêntrica de superioridade.

Ampliando: Taqui Ongoy

“Como exemplo de resistência pacífica à colonização espanhola, podemos citar o Taqui Ongoy (expressão quéchua que significa ‘enfermidade da dança’). Iniciado em meados do século XVI por pregadores nativos comandados por Juan Chocne, este movimento, de forte caráter milenarista, anunciava a vitória das divindades indígenas diante do Deus cristão. [...] Apesar de pacífico, este movimento foi

intensamente combatido pelos espanhóis, que suspeitavam haver ligações entre ele e os revoltosos de Vilcabamba [último refúgio do Império Inca que sucumbiu às forças espanholas em 1572].”

KALIL, Luis Guilherme. A derrota dos incas e a resistência aos novos senhores políticos. *Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC)*. Disponível em: <http://antigo.anphlac.org/derrota-incas-resistencia-apresentacao>. Acesso em: 25 abr. 2022.

O papel da guerra

Analise com os alunos os fatores que contribuíram para a colonização espanhola da América. Enfatize o domínio que os astecas e os incas exerciam sobre outros povos e a violenta resistência interna que eles enfrentavam. A discussão é importante para evitar uma perspectiva idealizada que apresenta a América como uma e harmoniosa antes da conquista.

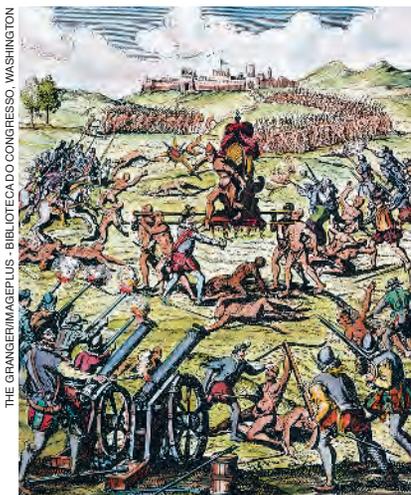
Explique que os astecas tinham como ética de guerra não matar os prisioneiros em batalhas, mas sacrificá-los em honra aos deuses. Esse modelo de combate dificultou a resistência asteca, pois os espanhóis lutavam com armas mais poderosas e estavam acostumados a matar o inimigo durante as batalhas.

O genocídio indígena na América

Para enriquecer a discussão sobre o tema, sugerimos a leitura de TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 158-159.

História em construção

1. O governo espanhol era centralizado e organizado, e pôde investir em tecnologia náutica e na construção de navios, além de financiar a mão de obra e as expedições, como a liderada por Pizarro.
2. De acordo com o autor, os fatores que contribuíram para a conquista do Império Inca pelos espanhóis foram a tecnologia marítima e os conhecimentos sobre comportamento humano e história aos quais os espanhóis tiveram acesso por meio da escrita inca.



Detalhe de *A captura de Atahualpa*, gravura de Theodore de Bry, c. 1590. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos. Na Batalha de Cajamarca, de 1532, milhares de incas foram derrotados, e o imperador Atahualpa, preso.

Armas da conquista

Ao estudar a colonização espanhola na América, um dos aspectos que mais chama a atenção é o fato de que um pequeno grupo de europeus submeteu milhões de indígenas e derrotou centenas de milhares de soldados que defendiam os impérios pré-colombianos.

A vitória dos invasores sobre os povos americanos, no entanto, pode ser explicada por alguns fatores. Entre os astecas havia a crença de que os invasores eram, na verdade, deuses que deveriam ser bem recebidos pelos nativos. Isso facilitou o acesso às autoridades que governavam a civilização asteca. Os espanhóis se aproveitaram também das disputas internas entre os vários povos, bem como de sua superioridade bélica, usando armas de fogo, espadas de aço (metal muito resistente) e cavalos para subjugar os nativos.

Além disso, algumas doenças que chegaram à América com os europeus, como a varíola, o sarampo e a gripe, causaram a morte de milhares de indivíduos das populações nativas, que não tinham imunidade para elas. A sofisticada medicina inca, que utilizava os princípios ativos de cerca de 4 mil plantas medicinais, além de técnicas cirúrgicas, não foi suficiente para conter a expansão dessas doenças desconhecidas na América até então.

História em construção

Explicações sobre a conquista

Leia os argumentos apresentados pelo historiador Jared Diamond para explicar a conquista do Império Inca.

“Pizarro foi a Cajamarca graças à tecnologia marítima europeia, que permitiu a construção de navios que o levaram [...] ao Peru. Pizarro dependia da organização política centralizada que permitiu à Espanha financiar, construir, formar gente e equipar os navios. [...]”

Além disso, o fato de [os incas] conhecerem a escrita fez dos espanhóis herdeiros de uma imensa quantidade de conhecimentos sobre o comportamento humano e a história. Já Atahualpa não tinha nenhuma ideia sobre os espanhóis nem experiência com invasores vindos do outro lado do oceano [...]. Esse abismo entre suas respectivas experiências estimulou Pizarro a montar sua armadilha, e Atahualpa, a cair nela.”

DIAMOND, Jared. *Armas, germes e aço*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 77-80.

Questões

Responda em seu caderno.

1. De que forma o sistema político espanhol influenciou a realização de empreendimentos de conquistas como a conduzida por Pizarro?
2. Cite dois fatores que contribuíram para a conquista do Império Inca pelos espanhóis, segundo o autor.

Sociedade e administração da América espanhola

Os primeiros espanhóis encarregados de colonizar a América eram chamados **adelantados**. Eles recebiam autorização da coroa para explorar e ocupar as terras encontradas, ficando responsáveis pela justiça e pelo controle político e econômico delas. Em troca, deviam enviar à Espanha um quinto de toda a riqueza extraída ou produzida nas colônias.

A intenção da coroa espanhola era garantir a ocupação rápida de seus domínios americanos com o menor gasto possível. Entretanto, ela não conseguiu controlar os ganhos dos *adelantados* e a cobrança dos tributos devidos. Por essa razão, em 1503, a rainha Isabel I criou a **Casa de Contratação**, que garantia o controle político e comercial direto das terras na América, a fim de impedir o contrabando e garantir o pagamento dos impostos.

Com essa medida, o governo espanhol procurava assegurar o **exclusivo metropolitano** do comércio colonial, ou seja, a obrigação de que as colônias comerciassem apenas com a metrópole.

Vice-reinos e *cabildos*

A administração direta da coroa espanhola na América foi alterada com a fundação do Vice-Reino da Nova Espanha, no território correspondente ao do atual México, em 1535. Oito anos depois, foi criado o Vice-Reino do Peru e, no século XVIII, os vice-reinos de Nova Granada e do Rio da Prata. Além dos vice-reinos, havia outras unidades administrativas chamadas **capitanias-gerais**.

Os vice-reis, escolhidos entre nobres espanhóis, eram a autoridade máxima e os principais responsáveis pelas decisões administrativas, financeiras, religiosas e militares nas colônias, mas ainda estavam sujeitos ao controle da coroa.

Nas vilas e nos municípios, a administração era exercida por conselhos chamados **cabildos**, compostos de representantes das elites locais, ou seja, espanhóis e seus descendentes, os *criollos*. Os integrantes dos *cabildos* escolhiam o alcaide-maior, principal autoridade no local, encarregado de garantir o cumprimento das determinações do rei ou do vice-rei.

Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique*. Paris: Larousse, 1987. p. 239.

Casa de Contratação: nesse caso, órgão do governo espanhol sediado em Sevilha, que servia como único porto de partida e chegada dos navios que faziam comércio com as colônias.



ANDERSON DE ANDRADE FIMMEL/ARQUIVO DA EDITORA

A administração colonial espanhola

Nos primeiros anos da colonização, apenas os portos de Havana (Cuba), Veracruz (México), Porto Belo (Panamá) e Cartagena (Colômbia) podiam enviar embarcações para a Espanha. Essa restrição pretendia garantir maior controle sobre os produtos que saíam das colônias e as rotas usadas para levar riquezas à Espanha.

Em 1524, foi criado o Conselho das Índias, composto pelo rei e por pessoas indicadas por ele. Esse conselho criava leis, exercia a justiça e estabelecia normas para a atuação dos espanhóis nas colônias.

Mestiçagem na América espanhola

A pintura de Miguel Cabrera representa um exemplo de mestiçagem entre indígenas e europeus. Discuta com os alunos o surgimento de uma população nascida do arranjo entre essas duas culturas e o papel dos mestiços na sociedade colonial.

BNCC

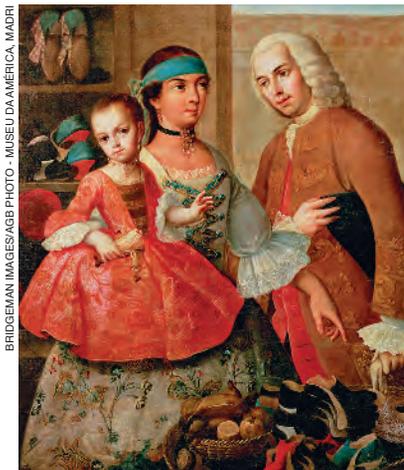
Ao considerar a pintura como um documento histórico sobre a dinâmica da mestiçagem na América espanhola, a análise iconográfica contempla parcialmente a habilidade EF07HI10.

Recapitulando

4. Em 1503, a rainha Isabel I criou a Casa de Contratação na tentativa de controlar os ganhos dos *adelantados* e a cobrança dos tributos. Assim, a coroa espanhola pretendia garantir o controle político e comercial direto das terras na América, impedindo o contrabando, assegurando o pagamento dos impostos e mantendo o exclusivo metropolitano.

5. Vice-reinos eram as grandes unidades territoriais da América hispânica. A administração deles cabia aos vice-reis (indicados pelos reis), que atuavam como autoridades máximas, embora subordinados à coroa. Os *cabildos* eram os conselhos das unidades menores, as vilas e os municípios, e eram administrados pelas elites locais.

6. Verifique se o esquema elaborado pelos alunos apresenta a hierarquia social espanhola, dividida em *chapetones* (brancos nascidos na Espanha, que ocupavam os postos mais altos na administração colonial); *criollos* (descendentes de espanhóis nascidos na América, que possuíam terras e minas e exerciam cargos inferiores na administração colonial); mestiços (filhos de espanhóis com indígenas que trabalhavam no comércio, na produção artesanal e na administração das fazendas); indígenas (obrigados a realizar trabalhos forçados) e africanos escravizados (que atuavam nas minas, em obras públicas e na agricultura).



Família composta de pai espanhol, mãe indígena e filha mestiça, pintura de Miguel Cabrera, 1763. Museu da América, Madri, Espanha.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

- Por que a rainha Isabel I fundou a Casa de Contratação?
- Defina vice-reinos e *cabildos* e explique como cada um deles era administrado.
- Elabore um esquema representando os grupos sociais na América espanhola, suas características e hierarquias.

Os grupos sociais

Para controlar o território e a circulação das riquezas, os espanhóis reprimiram a resistência indígena e submeteram os nativos a um regime de servidão. Nas colônias espanholas, as diferenças étnicas determinavam a posição das pessoas na sociedade e suas possibilidades de ascender socialmente.

Leia a seguir as principais características de cada grupo social.

- Chapetones.** Eram os brancos nascidos na Espanha. Proprietários de terras e minas, ocupavam os postos mais altos da administração colonial e eram os únicos autorizados a atuar no comércio externo.
- Criollos.** Eram descendentes de espanhóis nascidos na América. Exerciam cargos inferiores na administração colonial, mesmo possuindo terras e minas.
- Mestiços.** Eram filhos de espanhóis com indígenas. Pessoas livres que atuavam no pequeno comércio urbano e no artesanato. No meio rural, muitas vezes trabalhavam como capatazes ou auxiliavam os proprietários na administração das fazendas.
- Indígenas.** Formavam o grupo social menos favorecido. Eram submetidos a trabalhos forçados nas minas, em obras públicas e na agricultura.
- Africanos escravizados.** Prevalciam no trabalho agrícola apenas nas ilhas do Caribe e no norte da América do Sul. A escravidão africana foi menos expressiva na América espanhola do que na portuguesa.



Afro-colombianas vendedoras de frutas em Cartagena, Colômbia. Foto de 2018. Cartagena das Índias foi o principal ponto de entrada de escravizados africanos na América espanhola. A cidade, que atualmente é chamada apenas Cartagena, concentra grande parte da população afrodescendente do país.

A exploração de ouro e prata

A mineração logo se tornou a principal atividade econômica realizada nas colônias espanholas. Considerado proprietário das minas descobertas, o rei concedia a membros da nobreza espanhola o direito de extrair os minérios. Esses nobres assumiam os custos da exploração e comprometiam-se a criar condições adequadas para a extração e a pagar tributos à coroa.

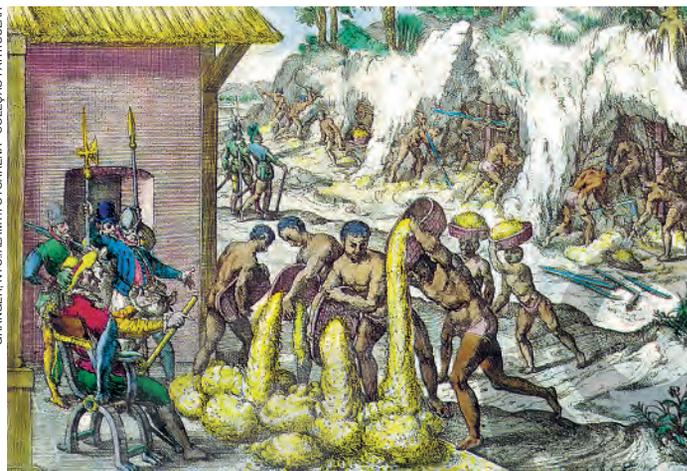
As minas atraíam muitos forasteiros e a população cresceu em seus arredores, originando várias cidades. Como raramente o abastecimento da população era feito com gêneros produzidos na região mineradora, foram abertas estradas que serviam tanto para facilitar o transporte dos produtos vindos de fora quanto para levar os metais extraídos até os portos, de onde seguiam para a Europa.

Agricultura e pecuária

O clima e o solo americanos eram adequados para o cultivo de produtos tropicais, mas os espanhóis priorizaram a exploração das reservas de metais preciosos encontradas em suas colônias. Por isso, foi somente no século XVIII que eles intensificaram a produção de açúcar. Os maiores centros açucareiros foram instalados nas grandes fazendas de Cuba e da Ilha Hispaniola, onde o trabalho era feito por africanos escravizados.

O cultivo de outros produtos, como tabaco e cacau, também prosperou nas colônias espanholas que utilizavam trabalho escravo. Enviados à Espanha, esses produtos eram vendidos internamente ou direcionados para outros países da Europa.

Na pecuária, mulas, cavalos e bois eram criados para tração, transporte e alimentação da população local.



Espanhóis supervisionam o trabalho indígena em mina de ouro na América, gravura de Theodore de Bry, c. 1594-1596.

Ao abordar as dinâmicas produtivas e comerciais na sociedade colonial da América espanhola e a relação direta dessas com outras sociedades do Ocidente, por via direta e indireta, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI14.

Ampliando: o processamento da prata

“Para eliminar o material inútil que o acompanhava, o minério de prata era fragmentado na mina. Depois disso, o concentrado resultante estava pronto para ser processado, o que era feito de maneira geral por amalgamação numa casa de fundição, que na Nova Espanha recebia o nome de *hacienda* de minas e nos Andes de *ingenio*. A casa de fundição e amalgamação constituía uma instalação complexa. Caracteristicamente, consistia de uma grande área murada, onde se localizavam os depósitos, os estábulos, uma capela, as acomodações do proprietário e dos trabalhadores, e as máquinas de triturar metais, os tanques ou pátios pavimentados para sua amalgamação e as tintas para a lavagem. De modo geral, as casas de fundição estavam agregadas às vilas mineiras, onde podiam tirar proveito da concentração dos serviços e suprimentos, como mão de obra, operários especializados (especialmente carpinteiros e ferreiros) e alimentos.”

BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina: América Latina colonial*. São Paulo: Edusp; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. v. II, p. 107-108.

Ao discutir os trabalhos e tributos a que os indígenas eram submetidos, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI09.

Recapitulando

7. As atividades econômicas realizadas nas colônias espanholas eram a mineração, que estimulou a urbanização das regiões das minas, e a agricultura, com o cultivo de cana-de-açúcar, tabaco e cacau. Todas as riquezas produzidas eram comercializadas pela Espanha graças ao exclusivo comercial. A pecuária também era praticada com o objetivo de fornecer animais para o transporte de pessoas e mercadorias e para o consumo local.

8. Nas colônias espanholas, era empregada a mão de obra indígena, principalmente compulsória, por meio do pagamento de tributos como *repartimiento* e *encomienda*. O trabalho de africanos escravizados era usado em maior escala nas colônias antilhanas e no norte da América do Sul.

9. Túpac Amaru II foi um líder indígena que se apresentou como descendente do último imperador inca, Túpac Amaru. Sua importância consiste no fato de ter sido um emblemático representante da resistência indígena contra a exploração dos colonizadores espanhóis.



Detalhe de mural representando Túpac Amaru II, em Cuzco, Peru. Foto de 2017.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

7. Que atividades econômicas eram realizadas nas colônias espanholas? Qual era o destino das riquezas produzidas?
8. Que tipo de mão de obra era empregada nas colônias espanholas?
9. Quem foi Túpac Amaru II? Qual é sua importância na história indígena da América do Sul?

Trabalho forçado e tributo

No Caribe e no norte da América do Sul (atuais Colômbia e Venezuela), as populações nativas foram praticamente dizimadas durante a colonização. Por essa razão, a produção colonial, principalmente agrícola, foi feita predominantemente com mão de obra de africanos escravizados.

No restante da América espanhola, empregou-se largamente o trabalho dos indígenas, pela escravização ou pelos sistemas de *repartimiento* e *encomienda*.

Repartimiento era o nome dado a um imposto pago pelos indígenas em forma de trabalho, bastante utilizado na mineração e nas obras públicas. Esse imposto era uma adaptação espanhola de tributos tradicionalmente cobrados nos grandes impérios indígenas: a *mita*, no antigo Império Inca, e o *cuatequil*, no Império Asteca.

No sistema da *mita*, os colonos encarregavam os chefes das comunidades indígenas de indicar pessoas para o trabalho obrigatório e de levá-las até o local determinado, onde permaneciam cerca de seis meses. No regime do *cuatequil*, o recrutamento de trabalhadores indígenas era feito pelos próprios espanhóis. Os dois sistemas ofereciam alimentação e baixa remuneração aos indígenas. Embora o pagamento fosse individual, o *repartimiento* era um tributo coletivo, que recaía sobre a comunidade indígena.

A *encomienda* era uma instituição pela qual o colono recebia autorização do rei para explorar a mão de obra indígena. O colono, chamado de *encomendero*, podia cobrar tributos de uma comunidade indígena ou explorar seu trabalho na agricultura ou na mineração. Em troca, ele se comprometia a alimentar e a catequizar os indígenas e a libertá-los no fim do contrato.

A revolta de Túpac Amaru II

A brutalidade no recrutamento dos indígenas por meio do *repartimiento* e a exploração de suas comunidades pelos colonos provocaram diversas revoltas, que eram violentamente reprimidas.

No final de 1780, o indígena José Gabriel Condorcanqui Noguera liderou uma rebelião contra os espanhóis que reuniu cerca de 40 mil nativos. Ele era cacique na região de Tinta, no Vice-Reino do Peru, e se apresentava como descendente de Túpac Amaru, último imperador inca executado pelos espanhóis no século XVI; por isso, adotou o nome de **Túpac Amaru II**. Inicialmente, ele agiu de forma pacífica, pedindo às autoridades que os indígenas de Tinta não fossem obrigados a pagar tributos nas minas de Potosí, na região correspondente à da atual Bolívia. Como seu pedido foi negado, os indígenas recorreram às armas.

Após vencerem algumas batalhas, no início de 1781, os indígenas foram derrotados, e seus líderes, presos. Em maio, Túpac, sua mulher e seu filho foram condenados à morte e executados na cidade de Cuzco.



BRIDGMAN IMAGES/AGB PHOTO -
GALERIA RAFAEL VALLS, LONDRES

Navios ingleses em ataque à esquadra espanhola, pintura flamenga, c. 1605. Galeria Rafael Valls, Londres, Reino Unido.

Inglêses na América

Como você estudou anteriormente, o pioneirismo ibérico nas navegações e a descoberta de ouro na América espanhola despertaram a cobiça dos demais países europeus, principalmente da França, da Inglaterra e da Holanda.

Na Idade Moderna, garantir reservas de ouro e o abastecimento de produtos para o comércio conferia muitas vantagens, como a manutenção da balança comercial favorável. Com base nisso, foi estabelecida uma disputa entre os principais países europeus por rotas, portos e colônias do Atlântico. Entretanto, a colonização empreendida pelos ingleses na América foi impulsionada principalmente por interesses privados, não pela iniciativa estatal.

No século XVII, os conflitos religiosos desencadeados pela Reforma Protestante culminaram na perseguição de parte da população inglesa. Além disso, transformações no regime de ocupação e posse das terras no campo criaram uma massa de desempregados nas cidades. Somados, esses fatores contribuíram para a formação de um contingente de pessoas dispostas a reconstruir a vida e a praticar a fé em lugares além-mar.

Saiba mais

Piratas e corsários

A partir do século XVI, holandeses, franceses e ingleses avançaram pela América pilhando e estabelecendo domínios nas áreas desprotegidas do poder ibérico. A atuação de piratas e corsários foi representada em diversos livros e filmes. Embarcações grandiosas, mares revoltos, tesouros escondidos e batalhas arriscadas fazem parte do imaginário criado em torno dessas figuras históricas.

Impedidos de explorar os caminhos marítimos graças às restrições impostas por Portugal e Espanha, navegadores franceses e ingleses, entre outros, passaram a assaltar as embarcações ibéricas e a praticar pilhagens também nas colônias. Esses navegadores podiam atuar tanto por conta própria (os piratas) como a serviço de um Estado (os corsários).

Em 1558, o navegador Francis Drake recebeu a carta de corso, isto é, a permissão real para praticar atos de pirataria contra os inimigos da coroa britânica. Motivado pelo lucro, Drake realizou grandes façanhas, como a circum-navegação pelo Estreito de Magalhães, e se tornou o mais famoso corsário inglês, sendo considerado herói na Inglaterra.

BNCC

Ao vincular a empresa colonial às práticas mercantilistas e delinear a disputa comercial dos Estados europeus pelo Atlântico, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI13. Ao relacionar o anglicanismo na Inglaterra às motivações dos puritanos para a colonização da América do Norte, contempla-se parcialmente a habilidade EF07HI05.

Ampliando: as especificidades das Treze Colônias como resultado de crises na Inglaterra

“Essa situação da Inglaterra ajuda a compreender a ausência de um projeto colonial sistemático para a América e a própria ‘ausência’ da metrópole no século XVII. Há a falta de um referencial uniforme que norteie a colonização.

As perseguições religiosas que marcaram o período também estimularam muitos grupos minoritários [...] a se refugiarem na América. O aumento da pobreza nas cidades favorece grupos sem posses a ver na América a oportunidade de melhorarem sua vida e serem livres. [...]

O Estado e a Igreja oficial, na verdade, não acompanharam os colonos ingleses. Aqui eles teriam de construir muita coisa nova, inclusive a memória. No entanto, uma memória só foi possível graças às transformações que a própria história inglesa havia sofrido desde o final da Idade Média e a consequente criação de novos referenciais culturais.”

KARNAL, Leandro. *Estados Unidos: a formação da nação*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 26-27. (Coleção Repensando a história).

Recapitulando

10. Os europeus buscavam reservas de metais preciosos na América para enriquecer os Estados nacionais, além de estabelecer colônias que pudessem fornecer matérias-primas a ser comercializadas, a fim de manter a balança comercial estável. Assim, as disputas comerciais envolviam as colônias e as rotas marítimas, objetivando o metalismo, o colonialismo e a balança comercial favorável – práticas características do mercantilismo.

11. O anglicanismo gerou intensa perseguição religiosa dos puritanos e os cercamentos desalojaram muitas pessoas das terras em que viviam. Essa conjuntura resultou em grande contingente populacional que buscava outro lugar para viver. Por esse motivo, houve intensa migração da Inglaterra para a América do Norte.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

10. Relacione as práticas mercantilistas vigentes no período às disputas pelo domínio colonial e marítimo do Atlântico.
11. Que relação pode ser estabelecida entre as questões religiosas, os cercamentos na Inglaterra e a colonização da América do Norte?

Puritanos rumo à América

Você estudou no capítulo 2 que em 1534 o rei Henrique VIII, da dinastia Tudor, rompeu com o papa e fundou a Igreja Anglicana. Como a ruptura com a Igreja de Roma tinha sido motivada mais por interesses políticos e econômicos do que por diferenças de doutrina, a Igreja Anglicana manteve vários ritos e normas católicas. Descontente, um grupo de calvinistas passou a combater os “desvios” católicos do anglicanismo e a defender a purificação da Igreja. Por isso, ficaram conhecidos como **puritanos**.

Com a morte da rainha Elizabeth I, em 1603, começou uma nova dinastia na Inglaterra, a dos Stuart. Os reis dessa dinastia radicalizaram a política absolutista no país, e as medidas disciplinares da Igreja Anglicana contra os puritanos se transformaram em repressão política. Muitos puritanos foram presos por não acatar as determinações da Igreja oficial.

Além das tensões religiosas e políticas, uma crise social também crescia na Inglaterra. Nos campos, os proprietários queriam ampliar a área de criação de ovelhas, interessados em produzir lã para abastecer as manufaturas têxteis em expansão no país. Assim, passaram a demarcar as terras de uso comum, política que ficou conhecida como **cercamento**, expulsando os camponeses que faziam uso delas.

Desalojadas, muitas famílias migraram para as áreas urbanas. Porém, como nas cidades não havia trabalho para todos, a pobreza e a tensão social aumentaram expressivamente. Dessa forma, a migração para a América passou a ser a opção de muitos trabalhadores ingleses.

Assim, em setembro de 1620, um grupo de 102 pessoas partiu no navio *Mayflower* rumo ao que chamavam de **Novo Mundo**. Dois meses depois, desembarcaram na América do Norte e fundaram a colônia de Plymouth, no território correspondente ao do atual estado de Massachusetts, nos Estados Unidos.



A partida dos pais peregrinos, pintura de Bernard Finegan Gribble, c. 1940. Biblioteca Nacional da Austrália, Camberra. A obra representa o embarque dos puritanos ingleses no navio *Mayflower*, em 1620, com destino à América do Norte.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOPARENA - BIBLIOTECA NACIONAL DA AUSTRÁLIA, CAMBERRA

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

A formação das Treze Colônias

A fundação de Plymouth revela que o início da colonização inglesa foi uma iniciativa privada, e não um empreendimento dirigido pela coroa, como a colonização ibérica. Contudo, isso não significa que o governo inglês não participou da empreitada.

Antes mesmo da viagem do *Mayflower*, a coroa autorizou as companhias de comércio da Inglaterra a levar colonos para a América e a explorar comercialmente suas terras. Porém, a maioria dos interessados em emigrar era formada por camponeses sem recursos para pagar a viagem. A alternativa foi estabelecer com os interessados um contrato por meio do qual eles se comprometiam a trabalhar gratuitamente nas terras americanas, de quatro a sete anos, para a pessoa ou a empresa que financiasse a viagem. Esse sistema ficou conhecido como **servidão temporária**. Quando o tempo estabelecido pelo contrato encerrava, o imigrante recebia terras para que pudesse cultivar e iniciar, de fato, sua “nova vida” na América.

Depois de Plymouth, a colonização ampliou-se para o norte, o centro e o sul, formando as Treze Colônias (consulte o mapa). No centro, holandeses fundaram alguns núcleos coloniais, como a colônia de Nova Amsterdã (atualmente Nova York), mas, em 1664, todos passaram para o domínio inglês.



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel M.; REIS, Arthur C. F.; CARVALHO, Carlos D. de C. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 54.



Parque temático que reproduz uma vila do século XVII com casas, moinho e atores vestidos a caráter, com quem os visitantes podem interagir, em Plymouth, Estados Unidos. Foto de 2015.

Ampliando: o interesse da metrópole inglesa na emigração

“A ideia de uma terra fértil e abundante, um mundo imenso e a possibilidade de enriquecer a todos era um poderoso imã sobre essas massas.

Naturalmente as autoridades inglesas também viam com simpatia a ida desses elementos para lugares distantes. A colônia serviria, assim, como receptáculo de tudo o que a metrópole não desejasse. (A ideia de que para a América do Norte dirigiu-se um grupo seletivo de colonos altamente instruídos e com capitais abundantes é, como se vê, uma generalização incorreta.)

A própria Companhia de Londres declarou, em 1624, que seu objetivo era: ‘a remoção da sobrecarga de pessoas necessitadas, material ou combustível para perigosas insurreições e assim deixar ficar maior fartura para sustentar os que ficam no país.’”

KARNAL, Leandro. *Estados Unidos: a formação da nação*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 35-36. (Coleção Repensando a história).

Conflitos religiosos e a fuga de colonos para a América

A pintura *Peregrinos indo à igreja*, de George Henry Boughton, apresenta puritanos indo à igreja na Nova Inglaterra. Aproveite o momento para reforçar as relações com o tema da Reforma Protestante, retomando com os alunos os desdobramentos das perseguições religiosas, na Inglaterra anglicana, que motivaram a fuga de muitos colonos para a América.

Ampliando: a “Inquisição” puritana em Salem

“Algumas [explicações], de caráter mais psicológico, lembram as tensões entre mães e filhas, estas fazendo coisas que não poderiam normalmente fazer e alegando estarem enfeitiçadas. Em outras palavras, alegando o poder do demônio, uma jovem poderia gritar com sua mãe ou mesmo ficar nua! Afinal, era tudo obra do demônio... [...] Assim, diante dessa vida dura, a possessão passou a ser uma boa saída.

Outras explicações remetem às tensões internas das colônias – entre as principais famílias – em que acusar o membro de uma família rival de bruxo ou bruxa tinha grande peso político.

Conflitos entre indígenas e puritanos [...] tinham deixado a Nova Inglaterra em tensão permanente. Muitos colonos haviam sido mortos ou capturados. As tensões vinham se acumulando. Tudo isso colabora para explicar o ambiente que gerou o surto de Salem.”

KARNAL, Leandro *et al.* *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 52-53.

Peregrinos indo à igreja, pintura de George Henry Boughton, 1867. Sociedade Histórica de Nova York, Estados Unidos.



BRIDGEMAN IMAGES/FOTODARENA - SOCIEDADE HISTÓRICA DE NOVA YORK, NOVA YORK

Saiba mais

A “Inquisição” puritana em Salem

As acusações de bruxaria que recaíam constantemente sobre mulheres na Europa medieval e moderna também ocorreram na América do Norte. Em 1692, na pequena cidade de Salem, na colônia de Massachusetts, uma histeria coletiva tomou conta da comunidade depois que meninas, cujo comportamento era considerado estranho, pressionadas, acusaram algumas pessoas de praticar bruxaria. Um tribunal puritano foi instalado para investigar as acusações. Em 1693, quando esse tribunal foi dissolvido, 24 pessoas tinham sido executadas por prática de bruxaria.

As colônias do norte e do centro

Diferente do que ocorria nas colônias portuguesas e espanholas, a maior parte das Treze Colônias inglesas tinha autonomia política e desfrutava de relativa liberdade religiosa (inexistente na Europa), o que facilitou a imigração de diversos grupos religiosos, como católicos e judeus, além de puritanos.

As **colônias do norte** englobavam Massachusetts, Rhode Island, Connecticut e New Hampshire, conhecidas como **Nova Inglaterra**. Os puritanos representavam a maioria da população local. Eles estabeleceram regras morais e religiosas muito rígidas e passaram, em muitos locais, a perseguir os não puritanos.

Os colonos dessa região criavam animais, principalmente ovelhas, com o objetivo de obter matéria-prima para a produção de tecidos. Também praticavam a caça e a pesca com fins comerciais e extraíam madeira, utilizada na construção de barcos. O litoral oferecia ótimas condições para o atracamento de barcos, o que facilitou o comércio marítimo. A venda de peles também foi importante para a economia dessas colônias. Das colônias do norte partiam em direção à Europa grandes carregamentos de peles de animais para confeccionar roupas e acessórios para as pessoas das camadas sociais mais ricas.

A agricultura era limitada pelo terreno acidentado e pelo clima frio. Por isso, predominava a cultura de subsistência, praticada em pequenas propriedades pela própria família ou por servos temporários. O cultivo combinava cereais e frutas trazidos da Europa (trigo, cevada, maçã e pêsego) e plantios aprendidos com os nativos (batata e milho, principalmente).

As **colônias do centro** eram economicamente muito parecidas com a Nova Inglaterra. No entanto, havia consideráveis diferenças culturais e religiosas, principalmente por causa da presença de outros povos na região, como holandeses, suecos e alemães. A maior diversidade étnica nessas colônias contribuiu para a existência de uma tolerância cultural e religiosa nessa região que não havia no norte nem no sul da América inglesa.

As colônias do sul

As colônias do sul diferenciavam-se bastante das demais possessões inglesas na América do Norte. A economia da região baseava-se na produção agrícola **monocultora**, cultivada em grandes propriedades com emprego de mão de obra escravizada. Esse sistema, denominado **plantation**, era semelhante ao praticado por portugueses e espanhóis em suas colônias americanas. Nas grandes fazendas do sul, predominava o cultivo de algodão, arroz, tabaco e anil. Esses produtos abasteciam principalmente a Inglaterra e eram negociados pelas companhias de comércio inglesas.

Porém, diferente do que ocorria na América ibérica, essas companhias tinham certa liberdade na comercialização das mercadorias, não se limitando aos negócios com a metrópole. Isso permitiu o estabelecimento de relações comerciais diversificadas, que incluíam o comércio triangular.

O comércio triangular

O comércio triangular envolvia as Treze Colônias, as Antilhas (na região do Caribe) e a África. Ele era facilitado pela autonomia que a Inglaterra concedia às suas colônias e pela independência que elas tinham umas das outras. Apesar de as leis estabelecerem limites, os comerciantes das colônias seguiam mais a lei da oferta e da procura do que as leis do Parlamento inglês.

Em geral, os colonos do norte compravam açúcar e melão das colônias do Caribe e os transformavam em rum. Depois, trocavam o rum e outros manufaturados produzidos no norte, como tecidos e armas, por escravizados na África. Estes eram vendidos para as colônias inglesas do sul e das Antilhas.

Os lucros desse comércio intercontinental eram muito altos. Com a venda de escravizados para as ilhas do Caribe, os colonos do norte compravam melão e açúcar, que utilizariam em futuras trocas. Os sulistas, por sua vez, obtinham mão de obra para suas grandes propriedades monocultoras.

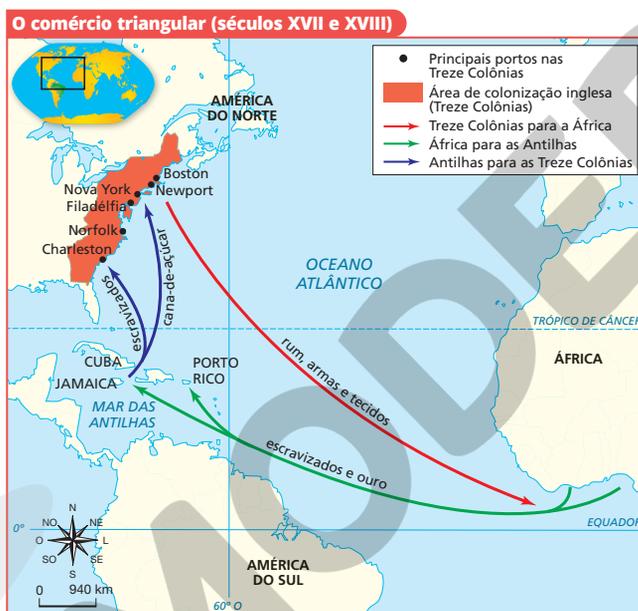
Fonte: NARO, Nancy Priscilla S.
A formação dos Estados Unidos. 3. ed. São Paulo: Atual; Campinas: Unicamp, 1987. p. 15.

Monocultura: cultivo de apenas um produto agrícola.

Explore

Responda em seu caderno.

1. Que artigos eram produzidos na América e vendidos na África?
2. Que produtos eram trocados na África e vendidos na América?



95

BNCC

Ao tratar das relações comerciais triangulares estabelecidas entre África, Caribe e as colônias ao sul da América do Norte pelo Oceano Atlântico, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF07HI02 e EF07HI14. Ao abordar o comércio de escravizados, apontando os responsáveis pelo tráfico e os locais de procedência dos escravizados que eram recebidos nas colônias do sul da América inglesa, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI16 e contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 5**.

Explore

1. Rum, armas e tecidos.
2. Escravizados e ouro.

Atividade complementar

Esclareça para os alunos que o comércio triangular expunha os limites do protecionismo mercantilista na colonização inglesa da América do Norte, ou seja, a dificuldade de aplicar as regras do monopólio do comércio colonial (também chamado de "exclusivo metropolitano"), praticado na América portuguesa e na América espanhola.

Oriente os alunos a consultar o mapa "As Treze Colônias inglesas (século XVII)", na página 93, e a localizar as áreas de colonização explorando suas características geográficas. Com base no conteúdo estudado, solicite a eles que organizem um quadro comparando as colônias do norte, do centro e do sul. Esse quadro pode conter os seguintes dados: principais atividades econômicas, regime de concentração de terras (pequena propriedade, grande propriedade), tipo de mão de obra predominante, forma de escolha dos governantes, entre outros.

BNCC

Ao tratar das relações entre nativos e colonos na América do Norte, bem como das alianças e dos mecanismos de resistência, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF07HI08, EF07HI09 e EF07HI10.

Refletindo sobre

Espera-se que os alunos argumentem que, sem os meios de sustento, era praticamente impossível aos indígenas remanescentes continuar com seu modo de vida, tendo de migrar ou adotar o modo de vida dos colonos para sobreviver. É desejável também que os alunos reconheçam que os indígenas dependem do meio ambiente para obter o sustento, bem como para manter as suas tradições e crenças. Por isso, a garantia de áreas de reserva está diretamente relacionada aos direitos fundamentais dos povos indígenas.

BNCC

A atividade envolve aspectos relacionados aos direitos humanos e à consciência socioambiental, contribuindo para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 6**, além de favorecer o trabalho com o **tema contemporâneo transversal** Educação ambiental.

Recapitulando

12. Servidão temporária é o equivalente a uma servidão por dívidas, com a diferença de que o período de trabalho sem pagamento era estabelecido em contrato. Aqueles que pretendiam construir nova vida na América eram geralmente pobres e não podiam financiar os custos da viagem. Os empresários e as companhias, por sua vez, precisavam de pessoas para ocupar e cultivar as terras. Assim, o contrato de servidão temporária estabelecido entre eles na América do Norte era vantajoso para as duas partes envolvidas.

13. Os puritanos eram maioria nas colônias do norte e nelas se estabeleceram produzindo alimentos

Continua

Continuação

para subsistência, criando animais, dos quais tiravam lã para a produção de tecidos, e praticando a caça e a pesca.

14. As colônias do centro eram formadas por pessoas de diferentes origens, como holandesa, sueca e alemã. Essa diversidade favoreceu o exercício de ampla tolerância religiosa, diferentemente do ocorrido em outras partes da América inglesa.

15. A mão de obra escravizada africana.

Refletindo sobre

Os espaços em que os povos indígenas viviam e dos quais obtinham seu sustento foram aos poucos apropriados pelos colonos. Se você fosse um indígena na América do Norte naquele período, o que faria para sobreviver e manter seu modo de vida? Que relação pode ser estabelecida entre os direitos dos povos indígenas e a preservação do meio ambiente?

A relação dos colonos com a população nativa

Com a chegada dos europeus ao continente americano, muitos territórios indígenas foram violentamente invadidos e tomados para a fundação de núcleos de povoamento. Apoiados na ideia de que tinham de cumprir uma missão civilizatória na América, os colonos trataram os indígenas como obstáculos que deveriam ser removidos a qualquer custo.

Considerados selvagens e primitivos pelos europeus, os nativos americanos foram expulsos de suas terras ou, em alguns casos, acabaram escravizados. Os puritanos também adotaram medidas para cristianizar os indígenas, mas elas não foram tão frequentes como nas áreas de colonização espanhola e portuguesa.

As populações indígenas resistiram muito às investidas dos colonizadores, e esse é um dos motivos que explicam o fracasso das primeiras tentativas da coroa inglesa de colonizar o território. A luta dos nativos para manter suas terras e seu modo de vida continuou por todo o período colonial.

Além das guerras e dos deslocamentos forçados, as epidemias também contribuíram para a redução drástica da população nativa da região da América do Norte.



Eu digo: deixe-os entrar!, charge de Robert Ariail, 2015.

ROBERT ARIAIL © 2015 ROBERT ARIAIL - THE STATE / DIST. BY ANDREWS NICHOL SYNDICATION FOR UPS
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

12. O que é servidão temporária e como ela foi utilizada para atender a diferentes interesses no processo de colonização da América do Norte?
13. Que grupo social predominava nas colônias do norte? Como eles viviam?
14. Que características da formação das colônias do centro ajudam a explicar a existência de uma tolerância religiosa nesses locais?
15. Que tipo de mão de obra foi mais utilizado nas colônias do sul?

A administração das Treze Colônias

As Treze Colônias, como você estudou, tinham muita autonomia em relação à metrópole inglesa e eram independentes umas das outras. Não havia um sistema que as unificasse sob um mesmo comando, diferente do que ocorreu na América portuguesa, com o governo-geral, e na América espanhola, com os vice-reinos.

Cada colônia tinha o próprio governante, diretamente subordinado à coroa inglesa. Nas colônias do sul, onde eram produzidos os artigos mais lucrativos para o comércio europeu, o governador era indicado pela metrópole. No centro e no norte, os colonos tinham o direito de escolher seus governantes e representantes nas assembleias locais.

A autonomia política das Treze Colônias foi mantida após a independência. Ainda hoje a autonomia dos estados é uma das bases do modelo político nacional dos Estados Unidos.

Educação de base protestante

Uma das bases da Reforma Protestante na Europa foi a defesa da livre interpretação dos textos bíblicos. Para isso, os fiéis precisavam ser alfabetizados. Assim, o predomínio de protestantes nas Treze Colônias inglesas colaborou para a tomada de medidas importantes na área da educação. Em 1642, uma lei da colônia de Massachusetts, por exemplo, determinava que os pais deveriam garantir a seus filhos o desenvolvimento da leitura e da escrita para que eles aprendessem a doutrina protestante e as leis locais. Cinco anos depois, o governo da mesma colônia decretou outra lei relacionada à educação. Leia algumas determinações dessa lei.

“Sendo um projeto principal do Velho Satanás manter os homens distantes do conhecimento das Escrituras, como em tempos antigos quando as tinham numa língua desconhecida [...], se decreta para tanto que toda municipalidade nesta jurisdição, depois que o Senhor tenha aumentado sua cifra para cinquenta famílias, dali em diante designará a um dentre seu povo para que ensine a todas as crianças, que recorram a ele para ler e escrever [...]”

LEI de educação de Massachusetts [1647]. In: KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 48.

A preocupação dos colonos puritanos com a educação também se explica pela ideia, defendida por eles, de que representavam o novo povo eleito por Deus, designado para ocupar a América, a nova Terra Prometida. Para cumprir essa missão divina, os colonos tinham de ser preparados para estudar as Escrituras Sagradas e viver de acordo com suas recomendações.



Uma escola primitiva na Nova Inglaterra, gravura publicada no livro *Columbus and Columbia: a Pictorial History of the Man and the Nation*, de James Gillespie Blaine, século XIX. Biblioteca da Universidade da Califórnia, Estados Unidos.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

16. As Treze Colônias dependiam umas das outras ou elas eram autônomas? Justifique.

Recapitulando

16. As Treze Colônias eram autônomas: cada uma tinha o próprio governante, que era subordinado diretamente à coroa inglesa.

Ampliando: lutando em nome da fé

“Desde a travessia do Atlântico, os *pilgrim fathers* [pais peregrinos] passaram a reconhecer sua história na *Bíblia*, na experiência do povo eleito por Deus, atravessando o deserto e enfrentando provações, para alcançar Canaã, a ‘cidade no topo da colina’, conforme pregava John Winthrop, em 1630. Encarando todas as potencialidades do Novo Mundo, a ‘América’, fiadora da liberdade e da igualdade, adquiria um contorno espiritual, e não físico, o sentido de uma empresa santificada, uma profecia a se cumprir e a se projetar no Oeste e no futuro. Essa ideia acabou por constituir o núcleo de um discurso inaugural, base de uma ordem mítica, esteio da identidade nacional norte-americana.

[...]

Algumas décadas após a independência, viajando pelos EUA, o francês e católico Alexis de Tocqueville sublinhava as afinidades entre protestantismo e sistema republicano e percebia argutamente que, embora separada do Estado, a religião deveria ser considerada ‘a primeira das instituições políticas’ norte-americanas, já que, através do rígido código moral que promovia, exercia indiretamente uma poderosa influência sobre a sociedade política, inibindo o desrespeito às leis e alimentando o patriotismo.”

AZEVEDO, Cecilia da Silva.

A santificação pelas obras: experiências do protestantismo nos EUA. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 115-116, 2001.

Ensino superior nas Américas espanhola e portuguesa

A primeira universidade da América foi a Universidade São Domingos, fundada em 1538 (ainda não tinha um caráter formal). Treze anos depois, foi fundada, no Peru, a Universidade de São Marcos, antes da implantação das universidades nas colônias inglesas. Já na América portuguesa, os primeiros cursos de ensino superior foram criados a partir da chegada da família real, em 1808. As primeiras escolas de ensino superior foram: a Academia Médico-Cirúrgica (atual Faculdade de Medicina da UFBA), a de Anatomia, Medicina e Cirurgia (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha e a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Apenas no século XX o Brasil passou a ter universidades integradas.

Resumindo

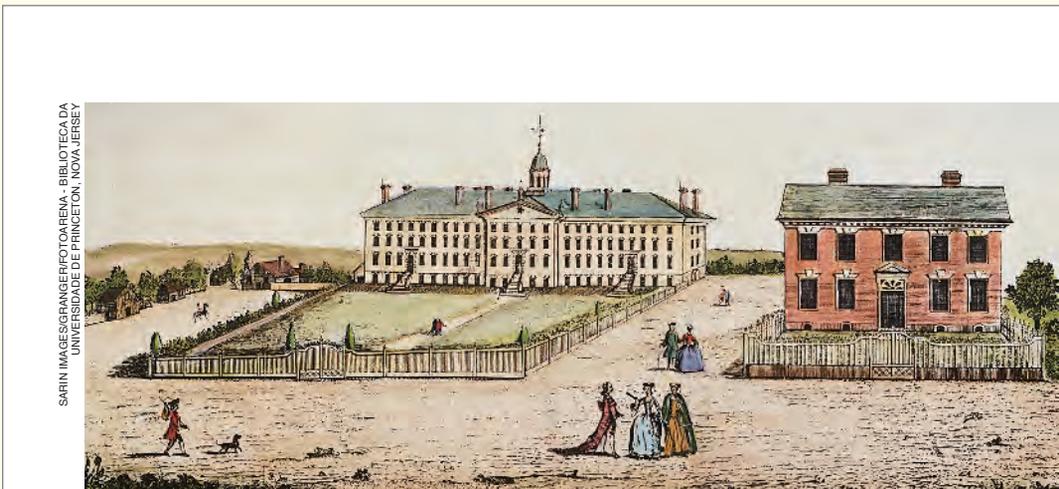
17. Uma das bases da Reforma Protestante era a livre interpretação da *Bíblia*, ou seja, os fiéis deviam saber ler os textos bíblicos e aprender a doutrina protestante e as leis locais. Por isso deviam estudar as Escrituras Sagradas e viver de acordo com seus princípios.

Conexão

Após a exibição do filme *Novo Mundo*, proponha uma atividade de análise de recepção do filme pela turma. Organize os alunos em duplas e peça a cada aluno que entreviste o colega sobre suas impressões acerca do filme. Para isso, eles devem elaborar questões como: De que maneira os europeus colonizadores foram representados no filme? E os indígenas? A versão da história contada no filme condiz com o conteúdo estudado neste capítulo? Peça a eles que elaborem as questões autonomamente.

Após as entrevistas, esclareça que o filme é um produto da indústria cultural estadunidense que valoriza a cultura do branco e romantiza a história de Pocahontas. Depois, explore aspectos da colonização apresentados no filme, como as

Continua



SARIN IMAGES/GRANGERFOTORENA - BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE PRINCETON, NOVA JERSEY

Primeiros prédios da Universidade de Princeton, Estados Unidos, gravura de 1764. Biblioteca da Universidade de Princeton, Nova Jersey, Estados Unidos.

O ensino superior

Diante da necessidade de formar pessoas para desempenhar as funções religiosas e administrativas das Treze Colônias, os governos deram atenção ao ensino superior. Até 1764, foram fundadas sete universidades nas colônias inglesas da América do Norte, entre elas Harvard, Yale e Princeton, três das melhores universidades do mundo atualmente. Para ingressar nessas universidades, era preciso “levar uma vida inofensiva” e ler e escrever a *Bíblia* em latim, o que mostra o quanto elas estavam ligadas a princípios religiosos.

Muitos filhos de famílias ricas das Treze Colônias iam estudar na França ou na Inglaterra. Ao voltar para a América, os jovens levavam muitas ideias e conhecimentos difundidos na Europa. Assim, no século XVIII, as instituições de nível superior das Treze Colônias receberam muita influência do pensamento europeu.

A preocupação com a educação fez das colônias inglesas da América do Norte a região com o menor índice de analfabetismo do Novo Mundo. É importante lembrar, porém, que a maior parte da população instruída era formada por indivíduos brancos e ricos.

Resumindo

17. Explique a relação entre o predomínio de protestantes nas Treze Colônias e as ações na área da educação.

Responda em seu caderno.

Conexão

O Novo Mundo

País: Estados Unidos

Direção: Terrence Malick

Ano: 2005

Duração: 157 min

O filme conta a história da indígena Pocahontas e de seu casamento com o comerciante inglês John Rolfe, relacionando-o com a fundação da cidade de Jamestown no início do século XVII, na Virgínia, a primeira das Treze Colônias da América do Norte. O filme procura mostrar os pontos de vista da mulher indígena e do inglês diante de suas diferenças culturais.



98

Continuação

dificuldades da travessia do Atlântico e as razões para a fixação dos colonizadores naquele local, a construção do forte para proteger as terras de invasões de outras nações e garantir a posse delas, além dos primeiros contatos entre os indígenas e os colonizadores. A organização dos indígenas também é evidenciada no filme, como o conselho que ocorre dentro de uma grande casa com a presença do chefe, dos xamãs, de guerreiros, de mulheres e crianças.

A atividade favorece o desenvolvimento de noções de construção de questionários e de estudo de recepção de produtos da indústria cultural.

Enquanto isso...

A presença francesa na América

Apenas na segunda metade do século XVI, a França intensificou sua atuação no Novo Mundo. Até esse período, somente aventureiros franceses, organizados em expedições que nem sempre tinham apoio real, interessavam-se pela América.

Em 1556, liderados pelo almirante Nicolas Durand de Villegaignon, os franceses atacaram a região da Baía da Guanabara, na América portuguesa. Lá fundaram a chamada **França Antártica**, que durou até 1567, quando os portugueses tomaram o controle do local.

Em março de 1612, exploradores franceses voltaram a avançar sobre a América portuguesa, fundando um povoado ao norte da colônia, ao qual deram o nome de **São Luís**.

Expulsos de São Luís, os franceses estabeleceram-se na região correspondente à da atual Guiana Francesa, em 1626. As colônias fundadas pelos franceses em São Luís e na Guiana ficaram conhecidas como **França Equinocial**.

Leia a declaração do chefe Tupinambá Momboré-uauçu, da aldeia Essauap, no Maranhão, em 1612, sobre o estabelecimento dos franceses no Nordeste brasileiro.

“Assim aconteceu com os franceses. Da primeira vez que viestes aqui, vós o fizestes somente para traficar. Como os peró [portugueses], não recusáveis tomar nossas filhas e nós nos julgávamos felizes quando elas tinham filhos. Nesta época, não faláveis em aqui vos fixar. Apenas vos contentáveis com visitar-nos uma vez por ano, permanecendo entre nós somente quatro ou cinco luas. Regressáveis então a vosso país, levando os nossos gêneros para trocá-los com aquilo de que carecíamos.

Agora já nos falais de vos estabelecerdes aqui, de construirdes fortalezas para defender-vos

contra os vossos inimigos. Para isso, trouxestes um Morubixaba [chefe] e vários paí [franceses]. Em verdade, estamos satisfeitos, mas os peró fizeram o mesmo.

Depois da chegada dos paí, plantastes cruces como os peró. Começais agora a instruir e batizar tal qual eles fizeram; dizeis que não podeis tomar nossas filhas senão por esposas e após terem sido batizadas. O mesmo diziam os peró. Como estes, vós não queríeis escravos, a princípio; agora os pedis e quereis como eles no fim. Não creio, entretanto, que tenhais o mesmo fito que os peró; aliás, isso não me atemoriza, pois velho como estou nada mais temo. Digo apenas simplesmente o que vi com meus olhos.”

“DIGO apenas simplesmente o que vi com meus olhos”: registro do discurso de um chefe Tupinambá no século XVII. In: ISA. *Povos Indígenas no Brasil*. São Paulo, 10 jul. 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/%22Digo_apenas_simplesmente_o_que_vi_com_meus_olhos%22. Acesso em: 26 fev. 2022.

Franceses na América Central

A colonização francesa no Caribe foi mais bem-sucedida do que as tentativas feitas na América portuguesa. No final do século XVII, a Espanha cedeu a parte ocidental da Ilha Hispaniola à França, que lá fundou a colônia de São Domingos, futuro Haiti.

As condições climáticas da região possibilitaram o cultivo de cana-de-açúcar e café. Inicialmente, a mão de obra utilizada nas plantações era formada por franceses pobres, que trabalhavam no regime de servidão. Em troca do financiamento da viagem para a América, eles se comprometiam a trabalhar na colônia por três anos. O cultivo de artigos tropicais na ilha só prosperou anos depois e, nesse momento, a mão de obra servil foi substituída pela dos africanos escravizados, transportados por traficantes da costa do Senegal.

BNCC

Ao trabalhar as investidas colonizadoras francesas que ocorreram em paralelo aos esforços colonizadores dos espanhóis e dos ingleses, algumas vezes no mesmo espaço e, em outras, em espaços diversos, a seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**.

Ampliando: Haiti, um país negro na América

“O meio milhão de escravos negros, que labutavam nas plantações e nos engenhos, era dominado por trinta mil brancos, incluindo os proprietários e seus auxiliares (feitores, técnicos, vigilantes etc.). Além dos negros e brancos, havia um segmento de poucos milhares de mulatos, já livres, mas submetidos a extorsões e agressões dos brancos escravocratas. Apesar de tal desvantagem, vários mulatos espertos e ambiciosos conseguiam aproveitar as oportunidades de negócios e enriquecer.

O tratamento dado pelos escravistas aos seus servidores era terrivelmente cruel. A par do trabalho, que esgotava rapidamente as energias, pesavam sobre os escravos a alimentação escassa, a moradia sórdida e a inexistência de assistência médica. A labuta diária se processava durante longas jornadas, sob acionamento frequente do açoite dos feitores. [...]. O regime escravista de São Domingos se identificava, sob muitos aspectos, com o brasileiro.”

GORENDER, Jacob. O épico e o trágico na história do Haiti. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 296-297, jan./abr. 2004.

A colonização francesa

Após a leitura do texto, peça aos alunos que identifiquem as diferentes estratégias de ocupação e de organização das atividades econômicas adotadas pelos franceses em suas colônias. Lembre-os de que a França ainda possui algumas dessas possessões no continente americano: a Guiana Francesa e as ilhas de Guadalupe e de Martinica, departamentos ultramarinos franceses.

Enquanto isso...

1. Na costa brasileira, os franceses tinham interesse na exploração dos produtos coloniais, que eram levados para serem vendidos na Europa.
2. O chefe Tupinambá insinua que os europeus tinham todos os mesmos interesses na América e que sua aliança com os nativos era oportunista. Para obter essa informação, os alunos devem realizar inferências e deduzir, com base no comentário do chefe, que a aliança dos Tupinambás com os franceses para resistir às investidas dos portugueses não se mostrava vantajosa para os nativos, pois os franceses lhes impunham, aos poucos, a mesma violência que seus inimigos lusitanos.
3. No século XV, a França não empreendeu a expansão marítima e, no século XVI, tentou, sem sucesso, instalar colônias nos atuais estados do Rio de Janeiro e do Maranhão.

BNCC

Por envolver a interpretação de um documento histórico, a questão 2 favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 3**.

Enquanto isso...

Avançando para o sul, os franceses ocuparam Martinica e Guadalupe, em 1635. Lá adotaram o mesmo modelo de produção do Haiti, que se baseava no cultivo de tabaco, anil, cana-de-açúcar e café e na exploração da mão de obra escravizada.

Franceses na América do Norte

As primeiras investidas francesas na América do Norte ocorreram na primeira metade do século XVI. A ocupação efetiva, porém, só começou no século seguinte, com a fundação de Quebec, no território correspondente à porção leste do atual Canadá, em 1608.

Contudo, como o clima frio dificultava a produção de gêneros tropicais, a coroa francesa mostrou pouco interesse em investir na região. A colônia ficou praticamente sob domínio de companhias de comércio privadas e de aventureiros.

Ampliando seus domínios na América do Norte, no início do século XVIII os franceses chegaram ao Vale do Rio Mississipi, onde fundaram Louisiana e o povoado de Nova Orleans, integrado aos Estados Unidos no século seguinte. Por volta de 1750, a França

ocupava os dois lados do Rio Mississipi e dominava uma vasta faixa de terras, que se estendia do sudeste do território do atual Canadá ao Golfo do México. Essas terras receberam o nome de **Nova França**.

Derrotada pela Inglaterra na Guerra dos Sete Anos (1756-1763), a França entregou a região leste do Rio Mississipi e suas possessões no Canadá à coroa inglesa. A Louisiana passou para as mãos dos espanhóis. Em 1800, foi devolvida à França, que três anos depois vendeu-a aos Estados Unidos.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Que interesses os franceses tinham na costa brasileira?
2. Nas considerações feitas pelo chefe Tupinambá Momboré-uçu, há uma insinuação em relação aos franceses, com quem ele havia se aliado. Qual é essa insinuação?
3. Segundo o historiador Marc Ferro, houve uma “dupla falência colonial” da França nos séculos XV e XVI. O que teria causado esse fracasso? Utilize os eventos ocorridos nos séculos XV e XVI para compor sua explicação.



Quartier Français, em Nova Orleans, estado da Louisiana, Estados Unidos. Foto de 2016. O bairro apresenta forte influência da arquitetura e da cultura francesa.

100

Atividade complementar

O Canadá é um país bilingue, em razão de seu território ter sido colonizado por ingleses e franceses. Na província de Quebec a cultura predominante é a francesa, sendo o francês sua língua oficial. Ao longo da história, diversos conflitos ocorreram pelas diferenças culturais de Quebec em relação às regiões de colonização inglesa.

Organize os alunos em grupos e proponha uma pesquisa sobre o movimento por autonomia da província de Quebec. Os grupos devem tomar nota do que pesquisaram e produzir um relatório, com os resultados obtidos e as fontes utilizadas.

Com base nesses relatórios, eles podem montar um painel com imagens e uma linha do tempo com marcos da história do movimento.

Aprofundando

1. Leia um trecho do livro do clérigo espanhol Francisco López de Gómara, publicado em 1552, para responder às questões.

“É a grande glória e honra de nossos reis e dos espanhóis terem feito os índios aceitem um só Deus, uma só fé e um só batismo e tê-los afastado da idolatria, dos sacrifícios humanos, do canibalismo [...] e de outros grandes [...] pecados que nosso bom Deus detesta e pune. [...] Da mesma forma, [...] mostraram-lhes o alfabeto sem o qual os homens são como animais, e o emprego do ferro, tão necessário ao homem. [...] Tudo isso [...] vale mais do que as plumas, as pérolas, o ouro que deles tomaram, tanto mais que não se serviam desses metais como dinheiro – que é seu emprego adequado e verdadeiro modo de aproveitá-los [...].”

GÓMARA, Francisco López de. *Historia general de las Indias*. In: FERRO, Marc. *História das colonizações*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 49.

- a) Que elementos do texto revelam o ponto de vista europeu sobre a colonização? Explique.
 - b) Segundo o autor, a diferença entre o que foi dado aos indígenas e o que lhes foi tirado foi positiva ou negativa para eles? Justifique.
2. Leia o texto do frei Buenaventura de Salinas y Córdova, que testemunhou a condição dos indígenas nas colônias ao sul da América espanhola. Depois, responda às questões.

“No tempo das ‘mitas’, é lastimável ver os índios [...] presos como malfeitores, com cordas e argolas de ferro; e as mulheres, os filhos e os parentes se despedindo dos templos, deixando fechadas suas casas e os seguindo, dando alaridos aos céus, desgrenhando os cabelos, cantando em sua língua tristes canções e lamentos [...]. [Os índios] vendem suas mulas, empenham suas roupas e, o pior

de tudo, alugam suas filhas e mulheres aos proprietários das minas, na tentativa de se verem livres do trabalho nas minas [...].”

CÓRDOVA, Frei Buenaventura de Salinas y. *Memorial de las historias del Nuevo Mundo*, 1631. In: GERAB, Kátia; RESENDE, Maria Angélica Campos. *A rebelião de Túpac Amaru*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 12.

- a) Segundo o frei Buenaventura de Salinas y Córdova, como os indígenas eram levados para trabalhar nas minas?
 - b) De que maneira os indígenas tentavam se livrar do trabalho na mineração?
 - c) Explique o motivo da tristeza dos indígenas ao se encaminhar para o trabalho nas minas.
3. Qual era a principal diferença entre a organização política das Treze Colônias e a da América espanhola?

Aluno cidadão

4. Em junho de 2021, durante a vacinação contra a covid-19 no Brasil, indígenas isolados do Vale do Javari, no Amazonas, manifestaram a doença. A suspeita inicial foi a de que a infecção dos indígenas tivesse ocorrido por meio de profissionais da saúde, mas o Ministério da Saúde contestou a hipótese, alegando que muitos pescadores e comerciantes circulam pela região. Que medidas o Estado brasileiro deve tomar para proteger a saúde das populações indígenas? Para responder a essa questão, siga o roteiro.
 - a) Reúna-se em grupo para investigar a condição de saúde dos povos indígenas no Brasil atual.
 - b) Pesquisem: Quais doenças mais afetam as populações indígenas atualmente? Existem programas do Estado para atendimento médico de indígenas? Quais são eles? Esses programas têm sido efetivos na preservação da saúde indígena?
 - c) Apresentem os resultados da pesquisa aos demais colegas, por meio de imagens e textos. Ao final, a turma deve debater soluções possíveis para os problemas levantados.

Atividades

1. a) Os elementos que revelam o ponto de vista europeu sobre a colonização no texto são o elogio aos valores cristãos levados aos indígenas e o enaltecimento do fato de os colonizadores lhes terem apresentado o alfabeto e o emprego do ferro. Tais elementos são citados no texto como se conferissem progresso à cultura dos

Continua

Continuação

nativos, sem colocar em questão o custo humano do processo colonizador para os indígenas.

b) Segundo o autor, a diferença foi positiva para os indígenas, pois a libertação do pecado e os conhecimentos da civilização oferecidos pelos europeus tinham muito mais valor do que o ouro, as plumas e as pérolas que os espanhóis tomaram dos indígenas.

2. a) Presos com cordas e argolas de ferro, como se fossem malfeitores.

b) Eles vendiam suas mulas, penhoravam suas roupas e até alugavam suas filhas e mulheres para os proprietários das minas.

c) A tristeza dos indígenas se devia ao fato de deixarem seus familiares e amigos, não poder mais praticar sua religião nem morar em suas casas. Além disso, eles tinham de executar trabalhos insalubres nas minas em troca de remunerações baixíssimas.

3. As Treze Colônias inglesas tinham muita autonomia em relação à metrópole, diferentemente do que ocorria na América espanhola. Não havia um sistema que as unificasse sob um mesmo comando. Cada colônia tinha o próprio governante, que era diretamente subordinado à Inglaterra.

4. As informações podem ser pesquisadas no *site* da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) (disponível em: <http://www.saudeindigena.net.br/coronavirus/>; acesso em: 18 maio 2022) e no portal da Fundação Oswaldo Cruz, pesquisando por “saúde indígena” (disponível em: <https://portal.fiocruz.br/>; acesso em: 18 maio 2022).

Oriente os alunos na pesquisa e solicite a eles que organizem os dados levantados por meio de gráficos, tabelas, quadros ou outros organizadores gráficos para compor a apresentação dos resultados. Após as apresentações, proponha à turma um debate para discutir as soluções possíveis para o problema da saúde indígena. Esse debate, subsidiado pelos dados pesquisados, favorece a argumentação com base em dados científicos.

5. a) Romance histórico é um gênero literário que surgiu no início do século XIX e se caracteriza por ambientar uma narrativa ficcional em um contexto histórico, que lhe confere verossimilhança.

b) A autora precisou conhecer o contexto das transformações políticas e religiosas na Inglaterra do século XVII e a colonização da América pelos primeiros colonos naquele século. Assim, ela buscou entender o que levou famílias inglesas a saírem de seu país, que dificuldades enfrentaram e como se constituíram as comunidades de colonos, entre outros fatos.

c) A autora mobiliza informações sobre a composição da sociedade e o funcionamento das relações matrimoniais e familiares no contexto da colonização. Assim, sabemos que Ezekiel ascendeu socialmente ao se estabelecer no Novo Mundo e que ali constituiu família; que o casamento era um meio de as jovens conquistarem estabilidade; e que meninas podiam ser submetidas a uma condição de sujeição em relação aos parentes mais abastados.

d) Espera-se que os alunos consigam criar personagens e ambientá-los em um cenário coerente com o contexto de conquista da América.

Interdisciplinaridade

Ao estimular a criação de narrativas ficcionais que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, a atividade desenvolve habilidades do componente curricular língua portuguesa, especificamente a habilidade EF67LP30.

6. a) O *meme* ironiza o fato de que as terras colonizadas pelos europeus eram ocupadas pelos indígenas antes da colonização. Assim, os atuais estadunidenses são, em grande parte, descendentes dos colonizadores ingleses que podem ser considerados, genericamente, imigrantes.

b) No *meme* foram usados recursos das linguagens não verbal e verbal: duas fotografias e duas frases curtas. As fotografias permitem identificar os sujeitos envolvidos na comunicação – de um lado,

Continua

ATIVIDADES

Conversando com língua portuguesa

5. O romance *Filha de Feiticeira*, de Celia Rees, é escrito em primeira pessoa, na forma de um diário. Ele conta a história de Mary, uma menina inglesa do século XVII que foi criada por uma avó com poderes mediúnicos. Após a trágica morte da avó, ela é obrigada a emigrar para a América na companhia de outros colonos e a se adaptar à vida no Novo Mundo. Mary se instala na cidade de Salem, onde terá de enfrentar a desconfiança e as superstições da comunidade puritana. Leia um trecho do romance e faça o que se pede.

“A pequena Annie havia se tornado a sra. Anne Francis, casada com Ezekiel Francis, um dos principais representantes da comunidade. Segundo Martha, na Inglaterra, Ezekiel Francis não passava muito de um empregado, mas aqui é proprietário de muita terra. É um dos homens de projeção da aldeia e está claro que a sra. Francis espera que a irmã seja sua criada, comigo de contrapeso. ‘Não foi para isso que atravessei o oceano. Você também não. Achei que todos fossem livres aqui’, disse-me Martha.”

REES, Celia. *Filha de Feiticeira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 111.

- Filha de Feiticeira* é um romance histórico. Quais são as características desse gênero literário?
- Para escrever a história de Mary, que conhecimentos históricos a autora precisou dominar?
- No trecho selecionado, que informação histórica ela mobiliza para construir a história de Mary?
- Crie um conto ambientado em uma das regiões da América à época da colonização em que interajam ao menos uma personagem nativa e um personagem europeu.

102

Continuação

o ex-presidente estadunidense Donald Trump, e, de outro, um indígena que representa os povos nativos da América do Norte. As frases, por sua vez, possibilitam a compreensão do tema do diálogo, considerando os seus respectivos locutores.

c) A atividade exige dos alunos repertório histórico, habilidade de associar informações e de fazer síntese e pode ser feita de forma analógica ou digital. Por meio de um recurso da cultura juvenil comum nas redes sociais digitais, a atividade favorece o desenvolvimento de habilidades de inferência, análise de discurso multimodal e identificação de fragilidade argumentativa.

Mão na massa

6. Uma das criações mais populares da comunicação em redes sociais é o *meme* (palavra que deriva de “mimese”, que significa “imitação”). Geralmente, apresentam um formato multimodal, isto é, são compostos de mais de um tipo de linguagem, verbal ou não verbal, como imagens, vídeos ou frases curtas. Os *memes* têm tom humorístico e irônico e se espalham rapidamente pelas redes sociais. Analise este *meme* e faça o que se pede.



Meme satirizando a política de imigração do governo Donald Trump, de 2018.

- Considerando que o ex-presidente estadunidense Donald Trump defendia uma política de restrição à entrada de imigrantes, principalmente mexicanos, nos Estados Unidos, explique a sátira do *meme*.
- Identifique que recursos multimodais foram usados na produção do *meme*. Na sequência, comente qual foi a importância deles para a compreensão da mensagem que se buscou transmitir nessa comunicação.
- Em dupla, criem um *meme* com o tema da conquista da América estudado no capítulo. Lembrem-se de usar ironia e humor.

MARK WILSON/FOTÓGRAFO DE PLANTLAGETTY IMAGES

KEITH COCHRAN/ALAMY/FOOTRENA

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

A colonização portuguesa na América



DELFIN MARTINS/USFAR IMAGENS

Conferência indígena realizada em resposta às comemorações dos 500 anos do Brasil, em Santa Cruz Cabrália, Bahia. Foto de 2000. Os indígenas aparecem reunidos diante da cruz instalada no local da primeira missa católica realizada pelos colonizadores portugueses nas terras do atual território brasileiro em 1500.

Em 1500, após 44 dias de viagem, os navegadores portugueses chefiados por Pedro Álvares Cabral aportaram em terras da América do Sul.

Leia o relato de Pero Vaz de Caminha, que era escrivão da frota de Cabral, descrevendo essa chegada.

“E assim seguimos nosso caminho por este mar – de longo – até que [...] houvesmos vista de terra! Primeiramente um grande monte, muito alto e redondo; [...] ao qual [...] o capitão pôs o nome de Monte Pascoal e à terra, Terra de Vera Cruz! [...]”

Ao domingo de **Pascoela** pela manhã, determinou o capitão ir ouvir missa e sermão [...]. [...] estaria na praia outra tanta gente [...] com seus arcos e flechas, e andava folgando. E olhando-nos, sentaram. E depois de acabada a missa [...], levantaram-se muitos deles e **tangeram** corno ou buzina, saltando e dançando por um bom tempo.”

CASTRO, Sílvio. *A carta de Pero Vaz de Caminha: o descobrimento do Brasil*. 2. ed. São Paulo/Porto Alegre: L&PM, 1987. v. 4, p. 75-83.

- Qual teria sido a motivação dos portugueses ao celebrar a missa relatada por Caminha?
- Como os indígenas reagiram a essa celebração segundo o relato?
- Como você explica a manifestação indígena realizada no ano 2000?

103

Objetivos do capítulo

- Entender a forma de organização das sociedades indígenas no tempo da conquista e como os colonizadores se aproximaram dessas sociedades para estabelecer alianças e provocar confrontos.
- Caracterizar o encontro entre indígenas e portugueses.
- Reconhecer as principais razões que levaram a coroa portuguesa a iniciar a colonização do Brasil.
- Compreender as principais características da organização do império ultramarino português.
- Conhecer as características da administração colonial.

Abertura do capítulo

A abertura tem o objetivo de levantar os conhecimentos prévios dos alunos em relação à chegada dos portugueses à costa brasileira e aos primeiros contatos entre europeus e indígenas. Espera-se que os alunos associem a realização da missa relatada por Caminha à religiosidade portuguesa, baseada no catolicismo, e que identifiquem a expansão religiosa como um dos aspectos da colonização. Segundo o relato, os indígenas sentaram-se para acompanhar a celebração e, depois, muitos passaram a tocar e dançar. No entanto, vale destacar que o documento expressa apenas o ponto de vista dos portugueses sobre o evento. Estimule os alunos a imaginar por que os indígenas realizaram uma conferência em 2000, e se essa manifestação foi uma celebração ou uma crítica ao marco cronológico que comemorou os “500 anos do Brasil”.

BNCC

A discussão introdutória a respeito dos primeiros contatos entre portugueses e indígenas favorece o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 7**, das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 4** e da **Competência específica de História nº 3**.

BNCC

Este capítulo contempla parcialmente as habilidades EF07HI02, EF07HI08, EF07HI09 e EF07HI12 (ao tratar da organização das populações indígenas, do contato com os europeus e das relações estabelecidas no início da colonização). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações no quadro de habilidades do ano.

Ao tratar das conexões entre as sociedades da Europa e da América, bem como do estabelecimento de rotas marítimas que atravessavam o Oceano Atlântico, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI02.

Ampliando: a partida de Cabral

“No dia 8 de março de 1500 – é um domingo –, o monarca e a corte reúnem-se em Belém. Na ermida de Nossa Senhora, no Restelo, é realizada missa. O bispo de Ceuta D. Diogo Ortiz, no sermão, invoca a dimensão religiosa da expedição; certamente terá aludido aos propósitos régios de expansão em terra infiel. Não estamos longe da doutrina cruzadista, entendida como instrumento ideológico de legitimação da atuação portuguesa em terras ultramarinas, tal como é entendida em Portugal nos finais da Idade Média [...].

[...] A armada é constituída por 13 navios; embora não exista unanimidade nas fontes quanto ao seu número, este é o geralmente admitido. As naus constituem o grosso da frota. São 10 ao todo os navios. Os maiores capitaneados por Pedro Álvares e Sancho de Tovar aproximam-se dos 300 tonéis. [...] As caravelas, em número de três, seriam redondas, com cerca de 100 tonéis e comprimento total de aproximadamente 25 metros. [...] [Elas] Possuem qualidades náuticas (facilidade no bolinar e pequeno calado) que as tornam extremamente úteis na expedição. Mas tudo isso são hipóteses, porque é imperioso reconhecer ser praticamente impossível encontrar uma classificação da frota que seja aceita por todos os autores.”

FONSECA, Luís Adão da. *De Vasco a Cabral: Oriente e Ocidente nas navegações oceânicas*. Bauru: Edusc, 2001. p. 87-90.

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.

A expedição de Pedro Álvares Cabral

Em março de 1500, o capitão-mor Pedro Álvares Cabral partiu do porto de Lisboa com a missão de chefiar uma nova expedição às Índias. O caminho seguido por ele deveria ser o mesmo percorrido por Vasco da Gama, contornando a costa africana. Entretanto, Cabral se afastou da rota e velejou em direção ao sudoeste. Em 22 de abril de 1500, ele e seus homens avistaram terra e aportaram no litoral sul do atual estado da Bahia, como estudamos na abertura do capítulo.

O desvio da frota foi grande: do litoral africano até a América do Sul, os navegadores percorreram mais de 3 mil quilômetros em mar aberto. Para alguns historiadores, isso indica que a coroa portuguesa pretendia estabelecer domínio sobre terras situadas a leste da Linha de Tordesilhas, como lhe garantia o tratado firmado com a Espanha em 1494.

Durante os dez dias que passaram nas terras chamadas pelos povos Tupi de Pindorama, os portugueses fizeram contatos amistosos com mais de quatrocentos nativos, segundo o relato de Pero Vaz de Caminha em sua carta ao rei de Portugal.



Pedro Álvares Cabral descobre o Brasil, gravura de Maurício José do Carmo Sendim, 1839. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa.

História em construção

Os indígenas segundo Pero Vaz de Caminha

O fidalgo Pero Vaz de Caminha, na condição de escrivão da expedição de Pedro Álvares Cabral, enviou uma carta ao rei de Portugal discorrendo sobre a terra de Pindorama e sua população. Leia mais um trecho dela.

“[...] deduzo que é gente bestial e de pouco saber, e por isso tão esquiva. Mas apesar de tudo isso andam bem curados, e muito limpos. [...]

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. [...] porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. [...]

Eles não lavram nem criam. Nem há aqui boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha [...]. E não comem senão deste inhamo, de que aqui há muito, e dessas sementes e frutos que a terra e as árvores de si deitam. [...]

Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos. Contudo, a terra em si é de muito bons ares frescos e temperados [...]. Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente.”

CASTRO, Sílvio. *A carta de Pero Vaz de Caminha: o descobrimento do Brasil*. 2. ed. São Paulo/Porto Alegre: L&PM, 1987. v. 4, p. 88, 94, 97-98.

Questões

Responda em seu caderno.

1. A função de Pero Vaz de Caminha pode ter influenciado a escolha dos fatos e informações que ele relatou? Por quê?
2. Dois dos principais objetivos da colonização portuguesa eram a exploração de riquezas e a expansão da fé cristã. Identifique no documento trechos relacionados a esses objetivos.

Os primeiros contatos

Os portugueses não encontraram de imediato os tão cobiçados metais preciosos. Por essa razão, nas terras americanas, a coroa limitou-se inicialmente a enviar expedições com o fim de estudar a costa do território.

Nos primeiros anos, a relação entre portugueses e indígenas foi marcada por um estranhamento mútuo. Os europeus não compreendiam o modo de vida, a organização social dos povos indígenas e a ausência de propriedade privada da terra, e ficavam chocados com a antropofagia. Por sua vez, os indígenas estranhavam a aparência dos portugueses, de pele clara, com barbas longas e muitas roupas.

Apesar do espanto e da incompreensão mútua, os primeiros contatos entre as duas culturas foram pacíficos. Contudo, com o passar do tempo, os portugueses passaram a escravizar os nativos para obter mão de obra para seus empreendimentos na América, o que gerou violentos conflitos, nos quais morreram milhares de indígenas.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

1. Qual era o objetivo da coroa portuguesa ao patrocinar a expedição de Pedro Álvares Cabral?
2. Como foram os primeiros contatos entre portugueses e indígenas?
3. Por que a relação entre portugueses e indígenas se tornou conflituosa?

105

História em construção

1. Sim, pois Pero Vaz de Caminha era escrivão da comitiva enviada pela coroa portuguesa para as terras da América e, por isso, ele provavelmente incluiu em seu relato apenas aspectos que interessavam à exploração das terras, valorizando aqueles que sugeriam que a expedição vinha sendo bem sucedida.

2. Exploração de riquezas: “Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos.”. Expansão da fé cristã: “Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências.”.

BNCC

Ao propor a análise da carta de Pero Vaz de Caminha, uma fonte documental primária, a atividade favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 3**.

Recapitulando

1. O objetivo da coroa era que Cabral fizesse uma expedição para as Índias; contudo, houve um desvio que o levou para a América do Sul. A distância percorrida nesse desvio fez os historiadores suspeitarem de que a coroa havia solicitado ao navegador que tomasse posse de terras ao sul daquelas que haviam sido encontradas por Colombo.

2. Os primeiros contatos foram amistosos, apesar de portugueses e indígenas terem se estranhado. Os portugueses não compreendiam a forma como os nativos se organizavam socialmente, por causa da inexistência da propriedade privada e da prática da antropofagia ritual. Já os indígenas estranharam a aparência e a forma de vestir dos europeus.

3. Porque os portugueses passaram a escravizar os indígenas para obter mão de obra para os seus empreendimentos na América, prática que gerou violentos conflitos entre eles.

BNCC

Ao descrever a forma de organização das sociedades nativas do Brasil no período da conquista portuguesa, visando compreender as alianças e os confrontos ocorridos, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI08.

Refletindo sobre

Espera-se que os alunos reconheçam que as culturas indígenas compõem a diversidade cultural brasileira, portanto a garantia dos direitos indígenas, que permitem a preservação do seu modo de vida, fortalece a cultura brasileira.

A atividade permite aos alunos refletir sobre a riqueza e a diversidade características da cultura brasileira e estimular o respeito às diferenças entre os grupos e os povos, independentemente de etnia, cor, crença religiosa, cultura ou gênero, promovendo assim a cultura de paz.

BNCC

Ao tratar da necessidade do respeito às diferenças em uma sociedade plural, a atividade se relaciona com os **temas contemporâneos transversais** Diversidade cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, e favorece o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 1**.

Grupos indígenas

Botocudos era o nome genérico dado pelos portugueses a diversos grupos indígenas que usavam botoques (ornamentos circulares, geralmente de madeira) nas orelhas e nos lábios. Por esse motivo, aplicamos a grafia do termo no plural.

Refletindo sobre

Diante da diferença de costumes entre portugueses e indígenas, os colonizadores impuseram a cultura europeia sobre a nativa. Atualmente, o Estado reconhece o direito de os povos indígenas preservarem sua língua, tradições e costumes. Em sua avaliação, a conquista desse direito pelos povos indígenas fortalece a cultura brasileira? Debata o assunto com os colegas.

Sociedades indígenas e a ação colonizadora

Quando os portugueses chegaram às terras que viriam a ser o Brasil, no final do século XV, milhões de indígenas viviam no território, distribuídos em mais de mil povos, que falavam cerca de 1 300 línguas.

As sociedades indígenas não se organizavam em torno de um Estado. Os diversos grupos dividiam-se em aldeias de instalação temporária. Em cada uma delas, havia um pajé, responsável pelos rituais religiosos, e um cacique, como líder. No entanto, essa liderança não era absoluta. Caso os membros da aldeia discordassem de uma decisão do cacique, poderiam ignorá-la.

Para os portugueses, a falta de hierarquia social e a inexistência de cidades ou de comércio, bem como algumas práticas culturais (como a antropofagia e a poligamia), faziam dos nativos “selvagens”, cujo modo de vida contrariava os padrões da vida “civilizada”, orientada pelos valores cristãos. Segundo essa perspectiva, cabia aos portugueses evangelizá-los e sujeitá-los às regras da sociedade europeia. Com esse objetivo, em 1549, a coroa autorizou a instalação de **missões jesuíticas** em seus domínios coloniais na América.

Desse modo, embora os portugueses tenham utilizado os conhecimentos indígenas para sobreviver em suas possessões – como técnicas de caça e coleta e de percepção da aproximação de animais perigosos –, eles reproduziram na colônia o modelo administrativo europeu. Além disso, como outros colonizadores europeus, aproveitaram-se das rivalidades entre os vários povos indígenas, estabelecendo alianças com alguns grupos para enfrentar os que eram considerados seus inimigos. Assim, aliaram-se, por exemplo, aos Tupiniquim para combater o grupo dos chamados Botocudos, que apresentavam maior resistência à colonização portuguesa – e, por isso, foram exterminados ou expulsos das regiões em que viviam.

Sala de aula em escola de indígenas da etnia Waurá, na aldeia Piyulaga, em Gaúcha do Norte, Mato Grosso. Foto de 2019.



A extração do pau-brasil

Embora o interesse pelas terras americanas não fosse de início muito grande, a coroa portuguesa decidiu enviar algumas expedições para reconhecer o território. Os exploradores perceberam que uma árvore nativa, abundante no território, poderia ser explorada comercialmente: o **pau-brasil**.

O pau-brasil é uma árvore originária da Mata Atlântica, alta e coberta de espinhos. Os europeus extraíam de seu tronco um pigmento vermelho, que era muito valorizado na Europa, porque servia para tingir tecidos.

Além disso, a extração do pau-brasil não exigia a fixação dos portugueses no território. Por isso, como já faziam na costa da África, eles não se preocuparam em fundar povoados, mas instalaram **feitorias**, que serviam para estocar a madeira, abastecer os navios e proteger os exploradores de ataques indígenas e de incursões estrangeiras.

A prática do escambo

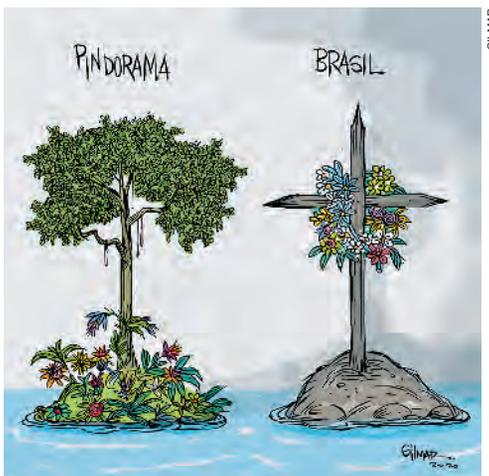
A exploração do pau-brasil foi a principal atividade econômica dos portugueses nos primeiros anos após a chegada à América. Os indígenas trabalhavam na extração e no transporte da madeira e, em troca, recebiam roupas, facas, ferramentas e outros objetos trazidos pelos portugueses. Essa prática comercial é conhecida como **escambo**.

Sabendo do valor comercial do pau-brasil, a coroa decretou o monopólio real sobre o produto. Isso significava que, para explorar a madeira, era necessária a autorização do rei de Portugal. Fernão de Noronha, um dos principais comerciantes portugueses daquela época, foi o primeiro a conseguir autorização para comerciar o produto, em 1503. Ele se comprometeu a enviar ao Brasil seis navios por ano para explorar a costa e a construir feitorias para proteger o litoral contra possíveis invasões.

Saiba mais

Os diversos nomes do Brasil

Antes da chegada dos portugueses, os povos Tupi chamavam o local em que viviam de **Pindorama**, que em Tupi significa "Terra das Palmeiras". Após a primeira missa rezada em Porto Seguro, Cabral deu ao território o nome de Ilha de Vera Cruz, logo substituído por Terra de Santa Cruz. Outros nomes não oficiais também eram usados, como Terra dos Papagaios. Somente em 1503 o nome Terra do Brasil começou a ser utilizado, em razão da abundância do pau-brasil.



Pindorama – Brasil, charge de Gilmar, 2020.

Explore

- Como você interpreta a charge?

Responda em seu caderno.

Recapitulando

4. Como os portugueses viram a ausência de Estado nas sociedades indígenas? Essa visão teve impacto sobre a colonização?
5. No processo de colonização, como os portugueses aproveitaram os conflitos existentes entre povos indígenas nativos?
6. De que forma era feita a extração de pau-brasil no período colonial?

Responda em seu caderno.

Explore

Na charge, a terra de Pindorama aparenta abundância e beleza, ao passo que o Brasil atual é representado com uma paisagem cinza e estéril. A cruz, ornamentada com flores, transmite um aspecto fúnebre. Espera-se que os alunos identifiquem na charge uma crítica à ação dos europeus e ao legado da colonização, que reduziu a biodiversidade e a diversidade cultural das terras do Brasil por meio da exploração econômica e do extermínio dos povos indígenas.

Recapitulando

4. A ausência de Estado nas sociedades indígenas foi vista pelos portugueses como atraso e, por isso, usada como motivo para justificar a imposição da cultura, da administração e das crenças religiosas europeias sobre os povos nativos.
5. Os portugueses utilizaram a rivalidade e a tradição de guerras entre os indígenas em benefício próprio, visto que se aproveitavam dos conflitos para eliminar ou expulsar os grupos que apresentavam mais resistência à presença lusitana no território.
6. A extração de pau-brasil era feita à base do escambo: os portugueses entregavam objetos, como roupas, facas e ferramentas, aos indígenas, os quais, em troca, trabalhavam na extração do pau-brasil e no carregamento das toras até as embarcações portuguesas.

Ao descrever a distribuição de portugueses e indígenas no litoral e no interior do Brasil, no período inicial da colonização, e ao tratar das primeiras medidas para a efetivação da colonização portuguesa do território, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI12.

O início da colonização

Inglêses, holandeses e franceses não reconheciam a divisão estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas e não aceitavam o monopólio português no comércio do pau-brasil. Por isso, as invasões de exploradores europeus na costa brasileira eram constantes e ameaçavam o domínio de Portugal sobre as terras americanas.

Outros problemas afetavam igualmente as atividades comerciais de Portugal. Mercadores turcos, holandeses e da Península Itálica disputavam o controle do comércio de especiarias do Oriente. Os muçulmanos retomaram o norte da África e tornaram-se importantes concorrentes dos comerciantes portugueses lá estabelecidos. Desse modo, para assegurar ao menos o controle das terras americanas, a coroa portuguesa decidiu colonizar efetivamente o Brasil.

A expedição de Martim Afonso de Sousa

Em dezembro de 1530, o rei de Portugal, D. João III, enviou ao Brasil uma expedição comandada pelo militar português Martim Afonso de Sousa com o objetivo de colonizar as terras do Brasil. A expedição formada por cerca de quinhentos homens tinha a intenção de expulsar os franceses do litoral, fundar núcleos de povoamento e avançar na exploração do território da colônia.

Os primeiros núcleos de povoamento fundados no Brasil foram São Vicente, no litoral, e Santo André da Borda do Campo, no Planalto de Piratininga, ambos no território correspondente ao do atual estado de São Paulo. Em São Vicente, os colonizadores tiveram sucesso ao cultivar cana-de-açúcar. Martim Afonso de Sousa, entusiasmado com a descoberta de prata na América espanhola, também enviou alguns homens para o interior da colônia com o objetivo de encontrar metais preciosos.

Vista do município de São Vicente, São Paulo, com a Serra do Mar ao fundo. Foto de 2021.



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

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

As capitanias hereditárias

A partir de 1534, o rei D. João III implantou na colônia o sistema de **capitanias hereditárias**. A colônia foi dividida em quinze faixas de terra, que iam do litoral até a linha imaginária do Tratado de Tordesilhas.

As capitanias foram entregues a indivíduos chamados **capitães-donatários**. Eles eram a principal autoridade na sua capitania e tinham o compromisso de torná-la produtiva. Por não serem os proprietários das terras que recebiam, só tinham o direito de explorá-las. Caso um donatário morresse, a capitania era transferida a seu filho mais velho. Para isso, era estabelecido um compromisso por meio da **Carta de Doação**.

Os direitos e deveres dos donatários foram instituídos pelo **Foral**. De acordo com esse documento real, os capitães-donatários podiam ficar com uma parte dos tributos arrecadados, fundar vilas, alistar colonos para fins militares e conceder sesmarias (grandes extensões de terra doadas àqueles que tinham condições de torná-las produtivas).

O governo-geral

Apenas as capitanias de São Vicente e Pernambuco progrediram. As demais falharam em razão da falta de recursos, da falta de integração entre as capitanias e da dificuldade de comunicação com a coroa portuguesa, além dos conflitos com os indígenas. Diante desse quadro, em 1548, a **metrópole** decidiu centralizar a administração da colônia. Para isso, criou o **governo-geral**.

Tomé de Sousa foi o primeiro governador-geral do Brasil. Ele chegou à Bahia em 1549, acompanhado de um grupo de funcionários reais, trabalhadores, **degredados** e jesuítas liderados pelo padre Manuel da Nóbrega. Na capitania, Tomé de Sousa fundou a cidade de **Salvador**, que se tornou a primeira capital da colônia.

O governador-geral tinha a obrigação de promover a exploração econômica da colônia, proteger o território e incentivar a evangelização dos indígenas. Três outros administradores auxiliavam o governador-geral: o **ouvidor-mor**, que cuidava da justiça; o **provedor-mor**, que cobrava os tributos e zelava pelo Tesouro Real; e o **capitão-mor**, responsável pela defesa da colônia.

Recapitulando

7. Por que o rei de Portugal decidiu efetivar a colonização das terras do Brasil?
8. O que foram as capitanias hereditárias? Elas obtiveram sucesso?
9. Defina as diferenças entre o sistema de capitanias hereditárias e o governo-geral.



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel M. de; REIS, Arthur C. F.; CARVALHO, Carlos D. de C. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 16.

Metrópole: nesse caso, refere-se a Portugal, centro do Império Português, em oposição às colônias.
Degredado: expulso do país de origem; exilado.

Responda em seu caderno.

Os degredados

No começo da colonização, muitos portugueses vieram para o Brasil a contragosto. Eram os **degredados**, pessoas condenadas em Portugal por furto, adultério, impostos não pagos e outros delitos. Na colônia, os degredados que sobreviviam passavam a viver entre os nativos e aprendiam sua língua. Mais tarde, muitos deles se tornaram intérpretes dos colonos, o que facilitou o processo de ocupação e expansão da América portuguesa.

Recapitulando

7. O rei de Portugal decidiu efetivar a colonização das terras do Brasil para assegurar que as terras da colônia não fossem invadidas, já que holandeses, franceses e ingleses não aceitavam a divisão estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas.

8. As capitanias hereditárias foram grandes extensões de terra concedidas à administração e à exploração de capitães-donatários, cujos direitos e deveres eram expressos em um Foral. A maior parte das capitanias, com exceção das de Pernambuco e de São Vicente, fracassou.

9. O sistema de capitanias hereditárias transferia aos donatários os custos, as responsabilidades e as vantagens do processo de colonização: cobrança de tributos, defesa do território, doação de sesmarias, desenvolvimento da agricultura etc. Inicialmente, os capitães-donatários da América portuguesa deviam prestar contas apenas ao rei. Com a criação do governo-geral, em 1548, no entanto, estabeleceu-se no Brasil um poder centralizado na capital, Salvador, que estava acima dos donatários. Com essa mudança, a maior parte das atribuições dos donatários foi absorvida pelo governador-geral, que também assumia, em nome da coroa, os custos do empreendimento colonizador.

A divisão das capitanias hereditárias

Os estudos de Jorge Pimentel Cintra questionam a divisão territorial das capitanias do norte do Brasil. Segundo ele, a divisão era feita com base nos meridianos, e não nos paralelos. Mais informações sobre o tema podem ser consultadas em: CINTRA, Jorge Pimentel. *Reconstruindo o mapa das capitanias hereditárias. Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 21, n. 2, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/80840/84476>. Acesso em: 25 abr. 2022.

Os “homens bons” das Câmaras Municipais

As Câmaras Municipais representavam o poder metropolitano e, ao mesmo tempo, os interesses das elites proprietárias de terras e escravizados de cada localidade. As longas distâncias e as dificuldades de comunicação, comuns naquele período, eram obstáculos à pronta obediência das determinações da coroa portuguesa e facilitavam o enraizamento de interesses locais em torno dessas instituições.

A denominação “homens bons” para os proprietários de terras relaciona-se à mentalidade aristocrática dos colonizadores portugueses, cuja contrapartida era o desprezo pelo trabalho manual, visto como atividade pouco digna e reservada a grupos considerados subalternos, como indígenas e africanos escravizados.

Ampliando: o regimento de Tomé de Souza

“[...] XXVII – Sou informado que, nas ditas terras e povoações do Brasil, há algumas pessoas que têm navios e caravelas, e [...] salteiam e roubam os gentios [indígenas] que estão de paz, e, enganosamente, os metem nos ditos navios e os levam a vender a seus inimigos e a outras partes, e que, por isso, os ditos gentios se alevantavam e fazem guerra aos cristãos [...]; e porque cumpre muito a serviço de Deus e meu prover-se nisto, de maneira que se evite, hei por bem que, daqui em diante, pessoa alguma, de qualquer qualidade e condição que seja, não vá saltar nem fazer guerra aos gentios, por terra nem por mar, em seus navios nem em outros alguns, sem vossa licença ou do capitão da capitania [...]”

Regimento de Tomé de Souza, de 1548. In: PRIORE, Mary del; VENÂNCIO, Renato Pinto. *O livro de ouro da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. p. 33.

HANS VON MANTEUFFEL/PULSAR IMAGENS



Vista de construções históricas, em Olinda, Pernambuco. Foto de 2021. Olinda é uma das cidades mais antigas do Brasil. Em 1548, a existência de sua Câmara Municipal foi citada pela primeira vez em carta do capitão-donatário Duarte Coelho ao rei de Portugal.

As Câmaras Municipais

Câmaras Municipais são órgãos do Poder Legislativo que existem desde o período colonial. Elas foram criadas para administrar as vilas e as cidades da colônia portuguesa na América. Somente os homens brancos e proprietários de terras podiam participar das eleições para ocupar os cargos em uma Câmara. Identificados pelo termo “homens bons”, eles eram os indivíduos mais importantes da política local e dominavam as ações na colônia. Indígenas, negros escravizados, mestiços, pessoas que exerciam trabalhos manuais e mulheres eram excluídos da política.

As Câmaras Municipais legislavam sobre a administração e a vida nas cidades, como a limpeza urbana, o fornecimento de alimentos, a segurança contra os ataques de inimigos e a construção de obras públicas. Elas também fiscalizavam a cobrança dos impostos devidos à coroa e podiam criar outras taxas e arrecadações. Isso demonstra que tinham certo grau de autonomia.

Com o tempo, a metrópole portuguesa criou mecanismos para reduzir o poder local das Câmaras Municipais, como a instituição dos **juizes de fora**. O juiz de fora era um magistrado nomeado pelo rei de Portugal para presidir os trabalhos das Câmaras. Assim, estabelecia-se um vínculo direto entre o governo local e a coroa portuguesa.

Saiba mais

Os jesuítas na América portuguesa

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, com a expedição de Tomé de Sousa. Seus principais objetivos eram evangelizar os indígenas e zelar pela conduta cristã dos colonos e de seus filhos. Na colônia, fundaram núcleos jesuíticos e colégios onde hoje se localizam as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Belém, Salvador, Olinda e São Luís.

Em 1570, os jesuítas conseguiram convencer o rei de Portugal a assinar uma **Carta Régia** proibindo a escravização dos indígenas. A lei, porém, consentia a escravização em caso de **guerra justa**, quando portugueses ou seus aliados fossem hostilizados por algum grupo de nativos. O consentimento, nesse caso, era apoiado até por alguns jesuítas, como Manuel da Nóbrega. Contudo, na prática, a escravização acabou sendo permitida também quando os nativos se opunham à conversão ou reagiam à ocupação de suas terras.

A Confederação dos Tamoios

Em meados do século XVI, os franceses invadiram a região do atual Rio de Janeiro, onde fundaram a França Antártica. Nesse contexto, em 1555, iniciou-se a **Guerra dos Tamoios**, ocorrida na área compreendida entre Cabo Frio e São Vicente. Os portugueses, preocupados em recuperar o território, aliam-se aos povos Tupiniquim e Temiminó. Já os franceses se uniram aos Tamoios (grupo constituído por indígenas Tupinambá e aliados), formando a chamada **Confederação dos Tamoios**, para defender a colônia francesa recém-criada. Com isso, além do esforço de grupos indígenas para se livrar da dominação portuguesa, a guerra se configurou como uma disputa entre rivais europeus (portugueses contra franceses) e rivais indígenas (Tupiniquim e Temiminó contra Tupinambá).

O governador-geral organizou expedições para combater os invasores. Em 1565, os portugueses tomaram a Guanabara e fundaram a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. No entanto, os conflitos estenderam-se até 1567, quando ocorreu a conquista lusitana definitiva.

Vitoriosos nessas guerras, os portugueses escravizaram os indígenas derrotados. A Guerra dos Tamoios, portanto, foi mais um episódio em que os portugueses utilizaram a rivalidade entre os povos indígenas em benefício da colonização.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

10. Explique a função das Câmaras Municipais.
11. Por que foi criado o cargo de juiz de fora?
12. O que foi a Guerra dos Tamoios?

Batalha entre tribos indígenas, gravura colorizada de Theodore de Bry, 1564. Arquivo Histórico da Marinha Francesa, Vincennes, França.



BNCC

Ao abordar os impactos da conquista portuguesa da América sobre as populações ameríndias do Brasil, o conteúdo contempla a habilidade EF07HI09 parcialmente.

Recapitulando

10. As Câmaras Municipais tinham como função administrar as vilas e as cidades da colônia.

11. O cargo de juiz de fora foi criado para limitar a autonomia e o poder das Câmaras Municipais.

12. A Guerra dos Tamoios foi uma guerra dos portugueses, associados aos Tupiniquim e aos Temiminó, contra os franceses, que ocuparam a região do atual Rio de Janeiro com o apoio dos Tamoios. Apesar das dificuldades, os portugueses venceram a guerra. Esse foi mais um episódio em que eles utilizaram a rivalidade entre os povos indígenas para consolidar seu domínio sobre o território.

Tamoios

Adotamos a grafia da palavra *Tamoio* no plural porque a Confederação dos Tamoios era composta de mais de um grupo indígena. Dessa forma, o termo não denomina um povo específico e por isso não aplicamos a mesma grafia (no singular) utilizada nesta obra para identificar os povos indígenas do Brasil.

Sobre a Guerra dos Tamoios, foram consultadas as fontes: VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000; MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Ao abordar a realidade das mulheres e os papéis que elas exerceram e exercem na construção da sociedade brasileira, incentivando o combate à violência contra a mulher e ao preconceito de gênero, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 4** e da **Competência específica de História nº 4**.

Ampliando: migrantes e degredados na Bahia em 1549

“Dos dois mil colonos que se fixaram na Bahia, em 1549, quatrocentos eram degredados; mas, a partir dessa data, o número de emigrantes voluntários ultrapassou largamente o daqueles que eram deportados para o bem de seu país. Além disso, ainda que o número de homens emigrantes fosse, naturalmente, muito maior do que o de mulheres, a proporção das que acompanhavam seus homens para o Brasil era bastante superior ao número ínfimo das que embarcavam para a Índia.”

BOXER, Charles R. *O império marítimo português: 1415-1825*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 104.

Recapitulando

13. Segundo o costume português da época, as mulheres brancas deviam se ocupar do cuidado dos filhos e dos afazeres domésticos. Por esse motivo, pode-se dizer que Inês de Souza e Brites de Albuquerque contrariaram as regras sociais da época em que viveram ao assumir cargos políticos e militares.

Conexão

Brasil, 500

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/>. Acesso em: 18 maio 2022.

Nesse site, produzido pelo jornal *Folha de S.Paulo* para lembrar os 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil, é possível acessar informações, reportagens especiais e textos de historiadores, entre outros conteúdos relacionados à nossa história e às nossas tradições.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

13. É possível afirmar que Inês de Souza e Brites de Albuquerque contrariaram as regras sociais da época em que viveram? Justifique.

Protesto de mulheres em favor da democracia realizado no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2020. Atualmente, as mulheres ainda precisam lutar por direitos, segurança e mais participação na política brasileira.

Mulheres portuguesas na colônia

No início do período colonial, o número de mulheres que chegou à América portuguesa era muito menor que o de homens. A maioria dos primeiros colonos havia deixado suas famílias na expectativa de enriquecer e um dia retornar à Europa. Esse cenário favoreceu a existência de relações entre colonos e mulheres indígenas ou de origem africana. Porém, muitas vezes essas relações aconteciam por meio de violência sexual.

Em 1551, o padre Manoel da Nóbrega solicitou a vinda de meninas órfãs para as terras do Brasil com o objetivo de arranjar casamentos entre elas e os colonos, como forma de moralizar o comportamento dos portugueses que viviam na colônia. Até o final do século XVI, as mulheres chegaram aos poucos, sempre em número menor do que o de homens. Muitas delas eram órfãs criadas por freiras em mosteiros e orfanatos e eram mandadas para as terras do Brasil ainda crianças.

As mulheres brancas, segundo a cultura europeia da época, deviam ocupar-se da educação das crianças e dos cuidados com a casa e a família. No entanto, algumas ousaram contrariar essa tradição e exerceram atividades que eram atribuídas aos homens. Na década de 1580, por exemplo, Inês de Souza, esposa do governador do Rio de Janeiro, Salvador Correia de Sá, comandou a defesa da cidade contra uma tentativa de invasão de corsários franceses.

Outro caso conhecido é o de Brites de Albuquerque, esposa de Duarte Coelho Pereira, primeiro capitão-donatário da capitania de Pernambuco. Dona Brites chegou ao Brasil em 1535 com o marido e o irmão, Jerônimo de Albuquerque, e nunca mais voltou a Portugal. Com a morte do marido e na ausência do filho mais velho, em 1554, foi nomeada capitã interina de Pernambuco, cargo que exerceu até 1561. Durante seu governo, Brites de Albuquerque pacificou as relações entre os colonos e os indígenas, contribuiu para o desenvolvimento da economia açucareira e promoveu a urbanização de Olinda, sede da capitania.



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

CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Conexão

Oriente os alunos durante o acesso ao site e informe-os de que ele data do contexto das comemorações dos 500 anos da chegada de Cabral à América, completados em 2000. Por esse motivo, a aparência do site é diferente daquela que estamos acostumados a observar atualmente. A proposta de acesso à página incentiva o uso pedagógico da tecnologia digital, apresentando aos alunos uma fonte

confiável de pesquisa escolar, bem como o contato com o desenvolvimento da linguagem digital ao longo do tempo.

BNCC

Ao propor a análise e a compreensão do movimento de populações no tempo e no espaço e seus significados históricos, o boxe “Conexão” favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 5**.

Leitura complementar

A seca na origem da colonização do Ceará

Em 1603, a coroa portuguesa concedeu ao capitão-mor Pero Coelho de Souza autorização para organizar uma expedição exploradora das capitanias do norte, inclusive a do Ceará.

Pero Coelho fundou, às margens do Rio Ceará, o Forte de São Tiago e o povoado de Nova Lisboa. Entretanto, esse primeiro núcleo colonial do Ceará fracassou por causa das dificuldades de comunicação, dos ataques e fugas de indígenas, da deserção de soldados e da primeira grande seca registrada na região (1605-1607), fenômeno que se repetiria várias vezes nos séculos seguintes.

Leia o relato da última viagem de Pero Coelho, em 1606, quando partiu do Rio Jaguaribe, no atual Ceará, para o Forte dos Reis Magos, no atual Rio Grande do Norte, acompanhado de sua esposa e filhos, dezoito soldados e um indígena.

“No segundo dia, o capitão-mor teve que carregar os dois filhos, que não podiam mais andar, e começou a falta de água. Só no terceiro, encontraram uma **cacimba**, junto à qual descansaram dois dias. [...]”

Dentro em pouco, porém [...], a fome e a sede [começaram] a fazer vítimas.

A primeira foi um carpinteiro, e nesse transe os que não podiam mais andar disseram ao capitão-mor que os deixasse ficar [...].

Animados por Pero Coelho, prosseguiram, mas logo morreu outro homem e D. Maria Tomazia, mulher do capitão-mor, o aconselhou a salvar-se, deixando-a morrer ali com os filhos.

O capitão-mor animava a todos, assegurando que, dentro em pouco, encontrariam água.

Duas cacimbas, porém, que encontraram, eram salgadas. [...]

Deste ponto saíram para Mossoró [no atual Rio Grande do Norte] e ali chegando após muitos dias de caminho, [acabou] morrendo o filho mais velho do capitão-mor.”

SANTOS, João Brígido dos. *Ceará: homens e fatos*. Rio de Janeiro: Besnard, 1919. p. 11-12.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Por que era importante para a coroa portuguesa ocupar a região do Ceará?
2. Cite uma conquista e uma derrota de Pero Coelho ocorridas em sua viagem.
3. O que a viagem do capitão-mor revela sobre a ocupação do território que hoje corresponde à Região Nordeste?



Cacimba: buraco no chão que dá acesso a águas subterrâneas.

Vegetação de caatinga na região de Potiretama, no Ceará. Foto de 2017. A seca ainda afeta milhares de famílias que vivem no Nordeste.

O tema da seca pode ser aprofundado por meio de uma atividade interdisciplinar. Para isso, proponha aos alunos que avaliem os problemas relacionados à seca no Nordeste atualmente com base nas orientações a seguir.

Após a leitura do texto da seção, apresente a figura de Pero Coelho, procurando discutir o agravamento de sua situação pela seca. A seguir, com a participação dos professores de geografia e de ciências, proponha uma pesquisa sobre a maneira como, ao longo do tempo, o problema da seca foi tratado pela sociedade e pelo poder público no Brasil. Se, de um lado, a seca é um fenômeno natural, decorrente da distribuição irregular das chuvas, por outro, historicamente, a ação humana tem agravado os efeitos sociais das longas estiagens na região.

Nesse trabalho de investigação, é importante que os alunos se informem sobre o fenômeno climático e, ao mesmo tempo, observem como os sertanejos sobrevivem na região: que técnicas são empregadas na tentativa de amenizar os problemas decorrentes da estiagem; que alternativas o poder público desenvolveu na busca de solução para esses problemas; como outros países lidaram ou lidam com problemas semelhantes. Como resultado da pesquisa, os alunos podem produzir um panfleto sobre a seca e seus efeitos sobre as populações humanas no Brasil ou no mundo.

BNCC

A atividade está relacionada com os temas **contemporâneos transversais** Trabalho e Ciência e tecnologia, e favorece o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 1** e da **Competência específica de Ciências Humanas nº 2**.

Leitura complementar

1. O domínio português nas terras americanas estava ameaçado pela presença constante de franceses. Estimular a ocupação das terras por indivíduos portugueses era um meio de afastar a ameaça de invasão externa e de promover a exploração econômica da região em benefício de Portugal.
2. Uma conquista de Pero Coelho foi a chegada ao Rio Grande do Norte. Uma derrota foi a morte de seu filho mais velho e de outras pessoas que o acompanhavam na viagem.
3. A viagem revela as dificuldades da ocupação da atual Região Nordeste, sobretudo, em razão do clima semiárido e da escassez de água.

Atividades

1. a) A epidemia de varíola que ocorreu na Bahia do século XVI originou-se da empresa colonizadora portuguesa. A doença atingiu Portugal em 1562 e um ano depois chegou ao Brasil, provavelmente trazida por colonos contaminados.

b) Os nativos eram afetados pela varíola de maneira muito grave porque se tratava de uma doença estranha na América, para a qual não tinham imunidade.

c) A disseminação da varíola no Brasil causou a morte de milhares de indígenas, reduzindo sensivelmente a população nativa.

2. Os estados e as cidades que mantêm o mesmo nome da época das capitanias hereditárias são: Maranhão, Ceará, Pernambuco e Espírito Santo (estados) e Itamaracá (PE), Ilhéus (BA), Porto Seguro (BA) e São Vicente (SP) (cidades).

3. a) V; b) F; c) V; d) F.

4. Alternativa c.

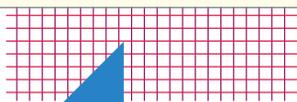
5. a) A economia colaborativa/compartilhada é um conjunto de atividades econômicas onde há compartilhamento de objetos e outros elementos, troca de favores e de conhecimento de modo que essas trocas podem ser baseadas em remuneração financeira, favor ou escambo.

b) O escambo é um dos recursos utilizados na economia colaborativa/compartilhada. Por meio dele, é possível ter acesso a bens e serviços sem o uso de dinheiro.

c) Os recursos digitais favorecem a divulgação do interesse nas trocas não monetárias, permitindo que interessados ofereçam ou acessem os objetos, serviços ou conhecimento de que necessitam.

d) Espera-se que os alunos reflitam sobre o fato de que a economia colaborativa/compartilhada evita o consumo de produtos novos e o descarte de produtos que ainda estão em bom estado de uso, o que favorece a sustentabilidade e beneficia a preservação ambiental. Além disso, pessoas sem condições financeiras de adquirir determinados produtos

Continua



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Leia o texto para responder às questões.

“A varíola podia manifestar-se sob uma forma fulminante, denominada ‘púrpura variolosa’, cuja vítima era rapidamente levada à morte [...]. Esta terrível apresentação da varíola [...] foi a provável forma que ocorreu entre os indígenas [...] no grande surto de 1563-64. Nele, os nativos morreram aos milhares [...]. A epidemia, iniciada em Portugal em 1562, chegou primeiramente a Itaparica [atual Bahia] e em menos de um ano foi reintroduzida em Ilhéus. Daquele local espalhou-se de norte a sul do Brasil [...], não poupando sequer os mais fortes guerreiros.”

GURGEL, Cristina B. F. Martin. *Índios, jesuítas e bandeirantes: medicina e doenças no Brasil dos séculos XVI e XVII*. 2009. Tese (Doutorado em Clínica Médica) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. p. 123-124.

- Qual foi a origem da epidemia de varíola que se verificou na Bahia, entre 1563 e 1564?
- Por que os indígenas eram tão gravemente afetados pela varíola?
- Quais foram as consequências do surto de varíola para as populações nativas do Brasil?

2. Consulte o mapa da página 109 e compare-o com um mapa atual do Brasil. Identifique estados ou municípios que mantêm o nome da época das capitanias hereditárias.

3. Leia o trecho e, em seu caderno, classifique cada uma das afirmações em verdadeira ou falsa.

“O governo-geral correspondia à necessidade de se uniformizar a administração, corrigir os abusos dos capitães-donatários contra os gentios, regular as relações entre as diversas capitanias, submetendo os donatários a uma autoridade superior, expulsar os corsários; em suma, organizar a política portuguesa na América.”

NEVES, Cyllaine Maria das. *A vila de São Paulo de Piratininga: fundação e representação*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007. p. 231.

- O governo-geral foi fundado como alternativa ao fracasso do sistema de capitanias hereditárias.
- Ao reformar as capitanias-gerais e nomear capitães-donatários, o governo-geral foi desativado.
- A figura do governador-geral foi criada para organizar a colonização, centralizando sua administração.
- Muitos capitães-donatários venderam as terras da coroa para estrangeiros, por isso foi criado o cargo de governador-geral.

4. Identifique a afirmação correta sobre as relações estabelecidas entre europeus e indígenas na Guerra dos Tamoios (1555-1567).

- Os franceses se uniram aos Tupiniquim para proteger a França Antártica dos ataques dos portugueses.
- Os Tupinambá se aliaram aos Temiminó para expulsar franceses e portugueses de suas terras.

114

Continuação

ou serviços podem acessá-los oferecendo formas de pagamento não monetárias. Esse tipo de troca aproxima as pessoas e favorece os laços de solidariedade.

BNCC

Ao propor uma pesquisa e uma reflexão sobre economia colaborativa/compartilhada, a atividade se relaciona com os **temas contemporâneos transversais** Educação ambiental, Educação para o consumo, Educação financeira e Educação fiscal, e favorece o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 7**.

- c) Os portugueses se aproveitaram da rivalidade entre os Tupiniquim e os Tupinambá para combater os invasores franceses.
- d) Os Tupiniquim foram incentivados pelos portugueses a capturar inimigos Tupinambá e franceses para realizar rituais antropofágicos.

Aluno cidadão

5. Apesar do uso generalizado da moeda, o escambo nunca desapareceu e tem se tornado cada vez mais popular com o surgimento de sites e aplicativos que facilitam a conexão entre pessoas que desejam trocar objetos e serviços.

Faça uma pesquisa sobre economia colaborativa ou compartilhada. Com base nela, responda às questões.

- a) O que é economia colaborativa/compartilhada?
- b) Qual é o papel da prática do escambo nesse tipo de economia?
- c) Qual é a importância dos recursos digitais para esse tipo de economia atualmente?
- d) Em sua opinião, que benefícios a economia colaborativa/compartilhada pode ter para as sociedades contemporâneas?

Conversando com geografia

6. Desde o início do século XVII existem registros sobre a dificuldade de encontrar exemplares de pau-brasil nas matas próximas ao litoral. Apesar de a resina do pau-brasil ter deixado de ser utilizada na tinturaria no século XIX, no início do século seguinte a espécie estava ameaçada de extinção.

- a) Reúna-se em grupo para fazer uma pesquisa e responder às seguintes questões:
 - A que se deve a escassez de exemplares da árvore pau-brasil nas florestas do litoral brasileiro?
 - Quais são os atuais usos da árvore pau-brasil?
 - Por que é importante preservar essa espécie de árvore?
- b) Após a pesquisa, organizem as informações levantadas, elaborando um esquema ilustrado.
- c) Preparem uma apresentação, por meio de cartazes ou recursos digitais, para os demais colegas.
- d) Ao final das apresentações, debatam a questão: Como extrair recursos da natureza de maneira sustentável?

Você é o autor

7. A carta de Pero Vaz de Caminha dirigida ao rei de Portugal tinha o objetivo de informar as possibilidades de exploração das novas terras além-mar. Depois de Caminha, outros funcionários da coroa vieram para as terras do Brasil a serviço dos monarcas portugueses e encaminharam ao rei relatórios de suas atividades na colônia. Imagine que você foi designado para ocupar o cargo de governador-geral do Brasil em meados do século XVI e escreva uma carta ao rei de Portugal relatando as dificuldades que encontrou na colônia e as decisões que tomou. Mas lembre-se: você não pode inventar nada! Sua carta deve conter informações históricas confiáveis, que podem ser pesquisadas neste capítulo, em outros livros, em sites da internet ou em revistas de história.

6. A atividade promove a reflexão acerca da exploração dos recursos naturais do país e as possibilidades de desenvolvimento econômico sustentável, estimulando os alunos a construir argumentos com base em dados científicos para um debate sobre o tema. Estima-se que, legalmente, cerca de 500 mil árvores de pau-brasil foram extraídas no período colonial de forma intensiva e predatória. Atualmente, o pau-brasil é uma espécie sob risco de extinção e é matéria-prima para a fabricação de arcos de violino e objetos de artesanato, além de projetos de paisagismo. Os sites do Instituto Brasileiro de Florestas (disponível em: <https://www.ibflorestas.org.br/conteudo/arvore-pau-brasil>; acesso em: 19 maio 2022) e do projeto SOS Mata Atlântica (disponível em: <https://www.sosma.org.br/>; acesso em: 19 maio 2022) podem ser consultados para a pesquisa.

Interdisciplinaridade

Ao promover uma reflexão sobre os impactos ambientais do consumo, a atividade contribui para o desenvolvimento de habilidades do componente curricular geografia, especificamente a habilidade **EF07GE06**, e favorece o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 2 e nº 10**.

7. A atividade de escrita pode ser feita em parceria com o professor de língua portuguesa, que orientará os alunos a respeito das características estruturais de um texto desse tipo, como a identificação do local, da data e do receptor ou interlocutor no início e a assinatura do autor ou remetente no fim do texto. Ao final da atividade, organize a turma em duplas e peça que cada integrante da dupla leia a carta do colega e escreva uma pequena avaliação sobre ela, apontando e justificando sugestões de melhoria. Solicite que avaliem se o autor da carta descreveu alguns desses aspectos: a posição do autor na hierarquia social e sua relação com os demais personagens da colônia em função dessa posição (homens bons, jesuítas, indígenas); as características da administração colonial na segunda metade do século XVI (capitanias hereditárias, governo-geral, Câmaras Municipais); e os aspectos econômicos envolvidos na colonização (produção voltada para exportação, sistema de monopólio).

A elaboração de resumos propicia o desenvolvimento da autonomia dos alunos, que precisam exercitar a flexibilidade e a determinação para sintetizar o conteúdo, sem desconsiderar os principais conceitos explicitados (capacidade de detectar e eleger prioridades). Assim, a atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 10**. Além disso, ao promover a compreensão de conceitos históricos, a atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 6**.

Fazendo e aprendendo

A elaboração de resumos favorece a consolidação dos conteúdos estudados. Por meio do resumo, os alunos podem revisar e trabalhar os conteúdos com relativa autonomia, desenvolvendo as habilidades de compreensão e síntese. Além disso, podem exercitar a leitura e a escrita e ampliar o léxico.

Nesse sentido, espera-se que os resumos criados sirvam de instrumento de estudo. É importante observar se os alunos são capazes de sintetizar os capítulos, apresentando as ideias principais e os conceitos-chave, que serão naturalmente objeto de avaliação ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Fazendo e aprendendo

Resumo

Resumir um texto ou trecho de uma obra significa torná-lo mais curto, sintetizando as ideias principais e os conceitos mais importantes, e eliminando o que é secundário. A prática de resumir, portanto, exige a habilidade de selecionar as partes mais importantes do texto-base ou original.

Leia o trecho de um texto.

“A adesão mais ou menos sincera das camadas dirigentes à sociedade dos vencedores, o papel ativo dos índios de igreja, o desaparecimento do aparato dos antigos cultos substituído por instituições cristãs, a exploração colonial sob suas formas mais diversas e mais brutais e, para culminar, a colossal perda demográfica, transtornaram a existência cotidiana de todos os indígenas. As políticas de ‘congregações’, por sua vez, contribuíram para abalar o enraizamento territorial dos grupos que haviam escapado da morte. Ao longo da década de 1620, a população indígena do México central atingia seu ponto mais baixo, 730 mil pessoas, representando apenas 3% do que fora às vésperas da conquista. Se acrescentarmos a isso os efeitos da anomia causada pelo questionamento das normas e hierarquias tradicionais, se considerarmos o impacto da desorientação cultural produzida pela introdução de novos modelos de conduta (os rituais cristãos, o casamento e a aliança, o trabalho etc.), todos os elementos de uma vertiginosa agonia humana e cultural pareciam reunidos no final do século XVI. [...]”

Mas não podemos ignorar o outro aspecto dessa derrocada: a aculturação progressiva dos nobres cristianizados no âmbito dos *pueblos* coloniais, em torno das igrejas e dos conventos, e sob o jugo de um clero cada vez mais numeroso diante de fiéis em vias de extinção. Os oitocentos regulares [religiosos] de 1559 eram 1500 por volta de 1580 e aproximadamente 3 mil por volta de 1650. Essa aculturação suscitou desde cedo o triunfalismo, que estimava mal a falta de meios e de efetivos por parte da Igreja e, mais ainda, as profundas distâncias que separavam as culturas que se enfrentavam. [...]”

GRUZINSKI, Serge. *A colonização do imaginário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 218.

Agora, leia o resumo do mesmo trecho.

Nesse trecho, Serge Gruzinski afirma que a colonização, por meio de suas variadas práticas, e a perda populacional causaram enorme transtorno à vida de todos os indígenas. Além disso, fatores como a desorientação cultural causada pelo questionamento às normas e hierarquias indígenas, transformadas por modelos europeus, foram responsáveis por uma enorme agonia humana e cultural no final do século XVI.

Para fazer um bom resumo, você pode seguir estes passos.

1. A princípio, leia e releia atentamente o texto-base a ser resumido quantas vezes achar necessário.
2. Se houver palavras desconhecidas, procure o significado delas no dicionário.
3. Transcreva o texto-base em seu caderno e identifique as ideias principais e os conceitos-chave, grifando-os com um marca-texto; faça isso em cada parágrafo.
4. Resumir não significa copiar: você deve abreviar o conteúdo e escrever com suas palavras as ideias principais e os conceitos-chave que aparecem no texto-base.
5. Apresente as ideias na mesma ordem do texto original.
6. Releia o resumo e verifique se ele apresenta as ideias principais do texto-base. Caso necessário, faça ajustes, excluindo ou acrescentando trechos, até chegar ao resultado ideal.

Aprendendo na prática

Responda em seu caderno.

A função do resumo é tornar o estudo mais proveitoso, permitindo a compreensão do conteúdo por meio do levantamento das ideias principais e dos conceitos-chave acerca do tema tratado no texto original.

Agora que você sabe o que é um resumo, para que ele serve e como fazê-lo, é hora de colocar a mão na massa.

Elabore o resumo de um texto apresentado nesta unidade, por exemplo, o texto “Mulheres portuguesas na colônia”, da página 112 deste capítulo.

Siga os procedimentos e lembre-se: o resumo é um texto abreviado e escrito com suas palavras.

1. Selecione o texto original a ser resumido. Evite um texto-base muito curto, pois não propiciará muitas possibilidades de resumo.
2. Escolhido o texto-base, resuma-o em tópicos. Dessa forma, você conseguirá organizar as ideias principais do texto original na ordem em que elas aparecem. Isso facilitará a elaboração do seu resumo.
3. Elabore o resumo. Para isso, de preferência, utilize lápis, que permite apagar e reescrever trechos com facilidade, até chegar ao formato final do resumo.
4. Revise o resumo para corrigir possíveis erros ortográficos e confronte-o com o texto original para verificar se as principais ideias realmente foram apresentadas.
5. Quando considerar o trabalho concluído, apresente-o ao(à) professor(a).

Aprendendo na prática

Sugestão de resumo.

Mulheres portuguesas na colônia

Os colonos portugueses se deslocavam para a América e deixavam suas esposas, quando as tinham, em Portugal, o que os levava a manter relações com mulheres nativas ou africanas, muitas vezes com uso da violência.

A Igreja Católica decidiu, em 1551, enviar mulheres cristãs para o Brasil, a fim de evitar as relações fora do matrimônio, considerado sagrado. Também era comum que crianças órfãs fossem retiradas de mosteiros e orfanatos de Portugal para serem enviadas à América.

Muitas dessas mulheres criadas na colônia rompiam com os papéis sociais e religiosos previstos para elas. Um exemplo é Brites de Albuquerque, que assumiu o governo da capitania de Pernambuco, atuando para pacificar as relações entre colonos e indígenas, desenvolver a economia do açúcar e urbanizar a cidade de Olinda, então sede da capitania.

Abertura da unidade

Esta unidade trata da construção do Império Português na América. São abordadas temáticas como a ocupação e a exploração das terras pelos portugueses para a produção de açúcar, a utilização da mão de obra escravizada e a formação de uma sociedade afro-brasileira, a ação das ordens religiosas, os deslocamentos populacionais e a importância do desenvolvimento da atividade pecuária no processo de expansão territorial.

O trabalho com as fotografias da abertura favorece a compreensão do legado desse período. Espera-se que os alunos relacionem a estrutura produtiva do latifúndio monocultor de origem colonial, o patrimônio cultural dos antigos tropeiros e as tradições culturais afro-brasileiras com o período histórico que será estudado na unidade. A partir da observação dessas imagens, pode-se introduzir a discussão a respeito das razões de o Brasil possuir uma estrutura socioeconômica tão vinculada ao seu passado colonial.

UNIDADE

3

A construção do Império Português na América

MARIO FRIEDLANDER/PULSAR IMAGENS



Vista aérea de cultivo de cana-de-açúcar em São José do Rio Claro, Mato Grosso. Foto de 2021. A expansão da monocultura criou os chamados "desertos verdes", áreas onde há pouca biodiversidade, o que prejudica o equilíbrio da natureza.

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

O que estudaremos na unidade

Por que os portugueses escolheram a produção de açúcar como atividade econômica durante a colonização das terras do atual Brasil? Além dessa, que outras atividades econômicas foram desenvolvidas? Que tipo de mão de obra era empregada nessas atividades? E por que eles decidiram explorar o interior do continente americano para além da Linha do Tratado de Tordesilhas? Ao final desta unidade você compreenderá que a pecuária, a apreensão de indígenas para escravização e a atuação de ordens religiosas na catequização desses nativos tiveram grande importância para a ocupação e a expansão dos domínios territoriais portugueses na América. Além disso, reconhecerá vários aspectos culturais da atual população brasileira que foram construídos a partir da colonização.

Unidade 3: justificativas

Na primeira página de cada capítulo desta unidade, estão listados os objetivos previstos para serem trabalhados com os alunos.

Os objetivos do capítulo 7 se justificam pela importância da colonização portuguesa no Brasil e do legado dela na perpetuação do latifúndio exportador e da dependência econômica nacional em relação aos países desenvolvidos. Além disso, se justificam por estimularem a análise das relações sociais que se estabeleceram no Nordeste açucareiro, cujos efeitos ainda podem ser percebidos na atualidade.

A pertinência dos objetivos do capítulo 8 se deve à relevância do estudo do tráfico humano pelo Oceano Atlântico, com destaque para as concepções morais e religiosas que foram usadas para justificá-lo e os seus efeitos sobre a desigualdade racial no Brasil. Além disso, a pertinência se justifica pela valorização da história e da cultura afro-brasileira.

Os objetivos do capítulo 9 se justificam por favorecer a compreensão do processo de formação do território brasileiro atual, considerando as atividades que foram realizadas por africanos, indígenas, europeus e mestiços. O capítulo também destaca os conflitos entre as elites, a coroa e os jesuítas, evidenciando os interesses de diferentes grupos ao longo da colonização lusa na América.



Apresentação do grupo Samba de Roda Filhos da Terra, em Terra Nova, Bahia. Foto de 2019. Muitas manifestações culturais brasileiras têm elementos de origem africana.



Carreiros transportando madeira, em Mossamedes, Goiás. Foto de 2018. A atividade dos tropeiros foi fundamental para a expansão das fronteiras comerciais e territoriais do Brasil colônia, a partir do século XVII.

SUMÁRIO DA UNIDADE

Capítulo 7

Nordeste açucareiro, 120

Capítulo 8

Sociedade escravista e cultura afro-brasileira, 136

Capítulo 9

Expansão das fronteiras da América portuguesa, 149

O capítulo contempla parcialmente as habilidades EF07HI02 (ao tratar das razões e do processo da montagem do sistema colonial português na América), EF07HI11 e EF07HI13 (por analisar a formação histórica e geográfica do território da América portuguesa no período em que a produção do açúcar era a principal atividade econômica e ao abordar as ações e lógicas mercantis dos europeus, principalmente portugueses e holandeses, que visavam ao domínio do litoral do mundo atlântico). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações no quadro de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Compreender as razões que levaram a coroa portuguesa a incentivar a produção açucareira no Nordeste brasileiro.
- Reconhecer a importância do trabalho dos escravizados africanos para o funcionamento do engenho colonial.
- Identificar a presença de trabalhadores livres no engenho colonial.
- Reconhecer a existência de outros produtos, além do açúcar, na economia colonial.
- Avaliar os efeitos da União Ibérica para Portugal e para a América portuguesa e a singularidade da presença holandesa no Nordeste.

Abertura do capítulo

Esta abertura tem o objetivo de introduzir o tema da colonização portuguesa nas terras do Brasil, especialmente no que se refere ao cultivo de cana-de-açúcar e às heranças culturais e econômicas da monocultura açucareira no Brasil atual.

É interessante aproveitar o momento para destacar os impactos ambientais da expansão marítima europeia, considerando a introdução de espécies nativas de uma região em outra, como é o caso da cana-de-açúcar. Essa planta é originária da Ásia e seu cultivo foi introduzido pelos portugueses nas terras do Brasil.

Continua

CAPÍTULO

7

Nordeste açucareiro



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Trabalhadora rural vestida com roupas grossas para se proteger durante a colheita da cana-de-açúcar em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. Foto de 2019.

“A história da cana-de-açúcar confunde-se com a do próprio Brasil. Fundamental para a colonização do nosso território pelos portugueses, ela ainda hoje desempenha um importante papel em nossa economia [...].

Hoje, o setor sucroalcooleiro atravessa uma nova fase. [...] De cada dez toneladas colhidas, sete são extraídas por máquinas. A diminuição do número de cortadores também foi acompanhada por uma melhora das condições de trabalho daqueles que ainda se dedicam à colheita manual.

Mas isso não quer dizer que a exploração nos canaviais – incluindo casos de trabalho escravo – seja página virada na história do Brasil. Ainda existem milhares de cortadores manuais de cana, muitos submetidos a sérias violações trabalhistas. Há registros de operadores de máquinas colhedoras que trabalharam em turnos de até 27 horas seguidas. [...]”

AS CONDIÇÕES de trabalho no setor sucroalcooleiro. São Paulo: Repórter Brasil, 2014. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2015/02/26-Folder_Sucroalcooleiro_web_baixa.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

O açúcar foi o principal produto do Brasil colonial. Em torno da produção açucareira, organizou-se uma grande rede de relações comerciais entre América, Europa e África, que deixou duradouras marcas na economia, na estrutura fundiária, na cultura e na sociedade brasileiras.

- Você já ouviu falar sobre o lugar de origem da cana-de-açúcar e sobre o período em que essa planta começou a ser cultivada no Brasil?
- Com base na leitura do texto, é possível afirmar que as relações de trabalho nos canaviais do passado eram semelhantes às que ocorrem no presente? Explique.

120

Continuação

Com base na leitura do texto, é possível afirmar que, embora as condições de trabalho nos canaviais tenham melhorado muito atualmente comparado ao período colonial, as violações aos direitos trabalhistas e os casos de trabalho análogo à escravidão ainda persistem, revelando que as marcas do passado colonial ainda não foram superadas no Brasil.

Açúcar: o melhor investimento

Na década de 1520, Portugal passava por dificuldades econômicas. Os lucros do comércio de especiarias com o Oriente tinham diminuído consideravelmente em razão da concorrência de outros países. Além disso, os domínios portugueses na América eram constantemente ameaçados por invasões estrangeiras e, até aquele momento, os portugueses ainda não haviam encontrado ouro ou pedras preciosas neles.

O rei de Portugal precisava de uma estratégia para proteger o litoral da colônia e iniciar a exploração de um artigo lucrativo para a coroa. Diante dessa situação, ele optou pelo cultivo de cana-de-açúcar voltado à exportação, uma vez que os portugueses já produziam açúcar nos arquipélagos da Madeira, dos Açores e de Cabo Verde, e o produto era muito valorizado no comércio internacional.

Na América portuguesa, as primeiras mudas de cana foram plantadas na capitania de São Vicente (atual estado de São Paulo), mas a produção açucareira alcançou maior desenvolvimento no litoral do Nordeste, principalmente nas capitanias de Pernambuco e da Bahia.

A região costeira dessas duas capitanias apresentava solo fértil e clima quente e úmido, condições ideais para o cultivo de cana. A coroa não teve dificuldade em encontrar investidores estrangeiros para financiar a construção de engenhos. Italianos e **flamengos** assumiram os maiores investimentos iniciais, sendo mais tarde superados pelos holandeses. Em alguns casos, colonos portugueses custearam as primeiras despesas com a montagem dos engenhos.



Ruínas do Engenho de São Jorge dos Erasmos, em Santos, São Paulo. Foto de 2019. Construído em 1534, o engenho é a mais antiga evidência física preservada da colonização portuguesa em território brasileiro e, por isso, foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em 1974.

Saiba mais

Artigo de luxo

O açúcar não era utilizado apenas como adoçante. Servia de tempero (a pitadinha que ainda hoje se adiciona a vários tipos de comida), de medicamento (indicado pelos árabes e usado na homeopatia atual), de conservante e, ainda, de enfeite da mesa de refeição (os europeus misturavam o açúcar com outras substâncias para formar uma massa, que era moldada e transformada em criativos objetos de arte). O açúcar foi durante muitos anos símbolo de prestígio e riqueza. Adoçar a bebida de um convidado, expor objetos de arte feitos de açúcar ou oferecer bolinhas de açúcar na sobremesa eram demonstrações de requinte.

Flamengo: pessoa natural de Flandres, região da atual Bélgica e um dos principais centros mercantis europeus no século XVI.

BNCC

Ao contextualizar a situação econômica de Portugal e sua relação com a montagem do sistema colonial na América com base na produção de açúcar para exportação e na exploração de mão de obra escravizada, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI02.

Ampliando: o açúcar como solução

“Coube a Portugal encontrar outra fórmula para a ocupação econômica de suas colônias americanas que não fosse a simples extração de recursos naturais. Fazia-se imperiosa a organização de exploração agrícola rentável que, ao mesmo tempo, interessasse os investidores metropolitanos e propiciasse recursos para a manutenção de defesa desses domínios. [...]”

O açúcar, praticamente uma especiaria, alcançava então altos preços e dispunha de mercado em expansão. De produto medicinal na Idade Média, o açúcar passava lentamente a gênero de primeira necessidade. Durante largo período a Europa fora abastecida pela produção das plantações do Mediterrâneo. Essa ‘indústria’ começou cerca de 700 d.C., quando os árabes introduziram o plantio de cana na Sicília e na Espanha moura. A produção açucareira florescera até sucumbir durante o século XVI em virtude da competição das novas plantações americanas.”

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. *A civilização do açúcar*. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 15-16. (Coleção Tudo é história).

Uma nova dinâmica de comércio

Discuta com os alunos duas questões centrais: a ocupação territorial como forma de defesa e proteção do território e a inserção da colônia na economia atlântica. Explique que uma nova dinâmica do comércio e das relações entre as potências europeias estava se afirmando e o Oceano Atlântico tornava-se o espaço de disputas e de circulação de mercadorias.

Explore

1. O cultivo da cana-de-açúcar era incentivado por meio da concessão de terras (sesmarias) aos colonos, com a condição de estes explorarem a terra ou de a arrendarem a indivíduos com recursos para assumir o empreendimento.
2. Porque os elevados custos de construção e implementação dos engenhos foram transferidos para os colonos.

Recapitulando

1. As razões pelas quais a coroa investiu na produção do açúcar foram: a crise econômica pela qual passava em razão da diminuição do lucro com o comércio de especiarias; as invasões estrangeiras nas terras americanas; o fato de não terem encontrado nas terras americanas, até aquele momento, metais preciosos; e sua experiência prévia com o cultivo de cana nas ilhas atlânticas.
2. O cultivo de cana-de-açúcar prosperou em Pernambuco e na Bahia graças ao clima quente e úmido e ao solo fértil dessas capitanias.
3. A coroa incentivou indivíduos a montar os engenhos de produção de açúcar na América portuguesa. Esses investidores eram responsáveis pelo financiamento e pela organização da economia açucareira.

Cabedal: patrimônio ou capital (recursos financeiros).
Fazenda: nesse caso, tesouro do Estado português.

Explore

Responda em seu caderno.

1. Segundo o autor do texto, de que modo o cultivo de cana-de-açúcar era incentivado?
2. Por que o rei de Portugal não gastava “um só vintém” com o empreendimento açucareiro?

Recapitulando

Responda em seu caderno.

1. Quais foram as razões pelas quais a coroa portuguesa investiu na produção de açúcar na América?
2. Identifique as capitanias nas quais o cultivo da cana-de-açúcar prosperou. Por que essas capitanias tiveram sucesso?
3. De que forma ocorreu a implantação do empreendimento açucareiro na América portuguesa?

O sucesso da produção açucareira

Ao implantar na América o sistema de capitanias hereditárias, em 1534, o governo português autorizou os donatários a conceder terras (sesmarias) aos colonos dispostos a investir no cultivo de cana-de-açúcar.

Após a criação do governo-geral, em 1548, a concessão de terras ficou a cargo do governador-geral. A produção de açúcar tornou-se a principal atividade econômica da América portuguesa, que, ao final do século XVI, era a maior fornecedora desse produto para o Ocidente. A facilidade de crédito e os incentivos da coroa foram essenciais para o sucesso do empreendimento.

Leia o que Ambrósio Fernandes Brandão, proprietário de engenho no Brasil no século XVII, escreveu sobre a produção açucareira.

“O açúcar é a principal coisa com que todo este Brasil se enobrece e faz rico. Os capitães-mores, cada um na capitania de sua jurisdição, repartem as terras com os moradores, dando a cada um deles uma extensão segundo suas forças e possibilidades. As pessoas a quem se dão semelhantes terras, tendo **cabedal** para fabricarem engenhos de fazer açúcares, os fabricam. [...]

No Brasil, em três capitanias que são a de Pernambuco, a de Itamaracá e a de Paraíba [...], lavram e tiram os portugueses das entranhas delas, à custa de seu trabalho, tanto açúcar que basta para carregar, todos os anos, cento e trinta, cento e quarenta naus. Sua Majestade não gasta de sua **Fazenda**, para a fabricação e sustentação de tudo isto, um só vintém.”

BRANDÃO, Ambrósio Fernandes. Diálogos das grandezas do Brasil [1618]. In: COLETÂNEA de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries. São Paulo: SE/Cenp, 1980. p. 18.



Gravura holandesa do Livro de viagem ao reino brasileiro representando o cultivo de cana-de-açúcar e de mandioca em um engenho em Pernambuco, 1624. Biblioteca John Carter Brown, Providence, Estados Unidos.

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

Ampliando: a difusão do açúcar pelo mundo

“Os alimentos modernos são aqueles que se difundiram pelo mundo por meio da intensificação do comércio e do intercâmbio provocado pelas navegações transoceânicas da ‘primeira globalização’ do século XVI, entre os quais o açúcar constituiu talvez o produto mais importante, mas também os álcoois destilados, as especiarias, as bebidas quentes, além de diversos produtos regionais que a época moderna universalizou (batata, tomate, milho, arroz, trigo etc.)”

CARNEIRO, Henrique S. Comida e sociedade: significados sociais na história da alimentação. História: questões & debates, Curitiba, n. 42, p. 75, 2005.

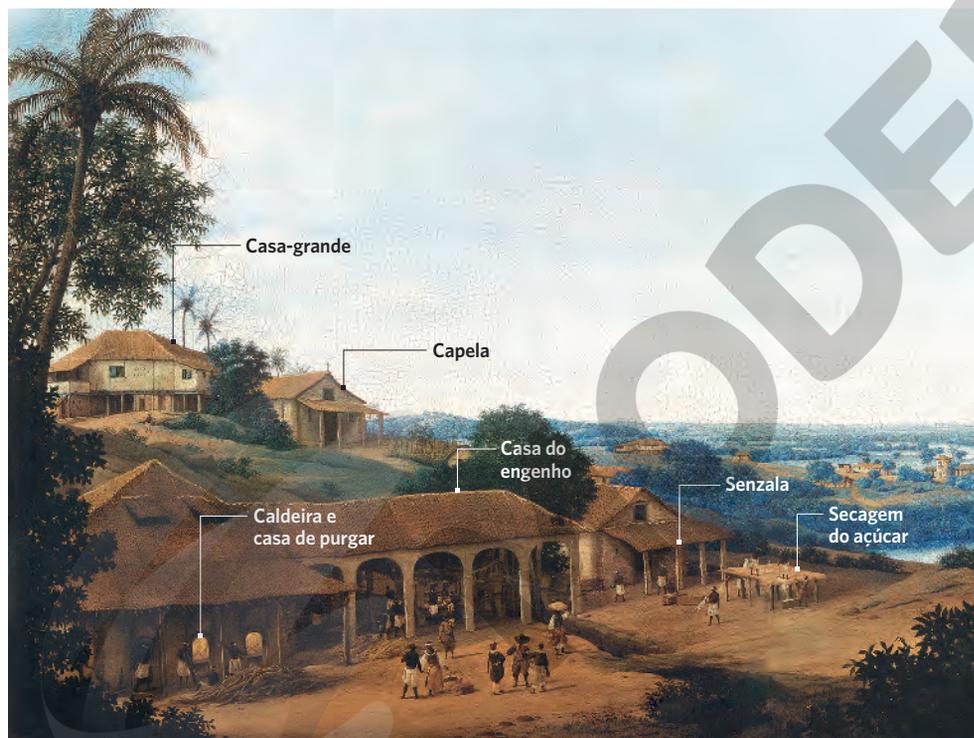
A organização do engenho e a produção de açúcar

A palavra *engenho* (“equipamento utilizado para moer cana”) passou a designar no período colonial “a fazenda produtora de açúcar em seu conjunto, com seus canaviais, lavoura de subsistência, casa do engenho, casa-grande, senzala e outras dependências” (observe a imagem). O engenho tornou-se, assim, sinônimo da grande propriedade açucareira.

A **casa do engenho** reunia os equipamentos necessários à fabricação do açúcar. Na moenda se extraía o caldo da cana, que depois era levado às caldeiras para ser fervido. Havia dois tipos de engenho: o **trapiche**, que operava com moendas movidas pela força animal, e o **engenho real**, em que eram utilizadas moendas movidas pela força da água.

O melaço que saía das caldeiras era colocado em formas de barro na **casa de purgar**, onde permanecia por vários dias até cristalizar. Após desenformado, ficava ao sol por até vinte dias.

Na **caixaria**, etapa final da produção, o açúcar era pesado e emba-lado em caixas para o transporte. A maior parte do produto seguia para o porto em direção à Europa.



Engenho, pintura de Frans Post, 1660. Museu Nacional de Arte da Dinamarca, Copenhague. Os textos não fazem parte da pintura e foram inseridos para fins didáticos.

Ampliando: uma verdadeira fábrica

“A produção de açúcar nas colônias americanas [...] constituiu-se, caracteristicamente, em manufatura moderna. Em seu espaço, o processo produtivo decompôs o ofício manual, especializou ferramentas, formou trabalhadores parciais, agrupando-os e combinando-os num mecanismo único.

[...] O processo de produção [era] dividido em tarefas simples e executado por trabalhadores sem habilidade específica, sob a direção de alguns artesãos especializados. O trabalho sequencial não comportava paradas para mudanças de local ou de ferramentas. A matéria-prima – a cana, o caldo, o mel – percorria diferentes etapas de processamento. Os trabalhadores estavam organizados, espacial e funcionalmente, em equipes. O açúcar resultou da articulação de uma estrutura técnica e social de produção, que realmente se engrenava como um complexo ‘engenho’.”

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. *A civilização do açúcar*. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 46. (Coleção Tudo é história).

Recapitulando

4. Compunham o engenho os canaviais, a lavoura de subsistência, as instalações para a produção de açúcar, a casa-grande, a senzala e outras dependências, como a capela.

5. A residência do senhor de engenho e de sua família era a casa-grande, que funcionava também como fortaleza, hospedaria para visitantes e centro administrativo do engenho. A capela, local reservado para orações e cerimônias religiosas, ficava próximo à casa-grande. A senzala era a parte destinada ao alojamento dos escravizados.

6. Além de administrar a fazenda, os senhores de engenho negociavam o açúcar, cuja produção era voltada ao mercado externo, com financiadores e comerciantes localizados nos centros urbanos. Eles também participavam da vida política e administrativa das vilas e cidades, exercendo cargos nos órgãos públicos locais.



Produtora de rapadura despejando o melado em fôrmas para secagem. Açucena, Minas Gerais. Foto de 2018. Atualmente, em vários lugares do Brasil, ainda se produzem tabletes de açúcar, chamados de rapadura, de modo artesanal, tal como se fazia no período colonial.

LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

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

Senhores do açúcar

Com a economia açucareira, formou-se no Brasil uma sociedade desigual, violenta e autoritária. No ponto mais alto da hierarquia social, estava o **senhor de engenho**, proprietário da unidade produtiva de açúcar e dos escravizados que trabalhavam nela.

A residência do senhor de engenho e de sua família era a **casa-grande**. Ela podia ser térrea ou assobradada, funcionando também como fortaleza, hospedaria para visitantes e centro administrativo do engenho. Próximo à casa-grande ficava a **capela**, local reservado para orações e cerimônias religiosas, como batizados e casamentos. A parte desse complexo de construções destinada ao alojamento dos escravizados era chamada **senzala**.

Os senhores de engenho não viviam isolados nas fazendas. Como o açúcar era produzido para atender ao mercado externo, eles estavam sempre em contato com o mundo urbano, negociando com financiadores e comerciantes. Eles também participavam da vida política e administrativa das vilas e cidades, exercendo cargos nos órgãos públicos locais.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

4. Quais eram as principais partes que compunham o engenho?
5. O que eram a casa-grande, a capela e a senzala?
6. Quais eram as atividades dos senhores de engenho?

Agricultores de cana

Nem todo mundo que possuía um canavial era senhor de engenho. Havia os **arrendatários**, que eram agricultores sem recursos. Para poder moer a cana e fabricar açúcar, eles entregavam parte de sua produção a um senhor de engenho em troca de utilizar as instalações da propriedade.

O arrendamento das instalações do engenho para os agricultores de cana foi muito comum no período colonial. Pelo menos até 1650, o trabalho dos agricultores foi fundamental. Muitos engenhos do Nordeste eram dedicados apenas a moer a cana de terceiros; dessa forma, os senhores de engenho aproveitavam a capacidade de produção de seus engenhos, evitando as despesas com o cultivo de cana.

O trabalho no engenho

O quadro de trabalhadores do engenho era bastante complexo. Apesar de o trabalho escravo ser predominante, havia diversos trabalhadores livres em funções administrativas, técnicas e artesanais. O artesão mais especializado era o **mestre de açúcar**, responsável pela qualidade do produto. Outra figura de destaque era o **feitor**, responsável por vigiar e punir os trabalhadores escravizados. Havia também um contingente de **agregados**, moradores do engenho que prestavam serviços em troca de proteção e de auxílio econômico dos senhores.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

7. Defina o papel destas figuras ligadas ao engenho.
- a) Arrendatário.
 - b) Mestre de açúcar.
 - c) Feitor.
 - d) Agregado.



Escravizados alimentando uma fornalha com o bagaço da cana esmagada, gravura de 1830. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos. Expostos ao calor insuportável das fornalhas e caldeiras, os escravizados corriam sério risco de sofrer queimaduras.

Agricultores de cana

As informações sobre os agricultores de cana foram baseadas em FERLINI, Vera Lúcia Amaral. A subordinação dos lavradores de cana aos senhores de engenho: tensão e conflito no mundo dos brancos. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 152, mar./ago. 1986.

Escravidão: um marco na história moderna mundial

A escravidão na América portuguesa – inicialmente indígena e, na maior parte do período colonial, africana – tinha características que a diferenciavam da escravidão praticada na Antiguidade. O escravizado, na Idade Moderna, era considerado um bem, uma mercadoria que podia gerar lucro àqueles para quem trabalhava e, antes desses, aos traficantes. Os mercadores de escravizados desfrutavam de posição social e política privilegiada. Relembre aos alunos que tal realidade respondia a uma mentalidade pertinente ao período, que se baseava em argumentos morais e religiosos. Hoje a escravização de seres humanos é considerada crime em todo o mundo. Essa reflexão pode ser explorada com os alunos para consolidar a noção de que os pontos de vista e os juízos de valor se definem historicamente, isto é, variam de acordo com o período e o conjunto de valores humanos pertinentes a ele.

Recapitulando

7. a) Arrendatário: agricultor sem recurso que utiliza as instalações dos senhores de engenho para moer a cana e fabricar açúcar, destinando parte da produção aos proprietários.
- b) Mestre de açúcar: artesão especializado do engenho e responsável pela qualidade do açúcar.
- c) Feitor: vigiava e punia os trabalhadores escravizados.
- d) Agregado: morador do engenho que prestava serviços em troca de proteção e de auxílio econômico do senhor de engenho.

Refletindo sobre

Espera-se que os alunos reflitam sobre os diversos fatores que envolviam a escravidão, como a migração forçada, a separação familiar, a violência da submissão ao trabalho compulsório, a adaptação ao clima e à cultura do lugar de chegada, entre outros, e sobre o impacto desses fatores na saúde mental dos escravizados. O banzo pode ser caracterizado como depressão, uma doença bastante comum na sociedade atual e que demanda tratamento de profissionais da saúde. Se considerar pertinente, oriente os alunos a ler este texto que trata de uma pesquisa sobre o tema: HAAG, Carlos. A saudade que mata. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, jun. de 2010. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2012/07/086-089-172.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022.

Incentive os alunos a expressar as emoções e a solicitar ajuda em caso de necessidade.

BNCC

Ao chamar a atenção dos alunos para questões de saúde mental, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal Saúde** e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 1 e nº 6**, da **Competência específica de Ciências Humanas nº 1** e da **Competência específica de História nº 5**.

Depressão

É importante criar oportunidades para discutir em sala de aula a doença mental depressão, que vem se tornando cada vez mais frequente entre pré-adolescentes e adolescentes, manifestando-se na forma de apatia, prática de *cutting* (automutilação), tentativas de suicídio, entre outras. De acordo com o relatório *The State of the World's Children 2021*, do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef), 22% dos adolescentes brasileiros entrevistados admitiram se sentir deprimidos com frequência e sem estímulo para fazer atividades cotidianas (disponível em:

Continua

Refletindo sobre

Milhões de pessoas escravizadas foram trazidas do continente africano para as terras do Brasil entre os séculos XVI e XIX. Durante a travessia do Atlântico e após a chegada, muitos escravizados entravam em um estado de tristeza profunda que levava alguns deles à morte. Na época, essa tristeza foi chamada de banzo. Você imagina qual era a causa de tristeza tão profunda? Você já se sentiu muito triste e desesperançoso? Que tipo de ajuda uma pessoa nessa situação precisa receber? Discuta o problema com os colegas.

O trabalho escravo

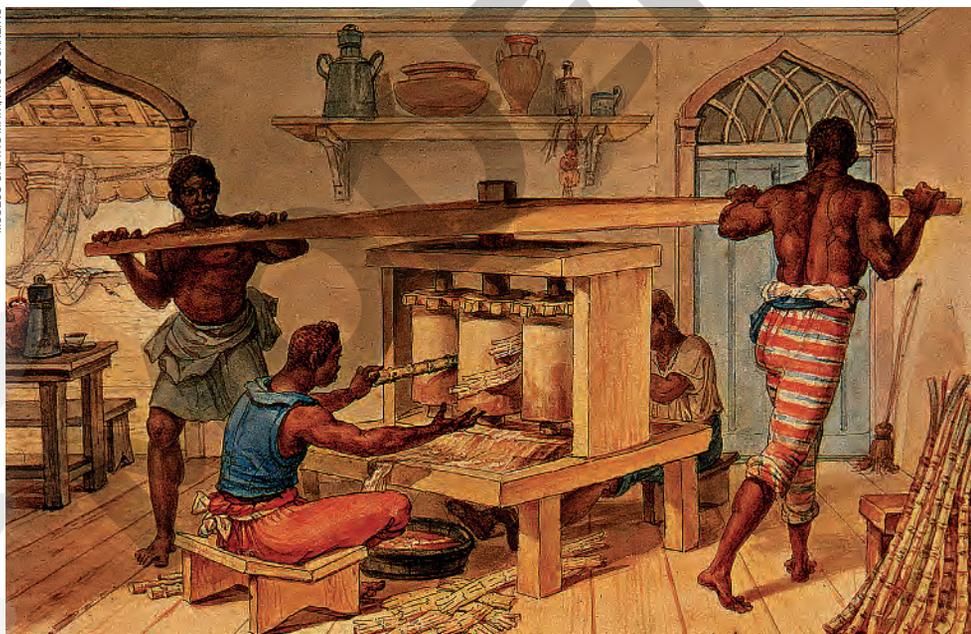
A primeira mão de obra explorada nos engenhos de açúcar foi a dos indígenas escravizados. Na segunda metade do século XVI, o trabalho dos indígenas passou a ser substituído pelo dos africanos escravizados, em razão da grande lucratividade do tráfico negreiro e da escassez de mão de obra local, provocada pela mortandade e pelas constantes fugas de indígenas.

Essa substituição ocorreu principalmente nas lavouras do Nordeste, onde os proprietários tinham mais recursos para comprar africanos escravizados. Na capitania de São Vicente, incorporada à capitania de São Paulo em 1681, a mão de obra indígena escravizada predominou até o século XVIII.

Os escravizados exerciam a maior parte das atividades no engenho. O grupo mais numeroso trabalhava nos canaviais, sujeito a uma jornada exaustiva. Os equipamentos da colheita eram muito simples: havia apenas facão e foice para o corte do caule da planta. Além de plantar e colher, esses trabalhadores transportavam a cana até a moenda.

Na produção do açúcar trabalhava um número menor de cativos. Eles desempenhavam funções especializadas nas moendas, nas caldeiras e nos tachos, sob a supervisão do mestre de açúcar e do feitor.

MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO



Engenho manual que faz caldo de cana, ilustração de Jean-Baptiste Debret, 1822. Museus Castro Maya, Rio de Janeiro. Os africanos escravizados moviam a economia açucareira colonial.

126

Continuação

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens>; acesso em: 23 maio 2022). Segundo estudo da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), ligada à Organização Mundial da Saúde (OMS), o suicídio é atualmente a quarta causa de morte de jovens entre 15 e 29 anos. Durante a pandemia de covid-19, a depressão teve um crescimento de 25% em todo o mundo, tendo atingido em maior quantidade mulheres e jovens (disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>; acesso em: 23 maio 2022).

A União Ibérica (1580-1640)

No final do século XVI, a produção e a comercialização do açúcar brasileiro foram afetadas por uma crise política em Portugal. Em 1578, o rei português, D. Sebastião, morreu durante uma batalha no Marrocos. Como não deixou herdeiros diretos, a coroa foi entregue a seu tio-avô, o cardeal D. Henrique, que faleceu dois anos depois. Assim, a sucessão dinástica portuguesa tornou-se um grave problema político.

Filipe II, soberano da Espanha e tio de D. Sebastião, aproveitou a oportunidade para invadir Portugal e assumir o trono. Desse modo, em 1580, Filipe tornou-se rei da Espanha e de Portugal, iniciando a **União Ibérica**, que durou até 1640.

Holandeses em Salvador

Região formada pelos atuais territórios da Holanda, Bélgica, Luxemburgo e parte do norte da França, os Países Baixos eram possessões da Espanha. Em 1579, as províncias protestantes do norte declararam-se independentes do Império Espanhol. Uma delas era a Holanda, nome pelo qual ficaria conhecido o novo país.

Fora do controle espanhol, os comerciantes holandeses foram proibidos de comercializar com os domínios da Espanha na América. Como as guerras de independência da Holanda coincidiram com a formação da União Ibérica, a proibição se estendeu ao Brasil.

Os comerciantes holandeses, principais distribuidores do açúcar brasileiro na Europa, não queriam perder os lucros desse comércio. Assim, em 1624, mais de 3 mil soldados holandeses, organizados pela Companhia Holandesa das Índias Ocidentais, ocuparam a cidade de Salvador. No ano seguinte, foram expulsos por forças luso-espanholas.

Respostas em seu caderno. Resumindo

8. Por que a frota que expulsou os holandeses de Salvador era luso-espanhola, e não apenas portuguesa?

“Com a chegada, em 1624, da ‘armada inimiga [tocando-se] em todas as naus trombetas bastardas ao som de guerra [...] [e divisando-se] as Bandeiras Holandesas, Flâmulas e Estandartes’, ouviram-se vozes na cidade do Salvador, as quais diziam: ‘Já entram, os inimigos já entram’. Estes acontecimentos marcaram o início de um período de investidas constantes e duradouras dos holandeses na América portuguesa, e foram precedidos por momentos de instabilidades políticas na Europa. Estes ocasionaram as restrições espanholas ao comércio estrangeiro nas colônias, e, por consequência, o aumento das investidas dos Países Baixos nessas mesmas localidades.

As modificações políticas, sociais e econômicas, que a dominação batava impôs sobre a região de Pernambuco entre os anos de 1630 e 1654, foram acompanhadas pela afluência de culturas diversas, as quais se encontraram nas fronteiras marcadas pelas vilas de Olinda, do Recife e de seus arredores. Todos esses lugares ‘foram tomados por holandeses, noruegueses, belgas, flamengos, ingleses, alemães, escoceses, dinamarqueses e judeus’, os quais também dividiram o mesmo espaço com ‘mazombos [...] portugueses, espanhóis, italianos, ameríndios e negros escravos’.”

MARANHO, Milena Fernandes. *O moinho e o engenho: São Paulo e Pernambuco em diferentes contextos e atribuições no Império Colonial Português (1580-1720)*. 2006. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. p. 125-126.



Planta da restituição da Bahia, desenho de João Teixeira Albernaz, o Velho, 1631. Mapoteca do Itamaraty, Rio de Janeiro. Esse mapa representa a armada luso-espanhola no cerco a Salvador, em 1625. Após esse episódio, os holandeses foram expulsos da Bahia.

Resumindo

8. Naquela época, Portugal estava sob o domínio da Espanha. O governo espanhol tinha interesse em afastar os holandeses da colônia portuguesa na América: as rivalidades entre a Holanda e a Espanha haviam se acentuado com o fim da Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), quando a Holanda e outras províncias protestantes do norte dos Países Baixos se libertaram do domínio espanhol. Para a Espanha, expulsar os holandeses da colônia portuguesa significava enfraquecê-los na luta pela hegemonia na Europa e manter as riquezas geradas pela produção de açúcar nas capitanias da Bahia e de Pernambuco no âmbito da União Ibérica.

Ao abordar as ações dos comerciantes holandeses no Nordeste da América portuguesa com o objetivo de explorar o negócio do açúcar, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI13.

Recapitulando

9. Após a morte do rei português, o soberano da Espanha, Filipe II, assumiu o trono de Portugal, governando ao mesmo tempo os dois países, fato que deu início à União Ibérica. No período, Espanha e Holanda eram rivais. Em razão disso, os espanhóis proibiram o comércio dos holandeses com suas colônias na América, o que incluía o Brasil.

10. Nassau investiu na atividade açucareira, promovendo o aumento da produção e do comércio do produto, convidou portugueses para participar de seu governo, praticou a tolerância religiosa, atraindo a comunidade judaica, e promoveu as artes e a ciência, contratando especialistas para estudar o território, sua natureza e seu povo. O traçado urbano do Recife também foi modificado no governo de Nassau, que promoveu a construção de mobiliário urbano e de edifícios.

Explore

Albert Eckhout criou um conjunto de pinturas de tipos humanos da colônia. Nessas pinturas, os personagens que mais se assemelham aos padrões europeus (uso de roupas, adornos sofisticados, cabelos alinhados e penteados) são considerados mais próximos da civilização. Na representação da mulher Tapuia, revela-se o que seria sinônimo de “selvageria” para o europeu do século XVII: a falta de vestimentas e, sobretudo, partes do corpo de uma pessoa no cesto que ela carrega nas costas e em uma de suas mãos. Com isso, o pintor associou os Tapuia ao ritual da antropofagia, costume indígena que mais chocou os europeus.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

- Como iniciou-se a União Ibérica e quais foram suas consequências para os holandeses no Brasil?
- Aponte as características sociais, culturais e econômicas do governo de Nassau em Pernambuco.

Holandeses em Pernambuco

Dispostos a permanecer no negócio do açúcar, em 1630 os holandeses organizaram outra expedição, muito mais poderosa que a anterior. Dessa vez, eles invadiram a capitania de Pernambuco, a mais próspera da colônia portuguesa.

Após a derrota dos portugueses, a administração holandesa em Pernambuco foi assumida pelo conde Maurício de Nassau, que governou entre 1637 e 1644. Nassau transferiu a sede do governo de Olinda para Recife e assumiu a direção política, militar, financeira e judiciária da capitania. Os colonos portugueses foram convidados a participar do governo da capitania e ocuparam nela diversos cargos administrativos.

A tolerância religiosa foi uma das características da administração de Nassau. Interessados no apoio dos colonos católicos e nos capitais dos judeus, os holandeses, que eram calvinistas, procuraram manter boas relações com adeptos de outras crenças. Ao mesmo tempo, missionários calvinistas buscaram se aproximar dos povos nativos inimigos dos portugueses, principalmente os Tapuia, que haviam se embrenhado nas regiões mais afastadas da costa. Essa aproximação rendeu aos holandeses importantes alianças militares com os nativos, estratégicas para Nassau manter o controle sobre os territórios coloniais ocupados.

O governo de Nassau também favoreceu os senhores de engenho com empréstimos para a compra de escravizados e de equipamentos. A produção e o comércio de açúcar cresceram durante todo o período em que os holandeses estiveram no Brasil.

Urbanismo, ciência e arte no Brasil holandês

Os holandeses promoveram muitas mudanças no Recife. Em poucos anos, o pequeno povoado tornou-se uma cidade com ruas pavimentadas, pontes, canais, mercados e outras construções.

O governador holandês levou para Recife uma comitiva formada por 46 especialistas, entre naturalistas, arquitetos, cronistas, cartógrafos e pintores. Membros dessa comitiva se encarregaram da construção do Palácio de Friburgo, sede do governo e residência de Nassau e uma das principais edificações da Cidade Maurícia, como ficou conhecida a capital holandesa no Brasil.

Entre os profissionais levados por Nassau a Recife destacou-se o pintor Albert Eckhout, que expressou o olhar europeu sobre os tipos humanos e as paisagens do Nordeste açucareiro, e o naturalista e cartógrafo Georg Marcgraf, que produziu mapas, classificou plantas e animais e estudou os astros visíveis a olho nu do hemisfério sul.

Responda em seu caderno.

Explore

- Tapuia era o nome genérico dado pelos indígenas Tupi aos povos não Tupi. Que visão o artista procurou transmitir sobre os Tapuia nessa pintura?



Índia Tapuia, pintura de Albert Eckhout, 1641. Museu Nacional de Arte da Dinamarca, Copenhague.

128

Atividade complementar

Proponha uma pesquisa bibliográfica sobre as transformações urbanas promovidas pelos holandeses no Recife. Organize a turma em grupos e oriente-os a pesquisar fontes confiáveis, como livros e artigos científicos sobre o tema, compará-los e produzirem um texto síntese sobre cada produção pesquisada, identificando autor, data de publicação, área e instituição de pesquisa relacionada ao estudo. No final, o grupo deverá produzir um texto único, sintetizando as informações encontradas. Essa atividade favorece o desenvolvimento de noções sobre pesquisa de revisão bibliográfica.

Conflitos entre holandeses e colonos

Em 1640, os portugueses rebelaram-se contra a Espanha e reconquistaram a independência, episódio conhecido como **Restauração Portuguesa**. Nesse momento, a economia açucareira do Nordeste brasileiro passava por dificuldades. Para contornar a crise, a Companhia Holandesa das Índias Ocidentais exigiu que o governo de Nassau cobrasse os empréstimos concedidos aos senhores de engenho. Insatisfeito com a exigência, em 1644 Maurício de Nassau deixou o governo no Nordeste e retornou à Holanda.

A situação econômica de muitos colonos do Nordeste açucareiro tornou-se crítica. A Companhia Holandesa das Índias Ocidentais cobrava juros cada vez mais altos pelos valores emprestados, além de estabelecer outras taxas. Nessas circunstâncias, proprietários de engenho e agricultores de cana rebelaram-se contra o domínio holandês. Em 1645, africanos escravizados e indígenas foram chamados a participar do movimento, que ficaria conhecido como **Insurreição Pernambucana**. Os principais embates ocorreram nos Montes Guararapes, entre 1648 e 1649. A rendição holandesa foi assinada em 1654.

Uma vez expulsos, os holandeses ampliaram a produção açucareira em suas colônias no Caribe. O produto caribenho conquistou espaço no mercado internacional e provocou a queda nas vendas do açúcar brasileiro.

Saiba mais

A primeira sinagoga da América

Durante o domínio holandês no Nordeste brasileiro, muitos judeus emigraram para a região atraídos pela política de tolerância religiosa de Nassau. Em 1636, eles fundaram em Recife a Kahal Zur Israel (Congregação Rochedo de Israel), primeira sinagoga da América. Com a expulsão dos holandeses em 1654, a sinagoga foi fechada. Somente em 2001, após a restauração, a sinagoga foi reaberta ao público.

História em construção

O imaginário popular sobre o Brasil holandês

O curto período de dominação holandesa deixou marcas no imaginário da população pernambucana.

“No imaginário de Pernambuco, a restauração [portuguesa] ocupou um lugar central, a função de uma matriz ideológica. A memória estamental apresentou-a como a gesta de determinados grupos sociais; na recordação popular, ela assumiu as cores de um tempo fabuloso e quase mítico. Ao longo de dois séculos decorridos da expulsão dos holandeses, ainda se podiam ver os vestígios físicos dos monumentos civis, religiosos e militares, deixados pela ocupação. As gerações que se sucederam comemoraram regularmente, nos montes Guararapes, na Estância ou em Olinda, os principais feitos bélicos. A iconografia fixou em painéis as batalhas decisivas. [...] Entretanto, o imaginário nativista não se esgotou na glorificação da restauração; do século XVII ao XIX, ele iniciou a reabilitação da dominação holandesa [...]. Nessa perspectiva, eram postas sistematicamente em dúvida as vantagens decorrentes do retorno do Nordeste à suserania lusitana.”

MELLO NETO, Evaldo Cabral de. *Imagens do Brasil holandês 1630-1654*. ARS, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 169-170, jun. 2009.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Com base em que elementos foi construída uma ideia positiva sobre a restauração do governo português em Pernambuco na recordação popular?
2. Segundo o autor, que reviravolta a construção desse imaginário popular sofreu nos séculos seguintes à expulsão dos holandeses?

História em construção

1. Entre os elementos estão os vestígios de monumentos civis, religiosos e militares, a fixação de imagens com criação de painéis sobre as batalhas decisivas e a comemoração dos feitos bélicos.

2. Apesar da construção duradoura de imaginário favorável aos portugueses, a dominação holandesa foi reabilitada principalmente como crítica à dominação lusitana, que implicava a suposição de que o período holandês tinha sido mais vantajoso à região. Espera-se que os alunos compreendam que, como essa suposição se mantém até os dias de hoje, a visão idealizada do período holandês persiste no imaginário popular.

BNCC

Ao tratar da influência da presença holandesa no imaginário pernambucano e propor a análise de um texto historiográfico, a seção contribui para o desenvolvimento das **Competências específicas de História nº 1, nº 3 e nº 6**.

Ao apresentar o mapa da América portuguesa no final do século XVII, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI11.

Recapitulando

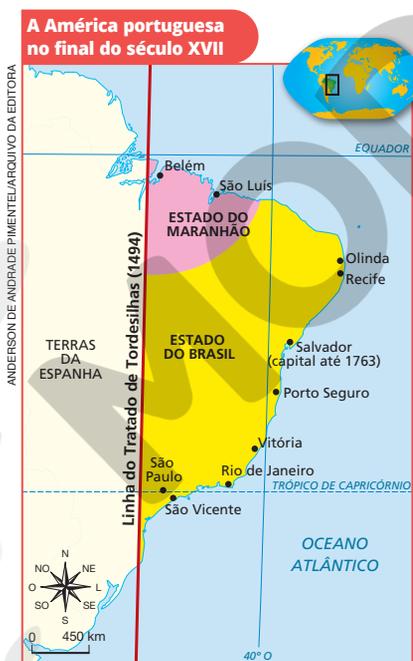
11. No momento em que a produção de açúcar realizada no Nordeste passava por uma crise, o que colocou os colonos em frágil situação econômica, a Companhia Holandesa das Índias Ocidentais passou a cobrar empréstimos feitos para financiar as atividades açucareiras a juros altos, gerando grande insatisfação. Com isso, os colonos organizaram-se contra o domínio holandês, que já não contava mais com a liderança de Maurício de Nassau.

12. Os holandeses, após terem sido expulsos do Nordeste, passaram a produzir açúcar no Caribe, estabelecendo uma concorrência que afetou diretamente o comércio açucareiro dominado por Portugal. Diante da situação, a coroa reorganizou a administração colonial, implementando o Conselho Ultramarino e as companhias de comércio, a fim de recuperar a lucratividade da economia açucareira no Brasil colônia.

13. O Tratado de Methuen foi assinado por Portugal e Inglaterra em 1703 a fim de selar parcerias econômicas e políticas, especificamente quanto à comercialização de tecidos ingleses e vinhos portugueses. No entanto, o volume de importação de tecidos ingleses por Portugal era muito maior que o de exportação de vinhos, o que implicava sucessivos prejuízos à balança comercial lusitana. Explique aos alunos que esse tratado também é chamado de “Panos e vinhos”.



Tonel de vinho português sendo recebido no porto de Londres, no Reino Unido, gravura de 1848. O Tratado de Methuen estabeleceu um regime especial de entrada de vinhos produzidos em Portugal nos portos ingleses.



O reforço do controle colonial

A concorrência enfrentada pelo açúcar brasileiro com o açúcar holandês produzido no Caribe agravou a crise econômica do Império Português. Para superá-la, o governo português tomou medidas destinadas a controlar os negócios na colônia. A administração colonial passou a ser controlada pelo **Conselho Ultramarino**, criado em 1642, ao qual o governador-geral da colônia estava subordinado. Ao mesmo tempo, as Câmaras Municipais perderam parte de seu poder.

Em 1649, a coroa portuguesa fundou a **Companhia Geral do Comércio do Brasil** e, em 1682, a **Companhia do Comércio do Estado do Maranhão**. Essas duas companhias detinham o monopólio da importação e da exportação de vários produtos da colônia.

No início do século XVIII, o reino português estava muito enfraquecido. Com o objetivo de proteger seu território contra os ataques estrangeiros e preservar seus domínios ultramarinos, Portugal aproximou-se da Inglaterra, assinando com esse país vários acordos comerciais. A consequência foi ampliar a dependência de Portugal da coroa inglesa.

O **Tratado de Methuen**, assinado pelos governos de Portugal e da Inglaterra em 1703, estabelecia taxas alfandegárias mais baixas para os tecidos ingleses importados por Portugal e para os vinhos portugueses vendidos à Inglaterra. Como o volume das compras de tecidos era maior que o das vendas de vinhos, a balança comercial portuguesa ficava crescentemente deficitária. Tratados como esse aprofundaram a crise econômica de Portugal e sua dependência em relação à Inglaterra.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

11. Relacione a crise na economia açucareira ao estopim da Insurreição Pernambucana.
12. Que fatores contribuíram para a criação do reforço do controle português no Brasil colônia?
13. Explique o Tratado de Methuen e suas consequências para a economia portuguesa.

Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel M.; REIS, Arthur C. F.; CARVALHO, Carlos D. de C. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 30.

O Brasil não era apenas um grande canavial

O açúcar foi o produto mais importante da economia do Brasil colonial até o século XVIII. Outros produtos importantes, contudo, coexistiam com ele. A produção de alguns abastecia principalmente a população da colônia; a de outros era voltada para o comércio exterior.

O cultivo de **milho** e de **mandioca**, nativos da América, era imprescindível para a alimentação dos habitantes da colônia. O rei de Portugal chegou a exigir o plantio de mandioca nos engenhos, obrigação nem sempre cumprida. Além desses produtos, cultivavam-se na colônia arroz e frutas, como banana e laranja, que foram trazidos pelos colonizadores e aclimatados ao Brasil. Nativo da América, o feijão também compunha a dieta alimentar da população colonial.

O **tabaco**, planta de origem americana, produzido inicialmente na capitania da Bahia, espalhou-se depois por Sergipe e Alagoas. O produto tinha como destino a Europa e principalmente a África, onde era trocado por escravizados.

A produção de **algodão** atendia inicialmente ao mercado interno da colônia, onde era utilizado como matéria-prima para a confecção de redes e de roupas rústicas, usadas por escravizados e outros integrantes da população mais pobre. A partir do século XVIII, com o crescimento da indústria têxtil na Inglaterra, o algodão começou a ser produzido para exportação.

A **pecuária** foi introduzida no Brasil pelos europeus. Os animais eram usados nos engenhos como meio de transporte e força motriz para as moendas, além de fornecer carne, leite e couro. Como o gado era criado solto, ocupava uma vasta área que poderia ser destinada ao cultivo de cana. Por isso, com o passar do tempo, a pecuária deslocou-se para o interior.

Outra importante atividade colonial foi a exploração de **drogas do sertão**, especiarias da região Amazônica, como urucum, anil, cacau, pimenta, castanha-do-brasil, cravo e baunilha. O trabalho de coletar as especiarias era realizado por indígenas escravizados ou semi-salariados, que eram quem conhecia o uso desses produtos da floresta.

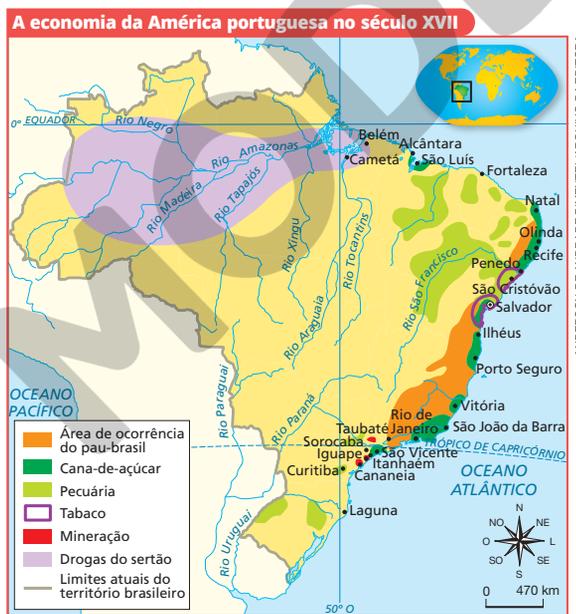
Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel M.; REIS, Arthur C. F.; CARVALHO, Carlos D. de C. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 28.

Conexão

O engenho colonial

Luiz Alexandre Teixeira Jr. São Paulo: Ática, 2006. (Coleção O cotidiano da história).

O livro aborda a desigualdade social em um engenho típico do Brasil colonial. Nele, os proprietários vivem suntuosamente, consumindo produtos europeus, enquanto os escravizados, que fazem todo o trabalho, são submetidos à violência e à miséria.



131

BNCC

Ao apresentar um mapa da economia da América portuguesa no século XVII, ressaltando a relação entre a ocupação geográfica e a produção desenvolvida, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI11.

Interdisciplinaridade

O mapa histórico da página apresenta informações acerca da economia do Brasil no século XVII, permitindo aos alunos identificar padrões espaciais, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades do componente curricular geografia, especificamente a habilidade EF07GE09.

O trabalho indígena no "sertão"

Leia mais sobre o papel fundamental dos indígenas na exploração de drogas do sertão em: RAVENA, Nirvia; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. A teia de relações entre índios e missionários: a complementaridade vital entre o abastecimento e o extrativismo na dinâmica econômica da Amazônia Colonial. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 29, n. 50, p. 400, maio/ago. 2013.

Castanha-do-brasil

Embora utilizemos a denominação castanha-do-pará – nome científico *Bertholletia excelsa* –, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) adota o termo castanha-do-brasil, nomenclatura mais empregada na exportação.

Conexão

Livro paradigmático que apresenta uma história romanceada, narrada por um mascate, que leva o leitor a conhecer um engenho em Pernambuco. A narrativa ficcional é permeada por conteúdo histórico, que trata do conceito *plantation*, do pacto colonial e da sociedade açucareira.

Ao abordar a presença holandesa na África, a seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**.

A presença holandesa no mundo

A existência de uma influente camada social de banqueiros e comerciantes com interesses mercantis permitiu aos holandeses dominar territórios em várias partes do mundo. Além da ocupação de parte do Nordeste brasileiro, no século XVII, e de sua presença na África, no mesmo período, eles foram responsáveis pela fundação de Nova Amsterdã, futura Nova York, nos Estados Unidos.

Enquanto isso...

Os holandeses na África

O conflito entre Portugal e Holanda não se restringiu à ocupação do Nordeste brasileiro pelos holandeses. A disputa atingiu também a África, onde os holandeses conquistaram diversas feitorias portuguesas a partir de 1633. Com essas conquistas, a Holanda pôs fim ao predomínio de Portugal no comércio de ouro e de escravizados na Costa do Ouro, região que hoje abrange alguns países da África Ocidental, como Gana, Togo e Benin.

“Entre 1482 e a tomada do Castelo da Mina por forças holandesas, em 1637, Portugal não só praticamente dominou as trocas comerciais na Costa do Ouro, mas também estabeleceu a estrutura comercial que vigoraria até o [...] século XIX. Nesta configuração, os europeus controlavam o comércio costeiro a partir de entrepostos comerciais [...], mas os africanos tinham controle absoluto das rotas internas de comércio. [...]

As primeiras tentativas de quebrar o quase monopólio do comércio lusitano [na África] começaram em 1612, quando os holandeses fundaram um forte em Mori. [...] Em 1633, os holandeses tomariam Acra, centro do comércio de ouro. O golpe fatal veio com a queda do Castelo da Mina, em 1637. [...]

Até o final do século XVII, as relações comerciais na Costa do Ouro foram dominadas pelo comércio do ouro, que ligou a região ao norte da África muito antes da chegada dos portugueses. As rotas principais eram controladas por negociantes muçulmanos que chegavam à região através de caravanas do comércio transaariano. [...]

Na segunda metade do século XVII [...], o comércio da Costa do Ouro seria substancialmente transformado pela ascensão do tráfico de escravos como elemento central da economia local. Entre 1662 e 1700, as exportações britânicas de escravos [...] chegariam a 55 288 cativos e os holandeses embarcariam 9 263 escravos para as Américas. A razão para a supremacia britânica estava na demanda por mão de obra cativa nas suas colônias caribenhas, assim como no começo da implantação da produção de tabaco na Virgínia.

Apesar do crescimento do comércio de cativos, o comércio de ouro se manteve como atividade relevante. Enquanto os britânicos dominavam o tráfico de escravizados, os holandeses tinham a supremacia do comércio de ouro. De fato, mesmo antes de tomarem o Castelo da Mina, os holandeses já tinham participação significativa no comércio de ouro.

Costa da mina no século XVII



Fonte: SILVA JR., Carlos da. Ardras, minas e jejes, ou escravos de "primeira reputação": políticas africanas, tráfico negreiro e identidade étnica na Bahia do século XVIII. *Almanack*, Guarulhos, n. 12, p. 10, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/alm/article/view/13212/9230>. Acesso em: 25 fev. 2022.

ANDERSON DE ANDRADE
PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

Segundo Curtin, navios holandeses teriam carregado aproximadamente uma tonelada do minério para a Europa em 1600. Até 1697, a companhia de comércio holandesa (WIC) exportou 1 700 marcos de ouro anualmente e, segundo [o historiador Walter] Rodney, os holandeses continuariam sendo associados com o comércio de ouro mesmo no início do século XVIII. Para efeito de comparação, somente 7% das moedas de ouro cunhadas na Inglaterra foram feitas com ouro africano entre 1677 e 1689. Entre 1695 e 1699, quando as exportações totais de ouro da Costa do Ouro atingiram 1,7 toneladas anualmente, os holandeses exportaram três vezes e meia mais ouro do que os britânicos. [...]

Com a expulsão dos portugueses da Costa do Ouro, se seguiria uma fase de supremacia holandesa no comércio da região. Logo, contudo, a Costa do Ouro seria foco de um processo de internacionalização comercial que levaria à construção de vários fortes e fortalezas europeias na região. No essencial, [...] as nações europeias seguiriam o modelo de comércio usado pelos portugueses, sem se aventurarem pelo interior e funcionando como intermediários nas trocas comerciais entre a Costa do Ouro e outras regiões da Costa Ocidental da África. [...]

Em meados do século XVII, o viajante dinamarquês Romer diria que ‘nenhuma nação tem agilidade comercial como os holandeses’, o que advinha do fato de que os holandeses tinham ‘seus fortes providos (com mercadorias) o tempo todo, de forma que os negros podiam escolher (para a compra) entre muitas centenas de produtos de todo o tipo’. Esta estratégia deu aos britânicos e holandeses vantagem significativa no comércio atlântico. Nos castelos e fortes das duas nações, ‘europeus e nativos (muitos dos quais viajam de regiões remotas do interior) têm certeza de que encontraram um mercado seguro para compra e venda, sem os perigos ou gastos de esperas.’”

FERREIRA, Roquinaldo. A primeira partilha da África: decadência e ressurgência do comércio português na Costa do Ouro (c. 1637-c. 1700). *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 26, n. 44, dez. 2010.



Castelo da Mina, fortaleza e entreposto comercial de escravizados localizado na costa da Guiné, gravura de 1704. Em destaque, a bandeira holandesa sinaliza a posse do local, tomado de Portugal em 1637.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Como se estruturou o comércio na Costa do Ouro entre os séculos XV e XIX?
2. Antes da chegada dos portugueses à África, havia um intenso comércio entre a Costa do Ouro e o norte da África. Quem controlava esse comércio e por que meios eles chegavam à Costa do Ouro? Qual era o principal produto desse comércio?
3. Que atividade, a partir da segunda metade do século XVII, assumiu o primeiro lugar em importância na economia da Costa do Ouro? Qual foi a participação dos holandeses nessa modalidade de comércio?

Enquanto isso...

1. O comércio na Costa do Ouro estruturou-se em feitorias e entrepostos construídos pelos europeus nessa região da África Ocidental, por meio dos quais eles controlavam o comércio costeiro, ao mesmo tempo que as rotas comerciais internas eram dominadas pelos africanos.

2. Antes da chegada dos portugueses à África Ocidental, o comércio entre a Costa do Ouro e o norte da África era controlado pelos mercadores muçulmanos. Provenientes do norte da África, eles chegavam à região em caravanas do comércio transaariano. O principal produto desse comércio era o ouro.

3. A atividade que assumiu o primeiro lugar em importância na economia da Costa do Ouro a partir da segunda metade do século XVII foi o tráfico de escravizados. O ouro, entretanto, continuou a ocupar lugar de destaque na economia da região durante vários séculos. Apesar de ter uma participação menor que a dos britânicos no comércio de escravizados, os holandeses também se envolveram nessa atividade. Segundo o autor do texto, os holandeses enviaram mais de 9 mil cativos para a América.

Atividades

1. Correções: **d)** Entre os séculos XVII e XVIII, o principal produto de exportação da colônia portuguesa na América foi o açúcar. **f)** Os africanos escravizados não recebiam salário por seu trabalho nos engenhos.

2. **a)** A substituição explica-se pela lucratividade do tráfico de escravizados africanos, pela escassez de mão de obra indígena, causada pela grande mortandade da população nativa, e pela dificuldade de recapturar os indígenas fugidos.

b) Os escravizados faziam todo tipo de tarefa, desde o trabalho na lavoura até as atividades envolvidas no processo de fabricação do açúcar, além dos serviços domésticos. Essa gama de atividades explica a afirmação do padre jesuíta André João Antonil reproduzida no enunciado.

3. **a)** O período da União Ibérica coincidiu com as lutas pela independência dos Países Baixos, os quais, na época, pertenciam à Espanha. Livres do controle espanhol, os comerciantes holandeses foram proibidos de comercializar com os domínios da Espanha na América, que, naquela fase, incluíam o Brasil. Para usufruir do lucrativo comércio do açúcar produzido no Brasil, os holandeses invadiram territórios do Nordeste açucareiro.

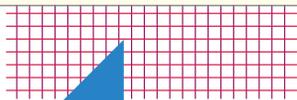
b) A primeira invasão holandesa ocorreu em 1624, em Salvador, na Bahia. Em 1630, forças holandesas ocuparam Olinda e Recife, em Pernambuco, e expandiram seus domínios para outros pontos do litoral nordestino.

c) O principal motivo desses conflitos foi a cobrança de juros cada vez mais altos sobre os valores emprestados pela Companhia Holandesa das Índias Ocidentais para os colonos portugueses.

4. **a)** O homem encostado na árvore está ferido. Ele perdeu uma perna e um braço e representa um escravizado; os homens brancos que estão de pé parecem europeus ou seus descendentes na América.

b) Essa árvore é típica de áreas tropicais, o que sugere a representação de uma cena que se passa no Brasil, especificamente na Região Nordeste do país, ou em outra região tropical do continente

Continua



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Identifique as afirmações incorretas. Depois, reescreva-as, corrigindo-as.

a) Na produção de açúcar, os senhores de engenho utilizaram inicialmente a mão de obra indígena. Somente mais tarde foi introduzido o trabalho dos africanos escravizados.

b) A coroa portuguesa estimulou a produção de açúcar em sua colônia da América porque esse artigo era muito valorizado na Europa.

c) Muitos agricultores, por não terem os equipamentos para fabricar açúcar em sua propriedade, moíam a cana em engenhos de outras pessoas.

d) Durante o período colonial, o principal produto de exportação da colônia portuguesa na América foi o pau-brasil.

e) Além de trabalhadores escravizados, os engenhos de açúcar utilizavam trabalhadores livres.

f) Os africanos escravizados recebiam salário por seu trabalho nos engenhos.

2. Sobre a mão de obra nos engenhos do Nordeste colonial, responda às questões.

a) Por que a mão de obra indígena foi substituída pela africana?

b) No livro *Cultura e opulência do Brasil*, publicado em 1711, o padre André João Antonil escreveu que os africanos escravizados eram “as mãos e os pés do senhor de engenho”. Explique o significado dessa afirmação.

3. Sobre a colonização holandesa no Nordeste açucareiro, responda às questões.

a) Que relação pode ser estabelecida entre a União Ibérica (1580-1640) e as invasões holandesas no Nordeste do Brasil?

b) Que áreas do Nordeste do Brasil foram ocupadas pelos holandeses?

c) Qual foi o principal motivo dos conflitos entre os holandeses e os colonos portugueses na década de 1640?

134

Continuação

americano. A representação de um africano escravizado, mão de obra predominante nas plantações de açúcar do Brasil e das ilhas da América Central naquele período, também sugere que o artista representou uma situação no Brasil ou em outra colônia europeia no Caribe.

c) Para que os europeus consumissem açúcar, era necessária a produção em larga escala, que explorava a mão de obra escravizada em um território de clima e vegetação adequados para a plantação. A forma como o ilustrador representou o escravizado mostra que essa lógica ocasionou o sofrimento dos que trabalhavam na produção do açúcar.

5. **a)** Pau-brasil; **b)** Mandioca; **c)** Tabaco; **d)** Cacaú; **e)** Algodão.

4. Observe a ilustração, depois responda às questões.



É a esse preço que você come açúcar na Europa, gravura de Jean Michel Moreau, c. 1800. Biblioteca Nacional da França, Paris.

a) Qual é a situação física do homem que está encostado na árvore? A que grupo social ele e os outros dois homens pertencem?

b) Nessa paisagem, podemos ver palmeiras. O que isso sugere sobre a localização possível da cena?

c) Que relação há entre o consumo de açúcar na Europa e o homem no chão?

5. Muitos produtos, além do açúcar, foram cultivados na América portuguesa, seja para consumo interno, seja para exportação. Identifique que produto está relacionado a cada afirmação: algodão, tabaco, mandioca, pau-brasil e cacaú.

a) Foi o primeiro produto explorado e exportado no Brasil colonial.

b) Era a base da alimentação indígena e foi adotada como alimento pelos colonizadores europeus.

c) Era destinado à Europa e principalmente à África, onde era trocado por escravizados.

d) A produção desse item se deu na região amazônica usando mão de obra indígena escravizada.

e) A expansão do cultivo e da exportação desse produto está relacionada ao crescimento da indústria têxtil na Inglaterra.

6. Identifique a afirmação incorreta sobre a administração holandesa de Maurício de Nassau. Depois, reescreva-a, corrigindo-a.
- Durante seu governo, a produção e o comércio de açúcar cresceram.
 - Em seu governo, os colonos portugueses ocuparam diversos cargos administrativos.
 - Sua administração foi caracterizada pela tolerância religiosa e pela concessão de empréstimos aos colonos.
 - Após a Insurreição Pernambucana, Maurício de Nassau retornou a Pernambuco e assumiu a direção política, militar e financeira da capitania.
 - Nassau governou entre 1637 e 1644 e transferiu a sede do governo de Olinda para Recife.

Aluno cidadão

7. Atualmente, o consumo excessivo de açúcar é considerado um dos principais riscos à saúde da população mundial. Junte-se a dois colegas para realizar uma pesquisa sobre esse tema seguindo o roteiro.
- Pesquisem:
 - que problemas de saúde podem ser causados pelo consumo excessivo de açúcar;
 - quais são as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) a respeito do consumo diário de açúcar.
 - Com base nos dados obtidos:
 - avaliem se o consumo diário de açúcar de vocês está de acordo com as recomendações da OMS;
 - compartilhem as informações com o restante da turma e argumentem para defender possíveis ações que governos, empresas e sociedade podem realizar para reduzir o consumo de açúcar pela população brasileira.

Conversando com ciências e geografia

8. Leia o texto para responder às questões.
- “O etanol (ou álcool etílico) é produzido em usinas a partir de matérias-primas como cana-de-açúcar, milho ou beterraba.

Ele é um biocombustível, ou seja, um combustível renovável, que não precisa de materiais de origem fóssil, como o petróleo. Em todo o mundo, os biocombustíveis sempre ficaram em segundo plano devido à facilidade de extração do petróleo e devido à sua abundância. [...] Porém, nem todo biocombustível é uma alternativa tão limpa assim para o planeta. Por causa da complexidade de sua fabricação, o etanol pode [...] até gerar mais emissão de gases poluentes. Isso sem falar no risco de maiores desmatamentos para ampliar as plantações. Nesse ponto, o etanol brasileiro, feito da cana-de-açúcar, leva vantagem. Ele é mais produtivo que o extraído do milho, por exemplo, e provoca um impacto ambiental menor. [...]”

COMO é produzido o etanol? *Superinteressante*, São Paulo, 4 jul. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-produzido-o-etanol/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

- Os usos da cana-de-açúcar no período colonial são os mesmos de hoje? Explique.
- Aponte as vantagens e desvantagens do uso do etanol em relação ao uso do petróleo.
- Por que o etanol produzido no Brasil é mais lucrativo que o produzido em outros países?

Mão na massa

9. Junte-se a alguns colegas para pesquisar e selecionar duas obras produzidas pelos artistas Frans Post e/ou Albert Eckhout. Em um painel, colem reproduções das imagens selecionadas e elaborem legendas com pequenas descrições para cada uma, desenvolvendo considerações a respeito do olhar do europeu sobre o Brasil. Depois, apresentem o painel para a turma e discutam as informações históricas presentes nas obras.

135

Continuação

auxiliar os alunos na pesquisa. Ao oferecer a eles uma situação-problema que os levará a pesquisar dados e a propor uma solução para ela, a atividade favorece a habilidade de argumentar com base em dados científicos. No desenvolvimento da atividade, uma possibilidade é envolver os adultos de convivência dos alunos, favorecendo a integração entre família e comunidade escolar.

BNCC

A atividade está relacionada ao **tema contemporâneo transversal** Educação alimentar e nutricional.

8. a) Não, pois, ainda que a cana continue servindo para a produção de açúcar, melado, rapadura e aguardente, atualmente ela é utilizada na produção de biocombustível, o etanol.

b) O etanol é uma fonte de energia renovável e pode ser produzido por meio da agricultura, enquanto o petróleo, combustível fóssil, é finito. No entanto, o etanol pode gerar mais poluentes que o petróleo e causar desmatamento para a ampliação das plantações.

c) Porque, segundo o texto, é possível produzir maior volume de etanol proveniente da cana-de-açúcar usando a mesma extensão de terras de uma plantação de milho. Isso assegura menor impacto ambiental.

Interdisciplinaridade

Ao abordar a produção de cana-de-açúcar no passado e no presente, considerando os impactos ambientais do cultivo, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Educação ambiental, e contribui para o desenvolvimento de habilidades dos componentes curriculares ciências e geografia, especificamente as habilidades EF07CI05 e EF07GE06.

9. Ao propor aos alunos que analisem obras de arte como documentos históricos, a atividade permite a eles exercitar procedimentos e método próprios da ciência histórica. A atividade também favorece a prática da sala de aula invertida, em que o aluno apresenta conteúdos aprendidos por ele aos demais integrantes da turma e ao professor.

Continua

6. Correção: d) Quando os holandeses se renderam, em 1654, Maurício de Nassau já não estava no Brasil, de onde saíra em 1644 para não mais retornar.

7. O objetivo da atividade é promover uma reflexão sobre os efeitos do consumo excessivo de açúcar sobre a saúde humana. Após a pesquisa, os alunos devem avaliar os próprios hábitos de consumo de açúcar e, em seguida, sugerir ações para a redução do consumo desse produto na sociedade. O texto “No tempo em que o açúcar não era vilão”, de Celira Caparica (publicado na revista *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 62, n. 4, out. 2010, disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v62n4/a21v62n4.pdf>; acesso em: 3 ago. 2022), pode

Este capítulo contempla parcialmente as habilidades EF07HI02 e EF07HI16 (ao identificar conexões entre o Novo Mundo e a África no contexto das navegações, indicando a complexidade e as interações que ocorreram no Oceano Atlântico, e ao analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados no período da produção açucareira, destacando os responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações no quadro de habilidades do ano.

Ao abordar o contexto no qual os africanos foram trazidos para o Brasil, discutindo as condições dos afro-brasileiros escravizados e o processo de formação da cultura afro-brasileira, o capítulo se relaciona aos **temas contemporâneos transversais** Diversidade cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Objetivos do capítulo

- Compreender a dinâmica do comércio de escravizados na América portuguesa.
- Identificar os mecanismos do tráfico negreiro e os motivos que levaram o Brasil a tornar-se o principal destino de africanos escravizados no mundo.
- Entender as características da sociedade escravista brasileira e suas heranças culturais e sociais.
- Conhecer o cotidiano dos negros escravizados e suas estratégias de resistência contra a escravidão no Brasil.
- Compreender a importância da influência cultural africana na formação cultural brasileira.
- Destacar a importância das religiões como um modo de manutenção da identidade cultural dos africanos escravizados.

Abertura do capítulo

Nessa abertura, as religiões afro-brasileiras são apresentadas como parte do legado cultural construído pelos negros durante o período da escravidão. A prática

Continua

CAPÍTULO

8

Sociedade escravista e cultura afro-brasileira

ENALDO PINTO/AG-HACK/FUTURA PRESS



Baianas no ritual da Lavagem do Bonfim, em Salvador, Bahia. Foto de 2020.

Durante mais de trezentos anos de regime escravocrata, milhares de pessoas foram trazidas de diversas regiões da África para o Brasil. Elas faziam parte de vários povos africanos e trouxeram consigo uma diversidade de elementos culturais que hoje fazem parte da cultura brasileira. A religião é um desses elementos. Várias religiões de matriz africana, como o candomblé, se caracterizavam pelo culto a divindades, chamadas orixás.

Com o passar do tempo, ocorreu o sincretismo religioso, que é a mistura de elementos de várias religiões. Com isso, diversos orixás foram associados a divindades e a santos católicos. Por exemplo, Jesus Cristo, que para os cristãos é o filho de Deus, o criador, foi associado a Oxalá, que nas religiões africanas é considerado o filho do criador, Olodumarê.

O ritual da Lavagem do Bonfim mostrado na fotografia é realizado anualmente após uma procissão que termina na Igreja Nosso Senhor do Bonfim, onde as baianas despejam água de cheiro no adro (terreno murado em frente à igreja) e nas escadarias.

O despejar das águas remete ao mito africano segundo o qual ao visitar o rei Xangô, em Oyó, antigo império africano localizado na região dos atuais Nigéria e Benin, Oxalá foi preso injustamente. Isso acarretou uma série de catástrofes em Oyó. Ao descobrir o engano, Xangô desculpa-se ordenando a todos que vistam roupas brancas (a cor de Oxalá) e oferecendo um banho a Oxalá.

- Você reconhece algum elemento do mito africano de Oxalá na imagem?
- Em sua opinião, há preconceito contra as religiões afro-brasileiras no Brasil?
- Qual é a importância da tolerância religiosa? Justifique.

136

Continuação

religiosa foi uma das formas de reconstruir a identidade cultural e os laços afetivos desfeitos pela escravização. Espera-se que os alunos percebam que as roupas das baianas são brancas, conforme o mito do banho de Oxalá, mencionado no texto. Espera-se, também, que reconheçam que ainda existe preconceito sobre as religiões de matriz africana no Brasil, fenômeno que acompanha o racismo fortemente presente na sociedade, e que discutam a importância da tolerância religiosa e da liberdade de culto, que é garantida pela Constituição Federal de 1988, como aparece no inciso VI do artigo 5º: “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”.

A dinâmica do comércio de escravizados

Como você estudou no capítulo 4, os africanos escravizados eram obtidos pelos portugueses por meio do escambo – em troca de fumo, pólvora e outros produtos. Os primeiros cativos começaram a ser trazidos para o Brasil em meados do século XVI. Essas pessoas pertenciam a dois grandes grupos étnico-linguísticos: o dos sudaneses (povos provenientes da região ao sul do Saara e da área das florestas) e o dos bantos (provenientes do território dos atuais Angola, Moçambique, Congo e sul do Golfo da Guiné).

Ao longo dos séculos, as principais regiões africanas de onde os portugueses importavam mão de obra escravizada variaram. No século XVI, a maioria dos africanos foi trazida das regiões da Senegâmbia (atuais Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau e Guiné) e da Costa da Mina (atuais Gana, Togo, Benin e Nigéria). No século XVII, embora os demais entrepostos tenham mantido suas atividades, Angola e Congo se destacaram.

A viagem demorava de trinta e cinco a quarenta dias nos navios vindos dos portos de Angola (Luanda e Benguela no mapa) e de cinquenta a setenta dias nos que partiam de Moçambique.

Chegando aos portos brasileiros, os africanos escravizados eram vendidos em leilões públicos ou em negociações privadas. Os preços dependiam do sexo, da idade e das condições de saúde dos cativos. Havia uma procura maior pelos adultos do sexo masculino com idade entre 19 e 35 anos.

Saiba mais

Os tumbeiros

Nos navios negreiros, homens, mulheres e crianças eram transportados para a América em péssimas condições de higiene e segurança. Viajavam amontoados, passando fome, calor e frio. Em razão disso, muitos morriam durante a travessia do Atlântico. Por esse motivo, essas embarcações eram chamadas *tumbeiros* (palavra derivada de *tumba*).

BNCC

Ao identificar conexões entre o Novo Mundo e a África no contexto das navegações e ao indicar a complexidade e as interações que ocorreram no mundo atlântico, considerando as rotas do comércio de escravizados que incluíam também a parte da costa africana banhada pelo Oceano Índico, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI02. Ao analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados no período da produção açucareira, identificando os responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados, contempla-se parcialmente a habilidade EF07HI16.

A procedência dos africanos escravizados

O capítulo aborda, principalmente, a procedência dos cativos durante os séculos XVI e XVII – períodos já estudados pelo aluno. Vale informar que, no século XVIII, os escravizados passaram a ser traficados com regularidade também de Moçambique. Já no século XIX, ganharam destaque novamente a Costa da Mina e o Benin.

Os responsáveis pelo tráfico

Entre 1641 e 1648, durante a invasão holandesa no Nordeste açucareiro, os holandeses tomaram entrepostos escravistas portugueses em Angola. Não foi coincidência. O domínio sobre a região de Pernambuco e a lucratividade da produção do açúcar dependiam do tráfico de escravizados.

O comércio de escravizados da África para o Brasil (séculos XVI-XIX)



Fonte: CAMPOS, Flavio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas: história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 9.

137

Ampliando: a transformação dos africanos capturados em escravizados

“[...] a transformação do africano cativo em escravo poderia demorar vários anos. Calcula-se em oito meses o período entre a captura do africano e seu embarque para a América. Até se amoldarem ao novo papel de escravos, decorriam mais alguns meses, de sorte que quatro anos era o tempo para a ‘aclimação’ do africano no papel de escravo.”

FARIA, Sheila Siqueira de Castro. Tráfico negreiro. In: VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 555-556.

O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 5**, ao abordar o deslocamento das populações africanas para a América portuguesa. Além disso, trabalha o **tema contemporâneo transversal** Diversidade cultural, ao tratar da história dos africanos trazidos para o Brasil, dos afro-brasileiros escravizados e da cultura afro-brasileira.

História em construção

- Os escravizados eram usados como moeda de troca em Angola, de modo que diversas mercadorias eram trocadas por africanos escravizados.
- O argumento central dos jesuítas era o de que em Angola o africano escravizado era usado como moeda de troca, assim não havia meio de adquirir qualquer produto senão pela troca por cativos.

BNCC

Ao propor a análise de um documento histórico, uma fonte primária, a seção promove o contato com o método da ciência histórica e o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 3**.

Recapitulando

- No século XVI, os africanos escravizados eram trazidos das regiões da Senegâmbia e da Costa da Mina; já no século XVII, passaram a ser trazidos em grande número de Angola e Congo – ainda que os demais entrepostos tenham mantido suas atividades.
- Em razão de correntes marítimas e ventos favoráveis, o tempo de viagem entre o Brasil e a África era mais curto que o de uma viagem da África ao Caribe ou à América do Norte. Com isso, era possível fazer a travessia em embarcações pequenas de dois mastros e o número de escravizados mortos durante o trajeto era menor, o que aumentava o lucro dos traficantes.

História em construção

Escravizados como mercadorias

Enquanto durou o tráfico negreiro, os cativos foram tratados como mercadorias. Leia um documento do século XVI escrito por jesuítas de Angola sobre o assunto.

“[...] Porque, assim como na Europa o dinheiro corrente é o ouro e prata amoedada, e no Brasil o açúcar, assim o são em Angola e reinos vizinhos os escravos. Pelo que, quando os padres do Brasil nos mandam o que lhe de cá pedimos, [...] e quando os donos das fazendas que vêm a esta parte nos vendem biscoitos, vinho e outras coisas, não querem receber de

nós a paga em outra moeda, senão na que corre pela terra, que são escravos.”

MEMORIAL de 15 de junho de 1593.
In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 175.

Questões

Responda em seu caderno.

- Como os escravizados estavam inseridos na prática do escambo?
- Identifique o argumento central que é usado pelos jesuítas para justificar a participação deles no tráfico negreiro.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

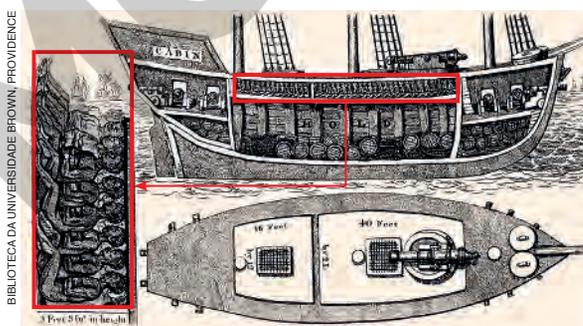
- Qual era a origem dos africanos escravizados trazidos para a América portuguesa nos séculos XVI e XVII?
- Que fatores naturais favoreceram o tráfico de africanos escravizados para a América portuguesa?

O tráfico negreiro e seus números

O tráfico de escravizados tornou-se uma das principais atividades comerciais da América portuguesa em razão da sua alta lucratividade. O tempo de viagem entre o Brasil e a África era cerca de 40% mais curto que o de uma viagem da África ao Caribe ou à América do Norte, em razão de correntes marítimas e ventos favoráveis. Por causa da duração mais curta das viagens, morriam menos pessoas durante o trajeto e, conseqüentemente, os traficantes tinham mais lucro. Além disso, a navegação das rotas entre Brasil e África era segura a ponto de ser possível fazer a travessia em embarcações pequenas de dois mastros.

Ao final do século XVII, o Brasil havia importado cerca de um milhão de cativos e se tornou o principal destino de escravizados do mundo. Esse número, no entanto, engloba apenas os que sobreviveram à captura e à travessia.

Grande parte dos cativos era capturada no interior da África Subsaariana e levada por embarcações fluviais aos entrepostos comerciais da costa – não por acaso localizados próximo a grandes rios. Cerca de 40% dos cativos morriam nessas viagens até o litoral e de 10% a 12%, nos barracões insalubres das feitorias. Durante a travessia, no século XVI, a mortalidade variava entre 15% e 25% dos que embarcavam, apresentando queda nos séculos seguintes.



Esquema de um navio negreiro, litografia de Robert Walsh, 1830. Biblioteca da Universidade Brown, Providence, Estados Unidos.

138

Os números do tráfico negreiro

Os dados numéricos relacionados ao tráfico negreiro foram consultados nas obras: FARIA, Sheila Siqueira de Castro. *Tráfico negreiro*. In: VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000; ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *África, números do tráfico atlântico*. In: SCHWARCZ, Lília M.; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. E também no *site* Slave Voyages. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

Sociedade escravista

Como você já estudou, a escravização de pessoas ao longo da história aconteceu em diferentes culturas e períodos, mas não da mesma forma. Para facilitar o estudo do assunto, podem-se classificar as sociedades nas quais se utilizava o trabalho de pessoas escravizadas em: **sociedades com escravizados**, nas quais a mão de obra escrava compunha as forças produtivas, mas não era predominante, e **sociedades escravistas**, em que a escravidão funcionava como elemento organizador do trabalho.

No Brasil, por mais de três séculos, a força de trabalho de escravizados foi o motor da economia, motivo pelo qual a sociedade formada no país foi classificada como escravista. Nesse período, além de realizar as principais atividades econômicas, os africanos escravizados exerciam trabalhos domésticos nas casas de grandes proprietários de terras, eram empregados nas lavouras, pastoreavam o gado, trabalhavam como carregadores nos portos e prestavam serviços de carpintaria e sapataria, entre outros.

Dessa forma, com a enorme quantidade de escravizados traficada regularmente, os colonos da América portuguesa viam com naturalidade a redução de seres humanos a bens privados. Essa situação tornou-se tão comum que a maioria dos colonos não conseguia imaginar uma realidade sem escravidão. Grandes proprietários de terras, religiosos, pequenos produtores, pessoas livres pobres e até **alforriados** utilizavam trabalho escravo. Mesmo as pessoas que não tinham condições de comprar escravizados alugavam cativos para trabalhos temporários.

Assim, a sociedade escravista gerou uma cultura na qual ser servido era algo desejado, pois significava *status*, ao passo que o trabalho braçal era visto com desprezo, como mostra este texto.

“[...] esta mancha da escravidão atingiu todo o trabalho físico. [...] Aliás, todos os viajantes estrangeiros do Brasil Colônia [...] são unânimes em apontar esse ‘nojo’ que o brasileiro [...] [sentia] pelo trabalho braçal, pelo trabalho mecânico.”

COMPARATO, Fábio Konder.
O princípio da igualdade e a escola.
Cadernos de Pesquisa,
São Paulo: Fundação Carlos Chagas,
n. 104, jul. 1998. p. 55.

Mercado de escravos no Rio de Janeiro,
pintura de Augustus Earle, c. 1830.
Museu Britânico, Londres, Reino Unido.



Refletindo sobre

A escravidão no Brasil, que durou mais de trezentos anos, teve muitas consequências negativas. Uma delas foi a desvalorização das pessoas que executam trabalhos braçais. Você acha que ainda existem resquícios dessa cultura no Brasil? Selecione argumentos para defender sua posição e discuta o assunto com os colegas.

Alforriado: liberto; livre da condição de escravizado.

Refletindo sobre

Incentive os alunos a identificar situações que possam exemplificar e/ou justificar seus argumentos. Pergunte a eles se percebem alguma distinção no tratamento social entre os indivíduos que exercem trabalhos intelectuais e as pessoas que exercem trabalhos braçais. Caso a resposta seja positiva, pergunte-lhes de que forma isso afeta as relações sociais e as decisões em relação ao projeto de vida das pessoas; por exemplo, a decisão de realizar um curso superior. A atividade promove a reflexão dos alunos sobre a herança cultural da sociedade escravista em relação ao imaginário acerca do trabalho braçal e a determinadas profissões.

BNCC

Ao promover a reflexão crítica e a argumentação acerca de preconceitos sociais em relação ao trabalho, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal Trabalho** e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 9** e **nº 10** e da **Competência específica de Ciências Humanas nº 2**. Ao proporcionar a compreensão da escravidão como acontecimento histórico e a reflexão sobre a permanência de algumas características sociais relacionadas a ela, favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 1**.

Pretos, pardos e negros no Brasil contemporâneo

Atualmente, os Censos Demográficos brasileiros conduzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) adotam a autodeclaração de cor ou raça como critério para classificar a população brasileira e identificar suas características demográficas. Nessa metodologia, o sujeito entrevistado pelo Censo opta por uma categoria de cor entre aquelas que lhe são apresentadas: branca, preta, parda, indígena ou amarela. O IBGE considera que o termo *negro* não se enquadra em uma categoria de cor, como *preto*, mas corresponde a uma identificação étnico-racial, que envolve componentes políticos, sociais e culturais. Nesse sentido, para o IBGE, os negros do Brasil correspondem ao somatório das populações auto-declaradas pretas e pardas.

Resumindo

3. A sociedade formada no Brasil foi classificada como escravista porque estava organizada em torno do uso da mão de obra escravizada nas principais atividades econômicas.
4. Os cativos da América portuguesa eram classificados em três grupos: o dos “boçais” (africanos recém-chegados), o dos “ladinos” (africanos que falavam português) e o dos “crioulos” (escravizados nascidos no Brasil, entre os quais muitos mestiços). As tarefas eram distribuídas de acordo com essa divisão e também pelo tom da pele. Aos mestiços e “crioulos” eram reservados os trabalhos domésticos e de supervisão, e aos “boçais” e “ladinos”, os trabalhos mais penosos.

Explore

Os elementos que evidenciam as diferentes etnias africanas são os formatos dos rostos, o biótipo das mulheres e as escarificações (marcas de pequenas incisões) em seus rostos, além dos trajes, penteados e adornos, como laços, colares, brincos e flores. Explique que o artista tentou representar as vestimentas

Continua

Responda em seu caderno.

Resumindo

3. Por que a sociedade formada no Brasil foi classificada como escravista?
4. De que forma os cativos da América portuguesa eram classificados e como essa divisão influenciava na distribuição das tarefas que executavam?

Latifúndio: propriedade rural de grande extensão.

Responda em seu caderno.

Explore

- Que elementos da pintura evidenciam as diferentes etnias africanas representadas?

O cotidiano dos negros escravizados

Na América portuguesa, os cativos estavam divididos em três grupos: o dos recém-chegados da África (“boçais”), o dos que já habitavam a colônia e sabiam falar português (“ladinos”) e o dos nascidos no Brasil (“crioulos”). Entre esses últimos, muitos eram mestiços, filhos de homens brancos com mulheres negras escravizadas. Geralmente, considerava-se essa divisão como critério para as atribuições de trabalho, além da claridade do tom da pele. Assim, os trabalhos domésticos e de supervisão eram confiados aos mestiços de pele mais clara e aos “crioulos”, e os trabalhos mais pesados, aos “boçais” e “ladinos”.

Nos **latifúndios**, os escravizados trabalhavam exaustivamente sob a supervisão do feitor e com frequência eram castigados fisicamente. Os senhores, no entanto, geralmente não permitiam o uso indiscriminado da violência excessiva em razão do alto custo de um cativo. Ainda assim, a expectativa média de vida de um escravizado era de 30 anos.

Cabia aos senhores o fornecimento das roupas e da alimentação dos escravizados. Como na maioria das vezes as peças eram poucas e de má qualidade, os escravizados andavam com o corpo pouco coberto.

A alimentação dos cativos era composta de hortaliças, como couve, repolho, alface, nabo e inhame, além de batata, feijão e farinha de mandioca, entre outros alimentos, mas em porções diárias bastante reduzidas. O consumo de carne era raro e reservado aos que adoeciam. Como as vestimentas e a alimentação eram consideradas custos, os senhores forneciam o mínimo necessário para a sobrevivência dos escravizados.



Escravas negras de diferentes nações, gravura de Jean-Baptiste Debret, c. 1835. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

140

Continuação

usadas pelas mulheres de diferentes etnias africanas, porém essas vestimentas não eram comumente usadas pelas escravizadas. Complemente que, apesar disso, nos centros urbanos, os escravizados andavam mais bem vestidos ao acompanharem seus senhores, pois essa era uma forma de os senhores demonstrarem riqueza e prestígio social, aspecto notado por Debret e outros viajantes.

As famílias de escravizados

A constituição de famílias entre os africanos escravizados, embora desagradasse a muitos proprietários, não pôde ser contida pela sociedade escravista. Apesar de as mulheres africanas serem traficadas em menor número que os homens, ao longo dos anos, a reprodução natural tendeu a equilibrar a presença de pessoas de ambos os sexos na colônia.

Por muito tempo se acreditou que, em razão dos mecanismos da escravidão, a união entre cativos havia ocorrido de modo instável. Contudo, estudos recentes mostraram que a formação de famílias entre os escravizados ocorria de maneira relativamente estável e se caracterizava pela monogamia e pela organização nuclear (mãe, pai e filhos).

Geralmente os cativos podiam escolher com quem se casar. Era comum se unirem com pessoas que provinham da mesma região da África que eles, mesmo que pertencessem a senhores distintos e tivessem de morar em locais separados. Casavam-se com o apoio da Igreja, embora não realizassem ritual religioso, já que o casamento era uma cerimônia cara.

Contudo, a família dos escravizados estava sob ameaça constante de separação forçada: os senhores podiam vender algum membro da família pelo dinheiro ou, algumas vezes, como punição por suposto “mau comportamento”.

Apesar de todas as dificuldades, muitas famílias se formaram, promovendo a reconstrução de laços afetivos entre os africanos e constituindo uma forma de criarem uma cultura própria, com base nos costumes que traziam de seus lugares de origem.

Saiba mais

A rede de parentesco dos escravizados

Os africanos escravizados, remontando às extensas famílias existentes em diversas partes da África, desenvolveram no Brasil uma ampla rede de parentesco. As redes formavam-se de modo simbólico ou ritual. Havia o **apadrinhamento** (a escolha de amigos que se responsabilizavam pelos filhos de um casal, caso este morresse), as **famílias de santo** (a associação por via religiosa) e os **malungos** (denominação dada aos africanos que vieram para a América no mesmo navio).

Por meio dessas relações de solidariedade, os africanos escravizados se amparavam uns aos outros, visto que a família sanguínea estava sujeita à separação.

O estatuto jurídico dos filhos de escravizados

O estatuto jurídico dos filhos de casais escravizados estava vinculado ao da mãe; logo, se ela fosse escravizada, pertenciam ao senhor; se fosse alforriada, nasciam livres.

As famílias de escravizados

Até a década de 1970, a historiografia sobre a escravidão no Brasil priorizou o estudo das características e consequências do trabalho escravista. Alguns estudiosos (como Florestan Fernandes e Roger Bastide) chegaram a afirmar que a escravidão tolhia as possibilidades de socialização e de vida familiar para o cativo.

Na década seguinte, a mudança de paradigma na história social já era visível, como na obra de Kátia Mattoso, *Ser escravo no Brasil* (1982).

Nos últimos anos, os historiadores continuaram a analisar a escravidão, abordando temas como a família e outros laços de afeto e solidariedade entre escravizados. Sobre o casamento e a maternidade de mulheres escravizadas, ver: MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Mulher, corpo e maternidade. In: SCHWARCZ, Lília M.; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 335.

A respeito da legitimidade do casamento entre os escravizados perante a Igreja Católica e da estrutura estável e nuclear dessas famílias, ver: REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. Família escrava. In: SCHWARCZ, Lília M.; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 227.



Casamento de negros pertencentes a uma família rica, pintura de Jean-Baptiste Debret, 1826. Biblioteca Pública de Nova York, Estados Unidos.

Recapitulando

5. A formação de famílias significou uma forma de os africanos escravizados estabelecerem laços afetivos, construindo, assim, uma cultura própria, incluindo elementos de seus locais de origem na África.

6. Os cativos resistiam à escravidão por meio de fugas, sabotagens, agressões, revoltas e até greves de fome, além de manter muitos de seus cultos religiosos de forma disfarçada aos olhos dos senhores, associando seus orixás aos santos católicos, por exemplo.

Ampliando: a saudade que mata

“No decorrer dos séculos XVIII e XIX, a nostalgia tornou-se objeto de muitos trabalhos médicos [...]. [...] o primeiro ilustrado a analisar a questão sob o ponto de vista dos escravos e descrever o banzo foi o advogado português, nascido na Bahia, Luis Antonio de Oliveira Mendes, [...]. ‘Seu trabalho foi a primeira publicação em língua portuguesa a se ocupar da saúde dos escravos e é a principal fonte para as descrições do banzo no século XIX’, diz Ana Maria. Destacando as ligações entre as enfermidades mortais e o péssimo tratamento dado aos cativos, Oliveira Mendes assinala que, mesmo bárbaros, os africanos eram sinceros e constantes nos afetos. O banzo é apresentado como uma ‘gravíssima doença, causada pela exacerbação do sentimento de saudades’.”

HAAG, Carlos. A saudade que mata. *Pesquisa Fapesp*, n. 172, jun. 2010. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-saudade-que-mata/>. Acesso em: 25 abr. 2021.

COLEÇÃO PARTICULAR



Detalhe de *Fuga de escravos*, pintura de François Auguste Biard, 1859. A fuga era uma das formas mais comuns de resistência à escravidão.

Gargalheira: espécie de coleira de ferro ou de madeira usada para prender os escravizados.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

5. O que a formação de famílias significou para os africanos escravizados?
6. Como os cativos resistiam à escravidão?

Roda de capoeira em Salvador, Bahia. Foto de 2019. A prática de capoeira foi uma das formas de resistência desenvolvidas pelos escravizados. Desde 2014, a roda de capoeira é reconhecida pela Unesco como um patrimônio cultural imaterial da humanidade.



SERGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS

A resistência dos escravizados

Os africanos escravizados sempre resistiram ao cativeiro. Mesmo durante a viagem à América, eram comuns as tentativas de revolta. Embora tenham quase sempre fracassado, alguns amotinados chegaram a destruir navios e a causar a morte de tripulantes. Como precaução, geralmente os traficantes mantinham os cativos acorrentados durante a viagem.

Em terra firme, os cativos eram submetidos à dura rotina de trabalho, maus-tratos e castigos físicos aplicados por motivos diversos com diferentes instrumentos, como chicotes, **gargalheiras**, correntes e palmatórias, além de ferro em brasa. Com frequência, eles reagiam a essas situações de diferentes maneiras: por ações individuais espontâneas, como fugas solitárias, greves de fome e sabotagem do trabalho, e por ações coletivas planejadas, como fugas em grupo e revoltas.

Muitas vezes, a resistência era disfarçada em aparente acomodação ao cativeiro. Isso ocorria, por exemplo, quando os escravizados realizavam rituais associando os orixás aos santos católicos. Com essa mistura de culturas, eles evitavam a perseguição da Igreja e preservavam o que era possível de suas tradições.

Nesse contexto complexo, muitos cativos entravam em um estado de profunda depressão, conhecido como **banzo**, e deixavam de se alimentar, o que, às vezes, os levava à morte. Em estado de desespero, muitos também se suicidavam.

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

Mocambos e quilombos

A fuga foi uma das formas de resistência dos cativos mais frequentes e significativas. Muitos fugitivos formavam aldeias fortificadas, com habitações, hortas, fundições e oficinas para fabricar cerâmicas e redes. Os moradores dessas aldeias procuravam reproduzir o modo de vida que levavam na África. Conhecidas como **mocambos** ou **quilombos**, essas comunidades reuniam, além de escravizados fugitivos, brancos pobres ou perseguidos pela lei, indígenas e mestiços. Havia casos de quilombolas que organizavam grupos para assaltar fazendas e auxiliar a fuga de cativos.

O **Quilombo dos Palmares**, na capitania de Pernambuco, atual estado de Alagoas, foi a mais conhecida dessas comunidades. Formado no final do século XVI, ele cresceu rapidamente durante as guerras entre portugueses e holandeses no nordeste.

Aproveitando a desorganização militar e a diminuição da vigilância, muitos escravizados fugiram para lá. Estima-se que a população do quilombo tenha atingido cerca de 30 mil pessoas, organizadas em aldeias independentes, com chefes próprios, como Zumbi, o último e mais famoso líder de Palmares.

Nas décadas de 1670 e 1680, as autoridades chamavam os habitantes de Palmares de “holandeses de outra cor”, tamanha era a ameaça que representavam à ordem colonial portuguesa na América. Depois de resistir por décadas a várias expedições, o quilombo foi destruído em 1694, e Zumbi, morto no ano seguinte. Ele teve a cabeça cortada e exibida em praça pública no Recife para servir como exemplo ameaçador aos cativos da região.



Apresentação de grupo cultural em frente à estátua de Zumbi, no Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), no município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2020. A data foi estabelecida em homenagem ao dia da morte de Zumbi.

Saiba mais

As comunidades remanescentes de quilombos

São denominadas **comunidades remanescentes de quilombos** aquelas formadas por descendentes de escravizados que permaneceram nas terras de seus ancestrais, mantendo suas tradições. O artigo 68 da Constituição Federal de 1988 garante o direito à propriedade definitiva das terras que essas comunidades ocupam. Atualmente, parte do movimento negro e das lideranças comunitárias prefere o uso do termo *quilombo* para fazer referência às comunidades tradicionais remanescentes quilombolas. Para eles, o termo identifica cultural e historicamente as comunidades formadas pela resistência à opressão.

Ampliando: a luta quilombola

“No período de redemocratização do Brasil, o Movimento Negro e lideranças das comunidades remanescentes de quilombos intensificaram a busca por direitos de cidadania. Envolvidos no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, asseguraram o direito à preservação de sua cultura e identidade, bem como o direito à titulação das terras ocupadas por gerações e gerações de homens e mulheres, que se contrapuseram ao regime escravocrata e constituíram um novo modelo de sociedade e de relação social. [...]”

Ao longo dessas duas últimas décadas, as conquistas das comunidades remanescentes de quilombos expandiram-se também para o cenário internacional. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, da qual o Brasil é signatário, assegura aos grupos e comunidades tradicionais o direito de se autodefinirem. Em 20 de novembro 2003, o decreto 4 887 regulamentou o procedimento de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos quilombolas.

Em março de 2004 o Governo Federal criou o programa Brasil Quilombola, como uma política de Estado para essas comunidades, abrangendo um conjunto de ações integradas entre diversos órgãos governamentais. [...]”

FUNDAÇÃO CULTURAL
PALMARES. *Quilombos
ainda existem no Brasil.*

Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=3041>. Acesso em: 3 ago. 2022.

Recapitulando

7. O Quilombo dos Palmares foi uma comunidade de escravizados fugidos fundada no final do século XVI e localizada na capitania de Pernambuco, no território correspondente ao do atual estado de Alagoas. Cresceu durante as guerras entre portugueses e holandeses, ocorridas na primeira metade do século XVII, e chegou a atingir em torno de 30 mil habitantes, tendo Zumbi como seu mais famoso líder. A comunidade de Palmares resistiu aos ataques dos colonos portugueses por décadas, até ser derrotada em 1694. Atualmente, é um dos principais símbolos da resistência negra à opressão do sistema escravista e ao racismo.

8. São comunidades cujos membros são descendentes de escravizados que permanecem nas terras de seus ancestrais e preservam suas tradições.

9. As religiões afro-brasileiras no período colonial serviram para os escravizados tanto como suporte emocional quanto como espaço de reconstrução de suas heranças culturais.

Conexão

O livro *Histórias da Preta* permite aos alunos acompanhar a jornada da menina Preta na busca pelo reconhecimento de sua identidade atrelada à origem africana de seus antepassados. Nesse contexto, a obra problematiza o preconceito e o racismo direcionados às heranças africanas no Brasil, promove a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras e reforça a importância da historicidade para os descendentes de africanos.



Apresentação de Maracatu Rural, também conhecido por Maracatu de Baque Solto, em Olinda, Pernambuco. Foto de 2020.

Kardecista: relativo a kardecismo, religião formulada pelo francês Allan Kardec, que prega a reencarnação dos espíritos.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

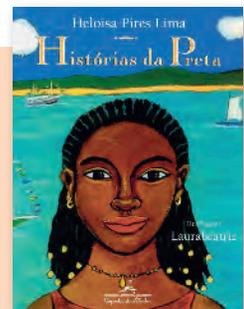
7. O que foi o Quilombo dos Palmares?
8. O que são as comunidades remanescentes de quilombos?
9. Que significado as religiões afro-brasileiras tiveram para os escravizados no período colonial?

Conexão

Histórias da Preta

Heloisa Pires Lima. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

O livro é narrado pela menina Preta, que, ao refletir sobre esse apelido dado por sua tia e sobre a cor de sua pele, inicia a busca por suas origens. Para compreender as condições dos negros na sociedade brasileira atual, ela “viaja” por várias histórias da África à procura de suas raízes e de antigas tradições. Nesse diálogo com o passado de seus ancestrais, Preta resgata as viagens nos navios negreiros e a chegada dos africanos à América portuguesa e reflete sobre a condição dos afrodescendentes no Brasil atual.



O Brasil africano e a cultura afro-brasileira

Muitos costumes, tradições e conhecimentos das sociedades africanas foram incorporados à cultura brasileira. A língua que falamos, por exemplo, recebeu muita influência das culturas africanas. Se compararmos o português falado no Brasil com o de Portugal, encontraremos várias palavras que usamos que os portugueses não conhecem. Boa parte delas tem origem africana, tais como: quindim,

quitanda, senzala, mocotó, cochilar, entre outras. Por isso, muitos estudiosos reconhecem que nossa língua não é puramente portuguesa, mas luso-bundo-guarani, ou, simplesmente, brasileira.

A presença africana na cultura brasileira é observada ainda nos hábitos de ninar e de contar histórias às crianças, nas artes marciais (capoeira), em ritmos musicais (samba, maracatu e outros), em algumas festas populares (congos, jongos e outras), em formas de organização social encontradas em comunidades remanescentes de quilombos, baseadas na solidariedade entre parentes e em mutirões, e na culinária (canjica, acarajé, vatapá, bobó de camarão, entre outros pratos).

No campo religioso, são heranças culturais africanas, principalmente, o candomblé e a umbanda. O primeiro tem como princípio o culto aos orixás, em sua maioria ligados a determinado fenômeno da natureza, como Xangô, senhor dos raios e trovões, e Iemanjá, deusa das águas salgadas. Já a umbanda se caracteriza pela mistura de elementos africanos, indígenas e kardecistas. Nessa religião, são cultuadas entidades pertencentes a diversas linhagens, muitas das quais levam o nome dos orixás do candomblé.

As religiões de matriz africana eram praticadas pelos escravizados e seus descendentes como forma de resistência à escravidão e de manter os laços com a sua cultura de origem. Essas religiões passaram por mudanças ao longo do tempo e, atualmente, são denominadas afro-brasileiras, incluindo elementos da cultura cristã, por exemplo.

Leitura complementar

As amas de leite negras

Na sociedade escravocrata, muitos filhos de senhores eram cuidados e amamentados por mulheres negras escravizadas. Este texto trata da situação dessas mulheres.

“Refletir acerca da escravidão e das relações de gênero na história do Brasil requer considerar as experiências de mulheres africanas e suas descendentes nos mundos do trabalho, em particular o local da escravidão doméstica. Apesar de minoritárias no tráfico africano e nas grandes fazendas, mulheres africanas e crioulas atuaram no interior das casas-grandes [...] desde a implantação no interior da escravidão nas Américas. [...] Dentre as funções desempenhadas exclusivamente pelas mulheres no ambiente doméstico emerge a figura icônica da ama de leite.

[...] No âmbito das vivências cotidianas, a ocupação de ama de leite impactou de maneira singular as experiências da maternidade e as formas de exploração dos corpos dessas mulheres.

[...] Vivenciada nos espaços internos das casas, a ocupação de ama de leite inseriu mulheres escravizadas numa teia complexa de relações sociais, geradas em meio ao cotidiano tenso envolvendo trabalho supervisionado e práticas de domínio paternalista. Caprichos, humilhações e ataques violentos de raiva por parte de suas donas e donos conviviam com a concessão de privilégios: melhor alimentação, fornecimento de vestuário e a possibilidade da alforria. [...]

[...] Afastada a maior parte do tempo de suas comunidades e famílias, à ama de leite era conferida a delicada e cansativa função de cuidar dos membros mais jovens da família senhorial. As mamadas tomavam-lhe o dia e a noite, e a rotina era cadenciada por banhos e trocas de fralda. Durante o dia, enquanto os bebês dormiam, ou mesmo tendo-os acordados no colo, é provável que suas senhoras solicitassem a execução de outros serviços. [...]. A despeito dos privilégios conquistados por conta da proximidade física com os senhores, as amas de leite não estavam livres da prática de castigos físicos [...].



Mãe preta, pintura de Lucílio de Albuquerque, 1912.
Museu de Arte da Bahia, Salvador.

BNCC

A análise do texto historiográfico, que desenvolve a atitude historiadora, promove o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 3**.

Atividade complementar

Para aprofundar o estudo sobre o tema, se possível, solicite aos alunos que pesquem na Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional anúncios oferecendo serviços de amas de leite. No período entre 1850 e 1859, há diversos anúncios de “aluguel” de ama de leite catalogados no *site*. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Solicite aos alunos que selecionem quatro ou cinco anúncios e os analisem com base nas seguintes questões: Qual é a data dos anúncios? O que é anunciado? Quem é o anunciante? A quem o anúncio se destina?

Espera-se que os alunos identifiquem que, no período da escravidão no Brasil, as escravizadas que amamentavam (aquelas que tinham dado à luz recentemente) eram anunciadas pelos seus senhores para fornecer o serviço de ama de leite.

Leitura complementar

1. Na pintura, foi representada uma negra escravizada amamentando uma criança branca, enquanto observa o próprio filho, sem poder lhe dar atenção. Essa situação condiz com o texto, no sentido de essas mulheres terem de negligenciar os cuidados com seus filhos para alimentar o de seus senhores. No entanto, de acordo com o texto, elas raramente viam seus filhos, os quais ficavam sob os cuidados de outra escravizada ou eram enviados para adoção na roda dos expostos.

2. A principal contradição da condição das amas de leite era o fato de que viviam na intimidade da família senhorial, o que, por um lado, garantia-lhes privilégios, como uma melhor alimentação, o fornecimento de vestuário e a possibilidade da alforria; por outro, contudo, as sujeitava a abusos, humilhações e castigos físicos.

3. As amas de leite acabavam convivendo com a família dos senhores, ficando, assim, na maior parte do tempo, afastadas de seus familiares e amigos. Além disso, eram obrigadas a cuidar dos bebês brancos em detrimento de seus filhos, que acabavam sendo cuidados por outras escravizadas (sujeitos à alimentação precária e à morte) ou doados para a Igreja Católica.

4. Espera-se que os alunos percebam a situação atual das mulheres que trabalham fora e exercem atividades domésticas, desempenhando dupla jornada e enfrentando um cotidiano exaustivo. Por muito tempo, as mulheres que exerciam a profissão de babás e de empregadas domésticas não contavam com a proteção da lei. Essa situação mudou com a Emenda Constitucional nº 72, de 2013, que determinou aos empregados domésticos os mesmos direitos trabalhistas dos outros trabalhadores, conforme a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Ainda assim, muitas dessas trabalhadoras precisam negligenciar os cuidados com os próprios filhos enquanto trabalham para cuidar dos filhos dos empregadores. Nesse contexto, vale propor aos alunos também que reflitam sobre a necessidade de desconstruir a ideia de que as tarefas domésticas são atribuição feminina.

Leitura complementar

A principal questão que se colocava para as mulheres obrigadas a trabalhar como ama era a sorte de seus próprios bebês. [...] As dificuldades e restrições impostas a elas impossibilitavam que destinassem os cuidados desejados a seus filhos, os quais estavam sujeitos ao desmame precoce, a separações temporárias e por vezes à morte. Privadas do leite materno, ou obtendo-os em menor quantidade, as 'crias', como eram chamados pelos senhores, não raro passavam fome, contando com uma alimentação imprópria e de difícil digestão – como papinhas feitas com farinha de mandioca, ou o leite animal não esterilizado. Para que o bebê branco monopolizasse as atenções e o suprimento de leite, os bebês negros poderiam ser entregues aos cuidados de outra escrava [...].

A mais traumática das adversidades era o desaparecimento de seus próprios bebês. [...] A separação das mães e bebês constituía uma estratégia dos senhores interessados em aumentar seus ganhos, pois as famílias locatárias estiveram dispostas a pagar o triplo pelos serviços temporários e exclusivos da ama sem o bebê. [...]

Quanto aos destinos possíveis dos seus recém-nascidos, [...] [o] mais comum era deixar os bebês das amas na roda dos expostos, instituição da Igreja Católica baseada na tradição de assistência portuguesa aos pobres para enfermos ou crianças abandonadas.”

TELLES, Lorena Féres da Silva. Amas de leite. In: SCHWARCZ, Lília M.; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 99-103.



PAUL ROBERT BURLEY/CC BY-SA 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

Reprodução da roda dos expostos na Santa Casa de Misericórdia, em Salvador, Bahia. Foto de 2019. Na imagem, vê-se a parte da roda voltada para a rua, onde se colocavam os bebês indesejados.

Alguém do lado interno da instituição católica girava a roda e recolhia as crianças.

Questões

Responda em seu caderno.

1. De que forma a pintura de Lucílio de Albuquerque se relaciona ao que foi descrito no texto sobre as amas de leite?
2. Qual era a principal contradição da condição das amas de leite?
3. De que modo ser ama de leite afetava a vida pessoal e familiar das mulheres escravizadas?
4. Em sua opinião, atualmente, quais são os principais desafios de mulheres que trabalham na casa de outras pessoas e, ao retornar ao lar, ainda exercem atividades domésticas?

Aprofundando

1. Leia o texto do padre jesuíta André João Antonil. Depois, responda às questões.

“[...] Porém não lhes dar farinha [...]; e querer que sirvam de sol a sol [...] como se admitirá no tribunal de Deus sem castigo? Se o negar a esmola a quem com grave necessidade a pede, é negá-la a Cristo [...], como ele o diz no Evangelho, que será negar o sustento e o vestido ao seu escravo? E que razão dará de si, quem dá [...] seda, e outras galas, as que são ocasião de sua perdição; e depois nega quatro ou cinco varas de algodão [...] a quem se derrete em suor para o servir [...]? E se em cima disto, o castigo for frequente e excessivo; ou se irão embora; fugindo para o mato; ou se matarão por si, como costumam, tomando a respiração ou enforcando-se [...]”

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*. Lisboa: Oficina Real Deslenderina, 1711. p. 34.

- a) Qual é o assunto do texto?
- b) Qual é a principal preocupação de Antonil em relação às formas como os senhores tratavam os africanos escravizados?
- c) Identifique as formas de resistência dos escravizados mencionadas no texto.
- d) O que o documento revela sobre a realidade dos escravizados?

2. Leia o texto para responder às questões.

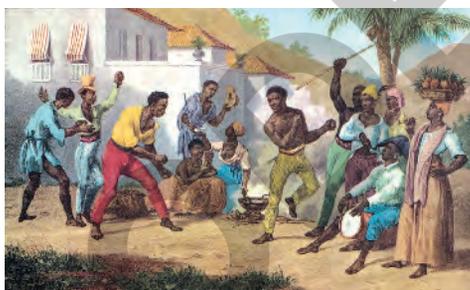
“De forma geral, é possível afirmar que existiram dois tipos de fuga na história da escravidão no Brasil. No primeiro caso, encontraram-se as fugas que tinham como objetivo a reivindicação escrava por melhores condições de vida. Escravos que estivessem trabalhando mais do que o habitual poderiam [...] só retornar à propriedade de seu senhor mediante [...] negociação. Cativos que eram impedidos de [...] visitar sua família também recorriam a esse tipo de fuga [...]”

O segundo tipo de fuga era aquele que pretendia negar a escravidão. [...] Muitos cativos se embrenhavam no meio do mato e lá construíam pequenas comunidades que ficaram conhecidas como quilombos ou mocambos. [...]”

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *História da África e do Brasil afrodescendente*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. p. 223.

- a) De acordo com o texto, quais eram os dois tipos de fuga realizados pelos escravizados?
- b) Explique como se formavam as famílias dos escravizados.
- c) Relacione o que você estudou sobre a formação das famílias dos escravizados com os tipos de fuga mencionados no texto.
- d) No que consistiam os quilombos e qual era a importância deles para seus habitantes?

3. Observe a gravura e responda às questões.



Detalhe de *Jogo de capoeira ou dança de guerra*, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

- a) Que instrumento musical de percussão aparece na cena representada?
- b) Você conhece outro instrumento musical típico da capoeira?
- c) Que elementos que aparecem na representação de Johann Moritz Rugendas são típicos da capoeira?
- d) Que elementos dessa gravura sugerem que a prática da capoeira era um momento de confraternização e sociabilidade entre os escravizados?

Continuação

2. a) A fuga com o objetivo de negociação por melhores condições e a fuga por negação da escravidão.

b) No geral, os escravizados podiam escolher seus parceiros, e era comum que os casamentos ocorressem entre pessoas provenientes da mesma região da África. As uniões se davam mesmo que os cativos pertencessem a senhores diferentes e tivessem de viver em locais separados. Estudos recentes mostram que a formação de famílias entre os escravizados ocorria de maneira relativamente estável e se caracterizava pela monogamia e pela organização nuclear (mãe, pai e filhos).

c) Os escravizados que constituíam famílias, mas pertenciam a senhores diferentes, deslocavam-se para visitar seus familiares. Se fossem impedidos de fazê-lo, encontravam na fuga uma forma de negociar visitas ou de viver com suas famílias nos quilombos.

d) Os quilombos eram comunidades de escravizados fugidos, e representavam um espaço de proteção e solidariedade em que podiam resgatar sua identidade cultural africana e sobreviver fora do cativeiro.

3. a) O atabaque.

b) É possível que os alunos conheçam o berimbau, por exemplo.

c) A formação em roda, a execução de música, a presença de dois praticantes no centro da roda e os movimentos corporais que misturam dança e luta.

d) Na gravura, enquanto dois personagens duelam e um toca o atabaque, os demais se reúnem para assistir à cena. Ao fundo, uma cozinha oferece uma refeição a um homem, que lhe agradece tirando o chapéu. No canto direito, uma vendedora de frutas provavelmente interrompe seus afazeres para acompanhar a roda. Tais elementos sugerem que esses escravizados, no momento em que se reuniam para a roda de capoeira, confraternizavam e socializavam entre si.

BNCC

Ao propor a análise de uma imagem relacionando-a a determinado contexto histórico, a atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 3**.

Atividades

- 1. a) O texto é uma advertência aos senhores sobre como tratar as pessoas que eram escravizadas por eles.
- b) O castigo divino que os senhores de escravizados receberiam se negassem alimentação e vestimentas a seus escravizados.
- c) Como formas de resistência dos escravizados, o texto menciona fugas e suicídios.
- d) O documento revela que muitos senhores de escravizados forneciam alimentação reduzida e vestimentas de má qualidade e se excediam nos castigos físicos aos escravizados.

4. Espera-se que os alunos reflitam sobre a limitada representatividade dos negros na mídia e sobre a necessidade de ressignificar o padrão de beleza pautado na aparência física dos brancos, que é reminiscência do racismo que promoveu escravização dos africanos. Desse modo, pretende-se promover a empatia e o respeito à diversidade étnica na comunidade escolar. Aborde o tema com cuidado para que os alunos de diferentes etnias se sintam acolhidos e tenham sua saúde mental preservada.

BNCC

A questão contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 9** ao exercitar a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos e promover o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais. Ao tratar das relações étnico-raciais, a atividade se relaciona aos **temas contemporâneos transversais** Educação em direitos humanos e Diversidade cultural.

5. a) Comparando os mapas é possível notar que os locais com maior número de comunidades remanescentes de quilombolas estão nos estados em que funcionaram importantes portos de desembarque de escravizados africanos no passado, como a Bahia, ou naqueles que empregaram grande quantidade de mão de obra escravizada, como o Maranhão e Minas Gerais.

b) Mapas como esse revelam o papel do Estado na garantia dos direitos dos quilombolas previstos na Constituição de 1988 e se as políticas públicas com esse fim têm sido efetivas, permitindo que a sociedade pressione as autoridades nesse sentido. Comente que os principais obstáculos à titulação das terras quilombolas são o avanço predatório das atividades agropecuárias e a especulação imobiliária, o que revela contradições entre os interesses privados e públicos.

Interdisciplinaridade

Por abordar as territorialidades como direitos legais das comunidades remanescentes de quilombos, a atividade aborda a cartografia social e contempla parcialmente a habilidade **EF07GE03** do componente curricular geografia.

Continua

ATIVIDADES

Aluno cidadão

- No Brasil, em 2019, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira era composta de 42,7% de brancos e 56,2% de negros (soma da população preta e parda). No entanto, os atores de novelas, filmes e os protagonistas de propaganda são, em sua maioria, brancos. Da mesma forma ocorre com grande parte das revistas. Visto que a maioria da população brasileira é negra, é contraditório que seja menos representada na imprensa e na publicidade.
 - De que forma a falta de representatividade dos negros pode ser relacionada ao racismo herdado da sociedade escravista que fomos no passado?
 - Você se sente representado pelas imagens veiculadas na mídia? Justifique.
 - Debata com os colegas o que poderia ser feito para igualar a representatividade de brancos e negros na mídia.

Conversando com geografia

- A Constituição brasileira de 1988 reconhece, no artigo 68, o direito à propriedade das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades quilombolas. Analise o mapa para responder às questões.
 - Compare este mapa com o apresentado na página 137. Que relação é possível estabelecer entre eles?
 - De que modo a construção de mapas como esse pode contribuir para a regularização das terras quilombolas?

Fonte: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. Observatório terras quilombola. São Paulo, 18 fev. 2022. Disponível em: https://i0.wp.com/cpisp.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Mapa_TerrasTituladas2021-18.02.22.jpg?resize=1100%2C1100&. Acesso em: 13 jun. 2022.

Mão na massa

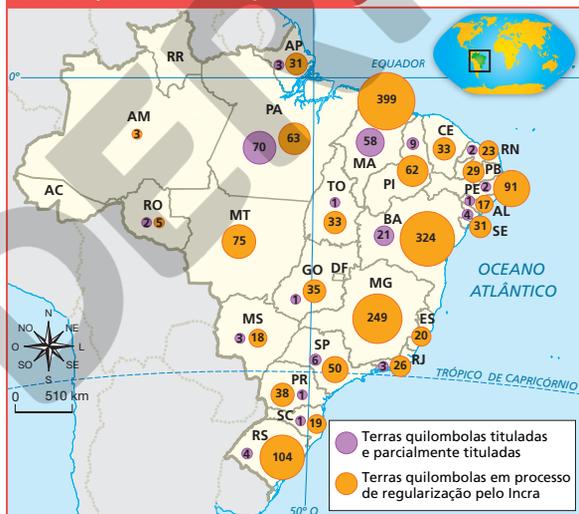
- Neste capítulo, tratou-se dos valores racistas da sociedade escravista brasileira. O racismo contra negros ainda é um problema social bastante sério, que causa desigualdades salariais, diminuição de oportunidades de trabalho e traumas em razão do preconceito e da discriminação. Em grupo, elaborem um cartaz – gênero textual que transmite informações de modo simples e direto – de combate ao racismo. Sigam estes passos.

148

Continuação

6. Ao abordar questões relacionadas ao racismo, a atividade promove uma reflexão a respeito de aspectos da saúde mental ligados a esse problema, como os traumas causados pelo preconceito racial, e permite aos alunos explorar o assunto por meio da criatividade. Se julgar conveniente, sugira a eles que elaborem os cartazes utilizando recursos digitais e os compartilhem por meio das redes sociais da escola.

Regularização das terras quilombolas no Brasil (fevereiro de 2022)



- Pesquisem cartazes de campanhas sociais que possam ser usados como referência.
- Criem um texto claro e objetivo, por exemplo: “Tire o seu racismo do caminho, que eu quero passar com a minha cor” (campanha de 2017 da prefeitura da cidade mineira de Extrema).
- Elaborem uma imagem chamativa, com desenhos ou colagens, que sintetize a ideia do texto.
- Compartilhem o cartaz com os colegas e com a comunidade escolar.

BNCC

Ao utilizar conhecimentos da história para interpretar a realidade, as atividades 5 e 6 contribuem para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 1** e das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 2**, e estão relacionadas aos **temas contemporâneos transversais** Educação em direitos humanos e Diversidade cultural.

Expansão das fronteiras da América portuguesa



CHRISTIAN RIZZIFOTOPRENA

Encontro dos rios Paraná e Iguaçu. Foto de 2022. O encontro desses rios é chamado de Marco das Três Fronteiras, pois o Rio Iguaçu marca a fronteira entre o Brasil e a Argentina; e o Rio Paraná, entre o Brasil e o Paraguai.

Quando você pensa no mapa do Brasil, provavelmente imagina um território com fronteiras fixas e bem estabelecidas. Porém, a conformação do território brasileiro como você conhece é recente. Nossas fronteiras já foram bem diferentes e passaram por diversas mudanças ao longo do tempo.

No período inicial da colonização, os limites políticos seguiam as determinações do Tratado de Tordesilhas, de 1494, e o interior da então América portuguesa era pouquíssimo conhecido. No entanto, criadores de gado, religiosos, bandeirantes, entre outros colonos portugueses, desrespeitaram o tratado e avançaram nas direções sul e oeste do que hoje é o Brasil.

Ao longo da história, as fronteiras do território brasileiro foram redefinidas várias vezes por meio de tratados políticos, invasões de terras, conflitos e compras de território.

- Você sabe como é definida a fronteira de um país atualmente?
- Como a foto pode ser relacionada à expansão das fronteiras da América portuguesa?

149

BNCC

Este capítulo contempla a habilidade **EF07HI11** (ao analisar a expansão das fronteiras da América portuguesa por meio da exposição e análise de mapas históricos). Contempla também, parcialmente, as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09** (ao tratar da resistência indígena contra os portugueses, de seus confrontos,

Continua

Continuação

bem como das alianças entre eles) e **EF07HI12** (ao tratar do deslocamento de parte da população colonial do litoral para o interior do Brasil). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações no quadro de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Compreender a importância da pecuária para a expansão da América portuguesa e do território que viria a ser o Brasil.
- Problematizar a figura do bandeirante e seu papel na interiorização da colonização portuguesa.
- Avaliar o papel dos jesuítas e das missões na lógica colonial e os motivos da expulsão deles da América portuguesa.
- Compreender as primeiras revoltas na América portuguesa como expressão do choque de interesses entre as elites locais e as medidas mercantilistas da coroa portuguesa.

Abertura do capítulo

Avalie os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito fronteira, destacando que barreiras naturais, como rios e montanhas, muitas vezes são utilizadas para a definição das fronteiras de um país. Em seguida, com base na análise da fotografia, destaque o uso dos rios na definição das fronteiras entre o Brasil e a Argentina (Rio Iguaçu) e entre o Brasil e o Paraguai (Rio Paraná). Comente que, segundo o Tratado de Tordesilhas, os territórios mostrados na fotografia pertenceriam à Espanha.

Reforce que o estudo deste capítulo permitirá aos alunos conhecer de que maneira a vasta porção a oeste do tratado foi incorporada aos domínios da colônia portuguesa, a posição da Espanha nesse processo, as rotas trilhadas para incorporar essas terras e quem foram os sujeitos históricos envolvidos na formação do território brasileiro.

Ao tratar do deslocamento de parte da população colonial do litoral para o interior da América portuguesa, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI12 e, ao analisar a expansão das fronteiras da América portuguesa promovida pelo desenvolvimento da pecuária por meio de mapas históricos, contempla a habilidade EF07HI11.

Mapas históricos

A interpretação dos mapas históricos apresentados no capítulo permite aos alunos reconhecer os agentes sociais que participaram da ocupação do território brasileiro, bem como identificar as atividades econômicas desenvolvidas na colônia entre os séculos XVI e XVIII. Essa possibilidade favorece o trabalho com o componente curricular geografia e o desenvolvimento da habilidade EF07GE09.

Ampliando: a expansão da pecuária nordestina e o curso dos rios

“Completa-se assim a ocupação de todo o interior nordestino. Ocupação muito irregularmente distribuída. De forma geral, escassa e muito rala: o pessoal das fazendas de gado, únicos estabelecimentos da região, não é numeroso, como já foi descrito. Onde também um comércio, agora a condução de gado, pouco intenso; resultando disso aglomerações urbanas insignificantes e largamente distanciadas umas das outras. Mas dentro dessa baixa densidade demográfica geral, o povoamento e as atividades econômicas se concentram mais em algumas áreas. Os fatores naturais, em particular a ocorrência da água, tão preciosa nesse território semiárido, têm aí um papel relevante. É sobretudo na margem dos poucos rios perenes que se condensa a vida humana: no São Francisco, nos rios do Piauí e do alto Maranhão. Intercalam estas regiões mais favorecidas, extensos desertos a que somente as vias de comunicações emprestam alguma vida.”

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 67.

A expansão para o interior

Durante o século XVI, a colonização da América pelos portugueses limitou-se às áreas litorâneas. A coroa portuguesa tinha receio de que um movimento para o interior do continente pudesse desproteger a costa e facilitar as invasões.

Em pouco tempo, porém, os colonos avançaram em direção ao interior e ampliaram as fronteiras portuguesas. A ocupação do interior do que hoje corresponde à parte da Região Nordeste foi obra principalmente dos criadores de gado, que partiram sobretudo das capitanias de Pernambuco e da Bahia. Mais ao sul, o avanço em direção à região atual de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso teve como ponto de partida a capitania de São Vicente, de onde saíram os bandeirantes. No Sul, a ocupação foi resultado da iniciativa da coroa, com a fundação da Colônia do Sacramento, combinada com a ação de paulistas perseguidores de indígenas, de jesuítas espanhóis e de criadores de gado de origem portuguesa.

Aspectos físico-naturais **retardaram** a ocupação do vale amazônico, que só se iniciou efetivamente na segunda metade do século XVII. A iniciativa coube a ordens religiosas e aos exploradores das drogas do sertão e de outros recursos da floresta.

Retardar: atrasar, fazer chegar mais tarde.



150

Penetração do vale amazônico

A penetração do vale amazônico foi retardada por dificuldades impostas pelas características físico-naturais da região. Por esse motivo, só se iniciou efetivamente na segunda metade do século XVII. A iniciativa coube a ordens religiosas e exploradores das drogas do sertão (anil, baunilha, castanha-do-pará, cacau e urucum) e de outros recursos da floresta.



Vaqueiros montando cavalo em meio à caatinga na comunidade do Muquém, em Petrolina, Pernambuco. Foto de 2021. A atividade de vaqueiro ainda é realizada no sertão nordestino.

O desenvolvimento da pecuária

No início da colonização, o gado era criado solto próximo aos canaviais e servia para suprir as necessidades dos moradores dos engenhos. A pecuária completava a dieta básica da população com carne e leite, além de fornecer couro para a produção de artefatos. O gado também era utilizado para movimentar as moendas dos engenhos e transportar pessoas e mercadorias.

À medida que se expandiu, a criação de gado passou a ocupar o espaço dos canaviais e era comum os animais invadirem as plantações de cana e destruírem o cultivo, causando prejuízos aos colonos. Em razão disso, a coroa portuguesa, em 1701, proibiu a criação de gado na faixa litorânea, local de maior concentração das plantações de cana-de-açúcar.

Assim, partindo principalmente da Bahia e de Pernambuco, a criação de gado avançou em direção ao Rio São Francisco e se espalhou pela área correspondente à ocupada pelos atuais estados da Paraíba, do Rio Grande do Norte, do Ceará, do Piauí e do Maranhão. Nas fazendas de gado eram empregados trabalhadores livres (indígenas, mestiços e negros libertos) e negros escravizados. Os responsáveis por conduzir e cuidar do gado, chamados vaqueiros, geralmente eram pagos com animais: a cada quatro bezerros nascidos em determinado período, um era destinado a esse pagamento. Caso os bezerros morressem ou se perdessem, o trabalhador poderia ficar sem remuneração.

O comércio e a abertura de estradas

Os moradores do sertão nordestino mantinham contato frequente com os do litoral. Os donos das fazendas geralmente residiam nos grandes centros litorâneos, deixando a propriedade aos cuidados de administradores.

Para facilitar a comunicação entre o litoral e o interior, foram abertas muitas estradas, que atravessavam áreas onde havia pastagem e água para o gado. Por elas circulava o comércio de carne-seca e, principalmente, de couro. Além de ser exportado para Portugal, o couro tornou-se a principal matéria-prima para a confecção de roupas, acessórios e outros artigos usados pelos sertanejos.

Responda em seu caderno.

Resumindo

1. Por que durante o século XVI a colonização portuguesa na América se concentrou no litoral?
2. Qual foi o motivo da interiorização da criação de gado no período colonial?
3. Quem desempenhava o trabalho de vaqueiro e como era remunerado?

151

Continuação

2. A criação de gado no litoral passou a ser um problema porque os animais ocupavam muito espaço, o que limitava o crescimento dos canaviais. Além disso, muitos deles pisoteavam e comiam as plantações de cana-de-açúcar, causando prejuízos.

3. O trabalho de vaqueiro era desempenhado principalmente por pessoas livres (indígenas, mestiços e negros libertos), embora negros escravizados também fossem empregados nas atividades pecuárias. Os vaqueiros eram responsáveis por conduzir e cuidar do gado, e eram remunerados com a quarta parte dos bezerros nascidos em determinado intervalo de tempo.

A mão de obra escravizada na pecuária

Durante muito tempo, a historiografia defendeu que teria sido irrisória a presença de africanos escravizados na pecuária pela incompatibilidade desse tipo de mão de obra com a atividade.

Nas últimas décadas, contudo, com base na análise de inventários, testamentos e cartas de alforria, diversos autores identificaram o emprego de mão de obra escravizada na pecuária em muitas regiões do país, inclusive na função de vaqueiro, que demandava liberdade de atuação e a confiança dos proprietários das fazendas. Esses pesquisadores defendem que muitos escravizados vaqueiros conseguiam comprar sua alforria e a de seus familiares por meio do pecúlio acumulado com as cabeças de gado que recebiam como pagamento pelo trabalho executado. Desse modo, vivenciavam uma situação diversa da dos escravizados das regiões de *plantation*, que eram submetidos a vigilância e castigos constantes e tinham pouca chance de obter a manumissão.

Para mais informações sobre o tema, consultar VIEIRA, Antonio Roberto Alves. *Família escrava e pecuária: revisão historiográfica e perspectiva de pesquisas*. 2011. Dissertação (Mestrado em História Econômica). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Continua

BNCC

Ao explorar a historicidade da formação territorial brasileira, apresentando características culturais (no caso, a importância da pecuária) e analisando o movimento de populações e mercadorias, o conteúdo favorece o desenvolvimento das **Competências específicas de História nº 2 e nº 5**. Além disso, fornece

subsídios para a abordagem do **tema contemporâneo transversal** Diversidade cultural.

Resumindo

1. Porque a coroa portuguesa temia uma invasão, caso povoasse o interior da colônia e deixasse a área litorânea desprotegida.

Artefatos utilizados pelos Charrua

No detalhe da gravura de Debret apresentada nesta página, podemos ver um indígena Charrua utilizando um chapéu, vestindo botas com esporas e carregando cordas. O chapéu é essencial para proteger do Sol durante o trabalho com o gado, que pasta em grandes descampados. A espora é um artefato de metal que se prende no calcanhar do calçado e serve para estimular o animal na montaria, iniciando a cavalgada ou acelerando-a. Por fim, as cordas são usadas para laçar os animais.

Pecuária paulista

Os paulistas também se dedicaram à pecuária. A partir do século XVIII, eles realizaram os primeiros contatos com o Sul pelo litoral e, por volta de 1719, fundaram as primeiras estâncias de Viamão. Anos depois, foi descoberto o caminho que ligava São Paulo ao Sul pelo Planalto de Curitiba, dando início à ocupação dos campos de Vacaria, no Rio Grande do Sul, em 1735.



MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO

Detalhe de *Charruas*, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1834. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro. Indígenas da etnia Charrua trabalhavam como condutores de tropas do Rio Grande do Sul.

Tropeiro: condutor de tropas de carga ou de gado.

A pecuária no Sul

Nos campos do Rio Grande do Sul, a pecuária desenvolveu-se no começo do século XVIII. Como o gado pastava solto pelos campos da bacia do Rio da Prata, a pecuária sulina ocupava grandes propriedades, nas quais se formaram as **estâncias**, como eram chamadas as fazendas de gado gaúchas. Como o objetivo inicial era a produção de couro, todo o resto do animal abatido era abandonado nos campos.

Ainda no século XVIII, com a introdução da indústria do charque (carne salgada e seca ao sol), destinada a abastecer a região das Minas Gerais, a carne passou a ter importância. No final daquele século, o Sul já havia se transformado no principal fornecedor de couro, animais e charque da colônia.

O Sul também se destacou na criação de cavalos, fundamentais para a realização do “rodeio” do gado, ocasião festiva em que os peões reuniam o gado selvagem para marcá-lo e castrá-lo. As mulas foram outra especialidade da criação sulina, destinadas principalmente à região das Minas Gerais, na qual serviam como animais de carga.

A criação de gado no Sul do Brasil impulsionou o movimento dos **tropeiros** e a criação de caminhos que ligavam as áreas produtoras aos centros de comércio na colônia. Trataremos desse assunto no capítulo 10.

Saiba mais

O boi e a cultura brasileira

O boi teve importância econômica e cultural na formação do Brasil, tornando-se tema de músicas, festas e celebrações populares.

De norte a sul do país são realizadas festas de boi, que recebem variados nomes. No Norte e no Nordeste, existe o **Bumba meu boi**. Na Região Sul chama-se **Boi de mamão**. As festas têm elementos culturais de origem europeia, indígena e africana e são uma representação artística da lenda folclórica em torno da morte e da ressurreição de um boi.

No Amazonas é realizado o **Boi de Parintins**, um festival folclórico em que, por meio de desfile alegórico, competem os bois Garantido e Caprichoso.

Durante a celebração, o município de Parintins é decorado com as cores dos bois, o vermelho do Garantido e o azul do Caprichoso, e atrai milhares de turistas.



Desfile do boi Garantido, em Parintins, Amazonas. Foto de 2019.

A ação missionária dos jesuítas

Nas colônias de Portugal e da Espanha, a Igreja Católica foi representada principalmente por padres da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada pelo espanhol Inácio de Loyola em 1534.

A Companhia de Jesus, no contexto da Contrarreforma, atuou para expandir a fé católica e conter o avanço do protestantismo. Em 1553, a América portuguesa foi alvo das atividades evangelizadoras e pedagógicas dos jesuítas. As capitanias da Bahia e de São Vicente foram os primeiros núcleos da ação da Companhia de Jesus.

Na Bahia, os jesuítas chegaram com a comitiva do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Sousa, em 1549. Dirigidos pelo padre Manuel da Nóbrega, eles receberam da coroa portuguesa o monopólio das atividades de catequização dos indígenas. Em São Vicente, o padre Leonardo Nunes fundou a primeira escola-seminário, que funcionava como igreja e colégio. O objetivo era formar sacerdotes e instruir os nativos e os colonos.

Mais tarde, outros colégios foram fundados. No Planalto de Piratininga, os jesuítas José de Anchieta e Manuel da Nóbrega inauguraram o Colégio de São Paulo (marco inicial da cidade de São Paulo), em 1554, que se tornou um dos principais núcleos de evangelização dos nativos da região. No Rio de Janeiro, a construção do primeiro colégio jesuíta começou em 1567, por iniciativa do padre Inácio de Azevedo e Nóbrega.

No século XVII, os jesuítas chegaram ao Ceará, ao Piauí, ao Maranhão e ao Pará. As casas que fundavam convertiam-se em novos colégios. Isso aconteceu em Olinda (1576), São Luís (1622), Belém (1626) e Recife (1655). No Sul, as ações missionárias foram iniciadas pelos jesuítas espanhóis, que, em 1635, chegaram à aldeia indígena de Caibi, próximo à atual cidade de Porto Alegre.



Pateo do Collegio, no centro da cidade de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019. Originalmente, o local foi residência dos jesuítas Manuel da Nóbrega e José de Anchieta. Entre as décadas de 1950 e 1970, o Pateo do Collegio passou por grandes reformas e atualmente abriga o Museu Anchieta e um centro cultural.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

4. O que eram as estâncias, que se desenvolveram na região do Sul do território que hoje é o Brasil?
5. Qual era o objetivo das ações da Companhia de Jesus na colônia portuguesa na América no século XVI?

Recapitulando

4. As estâncias eram grandes propriedades voltadas para a pecuária, desenvolvida no Sul do Brasil. Principalmente a partir do século XVIII, elas eram responsáveis pela produção de charque e couro e pela criação de animais para transporte, como cavalos e mulas.

5. A Companhia de Jesus atuou na contenção do crescimento do protestantismo e na promoção da fé católica; por isso, empreendeu forte campanha evangelizadora dos nativos na América portuguesa e se dedicou a garantir que os colonos orientassem sua conduta moral e seus hábitos cotidianos pelos ditames da religião católica.

Ampliando: a percepção jesuíta dos nativos

“A tarefa de conversão dos gentios à fé católica colocava desafios inéditos para os religiosos. Desconhecendo as sociedades nativas, os europeus tinham a impressão de que os índios viviam ‘sem Deus, sem lei, sem rei [...]’. O grande mérito dos jesuítas consistiu na percepção da humanidade dos nativos da América. Foi ela que os incentivou a desenvolver procedimentos capazes de atingir a sensibilidade dos nativos, aproximando-os da cultura cristã, como, aliás, faziam logo depois em seus colégios. Essa estratégia assentava sobre três convicções básicas: a de que os índios eram tão capazes dos sacramentos quanto os europeus; a de que eram ‘livres por natureza’; e a de que tinham o caráter de um ‘papel branco’, em que poderia ser impressa a palavra de Deus.”

NEVES, Guilherme Paulo Castagnoli Pereira das. Jesuítas. In: VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 326-327.

Ao analisar a expansão das fronteiras da América portuguesa promovida pela ação das missões religiosas por meio da interpretação de mapas históricos, o conteúdo contempla a habilidade EF07HI11.

Atividade complementar

O Padre José de Anchieta escreveu uma peça teatral intitulada *Auto da Festa de São Lourenço*. Dividida em cinco atos, ela foi representada em 1583 e tinha o intuito de ser um instrumento para a catequização dos nativos. Trata-se da história da luta entre o bem e o mal, apregoando a dualidade entre Deus (a salvação) e o demônio (a perdição, o pecado).

Se possível, solicite aos alunos que leiam o texto da peça (disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/revista/revis/revis02/texto2.htm>; acesso em: 23 fev. 2022) e analisem a maneira como a luta entre o bem e o mal é apresentada aos indígenas. O trabalho pode ser realizado em grupos, cada um sendo responsável por analisar um dos atos da peça, um dos personagens ou um grupo de personagens (os demônios, os santos e o anjo, os imperadores romanos etc.), entre outros aspectos. Com base na análise, discuta com a turma se a cultura indígena era valorizada ou depreciada pelos jesuítas e que impacto os jesuítas esperavam que a encenação da peça poderia causar nos nativos em relação a suas crenças e à assimilação de valores europeus.

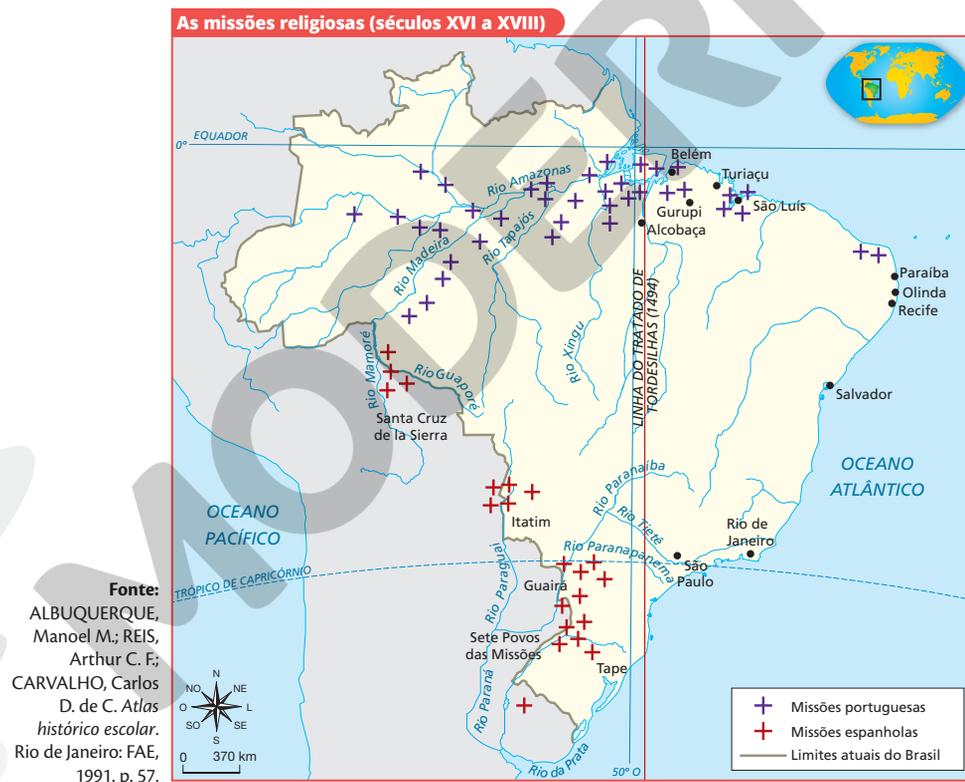
Língua-geral: expressão utilizada para designar tanto as línguas originadas da miscigenação entre portugueses e indígenas (como a língua-geral paulista e a língua-geral amazônica) quanto a codificação dos dialetos Tupi pelos jesuítas, segundo a gramática portuguesa, para promover a catequização.

A catequização dos nativos

Para a conversão dos nativos, os padres jesuítas criaram, em várias partes da colônia, aldeamentos indígenas conhecidos como **missões** ou **reduções**.

Nas missões, os padres reprimiam os costumes dos nativos, como a poligamia e a antropofagia, visando transformar os hábitos dessas populações. Contudo, mesmo quando pareciam aceitar a fé católica, os indígenas persistiam na sua cultura. A solução encontrada pelos religiosos foi adaptar celebrações, utilizar as línguas nativas nas pregações, promover aulas de canto e encenações teatrais, traduzir obras religiosas para a **língua-geral** e admitir costumes não prejudiciais ao trabalho missionário, criando um ambiente de trocas culturais.

Nas missões, além de participar das atividades pedagógicas e religiosas, os indígenas cuidavam das tarefas agrícolas e artesanais, construía igrejas e outras edificações e criavam animais. Os nativos também produziam instrumentos musicais de sopro e corda.



154

Ampliando: o cotidiano nas missões

“Se [os indígenas] ouvem tanger missa [...] já acodem e tudo que nos veem fazer, tudo fazem. Assentam-se de joelhos, batem nos peitos, levantam as mãos para o céu.’ [...] As atividades consistiam em recitar juntas, na igreja, ladainhas ou Salve-Rainha [...]. Nas sextas-feiras, disciplinavam-se em cerimônias de autoflagelação e, com o corpo coberto de sangue, saíam em procissão. Cantavam hinos como o *Dominus Creator* e revezavam-se entre aulas de flauta e canto. A Gramática, feita de perguntas e respostas, era o livro básico para a instrução, além de aprenderem a escrever. Confessavam-se de oito em oito dias [...].”

PRIORE, Mary del; VENÂNCIO, Renato Pinto. *O livro de ouro da história do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. p. 37-38.

A expulsão dos jesuítas

Nos países ibéricos, a Igreja estava subordinada à coroa e cabia ao Estado prover a subsistência das missões. Em 1564 foi criada a redzi-
ma, uma taxa descontada dos impostos cobrados pela coroa para ser repassada à Companhia de Jesus. Porém, como os fundos não eram suficientes para manter as missões, os jesuítas procuravam gerar os próprios recursos utilizando o trabalho indígena.

Beneficiados por essas condições, os missionários desenvolveram uma próspera atividade agropecuária nos aldeamentos. Na região amazônica, a ordem religiosa tornou-se uma das principais exploradoras das drogas do sertão, que eram enviadas diretamente à Europa sem o recolhimento de impostos aos cofres portugueses.

Com o tempo, a Companhia de Jesus acumulou terras, engenhos, gado e africanos escravizados. Sua riqueza e seu prestígio social cresceram tanto que a ordem se transformou em um poder paralelo e foi vista pelo governo português como uma ameaça ao poder real.

Entre os séculos XVII e XVIII, os jesuítas foram acusados de abuso de poder, de desrespeito ao exclusivo comercial metropolitano e de monopólio do trabalho indígena, que causava escassez de mão de obra nas lavouras dos colonos.

As tensões entre a Companhia de Jesus e o governo português cresceram a ponto de se tornar um dos principais fatores para o decreto de 1759, que determinou a expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses.

Saiba mais

Sete Povos das Missões

No final do século XVII e no início do século XVIII, no Rio Grande do Sul, jesuítas espanhóis estabeleceram um grupo de sete aldeamentos Guarani que ficou conhecido como **Sete Povos das Missões**. As missões organizavam-se como comunidades relativamente autossuficientes, em que, além da igreja, havia hospital, asilo, escola, plantações, criação de gado e oficinas. Os aldeamentos constituíram verdadeiras cidades e se transformaram no modelo missionário desenvolvido pelos jesuítas na América.

Plano da redução de São João Batista, localizada no atual município de Entre-Ijuís, Rio Grande do Sul, 1753. Arquivo Geral de Simancas, Espanha.



Responda em seu caderno.

Recapitulando

6. De que maneira ocorria a evangelização nas missões ou reduções?
7. Por que os jesuítas foram expulsos da América portuguesa no século XVIII?

Recapitulando

6. A evangelização era feita por meio do batismo, das missas, das músicas e do teatro. Os padres reprimiram práticas culturais dos indígenas, como a poligamia e a antropofagia. No entanto, quando os nativos resistiam em abandonar seus costumes, os clérigos desenvolviam algumas adaptações, como fazer pregações na língua dos nativos.

7. Os jesuítas foram expulsos porque, devido ao acúmulo de posses e ao poder e prestígio social adquiridos, a Companhia de Jesus se transformou em uma ameaça ao poder real na colônia. Além disso, os jesuítas passaram a ter problemas com os colonos, que reclamavam de escassez de mão de obra indígena, já que os religiosos concentravam os nativos em suas missões.

Recapitulando

8. Os paulistas direcionaram-se para o interior da colônia em razão da baixa qualidade do solo da capitania de São Vicente, da distância em relação aos portos europeus e da presença da Serra do Mar, que impedia a expansão das lavouras.

9. O objetivo das expedições de apresamento era prender indígenas para escravização, buscando compensar a escassez de mão de obra nas lavouras. Em geral, elas eram organizadas com financiamento dos próprios colonos, mas a coroa portuguesa também incentivou as expedições até o início do século XVII.

Ampliando: o “Arraial de Paulistas” no Nordeste

“A colonização do Piauí se deu na ‘pata do boi’. A pecuária extensiva dos sertões da Bahia e de Pernambuco expandiu-se rumo ao norte a partir de 1676, com a concessão de sesmarias na região.

Mas onze ou doze anos antes do surgimento das primeiras fazendas, um grupo de paulistas já se encontrava estabelecido na bacia do Parnaíba, em poderoso arraial às margens do riacho de Santa Catarina, de onde saíam em busca de pedras preciosas e de índios para serem escravizados. Desde sua fundação, o ‘Arraial de Paulistas’ foi governado por Domingos Jorge Velho (1641-1703), típico bandeirante descendente de índios tupiniquins e tapuias cruzados com sangue lusitano. [...]

O ‘Arraial de Paulistas’ foi o único centro urbano do Piauí no século XVII, e sucumbiu ante a escassez de índios para serem capturados como escravos. Mas a ação desses paulistas foi tão implacável que em meados do século XIX já não existiam mais índios no Piauí.”

SILVA, Reginaldo Miranda da.

Piauí de paulista. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 36, jul. 2008.

Por que bandeirantes?

Nas expedições de apresamento, os colonos, seguindo um costume indígena, erguiam uma bandeira em sinal de guerra. Por isso, os integrantes dessas expedições foram chamados *bandeirantes*.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

8. Por que os paulistas, diferentemente dos colonos de outras regiões do Brasil, direcionaram-se para o interior da colônia?
9. Qual era o objetivo das expedições de apresamento? Como elas eram organizadas?

Apresamento: aprisionamento.

As bandeiras paulistas

Em 1553, com o objetivo de se aproximar dos indígenas estabelecidos nas aldeias distantes do litoral, os padres jesuítas Manuel da Nóbrega e José de Anchieta chegaram ao Planalto de Piratininga e instalaram uma escola para os nativos denominada Real Colégio de Piratininga de São Paulo.

A maioria dos portugueses instalados na colônia vivia na região litorânea, dedicando-se à produção açucareira. Mas, na capitania de São Vicente (no atual estado de São Paulo), a baixa qualidade do solo, a distância em relação aos portos europeus e a presença da Serra do Mar, que dificultava ou impedia a expansão das áreas de cultivo agrícola, levaram os colonos a explorar terras em direção ao interior. Assim, ao redor do colégio de Piratininga, formou-se o povoado de São Paulo, reunindo os padres jesuítas, colonos portugueses, indígenas e mestiços.

Nesse povoado, elevado a vila em 1560, os colonos cultivavam algodão, frutas, cana-de-açúcar, milho, mandioca e trigo e criavam animais para abastecer o mercado interno. A mão de obra básica era a do indígena escravizado.

Com a constante falta de mão de obra, os paulistas passaram a organizar expedições de **apresamento** de indígenas pelo interior – as chamadas **bandeiras**. Os integrantes dessas expedições foram chamados de **bandeirantes**. Essas expedições eram financiadas pelos próprios colonos, mas também existiram as que recebiam recursos da coroa. Nesse caso, eram chamadas de **entradas** e aconteceram principalmente nos primeiros tempos da colonização, declinando no início do século XVII.

As bandeiras foram impulsionadas, em parte, pela posição geográfica da vila de São Paulo, que se situava na ligação das rotas para o interior, e pela presença dos rios Tietê e Paraná, usados como vias de transporte.

Saiba mais

Monções a caminho do Centro-Oeste

As monções foram expedições realizadas pelos paulistas através dos rios Tietê, Paraná e Grande em direção ao Centro-Oeste para a comercialização de alimentos e roupas, a exploração científica da fauna e da flora e a demarcação territorial. Elas começaram em 1710, depois da descoberta de ouro perto do Rio Coxipó, afluente do Rio Cuiabá, e da criação do primeiro núcleo minerador na região.

Como já ocorria com as bandeiras, as monções aproveitavam técnicas e conhecimentos indígenas sobre os recursos naturais para facilitar o deslocamento pelas áreas do interior da colônia. Essas travessias eram feitas em grandes barcos, chamados “batelões”. A viagem costumava durar cerca de sete meses e ocorria entre março e abril, quando os rios estavam mais favoráveis à navegação.

Indígenas da etnia Waurá seguindo para pesca em Gaúcha do Norte, Mato Grosso. Foto de 2019. Os conhecimentos indígenas sobre o curso dos rios, a navegação e o aproveitamento dos recursos naturais foram fundamentais para a realização das monções.



LUCIO LAZARICK/PULSAR IMAGENS

156

Monções

Para mais informações sobre o tema das monções, consultar HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Monções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. O livro, cuja primeira edição é de 1945, é um clássico da historiografia brasileira a respeito da expansão da América portuguesa por meio de expedições fluviais.

A busca por “negros da terra”

As bandeiras de apresamento de indígenas, chamados à época de “negros da terra”, ocorreram inicialmente nas aldeias próximas à vila de São Paulo. Entretanto, à medida que aumentava a procura por cativos para servirem de mão de obra nas plantações, os paulistas passaram a buscá-los em territórios cada vez mais distantes.

As bandeiras direcionavam-se para os territórios dos atuais estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Por volta de 1620, elas atingiram a região das missões jesuíticas, começando pela do Guairá, situada no atual estado do Paraná (consulte o mapa). Depois disso, os ataques às missões tornaram-se frequentes, pois os nativos aldeados estavam mais adaptados ao trabalho braçal. Os assaltos dos bandeirantes às missões e a oposição dos religiosos à escravidão indígena provocaram vários conflitos entre paulistas e jesuítas.

A partir de 1630, quando os holandeses conquistaram áreas da capitania de Pernambuco e os principais portos de abastecimento de mão de obra escrava na África, houve um aumento da demanda pela mão de obra indígena escravizada. Os plantadores paulistas foram duramente afetados porque não tinham condições de custear o alto preço dos escravizados. Para agravar a situação, a coroa proibiu a escravização dos indígenas, que era admitida apenas nos casos de “guerra justa”, isto é, quando os nativos atacavam os colonos.

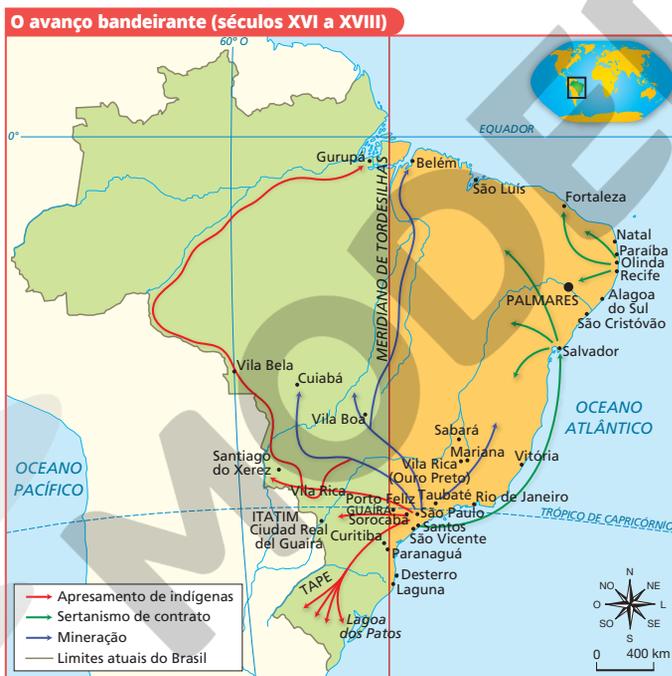
O sertanismo de contrato

O declínio da atividade de apresamento de indígenas na segunda metade do século XVII modificou a atividade dos bandeirantes. Eles passaram a usar o conhecimento adquirido sobre os caminhos do sertão e as técnicas de enfrentamento a grupos indígenas hostis para prestar serviço aos grandes proprietários de terras e às autoridades coloniais do Nordeste. Por esse serviço, conhecido como **sertanismo de contrato**, os bandeirantes recebiam pagamento ou terras.

Explore

Responda em seu caderno.

1. O Tratado de Tordesilhas, que definiu as terras da América pertencentes a Portugal e Espanha, limitou o avanço dos bandeirantes? Justifique.
2. De acordo com o mapa, que tipo de bandeirismo predominou no Sul? E no Nordeste?



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel M.; REIS, Arthur C. F.; CARVALHO, Carlos D. de C. *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

Explore

1. Não. Os bandeirantes ultrapassaram a linha do Tratado de Tordesilhas e, na prática, estenderam a área ocupada pelos colonos portugueses para o oeste do continente.
2. De acordo com o mapa, no Sul predominou o bandeirismo de apresamento de indígenas e no Nordeste, o sertanismo de contrato.

BNCC

Ao analisar a expansão das fronteiras da América portuguesa promovida pela ação dos bandeirantes em um mapa histórico, a atividade contempla a habilidade EF07HI11.

Substituição de mão de obra

Durante a invasão holandesa no Nordeste, no século XVII, o cativo indígena, além de trabalhar nas lavouras paulistas, passou a suprir a escassez de mão de obra africana escravizada em outras partes da colônia.

Recapitulando

10. O aumento da demanda por mão de obra indígena aconteceu pela crise de abastecimento de africanos escravizados, visto que os holandeses, a partir de 1630, dominaram os centros africanos fornecedores de mão de obra cativa.

11. Os bandeirantes souberam utilizar os conhecimentos aprendidos com os indígenas para viabilizar suas expedições. Tais conhecimentos, que incluíam andar descalço e em fila indiana para trafejar nas matas, as técnicas de caça e coleta, as formas de perceber a aproximação de animais perigosos, a localização de alimentos e água, o uso de ervas curativas e a fabricação de canoas com troncos de árvores, otimizaram o desempenho das expedições dos bandeirantes.

História em construção

1. Em vez de compostas de homens fortes, brancos e portugueses, as tropas bandeirantes eram formadas por homens descalços e famintos, indígenas escravizados em sua maioria.

2. Os mamelucos, por serem filhos de pai branco e mãe indígena, atuavam como guias e intérpretes, pois falavam a língua-geral, em que predominavam os dialetos Tupi.

BNCC

Apesar de propor uma análise documental, a atividade favorece o desenvolvimento da atitude historiadora e do exercício dos procedimentos e método próprios da ciência histórica e, por isso, contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 3**.

Bandeiras

Para mais informações sobre as bandeiras, consultar BONOME, José Roberto; LEMES, Fernando Lobo. *Bandeiras, mitos e História nos sertões da América portuguesa*. *Revista Mosaico*, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 165-172, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/files/journals/7/articles/4117/public/4117-11941-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

Arcabuz: antiga arma de fogo portátil.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

10. O que provocou o aumento da demanda por mão de obra indígena no século XVII?
11. Explique como o conhecimento dos indígenas foi utilizado pelos bandeirantes para realizar as expedições.

Como viviam os bandeirantes

A bandeira era uma expedição numerosa, composta de um chefe, um capelão, homens brancos, mamelucos e indígenas. Na viagem, que podia durar anos, os bandeirantes levavam **arcabuzes**, pistolas, chumbo e pólvora, machados, facas, foices e cordas para prender e conduzir os indígenas escravizados.

Os exploradores paulistas, em sua maioria mamelucos, adotavam muitos costumes das populações nativas. Andavam descalços e em fila indiana, percorrendo longos caminhos a pé, pois o cavalo era impróprio para o deslocamento em meio à vegetação densa e em terrenos irregulares. Eles empregavam técnicas indígenas de caça e coleta, de localização de alimentos e água, de uso de ervas curativas e de identificação de animais perigosos. Sabiam, ainda, como fabricar canoas com troncos de árvores, manejar o arco e flecha e construir habitações temporárias.

Em busca dos metais preciosos

Na segunda metade do século XVII intensificaram-se as bandeiras que partiam em busca de pedras e metais preciosos. Essas expedições, conhecidas como **bandeiras de prospecção**, já existiam desde os primeiros anos da colonização, quando a coroa portuguesa passou a incentivar as buscas de ouro e prata no Brasil.

Entrando cada vez mais no interior em busca dessas riquezas, os bandeirantes paulistas chegaram a Minas Gerais no final do século XVII e, ultrapassando os limites do Tratado de Tordesilhas, atingiram Mato Grosso e Goiás.

História em construção

As tropas bandeirantes

Ao longo do tempo, criou-se uma imagem dos bandeirantes como homens portugueses brancos e robustos. Contudo, além de os bandeirantes andarem frequentemente descalços e famintos, suas tropas eram diferentes do imaginário que se formou, como mostra este texto.

“[...] a maioria dos integrantes era constituída de escravos indígenas, geralmente Guarani ou Carijó, que formavam tropas auxiliares encarregadas de combater e capturar índios no sertão. [...] Os mamelucos, descendentes de pai branco e mãe índia, muitas vezes atuavam como guias e intérpretes, pois falavam a ‘língua-geral’ [...]”

A primeira bandeira de grande porte saiu de São Paulo em 1628, [...] com cerca de 900 paulistas e 2 mil guerreiros Tupi.”

KOK, Glória. *Descalços, violentos e famintos*. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 23, jul. 2008.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Em que as tropas bandeirantes diferiam do imaginário que se criou sobre elas?
2. Segundo o texto, que papel desempenharam os mamelucos?

A expedição de 1674

Uma das expedições bandeirantes mais famosas foi a comandada por Fernão Dias Paes Leme, que partiu de São Paulo em 1674 e, durante sete anos, explorou várias regiões do centro-sul, acompanhado por Matias Cardoso de Almeida, Manuel de Borba Gato e outros exploradores. Esses bandeirantes abriram caminhos que facilitaram expedições posteriores, como a que descobriu ouro na região de Minas Gerais, no final do século XVII.

Enquanto isso...

A resistência indígena na Confederação Cariri

A Confederação Cariri, também chamada Guerra dos Bárbaros, foi um longo movimento de resistência da nação indígena Cariri (ou Kiriri), ocorrido entre 1687 e 1720, à invasão de suas terras e à tentativa de escravização.

As batalhas ocorreram no sertão nordestino, em terras que correspondem ao atual território do Rio Grande do Norte, da Paraíba e do Ceará. Os primeiros conflitos foram vencidos pelos indígenas, que mataram vários colonos e milhares de cabeças de gado.

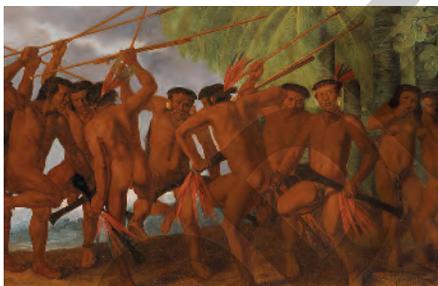
Diante da resistência indígena, em 1688 as autoridades portuguesas contrataram os serviços do bandeirante paulista Domingos Jorge Velho. Seu objetivo era claro, como é relatado na carta que recebeu do governador-geral do Rio Grande: “Espero que Vossa Mercê me repita novas de outros maiores sucessos, até finalmente me vir a última, e mais gloriosa de se ter acabado a guerra, e ficarem totalmente extintos os ‘bárbaros.’”

Enquanto crescia o número de combatentes, um novo conflito começava: bandeirantes paulistas e colonos passaram a disputar as terras tomadas dos indígenas. Mais do que a mão de obra nativa, interessava aos colonos ocupar as terras indígenas com a criação de gado e garantir o controle estratégico dos caminhos terrestres do Nordeste.

Além de usar cavalos e armas de fogo, obtidas pelo comércio com piratas, os indígenas criaram estratégias e táticas de guerra imprevisíveis. Mas, apesar da resistência, a maioria dos que formavam a Confederação Cariri foram exterminados.

“Os Tapuia que escaparam migraram ou foram aldeados por missionários e se aliaram aos portugueses. Desta forma, o sertão nordestino estava ‘limpo’ para a exploração da pecuária, que era a principal atividade econômica da região [...], e mais um capítulo do processo colonizador português no Brasil estava escrito.”

DIAS, Leonardo Guimarães Vaz. A guerra dos bárbaros: manifestações das forças colonizadoras e da resistência nativa na América portuguesa. *Revista Eletrônica de História do Brasil*, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 17, jan./jun. 2001.



Dança Tapuia, pintura de Albert Eckhout, 1643. Museu Nacional de Arte da Dinamarca, Copenhague. Os Cariri eram chamados pelos portugueses e pelos povos Tupi de Tapuia.

Questões

Responda em seu caderno.

1. O que os indígenas unidos na Confederação Cariri buscavam? Em que região essa confederação foi formada?
2. Qual foi o resultado das batalhas entre indígenas e colonos?
3. Em sua opinião, o Estado brasileiro deveria ressarcir de alguma forma os descendentes dos indígenas expulsos das terras em que viviam no período colonial? Discuta essa questão com os colegas.

O conteúdo da carta do governador-geral do Rio Grande pode ser consultado em: BIBLIOTECA NACIONAL. *Documentos Históricos*: 1671-1692. Rio de Janeiro: Augusto Porto & Co., 1929. v. 10, p. 312-315.

159

BNCC

Ao tratar da resistência indígena contra os portugueses no âmbito da América portuguesa, considerando confrontos e alianças entre os dois grupos, o conteúdo contempla as habilidades EF07HI08 e EF07HI09, e contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**.

Enquanto isso...

1. Os indígenas unidos na Confederação Cariri lutavam contra a invasão de suas terras pelos colonos. Eles combateram os bandeirantes paulistas que invadiam as terras e capturavam indígenas para escravizá-los. A confederação foi formada nas terras dos atuais estados do Rio Grande do Norte, da Paraíba e do Ceará.

2. Vários povos indígenas, principalmente do Rio Grande (atual Rio Grande do Norte), foram exterminados, e as terras transformaram-se em grandes pastos. Os indígenas que sobreviveram migraram ou foram para os aldeamentos dos missionários.

3. Espera-se que os alunos reflitam sobre a dívida histórica do Estado brasileiro em relação às populações indígenas e selecionem argumentos baseados no que aprenderam sobre o tema para defender sua posição na discussão.

O nome Tapuia

Tapuia era o nome dado pelos indígenas Tupi aos povos que falavam línguas que não pertenciam ao tronco Tupi. Os colonizadores apropriaram-se da divisão Tupi-Tapuia para acirrar ainda mais as guerras entre povos rivais.

Ampliando: os Cariri hoje

“A pequena comunidade com cerca de 50 famílias remanescentes dos índios Kariri, povos considerados desaparecidos, passam primeiramente por um processo de autorreconhecimento. Esse trabalho vem sendo feito a partir da descoberta da presença da comunidade de Poço Dantas por uma índia, Rose Kariri [...]. Ela esteve recentemente na região [município do Crato no Ceará] à procura de seus familiares e a primeira providência

foi ir até um cartório para verificar os registros de nascimento de pessoas com o sobrenome Kariri. [...]

Com os estudos, a questão indígena toma corpo na região do Cariri e índios estão em processo de organização e fortalecimento de sua identidade.”

SANTOS, Elizângela. Índios Kariri lutam por reconhecimento da tribo. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 5 set. 2008. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/indios-kariri-lutam-por-reconhecimento-da-tribo-1.127736>. Acesso em: 26 abr. 2022.

Ampliando: portugueses e castelhanos na Colônia do Sacramento

“A instalação de Sacramento na margem setentrional do Rio da Prata, em frente a Buenos Aires, constituiu-se no primeiro núcleo urbano e de povoamento efetivo por parte de um império europeu na costa da Banda Oriental. Tal fato provocou mudanças profundas em Buenos Aires. Desde o princípio do século XVII até 1640, as relações entre os portugueses e castelhanos de Buenos Aires haviam sido bastante profícuas. A existência de Sacramento, a partir de 1680, fez com que os antigos laços comerciais e sociais entre lusos e portenhos fossem reativados, repercutindo no desenvolvimento de fortes intercâmbios entre agentes sociais de ambas as margens do Prata.”

PRADO, Fabrício Pereira. Colônia do Sacramento: a situação na fronteira platina no século XVIII. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 81, jul. 2003.

A colônia portuguesa cresceu

No início do século XVIII, a América portuguesa tornara-se bem maior do que a área delimitada pelo Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494. Ao longo do tempo, criadores de gado, jesuítas, exploradores das riquezas da Amazônia e bandeirantes tinham avançado pelo interior, alcançando territórios pertencentes à coroa espanhola e, assim, ampliando os limites coloniais portugueses.

Durante o século XVIII, as relações entre as duas coroas foram marcadas por conflitos e negociações diplomáticas. O principal motivo de atrito envolvia a disputa pela **Colônia do Sacramento** (no atual Uruguai) e pela região dos **Sete Povos das Missões** (no atual Rio Grande do Sul). Em 1801, pelo **Tratado de Badajoz**, definiu-se o controle português sobre a região dos Sete Povos e o domínio espanhol sobre a Colônia do Sacramento.



Vista do centro histórico de Colônia do Sacramento, Uruguai. Foto de 2019.



Fonte: PIMENTA, João Paulo G. *Estado e nação no fim dos impérios ibéricos no Prata: 1808-1828*. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2002. p. 123.

As rebeliões coloniais

A expansão das fronteiras da América portuguesa teve sua fase de mais vigor na segunda metade do século XVII, momento em que a economia colonial e as finanças portuguesas eram atingidas pela queda nos preços do açúcar no mercado internacional.

A concorrência do açúcar produzido nas Antilhas por holandeses, ingleses e franceses resultou na queda das vendas e dos preços do açúcar brasileiro. Portugal, que já tinha perdido para a Holanda possessões coloniais na Ásia e na África, ficou em uma situação econômica difícil.

Para equilibrar as finanças portuguesas, a coroa decidiu extrair mais recursos de sua colônia americana, elevando os impostos e aumentando o controle sobre o comércio colonial. A insatisfação dos colonos com essas medidas, somada aos conflitos de interesses entre membros da elite colonial, provocou reações violentas, entre elas a **Revolta de Beckman** e a **Guerra dos Mascates**.

A Revolta de Beckman

No final do século XVII, o Maranhão sofria com a falta de recursos e a distância dos principais portos europeus, que dificultavam o acesso a africanos escravizados para trabalhar nas lavouras. Por isso, assim como os paulistas, os colonos do Maranhão recorreram à escravização de indígenas, realizando uma série de ataques às missões jesuítas.

A metrópole comprometeu-se a resolver o problema da mão de obra com a criação, em 1682, da **Companhia de Comércio do Estado do Maranhão**, responsável por abastecer a região com africanos escravizados. Porém, a companhia não cumpriu o acordo e ainda elevou o preço de produtos que monopolizava, como bacalhau, vinho e trigo.

Descontentes, em 1684 proprietários e comerciantes, liderados pelos senhores de engenho Manuel e Thomas Beckman, ocuparam o armazém da companhia, depuseram o governador do Maranhão e expulsaram os jesuítas do local. Porém, reprimida pela metrópole e sem apoio de outras capitanias, a revolta fracassou.

A Guerra dos Mascates

A Guerra dos Mascates teve início em 1710 e se originou das mudanças ocorridas em Pernambuco depois da expulsão dos holandeses em 1654. A Câmara de Vereadores de Olinda era dominada por senhores de engenho, os quais estavam sendo prejudicados pela concorrência do açúcar das Antilhas. Recife, por sua vez, prosperava graças às melhorias trazidas pelo governo holandês e ao comércio controlado pelos portugueses lá residentes; porém, como não tinha condição de vila, subordinava-se a Olinda.

Os senhores de engenho olindenses, além das dívidas contraídas com os comerciantes do Recife – chamados pejorativamente de **mascates** –, usavam o controle da câmara somente a seu favor, o que agravava a tensão. Descontentes, os comerciantes do Recife solicitaram ao rei a elevação do povoado à condição de vila. O pedido foi atendido.

Os fazendeiros de Olinda, inconformados com a decisão, invadiram Recife e assumiram o governo. A guerra durou até 1711, quando os mascates, com o apoio das tropas da coroa, venceram o conflito. Recife manteve a condição de vila e tornou-se sede da capitania de Pernambuco.

Conexão

Bandeirantes

Regina Helena de Araújo Ribeiro e Wanderley Loconte. São Paulo: Saraiva, 2004.

O livro apresenta a trajetória de Diogo Fernandes de Sá, um jovem que vive com sua família na Vila de São Paulo de Piratininga. O garoto estuda em um colégio jesuíta e tem um amigo indígena, Araraig. A ficção é permeada por diversas situações ocorridas no período colonial do Brasil.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

12. O que foi o Tratado de Badajoz?
13. Explique o objetivo da criação da Companhia de Comércio do Estado do Maranhão e relacione-a com a Revolta de Beckman.
14. O que provocou a Guerra dos Mascates?

Recapitulando

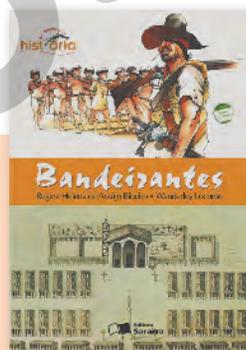
12. Foi o tratado em que Portugal e Espanha decidiram que a região dos Sete Povos das Missões ficaria sob domínio português e a região da Colônia do Sacramento seria de posse espanhola.

13. O objetivo da companhia era abastecer a região do Maranhão com mão de obra africana escravizada. Como a companhia falhou no cumprimento de sua função e ainda aumentou o preço de produtos como bacalhau, vinho e trigo, os proprietários e comerciantes locais deflagraram a Revolta de Beckman.

14. O que provocou a Guerra dos Mascates foi principalmente o fato de os senhores de engenho olindenses não aceitarem a elevação do Recife à condição de vila e, conseqüentemente, sua independência de Olinda.

Movimentos locais

Tanto a Guerra dos Mascates quanto a Revolta de Beckman não foram movimentos separatistas, pois não propunham a ruptura com a metrópole. A Revolta de Beckman envolveu interesses divergentes entre colonos, jesuítas e a metrópole portuguesa, relacionados principalmente à escravização dos indígenas. A Guerra dos Mascates foi motivada pelas disputas econômicas e políticas entre a elite de Olinda e a do Recife. Nenhum dos dois movimentos questionou a condição colonial do Brasil ou mesmo da capitania.



Conexão

O livro paradidático romanceia a história dos bandeirantes por meio do protagonista que deseja ser bandeirante como o pai dele e que recebe educação jesuítica, mas tem uma visão diferente dos indígenas por sua amizade com Araraig. A leitura oferece a oportunidade de os alunos conhecerem alguns fatos históricos, como a educação colonial no contexto da Inquisição e das missões jesuítas, por meio de uma narrativa leve e envolvente.

Atividades

1. a) Uma mulher indígena porque ela tem cabelos longos, lisos e escuros, olhos amendoados e pele avermelhada.

b) A produção da estátua com características físicas indígenas sugere a tentativa dos jesuítas de aproximar os santos da religião católica dos indígenas por meio de uma identificação cultural entre eles. Essa identificação visava facilitar a aceitação das crenças e práticas cristãs pelos nativos. É possível que a imagem tenha sido esculpida por um artesão indígena orientado pelos religiosos da missão.

2. a) Significou a materialização do processo de expansão territorial e comercial da América portuguesa em direção ao Rio da Prata, restabelecendo os contatos rompidos após o fim da União Ibérica.

b) Sacramento foi um importante ponto de comercialização, no qual escoavam-se produtos luso-brasileiros e compravam-se produtos estrangeiros, como o couro e a prata que vinham das minas de Potosí no Alto Peru.

c) Em 1801, por meio do Tratado de Badajoz, acordou-se que a Espanha ficaria com a Colônia do Sacramento.

3. a) São Paulo não oferecia atividade rentável à coroa, como era o caso, por exemplo, da produção do açúcar no litoral nordestino e a exportação desse produto para o mercado europeu.

b) Dedicar-se ao apresamento de indígenas para serem escravizados, buscar metais preciosos e oferecer serviços a grandes proprietários e autoridades do Nordeste para combater indígenas.

4. a) Espera-se que os alunos reflitam sobre a função dos monumentos, que é preservar a memória coletiva em relação a determinados eventos ou personagens históricos, e argumentem se concordam com a imagem construída em torno dos bandeirantes materializada no monumento.

b) Em 2020, a estátua de Edward Colston (1636-1721), responsável pelo tráfico de mais de 80 mil africanos escravizados no final do século XVII, foi derrubada em Bristol, Inglaterra. Em 2021, a estátua que homenageava o bandeirante

Continua

ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Analise a imagem, leia a legenda e faça o que se pede.



Escultura de Nossa Senhora da Conceição, século XVII. Museu Julio de Castilhos, Porto Alegre.

- a) Em sua percepção, os traços do rosto dessa escultura lembram uma mulher europeia, africana ou indígena?
- b) Considerando que essa obra integra o acervo do Museu Julio de Castilhos, que reúne peças feitas nas missões jesuítas do Sul do Brasil, levante uma hipótese para explicar por que ela tem essas características físicas.

2. Leia o texto e responda às questões.

“A fundação da Colônia do Sacramento, no Rio da Prata, [...] foi a materialização do processo de expansão territorial e comercial do Estado lusitano e das elites mercantis luso-brasileiras rumo ao [Rio da] Prata. Sacramento devia viabilizar e restabelecer os vínculos com o Prata rompidos após o fim da União Ibérica em 1640.”

PRADO, Fabrício. Colônia do Sacramento: a situação na fronteira Platina no século XVIII. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 9, n. 19, jul. 2003. p. 80.

- a) O que significou a fundação da Colônia do Sacramento?
- b) Qual era a importância da Colônia do Sacramento para Portugal?
- c) Como Sacramento voltou a ser território da América espanhola?

162

Continuação

Manuel de Borba Gato (1649-1718), obra assinada por Júlio Guerra, foi incendiada por manifestantes no município de São Paulo, em São Paulo. Caso os alunos não se recordem desses casos, oriente-os a pesquisar o tema e fazer uma breve apresentação do resultado da pesquisa.

c) Promova a reflexão sobre a falta de unanimidade em relação à perpetuação da memória de determinados personagens ou eventos históricos e incentive a atitude cidadã dos alunos, ressaltando que vandalismo é crime e que existem formas mais diplomáticas de protesto político, como manifestação pacífica nas ruas, organização de debates, de campanhas, a realização de petições solicitando a retirada do monumento, entre outras.

Continua

3. Leia o texto para responder às questões.

“Em São Paulo não se realizaram os desígnios gerais da colonização portuguesa no Brasil; [...] O bandeirante foi fruto social de uma região marginalizada, de escassos recursos naturais e de vida econômica restrita, e suas ações se orientaram no sentido de tirar o máximo proveito das brechas que a economia colonial eventualmente oferecia para a efetivação de lucros rápidos e passageiros em conjunturas favoráveis [...] ou no sentido de buscar alternativas econômicas fora dos quadros da agricultura voltada para o mercado externo [...]”

DAVIDOFF, Carlos. *Bandeirantismo: verso e reverso*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 25.

- a) Por que o autor afirma que “em São Paulo não se realizaram os desígnios gerais da colonização portuguesa no Brasil”?
- b) Que alternativas econômicas se apresentaram aos paulistas?

Aluno cidadão

4. Em 2013, na cidade de São Paulo, manifestantes jogaram tinta vermelha sobre o Monumento às bandeiras, obra do escultor Victor Brecheret em homenagem aos bandeirantes. Eles protestavam contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215, que transferia a competência de demarcar as terras indígenas e ribeirinhas do Poder Executivo para o Legislativo. Algumas pessoas consideraram o protesto uma violação do patrimônio público; outras destacaram o simbolismo do ato ao lembrar que a atuação dos bandeirantes resultou na morte e na exploração de povos indígenas. Considerando que monumentos têm como função perpetuar a memória de personagens ou acontecimentos relevantes da história de uma comunidade, responda às questões.

- a) Em sua opinião, o protesto mencionado no texto é justificável? Por quê?
- b) Você conhece outro monumento histórico que foi alvo de protestos?
- c) Que destino devem ter monumentos que se tornam alvo de protestos por desagradarem a comunidade?

Conversando com geografia

5. O mapa a seguir apresenta as cinco Grandes Regiões brasileiras, regionalização produzida pelo IBGE em 1990 e tida como oficial até os dias atuais. Compare-o com os mapas apresentados nas páginas 150 e 157 para responder às questões.



Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 90.

- A atividade pecuária no século XVIII ocorria principalmente em quais regiões do Brasil atual?
- O ponto de partida das bandeiras corresponde à parte do território de qual estado do Brasil atual?
- Que semelhança existe entre a ocupação pelos portugueses das terras que hoje integram a Região Sul e a das terras que fazem parte do interior do Nordeste?
- Quais estados atuais, cujos territórios estariam fora das terras destinadas à coroa portuguesa pelo Tratado de Tordesilhas, foram ocupados com a expansão pecuária e as expedições de apresamento?

Mão na massa

6. Imagine que você é um artista e recebeu a encomenda de fazer um monumento histórico representando uma cena ou um personagem do período da expansão das fronteiras da América portuguesa. Para realizar o trabalho, escolha um evento histórico ou personagem relativo ao tema. É importante que seu monumento não seja ofensivo a descendentes de indígenas, africanos, portugueses, entre outros povos. Primeiro faça em papel um esboço do monumento que você idealizou, em seguida escolha um material para esculpi-lo: pode ser papel machê, argila ou massa de modelar. Depois de modelar, você pode pintá-lo. Quando estiver pronta, apresente sua criação à turma e explique o motivo da escolha do evento histórico ou do personagem representado no monumento.

5. a) A atividade pecuária no século XVIII ocorria principalmente nas atuais regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

b) São Paulo.

c) Nos dois casos, a ocupação das terras pelos portugueses ocorreu, principalmente, com a expansão da pecuária, destinada ao abastecimento do mercado interno.

d) Os territórios ocupados durante a expansão da pecuária e as expedições de apresamento correspondiam aos atuais estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Amazonas, Pará, Rio Grande do Sul e Roraima.

BNCC

Ao analisar a formação territorial da América portuguesa por meio de mapas históricos, a atividade contempla a habilidade EF07HI11 e contribui para o desenvolvimento da Competência específica de Ciências Humanas nº 7.

Interdisciplinaridade

Ao solicitar a análise de mapas para a compreensão do impacto das atividades econômicas na formação territorial do Brasil, a atividade desenvolve as habilidades EF07GE02 e EF07GE09 do componente curricular geografia.

6. A atividade tem o objetivo de colocar os alunos como protagonistas da produção de conhecimento ao produzir um monumento histórico fictício com base no que estudaram, favorecendo, assim, sua autonomia no processo de aprendizagem. Caso o material escolhido para a produção seja o papel machê, explique que ele pode ser feito com papel higiênico ou jornal picados imersos em água, escorridos e amassados com cola branca para formar uma massa moldável.

Continuação

BNCC

Ao incentivar a cidadania, promover o exercício da empatia e do diálogo na resolução de conflitos e possibilitar a análise crítica em relação à construção da memória histórica, a atividade contribui para o desenvolvimento da Competência geral da Educação Básica nº 9 e da Competência específica de História nº 2.

A atividade desta seção proporciona aos alunos a oportunidade de se aprofundar nas técnicas de produção de resumos, identificando, sintetizando e hierarquizando informações e, por isso, favorece o desenvolvimento das habilidades EF67LP24 e EF67LP25 do componente curricular língua portuguesa e da **Competência específica de Ciências Humanas nº 7**.

Fazendo e aprendendo

A ordenação de informações por meio de organizadores gráficos pode ajudar na sistematização dos conteúdos estudados. Por meio deles, os alunos podem recapitular os conteúdos e trabalhar os temas com relativa autonomia, desenvolvendo as habilidades de compreensão e síntese. Além disso, podem desenvolver a habilidade de leitura de gráficos e infográficos.

Espera-se que os organizadores gráficos produzidos apresentem boa disposição visual e contemplem o conteúdo selecionado. É importante avaliar a capacidade dos alunos de apresentar as ideias principais e os conceitos-chave, que serão naturalmente objeto de avaliação ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Fazendo e aprendendo

Organizador gráfico

Você sabe o que é um organizador gráfico? Trata-se de uma forma de dispor informações e conceitos de modo que as ideias principais sobre um assunto sejam destacadas e resumidas. Os organizadores gráficos – também chamados de resumos esquemáticos – são bastante eficientes para estudar e fixar conteúdos. Existem vários formatos de organizadores gráficos, que podem ser usados conforme a natureza do assunto estudado. Confira alguns exemplos.

1. Rede de tópicos.



Esse organizador gráfico é utilizado quando um conceito central aglutina diferentes características. Por exemplo, as diferentes características do mercantilismo.

2. Processo.



Esse formato de organizador gráfico apresenta uma sequência de caixas ligadas por setas, indicando fatos que se sucedem. No exemplo, temos as etapas de produção do açúcar.

3. Semelhanças, diferenças e aspectos em comum.



ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

Esse modelo de organizador gráfico representa semelhanças, diferenças e aspectos em comum de dois ou mais elementos. Por exemplo, a comparação entre a colonização da América espanhola e a da América portuguesa.

Para ler e analisar um organizador gráfico, pode-se seguir estes procedimentos.

1. Identificar o assunto que se desejou resumir e a sua natureza. Verificar se o organizador gráfico apresenta uma explicação de um processo composto de etapas, uma classificação ou comparação entre elementos, características de um conceito central, semelhanças e diferenças entre conceitos ou eventos, ou uma explicação de relação de causa e efeito.
2. Reconhecer as conexões e hierarquias entre as partes do diagrama. Um bom organizador gráfico deve deixar evidentes as relações entre partes, temas e conceitos, mostrando claramente a relação de subordinação entre seus elementos.
3. Verificar a clareza e a precisão do organizador gráfico. Conferir o formato escolhido, o uso das palavras-chave e a subordinação entre os elementos do organizador gráfico.

Aprendendo na prática

Responda em seu caderno.

Agora, você e seus colegas deverão avaliar os diversos assuntos estudados nesta unidade e sintetizar as principais informações em um organizador gráfico.

Reúnam-se em grupos e sigam os passos sugeridos.

1. Seleccionem um tema para estudar e sintetizar. Considerem os diferentes capítulos da unidade e escolham um capítulo completo ou um assunto tratado neles.
2. Leiam pelo menos duas vezes o texto selecionado e façam um resumo identificando as ideias principais. Procurem não copiar trechos do texto, mas parafrasear, isto é, reescrever com suas palavras o conteúdo lido.
3. Com base no resumo, escolham um formato de organizador gráfico. Lembrem-se de que o organizador deve ter sentido sozinho, por isso é importante que todos os pontos referentes ao assunto selecionado estejam presentes. Usem esse momento para observar os detalhes de síntese e de conexão feitos no resumo.
4. Elaborem o organizador gráfico atentando para as conexões estabelecidas entre conceitos, características ou fatos e a hierarquia.
5. Apresentem aos colegas os organizadores gráficos criados. A exposição pode ser feita em folhas avulsas no tamanho que desejarem. Troquem os organizadores gráficos entre vocês, permitindo que as informações circulem, facilitando, assim, a fixação dos conteúdos estudados.

Aprendendo na prática

A atividade visa despertar a atenção dos alunos para a importância de tomar nota e de resumir os conteúdos que estudam. Se possível, proponha que produzam e compartilhem a tarefa utilizando recursos digitais.

A proposta de realização de um organizador gráfico, com base nas informações estudadas nos capítulos desta unidade, permite aos alunos exercitar a capacidade de sintetizar informações e organizá-las visualmente. Essa estratégia didática favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos em relação ao aprendizado.

Oriente os alunos a escolher capítulos ou assuntos diferentes, pois assim os grupos poderão trocar entre si o que foi produzido, de modo que todos possam estudar com os organizadores feitos pela turma.

Abertura da unidade

Esta unidade trata de questões que envolvem a temática da mineração na América portuguesa no século XVIII e do mercantilismo, termo pelo qual ficou conhecido o conjunto de princípios e práticas econômicas das nações europeias no período moderno.

O texto de abertura da unidade tem como objetivo despertar o interesse dos alunos a respeito do descobrimento de ouro e diamantes na América portuguesa, principalmente na região do atual estado de Minas Gerais, e seus desdobramentos na história do Brasil; bem como provocar a curiosidade sobre o modo pelo qual as relações mercantis afetaram antigas tradições de uso da terra, de produção, de consumo e de trabalho, ensejando o sistema econômico vigente atualmente.

A análise das imagens favorece a compreensão do porto como local de conexão entre pessoas e de troca de mercadorias entre diferentes regiões do mundo. Explique aos alunos que os portos de Roterdã, Londres e Lisboa foram, no período moderno, importantes centros econômicos da Europa. Embarcações que transitavam nesses portos transportavam mercadorias do Oriente e da América para a Europa. Atualmente, esses portos permanecem importantes, interligando-se com outros meios de transporte para possibilitar a circulação de mercadorias.

UNIDADE

4

Mudanças na economia do mundo ocidental



Porto de Roterdã, Holanda. Foto de 2022. Desde a sua inauguração no século XVI, esse porto teve grande importância na comercialização de mercadorias. Atualmente é o maior porto marítimo da Europa.

O que estudaremos na unidade

Quais foram os efeitos da descoberta de ouro e diamantes na América portuguesa? Como se davam as relações econômicas entre as nações europeias? Ao final desta unidade, você compreenderá o período da mineração no Brasil, suas consequências sociais, econômicas e políticas. Entenderá também como o desenvolvimento das práticas mercantilistas contribuiu para o surgimento de novas relações de trabalho, produção e consumo de mercadorias, ainda existentes atualmente.

Unidade 4: justificativas

Na primeira página de cada capítulo desta unidade, estão listados os objetivos previstos para serem trabalhados com os alunos.

Os objetivos do capítulo 10 se justificam pela importância da mineração no Brasil desde os tempos coloniais até hoje, bem como das relações sociais que emergiram dessa atividade econômica e da nova dinâmica que a mineração imprimiu à vida colonial, como os deslocamentos de pessoas e de mercadorias, a integração mais efetiva de algumas partes do território, a urbanização e suas consequências, sobretudo para a população pobre e escravizada.

Os objetivos do capítulo 11 se justificam por contribuir para a compreensão do mercantilismo, bem como da formação do sistema capitalista vigente hoje. Além disso, os objetivos tangenciam conceitos econômicos fundamentais atualmente, como a concorrência entre nações, a terra como mercadoria imóvel e a remodelação das práticas de consumo concomitante à consolidação das manufaturas.



Navio com contêineres próximo ao porto de Londres, Reino Unido. Foto de 2021. Entre os séculos XVII e XVIII, esse porto se tornou um importante centro comercial na Europa.



Contêineres no porto de Lisboa, Portugal. Foto de 2020. Esse porto foi um importante centro de comércio de mercadorias, inclusive ouro, durante a colonização da América portuguesa.

SUMÁRIO DA UNIDADE

Capítulo 10

A mineração na América portuguesa, 168

Capítulo 11

Mercantilismo: uma economia de transição, 186

Este capítulo contempla a habilidade EF07HI11 (ao oferecer oportunidades de analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos), além de abranger parcialmente as habilidades EF07HI12 (ao tratar da distribuição territorial da população brasileira no período da mineração, considerando sua diversidade étnica, racial e cultural) e EF07HI16 (ao identificar os agentes responsáveis pelo tráfico humano e as regiões e zonas de procedência dos escravizados). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações no quadro de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Compreender a situação econômica de Portugal no final do século XVII e situar a importância da descoberta de ouro e diamantes no Brasil nesse contexto.
- Analisar a dinâmica de funcionamento das regiões mineradoras no período colonial.
- Conhecer a formação e a composição da sociedade das Minas Gerais, sobretudo no século XVIII.

Abertura do capítulo

A abertura deste capítulo evidencia os problemas sociais e ambientais decorrentes da atividade mineradora ao longo da história, apesar da sua importância econômica.

Comente com os alunos que as principais reservas minerais no país encontram-se nos estados do Pará, Minas Gerais, São Paulo, Goiás, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Bahia e Amazonas.

Aproveite para investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os impactos ambientais da atividade mineradora. Destaque que essa atividade pode resultar em problemas como desmatamento, contaminação do solo, de rios e dos lençóis freáticos por produtos químicos e mortandade de plantas e animais. Além dos impactos ambientais, existem os impactos sociais, como o trabalho informal e prejuízos às comunidades indígenas e quilombolas que vivem nas áreas de mineração.

Continua

CAPÍTULO

10

A mineração na América portuguesa



DOUG PATRICIO/BRAZIL PHOTO PRESS/FOLHAPRESS

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

Vista dos danos causados pelo rompimento da barragem de uma empresa mineradora, em Mariana, Minas Gerais. Foto de 2015. A população local permanece lutando para que a empresa responsável pelo desastre indenize adequadamente os prejudicados.

O período colonial da mineração brasileira, que você estudará neste capítulo, corresponde à descoberta de ouro e diamantes nas terras do Brasil, com a consequente ocupação da região das Minas Gerais e da porção centro-oeste do território. A atividade mineradora foi extremamente lucrativa para a coroa portuguesa, mas teve um alto custo ambiental.

Atualmente, a mineração continua sendo uma atividade econômica importante para o Brasil. No primeiro semestre de 2021, o setor arrecadou R\$ 149 bilhões. Contudo, problemas ambientais decorrentes dessa atividade persistem.

A fotografia desta abertura mostra a situação do distrito de Bento Rodrigues, no município de Mariana, em Minas Gerais, após um dos piores desastres ambientais da história brasileira. Em novembro de 2015, o rompimento de uma barragem de contenção de **rejeitos**, operada por uma empresa mineradora, provocou a destruição do local, o desaparecimento de pessoas, o desalojamento de famílias, a contaminação de rios, paralisando a principal fonte de renda dos pescadores e colocando várias espécies de peixes em ameaça de extinção, entre outras consequências.

- Você sabe quais são as principais áreas de exploração de minério no Brasil atualmente?
- Com base em seus conhecimentos, comente quais são os principais danos ambientais causados pela exploração de minérios.

Rejeito: sobra do processo de beneficiamento do minério de ferro (composta de água, areia e minério de ferro).

168

Continuação

Os dados sobre a arrecadação da atividade mineradora em 2021, citados nesta abertura, podem ser consultados em: <https://ibram.org.br/noticia/setor-mineral-valores-de-producao-de-exportacoes-e-de-tributos-quase-dobram-no-1o-semester-de-2021/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BNCC

A abertura da unidade contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 3**, pois envolve a identificação e a explicação da intervenção humana na natureza na atualidade. Além disso, favorece o trabalho com o **tema contemporâneo transversal** Educação ambiental.

A crise em Portugal

Na segunda metade do século XVII, os portugueses acabavam de sair vitoriosos de duas grandes guerras: uma contra a Espanha, iniciada em 1641, um ano após o fim da União Ibérica; outra contra a Holanda, encerrada em 1654, com a expulsão dos holandeses do Brasil.

As vitórias, entretanto, tiveram custos altos para o Império Português. Além dos gastos com equipamento e manutenção das tropas nos conflitos, Portugal perdeu importantes colônias na África e na Ásia, o que contribuiu para agravar a crise de sua economia. Além disso, o açúcar produzido no Nordeste do Brasil, principal colônia portuguesa, sofria com a queda dos preços do artigo na Europa.

Assim, no fim do século XVII, Portugal já não era a potência marítimo-comercial da época das grandes navegações.

“O Brasil, reforço principal desta coroa, pede socorros [...]. O Maranhão mal se sustenta no que é e recebe a cobiça dos estrangeiros que o ameaçam [...]. Portugal, enfim, se acha sem forças, sem ânimo para se sustentar [...]; não só falta para grandes despesas e para pagar o que deve de justiça, mas ainda para as despesas miúdas.”

RELATÓRIO do Conselho da Fazenda de Portugal [1657]. In: SARAIVA, Hermano José. *História concisa de Portugal*. 23. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996. p. 231-232.



Escravos em Barbados, gravura de Ralph Stennett, c. 1800. Barbados é uma ilha das Antilhas. O açúcar antilhano ofereceu forte concorrência à produção açucareira da América portuguesa.

Responda
em seu
caderno.

Recapitulando

1. Qual era a situação econômica do Império Português na segunda metade do século XVII?

Recapitulando

1. Embora tivesse saído vitorioso das guerras de que participou durante o século XVII, o Império Português estava enfraquecido economicamente pelos altos custos desses conflitos bélicos, pela queda dos preços do açúcar na Europa e pela perda de colônias importantes para o comércio internacional na África e na Ásia.

Atividade complementar

Para mostrar aos alunos as semelhanças e as diferenças entre um engenho de açúcar na América portuguesa e em Barbados, faça uma atividade oral, analisando a gravura *Escravos em Barbados*, de Ralph Stennett, reproduzida nesta página. Retome a descrição do engenho de açúcar da América portuguesa do capítulo 7 (páginas 123 e 124) e, com base nela, peça aos alunos que identifiquem as unidades do engenho de Barbados representadas na imagem. Assim como nos engenhos da América portuguesa, é possível reconhecer na gravura, em primeiro plano, o canalial e a senzala, área destinada aos escravizados com construções mais simples (teto coberto por folhas de palmeira). Ao fundo da imagem, cercada por palmeiras, em local bem afastado do alojamento dos escravizados, encontra-se a casa-grande. Do lado direito da gravura estão algumas das instalações destinadas à produção de açúcar que poderiam ser a casa do engenho e a casa de purgar. Entretanto, nas colônias americanas era comum o uso de moendas movidas por força animal ou pela força da água, enquanto em Barbados existiam moendas movidas à energia eólica, como representado na gravura. Não é possível identificar a presença da capela.

Explore

As atuais regiões Sudeste e Centro-Oeste correspondem às áreas de maior concentração de atividade mineradora no século XVIII.

BNCC

A análise de um mapa histórico em comparação com um mapa atual para identificar as áreas de ocupação da atividade mineradora nas terras do Brasil favorece o desenvolvimento da habilidade EF07HI11.

Estímulo à busca de novas minas

Na época das primeiras descobertas de ouro no Brasil, a coroa portuguesa permitia que a mineração fosse feita apenas por quem havia encontrado a jazida. Essa medida era uma forma de estimular a busca por novas minas.

Ampliando: “É ouro!”

“As descobertas nas Minas ocorreram na mesma década, quase simultaneamente, em diferentes lugares, mas sempre ao longo da linha que se estende entre as atuais cidades de Ouro Preto, Diamantina, entre a bacia do rio Doce e a do São Francisco. Aí, no centro atual do estado de Minas Gerais – o ouro estava esparramado em quantidade espantosa no leito dos rios e riachos que corriam no fundo dos vales ou nos pequenos planaltos elevados – as chapadas – que se alastravam pelas encostas vertiginosas do maciço do Espinhaço. Era um ouro miúdo que surgia na forma de pedrinhas faiscantes, grãos ou pó, de coloração amarelada, cinza-amarelada, preta, esbranquiçada, ou com aspecto opaco e muito sujo – este último chamado de ‘ouro podre’.”

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 111.

A descoberta do ouro

O desejo de encontrar metais preciosos moveu os exploradores ibéricos desde o início da colonização. Em 1545, foram descobertas em Potosí, na atual Bolívia, grandes jazidas de prata que enriqueceram a coroa espanhola. Essa notícia aumentou a expectativa dos portugueses de encontrar metais preciosos no Brasil.

A descoberta de metais preciosos era vista pela coroa portuguesa como a principal solução para as dificuldades econômicas do reino.

Grandes jazidas de ouro foram descobertas por bandeirantes paulistas somente em fins do século XVII, na região do atual estado de Minas Gerais. É difícil determinar a data exata desse acontecimento, mas sabe-se que ocorreu na década de 1690.

A notícia da descoberta se espalhou, atraindo aventureiros. Os caminhos para a região de Minas Gerais foram abertos rapidamente, e vários povoados formaram-se nas áreas mineradoras. No começo do século XVIII, a mineração concentrava-se nas regiões de São João del-Rei, Vila Rica (atual Ouro Preto), Nossa Senhora do Carmo (atual Mariana) e Nossa Senhora da Conceição do Sabará (atual Sabará).

Responda em seu caderno.

Explore

- Compare este mapa com um mapa atual do Brasil e identifique as regiões correspondentes às áreas com maior concentração de atividade mineradora no século XVIII.



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel M.; REIS, Arthur C. F.; CARVALHO, Carlos D. de C. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 58.

Ao tratar da distribuição territorial da população brasileira no período da mineração, considerando a diversidade étnica, racial e cultural, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI12 e, ao analisar o movimento de populações e de mercadorias no território do Brasil colonial setecentista, favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 5**.

O povoamento da região das minas

No final do século XVII, as terras que atualmente fazem parte do estado de Minas Gerais eram habitadas principalmente por povos indígenas. A descoberta de ouro provocou o deslocamento em massa de colonos em direção à região. Desse modo, em 1711, vários povoados já haviam se formado ao longo do curso dos rios e nas encostas das montanhas.

Pessoas de origens muito diferentes chegaram à região das chamadas Minas Gerais interessadas em encontrar ouro: bandeirantes paulistas e alguns poucos baianos, funcionários da coroa, comerciantes, padres, trabalhadores livres, libertos e escravizados, cristãos-novos (judeus ou descendentes de judeus convertidos ao cristianismo) e pequenos proprietários de terra, principalmente do Nordeste, que sofriam com a crise do mercado açucareiro.

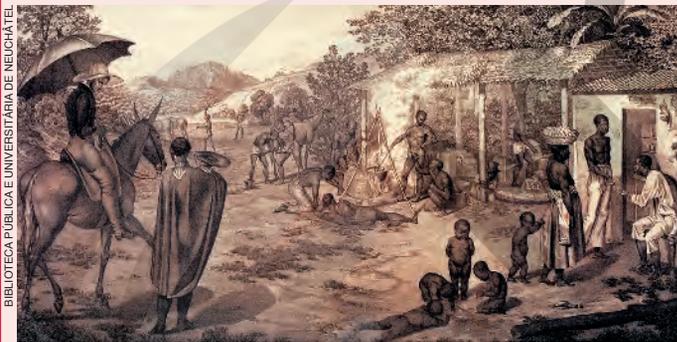
Além de moradores da colônia, milhares de pessoas deixaram Portugal para se dedicar à mineração na região. Estima-se que, entre 1700 e 1760, mais de 600 mil portugueses tenham migrado para as terras do Brasil com esse objetivo. Essa repentina aglomeração de pessoas na região das minas e o alto rendimento obtido com a exploração de minérios provocaram o deslocamento do centro econômico da colônia das áreas açucareiras do Nordeste para o centro-sul da América portuguesa.

Saiba mais

Trocas culturais

No período da mineração, houve uma enorme confluência de pessoas da metrópole e de diversas partes da colônia para a região das Minas Gerais. Lá ocorriam trocas comerciais e culturais.

A população colonial era composta de indígenas, europeus (principalmente portugueses), africanos e seus descendentes. Apesar dos preconceitos e das fortes tensões sociais, a convivência proporcionou intensa troca cultural entre esses povos. As misturas revelavam-se na miscigenação, nas crenças populares, nas brincadeiras das crianças, na linguagem e na culinária. Na preparação de alimentos, tornou-se comum o uso de produtos de origem asiática, como a cana-de-açúcar, o gengibre, o cravo e a canela, por causa das conexões dos portugueses com o Oriente desde as Cruzadas.



Rancho na Serra do Caraça, gravura de Carl Friedrich Philipp von Martius e Johann Baptist von Spix, c. 1820. Biblioteca Pública e Universitária de Neuchâtel, Suíça. Os ranchos serviam de abrigo ou de local para refeições e se formavam no caminho das minas pela grande quantidade de viajantes que por lá passavam.

Recapitulando

2. Com a descoberta do ouro, o território das Minas Gerais, que antes era habitado majoritariamente por indígenas, passou a receber colonos, funcionários da coroa, comerciantes, trabalhadores livres e escravizados, que vinham de outras partes da América portuguesa e da Europa. Como a extração de minérios preciosos era muito lucrativa, houve deslocamento de pessoas do nordeste, antigo centro econômico da colônia, para o centro-sul.

3. Os paulistas, que inicialmente haviam descoberto muitas minas de ouro na região, se incomodaram com a presença dos exploradores vindos de outras regiões, os quais foram apelidados pejorativamente de emboabas. A tensão entre os dois grupos foi causada pelo desejo dos paulistas de manterem o controle sobre as minas que haviam descoberto, o que provocou a Guerra dos Emboabas, entre 1707 e 1709.

Refletindo sobre

Espera-se que os alunos reflitam sobre a diversidade da população brasileira e a existência de preconceito contra os migrantes na atualidade. Pergunte a eles se já presenciaram ou acessaram notícias de atitudes preconceituosas contra migrantes, destacando os malefícios desse tipo de comportamento. Destaque que a diversidade de vivências e saberes torna a cultura brasileira mais versátil, plural e rica.

BNCC

Ao valorizar a diversidade da população brasileira, a atividade relaciona-se ao **tema contemporâneo transversal** Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, e contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 6** e da **Competência específica de Ciências Humanas nº 1**.

• **Lavra aurífera:** local onde se encontrou ouro para extração.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

2. Qual foi a consequência da descoberta de ouro nas Minas Gerais?
3. O que foi a Guerra dos Emboabas?

Refletindo sobre

No século XVIII, os colonos provenientes de Portugal ou mesmo de diferentes partes da colônia não compartilhavam uma identidade comum. Por isso, os paulistas viam os demais colonos como forasteiros, intrusos. Atualmente, os brasileiros aceitam sem resistência migrantes de outras partes do país ou ainda existe preconceito entre os habitantes de diferentes estados? Debata a questão com os colegas e argumente para defender o seu ponto de vista.

172

A criação da capitania de Minas Gerais

A chegada de tantas pessoas à região das minas foi percebida como ameaça pelos paulistas. Como eles haviam descoberto muitas **lavras auríferas**, exigiam da coroa a exclusividade na concessão do direito de exploração do ouro e o controle administrativo da região.

Os conflitos entre paulistas e recém-chegados, chamados pejorativamente de *emboabas* (palavra de origem Tupi utilizada pelos paulistas para designar os forasteiros), provocaram o episódio conhecido como **Guerra dos Emboabas**, ocorrida entre 1707 e 1709. Após algumas vitórias militares, o líder dos emboabas assumiu o governo da região das minas, e os paulistas ficaram impedidos de entrar no território.

Além de acentuar o desentendimento entre os colonos, a Guerra dos Emboabas expôs o conflito entre a coroa portuguesa e os habitantes da região mineradora, que procuravam assegurar o abastecimento de seus arraiais sem interferências externas. Muitos colonos eram ligados ao contrabando de produtos e temiam que a coroa aumentasse a fiscalização da região.

Em 1709, foi criada a capitania de São Paulo e Minas do Ouro, que abrangia terras correspondentes às dos atuais estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Em 1711, alguns arraiais foram elevados à categoria de vilas, como a Vila do Ribeirão de Nossa Senhora do Carmo (atual Mariana). Tais vilas passaram a contar com instituições governamentais, como o Senado da Câmara. Em 1720, foi criada a capitania das Minas Gerais, desmembrada da capitania de São Paulo. A criação desses núcleos locais e a fundação das vilas facilitaram a fiscalização e a cobrança de taxas e impostos.



Igrejas no centro histórico de Mariana, Minas Gerais. Foto de 2017. Ao centro, observa-se o pelourinho, construção que servia de marco para a fundação das vilas e na qual eram castigados os condenados por algum crime e os escravizados.

O regulamento de 1693

A criação de vilas era privilégio da coroa portuguesa. No entanto, excepcionalmente, um regulamento de 1693 permitia a criação de vilas pelo governador de uma capitania para garantir a ordem e evitar conflitos. Antônio de Albuquerque Coelho foi o primeiro governador da capitania de São Paulo e Minas do Ouro, entre 1709 e 1713.

A mineração em Mato Grosso, Bahia e Goiás

A busca pelo ouro continuou pelo interior da colônia. Outras jazidas foram encontradas em locais onde hoje se situam os estados da Bahia, Mato Grosso e Goiás.

Em 1702, exploradores encontraram ouro na região de Jacobina, na Bahia. Entre 1718 e 1734, bandeirantes paulistas exploraram jazidas de ouro às margens dos rios Coxipó-Mirim e Guaporé e na Chapada de São Francisco Xavier, no Mato Grosso. A mineração no leito do Rio Cuiabá deu origem à cidade, fundada em 1719. A descoberta do precioso metal favoreceu a colonização portuguesa nessas regiões, porém a intensa exploração causou o rápido esgotamento das jazidas.



Vista do Rio Cuiabá, em Cuiabá, Mato Grosso. Foto de 2021.

O controle sobre a mineração

Em razão da descoberta de ouro, Portugal aumentou o controle sobre o Brasil, sua principal colônia. Para isso, em 1702 fundou a **Intendência das Minas**, encarregada de fiscalizar a atividade mineradora, distribuir as **datas** e cobrar os impostos.

O principal imposto era o **quinto**, que correspondia a 20% do ouro extraído. Entre 1717 e 1719, a coroa instituiu as **Casas de Fundição**, para onde todo o ouro encontrado deveria ser levado, transformado em barras e marcado com o selo real, depois de recolhido o imposto. Dessa forma, a circulação de ouro em pó ou em pepitas foi proibida.

No final da década de 1740, a arrecadação caiu e a coroa instituiu a **capitação**, que consistia no pagamento de 17 gramas de ouro por escravizado maior de 14 anos empregado na mineração. Em 1751, a capitação foi substituída pela cobrança da quantia anual de 100 **arrobas** de ouro. Caso essa quantia não fosse paga, toda a população ficaria sujeita à **derrama**, ou seja, à cobrança forçada dos impostos em atraso.

Data: cada um dos lotes em que se dividia a área de extração do ouro.
Arroba: antiga unidade de medida equivalente a 14,5 quilogramas.



Barras de ouro quintadas (marcadas com o selo real), século XVIII. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro. A fundição do ouro em barras era uma forma de o governo metropolitano controlar a taxaço do minério.

ROMULO FIALDIN/TEMPO COMPOSTO - MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

173

Ampliando: revolta antifiscal na Vila de Nossa Senhora da Piedade do Pitangui

“Além de opor-se ao estabelecimento de emboabas [...], os paulistas, residentes em Pitangui, entraram em confronto com as autoridades régias, quando estas desejaram aumentar seu grau de controle sobre a atividade aurífera; não aceitavam a intromissão da coroa no referente à distribuição das datas e negavam-se a pagar os quintos reais. [...]

Continua

Continuação

O vulto alcançado pelo conflito fez com que, por volta de 1718, muitos dos moradores preferissem deixar Pitangui a submeter-se às autoridades. [...] os representantes da coroa, esgotadas as possibilidades de acordo, decidiram fazer uso da violência; enviaram, em 1720, uma expedição militar à Vila, só assim a coroa conseguiu impor seu efetivo controle sobre a localidade.”

LUNA, Francisco Vidal. *Minas Gerais: escravos e senhores.*

Análise da estrutura populacional e econômica de alguns núcleos mineratórios (1718-1804). 1980. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980. p. 16.

Ampliando: regras para a exploração de novas jazidas

“O descobrimento de jazidas era obrigatoriamente e sob penas severas comunicado à Intendência da capitania em que se fizera. Os funcionários competentes [...] se transportavam então ao local, faziam a demarcação dos terrenos auríferos, e em dia e hora marcados e previamente anunciados, realizava-se a distribuição entre os mineradores presentes. Qualquer pessoa podia comparecer e participar da distribuição, mas não se aceitava representação de terceiros. A distribuição se fazia por sorte e proporcionalmente ao número de escravos com que cada pretendente se apresentava; mas antes dessa distribuição geral, o descobridor da jazida tinha direito de escolher livremente sua data (era o nome dado às propriedades mineradoras); e depois dele, a Fazenda Real também reservava para si. [...]

Entregues as datas aos contemplados, deviam eles dar início à exploração no prazo de quarenta dias, sob pena de devolução. Transações com datas não eram permitidas, e somente se autorizava a venda na hipótese devidamente comprovada da perda de todos os escravos. [...]

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 57-58.

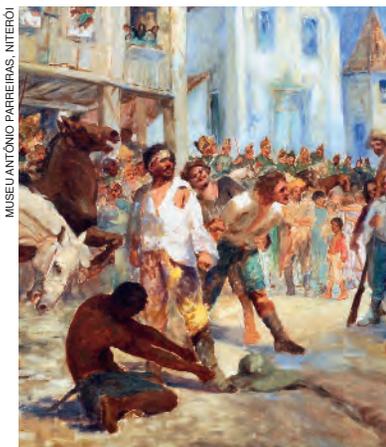
Explore

A análise de um documento do século XVIII com grafia atualizada, mas linguagem da época, pode ser difícil para os alunos, por isso, recomenda-se realizar a atividade coletivamente.

1. Filipe dos Santos foi condenado por liderar a população contra as autoridades que representavam a coroa portuguesa na colônia.
2. O objetivo da condenação era dar exemplo do que acontecia com quem enfrentava o poder da metrópole. Discuta com a turma a postura da coroa de realizar condenações exemplares de rebeldes como forma de manter o controle sobre os colonos. Explique que esse controle era fundamental para assegurar a administração metropolitana da exploração dos recursos da colônia.

Recapitulando

4. Além de Minas Gerais, a exploração de ouro ocorreu em regiões que hoje pertencem aos estados de Goiás, Mato Grosso e Bahia.
5. A coroa adotou para a região das minas a cobrança do quinto. Em 1702, criou a Intendência das Minas. Entre 1717 e 1719, a coroa instituiu as Casas de Fundição a fim de combater o contrabando. Além disso, proibiu a circulação de ouro em pó ou em pepitas. Na década de 1740, a coroa instituiu a capitação e, em 1751, a cobrança mínima de 100 arrobas anuais; posteriormente, criou a derrama.
6. Na exploração dos diamantes, em vez de conceder datas, a coroa estabeleceu o controle por meio de um contratador e, depois, por um intendente. A partir de 1771, a extração de diamantes passou a ser monopólio da Real Fazenda.



Detalhe de *O julgamento de Filipe dos Santos*, pintura de Antônio Parreiras, 1923. Museu Antônio Parreiras, Niterói, Rio de Janeiro.

Explore

Responda em seu caderno.

1. Qual foi o motivo alegado para a condenação de Filipe dos Santos?
2. Qual era o objetivo desse tipo de condenação?

Recapitulando

Responda em seu caderno.

4. Onde foi encontrado ouro na colônia além de Minas Gerais?
5. Sintetize as medidas tomadas pela coroa para controlar a exploração do ouro e garantir a máxima arrecadação nas minas.
6. Que mecanismos foram usados pela coroa para controlar a exploração de diamantes?

A revolta de Filipe dos Santos

A excessiva cobrança de impostos revoltou a população das Minas Gerais. Em 1720, o comerciante português Filipe dos Santos, acompanhado de aproximadamente 2 mil mineiros, invadiu a casa do ouvidor-mor de Vila Rica para protestar contra a instalação das Casas de Fundição e o alto preço cobrado pelas mercadorias vendidas na região.

O conde de Assumar, governador da capitania entre 1717 e 1721, combateu os revoltosos. Os responsáveis pela rebelião foram presos, e Filipe dos Santos foi enforcado. Somente em 1725 a coroa instalou as Casas de Fundição.

“[...] como se mostra concludentemente pelas testemunhas do sumário, ser o réu Filipe dos Santos Freire notório amotinador do povo [...] o que também se mostra das perguntas que foram feitas ao réu que foi também achado em [...] flagrante delito convocando o povo depois deste estar sossegado e se lhe ser concedido todos os propósitos e [...] perdão geral a todos os agressores no que mais se mostra a intenção do réu de expulsar ao mesmo governador e justiça [incorrendo] de horrroso delito, necessidade de castigo para exemplo dos mais que se acham em armas, condenam ao réu, que com baração e pregão vá pelas ruas públicas desta vila e morra morte natural para sempre [...]”

CERTIDÃO em cópia do Acórdão em Junta com a sentença condenando à morte Filipe dos Santos. Vila Rica, 18 de julho de 1720. In: IMPRESSÕES rebeldes. Niterói: UFF, 2019. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/wp-content/uploads/2019/07/Sentenca-condenando-a-morte-Filipe-dos-Santos-3.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

A descoberta de diamantes

O ouro não foi a única riqueza extraída nas Minas Gerais. Por volta de 1715, exploradores encontraram diamantes na região do Serro Frio, onde se formaria o Arraial do Tejuco, atual Diamantina. Com a descoberta, Portugal aumentou o controle sobre essa área. Em 1734, foram criadas a **Demarcação Diamantina** e a **Intendência dos Diamantes**.

Ao criar a Demarcação Diamantina, a coroa praticamente isolou a área do restante da colônia. Dentro dela, o intendente dos diamantes administrava todos os aspectos da vida cotidiana de seus habitantes.

Inicialmente, a extração dos diamantes seguiu as mesmas regras estabelecidas para as minas de ouro, ou seja, a cobrança do quinto e a divisão das jazidas em datas. A partir de 1740, foi instituído o regime de concessão e contrato, no qual um único contratador explorava a mina e entregava à coroa uma parte das pedras extraídas. Em 1771, Portugal criou a **Real Extração**, que tornava a exploração de diamantes monopólio da Real Fazenda.

O trabalho de mineração

A maior parte do ouro explorado na colônia foi encontrada próximo à superfície, principalmente nas margens e nos leitos dos rios, nos denominados **depósitos aluvionares**. O ouro extraído desses locais, por essa razão, era chamado de **ouro de aluvião**. Com a ajuda da bateia, o mineiro separava o ouro do cascalho e da areia que o acompanhavam.

A exploração do ouro de aluvião mais superficial podia ser feita por indivíduos com poucos recursos, chamados fiscadores. Homens livres pobres, negros libertos e até escravizados participavam desse tipo de garimpo.

Nas grandes áreas da mineração, chamadas **lavras**, a lavagem do terreno era feita usando ferramentas especializadas e o emprego do trabalho de grande número de escravizados. Esse tipo de mineração exigia maior organização e financiamento e, por isso, era controlado por colonos com mais recursos financeiros.

O auge da exploração de minérios na colônia ocorreu entre 1700 e 1760. Calcula-se que cerca de 560 toneladas de ouro extraído das terras do Brasil foram destinadas a Lisboa nesse período.

Por volta de 1770, houve uma queda significativa na produção aurífera, mas o garimpo de pequenas pepitas e de ouro em pó continuou envolvendo muitas pessoas. Na atividade mineradora também existiam os **escravos de ganho**, que eram escravizados com alguma autonomia para trabalhar, mas que deviam entregar uma quantidade de ouro predefinida ao seu proprietário no final de determinado período de trabalho.

A prática do contrabando

A principal preocupação da coroa nas regiões de mineração era a de impedir o contrabando. Apesar da intensa fiscalização dos funcionários do governo, muito minério circulava na ilegalidade, isto é, sem pagar as altas taxas impostas sobre a atividade mineradora. Além disso, à medida que os minérios disponíveis nas lavras se esgotavam, aumentava a quantidade contrabandeada.

Mineradores, comerciantes e até clérigos escondiam o ouro para evitar a taxaço da coroa. Uma das principais formas de contrabando era por meio da fundição ilegal, que falsificava as barras de ouro imprimindo nelas o selo da coroa portuguesa. Outras formas de evitar a taxaço eram a adição de outros metais, como o estanho, às moedas portuguesas e a prática de esconder ouro ou diamantes dentro de imagens religiosas ocas, os chamados “santos do pau oco”.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

- Explique o que é ouro de aluvião e qual é a função da bateia.
- Você já ouviu alguém ser chamado de “santo do pau oco”? O que essa expressão quer dizer atualmente e de que forma se relaciona com o período colonial?



CADU DE CASTROPULSAR IMAGENS

Garimpeiro usando bateia para minerar em Amajari, Roraima. Foto de 2021. A bateia ainda é usada atualmente na mineração.

• **Depósito aluvionar:** também chamado de aluvião, consiste em uma área na qual ocorreu a deposição de sedimentos, como cascalhos, areia e lama, originados da erosão de rochas em um sistema fluvial.



ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, OURO PRETO

Escultura de Nossa Senhora do Rosário, século XVIII. Museu da Inconfidência, Ouro Preto, Minas Gerais. Note a abertura na parte de trás dessa “santa do pau oco”.

175

BNCC

Ao abordar as técnicas de mineração do ouro, o conteúdo permite identificar a atividade mineradora como forma de intervenção do ser humano na natureza por meio do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 3**.

Recapitulando

7. O ouro de aluvião é o ouro encontrado próximo à superfície, principalmente nas margens e no leito dos rios. Para extraí-lo, é necessário separar o metal de outros sedimentos. A bateia é o instrumento até hoje utilizado pelos trabalhadores para separar o ouro, e outros minérios, do cascalho e da areia que o acompanham.

8. Atualmente, chamar alguém de “santo do pau oco” significa dizer que a pessoa aparenta ser boa, mas em essência não é. A expressão está relacionada às imagens de santo ocas usadas para contrabandar minérios no período colonial, isto é, objetos que enganavam pela aparência.

Bateia: uma tecnologia africana

Ao analisar documentos sobre a mineração nas regiões africanas da Costa da Mina, do Sudão Ocidental e da Etiópia, desde o século XVI, pesquisadores encontraram muitas semelhanças entre o modo como se extraía o ouro nesses locais e o modo como esse minério era garimpado na América portuguesa do século XVIII. Assim, concluiu-se que os africanos escravizados que trabalhavam nas minas foram os responsáveis pela introdução do uso da bateia no Brasil.

Paracatu e as práticas de mineração

O Museu da Pessoa é um museu virtual cujo acervo é formado por depoimentos orais. Em 2017, o museu realizou um projeto para contar a história da cidade mineira de Paracatu, localizada a noroeste do estado de Minas Gerais. Paracatu foi uma região muito rica em ouro, especialmente ouro de aluvião. Como a descoberta de suas jazidas foi tardia, foi possível recolher os depoimentos das pessoas que exploraram ouro às margens do rio. As histórias estão disponíveis em: <https://museudapessoa.org/exposicoes/casa-kinross-paracatu/>. Acesso em: 27 maio 2022.

Recapitulando

9. O Rio de Janeiro tornou-se sede do vice-reino pela proximidade da cidade com a região mineradora. Assim, as mercadorias que se destinavam à região das Minas Gerais, vindas do exterior, do nordeste e do sul, passavam primeiramente pela cidade, conferindo a ela importância estratégica e econômica.

VALOR DE ALGUMAS MERCADORIAS EM MEADOS DO SÉCULO XVIII (EM RÉIS)		
Mercadoria	São Paulo	Minas Gerais
1 libra de açúcar	120	1200
1 galinha	160	4000
1 queijo da terra	120	3600
1 queijo flamengo	640	19200
1 boi de corte	2000	120000
1 cavalo	10000	120000

Fonte: SIMONSEN, Roberto. *História econômica do Brasil: 1500-1820*. São Paulo: Nacional, 1978. p. 298.

O abastecimento das áreas de mineração

A extração de metais e pedras preciosas contribuiu para formar um mercado interno na colônia, articulando as capitanias mais próximas das áreas mineradoras, como São Paulo e Rio de Janeiro, e as mais distantes, como as do norte e as do sul.

Durante as primeiras décadas de exploração das minas, faltavam para a população produtos básicos, como alimentos e roupas. Não havia lavouras, e o transporte dos produtos para a área mineradora, feito principalmente por tropas de burros, era demorado e dispendioso. A procura por itens de primeira necessidade era maior que a oferta, e os preços eram bem mais elevados do que os praticados em outras partes da colônia (consulte o quadro).

As mercadorias provenientes do nordeste, do sul e do exterior passavam pela cidade do Rio de Janeiro antes de seguir para a capitania das Minas Gerais. Por causa do aumento do fluxo comercial entre a região das minas e o Rio de Janeiro, outros arraiais e vilas foram se formando ao longo dos caminhos, contribuindo para a expansão urbana da América portuguesa.

A importância estratégica e econômica do Rio de Janeiro e a proximidade da cidade com a região de mineração ajudam a explicar a ordem dada pela coroa portuguesa de transferir, em 1763, a sede do vice-reino do Brasil de Salvador, na Bahia, para o Rio de Janeiro. A cidade tornou-se o principal centro urbano da colônia e assumiu o papel de principal articuladora nas relações entre as capitanias.



Porto Estrella, gravura de Johann Moritz Rugendas, século XIX. Fundação D. João VI, Nova Friburgo, Rio de Janeiro. Por esse porto, localizado na capitania do Rio de Janeiro, na atual cidade de Magé, se escoava o ouro proveniente das Minas Gerais para a Europa.

FUNDAÇÃO D. JOÃO VI, NOVA FRIBURGO

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

Responda em seu caderno.

Recapitulando

9. Por que o Rio de Janeiro se tornou sede do vice-reino do Brasil em 1763?

Tropas e monções

Diante das crises de fome nas áreas da mineração no início do século XVIII, instalaram-se fazendas nas proximidades a fim de diminuir o problema do abastecimento de alimentos. Porém, muitos produtos, como tecidos, animais, utensílios domésticos, ferramentas e alguns gêneros alimentícios, como o charque, ainda provinham de regiões distantes.

Havia duas formas de realizar esse comércio de longa distância: pelas **caravanas de tropeiros** ou pelas **monções**, que estudamos no capítulo 9. Os tropeiros transportavam mercadorias nos lombos de mulas conduzidas por longos caminhos que ligavam as regiões de mineração ao nordeste e ao sul. Nesses caminhos, foram estabelecidos vários locais de descanso dos tropeiros, que, com o passar do tempo, deram origem a povoados e cidades. Esse é o caso de Vacaria, no Rio Grande do Sul, Lages, em Santa Catarina, e Itapetininga, em São Paulo.

As mercadorias levadas por esses caminhos eram comercializadas nas feiras de São Paulo, principalmente em Sorocaba.



MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Encontro de monções no sertão, pintura de Oscar Pereira da Silva, 1920. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.



Explore

Responda em seu caderno.

- Explique a relação entre a direção das rotas comerciais apresentadas no mapa e a atividade mineradora.

Fonte: SIMONSEN, Roberto. *História econômica do Brasil: 1500-1820*. São Paulo: Nacional, 1978. p. 255.

BNCC

Ao tratar das rotas comerciais e da identificação de áreas de ocupação da exploração mineira por meio de um mapa histórico, o conteúdo contempla a habilidade EF07HI11 e favorece o desenvolvimento das **Competências específicas de História nº 2 e nº 5** e da **Competência específica de Ciências Humanas nº 7**.

Explore

As áreas economicamente dinâmicas da mineração estavam no interior da colônia e dependiam dos produtos de outras regiões para a sobrevivência dos que habitavam próximo às minas e nelas trabalhavam. Assim, as rotas das monções eram direcionadas para áreas que atualmente formam parte dos estados da Região Centro-Oeste, enquanto as tropas de mulas e os gados confluíam para as Minas Gerais. Essa dinâmica favoreceu a interligação entre regiões distantes, garantindo o abastecimento das áreas de mineração e a continuidade dessa atividade econômica.

A intelectualidade mineira

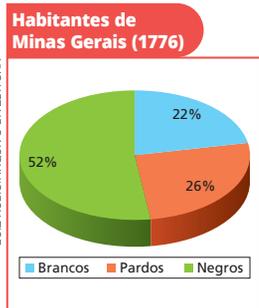
A maioria dos filhos da elite mineira cursava seus estudos universitários na Europa, geralmente em Portugal – já que ainda não havia universidades no Brasil. Esses intelectuais retornavam à colônia bastante influenciados pelos movimentos europeus artísticos, literários e filosóficos. No século XVIII, predominavam as ideias iluministas, as quais foram a principal influência ideológica da Conjuração Mineira.

Recapitulando

10. O comércio de longa distância era realizado por integrantes das caravanas de tropeiros ou das monções. Os tropeiros abasteciam diferentes regiões da colônia, transportando mercadorias no lombo de mulas. Já os monçoeiros faziam expedições fluviais, normalmente em direção às regiões mineradoras de Goiás e Cuiabá, comercializando alimentos, roupas e artigos de primeira necessidade em geral.

11. As principais características da sociedade mineira eram: diversificação de grupos sociais e profissões, grandes contrastes sociais, vida social e cultural dinâmica.

12. Os membros da elite mineradora eram proprietários de lavras, altos funcionários da coroa e grandes comerciantes.



Fonte: PAIVA, Eduardo França. *Escravos e libertos nas Minas Gerais do século XVIII: estratégias de resistência através dos testamentos*. São Paulo: Annablume, 1995. p. 67.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

10. Como era realizado o comércio de longa distância nas Minas Gerais?
11. Quais eram as principais características da sociedade mineira?
12. Quais eram as ocupações profissionais dos membros da elite mineradora?

Habitantes de Minas, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

A sociedade mineira

Os povoados formaram-se e cresceram em uma velocidade espantosa nas áreas de mineração. A sociedade que se formou desse crescimento acelerado era muito diferente da que existia antes no Brasil e em Portugal.

Nos núcleos urbanos, havia grande número de artesãos, profissionais liberais e funcionários da coroa, escravizados e ex-escravizados, o que os tornava socialmente mais diversificados que os do Nordeste açucareiro. Alguns historiadores destacam, porém, os grandes contrastes sociais nas vilas e arraiais mineiros, onde havia numerosos desocupados, como os ladrões que atacavam caravanas de tropeiros.

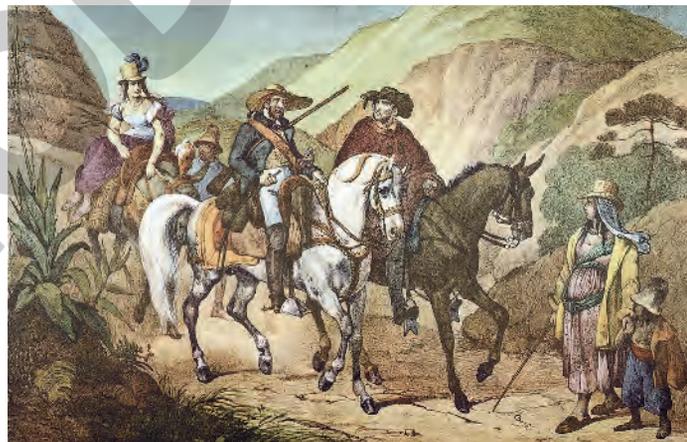
Esses núcleos concentravam residências, negócios, atividades literárias e celebrações. Foi nesse ambiente de vida social agitada que ocorreram as manifestações culturais do Barroco mineiro e movimentos que contestavam os impostos metropolitanos.

A elite mineradora

Os **proprietários de grandes lavras** constituíam um grupo social privilegiado na região. Esse pequeno segmento detinha muito poder econômico, influência política e numerosos escravizados, que eram usados como referência na hora de arrematar as lavras.

Os **altos funcionários** da coroa também integravam essa elite. Eles eram, em geral, portugueses enviados para ocupar cargos importantes, como o de superintendente e o de governador. Outros portugueses vinham ao Brasil para atuar principalmente como **contratadores**, que eram homens de negócio que obtinham da coroa, por meio de leilão, o direito de cobrar as taxas reais.

Os **grandes comerciantes**, por sua vez, beneficiavam-se do monopólio comercial de alguns artigos nas regiões mineradoras. Em muitos casos, o comércio era muito mais lucrativo que a exploração mineral.



BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

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

Ao identificar as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI16 e contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 5**.

Ampliando: quilombolas da região das minas

“As comunidades de fugitivos proliferaram no Brasil como em nenhum outro lugar, exatamente por conta da capacidade deles de se articularem com as lógicas econômicas das regiões vizinhas. [...] Na capitania de Minas Gerais, em 1795, já se falava abertamente das alianças que quilombolas estabeleciam com os escravos nas senzalas, os quais eram acusados de roubar e repartir os mantimentos dos paióis dos seus senhores. Há indicações de quilombolas garimpeiros em redutos de muito ouro e diamantes. Outros trocavam produtos de suas lavouras e caçadas com taberneiros e também com os escravos nas senzalas.”

GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos/remanescentes de quilombos. In: SCHWARCZ, Lília M.; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 368.

Escravidão no século XVIII

Os dados sobre o tráfico de escravos foram extraídos de ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 69. Os dados sobre a escravidão em 1742 foram extraídos de SOUZA, Laura de Mello e. *Opulência e miséria das Minas Gerais*. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 69. (Coleção Tudo é história).

Os negros escravizados e a resistência

Ao longo do século XVIII foram trazidos para o Brasil cerca de 1,7 milhão de africanos submetidos à escravidão, principalmente da região da Costa da Mina (sudaneses) e de Moçambique (bantos), e muitos deles foram destinados à região das Minas Gerais. Em 1742, eles representavam 70% da população da região das minas, estimada em 266 mil pessoas.

Os negros escravizados eram sujeitados ao árduo trabalho nas grandes lavras ou trabalhavam para um faisgador no leito dos rios. A morte dessas pessoas era frequente em razão das doenças causadas pelas condições de trabalho, além dos castigos físicos e outras formas de punição. A expectativa de vida de um escravizado nas minas variava entre sete e doze anos.

Muitos negros que fugiam da mineração de ouro e diamante organizavam quilombos (comunidades de escravizados fugidos que você estudou no capítulo 8). Os quilombos mineiros ficavam próximos às vilas e arraiais e mantinham ativo comércio com a vizinhança. As autoridades tinham dificuldade para destruir essas comunidades porque os comerciantes locais, muitas vezes, mantinham relações comerciais com elas. Calcula-se que, entre 1710 e 1798, tenham existido cerca de 120 quilombos em Minas Gerais. Hoje há na região comunidades remanescentes desses antigos quilombos.



Crianças da comunidade remanescente do Quilombo do Baú durante aula, Araçuaí, Minas Gerais. Foto de 2018.

As camadas intermediárias e a população pobre livre

Os negros escravizados formavam a base da sociedade mineira, mas o número de negros libertos em Minas Gerais era maior que em outros lugares da colônia. Além disso, um escravizado podia acumular posses e pagar para recuperar a liberdade.

Os **forros** que acumulavam bens e seus descendentes compunham, ao lado de brancos **remediados**, uma camada urbana intermediária. Essa parcela da população era constituída por pequenos comerciantes, artistas, faiscadores, médicos e profissionais chamados de “oficiais” (sapateiros, ferreiros, carpinteiros etc.), entre outros.

Forro: nesse caso, escravizado que havia conquistado a alforria (liberdade).

Remediado: indivíduo cuja situação financeira é modesta, mas suficiente para sobreviver.

Recapitulando

13. Uma das formas mais comuns de resistência dos escravizados nas Minas Gerais era a fuga e a subseqüente organização de quilombos.

14. As mulheres negras que viviam nas Minas Gerais tinham mais autonomia do que as mulheres de outras partes da colônia, como as do Nordeste açucareiro – que geralmente ficavam limitadas ao latifúndio de determinado senhor de engenho. Tal autonomia pode ser explicada pela formação urbana e social complexa das Minas Gerais, caracterizada pela circulação monetária e pela diversificação das atividades econômicas. Nas sociedades mineiras, os negros escravizados tinham mais chance de conquistar a alforria.

História em construção

A diferença de pontos de vista dos historiadores está no fato de que Eduardo França Paiva aborda o dinamismo da sociedade mineira e a maior possibilidade de ascensão social dos escravizados nas Minas Gerais (em relação ao restante da colônia), enquanto Laura de Mello e Souza destaca que, apesar desses mecanismos de mobilidade social, a desigualdade social era enorme e os escravizados, em sua maioria, permaneciam na condição de cativos, motivo pelo qual recorriam a fugas, à violência e a roubos. A seção apresenta diferentes perspectivas historiográficas sobre a sociedade mineira do século XVIII, o que contribui para que os alunos desenvolvam a capacidade de produzir análises críticas acerca do tema.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

13. Identifique uma das formas mais comuns de resistência dos escravizados nas Minas Gerais.
14. Que diferença existia entre a condição das mulheres negras das Minas Gerais e a condição das que viviam em outras regiões, como a do Nordeste açucareiro? Como se explica essa diferença?

Famílias e mulheres nas cidades mineradoras

Como você estudou neste capítulo, graças à atividade mineradora, a região das Minas Gerais atraiu pessoas de diversas regiões: tanto migrantes em busca de oportunidades quanto comerciantes que por lá transitavam, levando itens de outras partes da colônia. Do mesmo modo, a formação social e urbana da região possibilitou a muitos negros escravizados conquistar a alforria. Nessa conjuntura, a condição das mulheres e suas famílias era diferente da que tinham em outras partes da colônia, como explica o texto do historiador Luciano Figueiredo.

“A região das Minas Gerais [no século XVIII] testemunhou ainda outro fenômeno: ali grande número de domicílios eram chefiados por mulheres negras ou mulatas, solteiras, casadas, mas com o marido ausente ou viúvas, mantendo sozinhas o sustento dos filhos, quase sempre por meio de atividades comerciais ou do cultivo de roças. A elevada circulação dos homens, a pressão eclesiástica contra a coabitação de casais sem a oficialização matrimonial e, de maneira decisiva, a autonomia alcançada pela mulher no mercado de trabalho urbano e na economia, contribuíram para a disseminação desses núcleos domésticos chefiados por mulheres: no início do século XIX, quase 50% dos lares se encontravam nessa situação [...]”

FIGUEIREDO, Luciano. *Mulher e família na América portuguesa*. São Paulo: Atual, 2004. p. 65. (Coleção Discutindo a história do Brasil).

História em construção

Sociedade mineira em debate

Há muito debate entre os pesquisadores a respeito da sociedade mineira do período. Historiadores como Eduardo França Paiva abordaram tal sociedade do ponto de vista de seu dinamismo, ressaltando, por exemplo, a existência nela de maior mobilidade social do que em outras partes da colônia. Em seus estudos, França explicou as vantagens mútuas do sistema de trabalho dos escravos de ganho, os quais passavam o dia na cidade, vendendo quitutes ou prestando outros serviços, sem que o senhor tivesse de pagar por sua alimentação ou roupas. Ao retornar no fim do dia, entregavam uma parte da quantia recebida e guardavam outra para si. Desse modo, podiam acumular dinheiro e comprar a alforria.

Já a historiadora Laura de Mello e Souza analisou a enorme desigualdade nessa sociedade, na qual os homens ricos e poderosos representavam um pequeno grupo, os integrantes da camada intermediária (boa parte eram homens livres pobres) viviam de forma modesta e a enorme camada de escravizados, diante da penúria, fugia ou recorria ao roubo e à violência.

Como se pode perceber, esses historiadores abordaram o perfil da sociedade que se formou nas Minas Gerais de perspectivas distintas. Concordaram, porém, no fato de que o grande fluxo de pessoas e mercadorias possibilitou uma sociabilidade incomum na colônia até então.

Questão

Responda em seu caderno.

- Explique a diferença de pontos de vista desses historiadores sobre a sociedade mineira.



Festa Reinado de Nossa Senhora do Rosário, Santa Ifigênia e São Benedito, em Ouro Preto, Minas Gerais. Foto de 2020. São Benedito e Santa Ifigênia, ambos negros de origem africana, eram cultuados pelos escravizados no Brasil colonial.

Irmandades e ordens terceiras

Em 1705, as ordens religiosas foram proibidas de entrar na região das Minas Gerais. A metrópole as acusava de causar tumultos, de estimular os habitantes a não pagar impostos e de contrabandear ouro e diamantes.

A proibição imposta pelas autoridades portuguesas esbarrava na forte religiosidade dos habitantes da colônia, cuja alternativa foi a criação de irmandades, confrarias e ordens terceiras. Mediante a autorização da coroa e da Igreja, essas agremiações de **leigos** desempenhavam, ao lado do papel religioso, função assistencial. Assim, elas eram responsáveis pela arrecadação de fundos para construir suas capelas e igrejas, organizar procissões e amparar seus membros.

As irmandades tinham regras próprias, que diferiam de uma para outra. Cada uma cultuava um santo e congregava determinada camada da sociedade mineira. Por exemplo, nas ordens terceiras, frequentadas por brancos, não eram admitidos negros, pardos e cristãos-novos e seus descendentes. Negros forros e escravizados participavam de ordens como a de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos ou a de Nossa Senhora das Mercês, igrejas em que também eram venerados santos negros, como Santo Elesbão, Santa Ifigênia e São Benedito. As irmandades competiam entre si por filiados e prestígio, por isso investiam grandes somas no embelezamento de suas igrejas.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

15. Qual foi o contexto da formação das irmandades, confrarias e ordens terceiras no século XVIII?

Conexão

Os tropeiros

País: Brasil

Direção: Odair Redondo

Ano: 2006

Duração: 180 min

A série em três episódios refaz os caminhos percorridos pelos tropeiros no século XVIII do Rio Grande do Sul até Sorocaba, em São Paulo, onde havia as feiras de mulas que eram vendidas para comerciantes de várias partes da colônia. Ela apresenta informações sobre o período em que os tropeiros circulavam para abastecer as regiões coloniais do Brasil.

Leigo: nesse caso, religioso que não era formado oficialmente pela Igreja Católica como membro de uma ordem religiosa.

181

A relação da Igreja com as irmandades e ordens terceiras

Nos locais em que havia irmandades e ordens terceiras, a Igreja deixou de arcar com as despesas de manutenção e construção de igrejas, funerais e assistência aos enfermos, idosos e pobres, que antes eram de sua responsabilidade, mas continuou a administrar e a cobrar o dízimo.

Recapitulando

15. Acusadas pela metrópole de incentivar os habitantes das Minas Gerais a não pagar impostos e a contrabandear ouro e diamantes, as ordens religiosas foram banidas. Com isso, a forma de contornar essa proibição foi a criação de irmandades, confrarias e ordens terceiras.

Ampliando: irmandades e sociabilidade

“Nas Minas Gerais no século XVIII, religiosidade, sociabilidade e irmandade se (co)fundem e se interpenetram. Coube aos leigos cuidar da implementação da vida religiosa. [...] Nesse contexto, os sacerdotes eram contratados pelas irmandades para celebração de ofícios e práticas religiosas. Com isso, relativizava-se a autoridade eclesial dos celebrantes. Em contrapartida, avultavam-se as vontades e as decisões dos irmãos e dos mesários na definição e na implementação dos atos religiosos.

[...] Essas igrejinhas se tornaram não apenas cenário para ofícios religiosos como também centro de vida social e local para trocas e para prática do comércio. Ou seja, a sociedade que se foi organizando na área fê-lo em torno da religiosidade, as urbes foram nascendo sob o impulso da vida religiosa.”

BOSCHI, Caio César. Irmandades, religiosidade e sociabilidade. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (org.). *As Minas setecentistas*. Belo Horizonte: Autêntica: Companhia do Tempo, 2007. v. 2, p. 59-61. (História de Minas Gerais).

Conexão

O uso de filmes ou séries em sala de aula contribui para materializar conceitos ainda abstratos para os alunos. Os deslocamentos de pessoas e de mercadorias nos tempos coloniais apresentavam características próprias e impunham condições que dificilmente os alunos são capazes de imaginar. As cenas apresentadas nesse série podem auxiliá-los nesse sentido.

Ao promover a valorização de manifestações artísticas e culturais, considerando obras de arte e artistas brasileiros no período do Barroco mineiro, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 3**. Por incentivar o respeito à diferença e a compreensão de si e do outro em uma sociedade plural ao abordar as condições físicas do artista Aleijadinho, contribui para o trabalho com a **Competência específica de Ciências Humanas nº 1**.

Leitura complementar

Aleijadinho, arte barroca e ordens terceiras

O **Barroco** foi um movimento cultural e artístico europeu do século XVI. A arte barroca caracteriza-se por formas exuberantes, em que os detalhes e a representação das emoções ganham destaque.

Associado à religiosidade católica da colônia, o Barroco mineiro adquiriu características próprias. Nas obras de arte feitas para ornamentar as igrejas mineiras, os artistas utilizaram materiais típicos da região, como a pedra-sabão e o cedro, criando ambientes exuberantes, onde anjos, nuvens e composições florais coloridas combinavam-se com altares, colunas e imagens revestidos de ouro.

Antônio Francisco Lisboa, também conhecido como Aleijadinho, foi o artista de maior destaque do Barroco mineiro. Leia um trecho da biografia dele.

“O mais famoso artífice mineiro do período colonial, batizado como Antônio Francisco Lisboa, mas conhecido por essa alcunha [Aleijadinho], nasceu em 1738, em Vila Rica, atual Ouro Preto, do relacionamento do renomado arquiteto português Manuel Francisco Lisboa com uma escrava, e foi provavelmente na oficina paterna que o escultor e entalhador mulato aprendeu as lições de desenho arquitetônico.

O contato com as técnicas europeias trazidas para Minas Gerais por João Gomes Batista, encarregado da cunhagem na Fundação de Ouro de Vila Rica, deve ter contribuído igualmente para sua formação.



Interior da Igreja Matriz de Santo Antônio, em Tiradentes, Minas Gerais. Foto de 2019. Note a exuberância do Barroco mineiro.

[...] A originalidade de suas composições e a habilidade com que as executava tornaram-no muito requisitado pelas mais opulentas irmandades leigas da capitania, aplicando-se a esculturas em pedra-sabão e a obras de talha, em diversas [...] igrejas. A partir de 1796, consagrou dez anos à obra de composição monumental dos Passos e dos profetas do adro do santuário do Bom Jesus do Matosinhos, em Congonhas do Campo, inspirado na disposição daquele de mesmo nome situado em Braga, Portugal.

A obra de Aleijadinho não pode ser dissociada do patrocínio das irmandades leigas das Minas [...]. Entre tais associações, ocupavam um lugar à parte as ordens terceiras que, gozando de inúmeros privilégios pela Santa Sé e de rigorosos estatutos de pureza de sangue, aglutinavam os segmentos brancos da população. Nas Minas, [...] elas gozavam de considerável autonomia, o que lhes permitiu desvincilharem-se das influências barrocas da arte conventual dos carmelitas e franciscanos a que estavam subordinadas, viabilizando a introdução de experiências inovadoras [...]. Um dos principais atores dessa febril atividade espiritual e artística, o Aleijadinho, devido a rígidas barreiras raciais erguidas para a escolha de componentes das ordens terceiras, jamais ingressou nelas. Apesar disso, essa intensa rivalidade entre as confrarias de Minas Gerais teria propiciado ao seu gênio [...] passar da condição de artesão para a de artista [...], convertendo-se no representante mais destacado do primeiro movimento cultural significativo que a América portuguesa conheceu. Faleceu em 1814.”

NEVES, Guilherme Paulo Castagnoli Pereira das. Aleijadinho.
In: VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil colonial: 1500-1808*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 24.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Que relação existe entre as obras de Aleijadinho e a atuação das ordens terceiras?
2. Aleijadinho era assim chamado em razão de sequelas de uma doença que prejudicou sua mobilidade progressivamente a partir de 1777. Pesquise trabalhos do artista após essa data e avalie se essa condição física interferiu na qualidade de suas obras.

Escultura representando o profeta Isaías, de Aleijadinho, 1805. Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, Congonhas, Minas Gerais. Foto de 2018.



MARCOS AMENDPULSAR/IMAGENS

Leitura complementar

1. As ordens terceiras reuniam a elite branca da região de Minas e, por gozar de privilégios, puderam se desvincilhar da arte de convento dos carmelitas e franciscanos, engajando-se em experiências inovadoras, patrocinando obras como as de Aleijadinho, bastante associadas a essa maior liberdade estética.
2. Grande parte das obras conhecidas de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, foram feitas depois da manifestação da doença, portanto, espera-se que os alunos concluam que a condição física não o impediu de trabalhar até pouco antes de sua morte, ainda que tenham exigido adaptações, como ser carregado por outras pessoas até as obras em andamento e ter as ferramentas de trabalho amarradas às mãos para permitir o manejo. Várias figuras esculpidas por Aleijadinho foram representadas com deformações físicas como as dele, o que lhes conferiu um caráter único. A atividade favorece a reflexão sobre capacitismo e reforça a importância de oferecer oportunidades de trabalho para pessoas com variadas condições físicas e garantir a inclusão social de todos.

Atividades

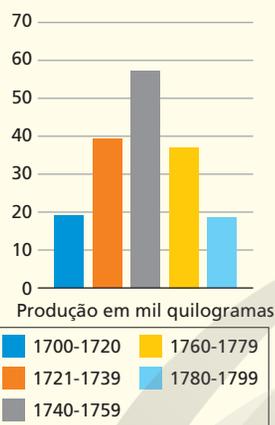
1. a) Não. Os primeiros colonos so-nhavam em encontrar um local re-pleto de riquezas e oportunidades para prosperar; contudo, encontra-ram uma região sem roçados, onde não havia alimentos a todos.

b) Nas Minas Gerais, as atividades de trabalho eram voltadas para a extração de minérios e não para a produção de alimentos. A inexis-tência de roças na região le-va-va os mineiros a depender de alimentos vindos de outras partes da colônia, muitas vezes longín-guas, o que encarecia os produtos. Somada à distância, a baixa ofer-ta de alimentos e a alta demanda por eles elevavam os preços nas áreas mineradoras.

2. a) De acordo com o quadro, o período de maior produção de ou-ro foi entre 1740 e 1759, quando se produziram 57335 quilogramas.

b) Possível solução:

Produção de ouro no Brasil (século XVIII)



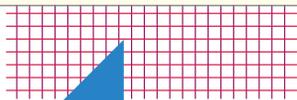
Fonte: elaborado com base nos dados de PINTO, Virgílio Noya. *O ouro brasileiro e o comércio anglo-português*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1979. p. 114.

Interdisciplinaridade

Por envolver a interpretação do quadro que apresenta dados sobre produção de ouro no Brasil no século XVIII, a atividade desenvolve a habilidade EF06MA32 do compo-nente curricular matemática.

3. Sim, pois o texto relata que os descendentes de escravizados

Continua



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Leia o texto sobre o início do período da mineração para responder às questões.

“Os que assim se moviam atraídos pela visão tentadora do Eldorado encontravam uma realidade bastante diferente da que lhes coloria os sonhos. Os aglomerados minera-dores formaram-se rapidamente, devido ao afluxo repentino de grandes levas humanas. Sendo assim, não havia roças de alimentos para atender à subsistência daquela quantidade de gente [...]”

SOUZA, Laura de Mello e. *Opulência e miséria das Minas Gerais*. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 18.

a) De acordo com o texto, os colonos que se deslocavam para a região das Minas tinham suas expectativas satisfeitas? Por quê?

b) Na região das Minas Gerais, os preços dos alimentos eram muito superiores aos de outras partes da colônia. Por que isso ocorria?

2. Consulte o quadro e faça o que se pede.

PRODUÇÃO DE OURO NO BRASIL (SÉCULO XVIII)	
Período	Produção (kg)
1700-1720	18 880
1721-1739	39 237
1740-1759	57 335
1760-1779	37 155
1780-1799	18 504

Fonte: PINTO, Virgílio Noya. *O ouro brasileiro e o comércio anglo-português*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1979. p. 114.

a) Qual foi o período de maior produção de ouro no século XVIII?

b) Com base no quadro, elabore um gráfico de barras indicando a variação da produção de ouro no Brasil no século XVIII.

3. Leia o texto sobre a condição social dos mestiços, descendentes de negros escravizados, e dos libertos na região das Minas Gerais no século XVIII. Depois, responda à questão.

“Muitos dos mulatos e forros são donos de escravos, participam ativamente da vida artística local, na construção e ornamentação das igrejas, na música, na feitura de santos e em tudo o mais. Do ponto de vista econômico, possuem vendas e lojas, cultivam cana e fabricam cachaça, são ferreiros, alfaiates, padeiros etc.”

SCARANO, Julita. *Negro nas terras do ouro: cotidiano e solidariedade (século XVIII)*. São Paulo: Brasiliense, 2002. p. 29.

• Mobilidade social pode ser definida como a possibilidade de um indivíduo migrar de uma condição social para outra. De acordo com o texto, na sociedade que se formou na região das Minas Gerais havia mobilidade social? Explique.

Aluno cidadão

4. Uma das principais preocupações da coroa portuguesa estava relacionada com as práticas de corrupção, como a sonegação de impostos e o contrabando de ouro e diamantes. Atualmente, a corrupção ainda ocorre nas atividades políticas e no cotidiano da população. Reúna-se em grupo e façam o que se pede.

a) Pesquisem duas notícias sobre casos de corrupção ocorridos recentemente e relacionados às escolas públicas brasileiras.

b) Reúnam as notícias pesquisadas com as selecionadas pelos demais grupos da turma.

c) Comparem as notícias coletivamente e identifiquem os possíveis padrões entre os casos.

d) Com base nos padrões identificados, proponham soluções para combater a corrupção nas escolas públicas brasileiras.

Continuação

africanos (mulatos) e os ex-escravizados (forros) possuíam escravizados, financiavam a construção e ornamentação de igrejas, outras produções artísticas e trabalhavam em vendas, lojas e outros locais, o que indica que havia alguma mobilidade social na região das Minas Gerais. Mas, segundo a historiadora Laura de Mello e Souza, poucos escravizados conseguiram a liberdade e puderam melhorar de vida no Brasil colonial.

Conversando com arte

5. Os ex-votos são objetos colocados pelos fiéis em igrejas ou capelas com a intenção de agradecer as bênçãos concedidas por entidades religiosas, como os anjos e santos. Observe o ex-voto que representa a jornada de um português saindo de sua terra natal em direção à região das Minas Gerais até se tornar padre. Depois, responda às questões.



Prodigiosas mercês e milagres que tem feito a Virgem Nossa Senhora dos Remédios a seu devoto Agostinho Pereira da Silva, ex-voto de 1749. Mosteiro de São Bento, Salvador.

- a) Que elementos da imagem indicam que o documento está relacionado à expressão da fé católica?
- b) Nos textos desse ex-voto é possível ler: “Saindo de sua pátria”, “Cometido de duas medonhas cobras” e “Já sacerdote enfermo encostado em uma muleta desenganado por causa de uma grande ferida”. Identifique a representação desses episódios na imagem.
- c) Localize a representação da seguinte frase do ex-voto: “Quiseram-no matar os paulistas”.
- d) Qual foi o provável motivo pelo qual os paulistas tentaram matar o protagonista da narrativa do ex-voto?

Você é o autor

6. Reúna-se em grupo e escolham uma cidade histórica mineira para produzir um folheto turístico: Ouro Preto, Mariana, São João del-Rei, Tiradentes ou Diamantina. Pesquisem informações sobre a cidade escolhida e selecionem pontos turísticos históricos, atividades culturais, fotos e um mapa local para compor o folheto. Criem uma legenda numerada para o mapa da cidade, indicando as atrações com fotos e breves descrições. Componham o folheto com outros textos e imagens usando uma folha de papel sulfite dobrada ao meio. Ao final, apresentem o folheto para os demais colegas da turma.

185

4. Pretende-se promover a reflexão dos alunos a respeito da corrupção não só como problema da esfera política, mas como prática generalizada na sociedade brasileira. É importante que os alunos percebam que a corrupção está ligada a certas características do sistema político e social brasileiro, como a pequena diversidade étnica dos representantes dos órgãos legislativos, a forma como são financiadas as campanhas políticas, a confusão entre o domínio do público e do privado para alguns agentes de governo, entre outros problemas. Ao propor o fracionamento do problema da corrupção brasileira em partes menores, em um contexto definido, o da escola pública, a fim de permitir a comparação, a análise e a identificação de padrões entre os casos selecionados, além da proposição de soluções, a atividade favorece o desenvolvimento do pensamento computacional.

Continua

Continuação

BNCC

Ao envolver problemas e soluções relacionados à questão da corrupção na sociedade brasileira, a atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 2**.

5. a) Os elementos que indicam que o documento está relacionado à religião católica são a representação da Virgem Maria no canto superior direito, de uma igreja e de sacerdotes, na lateral esquerda e no canto inferior direito (ajoelhado com as mãos em posição de oração).

b) “Saindo de sua pátria”: ao centro e mais ao alto o português está montado em seu cavalo branco. “Cometido de duas medonhas cobras”: as duas cobras pretas atacam o homem, logo abaixo e à esquerda do cavalo. “Já sacerdote enfermo encostado em uma muleta desenganado por causa de uma grande ferida”: no canto inferior esquerdo, um homem vestido com um manto de padre caminha segurando uma muleta.

c) Ao centro da imagem, o protagonista foge de dois homens armados que usam chapéus semelhantes aos dos bandeirantes paulistas.

d) Os paulistas, por terem descoberto grande parte das jazidas de ouro, queriam expulsar os outros colonos e os estrangeiros da região das Minas Gerais. Esse foi o provável motivo pelo qual os paulistas agrediram o protagonista português representado no ex-voto.

BNCC

Ao propor a análise de um documento histórico iconográfico, a atividade favorece o trabalho com os procedimentos metodológicos da ciência histórica e, por isso, contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 3**.

Interdisciplinaridade

Ao envolver a análise de uma forma de expressão artística (uma pintura), a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EF69AR05 do componente curricular arte.

6. A atividade incentiva o estudo sobre as cidades mineiras, por meio de uma proposta de produção de folhetos turísticos. Oriente os alunos a pesquisar em fontes de informação confiáveis e a compará-las antes de concluir o levantamento, prática que favorece o exercício do método científico de pesquisa.

Este capítulo contempla a habilidade EF07HI17 (ao abordar práticas e princípios econômicos relacionados à experiência mercantil europeia, avaliando o mercantilismo como economia de transição para o capitalismo).

Objetivos do capítulo

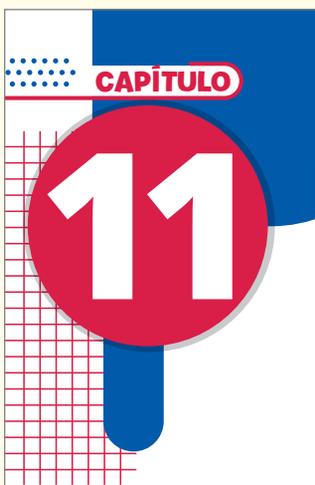
- Conhecer as principais características do mercantilismo.
- Compreender o mercantilismo como um conjunto de práticas e princípios econômicos que contribuíram para a formação do capitalismo.
- Discutir como o mercantilismo, ao mesmo tempo que integrou as nações pelo comércio, estabeleceu forte concorrência entre elas.
- Compreender como a prática mercantilista levou à modificação nas formas de uso do solo, impulsionando o desenvolvimento do capitalismo agrário.
- Identificar novas relações de produção e consumo características do capitalismo que foram impulsionadas pelo mercantilismo.

Abertura do capítulo

A abertura apresenta a origem das bolsas de valores, instituições ainda presentes nas sociedades contemporâneas, que remonta à Baixa Idade Média e à Idade Moderna.

A importância da bolsa de valores para a economia de nossos dias é uma característica do capitalismo comercial-financeiro e expressões como “a bolsa operou em alta” ou “as ações da bolsa despencaram” fazem parte do noticiário cotidiano. Para levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, explore com eles o significado dessas expressões e de outras como *operações sobre o câmbio*, que é a compra ou troca de moedas de um país pelas de outro; *participação*, que é a associação de pessoas dispostas a investir no mesmo negócio; *mercado monetário*, *mercado financeiro* e *mercado de valores*, que consistem na negociação de ações. Espera-se que os alunos associem a função atual das bolsas de valores

Continua



Mercantilismo: uma economia de transição



Pregão da bolsa de valores de Nova York, Estados Unidos. Foto de 2022.

“As bolsas assemelham-se. O espetáculo nas breves horas de atividade é quase sempre, pelo menos a partir do século XVII, o das multidões ruidosas, comprimidas e apertadas. [...] A bolsa é, guardadas as devidas proporções, o último andar de uma feira, mas de uma feira que não se interrompe. Graças aos encontros entre negociantes importantes e a uma multidão de intermediários, trata-se de tudo ao mesmo tempo, operações sobre mercadorias, câmbios, participações, seguros marítimos [...]; é também um mercado monetário, um mercado financeiro, um mercado de valores. [...] Já no início do século XVII, constituiu-se, à parte, uma bolsa de cereais que se reúne três vezes por semana [...] num imenso galpão de madeira onde cada mercador tem seu corretor ‘que tem o cuidado de levar as amostras dos cereais que quer vender. [...] o preço dos cereais é fixado tanto pelo peso [específico] quanto pela boa ou má qualidade [do produto]’. Esses cereais são importados para [...] revenda ou reexportação.”

BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. v. 2. p. 80-81.

As bolsas de valores começaram a funcionar na Baixa Idade Média com o Renascimento Comercial e Urbano. Nessas instituições, comerciantes e intermediários negociavam a produção agrícola, aproximando os compradores dos produtores. Eles se reuniam em locais abertos, anunciavam seus produtos no grito e aguardavam a realização das vendas. Com o tempo, outros negociantes, como cambistas, banqueiros e corretores de valores, passaram a participar das negociações. Começaram, então, a ser negociados nas bolsas de valores diversos tipos de mercadoria, e essas instituições tornaram-se indispensáveis para a prática comercial. Atualmente, com o desenvolvimento tecnológico, as negociações são feitas de maneira eletrônica. É possível comprar e vender ações de empresas e mercadorias sem sair de casa. E a gritaria virou coisa do passado!

- Para que servem as bolsas de valores?
- Por que essas instituições começaram a funcionar entre o final da Idade Média e o período moderno?
- Que relações é possível estabelecer entre a imagem e o texto apresentados nesta abertura?

186

Continuação

à regulação do mercado financeiro e à negociação de ações de empresas. As bolsas de valores se desenvolveram em função da atividade comercial que teve impulso entre o final da Idade Média e o período moderno. Espera-se que os alunos identifiquem o contraste entre a descrição da atividade das bolsas de valores feita no texto, que menciona negociações ruidosas, e a mostrada na fotografia, em que as negociações ocorrem de maneira silenciosa usando computadores.

A Europa moderna

Você chegou ao último capítulo do livro do 7º ano e estudou temas importantes: a formação dos Estados nacionais, o Humanismo, o Renascimento e as Reformas Religiosas, o desenvolvimento científico, a expansão marítima europeia e a colonização da América. Esses eventos e processos produziram rupturas com o passado medieval na Europa e orientaram o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais interligada pela prática comercial.

O comércio de especiarias fez a fortuna de muitos mercadores e foi disputado por diversas nações europeias, como Portugal, Espanha, Holanda, França e Inglaterra. O tráfico de seres humanos escravizados tornou-se um empreendimento lucrativo ligado, sobretudo, às lavouras agroexportadoras coloniais, que forneciam matérias-primas e produtos para as metrópoles. Com a descoberta de metais preciosos nas colônias, as nações europeias foram inundadas pelos valiosos minérios.

As relações produtivas alteraram-se profundamente. A terra virou mercadoria, com valor comercial, disponível para aluguel, compra e venda. A produção rural foi direcionada para suprir tanto a demanda urbana local de mercadorias como o mercado externo.

Areladas a esse conjunto de fatores que marcaram a Idade Moderna, ideias, práticas e políticas econômicas desenvolviam-se com o intuito de ampliar o potencial do comércio como fonte geradora de riquezas para o Estado. Entretanto, a busca por novos mercados estimulava uma situação que muitas vezes acabava em conflitos armados entre os Estados nacionais europeus que disputavam o **monopólio** sobre o comércio.

Saiba mais

A moeda

O sistema monetário que conhecemos foi desenvolvido ao longo do tempo. Da prática do escambo até os sistemas de compra e venda de mercadorias por meio eletrônico, muitas etapas foram percorridas. Somente no século XV, por exemplo, foi popularizado, na Europa, o uso das cédulas de dinheiro ainda vigentes, uma invenção chinesa do século I a.C.

■ **Monopólio:** estabelecimento de relações comerciais exclusivas, sem concorrência.



Arquivo Geral das Índias, em Sevilha, Espanha. Foto de 2019. Até o século XVIII funcionava no local a antiga Casa de Contratação, responsável pelo controle político e comercial das colônias espanholas na América.

187

A Europa moderna

Ao longo deste capítulo, serão apresentadas medidas mercantilistas adotadas por diferentes países, contribuindo para relativizar a ideia de que havia homogeneidade de práticas econômicas na Europa desse período, que foi marcado por intensas transformações. Esse tema encerra o conteúdo de História do 7º ano e será retomado no volume do 8º ano.

BNCC

Ao apresentar o mercantilismo como um conjunto de princípios e práticas transitórias que contribuíram para a formação do capitalismo, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI17.

Ampliando: economia-mundo

“Uma economia-mundo possui sempre um polo-urbano, uma cidade no centro da logística dos seus negócios: as informações, as mercadorias, os capitais, os créditos, os homens, as encomendas, as cartas comerciais chegam a ela e dela voltam a sair. [...]

As cidades dominantes não são *in aeternum*: substituem-se umas às outras. [...]

Uma economia-mundo é um encaixe, uma justaposição de zonas ligadas entre si, mas a níveis diferentes. Desenham-se no local três ‘áreas’, três categorias pelo menos: um centro restrito, regiões secundárias bastante desenvolvidas e, finalmente, enormes margens exteriores. E, obrigatoriamente, as qualidades e características da sociedade, da economia, da técnica, da cultura, da ordem política, mudam conforme nos deslocamos de uma zona para outra. [...]

Seja qual for a evidência das sujeições econômicas, sejam quais forem as suas consequências, seria um erro imaginar a ordem da economia-mundo governando toda a sociedade, determinando, por si só, as outras ordens da sociedade. Pois há outras ordens. Uma economia nunca está isolada. O seu território, o seu espaço são os mesmos onde se instalam e vivem outras entidades – a cultura, o social, a política – que incessantemente interferem nela para a favorecer, ou então para a contrariar.”

BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. v. 3, p. 20, 22, 29 e 35.

Mercantilismo

Apresenta-se um panorama político e econômico da Europa, representado pelo absolutismo monárquico e pelo mercantilismo. Ao discutir as práticas mercantilistas, enfatize o caráter fortemente protecionista que as fundamentou. Pergunte aos alunos o que eles consideram riqueza material: somente os metais nobres entesourados ou também outros elementos, em diferentes condições e circunstâncias?

A pergunta permite historicizar a noção de riqueza e perceber que nossa concepção diverge da que era adotada por alguns Estados europeus entre os séculos XV e XVIII.

Interdisciplinaridade

Ao abordar eventos ocorridos entre o período mercantilista e o advento do capitalismo, o conteúdo favorece o desenvolvimento de habilidades do componente curricular geografia, especificamente a habilidade EF07GE05.

Recapitulando

1. O mercantilismo foi um conjunto de práticas e princípios políticos e econômicos adotados entre os séculos XV e XVIII; portanto, no período moderno.
2. Os Estados europeus não adotavam ao mesmo tempo nem no mesmo período o conjunto de práticas e políticas mercantilistas. Tal adoção dependia das possibilidades de cada Estado e das convicções econômicas e políticas de seus governantes. O objetivo principal de todas as monarquias era enriquecer o próprio reino, o que, com o tempo, permitiu o desenvolvimento de práticas capitalistas cada vez mais modernas.



A Casa da Moeda Real, em Londres, Reino Unido. Foto de 2017. Nesse local são cunhadas as moedas que circulam no Reino Unido.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

1. O mercantilismo foi o conjunto de práticas e princípios econômicos vigentes em que período da história?
2. Os Estados europeus aplicavam todos os princípios econômicos do mercantilismo simultaneamente? Qual era o objetivo principal desses Estados ao adotar as práticas mercantilistas?

Gravura representando uma oficina de cunhagem em uma casa da moeda, século XVI. Museu Real da Moeda, Llantrisant, Reino Unido.

Mercantilismo

O termo *mercantilismo* foi criado em meados do século XIX por estudiosos das transações comerciais e dos princípios econômicos adotados pelos Estados europeus durante a Idade Moderna.

Conforme você estudou no capítulo 1 deste volume, o mercantilismo foi a política econômica que teve como base o metalismo (acúmulo de metais preciosos), a perseguição de uma balança comercial favorável (exportação maior que a importação), o colonialismo (conquista de territórios e exploração de suas riquezas) e o protecionismo alfandegário (taxação de produtos importados). Algumas potências europeias estimulavam também a produção manufatureira, isto é, a fabricação local de objetos e tecidos destinada ao abastecimento dos mercados interno e externo.

As experiências comerciais e os princípios mercantilistas adotados nos Estados europeus variaram no tempo e no espaço, ou seja, cada Estado adotava práticas condizentes com suas possibilidades e expectativas mercantis específicas. Entretanto, todos apresentavam um objetivo em comum: enriquecer o próprio reino.

Entre os séculos XV e XVIII, a adoção de tais princípios propiciou um sólido acúmulo de capitais, possibilitando aos Estados e à burguesia reunirem recursos financeiros suficientes para impulsionar o desenvolvimento do capitalismo.

Na sequência, veremos como alguns Estados europeus empreenderam suas práticas mercantilistas.



MUSEU REAL DA MOEDA, LLANTRISANT

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

A Península Ibérica e suas práticas mercantis

Entre os séculos XV e XVIII, a riqueza dos impérios Português e Espanhol resultou da posse de suas colônias ultramarinas. Com o intuito de fortalecer o Estado nacional, esses impérios se beneficiavam da exploração colonial dos metais preciosos e dos artigos de alto valor comercial no mercado europeu. Para garantir vantagens comerciais, as metrópoles buscavam orientar e controlar a produção de metais preciosos e da agricultura e monopolizar as relações comerciais.

Os impérios Português e Espanhol impunham o controle comercial sobre suas colônias e associavam a riqueza da coroa à capacidade de acumular e reter o máximo de ouro e prata nos cofres do reino. Estima-se que a coroa espanhola, por exemplo, com a descoberta das minas entre os séculos XVI e XVII, tenha extraído de suas possessões coloniais na América cerca de 200 toneladas de ouro e 18 mil toneladas de prata. Vale destacar o fato de que o tráfico de africanos escravizados e a agropecuária incrementavam as receitas do reino.

A coroa portuguesa, no início de sua experiência com as colônias, buscou estabelecer uma política econômica que lhe assegurasse uma balança comercial favorável, ou seja, maior volume de receitas do que de despesas. Portugal concentrou-se no comércio de especiarias orientais, da pimenta-da-costa africana e do pau-brasil, na costa leste do continente americano. Mais tarde, desenvolveu a exploração colonial de maneira mais efetiva com base na produção de açúcar no Nordeste brasileiro e na mineração das regiões auríferas entre os séculos XVII e XVIII.



Moedas de ouro portuguesas, século XVI. Museu Britânico, Londres, Reino Unido.

MUSEU BRITÂNICO, LONDRES



MUSEU DA AMÉRICA, MADRI

Vista de Sevilha, pintura de Alonso Sánchez Coello, século XVI. Museu da América, Madri, Espanha. O porto da cidade de Sevilha era o único autorizado pela coroa espanhola a enviar navios à América e a receber embarcações desse continente.

Ampliando: Portugal e o Estado moderno

“Desde os primórdios do tempo moderno, Portugal manifestou-se como uma das nações que mais cedo deu forma a um Estado, síntese de um rei e de um reino, com instituições, território, cultura e autonomia econômica, perfilando-se no areópago das nações cristãs como constante aliada do papado, reconhecendo a matriz cristã e latina da sua tradição histórica, caldeada com as várias culturas e etnias que enriqueceram o seu convívio em tempos medievais (sueva, goda, hebraica e muçulmana). Experimentando e extraindo da experiência uma atitude política de acautelamento perante a existência estrutural de duas fronteiras de equivalente importância, a terrestre e a marítima, o fim dos tempos medievais em Portugal e o início das diretrizes modernas afirmam-se na 2ª dinastia, de D. João I a D. João II, começando, nesta mesma altura, aquilo a que Jorge Borges de Macedo chamou de ‘exportação de Estado’, ou seja, a exportação, para áreas civilizacionais extra-europeias, dos modelos de organização política, social, econômica, cultural e religiosa já experimentados na Europa, no sentido de contribuir para uma relação global dos vários contextos evolutivos à escala mundial.”

BARATA, Maria do Rosário Themudo. Portugal e a Europa na época moderna.

In: TENGARRINHA, José (org.). *História de Portugal*. Bauru: Edusc; São Paulo: Editora Unesp; Lisboa: Instituto Camões, 2000. p. 109. (Coleção História).

Recapitulando

3. As principais práticas mercantilistas adotadas foram a busca de balança comercial favorável por meio da compra e da venda de mercadorias, a exploração colonial e o metalismo. Essas práticas foram adotadas com o propósito de aumentar o volume de metais preciosos em poder dos impérios ibéricos.

4. A principal estratégia mercantilista da França foi conquistar mercados coloniais, aperfeiçoar sua produção manufatureira, manter sua balança comercial estável, evitando importar e exportar matérias-primas (para dificultar a concorrência), e, ao mesmo tempo, incentivar a exportação de produtos manufaturados desenvolvidos no país.

História em construção

1. As “minas” a que Colbert se refere são uma analogia para designar a produção de mercadorias exportáveis. Para atrair metais preciosos como ouro e prata, a estratégia da França seria desenvolver o comércio por meio da marinha mercante, transportando e cobrando frete, e estimular a produção, exportando bens de consumo em troca da entrada desses valiosos minérios.

2. No trecho selecionado, foram apresentados o princípio do metalismo, quando Colbert afirma que “a abundância de prata num Estado faz a diferença de grandeza e de seu poder”, e, também, o da balança comercial favorável, ao mencionar o desenvolvimento de uma marinha mercante articulando as então chamadas Índias Orientais e Ocidentais ao mercado do norte da Europa, além do desenvolvimento das manufaturas, com o mesmo princípio de atrair prata.

3. Por meio da análise e das comparações desse documento com outros do mesmo tipo, o historiador pode traçar um panorama das ideias e ações que sustentaram as práticas comerciais nos reinos europeus no século XVII.

BNCC

A seção “História em construção” contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 2**, da **Competência específica de Ciências Humanas nº 6**, bem como das **Competências específicas de História nº 3 e nº 6**.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

3. Quais foram as principais práticas mercantilistas adotadas pelos impérios da Península Ibérica?
4. Qual foi a principal estratégia mercantilista da França?

Coibir: refrear, impedir.

Enlanguescer: definir.

Indolência: nesse caso, falta de ocupação; preguiça.

História em construção

As ideias de Jean-Baptiste Colbert

O principal expoente do mercantilismo francês foi Jean-Baptiste Colbert, ministro das finanças entre os anos de 1665 e 1683. Leia a seguir o trecho de uma carta endereçada ao rei francês Luís XIV em que o ministro deixa antever suas concepções.

“Creio que permanecerá facilmente de acordo neste princípio de que somente a abundância de prata num Estado faz a diferença de grandeza e de seu poder. Sobre este princípio, é certo que saem todos os anos do reino, em gêneros de sua produção, necessários ao consumo dos países estrangeiros, cerca de 12 a 18 milhões de libras. Estão aí as minas do nosso reino, para a conservação das quais é preciso trabalhar cuidadosamente. [...]”

Podemos obter a mesma consequência em relação às mercadorias de entreposto, isto é, aquelas que poderíamos ir pegar nas Índias Orientais e Ocidentais para trazer para o norte, donde traríamos por nós mesmos as mercadorias necessárias

à construção dos navios, em que consiste a outra parte da grandeza e do poder do Estado.

Além das vantagens que produzirá a entrada de uma quantidade maior de prata corrente no reino, é certo que, através das manufaturas, milhões de pessoas que **enlanguescem na indolência** ganharão sua vida.”

COLBERT, Jean-Baptiste. *Libertar o comércio exterior da França da tutela holandesa*. In: DEYON, Pierre. *O mercantilismo*. São Paulo: Perspectiva, 1973. p. 121-123.

Questões

Responda em seu caderno.

1. O que são as “minas” a que Colbert se refere na carta? Quais seriam as estratégias para atrair prata para o reino francês?
2. Quais são os princípios mercantilistas apresentados no trecho selecionado da carta de Colbert?
3. Por que esse documento é importante para a escrita da história da Europa moderna?

A Holanda e suas práticas mercantis

Na Holanda, o apoio da burguesia à política mercantilista verificou-se no desenvolvimento de uma frota mercante moderna para transportar cargas pesadas ao longo das rotas marítimas, na criação da Companhia das Índias Orientais (1602) e da Companhia das Índias Ocidentais (1621) e no papel do Banco de Amsterdã.

A Companhia das Índias Orientais e a das Índias Ocidentais eram instituições holandesas responsáveis pela exploração de recursos nos territórios ultramarinos e pelo comércio holandês entre as colônias, atividade que consistia no transporte de ouro e na compra e venda de mercadorias. Tais instituições rivalizavam com as marinhas mercantes portuguesa e espanhola, disputando o comércio europeu e ultramarino.

O Banco de Amsterdã dava suporte à atividade comercial holandesa. A instituição realizava empréstimos e fornecia moedas de todos os reinos aos mercadores. Assim, eles podiam comprar e comercializar mercadorias de qualquer origem. Como você estudou no capítulo 7, no decorrer do século XVII o crescimento econômico holandês foi tão grande que ameaçou reinos que protagonizaram a expansão ultramarina, como os ibéricos.

Os holandeses desenvolveram várias atividades manufatureiras. Entre elas, destacaram-se a destilaria, a tecelagem, o tingimento, o acabamento de tecidos ingleses, o corte de diamantes, o refinamento de açúcar, a preparação de sal, cacau e tabaco, o polimento de lentes ópticas, a fabricação de microscópios, pêndulos e instrumentos de navegação e a impressão de livros e de mapas (terrestres e marítimos).



Brasão da Companhia das Índias Orientais, pintura de Jeronimus Bex, 1651. Museu Nacional dos Países Baixos, Amsterdã.

MUSEU NACIONAL DOS PAÍSES BAIXOS, AMSTERDÃ

Brasão da Companhia das Índias Orientais

No brasão estão representados, à esquerda, Netuno, deus romano dos mares, oceanos e rios, e, à direita, a Beleza. A essas entidades era atribuído o papel de proteção do projeto expansionista da companhia. No centro da imagem, o navio mercante está protegido pelas armas retratadas acima dele. Junto às armas, estão instrumentos de navegação, como a bússola, o astrolábio e o quadrante.

Explore

1. Os mercadores holandeses, representados no segundo plano da pintura, vestem chapéus e roupas pretas; o mercador do Oriente Médio, localizado no centro da tela, veste turbante e roupa alaranjada.
2. De acordo com a pintura, além das trocas comerciais, as cidades portuárias podiam promover contato e trocas culturais entre mercadores de diferentes locais, tradições e costumes.



Negociação entre mercadores da Holanda e do Oriente Médio em um porto do Mediterrâneo, pintura de Thomas Wyck, século XVII. Bonhams, Londres, Reino Unido.

Explore

1. Identifique na pintura de Thomas Wyck os mercadores da Holanda e do Oriente Médio.
2. De acordo com essa pintura, que tipos de troca podem ocorrer em uma cidade portuária?

Responda em seu caderno.

Atos de Navegação

Os Atos de Navegação foram promulgados durante a ditadura militar liderada por Oliver Cromwell, comandante e líder político inglês que governou entre 1649 e 1658, período conhecido como *República de Cromwell*. Esse assunto será retomado no capítulo 1 do livro do 8º ano.

Refletindo sobre

Espera-se que os alunos percebam que muitas vezes se encontram em situação de concorrência, seja durante uma competição esportiva, seja em um processo seletivo. Momentos de concorrência fazem parte de nossa vida em sociedade. Entretanto, é importante que argumentem em favor do comportamento respeitoso e empático em relação ao ser humano mesmo nessas situações, de modo a promover a cultura de paz.

BNCC

Ao promover a reflexão sobre a empatia e a adoção da competição saudável em todos os âmbitos da sociedade, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Vida familiar e social e favorece o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 9**.

Recapitulando

5. A principal semelhança entre as práticas mercantilistas da Holanda e as da Inglaterra é o desenvolvimento da marinha mercante, responsável por articular as regiões ultramarinas ao continente europeu. Ingleses e holandeses também investiram em atividades manufatureiras com o intuito de atrair metais preciosos.

6. Os Atos de Navegação tiveram muita importância para o enriquecimento do Estado inglês porque foram medidas protecionistas criadas para, entre outras finalidades, garantir que mercadorias destinadas aos portos ingleses fossem transportadas exclusivamente por navios ingleses e assegurar que os colonos de suas possessões comprassem apenas produtos do país. Dessa forma, não havia espaço para a concorrência das demais nações.

Embarcações da marinha britânica, pintura de John Cleveley, século XVIII. Museu Marítimo Nacional, Londres, Reino Unido.



MUSEU MARÍTIMO NACIONAL, LONDRES

Galeão: navio a vela com quatro mastros, utilizado no transporte de cargas de elevado valor entre os séculos XVI e XVIII.

Refletindo sobre

O mercantilismo estimulava a concorrência entre as nações. O empobrecimento de uma era a razão do enriquecimento de outra; para que isso acontecesse, os monarcas não mediam esforços. Transpondo para sua vida o que você aprendeu sobre o período, reflita: Em que circunstâncias da vida social a concorrência pode ser prejudicial? Em que situações ela pode ser benéfica?

A Inglaterra e suas práticas mercantis

O mercantilismo inglês caracterizou-se pela produção manufatureira, principalmente têxtil, e pelo comércio ultramarino. Os ingleses criaram uma marinha mercante competitiva e apoiaram a ação de corsários contra os **galeões** espanhóis que se dirigiam à Europa.

A política mercantilista inglesa esteve ligada à expansão marítima. A Companhia Inglesa das Índias Orientais (1600) estabeleceu entrepostos na Índia e na Indonésia, oferecendo concorrência ao Império Português e à marinha mercante holandesa. Os ingleses também se instalaram na região da Pérsia (atual Irã) e no continente americano, no qual fundaram as Treze Colônias.

O governo inglês editou leis protecionistas a fim de estabelecer uma supremacia naval. Os chamados **Atos de Navegação** causaram enorme impacto para o desenvolvimento da marinha mercante inglesa. De acordo com o primeiro ato, publicado em 1651, as mercadorias destinadas aos portos ingleses só poderiam ser transportadas por navios ingleses ou por navios do país de origem, estimulando o lucro dos mercadores ingleses e evitando a ação de atravessadores.

Em 1660, foi promulgado o segundo ato determinando que a tripulação dos navios mercantes fosse formada por um capitão inglês e pelo menos três quartos de britânicos. Três anos depois, o terceiro ato obrigou os colonos a adquirir dos mercadores ingleses quaisquer produtos europeus que precisassem comprar. Tais medidas mostraram-se cruciais para o enriquecimento do Estado inglês, para a expansão colonial do país e para a vitória sobre seus concorrentes, sobretudo a Holanda.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

- Quais são as principais semelhanças entre as práticas mercantilistas holandesas e inglesas?
- Explique a afirmativa: “Os Atos de Navegação foram medidas de muita importância para o enriquecimento do Estado inglês e para a vitória sobre seus concorrentes”.

Leitura complementar

Concorrência comercial e guerra

O conjunto de princípios e práticas comerciais adotados pelos Estados europeus entre os séculos XV e XVIII criava uma situação de concorrência e conflitos.

“Com o declínio da Espanha em fins do século XVI, a pequena Holanda passou ao primeiro lugar como potência da época. Era pequena, mas rica e forte, e uma das razões de sua força era a capacidade marítima. Os habitantes da Holanda, como os de Veneza, eram obrigados, pelas suas condições geográficas, a saber tudo sobre embarcações. O Mar do Norte, com seu maravilhoso tesouro de peixes, atraía constantemente o holandês. A corrente de produtos do norte que ia para o Mediterrâneo, e vice-versa, passava quase que exatamente no meio da Holanda – e sem dúvida os dinâmicos holandeses aproveitaram a oportunidade. Lançaram-se ao mar e tornaram-se os transportadores das mercadorias mundiais. Barcos holandeses iam a toda parte – levando mercadoria de todo mundo a todo lugar.

Mas Inglaterra e França não estavam satisfeitas de ver as mercadorias inglesas e francesas sendo transportadas pelos navios holandeses. Parte de seu plano de autossuficiência incluía a construção de frotas próprias. Não lhes agradava pagar bom dinheiro aos marinheiros holandeses para servir de transportadores de seus produtos. As Leis de Navegação inglesas, tão famosas, tinham como um dos objetivos principais tomar aos holandeses o controle dos serviços de transportes marítimos. [...]



Réplica de navio de carga holandês do século XVII, próximo ao Museu Marítimo, em Amsterdã, Países Baixos. Foto de 2020.

Concorrência comercial

Atualmente a concorrência comercial ocorre, sobretudo, por meio da ação de transnacionais, empresas que buscam dominar mercados para explorar matérias-primas, monopolizar a produção e a comercialização de uma ou mais mercadorias, abrir filiais em países emergentes para ampliação dos lucros, entre outras estratégias. Essas transnacionais estão concentradas nos atuais países desenvolvidos, entre eles os europeus, que, como estudado nos capítulos do 7º ano, já dominavam o comércio em várias regiões do mundo desde o século XV.

Incentive os alunos a refletir sobre o tema, apresentando elementos que evidenciem a continuidade do domínio econômico europeu e de outras nações, como Estados Unidos e China, que concorrem pelo controle do comércio internacional de mercadorias no mundo contemporâneo.

Representação de batalha mercantil

Em paralelo com a leitura do texto apresentado na seção, trabalhe a análise da pintura, que representa uma batalha entre holandeses e ingleses, envolvidos em disputas mercantis. Peça aos alunos que descrevam as cores usadas e o modo como o céu e o mar foram representados, solicitando também que interpretem as escolhas do artista. O céu é cinzento e nublado e o mar verde escuro e turbulento, sendo uma figuração da própria batalha. Além disso, peça a eles que notem as bandeiras distintas fixadas nas embarcações, que denotam a presença de diferentes nações em disputa.

Leitura complementar

1. Entre os séculos XVI e XVII, a Holanda desempenhou papel de destaque no cenário econômico europeu. Sua marinha mercante articulava a distribuição de mercadorias entre as regiões norte e mediterrânica, transportando produtos que também entrariam nos portos franceses e ingleses. Do valor do frete resultava boa parte da riqueza da Holanda.

2. Conforme a Holanda se afirmava nesse cenário, monarquias nacionais como a francesa e a inglesa buscavam desenvolver estratégias para suplantá-la. Colbert, por exemplo, defendia a ampliação do comércio e da produção manufatureira francesa como forma de frear o desenvolvimento econômico holandês.

3. Segundo o autor, as disputas por possessões coloniais ultramarinas por novos mercados e monopólios comerciais fomentavam um comportamento beligerante entre as nações. O autor argumenta ainda que, mesmo nos conflitos que externaram motivos religiosos, o pano de fundo eram as guerras comerciais.

Leitura complementar

Os mercantilistas acreditavam que, no comércio, o prejuízo de um país era lucro de outro – isto é, um país só podia aumentar seu comércio a expensas de outro. Não consideravam o comércio como algo que proporciona benefício mútuo – uma troca vantajosa – mas como uma quantidade fixa, da qual todos procuravam tirar a maior parte. [...]

[...] Colbert escreveu a M. Pomponne, embaixador francês em Haia, em 1670: ‘Como o comércio e a manufatura não podem diminuir na Holanda sem passar às mãos de algum outro país [...] não há nada mais importante e necessário para o bem geral do Estado que, ao mesmo tempo que vemos crescer nosso comércio e indústria dentro do nosso reino, vejamos também sua diminuição real e efetiva nos Estados da Holanda.’

Vemos que a crença de que ‘não há nada mais importante e necessário para o bem geral do Estado’ do que a redução do comércio e indústria de um Estado rival só poderia levar a uma coisa: guerra. O fruto da política mercantilista é a guerra. A luta pelos mercados, pelas colônias – tudo isso mergulhou as nações rivais numa guerra após outra. Algumas foram travadas abertamente como guerras comerciais. O objetivo de outras foi disfarçado com nomes pomposos, como acontece frequentemente ainda hoje. Mas dizia o arcebispo de Canterbury em 1690, que ‘em todas as lutas e disputas que nos últimos anos ocorreram nesta parte do mundo, julgo que, embora alegassem objetivos altos e espirituais, o fim e o objetivo verdadeiro era o ouro, a grandeza e a glória secular.’”

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981. p. 138-142.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Qual foi o papel da Holanda no comércio europeu entre os séculos XVI e XVII?
2. Que reações o desenvolvimento econômico holandês desencadeava nas outras nações? Como Colbert se pronunciou sobre o tema?
3. Por que o autor afirma que o resultado do mercantilismo é a guerra entre as nações?



A Batalha de Texel, pintura de Louis Eugène Gabriel Isabey, século XIX. Museu da Marinha, Paris, França. Entre os séculos XVII e XVIII, Holanda e Inglaterra envolveram-se em quatro conflitos derivados de disputas mercantis. Ao final deles, a Inglaterra consolidou seu domínio marítimo.

As fases do mercantilismo

Os efeitos do mercantilismo logo foram sentidos pela população europeia. No início do período moderno, a Europa passou por um forte processo inflacionário. Entre os anos de 1460 e 1620, o crescimento demográfico superou a produtividade agrícola. Além disso, com o rápido aumento da quantidade de metais preciosos em circulação no continente, os preços dos alimentos dispararam. O preço dos cereais foi o mais afetado (mais que triplicou), espalhando a miséria e a fome entre os camponeses e trabalhadores pobres das cidades da Europa.

Esse movimento inflacionário foi altamente prejudicial ao Império Espanhol. A situação dos espanhóis agravou-se ainda em razão dos diversos conflitos armados contra França, Holanda e Inglaterra, que lhes custaram grandes somas de ouro e prata.

Na primeira metade do século XVII, a produtividade das minas coloniais na América chegou próximo ao esgotamento, interferindo na capacidade de importação de produtos de outros reinos. Em razão disso, parte do continente europeu passou por um período de estagnação econômica.

Entretanto, no século XVIII, uma nova conjuntura aqueceu novamente a economia europeia. O afluxo de metais preciosos foi intensificado, dessa vez pela coroa portuguesa. Houve também aumento da produção agrícola e manufatureira, demarcando a retomada do comércio externo, e a intensificação do movimento migratório das áreas rurais para as urbanas, principalmente em partes da Europa Ocidental.

Entre os séculos XV e XVIII, portanto, o continente europeu passou por fases de expansão e retração da atividade econômica e pela progressiva alteração nas relações de produção e consumo nos ambientes rural e urbano. Nesse período, a Inglaterra despontou como a principal potência europeia.

Saiba mais

Desigualdade na Europa mercantilista

Entre os séculos XVI e XVIII, as monarquias ibéricas foram responsáveis pela transferência de enorme quantidade de metais preciosos da América para a Europa. Todavia, essa riqueza jamais foi acessível à maior parte da população europeia, especialmente aos camponeses, cujo modo de vida continuou sendo muito parecido com o da época medieval, suscetível às crises na produção e às flutuações nos preços.

Ampliando: a crise econômica

“[...] o século XVII e a crise que geralmente lhe está associada [...] na Europa certas características são mais ou menos comuns: diminui ou mesmo estaciona o ritmo das atividades econômicas produtivas e mercantis; reduz-se drasticamente o afluxo de metais preciosos, fazendo escassear o ouro e a prata e criando dificuldades monetárias inversas àquelas típicas do século XVI; muitos países sofrem sensível redução da sua capacidade de importar, pois veem cair bastante as suas exportações; ocorre também uma queda bastante sensível do crescimento demográfico, associada, segundo alguns historiadores, à intensificação das crises de subsistência, à fome e à guerra tornadas epidêmicas, tal como as epidemias propriamente ditas. A incidência de tais fenômenos revela-se bastante desigual de um país a outro, ou no interior de um mesmo país. Afinal, este é o século da grande prosperidade das Províncias Unidas e, em menor escala, da Inglaterra e da Suécia [...]. As grandes oscilações conjunturais não impedem uma atividade mercantil em expansão, sobretudo na esfera marítima [...] onde se destacam as companhias de comércio.”

FALCON, Francisco.
Mercantilismo e transição.
São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 46.
(Coleção Tudo é história).



Distribuição de comida aos pobres, pintura de Andries Both, século XVII. Galeria Johnny van Haeften, Londres, Reino Unido.

195

Estagnação econômica, comércio e concorrência

A crise econômica no Império Espanhol ocorreu em razão do declínio da produtividade das minas de prata e ouro da América, resultando na retração das importações. Com isso, os efeitos da crise do século XVII também foram sentidos pelos outros países da Europa. Outro motivo para a crise econômica foi o deslocamento do eixo comercial do Mar Mediterrâneo para o Oceano Atlântico, afetando principalmente as regiões que atualmente correspondem à Itália. É importante destacar que houve uma expansão da atividade mercantil, sobretudo na esfera marítima e colonial, desempenhada pelas companhias de comércio das metrópoles. Essa situação acirrou a concorrência entre os Estados.

BNCC

Ao discutir os impactos do mercantilismo sobre o modo de organização do campo e da cidade, impulsionando a transformação da terra em mercadoria e a consolidação do trabalho assalariado – fenômenos típicos da sociedade capitalista –, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF07HI17.

Desenvolvimento de um capitalismo agrário

Na Inglaterra, logo no início do período moderno, a própria terra passou a ter valor financeiro, podendo ser comprada, vendida, alugada, dada como hipoteca etc. Em outras palavras, a própria terra foi transformada em mercadoria.

Transformando a terra em mercadoria e, ao mesmo tempo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de mão de obra assalariada, os cercamentos foram responsáveis pela realização dessas duas principais condições características de um novo sistema de organização social, que se tornaria predominante somente no século seguinte (tema abordado no livro do 8º ano): o **capitalismo**.

Emergência de novos costumes

As transformações da sociedade britânica foram enormes com o crescimento das manufaturas e do regime de salários, entre 1650 e 1750. O ritmo de vida da população urbana passou a ser cada vez mais influenciado pelos tempos da produção manufatureira: o cotidiano dos trabalhadores começou a ser orientado pelo tempo dos relógios públicos, que determinavam os horários de trabalho, descanso e cultos religiosos. Além disso, os homens e as mulheres, contratados pelos donos das manufaturas, passaram a se identificar como “trabalhadores pobres”, estabelecendo laços de solidariedade.

Mudanças no campo

Até o século XV, grande parte das terras agricultáveis da Europa eram feudos ocupados por camponeses que detinham direitos hereditários. Em troca de prestação de serviços e de pagamento de tributos ao senhor feudal, eles podiam transmitir sua posse a terceiros e usufruir dos campos comunais. Essas áreas, formadas por bosques e pastos, forneciam lenha e **turfa** e serviam à criação de animais.

Entretanto, o processo inflacionário dos séculos XV e XVI acelerou as mudanças que já vinham ocorrendo. Com a alta do preço dos alimentos e das manufaturas, o valor da terra aumentou e a produção foi paulatinamente se orientando para o mercado.

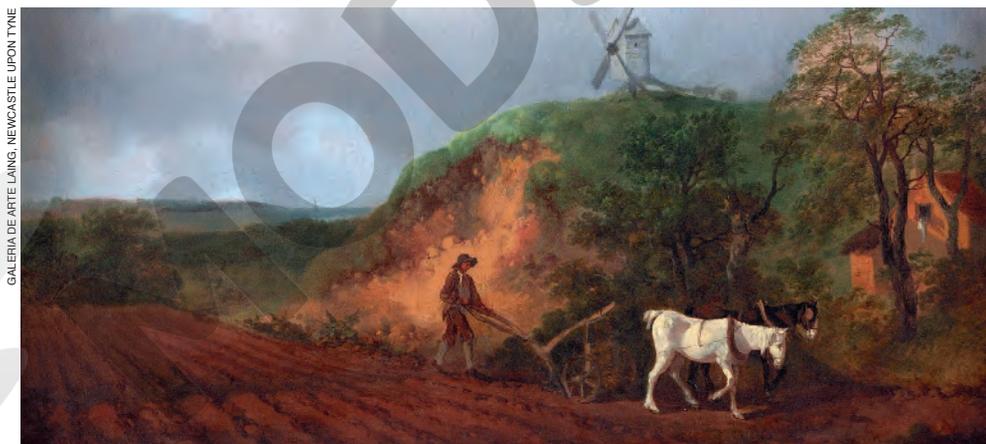
O caso da Inglaterra

A Inglaterra estabeleceu rapidamente novas formas contratuais e de uso da terra. O processo de cercamento das terras comunais, que já ocorria desde o século XIII, intensificou-se entre os séculos XV e XVIII. Por meio de negociações políticas, confisco e conquistas, os proprietários convertiam as áreas de uso coletivo em propriedades privadas. A população foi expulsa desses locais, os bosques foram derrubados e os sítios e fazendas deram lugar, em sua maioria, à formação de pastagem destinada à criação de ovelhas, que forneciam lã às nascentes manufaturas têxteis.

O **arrendamento** hereditário foi substituído por alugueis com prazo fixo e de curta duração. Com esse sistema, o camponês arrendatário ficou muito vulnerável, pois qualquer safra ruim o impedia de quitar sua dívida. Assim, a terra foi transformada em mercadoria (podia ser comprada, alugada e vendida) e o seu valor passou a oscilar conforme o preço dos alimentos ou da lã nos mercados. Os camponeses, forçados a abandonar as terras que tradicionalmente ocupavam, tiveram de oferecer sua força de trabalho em troca de salário tanto nos campos como nas cidades.

Turfa: massa formada pelo acúmulo de várias plantas em decomposição. Pode ser utilizada como fertilizante e como material combustível.

Arrendamento: contrato em que o dono de um imóvel ou de um terreno assegura a outra pessoa, mediante pagamento e prazo determinado, o direito de usufruir da propriedade.



Camponês em lavoura na Inglaterra, pintura de Thomas Gainsborough, século XVIII. Galeria de Arte Laing, Newcastle upon Tyne, Reino Unido.

196

Os efeitos sobre o comércio e a produção

No século XVII, enquanto grande parte da população sofria com a alta dos preços e com a crise de desabastecimento, mercadores abastados expandiam seus negócios comercializando alimentos básicos de outras regiões do continente para a Europa Ocidental.

O aumento da renda de mercadores e proprietários coincidiu com o fortalecimento de algumas monarquias nacionais. A crescente demanda por navios, uniforme, papel e tecidos estimulou o desenvolvimento econômico da França, da Holanda e, sobretudo, da Inglaterra. Nos principais centros urbanos, como Paris, Amsterdã e Londres, uma nascente burguesia financeira consolidou-se como classe social privilegiada, destacando-se por seu alto poder de acumulação de capitais.

A Inglaterra e a manufatura têxtil

Para suprir a crescente demanda de tecidos, os mercadores e banqueiros compravam a lã dos proprietários que haviam adotado a política de cercamentos e levavam o material para fiação e tecelagem nas proximidades.

Nesse sistema, conhecido como **sistema doméstico**, os artesãos recebiam a matéria-prima, a encomenda e o pagamento pelo trabalho. Dependentes dos comerciantes, acabavam perdendo o contato com o mercado.

Em alguns casos, as manufaturas originaram-se do compartilhamento das tarefas pelos integrantes de uma família; em outros, um grupo de artesãos interessados em tornar sua produção maior e mais eficiente se reunia, atendendo às necessidades de uma população urbana em pleno crescimento demográfico. Nos dois casos, o desenvolvimento das manufaturas consolidou a remuneração em forma de salário.

Saiba mais

As críticas ao mercantilismo

Em razão das crises do mercantilismo europeu resultantes dos processos inflacionários, foram propostas outras teorias econômicas.

No século XVIII, na França, pensadores, conhecidos hoje como “fisiocratas”, passaram a defender a ideia de que a fonte de riqueza mais segura seria o trabalho agrícola, e não o comércio ultramarino. Havia também o “liberalismo” britânico, que defendia a livre negociação entre os indivíduos.

Tanto para os fisiocratas quanto para os liberais, o mais importante fundamento do mercantilismo (a forte interferência do Estado na economia) seria a principal barreira para o progresso.

Teorias econômicas decorrentes da crise mercantilista

A teoria econômica do liberalismo ganhou forma e força com a prosperidade e o crescimento das cidades e das manufaturas, uma vez que as críticas e ideias defendidas pelos fisiocratas se tornaram insuficientes para explicar as transformações econômicas do período.

Recapitulando

7. O processo inflacionário europeu foi o conjunto de fatores que acarretou a elevação dos preços dos produtos e a desvalorização da moeda na Europa. Ele foi desencadeado pelo crescimento demográfico superior à capacidade de produção agrícola e pelo intenso fluxo de metais preciosos para a Europa, oriundos, sobretudo, das possessões espanholas ultramarinas.

8. No século XVIII, as atividades econômicas foram retomadas em um cenário em que o afluxo de metais preciosos, extraídos sobretudo das possessões coloniais portuguesas, aqueceu a economia europeia. Nesse século, também houve expansão da agricultura e da produção manufatureira, entre outras atividades.

9. As mudanças desencadeadas pelo mercantilismo afetaram proprietários e camponeses. Com o processo inflacionário do início do período moderno, a terra valorizou-se pela alta dos gêneros alimentícios. A orientação para a produção implicaria ainda a formação de grandes propriedades e a dissolução de antigos costumes e direitos hereditários, como o de transmitir herança e o de acessar as terras comunais.

Conexão

A Utopia

André Diniz e Antonio Eder. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (Filosofia em quadrinhos).

André Diniz e Antonio Eder adaptaram para os quadrinhos a obra *A Utopia*, escrita, em 1516, pelo filósofo Thomas Morus. Em uma crítica à Europa mercantilista do início do período moderno, mais especificamente à Inglaterra e sua política dos cercamentos, a obra apresenta uma comunidade imaginária, sem intolerância religiosa e sem injustiças.



Responda em seu caderno.

Recapitulando

7. O que foi o processo inflacionário europeu no início do período moderno?
8. Como foram retomadas as atividades econômicas no século XVIII?
9. Como o mercantilismo influenciou mudanças no mundo rural europeu?

Conexão

O livro aproxima os conteúdos estudados das culturas juvenis por meio da linguagem dos quadrinhos. Para explorá-lo, é possível solicitar aos alunos que desenvolvam, em duplas, uma resenha da história em quadrinhos, enfatizando como foram explorados os temas históricos. Ao final, peça a cada dupla que apresente o resultado da resenha para a turma.

BNCC

Ao propor a elaboração de uma resenha, instrumento de análise de obras comum no meio acadêmico, a atividade favorece o exercício do método científico de pesquisa e contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 3**, por propor uma produção autoral.

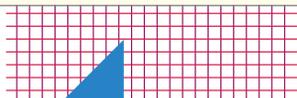
Atividades

1. Relações corretas: **a - II, b - V, c - IV, d - I, e - III.**

2. a) De acordo com a legenda, no primeiro plano da pintura foi representado um mercador acionista da Companhia das Índias Orientais, instituição responsável por dirigir o comércio e os negócios da Holanda. No segundo plano da tela, várias embarcações indicam tratar-se de uma área portuária bastante movimentada, possivelmente com atividade comercial intensa. Analisando a vegetação representada e o homem com traços não europeus protegendo o casal com uma espécie de sombreiro, supõe-se que o lugar representado não era a Holanda, mas alguma colônia. Assim, podemos relacionar a imagem diretamente à prática comercial e à balança comercial favorável sugeridas pela intensa atividade portuária. Segundo informações disponíveis no *site* do Museu Nacional dos Países Baixos, o mercador é provavelmente Jakob Martesen, com sua esposa. O local onde eles estão é a ilha de Java (atual Indonésia), e, ao fundo, está a cidade de Batavia (atual Jacarta), fundada pelos holandeses em 1619, principal centro de coordenação das operações holandesas no Oriente.

3. a) No texto, é possível identificar as práticas mercantilistas colonialismo e metalismo.

b) O historiador critica a displicência da coroa espanhola em não utilizar seus recursos para fomentar a produção interna e ao despender grandes somas de metais preciosos para adquirir produtos estrangeiros, gerando, assim, déficit na balança comercial.



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Relacione no caderno cada termo à descrição correspondente.
 - a) Protecionismo alfandegário.
 - b) Balança comercial favorável.
 - c) Metalismo.
 - d) Colonialismo.
 - e) Produção manufatureira.
 - I. Por meio do estabelecimento de monopólios, as metrópoles procuravam garantir a exclusividade comercial de matérias-primas, metais preciosos e manufaturas em suas possessões ultramarinas.
 - II. Sobretaxação de importação de matérias-primas e de produtos estrangeiros e incentivos fiscais à exportação.
 - III. Estímulo à produção local de ferramentas, tecidos e objetos destinados a suprir as demandas do mercado interno e externo.
 - IV. Estímulo ao acúmulo de metais preciosos, meio pelo qual se media a riqueza de um reino.
 - V. Manutenção do volume de exportações superior ao volume de importações.
2. Analise a imagem, leia a legenda e relacione os elementos representados aos princípios mercantilistas do período.



Mercador acionista da Companhia das Índias Orientais, pintura de Aelbert Cuyp, século XVII. Museu Nacional dos Países Baixos, Amsterdã.

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

“[...] este fluxo de prata [extraído na América] é despejado em um país protecionista, barricado de alfândegas. Nada sai ou entra da Espanha sem o consentimento de um governo desconfiado, tenaz em vigiar as entradas e as saídas dos metais preciosos. [...] Mas as maiores saídas de prata eram obra do próprio rei da política universal da Espanha. Em vez de gastar seu dinheiro no local, de o fazer frutificar em criações diversas, os Habsburgos da Espanha deixaram-se arrastar para despesas externas, consideráveis na época de Carlos V, fabulosas na época de Filipe II [1527-1598].”

BRAUDEL, Fernand. *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II*. São Paulo: Martins Fontes, 1983. v. 1, p. 523-527.

- a) Que práticas mercantilistas adotadas pela coroa espanhola é possível identificar no texto?
- b) Qual é a crítica feita pelo historiador Fernand Braudel à monarquia espanhola no trecho selecionado?
4. Os Estados europeus adotaram diferentes práticas mercantilistas. Transcreva em seu caderno a alternativa que descreve as práticas da Inglaterra.
- a) A produção de açúcar e a exploração do ouro em sua colônia americana promoveram a balança comercial favorável.
- b) Ao criar leis protecionistas como os Atos de Navegação, sua marinha mercante se desenvolveu e o lucro dos mercadores aumentou.
- c) Incentivou sua produção manufatureira e a exportação de produtos como tapeçaria, porcelanas e armas para manter balança comercial favorável.
- d) A política mercantilista foi apoiada pela ativa burguesia criadora da instituição que realizava empréstimos e fornecia moedas de diversos reinos aos mercadores.

Aluno cidadão

5. Entre os séculos XV e XVIII, as sociedades europeias vivenciaram uma maior integração motivada pelo comércio e pela expansão do consumo. De lá para cá, o consumo tornou-se um dos pilares das sociedades ocidentais. A diversificação das formas de produção, a queda dos preços e a expansão do crédito ampliaram o acesso ao consumo. Hoje, vivemos numa sociedade de mercado, em que as propagandas veiculadas pela mídia têm papel fundamental. Após essas considerações, reúna-se em grupo para responder às questões.
- a) As propagandas estimulam o consumo? Elas criam necessidades?
- b) O que sentimos quando não podemos consumir algo que desejamos?
- c) Como a produção do que consumimos afeta o meio ambiente?
- d) Podemos ser considerados consumistas?

Conversando com língua portuguesa

6. Thomas Morus, no livro *A Utopia*, discorreu sobre as mudanças no ambiente rural da Inglaterra do século XVI. Leia o trecho a seguir e, depois, responda às questões.

“[...] Efetivamente, em todos os pontos do reino onde se obtém a mais fina lã, portanto a mais preciosa, os senhores, os nobres e até santos abades não se contentam mais com os rendimentos e o produto que seus antepassados costumavam retirar de seus domínios. Não lhes é mais suficiente viver na preguiça e nos prazeres; estes homens, que nunca foram úteis à sociedade, querem ser ainda, positivamente, nocivos. Não deixam nenhuma parcela de terra para ser lavrada; toda ela transformou-se em pastagens. Derrubam casas, destroem aldeias e, se poupam as igrejas, é, provavelmente, porque servem de estábulos a seus carneiros.”

MORUS, Thomas. *A Utopia*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2004. p. 17. (Clássicos IPRI).

- a) Como os senhores, os nobres e os abades são apresentados por Morus?
- b) A que processo histórico Morus se refere no texto?
- c) Qual é a crítica presente no texto?

Você é o autor

7. Thomas Morus, no livro *A Utopia*, apresenta uma série de críticas à sociedade inglesa e à Europa do início do século XVI. Na segunda parte do livro, o autor apresenta uma ilha imaginária chamada Utopia. A palavra *utopia* vem do grego e significa “lugar irreal”. O nome da capital do reino, Amaurota, significa “cidade inexistente”. É nesse ambiente imaginário que o autor cria um cenário avesso à ostentação europeia. Na ilha de Utopia, os homens são virtuosos, o comércio é justo, as instituições são decentes, e os cidadãos e os estrangeiros recebem o mesmo tratamento. Agora é a sua vez de criar uma sociedade imaginária! Elabore um texto descrevendo uma sociedade na qual você gostaria de viver. Apresente os aspectos geográficos, econômicos, políticos e sociais de sua sociedade. Depois, compartilhe suas ideias com os colegas.

199

Continuação

BNCC

A atividade se relaciona com os temas contemporâneos transversais Educação para o consumo, Educação ambiental e Educação financeira e contribui para o desenvolvimento das Competências gerais da Educação Básica nº 1, nº 6 e nº 7.

6. a) Os senhores, os nobres e os abades são apresentados por Morus como figuras inúteis à sociedade, gananciosas, cujas sanha e avidez pelo acúmulo de riqueza desorganizam a sociedade, lançam camponeses na miséria e transformam a paisagem rural.
- b) O autor Thomas Morus, nesse trecho do texto, se refere à política dos cercamentos, ao descrever a substituição das áreas de cultivo por pastagens em função do comércio de lã.
- c) O autor critica o fato de que, com a ascensão comercial da lã, os empresários intensificaram as modificações nas formas de uso da terra a fim de estender as pastagens mesmo à custa do despejo de milhares de famílias camponesas. Aliás, essa é a crítica presente em todo o livro: a valorização dos bens de consumo em face da desvalorização dos seres humanos.

Interdisciplinaridade

Ao propor a análise de um texto literário, a atividade desenvolve habilidades do componente curricular língua portuguesa, especificamente as habilidades EF69LP44 e EF69LP47.

7. Ao propor a elaboração de um texto, a atividade permite aos alunos exercitar a imaginação, incentivando-os a pensar e a escrever sobre a sociedade em que gostariam de viver. Oriente-os a mencionar os aspectos referentes ao ambiente (paisagem e clima), à economia (práticas comerciais, uso da terra e trabalho), à política (formas de governo, leis, políticas públicas de bem-estar social), entre outros aspectos da sociedade imaginada. Oriente-os a expor aspectos relativos aos direitos humanos, à cidadania e à existência de diversidade de variados tipos (ambiental, cultural, étnica etc.). O objetivo da atividade é estimular a reflexão sobre como seria uma sociedade ideal em todos os sentidos.

Continua

4. Alternativa b.

5. A atividade pretende promover a reflexão sobre alguns elementos que envolvem o consumo e o consumismo, este último caracterizado pelo acúmulo de produtos supérfluos ou pelo desejo insaciável de consumir, que pode gerar prejuízos financeiros e endividamento, por exemplo. Ao final da atividade, proponha o compartilhamento das respostas às questões e permita que os alunos apresentem seus argumentos e pontos de vista. Lembre-os de que a produção de uma mercadoria envolve uma longa cadeia, da extração da matéria-prima ao acabamento do produto e o descarte de rejeitos na natureza. Por isso a redução do consumo está diretamente ligada à consciência socioambiental e ao desenvolvimento econômico sustentável.

BNCC

Ao utilizar diferentes linguagens para a confecção do pôster com o objetivo de expressar e compartilhar informações, produzindo sentido que leve ao entendimento mútuo entre produtor e receptor, a atividade auxilia no desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 4**.

Fazendo e aprendendo

Espera-se que, ao realizar a composição do pôster informativo, os alunos exercitem a habilidade de expor informações essenciais do conteúdo por meio de texto e imagens. A atividade envolve competências e habilidades trabalhadas no resumo que os alunos desenvolveram na seção “Fazendo e aprendendo” da unidade 2 deste livro, e as complementa por meio de procedimentos de seleção, agrupamento e apresentação de informações de maneira lógica e coerente. A possibilidade de explicar o pôster para outras pessoas desenvolve a oralidade, a argumentação e a habilidade de expor o tema com base em uma ordem preestabelecida, o que contribui também para compreender melhor e consolidar o conteúdo estudado.

Fazendo e aprendendo

Pôster

Um pôster serve para divulgar informações utilizando linguagem visual. Essas informações devem ser apresentadas de modo claro, organizado, legível e com distribuição equilibrada dos elementos. Além de transmitir uma informação, um pôster precisa atrair a atenção das pessoas; por isso, quem o elabora deve estar atento ao fator estético, e não só ao conteúdo. Observe o exemplo a seguir.



Cartaz da Feira Popular do Livro em Janaúba, Minas Gerais, 2020.

Para transmitir as informações com clareza e legibilidade, um pôster deve apresentar:

1. Título destacado em letras grandes. O título deve ser preciso, claro e curto, e pode apresentar uma pergunta aberta, uma afirmativa, uma explicação (normalmente com a utilização da palavra *como*) ou anunciar uma lista de “top 10”, como “10 dicas para a prevenção da dengue” ou “os 10 melhores documentários de história do Brasil” etc.

2. Imagens bem distribuídas no espaço utilizado, formando uma composição equilibrada – devem ser nítidas e grandes o suficiente para que possam ser observadas a certa distância.
3. Textos curtos e legendas explicativas que informem com precisão o assunto exposto – devem ter tamanho adequado para que sejam consultados a distância.
4. Organização dos elementos (imagens e textos) de modo que facilite a compreensão do todo, sem confundir o observador.

Agora você já pode responder a estas questões.

- Para que serve um pôster?
- Que elementos ele deve conter?
- O pôster reproduzido anteriormente apresenta os elementos necessários para divulgar a informação com clareza?

Aprendendo na prática

Responda em seu caderno.

Chegou o momento de praticar!

Junte-se a dois colegas e elaborem um pôster sobre um tema tratado na unidade. Para isso, sigam estes procedimentos.

1. Consultem os materiais de estudo e façam um resumo com os conceitos-chave que farão parte do pôster. Por exemplo, se o tema escolhido for mineração no período colonial, o pôster deve apresentar: locais onde os minérios eram extraídos, formas de extração, destino do ouro extraído, controle da coroa portuguesa sobre o ouro etc.
2. Pesquisem fotografias, mapas, gráficos e ilustrações sobre o assunto para compor o pôster. Lembrem-se de que esses elementos devem ter tamanho suficiente para observação a certa distância.
3. Planejem a execução: determinem o suporte do pôster – cartolina, folhas avulsas etc. – e façam um esboço pensando na melhor maneira de distribuir as informações no espaço.
4. Definam o título e coloquem-no em destaque no pôster. Distribuam os outros elementos, tendo o cuidado de organizá-los com equilíbrio, sem carregar demais um dos lados da composição.
5. Elaborem legendas para imagens, gráficos e mapas, informando do que se trata.
6. Escrevam um texto para complementar as informações apresentadas nas imagens e nas legendas. Sejam sucintos, isto é, os textos não podem ser longos e detalhados, devendo conter ideias principais e conceitos-chave.

Bom trabalho!

Aprendendo na prática

Espera-se que o pôster produzido apresente as ideias principais e os conceitos-chave pertinentes a um dos assuntos estudados na unidade de maneira clara, legível, informativa e bem organizada, fazendo da atividade um recurso de estudo para quem o produzir e para quem lê-lo. Os elementos que compõem o pôster devem ser levados em consideração na avaliação, assim como a correção dos conceitos históricos apresentados. Se possível, incentive os trios a produzir o pôster em formato digital e a compartilhá-lo em *blogs* ou outras páginas da internet, de modo a contribuir para o letramento digital.

Ao exigir que os alunos observem o formato característico do pôster, identificando padrões na maneira de apresentar as informações, a atividade desenvolve o pensamento computacional.



Referências bibliográficas

Os conteúdos que tratam do conceito *modernidade* e das principais características do Estado moderno, com base na formação das monarquias portuguesa, espanhola, francesa e inglesa, e do processo de formação do Sacro Império Romano-Germânico foram elaborados de acordo com as obras a seguir.

ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado absolutista*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

A obra analisa o desenvolvimento dos Estados absolutistas no início da Idade Moderna, considerando suas bases feudais.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Nesse estudo, o autor analisa as transformações sociais que influenciaram a formação da civilização europeia e o surgimento do Estado moderno.

FLORENZANO, Modesto. Sobre as origens e o desenvolvimento do Estado moderno no Ocidente. *Lua Nova*, São Paulo, n. 71, p. 11-39, 2007.

O artigo apresenta o conceito de Estado e faz uma análise comparativa entre os Estados que se formaram nas cidades italianas de Veneza e Florença, na Inglaterra e na França, durante a Idade Moderna.

GUIZOT, François. Sétima lição. In: MENDES, Claudinei Magno M.; OLIVEIRA, Therezinha (org.). *Formação do Terceiro Estado: as comunas*. Maringá: Eduem, 2005. p. 51-63.

O texto integra uma coletânea de textos clássicos de diversos historiadores que estudaram a formação e as características do Terceiro Estado francês, associando seu surgimento à insurreição das comunas contra o poder feudal.

Os conteúdos sobre as características do Humanismo e do Renascimento no contexto da Reforma e da Contrarreforma religiosas e os processos políticos e socioculturais desencadeados pelos movimentos reformistas foram elaborados com base nas obras a seguir.

FARTHING, Stephen. *Tudo sobre arte: os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

O livro apresenta diversos materiais iconográficos, os quais dispõem de cronologia e de informações essenciais sobre as obras mais conhecidas de cada período.

JOHNSON, Paul. *O Renascimento*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (Série História essencial).

A obra apresenta o contexto histórico no qual se desenvolveu o Renascimento em Florença, com destaque para os principais artistas, técnicas e inovações do período.

LUTERO, Martinho. *Martinho Lutero: obras selecionadas*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia; Canoas: Ulbra, 2004. v. 1.

Trata-se de uma coletânea de textos do século XVI escritos pelo reformador alemão Martinho Lutero.

PANOFSKY, Erwin. *Renascimento e renascimentos na arte ocidental*. Lisboa: Presença, 1981.

Nesse ensaio sobre a arte medieval e renascentista, o autor analisa os aspectos da renovação da arte clássica proposta pelo Renascimento, com ênfase na pintura.

SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. 6. ed. São Paulo: Atual, 1988.

Esse livro paradigmático apresenta as principais características do Renascimento, incluindo as mudanças urbanas e comerciais do fim da Idade Média e as especificidades da produção renascentista em diferentes países europeus.

Os conteúdos sobre a expansão marítima europeia entre os séculos XIV e XVI, considerando a colonização de territórios na Ásia, na África e na América, as disputas entre os Estados europeus pelo domínio do Atlântico e a dinâmica da escravização dos povos autóctones, foram elaborados com base nas obras a seguir.

ABREU, Capistrano de. *Capítulos de história colonial: 1500-1800*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000.

Considerada um clássico da historiografia brasileira, essa obra apresenta um relato vívido dos primeiros tempos do Brasil colônia – dos antecedentes indígenas à ocupação e à delimitação do território pelos colonizadores europeus.

BERNAND, Carmen; GRUZINSKI, Serge. *História do Novo Mundo 2: as mestiçagens*. São Paulo: Edusp, 2006. v. 2.

O livro aborda a miscigenação étnica na América dos primeiros séculos da colonização, examinando as relações de aproximação e conflito entre indígenas, europeus e africanos.

BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina: América Latina colonial I*. São Paulo: Edusp; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 1997. v. 1.

Nesse primeiro volume da coleção sobre a história da América Latina, abordam-se as características dos povos autóctones americanos, o processo colonizador e o papel de instituições religiosas nos empreendimentos de conquista.

CONRAD, Robert Edgar. *Tumbeiros: o tráfico de escravos para o Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Trata-se de um estudo detalhado sobre o tráfico de africanos escravizados para o Brasil.

DIAMOND, Jared. *Armas, germes e aço*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Nessa obra, o autor analisa fatores geográficos e ambientais que influenciaram a história das diferentes sociedades que se desenvolveram em várias partes do mundo.

FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências (séculos XIII a XX)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

A obra reúne ensaios sobre a expansão colonial europeia nas idades Moderna e Contemporânea e estabelece uma comparação entre esse e outros processos expansionistas. Além de discutir a emancipação dos povos colonizados e as formas contemporâneas de dominação e dependência.

KI-ZERBO, Joseph. *História da África negra*. Lisboa: Europa-América, 1972. v. 1.

A obra aborda a história da África desde a pré-história, passando pela ascensão e queda de diversos reinos e impérios, até o contato dos africanos com os europeus.

KRUS, Luís. O imaginário português e o medo do mar. In: NOVAES, Adauto (org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Nesse texto, o autor examina a construção do imaginário português acerca dos perigos da navegação.

LAPA, José Roberto do Amaral. *Economia colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1973. (Coleção Debates).

Esse estudo, constituído em sólida base documental, debate a dinâmica da economia brasileira dos tempos da colônia e suas relações com a sociedade do período.

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Nesse livro, apresenta-se um estudo sobre a escravidão na África, considerando-se períodos anteriores e posteriores ao contato dos africanos com mercadores muçulmanos e europeus.

M'BOKOLO, Elikia. *África negra: história e civilizações*. Salvador: Editora UFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

Essa obra foi publicada em dois tomos: o primeiro analisa a formação e as características das sociedades africanas; o segundo discute a história da África do século XVII até o presente.

MICELI, Paulo. *O ponto onde estamos*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

O livro trata de aspectos das viagens marítimas, considerando o contexto histórico das navegações portuguesas e o cotidiano dos navegantes.

MILLONES, Luis. *Peru colonial: de Pizarro a Tupac Amaru II*. Lima: Cofide, 1995.

A obra aborda a conquista e a dominação espanhola no Peru, caracterizando o processo de colonização e a relação entre indígenas e europeus.

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

Nessa obra, o autor busca combater os estereótipos construídos sobre a África e seus povos, fornecendo ao leitor um panorama de diferentes aspectos desse continente. Ele analisa os efeitos da escravidão praticada pelos europeus na África e destaca as principais contribuições dos africanos na formação da cultura brasileira.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier. *A história da escravidão*. São Paulo: Boitempo, 2009.

Nessa obra, o autor analisa a construção histórica do conceito de escravidão e debate as consequências desse fenômeno para as sociedades, como a discriminação racial.

Referências bibliográficas

RICARD, Robert. *La conquista espiritual de México*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1970.

A obra debate as ações dos missionários na América espanhola, especialmente na região do México, considerando o encontro entre as culturas europeia e ameríndia.

SANTOS, João Marinho dos. A expansão pela espada e pela cruz. In: NOVAES, Adauto (org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O artigo trata da conquista militar ibérica na América e da dominação imposta pelos europeus por meio da cristianização dos povos originários.

SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

Estruturado em diálogos, o livro aborda diversos aspectos do continente africano, como a geografia e a cultura, antes e depois do contato com outros povos, como muçulmanos e europeus.

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

A obra aborda a pré-história africana e os povos e reinos que se desenvolveram em diferentes partes do continente até o século XVI, quando se intensifica a presença europeia.

THEODORO, Janice. *América barroca: tema e variações*. São Paulo: Edusp: Nova Fronteira, 1992.

Coleção de ensaios que tratam da colonização da América pelas coroas ibéricas, nos quais a autora analisa a arte barroca pelo prisma do encontro e dos conflitos entre os dominados e os dominadores.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A obra discute a forma como as diferenças culturais entre indígenas e europeus foram mobilizadas pelos conquistadores para justificar a dominação dos nativos.

VAINFAS, Ronaldo. *Economia e sociedade na América espanhola*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

A obra trata da colonização da América espanhola, explorando aspectos da estrutura econômica e da administração das colônias e as características da sociedade colonial.

VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo: do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos-os-Santos*. Salvador: Corrupio, 2002.

Com base em cartas escritas por um traficante de pessoas para serem escravizadas e em documentação pesquisada na costa atlântica africana, o autor recupera a dinâmica do tráfico de escravizados entre o Golfo de Benin, na África, e a Bahia, no Brasil.

VESPÚCIO, Américo. *Novo Mundo: cartas de viagens e descobertas*. Porto Alegre: L&PM, 1984.

O livro reúne textos de Américo Vespúcio sobre suas viagens e experiências no empreendimento marítimo no século XVI.

O tema da dinâmica da colonização portuguesa nas terras do Brasil, considerando seus aspectos econômicos e sociais, foi elaborado com base nas obras e estudos a seguir.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Nessa obra, o autor apresenta uma análise acerca das relações que se estabeleceram entre a costa atlântica do Brasil e a de Angola em função do tráfico de escravizados.

AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luiz Carlos. *A formação do Império Português (1415-1580)*. São Paulo: Atual, 1999.

Livro paradigmático que explica a transformação do pequeno reino de Portugal em uma potência comercial e naval, considerando o papel central da colonização do Brasil nesse processo.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência no Brasil por suas drogas e minas*. São Paulo: Nacional, 1967.

Trata-se de uma importante fonte documental para estudar a economia açucareira e a sociedade colonial no Brasil.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

A obra discute a formação da cultura brasileira, com ênfase na produção literária nacional, como resultado de múltiplas influências que se acumularam e interagiram desde o período da colonização.

BOXER, Charles R. *O império marítimo português: 1415-1825*. Lisboa: Edições 70, 1994.

Nessa obra, o autor apresenta os contextos históricos da transformação do reino de Portugal em um grande império.

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

O livro reúne artigos que traçam uma história das populações originárias do Brasil, abordando estudos arqueológicos do povoamento da América, as culturas indígenas e a relação dos nativos com os colonizadores.

DAVIDOFF, Carlos. *Bandeirantismo: verso e reverso*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Esse livro paradigmático aborda o bandeirantismo e caracteriza os bandeirantes considerando o contexto histórico no qual eles viveram e atuaram, na tentativa de superar visões idealizadas sobre esses sujeitos históricos.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp: FDE, 2006.

A obra faz uma síntese da história brasileira e das questões mais debatidas pela historiografia, desde a colonização até o presente.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. *A civilização do açúcar*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Tudo é história).

Essa obra debate as características da sociedade açucareira, incluindo aspectos da estrutura produtiva, das relações sociais e de trabalho relacionados a ela.

FIGUEIREDO, Luciano. *Mulher e família na América portuguesa*. São Paulo: Atual, 2004. (Coleção Discutindo a história do Brasil).

Esse livro paradigmático discute as relações familiares e de gênero no Brasil colônia.

FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo; FARIA, Sheila de Castro. *A economia colonial brasileira (séc. XVI-XIX)*. São Paulo: Atual, 1998. (Coleção Discutindo a história do Brasil).

Nesse livro paradigmático, os autores abordam a economia colonial do Brasil, destacando a importância da propriedade fundiária, o papel dos comerciantes e o lugar ocupado pelos pequenos e médios proprietários.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 1992.

Nessa obra, o autor trata dos elementos constitutivos do sistema escravista no Brasil colonial.

GRUZINSKY, Serge. *A colonização do imaginário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Essa obra aborda as formas de adaptação da cultura indígena mexicana às práticas e à mentalidade europeias, bem como discute as transformações sofridas pelos europeus em função do contato com as populações ameríndias.

GURGEL, Cristina B. F. Martin. *Índios, jesuítas e bandeirantes: medicina e doenças no Brasil dos séculos XVI e XVII*. 2009. Tese (Doutorado em Clínica Médica) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

Nessa tese, a autora aborda os impactos das doenças disseminadas no Brasil colônia sobre a população local e os tratamentos disponíveis na época, que combinavam práticas nativas e europeias.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Nessa obra, o autor apresenta um estudo sobre o papel e a importância da mão de obra indígena na economia de São Paulo entre os séculos XVI e XVIII.

NEVES, Cylaine Maria das. *A vila de São Paulo de Piratininga: fundação e representação*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2007.

Essa obra analisa a fundação de São Paulo, considerando a historiografia sobre o tema entre os séculos XIX e XX, período em que São Paulo se afirmava como núcleo da economia nacional.

PAIVA, Eduardo França. *Escravos e libertos nas Minas Gerais do século XVIII: estratégias de resistência através dos testamentos*. São Paulo: Annablume, 1995.

Trata-se de um estudo sobre o sistema escravista no contexto da exploração de ouro nas Minas Gerais que destaca a condição social e a função dos forros na economia mineira.

PINTO, Virgílio Noya. *O ouro brasileiro e o comércio anglo-português*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

A obra aborda a importância da exploração de ouro no Brasil colonial, considerando as relações comerciais estabelecidas entre a coroa portuguesa e a coroa britânica.

Referências bibliográficas

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 40. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Nessa obra clássica da historiografia do Brasil, o autor analisa a formação econômica do país e sua influência sobre a organização e a constituição da sociedade brasileira.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. *Brasil indígena: 500 anos de resistência*. São Paulo: FTD, 2000.

A obra trata da luta dos povos indígenas do Brasil contra a ocupação de suas terras e a imposição da cultura e do modo de vida pelos europeus.

PRIORE, Mary Del. *A família no Brasil colônia*. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção Desafios).

Essa obra paradigmática discute as várias formas de organização familiar existentes no Brasil colonial, além de analisar as relações que se estabeleciam no interior das famílias.

SALGADO, Graça (coord.). *Fiscais e meirinhos: a administração colonial no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

Trata-se de um estudo sobre as estruturas burocráticas e administrativas da colônia portuguesa na América.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *História da África e do Brasil afrodescendente*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

A obra explora as conexões entre a história da África e das sociedades africanas e a história do Brasil.

SCARANO, Julita. *Negro nas terras do ouro: cotidiano e solidariedade (século XVIII)*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

O livro contribui para a compreensão do cotidiano dos escravizados na região das Minas Gerais no século XVIII.

SCHWARCZ, Lília M.; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

O livro reúne artigos que analisam diferentes aspectos da escravidão no Brasil – do tráfico negreiro à emergência da imprensa negra.

SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

A obra aborda a condição social dos homens livres e pobres da região das Minas Gerais, que viveram à margem da opulência gerada pela exploração aurífera no século XVIII.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2005.

A obra contribui para o estudo dos principais reinos e povos africanos e de temas relacionados à escravidão, com ênfase na herança africana no Brasil.

SOUZA, Ricardo Luiz de. *Festas, procissões, romarias, milagres: aspectos do catolicismo popular*. Natal: IFRN, 2013.

Nessa obra, o autor apresenta uma análise sobre a religiosidade católica popular, suas práticas e crenças.

VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

Trata-se de um dicionário crítico, que apresenta verbetes (personagens, fatos, instituições etc.) relativos à história brasileira entre 1500 e 1808.

O conteúdo sobre as práticas mercantilistas e a transição do mercantilismo para o capitalismo teve como referência as obras a seguir.

BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. v. 2.

Nessa obra clássica, o autor analisa as relações comerciais entre as cidades europeias durante a Idade Moderna.

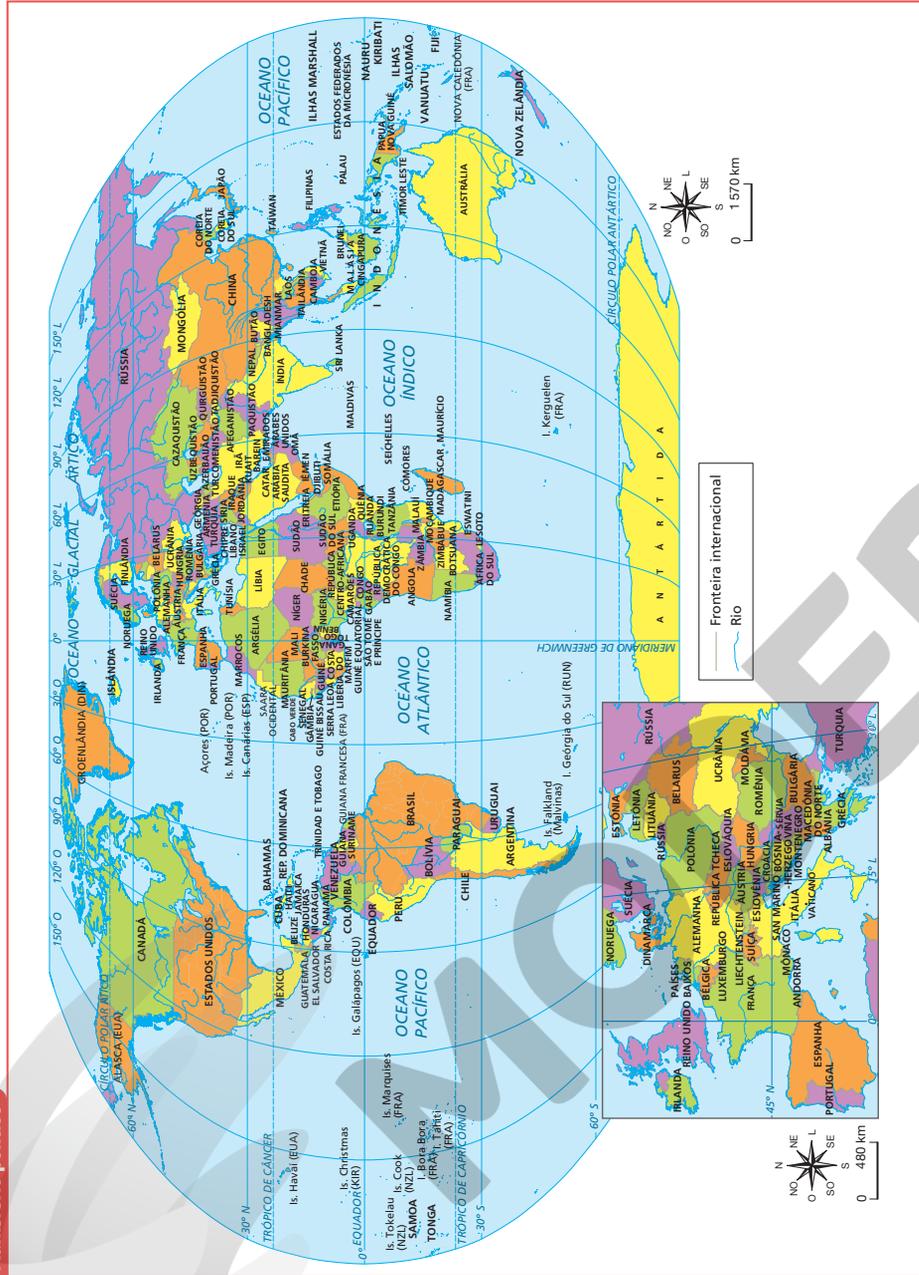
DEYON, Pierre. *O mercantilismo*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

A obra aborda o mercantilismo e suas principais características com base em material documental.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

Nessa obra, discutem-se as estruturas econômicas e as mudanças sociais e políticas de diferentes períodos da história ocidental, iniciando-se pela Idade Média.

Planisfério político



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

Fonte: elaborado com base em IBGE. Atlas geográfico escolar. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 32.

América: divisão política atual



Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 69.

ANDERSON DE ANDRADE FERNETELARQUINO DA EDITORA

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



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-85-16-13520-1



9 788516 135201

Patrícia
Ramos Braick

Anna
Barreto

7 **0**
ANO

**SE
LIGA
NA
HISTÓRIA**
BRAICK & BARRETO

**MANUAL DO
PROFESSOR**

Componente curricular:
HISTÓRIA

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.
PNLD 2024 - Objeto 1
Código da coleção:
0025 P24 01 00 208 040

 MODERNA