

Patrícia
Ramos Braick

Anna
Barreto

8^o
ANO

SE
LIGA
NA
HISTÓRIA
BRAICK & BARRETO

MANUAL DO
PROFESSOR

Componente curricular:
HISTÓRIA

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA À 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, Andrea de Marco Leite de Barros
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: Casario e Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, no Largo do Pelourinho, em Salvador (BA). Foto de 2021.
© Cassandra Cury/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: Kiel Pimenta, Nancy H. Dias, Palavra Certa, Renato Bacci, Renato da Rocha
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, 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, Patrícia Ramos
Sê liga na história Braick & Barreto : 8º ano :
manual do professor / Patrícia Ramos Braick, Anna
Barreto. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13324-9

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

22-111507

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

I. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/3427

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 o casario e a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, no Largo do Pelourinho, em Salvador (BA). Mesmo após deixar de ser a capital da América portuguesa, em 1763, a cidade manteve importância política e foi um dos palcos principais das lutas pela independência do Brasil na passagem do século XVIII para o XIX.

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 GERAIS

1. Material de apoio ao professor

2. História para o professor

3. História para o aluno

4. A história como área de pesquisa: diferentes contextos historiográficos

5. A história social e política

2. História para o professor

Este manual de apoio ao professor foi elaborado com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e práticos para o trabalho do professor em sala de aula. Ele é organizado em duas partes: as orientações gerais da coleção e as específicas de cada volume.

O manual apresenta a estrutura do material de apoio ao professor, trazendo 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.

5. A história social e política

A história social e política é uma abordagem que busca compreender a história a partir das experiências e ações dos indivíduos e grupos sociais. Ela se preocupa com a vida cotidiana, as relações de poder, a cultura e a política.

Essa abordagem é fundamental para entender a complexidade da sociedade e a influência das estruturas sociais na formação da história.

4. A história como área de pesquisa: diferentes contextos historiográficos

A história é uma ciência em constante evolução, influenciada por diferentes contextos historiográficos. Cada época e cultura possui suas próprias maneiras de interpretar o passado.

Essa diversidade de perspectivas enriquece o estudo da história e permite uma compreensão mais abrangente da realidade humana.

3. História para o aluno

Este manual de apoio ao professor foi elaborado com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e práticos para o trabalho do professor em sala de aula. Ele é organizado em duas partes: as orientações gerais da coleção e as específicas de cada volume.

O manual apresenta a estrutura do material de apoio ao professor, trazendo 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.

5. A história social e política

A história social e política é uma abordagem que busca compreender a história a partir das experiências e ações dos indivíduos e grupos sociais. Ela se preocupa com a vida cotidiana, as relações de poder, a cultura e a política.

Essa abordagem é fundamental para entender a complexidade da sociedade e a influência das estruturas sociais na formação da história.

4. A história como área de pesquisa: diferentes contextos historiográficos

A história é uma ciência em constante evolução, influenciada por diferentes contextos historiográficos. Cada época e cultura possui suas próprias maneiras de interpretar o passado.

Essa diversidade de perspectivas enriquece o estudo da história e permite uma compreensão mais abrangente da realidade humana.

► 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 garantir a aprendizagem de conteúdos curriculares essenciais, considerando as competências e habilidades da BNCC, e a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. O conteúdo foi organizado em volumes que contemplam os temas transversais da BNCC, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem contextualizada e significativa para o aluno.

2. A BNCC neste volume

Competências e temas contemporâneos transversais

Esta seção apresenta as competências e habilidades da BNCC contempladas em cada um dos volumes da coleção.

Competência	Habilidade	Conteúdo	Objetivo de aprendizagem
1. Competência em Língua Portuguesa	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26, 1.27, 1.28, 1.29, 1.30, 1.31, 1.32, 1.33, 1.34, 1.35, 1.36, 1.37, 1.38, 1.39, 1.40, 1.41, 1.42, 1.43, 1.44, 1.45, 1.46, 1.47, 1.48, 1.49, 1.50, 1.51, 1.52, 1.53, 1.54, 1.55, 1.56, 1.57, 1.58, 1.59, 1.60, 1.61, 1.62, 1.63, 1.64, 1.65, 1.66, 1.67, 1.68, 1.69, 1.70, 1.71, 1.72, 1.73, 1.74, 1.75, 1.76, 1.77, 1.78, 1.79, 1.80, 1.81, 1.82, 1.83, 1.84, 1.85, 1.86, 1.87, 1.88, 1.89, 1.90, 1.91, 1.92, 1.93, 1.94, 1.95, 1.96, 1.97, 1.98, 1.99, 2.00, 2.01, 2.02, 2.03, 2.04, 2.05, 2.06, 2.07, 2.08, 2.09, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 2.23, 2.24, 2.25, 2.26, 2.27, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31, 2.32, 2.33, 2.34, 2.35, 2.36, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41, 2.42, 2.43, 2.44, 2.45, 2.46, 2.47, 2.48, 2.49, 2.50, 2.51, 2.52, 2.53, 2.54, 2.55, 2.56, 2.57, 2.58, 2.59, 2.60, 2.61, 2.62, 2.63, 2.64, 2.65, 2.66, 2.67, 2.68, 2.69, 2.70, 2.71, 2.72, 2.73, 2.74, 2.75, 2.76, 2.77, 2.78, 2.79, 2.80, 2.81, 2.82, 2.83, 2.84, 2.85, 2.86, 2.87, 2.88, 2.89, 2.90, 2.91, 2.92, 2.93, 2.94, 2.95, 2.96, 2.97, 2.98, 2.99, 3.00, 3.01, 3.02, 3.03, 3.04, 3.05, 3.06, 3.07, 3.08, 3.09, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19, 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24, 3.25, 3.26, 3.27, 3.28, 3.29, 3.30, 3.31, 3.32, 3.33, 3.34, 3.35, 3.36, 3.37, 3.38, 3.39, 3.40, 3.41, 3.42, 3.43, 3.44, 3.45, 3.46, 3.47, 3.48, 3.49, 3.50, 3.51, 3.52, 3.53, 3.54, 3.55, 3.56, 3.57, 3.58, 3.59, 3.60, 3.61, 3.62, 3.63, 3.64, 3.65, 3.66, 3.67, 3.68, 3.69, 3.70, 3.71, 3.72, 3.73, 3.74, 3.75, 3.76, 3.77, 3.78, 3.79, 3.80, 3.81, 3.82, 3.83, 3.84, 3.85, 3.86, 3.87, 3.88, 3.89, 3.90, 3.91, 3.92, 3.93, 3.94, 3.95, 3.96, 3.97, 3.98, 3.99, 4.00, 4.01, 4.02, 4.03, 4.04, 4.05, 4.06, 4.07, 4.08, 4.09, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17, 4.18, 4.19, 4.20, 4.21, 4.22, 4.23, 4.24, 4.25, 4.26, 4.27, 4.28, 4.29, 4.30, 4.31, 4.32, 4.33, 4.34, 4.35, 4.36, 4.37, 4.38, 4.39, 4.40, 4.41, 4.42, 4.43, 4.44, 4.45, 4.46, 4.47, 4.48, 4.49, 4.50, 4.51, 4.52, 4.53, 4.54, 4.55, 4.56, 4.57, 4.58, 4.59, 4.60, 4.61, 4.62, 4.63, 4.64, 4.65, 4.66, 4.67, 4.68, 4.69, 4.70, 4.71, 4.72, 4.73, 4.74, 4.75, 4.76, 4.77, 4.78, 4.79, 4.80, 4.81, 4.82, 4.83, 4.84, 4.85, 4.86, 4.87, 4.88, 4.89, 4.90, 4.91, 4.92, 4.93, 4.94, 4.95, 4.96, 4.97, 4.98, 4.99, 5.00, 5.01, 5.02, 5.03, 5.04, 5.05, 5.06, 5.07, 5.08, 5.09, 5.10, 5.11, 5.12, 5.13, 5.14, 5.15, 5.16, 5.17, 5.18, 5.19, 5.20, 5.21, 5.22, 5.23, 5.24, 5.25, 5.26, 5.27, 5.28, 5.29, 5.30, 5.31, 5.32, 5.33, 5.34, 5.35, 5.36, 5.37, 5.38, 5.39, 5.40, 5.41, 5.42, 5.43, 5.44, 5.45, 5.46, 5.47, 5.48, 5.49, 5.50, 5.51, 5.52, 5.53, 5.54, 5.55, 5.56, 5.57, 5.58, 5.59, 5.60, 5.61, 5.62, 5.63, 5.64, 5.65, 5.66, 5.67, 5.68, 5.69, 5.70, 5.71, 5.72, 5.73, 5.74, 5.75, 5.76, 5.77, 5.78, 5.79, 5.80, 5.81, 5.82, 5.83, 5.84, 5.85, 5.86, 5.87, 5.88, 5.89, 5.90, 5.91, 5.92, 5.93, 5.94, 5.95, 5.96, 5.97, 5.98, 5.99, 6.00, 6.01, 6.02, 6.03, 6.04, 6.05, 6.06, 6.07, 6.08, 6.09, 6.10, 6.11, 6.12, 6.13, 6.14, 6.15, 6.16, 6.17, 6.18, 6.19, 6.20, 6.21, 6.22, 6.23, 6.24, 6.25, 6.26, 6.27, 6.28, 6.29, 6.30, 6.31, 6.32, 6.33, 6.34, 6.35, 6.36, 6.37, 6.38, 6.39, 6.40, 6.41, 6.42, 6.43, 6.44, 6.45, 6.46, 6.47, 6.48, 6.49, 6.50, 6.51, 6.52, 6.53, 6.54, 6.55, 6.56, 6.57, 6.58, 6.59, 6.60, 6.61, 6.62, 6.63, 6.64, 6.65, 6.66, 6.67, 6.68, 6.69, 6.70, 6.71, 6.72, 6.73, 6.74, 6.75, 6.76, 6.77, 6.78, 6.79, 6.80, 6.81, 6.82, 6.83, 6.84, 6.85, 6.86, 6.87, 6.88, 6.89, 6.90, 6.91, 6.92, 6.93, 6.94, 6.95, 6.96, 6.97, 6.98, 6.99, 7.00, 7.01, 7.02, 7.03, 7.04, 7.05, 7.06, 7.07, 7.08, 7.09, 7.10, 7.11, 7.12, 7.13, 7.14, 7.15, 7.16, 7.17, 7.18, 7.19, 7.20, 7.21, 7.22, 7.23, 7.24, 7.25, 7.26, 7.27, 7.28, 7.29, 7.30, 7.31, 7.32, 7.33, 7.34, 7.35, 7.36, 7.37, 7.38, 7.39, 7.40, 7.41, 7.42, 7.43, 7.44, 7.45, 7.46, 7.47, 7.48, 7.49, 7.50, 7.51, 7.52, 7.53, 7.54, 7.55, 7.56, 7.57, 7.58, 7.59, 7.60, 7.61, 7.62, 7.63, 7.64, 7.65, 7.66, 7.67, 7.68, 7.69, 7.70, 7.71, 7.72, 7.73, 7.74, 7.75, 7.76, 7.77, 7.78, 7.79, 7.80, 7.81, 7.82, 7.83, 7.84, 7.85, 7.86, 7.87, 7.88, 7.89, 7.90, 7.91, 7.92, 7.93, 7.94, 7.95, 7.96, 7.97, 7.98, 7.99, 8.00, 8.01, 8.02, 8.03, 8.04, 8.05, 8.06, 8.07, 8.08, 8.09, 8.10, 8.11, 8.12, 8.13, 8.14, 8.15, 8.16, 8.17, 8.18, 8.19, 8.20, 8.21, 8.22, 8.23, 8.24, 8.25, 8.26, 8.27, 8.28, 8.29, 8.30, 8.31, 8.32, 8.33, 8.34, 8.35, 8.36, 8.37, 8.38, 8.39, 8.40, 8.41, 8.42, 8.43, 8.44, 8.45, 8.46, 8.47, 8.48, 8.49, 8.50, 8.51, 8.52, 8.53, 8.54, 8.55, 8.56, 8.57, 8.58, 8.59, 8.60, 8.61, 8.62, 8.63, 8.64, 8.65, 8.66, 8.67, 8.68, 8.69, 8.70, 8.71, 8.72, 8.73, 8.74, 8.75, 8.76, 8.77, 8.78, 8.79, 8.80, 8.81, 8.82, 8.83, 8.84, 8.85, 8.86, 8.87, 8.88, 8.89, 8.90, 8.91, 8.92, 8.93, 8.94, 8.95, 8.96, 8.97, 8.98, 8.99, 9.00, 9.01, 9.02, 9.03, 9.04, 9.05, 9.06, 9.07, 9.08, 9.09, 9.10, 9.11, 9.12, 9.13, 9.14, 9.15, 9.16, 9.17, 9.18, 9.19, 9.20, 9.21, 9.22, 9.23, 9.24, 9.25, 9.26, 9.27, 9.28, 9.29, 9.30, 9.31, 9.32, 9.33, 9.34, 9.35, 9.36, 9.37, 9.38, 9.39, 9.40, 9.41, 9.42, 9.43, 9.44, 9.45, 9.46, 9.47, 9.48, 9.49, 9.50, 9.51, 9.52, 9.53, 9.54, 9.55, 9.56, 9.57, 9.58, 9.59, 9.60, 9.61, 9.62, 9.63, 9.64, 9.65, 9.66, 9.67, 9.68, 9.69, 9.70, 9.71, 9.72, 9.73, 9.74, 9.75, 9.76, 9.77, 9.78, 9.79, 9.80, 9.81, 9.82, 9.83, 9.84, 9.85, 9.86, 9.87, 9.88, 9.89, 9.90, 9.91, 9.92, 9.93, 9.94, 9.95, 9.96, 9.97, 9.98, 9.99, 10.00, 10.01, 10.02, 10.03, 10.04, 10.05, 10.06, 10.07, 10.08, 10.09, 10.10, 10.11, 10.12, 10.13, 10.14, 10.15, 10.16, 10.17, 10.18, 10.19, 10.20, 10.21, 10.22, 10.23, 10.24, 10.25, 10.26, 10.27, 10.28, 10.29, 10.30, 10.31, 10.32, 10.33, 10.34, 10.35, 10.36, 10.37, 10.38, 10.39, 10.40, 10.41, 10.42, 10.43, 10.44, 10.45, 10.46, 10.47, 10.48, 10.49, 10.50, 10.51, 10.52, 10.53, 10.54, 10.55, 10.56, 10.57, 10.58, 10.59, 10.60, 10.61, 10.62, 10.63, 10.64, 10.65, 10.66, 10.67, 10.68, 10.69, 10.70, 10.71, 10.72, 10.73, 10.74, 10.75, 10.76, 10.77, 10.78, 10.79, 10.80, 10.81, 10.82, 10.83, 10.84, 10.85, 10.86, 10.87, 10.88, 10.89, 10.90, 10.91, 10.92, 10.93, 10.94, 10.95, 10.96, 10.97, 10.98, 10.99, 11.00, 11.01, 11.02, 11.03, 11.04, 11.05, 11.06, 11.07, 11.08, 11.09, 11.10, 11.11, 11.12, 11.13, 11.14, 11.15, 11.16, 11.17, 11.18, 11.19, 11.20, 11.21, 11.22, 11.23, 11.24, 11.25, 11.26, 11.27, 11.28, 11.29, 11.30, 11.31, 11.32, 11.33, 11.34, 11.35, 11.36, 11.37, 11.38, 11.39, 11.40, 11.41, 11.42, 11.43, 11.44, 11.45, 11.46, 11.47, 11.48, 11.49, 11.50, 11.51, 11.52, 11.53, 11.54, 11.55, 11.56, 11.57, 11.58, 11.59, 11.60, 11.61, 11.62, 11.63, 11.64, 11.65, 11.66, 11.67, 11.68, 11.69, 11.70, 11.71, 11.72, 11.73, 11.74, 11.75, 11.76, 11.77, 11.78, 11.79, 11.80, 11.81, 11.82, 11.83, 11.84, 11.85, 11.86, 11.87, 11.88, 11.89, 11.90, 11.91, 11.92, 11.93, 11.94, 11.95, 11.96, 11.97, 11.98, 11.99, 12.00, 12.01, 12.02, 12.03, 12.04, 12.05, 12.06, 12.07, 12.08, 12.09, 12.10, 12.11, 12.12, 12.13, 12.14, 12.15, 12.16, 12.17, 12.18, 12.19, 12.20, 12.21, 12.22, 12.23, 12.24, 12.25, 12.26, 12.27, 12.28, 12.29, 12.30, 12.31, 12.32, 12.33, 12.34, 12.35, 12.36, 12.37, 12.38, 12.39, 12.40, 12.41, 12.42, 12.43, 12.44, 12.45, 12.46, 12.47, 12.48, 12.49, 12.50, 12.51, 12.52, 12.53, 12.54, 12.55, 12.56, 12.57, 12.58, 12.59, 12.60, 12.61, 12.62, 12.63, 12.64, 12.65, 12.66, 12.67, 12.68, 12.69, 12.70, 12.71, 12.72, 12.73, 12.74, 12.75, 12.76, 12.77, 12.78, 12.79, 12.80, 12.81, 12.82, 12.83, 12.84, 12.85, 12.86, 12.87, 12.88, 12.89, 12.90, 12.91, 12.92, 12.93, 12.94, 12.95, 12.96, 12.97, 12.98, 12.99, 13.00, 13.01, 13.02, 13.03, 13.04, 13.05, 13.06, 13.07, 13.08, 13.09, 13.10, 13.11, 13.12, 13.13, 13.14, 13.15, 13.16, 13.17, 13.18, 13.19, 13.20, 13.21, 13.22, 13.23, 13.24, 13.25, 13.26, 13.27, 13.28, 13.29, 13.30, 13.31, 13.32, 13.33, 13.34, 13.35, 13.36, 13.37, 13.38, 13.39, 13.40, 13.41, 13.42, 13.43, 13.44, 13.45, 13.46, 13.47, 13.48, 13.49, 13.50, 13.51, 13.52, 13.53, 13.54, 13.55, 13.56, 13.57, 13.58, 13.59, 13.60, 13.61, 13.62, 13.63, 13.64, 13.65, 13.66, 13.67, 13.68, 13.69, 13.70, 13.71, 13.72, 13.73, 13.74, 13.75, 13.76, 13.77, 13.78, 13.79, 13.80, 13.81, 13.82, 13.83, 13.84, 13.85, 13.86, 13.87, 13.88, 13.89, 13.90, 13.91, 13.92, 13.93, 13.94, 13.95, 13.96, 13.97, 13.98, 13.99, 14.00, 14.01, 14.02, 14.03, 14.04, 14.05, 14.06, 14.07, 14.08, 14.09, 14.10, 14.11, 14.12, 14.13, 14.14, 14.15, 14.16, 14.17, 14.18, 14.19, 14.20, 14.21, 14.22, 14.23, 14.24, 14.25, 14.26, 14.27, 14.28, 14.29, 14.30, 14.31, 14.32, 14.33, 14.34, 14.35, 14.36, 14.37, 14.38, 14.39, 14.40, 14.41, 14.42, 14.43, 14.44, 14.45, 14.46, 14.47, 14.48, 14.49, 14.50, 14.51, 14.52, 14.53, 14.54, 14.55, 14.56, 14.57, 14.58, 14.59, 14.60, 14.61, 14.62, 14.63, 14.64, 14.65, 14.66, 14.67, 14.68, 14.69, 14.70, 14.71, 14.72, 14.73, 14.74, 14.75, 14.76, 14.77, 14.78, 14.79, 14.80, 14.81, 14.82, 14.83, 14.84, 14.85, 14.86, 14.87, 14.88, 14.89, 14.90, 14.91, 14.92, 14.93, 14.94, 14.95, 14.96, 14.97, 14.98, 14.99, 15.00, 15.01, 15.02, 15.03, 15.04, 15.05, 15.06, 15.07, 15.08, 15.09, 15.10, 15.11, 15.12, 15.13, 15.14, 15.15, 15.16, 15.17, 15.18, 15.19, 15.20, 15.21, 15.22, 15.23, 15.24, 15.25, 15.26, 15.27, 15.28, 15.29, 15.30, 15.31, 15.32, 15.33, 15.34, 15.35, 15.36, 15.37, 15.38, 15.39, 15.40, 15.41, 15.42, 15.43, 15.44, 15.45, 15.46, 15.47, 15.48, 15.49, 15.50, 15.51, 15.52, 15.53, 15.54, 15.55, 15.56, 15.57, 15.58, 15.59, 15.60, 15.61, 15.62, 15.63, 15.64, 15.65, 15.66, 15.67, 15.68, 15.69, 15.70, 15.71, 15.72, 15.73, 15.74, 15.75, 15.76, 15.77, 15.78, 15.79, 15.80, 15.81, 15.82, 15.83, 15.84, 15.85, 15.86, 15.87, 15.88, 15.89, 15.90, 15.91, 15.92, 15.93, 15.94, 15.95, 15.96, 15.97, 15.98, 15.99, 16.00, 16.01, 16.02, 16.03, 16.04, 16.05, 16.06, 16.07, 16.08, 16.09, 16.10, 16.11, 16.12, 16.13, 16.14, 16.15, 16.16, 16.17, 16.18, 16.19, 16.20, 16.21, 16.22, 16.23, 16.24, 16.25, 16.26, 16.27, 16.28, 16.29, 16.30, 16.31, 16.32, 16.33, 16.34, 16.35, 16.36, 16.37, 16.38, 16.39, 16.40, 16.41, 16.42, 16.43, 16.44, 16.45, 16.46, 16.47, 16.48, 16.49, 16.50, 16.51, 16.52, 16.53, 16.54, 16.55, 16.56, 16.57, 16.58, 16.59, 16.60, 16.61, 16.62, 16.63, 16.64, 16.65, 16.66, 16.67, 16.68, 16.69, 16.70, 16.71, 16.72, 16.73, 16.74, 16.75, 16.76, 16.77, 16.78, 16.79, 16.80, 16.81, 16.82, 16.83, 16.84, 16.85, 16.86, 16.87, 16.88, 16.89, 16.90, 16.91, 16.92, 16.93, 16.94, 16.95, 16.96, 16.97, 16.98, 16.99, 17.00, 17.01, 17.02, 17.03, 17.04, 17.05, 17.06, 17.07, 17.08, 17.09, 17.10, 17.11, 17.12, 17.13, 17.14, 17.15, 17.16, 17.17, 17.18, 17.19, 17.20, 17.21, 17.22, 17.23, 17.24, 17.25, 17.26, 17.27, 17.28, 17.29, 17.30, 17.31, 17.32, 17.33, 17.34, 17.35, 17.36, 17.37, 17.38, 17.39, 17.40, 17.41, 17.42, 17.43, 17.44, 17.45, 17.46, 17.47, 17.48, 17.49, 17.50, 17.51, 17.52, 17.53, 17.54, 17.55, 17.56, 17.57, 17.58, 17.59, 17.60, 17.61, 17.62, 17.63, 17.64, 17.65, 17.66, 17.67, 17.68, 17.69, 17.70, 17.71, 17.72, 17.73, 17.74, 17.75, 17.76, 17.77, 17.78, 17.79, 17.80, 17.81, 17.82, 17.83, 17.84, 17.85, 17.86, 17.87, 17.88, 17.89, 17.90, 17.91, 17.92, 17.93, 17.94, 17.95, 17.96, 17.97, 17.98, 17.99, 18.00, 18.01, 18.02, 18.03, 18.04, 18.05, 18.06, 18.07, 18.08, 18.09, 18.10, 18.11, 18.12, 18.13, 18.14, 18.15, 18.16, 18.17, 18.18, 18.19, 18.20, 18.21, 18.22, 18.23, 18.24, 18.25, 18.26, 18.27, 18.28, 18.29, 18.30, 18.31, 18.32, 18.33, 18.34, 18.35, 18.36, 18.37, 18.38, 18.39, 18.40, 18.41, 18.42, 18.43, 18.44, 18.45, 18.46, 18.47, 18.48, 18.49, 18.50, 18.51, 18.52, 18.53, 18.54, 18.55, 18.56, 18.57, 18.58, 18.59, 18.60, 18.61, 18.62, 18.63, 18.64, 18.65, 18.66, 18.67, 18.68, 18.69, 18.70, 18.71, 18.72, 18.73, 18.74, 18.75, 18.76, 18.77, 18.78, 18.79, 18.80, 18.81, 18.82, 18.83, 18.84, 18.85, 18.86, 18.87, 18.88, 18.89, 18.90, 18.91, 18.92, 18.93, 18.94, 18.95, 18.96, 18.97, 18.98, 18.99, 19.00, 19.01, 19.02, 19.03, 19.04, 19.05, 19.06, 19.07, 19.08, 19.09, 19.10, 19.11, 19.12, 19.13, 19.14, 19.15, 19.16, 19.17, 19.18, 19.19, 19.20, 19.21, 19.22, 19.23, 19.24, 19.25, 19.26, 19.27, 19.28, 19.29, 19.30, 19.31, 19.32, 19.33, 19.34, 19.35, 19.36, 19.37, 19.38, 19		

ORGANIZAÇÃO DESTE MANUAL

Mantendo de atualizado

176

UNIDADE 4

Transformações no século XIX

177

Justificativa

177

Objetivos de estudo

177

Capítulo 10

177

Capítulo 11

177

178

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.

6

Das rebeliões coloniais às lutas pela emancipação na América portuguesa

Objetivos de estudo

110

Mantendo de atualizado

110

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.

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

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

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 8º ano	XLVII
3. SUGESTÕES DE CRONOGRAMA	XLIX
4. TEXTOS DE APROFUNDAMENTO	L
Discutindo os cercamentos	L
O que é Iluminismo?	LI
O liberalismo	LII
A formação da identidade estadunidense	LIV
O mito Napoleão	LV
Ecos da Revolução do Haiti	LVII
A América espanhola depois da independência	LVIII
A independência do Brasil e o contexto europeu	LIX
A ação do império para o branqueamento da população	LX
Resistência da grande lavoura contra a abolição da escravidão no Brasil	LXI
Alterações na concepção de propriedade	LXIII
A expansão para o oeste e a identidade estadunidense	LXV
O imperialismo estadunidense	LXVI
A educação como forma de assegurar o imperialismo	LXVIII
A África diante do desafio colonial	LXX
5. SUGESTÕES DE CONSULTA	LXXI
6. INÍCIO DO LIVRO DO ESTUDANTE	1
Unidade 1 – O mundo ocidental em transformação	10
Capítulo 1 – Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial	12
Capítulo 2 – Novas ideias: o Iluminismo e os fundamentos do liberalismo econômico	35
Unidade 2 – Revoluções e independências	50
Capítulo 3 – A independência dos Estados Unidos	52
Capítulo 4 – França: revolução e era napoleônica	65
Capítulo 5 – Independências na América espanhola	89
Unidade 3 – Brasil: da crise do sistema colonial ao Segundo Reinado	108
Capítulo 6 – Das rebeliões coloniais às lutas pela emancipação na América portuguesa ..	110
Capítulo 7 – Do Primeiro Reinado às Regências	130
Capítulo 8 – O Segundo Reinado	152
Unidade 4 – Transformações no século XIX	176
Capítulo 9 – Revoluções e novas teorias políticas do século XIX	178
Capítulo 10 – Os Estados Unidos no século XIX	198
Capítulo 11 – A nova ordem econômica e o imperialismo	213

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.

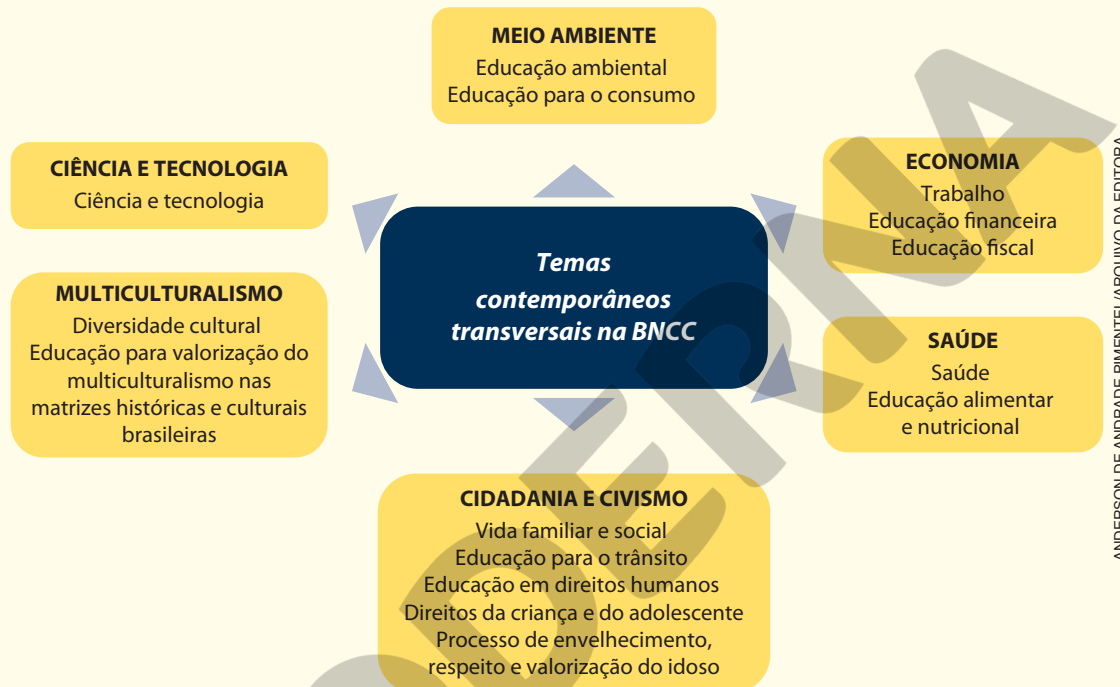
PLANEJAMENTO DE AULAS EM CONJUNTO		
	História	Outro componente
Habilidade	Reprodução do código e do texto da habilidade de história a ser trabalhada	Reprodução do código e do texto da habilidade do outro componente a ser trabalhada
Conteúdo	Descrição sucinta do conteúdo relacionado	Descrição sucinta 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 desrespeite 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/113185.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 apoiados 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.

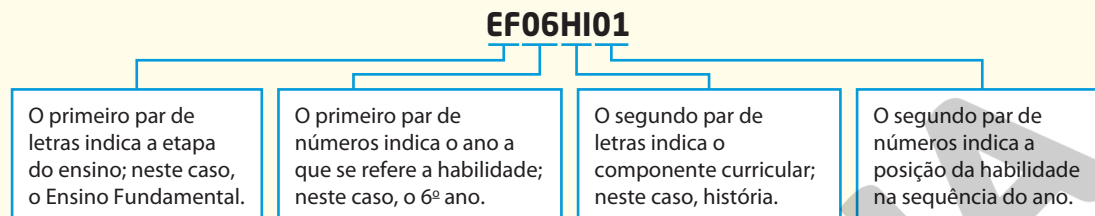
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.”

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 8º ano.

Capítulos	Competências gerais da Educação Básica	Competências específicas de Ciências Humanas	Competências específicas de História	Temas contemporâneos transversais
1. Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial	7, 9, 10	1	1, 3, 5, 6	<ul style="list-style-type: none"> Direitos da criança e do adolescente Educação ambiental Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
2. Novas ideias: o Iluminismo e os fundamentos do liberalismo econômico	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	2, 3, 4, 6	1, 2, 3, 4, 6	<ul style="list-style-type: none"> Educação ambiental Direitos da criança e do adolescente Ciência e tecnologia
3. A independência dos Estados Unidos	1, 7, 8, 9	1, 2, 5, 6	1, 2, 3	<ul style="list-style-type: none"> Educação fiscal Educação em direitos humanos
4. França: revolução e era napoleônica	1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 3	<ul style="list-style-type: none"> Educação em direitos humanos Vida familiar e social
5. Independências na América espanhola	1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10	2, 5, 6, 7	3, 6, 7	<ul style="list-style-type: none"> Diversidade cultural Vida familiar e social
6. Das rebeliões coloniais às lutas pela emancipação na América portuguesa	2, 4, 7, 9, 10	2, 3, 4, 5, 6	3, 4, 6	<ul style="list-style-type: none"> Educação ambiental Vida familiar e social
7. Do Primeiro Reinado às Regências	1, 2, 4, 6, 7, 8, 10	2, 3, 4, 6	2, 3	<ul style="list-style-type: none"> Vida familiar e social Educação alimentar e nutricional
8. O Segundo Reinado	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10	1, 2, 3, 4, 5, 6	3, 4, 6	<ul style="list-style-type: none"> Ciência e tecnologia Educação ambiental Diversidade cultural Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras Educação em direitos humanos
9. Revoluções e novas teorias políticas do século XIX	1, 2, 4	2, 5, 6	1, 5	<ul style="list-style-type: none"> Diversidade cultural Vida familiar e social Trabalho

Capítulos	Competências gerais da Educação Básica	Competências específicas de Ciências Humanas	Competências específicas de História	Temas contemporâneos transversais
10. Os Estados Unidos no século XIX	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 4, 6	2	<ul style="list-style-type: none"> Educação ambiental Vida familiar e social Diversidade cultural
11. A nova ordem econômica e o imperialismo	3, 4, 5	2, 7	1, 2, 6, 7	<ul style="list-style-type: none"> Ciência e tecnologia

Objetos de conhecimento e habilidades do 8º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
O MUNDO CONTEMPORÂNEO: O ANTIGO REGIME EM CRISE	A questão do iluminismo e da ilustração	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.	2, 3, 4, 5, 6, 9
	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.	1
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	1, 9
	Revolução Francesa e seus desdobramentos	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.	4, 5, 6
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.	4, 6
OS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA NAS AMÉRICAS	<p>Independência dos Estados Unidos da América</p> <p>Independências na América espanhola</p> <ul style="list-style-type: none"> A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti <p>Os caminhos até a independência do Brasil</p>	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.	3, 5, 6, 9
		(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.	3, 5
		(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.	5
		(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.	5
		(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.	5
		(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.	5, 6
		(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.	6
		(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.	5, 6
		(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	6
	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão		

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
O BRASIL NO SÉCULO XIX	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia <ul style="list-style-type: none"> A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai 	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.	7, 8
		(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.	7, 8
		(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.	7, 8
		(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.	8
	O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.	3, 5, 7, 8
		(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.	8
Políticas de extermínio do indígena durante o Império	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	7, 8	
A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.	7, 8	
CONFIGURAÇÕES DO MUNDO NO SÉCULO XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	11
	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.	11
	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	10
	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.	11
	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.	7, 8, 10

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				
Unidade 2	Capítulo 3				
	Capítulo 4				
	Capítulo 5				
Unidade 3	Capítulo 6				
	Capítulo 7				
	Capítulo 8				
Unidade 4	Capítulo 9				
	Capítulo 10				
	Capítulo 11				

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

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

4. Textos de aprofundamento

► Discutindo os cercamentos

No trecho a seguir, Raymond Williams, intelectual britânico especialista em estudos sobre cultura, trata dos cercamentos no processo do desenvolvimento industrial britânico.

“Vale a pena enfatizar esses sentimentos de perda e dor ao passarmos para aquela visão comum da história da Inglaterra rural, em que a campanha de cercamentos de terras por ordem do Parlamento é encarada como a causa da destruição de uma comunidade rural tradicional e sedentária.

[...] No entanto, em certo sentido a questão dos cercamentos, situados no período específico de eclosão da Revolução Industrial, pode ter o efeito de desviar nossa atenção da verdadeira história e tornar-se um elemento de uma visão mítica muito sedutora da Inglaterra moderna, segundo a qual a transição da sociedade rural para a industrial é encarada como uma espécie de decadência, a verdadeira causa e origem dos nossos problemas e convulsões sociais. É imensa a importância desse mito para o pensamento social moderno. É uma das fontes principais daquela estrutura de sentimentos que começamos por examinar: um perpétuo recuo a uma sociedade ‘orgânica’ ou ‘natural’. Mas é também uma fonte importante daquela última ilusão protetora da crise de nossa época: a ideia de que não é o capitalismo que nos está prejudicando, e sim o sistema mais visível e mais facilmente isolável do industrialismo urbano. [...]

Não há por que negar a importância crucial do período dos cercamentos por ordem parlamentar, do segundo quartel do século XVIII até o primeiro quartel do século XIX. Através de quase 4 mil atos legislativos, mais de 2,4 milhões de hectares de terras foram apropriados pelos proprietários politicamente dominantes: cerca de um quarto da totalidade das terras cultivadas. Mas torna-se então necessário ver a continuidade essencial desse processo de apropriação tanto com fases anteriores quanto com posteriores. É necessário enfatizar, por exemplo, a proporção de território que já havia sido cercada antes dessa mudança de métodos, ocorrida em meados do século XVIII – a utilização de atos do Parlamento. O processo já vinha ocorrendo pelo menos desde o século XIII, e atingira um primeiro clímax nos séculos XV e XVI. Historicamente, na verdade isso já vinha ocorrendo desde que teve início o longo processo de conquista e confisco: as terras ganhas através do assassinato, da repressão, das negociações políticas.

Além disso, à medida que a economia se desenvolve não se pode isolar completamente o processo de cercamento dos melhoramentos que vão ocorrendo rotineiramente no campo, as transformações nos métodos de produção, a oscilação dos preços e aquelas mudanças nas relações de propriedade de caráter mais geral que estavam todas caminhando na mesma direção: o aumento da extensão de terras cultivadas, porém ao mesmo tempo a concentração da propriedade nas mãos de uma minoria.

O recurso ao Parlamento para promover cercamentos tornou esse processo ao mesmo tempo mais público e mais bem documentado. Nesse sentido estava diretamente relacionado ao ritmo cada vez mais acelerado do processo de melhoramento agrícola no final do século XVIII e início do XIX. [...]

[...] A Inglaterra rural, antes da Revolução Industrial e durante esta, estava caracteristicamente exposta à penetração crescente das relações sociais capitalistas e ao domínio do mercado, justamente porque aquelas e este vinham se desenvolvendo e tornando-se poderosos no contexto das estruturas do campo. No final do século XVIII já se pode falar de uma sociedade capitalista organizada, na qual tudo aquilo que acontecia com o mercado, em qualquer lugar, [...] terminava afetando tanto a cidade quanto o campo, como partes de uma mesma crise.

Dentro desse processo, violentas alterações ocorreram na situação de muitos milhares de arrendatários e trabalhadores, e de centenas de aldeias. O novo tom que vimos nos escritos setecentistas a respeito do campo está relacionado a essas mudanças de situação, mas também [...] a maneiras de interpretá-las. Podemos sentir a crise em Langhorne, que escrevia sobre uma região na qual os cercamentos não tinham muita importância, mas onde todo processo socioeconômico estava exercendo suas pressões, tanto quanto em Goldsmith, Crabbe, Cowper e, mais tarde, Clare e Cobbett, que falavam de condados onde os cercamentos eram o fenômeno social mais visível.

A uma certa altura, porém, o cercamento passou a ser isolado como uma das causas principais. A mudança de opinião de Young, quando este passou a reconhecer as realidades sociais, ocorreu nos primeiros anos do século XIX: a maioria dos cercamentos havia prejudicado os pobres, muitas vezes severamente, e ele imaginava o pobre dizendo:

“Tudo que sei é que eu tinha uma vaca, e o Parlamento a tirou de mim.”

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 165-170.

► O que é Iluminismo?

No trecho a seguir, o historiador Jorge Grespan argumenta que o Iluminismo não pode ser encarado como único e homogêneo, pois, por ser um movimento de ideias, apresenta em seu cerne a capacidade de renovar-se e modificar-se.

“Como em um balanço do século que findava, a pergunta ‘o que é Iluminismo?’ animou um importante debate na Alemanha entre 1783 e 1784, famoso pela riqueza das respostas apresentadas, especialmente de Immanuel Kant, professor da Universidade de Königsberg. [...] E o debate continuou, assim, até nossos dias, suscitando as mais variadas definições.

A questão fica ainda mais complicada se acrescentarmos o problema da relação entre o pensamento iluminista e a Revolução Francesa de 1789. Novamente, esta relação foi assinalada na própria época, pelos revolucionários e pelos primeiros intérpretes dos acontecimentos. Em certo momento, chegou-se a conceder a mais alta honraria a Voltaire e Rousseau, pensadores rivais, só reunidos pela homenagem que transladou seus restos mortais para o panteão dos heróis da pátria.

Ao prestar tributo a eles, a revolução mostrava não estar interessada nas diferenças entre suas obras, mas em reconhecer o débito intelectual dela mesma para com a profunda crítica social e política contida em ambas. [...] Mais ainda, o fato de se ter passado por alto a oposição entre os dois homenageados sugeria não só uma apreensão superficial das ‘luzes’ pelos revolucionários, como também a falta de unidade intelectual do Iluminismo.

A respeito do primeiro ponto, da apreensão da filosofia pela revolução, surge o problema da difusão das ideias iluministas. Depois dos estudos detalhados feitos pelo historiador Daniel Mornet, na década de 1930, historiadores mais recentes, como Norman Hampson e Robert Darnton, mostraram que antes da revolução era relativamente restrita a circulação dos livros que tratavam de filosofia e política. [...]

Quanto à falta de unidade das próprias ideias iluministas, praticamente todos os estudos específicos feitos hoje em dia sobre elas e seus autores enfatizam de modo correto suas diferenças nada desprezíveis. [...] Deste modo, a que se referiam os revolucionários quando estabeleciam no Iluminismo sua origem intelectual? Se considerarmos as grandes distinções entre os pensamentos e pensadores do século XVIII, e não só as existentes entre Voltaire e Rousseau, parece difícil responder à pergunta. [...]

Contudo, não há por que exigir do Iluminismo características idênticas às de outros movimentos intelectuais. Se ele não foi sistema acabado ou 'escola' de pensamento, nem por isso deve ser classificado com invenção ou construção pura e simples. Se ele realmente abarca uma multiplicidade enorme de ideias e campos de estudo, não admite, por outro lado, nenhuma ideia: há o que ele exclui, o que ele critica, sendo, aliás, principalmente como atitude crítica que se definiam as 'luzes' aos olhos dos seus contemporâneos. Podemos partir, então, dessa autoconsciência da época, até porque ela estabelece algo de real no Iluminismo.

A liberdade de tudo criticar não é, porém, um comportamento apenas negativo, apenas excludente de determinados objetos ou formas de estudá-los. A crítica ao mesmo tempo aponta para o que deve ser aceito e afirmado. Há um conjunto de temas e questões recorrentes na obra dos filósofos mais diversos, há pressupostos presentes em todos eles. Assim, o Iluminismo não se restringe a uma simples atitude de crítica, envolvendo necessariamente o ponto de vista a partir do qual ela era feita. Mas a crítica constituiu, sem dúvida, um elemento fundamental no movimento das ideias, imprimindo-lhes uma dinâmica, impedindo que se cristalizassem numa totalidade estática, pronta. O Iluminismo não podia ter uma forma sistemática, portanto, já que se definia justamente pelo repúdio de todo e qualquer sistema rígido e acabado de pensamento.

Mais do que uma atitude mental, o Iluminismo foi movimento de ideias, no sentido forte de um processo de constituição e acumulação de saber sempre renovado e sempre capaz de ser modificado até nos fundamentos. Este é o significado da máxima latina com a qual Kant definiu o Iluminismo na sua resposta à polêmica de 1784, mencionada acima: '*sapere aude*' – 'ousa saber', isto é, 'ousa servir-te do teu próprio entendimento', sem imitar ou aceitar passivamente as ideias das autoridades reconhecidas e temidas. Mais do que um convite ao estudo, o lema é uma convocação à independência intelectual diante dos demais, incluindo aí os grandes filósofos; independência diante dos consagrados modos de ver o mundo, diante dos pressupostos em que se assenta o saber, inclusive o saber próprio.

A máxima kantiana expressa a postura generalizada de inconformismo com que se caracteriza o seu século, e também, a partir daí, define o Iluminismo como um verdadeiro movimento das ideias. Se na prática permaneceram intocados tantos pontos de partida filosóficos – os temas e as questões recorrentes assinalados acima –, por outro lado, fazia parte da disposição esclarecida poder também modificá-los. Neste sentido, é perfeitamente iluminista a proposta a partir da qual Kant elaborou o projeto para a obra filosófica que realizaria a partir de 1780: já que a razão se definia como o direito de tudo submeter a exame, também ela deveria ser submetida a seu próprio crivo, aparecendo como 'crítica da razão' pela razão."

GRESPLAN, Jorge. *Revolução Francesa e Iluminismo*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 13-17.

▶ O liberalismo

A compreensão do conceito de liberalismo é essencial para o entendimento das políticas de Estado na atualidade. No texto a seguir, discute-se o surgimento do liberalismo e as formas que ele assumiu ao longo do tempo, distinguindo o liberalismo político do econômico.

"O liberalismo, que surgiu no século XVIII a partir do Iluminismo, teve seu auge no século XIX e pode ser dividido em liberalismo econômico e liberalismo político. Vigorou principalmente na Europa ocidental e na América Latina até o período do entreguerras, quando sofreu severa crise com os regimes fascistas, ressurgindo no último quartel do século XX, revitalizado na teoria político-econômica do neoliberalismo. A base social do pensamento liberal era a burguesia, que, ascendendo economicamente durante a Idade Moderna, almejava tomar o poder político. Economicamente, o liberalismo é uma teoria capitalista,

que defende a livre-iniciativa e a ausência de interferências do Estado no mercado. O liberalismo político, por sua vez, emergiu como uma nova forma de organizar o poder, contrária ao absolutismo.

A sociologia define liberalismo como um complexo de teorias e práticas construído no processo histórico de laicização e de especialização do poder político. Enquanto a laicização significa a separação do Estado e da religião, a especialização do poder político implica a divisão e independência dos poderes que constituem o Estado, ou seja, o Legislativo, Judiciário e Executivo, limitando o poder do soberano, retirando de suas mãos as funções de governar, criar leis e executar justiça ao mesmo tempo. O contexto em que esse complexo emergiu foi o do absolutismo da Europa moderna, sendo os primeiros liberais os opositores desse regime. Logo de início, segundo Raymond Boudon e François Bourricaud, os liberais reivindicavam direitos diante das pretensões de todas as Igrejas estabelecidas. Ou seja, reivindicavam que o Estado se abstivesse de se colocar a serviço de qualquer ortodoxia e seguisse uma tradição leiga no tocante às relações com a Igreja. Além desse anticlericalismo, ou laicismo, o antiabsolutismo também constituiu uma tradição bastante forte do liberalismo.

Desde seu início, no Iluminismo, o liberalismo assumiu faces variadas, mais ou menos radicais. Um dos principais teóricos e fundadores do liberalismo em sua vertente política foi Montesquieu, opositor do Estado absoluto, para quem o liberalismo tinha a função primordial de equilibrar o poder a partir da necessidade de separar os poderes, impedindo a tirania que resultaria de um poder desmedido concedido a um único soberano. Assim, tomando a Inglaterra monárquica como exemplo (uma vez que ele não contesta o regime monárquico em si mesmo, pois para ele uma monarquia podia ser tão livre quanto uma república), Montesquieu defendeu que o Parlamentarismo impedia o rei de impor arbitrariamente taxações excessivas a seus súditos sem a autorização dos representantes destes. Além de Montesquieu, muitos liberais na França dos séculos XVIII e XIX não se sentiam particularmente incomodados com a forma monárquica de governo, e acomodavam o liberalismo à monarquia desde que uma constituição limitasse o poder do soberano e garantisse as liberdades fundamentais dos súditos. A ideia básica de Montesquieu pode ser assim resumida: um único homem, ou mesmo um grupo de nobres ou do povo, não pode exercer ao mesmo tempo o poder de legislar, executar e punir; do contrário, tudo estaria perdido.

O liberalismo de inspiração rousseauiana, no entanto, teve cunho mais democrático, na medida em que afirmava que a soberania deveria obedecer a um contrato social e estar submetida à vontade geral, algo próximo ao bem comum, sob pena de se autodestruir. Esse liberalismo inspirou movimentos revoltosos por diversas áreas de influência europeia, como as independências da América Latina no século XIX. Outro conjunto de ideias liberais de grande influência na época, por sua vez, excluía a vontade geral. Voltaire é exemplo dessa vertente. Seu discurso defendia a liberdade de pensamento e opinião, o anticlericalismo militante e a crítica ao regime absolutista. Todavia, para Voltaire, o povo não devia participar do processo de mudanças liberais. Um restrito grupo de ilustrados bastaria para governar racionalmente um Estado.

O liberalismo político, como se percebe, podia ser antidemocrático. E mesmo as ideias rousseauianas relativas à participação de cada indivíduo no contrato social, que inspiraram grupos democráticos e radicais, permaneceram apenas na retórica na América Latina de língua hispânica independente, em que os grupos liberais que assumiram o poder nas novas nações defenderam o liberalismo econômico e o anticlericalismo, mas não a participação do povo na política. [...] No discurso da elite que protagonizou os movimentos de independência na América Latina, liberdade e liberalismo eram compreendidos como sinônimo de anticolonialismo, de luta contra a metrópole, e não como portadores de um conteúdo libertário para todos os habitantes dessas novas nações. Também o movimento de independência dos Estados Unidos, em 1776, com sua fundamentação amplamente liberal e democrática, foi conservador dos interesses escravocratas e da posição de índios e mulheres.

Desde então, o liberalismo foi compreendido e praticado como o regime que garantia a liberdade inalienável de o indivíduo possuir propriedade privada. Um de seus fundamentos era a afirmação de que o Estado não deveria intervir nos interesses individuais.”

► A formação da identidade estadunidense

No texto a seguir, o historiador Leandro Karnal trata do desafio de forjar uma nação estadunidense após a independência das Treze Colônias.

“E *pluribus unum*. Essa frase em latim significa: ‘de muitos, um’. Ela foi escolhida como lema do novo país e consta em muitos símbolos oficiais dos Estados Unidos. Representa o surgimento de um país unificado, nascido de muitas colônias.

Essa unidade, porém, não era tão fácil de ser sustentada. A unidade contra os ingleses não significou em tempo algum um sentimento nacional de fato. A ideia de ser membro de um país deveria ser construída, e essa construção não terminaria com a independência.

A bandeira já havia sido escolhida. Tinha 13 listras alternando o vermelho e o branco, cada listra representando uma colônia. No canto superior esquerdo, 13 estrelas sobre um fundo azul. A primeira foi confeccionada por Betsy Ross. Cada novo estado que, ao longo da história, foi sendo incorporado ao país (hoje são cinquenta) acrescentou uma nova estrela nesta área. Como símbolo dos Estados Unidos também foi escolhida uma ave: a águia careca, animal típico da América do Norte. Houve protestos contra a escolha. Por incrível que pareça, alguns chegaram a sugerir o peru como ave nacional, porque, além de ser também típico da América, era mais sociável e menos agressivo. Prevaleceu a águia.

O trabalho de construção de identidade, entretanto, seria longo, bem mais complicado do que escolher uma ave ou bandeira. Na expressão do historiador norte-americano Joyce Appleby (*Inheriting the Revolution*), houve ainda uma geração inteira que teve que se conscientizar de que era americana e absorver os novos valores republicanos e de independência. Por meio da análise de muitas cartas e biografias da época, Appleby fala de uma geração que se viu diante da tarefa de inventar um país na América.

Pela primeira vez uma colônia ficara independente. Devia-se a partir de então criar um país livre com novos princípios. A primeira dificuldade era exatamente a existência não de uma colônia, mas sim de 13. A luta contra os ingleses havia unido as 13 colônias. Desaparecido o inimigo em comum, restavam os problemas da organização política interna.

Para enfrentá-los, Benjamin Franklin havia proposto os Artigos de uma Confederação e União Perpétua ainda antes da independência de fato. Com base nesse texto, uma comissão passou a elaborar uma constituição.

A lenta discussão preparatória da constituição perturbava o andamento de outras medidas. Unidade em torno de um governo central forte ou liberdade para as colônias agirem de forma mais autônoma? Esse problema fora levantado ainda antes da independência e permaneceu mal resolvido até o século XIX, acabando por gerar a Guerra Civil Americana.

Durante vários meses, a Convenção da Filadélfia discutiu o texto da nova constituição. James Madison foi um dos mais destacados redatores desse texto. Desde que foi submetido ao Congresso, em setembro de 1787, até maio de 1790, quando ratificado pelo mesmo Congresso, transcorreram quase três anos, demonstrando a dificuldade de consenso em torno de algumas questões.

De muitas formas, o texto constitucional é inovador. Começa invocando o povo e falando dos direitos, inspirados em Locke. A nação americana procurava assentar sua base jurídica na ideia de representatividade popular, ainda que o conceito de povo fosse, nesse momento, extremamente limitado.

Já no início da constituição encontramos a expressão: ‘Nós, o povo dos Estados Unidos...? Quem eram ‘nós’? Certamente não todos os habitantes das colônias. A maior parte dos ‘americanos’ estava excluída da participação política. O processo de independência fora liderado por comerciantes, latifundiários e intelectuais urbanos. Com a constituição, cada estado, por exemplo, tinha a liberdade de organizar suas próprias eleições.

O federalismo (autonomia para cada estado) é um conceito que atravessa toda a constituição. A constituição criou uma república federalista presidencial. O governo de cada colônia (agora estado) procura se equilibrar com o governo federal. Além disto, os poderes estão, dentro da tradição ensinada pelo filósofo Montesquieu, divididos em Executivo, Legislativo e Judiciário.

Por seu caráter bastante amplo, a carta magna dos Estados Unidos assegurou a sua durabilidade. Ao contrário da primeira Constituição brasileira, de 1824, a norte-americana estabelece

princípios gerais e suficientemente vagos para garantirem sua estabilidade e permanência. À Suprema Corte dos Estados Unidos iria caber, no futuro, o papel de interpretar a constituição e decidir sobre a constitucionalidade ou não das leis estaduais e das decisões presidenciais.

A eleição de Washington como o primeiro presidente era um fato mais ou menos óbvio. Era o único a contar com apoio em quase todos os estados. Um colégio eleitoral, constituído de eleitores por estados, deu maioria de votos a Washington e a vice-presidência a John Adams.”

KARNAL, Leandro *et al.* *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 92-94.

► O mito Napoleão

No trecho a seguir, o historiador Eric J. Hobsbawm trata do contexto de ascensão de Napoleão Bonaparte e da construção do mito sobre ele, o soldado que se transformou em imperador da França. A ideia de que a ele bastou o talento pessoal para realizar essa façanha inspirou o imaginário de homens comuns, o que contribuiu para a mitificação de Napoleão.

“A grande fraqueza dos termidorianos era que eles não desfrutavam de nenhum apoio político (no máximo, tolerância), espremidos como estavam entre uma revivida reação aristocrática e os pobres *sans-culottes* jacobinos de Paris, que logo se arrependeram da queda de Robespierre. Em 1795, projetaram uma elaborada constituição de controles e balanços para se resguardarem de ambos, e as periódicas viradas para a direita e a esquerda os mantiveram em precário equilíbrio; mas cada vez mais tinham que depender do exército para dispersar a oposição. Era uma situação curiosamente semelhante à da Quarta República, e o resultado foi semelhante: o governo de um general. Mas o Diretório dependia do exército para algo mais do que a supressão de golpes e conspirações periódicas (várias em 1795, a de Babeuf em 1796, a do Frutidor em 1797, a do Floreal em 1798 e a da Pradaria em 1799). A inatividade era a única garantia segura de poder para um regime fraco e impopular, mas a classe média necessitava de iniciativa e de expansão. O exército resolveu este problema aparentemente insolúvel. Ele conquistou; pagou-se a si mesmo; e, mais do que isto, suas pilhagens e conquistas resgataram o governo. Teria sido surpreendente que, em consequência, o mais inteligente e capaz dos líderes do exército, Napoleão Bonaparte, tivesse decidido que o exército podia prescindir totalmente do débil regime civil?

Este exército revolucionário foi o mais formidável rebento da República Jacobina. De um *levée en masse* de cidadãos revolucionários, ele logo se transformou em uma força de combatentes profissionais, pois não houve recrutamento entre 1793 e 1798, e os que não tinham gosto ou talento para o militarismo desertaram em massa. Portanto, ele reteve as características da revolução e adquiriu as características do interesse estabelecido, a típica mistura bonapartista. A revolução deu-lhe sua superioridade militar sem precedentes, que o soberbo generalato de Napoleão viria a explorar. Ele sempre permaneceu uma espécie de leva improvisada de soldados, no qual recrutas mal treinados adquiriam treinamento e moral através de velhos e cansativos exercícios, em que era desprezível a disciplina formal de caserna, em que os soldados eram tratados como homens e a regra absoluta de promoção por méritos (que significavam distinção na batalha) produziu uma hierarquia simples de coragem. Isto e o senso de arrogante missão revolucionária fizeram o exército francês independente dos recursos sobre os quais se apoiavam forças mais ortodoxas. Ele jamais construiu um sistema efetivo de suprimentos, pois se apoiava nos campos. Jamais foi amparado por uma indústria de armamentos minimamente adequada a suas necessidades triviais; mas ele venceu suas batalhas tão rapidamente que necessitava de poucas armas[...]. Seu precário sistema de suprimento bastava nos países ricos e saqueáveis onde tinha sido desenvolvido: Bélgica, norte da Itália e Alemanha. Nos espaços áridos da Polônia e da Rússia, como veremos, ele ruiu. A ausência total de serviços sanitários multiplicava as baixas: entre 1800 e 1815 Napoleão perdeu 40% de suas forças (embora cerca de 1/3 pela deserção), mas entre 90% e 98% destas perdas eram de homens que morreram não no campo de combate mas sim devido a ferimentos, doenças, exaustão e frio. Em resumo, foi um exército que conquistou toda a Europa em curtas e vigorosas rajadas não apenas porque podia fazê-lo, mas porque tinha que fazê-lo.

Por outro lado, o exército era uma carreira como qualquer outra das muitas abertas ao talento pela revolução burguesa, e os que nele obtiveram sucesso tinham um interesse investido na estabilidade interna como qualquer outro burguês. Foi isso que fez do exército, a despeito de seu jacobinismo embutido, um pilar do governo pós-termidoriano, e de seu líder Bonaparte uma pessoa adequada para concluir a revolução burguesa e começar o regime burguês.

O próprio Napoleão, embora cavalheiro de nascimento pelos padrões de sua bárbara ilha natal da Córsega, era um carreirista típico daquela espécie. Nascido em 1769, ambicioso, descontente e revolucionário, subiu vagarosamente na artilharia, um dos poucos ramos do exército real em que a competência técnica era indispensável. Durante a revolução, e especialmente sob a ditadura jacobina que ele apoiou firmemente, foi reconhecido por um comissário local em um fronte de suma importância [...] como um soldado de dons esplêndidos e muito promissor. O Ano II fez dele um general. Sobreviveu à queda de Robespierre, e um dom para o cultivo de ligações úteis em Paris ajudou-o em sua escalada após este momento difícil. Agarrou a sua chance na campanha italiana de 1796, que fez dele o inquestionado primeiro soldado da república, que agia virtualmente independente das autoridades civis. O poder foi meio atirado sobre seus ombros e meio agarrado por ele quando as invasões estrangeiras de 1799 revelaram a fraqueza do Diretório e a sua própria indispensabilidade. Tornou-se primeiro cônsul, depois cônsul vitalício e imperador. E com sua chegada, como que por milagre, os insolúveis problemas do Diretório se tornaram solúveis. Em poucos anos a França tinha um Código Civil, uma concordata com a Igreja e até mesmo o mais significativo símbolo da estabilidade burguesa – um Banco Nacional. E o mundo tinha o seu primeiro mito secular.

Os leitores mais velhos ou os de países antiquados conhecem o mito napoleônico tal como ele existiu durante o século em que nenhuma sala da classe média estava completa sem o seu busto, e talentos panfletários podiam afirmar, mesmo como piada que ele não era um homem, mas um deus-sol. O extraordinário poder deste mito não pode ser adequadamente explicado nem pelas vitórias napoleônicas nem pela propaganda napoleônica, ou tampouco pelo próprio gênio indubitável de Napoleão. Como homem ele era inquestionavelmente muito brilhante, versátil, inteligente e imaginativo, embora o poder o tivesse tornado sórdido. Como general, não teve igual; como governante, foi um planejador, chefe e executivo soberbamente eficiente e um intelectual suficientemente completo para entender e supervisionar o que seus subordinados faziam. Como indivíduo parece ter irradiado um senso de grandeza, mas a maioria dos que deram esse testemunho, por exemplo, Goethe, viram-no no auge de sua fama, quando o mito já o tinha envolvido. [...]

Pois o mito napoleônico baseia-se menos nos méritos de Napoleão do que nos fatos, então sem paralelo, de sua carreira. Os homens que se tornaram conhecidos por terem abalado o mundo de forma decisiva no passado tinham começado como reis, como Alexandre, ou patrícios, como Júlio César, mas Napoleão foi o 'pequeno cabo' que galgou o comando de um continente pelo seu puro talento pessoal. (Isto não foi estritamente verdadeiro, mas sua ascensão foi suficientemente meteórica e alta para tornar razoável a descrição.) Todo jovem intelectual que devorasse livros, como o jovem Bonaparte o fizera, escrevesse maus poemas e romances e adorasse Rousseau poderia, a partir daí, ver o céu como o limite e seu monograma enfaixado em lauréis. Todo homem de negócios daí em diante tinha um nome para sua ambição: ser – os próprios clichês denunciavam – um 'Napoleão das finanças' ou da indústria. Todos os homens comuns ficavam excitados pela visão, então sem paralelo, de um homem comum que se tornou maior do que aqueles que tinham nascido para usar coroas. Napoleão deu à ambição um nome pessoal no momento em que a dupla revolução tinha aberto o mundo aos homens de vontade. E ele foi mais ainda. Foi um homem civilizado do século XVIII, racionalista, curioso, iluminado, mas também discípulo de Rousseau o suficiente para ser ainda o homem romântico do século XIX. Foi o homem da revolução, e o homem que trouxe estabilidade. Em síntese, foi a figura com que todo homem que partisse os laços com a tradição podia-se identificar em seus sonhos.

Para os franceses ele foi também algo bem mais simples: o mais bem-sucedido governante de sua longa história. Triunfou gloriosamente no exterior, mas, em termos nacionais, também estabeleceu ou restabeleceu o mecanismo das instituições francesas como existem até hoje. Reconhecidamente, a maioria de suas ideias – talvez todas – foram previstas pela revolução e o Diretório; sua contribuição foi fazê-las um pouco mais conservadoras, hierárquicas e autoritárias. Mas seus

predecessores apenas previram; ele realizou. Os grandes monumentos de lucidez do direito francês, os códigos que se tornaram modelo para todo o mundo burguês, exceto o anglo-saxão, foram napoleônicos. A hierarquia dos funcionários – a partir dos prefeitos, para baixo –, das cortes, das universidades e escolas foi obra sua. As grandes ‘carreiras’ da vida pública francesa, o exército, o funcionalismo público, a educação e o direito ainda têm formas napoleônicas. Ele trouxe estabilidade e prosperidade para todos, exceto para os 250 mil franceses que não retornaram de suas guerras, embora mesmo para os parentes deles tivesse trazido a glória. [...] Há pouco mistério quanto à persistência do bonapartismo como uma ideologia de franceses apolíticos, especialmente dos camponeses mais ricos depois da queda do ditador. Foi necessário um segundo Napoleão menor, entre 1851 e 1870, para dissipá-la.

Ele destruiu apenas uma coisa: a Revolução Jacobina, o sonho de igualdade, liberdade e fraternidade, do povo se erguendo na sua grandiosidade para derrubar a opressão. Este foi um mito mais poderoso do que o dele, pois, após a sua queda, foi isto e não a sua memória que inspirou as revoluções do século XIX, inclusive em seu próprio país.”

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1789-1848*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 111-113.

► Ecos da Revolução do Haiti

O movimento de independência do Haiti instigou levantes e atemorizou a elite senhorial americana, conforme explica o historiador Washington Santos Nascimento.

“De todos os territórios ocupados pela França, nenhum alcançou tanta prosperidade quanto São Domingos; era um dos maiores produtores mundiais de açúcar e café e contava com uma ampla maioria da população composta de escravos e negros.

A rebelião ocorrida na parte leste da ilha de São Domingos (atual Haiti) foi a única feita por africanos na história americana que culminou em uma revolução, destruiu o sistema escravo de plantação e transformou o Haiti no primeiro país negro fora da África. Os seus impactos foram múltiplos: influenciou sobre o preço do açúcar e gerou um grande medo de que uma insurreição daquela escala acontecesse em outros lugares da América escravista. [...]

Essa insurreição teve início durante a Revolução Francesa, quando, devido a acontecimentos na metrópole, a ilha ganha uma maior autonomia e representatividade no parlamento levando a um crescimento das disputas internas entre brancos e mulatos e ao nascimento de uma série de levantes da população escrava em 1791. De uma rebelião, transforma-se em uma revolução, na qual se envolvem, direta ou indiretamente, a França, a Espanha e a Inglaterra. O resultado é que, sob a liderança de Toussaint L’Ouverture, os negros e ex-escravos conseguem governar a ilha, mas continuam sob a tutela da França. Com Jacques Dessalines, no ano de 1804, o Haiti separa-se definitivamente dos franceses e é proclamada a sua independência. O restante da ilha continuou dominado pelos espanhóis e hoje corresponde ao território da República Dominicana.

De maneira geral, a Revolução Haitiana mostrou às classes de senhores brancos da América que guerras civis internas ou mesmo guerras de independência contra o poder metropolitano levariam à destruição dos regimes coloniais que elas tanto buscavam proteger. ‘Haitianismo’ foi o termo que circulou pelos quatro cantos da América e que era usado para definir a influência da Revolução Haitiana sobre a ação política dos negros, mulatos, escravos e livres em todo o mundo atlântico.

A Revolução Haitiana também trouxe um endurecimento das leis escravistas e dos mecanismos coercitivos, além de uma atitude menos tolerante para com os homens livres de cor. Para os escravos, mostrou que era possível construir um movimento de libertação que os levasse à tomada do poder.

O Haiti também se transformou em um exemplo de revolução anticolonialista exitosa e contribuiu para a emancipação das colônias espanholas. Simón Bolívar se refugiou no Haiti no início do século XIX, onde recebeu ajuda de Pétion, governador da parte sul da ilha; Francisco de Miranda, um dos líderes da independência venezuelana, esteve na ilha em 20 de fevereiro de 1806; o governo haitiano também colaborou com os irmãos Miguel y Fernando Carabaño, que organizaram uma expedição de 150 homens contra Cartagena, Colômbia;

os mexicanos Toledo y Herrera contaram com a ajuda do corsário haitiano Bellegarde no ataque a Tampico e Veracruz; outro mexicano, Francisco Javier Mina, também esteve no Haiti preparando uma invasão ao México colonial, quando foi acompanhado por vários marinheiros haitianos. Com esses exemplos, pode-se inegavelmente atestar como a Revolução Haitiana contribuiu para a emancipação das colônias espanholas e como foi bem-vista pelos rebeldes anticolonialistas.

Mesmo assim, o Haiti foi marginalizado pelas nações recém-independentes: aqueles que tinham recebido ajuda dos haitianos deixaram a ilha isolada, pois ela inspirava mais medo do que admiração pelas ‘novas’ classes que haviam conquistado o poder político. No Brasil, o grande medo da revolução de São Domingos, somado à emergência do movimento abolicionista, trouxe grande temor para a elite senhorial.”

NASCIMENTO, Washington Santos. São Domingos, o grande São Domingos: repercussões e representações da Revolução Haitiana no Brasil escravista (1791-1840). *Dimensões – Revista de História da Ufes*, v. 21, p. 126-128, 2008.

▶ A América espanhola depois da independência

No trecho a seguir, escrito pela historiadora Maria Ligia Prado, é apresentado um balanço pós-independência do território das antigas colônias espanholas na América, considerando as expectativas dos diferentes setores sociais das novas nações.

“Quando a guerra terminou e a independência foi alcançada, esperava-se que tempos novos e gloriosos surgissem, acontecendo um renascer das terras ‘subjugadas e oprimidas por séculos’, como se costumava proclamar. Na concepção dos letrados liberais, a liberdade, a justiça, o progresso, a riqueza deveriam florescer na América. Entretanto, a guerra nas colônias espanholas foi longa e cruel, e o sofrimento e o empobrecimento visíveis. Assistia-se ao espetáculo da ruína econômica e da devastação geral. Muitas das riquezas produzidas tinham sido destruídas: plantações, criação de gado, minas. Os tesouros públicos encontravam-se esgotados, os líderes políticos disputavam o poder, divididos em facções. De repente, tudo parecia ter sido em vão, especialmente para aqueles que haviam se empenhado nas lutas.

Enquanto isso, na Espanha, continuaram a existir planos e projetos rocambolescos, que visavam à reconquista. Quando surgiram brechas, como a guerra entre Brasil e Argentina (1825-1828), as esperanças se renovaram. [...]

Para mostrar que os planos não ficavam apenas no papel, em julho de 1829, um Exército de quatro mil soldados espanhóis partiu de Cuba e desembarcou no México, onde, pensavam eles, os realistas eram muito fortes. No dia seguinte, depois de perder novecentos homens, o brigadeiro Barradas rendeu-se e deixou o México. Foi a última aventura no continente. [...]

Ao lado dos problemas econômicos, a política parecia um desastre ainda maior. Muitos dos principais líderes – militares ou políticos – da rebelião foram assassinados [...]. Outros tantos morreram no exílio, voluntário ou não. [...]

A crença no futuro, própria dos liberais, parecia ter-se evaporado. Todos, como que de repente, davam-se conta de que as sociedades latino-americanas eram mais complexas do que as aparências sugeriam. Bolívar, durante anos de luta pela independência, deixara escritos cantos de louvor à liberdade e prognosticara um porvir que faria da América um exemplo para o mundo. Quinze anos depois, morria doente, pobre, desiludido e só. Poucos dias antes de sua morte, escreveu ao general Flores uma carta terrível, em que afirmava ser a América ingovernável. [...]

Como uma caixa de Pandora, as lutas pela independência espalharam desejos e aspirações sociais que pediam soluções imediatas, mas que nem sempre eram fáceis de ser alcançadas. A ideia de onipotência dos líderes não se coadunava com os imediatos e intrincados problemas que as lutas pela independência haviam colocado e chocava-se tanto com os objetivos dos poderosos quanto com as aspirações daqueles que nada possuíam.

Se, portanto, a independência aparece como uma frustração, como proclamaram tantos de seus protagonistas, é porque, antes de tudo, abriu a possibilidade de um desenlace diferente e despertou os sonhos adormecidos de muitos. Tempos de transformação trazem em si grandes esperanças e sua outra face, as inevitáveis frustrações. Os poderosos queriam tudo organizar e

controlar. Os letrados, desencantados com a incapacidade de realizar seus sonhos, esqueceram que os processos históricos eram lentos, que o ritmo das mudanças não acompanhava a pressa dos atores sociais e que os ventos nem sempre sopravam na direção por eles desejada. Os humildes também se desesperaram, pois sua vida continuava dominada pela pobreza e opressão e tratada com desdém e desrespeito.

Aqueles que dispunham de poder e traduziam os interesses econômicos dominantes tinham, diante de si, um rol de tarefas complexas. Era necessário construir novos Estados, com instituições que garantissem a ordem e o controle sociais, mas que também conferissem legitimidade aos que governavam. Grupos políticos antagônicos formaram-se, a Igreja lutava para não perder seu lugar hegemônico, debates furiosos travavam-se entre os que defendiam um governo centralizado e os que preferiam o federalismo.

Porém, para aqueles que não dispunham de recursos, quer econômicos, quer culturais, os novos tempos não trouxeram benesses ou regalias. Reformas sociais de peso, terra, salários dignos, participação política, educação popular, cidadania, respeito cultural às diferenças, tudo isso teria de esperar. As ações de governos autoritários cobriam e deixariam suas marcas registradas na América Latina durante a maior parte do século XIX. Os ‘de baixo’ teriam de se organizar, lutar, sofrer e morrer para alcançar seus objetivos. Não foram as lutas de independência que mudaram sua vida.”

PRADO, Maria Ligia. *América Latina no século XIX: tramas, telas e textos*. São Paulo: Edusp, 2004. p. 68-73.

► A independência do Brasil e o contexto europeu

O texto a seguir, dos historiadores Fernando Novais e Carlos Guilherme Mota, situa a independência do Brasil em um quadro mais amplo, que abarca as transformações ocorridas não só na América, mas também na Europa, onde se desmontavam as bases do Antigo Regime.

“A independência continua sendo um dos temas mais controvertidos e complexos da história do Brasil. Estudos específicos vão esmiuçando quadros econômicos, conjunturas políticas, vida institucional e histórias de vida dos participantes. Muito já se escreveu também sobre o sentido e os limites históricos do processo de emancipação, em que avultam os episódios de 1822 centrados nas atuações de Pedro I, José Bonifácio e alguns outros personagens.

Mais recentemente, elaboraram-se análises rigorosas situando a ‘nossa independência’ num processo histórico mais amplo de descolonização acelerada e radical, nos marcos da Era das Revoluções ocorrida na Europa ocidental e na América. Esses estudos [...] resgataram a ‘longa duração’ dos processos sociais, políticos, ideológicos, econômicos e institucionais, constatando a continuidade da aceleração histórica que projetou o Brasil do Antigo Sistema Colonial para os quadros do imperialismo da potência mais industrializada da época, a Inglaterra. [...]

Colonialismo e absolutismo se articulam, na medida em que a colonização do Novo Mundo na época moderna desenvolveu-se predominantemente sob o patrocínio dos Estados absolutistas em formação na Europa. A rigor, a expansão ultramarina, que depois se desdobraria em colonização, ocorre paralela e contemporaneamente à formação dos Estados nacionais, no regime de monarquias absolutistas; e ambos os processos – expansão ultramarina e formação das monarquias – reportam-se ao mesmo substrato comum, a crise do feudalismo, e são formas de superação dessa crise. [...]

Eis aí as peças do Antigo Sistema Colonial: dominação política, comércio exclusivo e trabalho compulsório. Assim se promovia a acumulação de capital no centro do sistema. Mas, ao promovê-la, criam-se ao mesmo tempo as condições para a emergência final do capitalismo, isto é, para a eclosão da Revolução Industrial. E, dessa forma, o sistema de exploração colonial engendrava sua própria crise, pois o desenvolvimento do industrialismo torna-se pouco a pouco incompatível com o comércio exclusivo, com a escravidão e com a dominação política, enfim com o Antigo Sistema Colonial. Tal é o movimento contraditório do sistema: ao se desenvolver, desemboca em sua crise, encaminhando-se sua superação. A crise não ocorre sem a superação, *pari passu* [ao mesmo tempo], do absolutismo, que era a base de sustentação da colonização mercantilista. [...]

Trata-se, antes de tudo, de inserir o movimento de independência no quadro geral da crise do colonialismo mercantilista; e, num plano mais largo, da desintegração do Antigo Regime como um todo. Pois que o sistema colonial era parte integrante e articulado nessa estrutura global [...], e sua crise e sua separação correram paralelas à desintegração do absolutismo. Os mecanismos de base, já explicitados, operam no conjunto, mas expressam-se diversamente nos vários segmentos particulares. Assim, é o conjunto da exploração colonial que estimula o conjunto das economias cêntricas; mas, na assimilação desses estímulos, competem vigorosamente os vários Estados europeus. As vantagens da exploração de uma colônia não se localizam necessariamente na respectiva metrópole, podendo ser transferidas para outros polos. E este é precisamente o caso dos países ibéricos, pioneiros na colonização, mas declinantes a partir do século XVII, especialmente Portugal. [...]

Estando em declínio Portugal desde o século XVII, a preservação da extensa colônia ia se tornando cada vez mais imprescindível à manutenção do Estado metropolitano na Europa; a cessão de vantagens no comércio colonial era sua moeda nas negociações de alianças, sobretudo a aliança inglesa. Mas, na medida em que se desenvolve o sistema e se encaminha para a constituição do capitalismo industrial, não fica à margem: é afetado, de um lado, pelos influxos do industrialismo nascente; de outro, pelo pensamento que se contrapõe ao absolutismo, isto é, pelas incidências de filosofia das luzes.

A pressão de industrialismo inglês, a presença das ideias reformistas da ilustração francesa (através dos ‘estrangeirados’) e, enfim, as tropas napoleônicas do general Junot nos desdobramentos em curso no Ocidente – assim Portugal e Brasil vão sendo envolvidos no torvelinho da crise do absolutismo e do colonialismo mercantilista. O desenvolvimento econômico da colônia, ainda que nos moldes de uma economia colonial típica, acaba desencadeando tensões, que se agravam com a emergência do industrialismo moderno. Os colonos começam a se sentir mais ‘brasileiros’ que portugueses na colônia [...]. O mesmo pensamento ilustrado que inspira reformas na metrópole estimula rebeldia e insurreições na colônia, que a mesma forma de pensar pode sofrer várias leituras, até mesmo contrastantes.”

NOVAIS, Fernando A.; MOTA, Carlos G. *A independência política do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 11-25.

► A ação do império para o branqueamento da população

No texto a seguir, o historiador Nelson Werneck Sodré analisa a questão imigratória no Brasil da segunda metade do século XIX, à luz da interferência do Estado monárquico, que patrocinou, junto a setores da oligarquia rural, a imigração de trabalhadores europeus para servirem como mão de obra na lavoura cafeeira.

“Havia, realmente, a crença ingênua da superioridade inata do trabalhador branco, particularmente daquele que, além de branco, era de ‘raça’ diferente da dos colonizadores lusos, isto é, os nórdicos, os saxões, os louros. Todos os problemas brasileiros estariam resolvidos com a arianização da massa de trabalho. Nesse sentido, o império consumiu grandes verbas para financiar a colonização. Introduzidos os colonos, e instalados, cessava a ação oficial. E as colônias definhavam, inevitavelmente; quando não se extinguíam, declinavam para uma situação vegetativa que só se mantinha na medida em que os colonos se tornavam ‘caboclos’, inclusive pelo emprego de suas técnicas, regredindo à lavoura de subsistência. A solução colonizadora e seu total insucesso gerou extensa literatura na Europa, onde o Brasil ficou desacreditado como mercado de trabalho. Em 1859, o governo alemão tomava a medida de proibir a imigração para o nosso país.

A segunda saída, a da imigração, foi adotada depois. Entre os seus primeiros ensaios pode ser alinhada à tentativa do senador Vergueiro, que transferiu oitenta famílias de lavradores alemães para a sua fazenda em Ibicaba. Até 1857, o número de famílias transferidas atingia a dois mil. A forma consistia, esquematicamente, na venda de trabalho futuro pelo imigrante, e dera excelentes resultados nos Estados Unidos, onde as condições eram totalmente diversas. Como o custo da imigração corria por conta do próprio imigrante, que hipotecava trabalho, havia a tendência, natural em um país em que a escravidão dominava, para deterioração das relações contratuais,

que derivariam para a servidão, como acontecia no interior do país com trabalhadores livres nacionais, agravado o quadro pelos poderes incontrastáveis do senhor e proprietário. Assim, a tentativa de Vergueiro resultou em completo fracasso e apenas ajudou o incremento da literatura contra a imigração que surgiu na Europa.

Quando o café, a partir dos anos sessenta, denunciou a vitalidade de sua expansão e sua capacidade para pressionar e alcançar alterações nas relações de trabalho, a saída pela imigração teria de ser posta em termos viáveis. A já mencionada coincidência de condições favoráveis no quadro europeu, pela disponibilidade de mão de obra em determinadas áreas, facilitou a solução. Os novos termos afetaram particularmente a remuneração do trabalho. A norma a que tal remuneração melhor se adaptou foi a de dividi-la em duas partes, ambas à base salarial e monetária: a parte fixa, independente de qualquer circunstância adversa, e a parte variável, que dependia do volume da colheita. Desde os anos 1870, o governo imperial tomou a si as despesas de viagem, desonerando delas o senhor de terras e o imigrante. A situação europeia deslocou o fluxo emigratório para o sul da Itália. As entradas ascenderam rapidamente: dos 13 000 nos anos 1870, passa a 30 000 em 1886; em 1887 será de 55 000; em 1888, da ordem de 133 000. O total para o último quartel do século ficou acima de 800 000, sendo quase 600 000 italianos. O impacto desse novo fator contribuiu para alterar o quadro social brasileiro, particularmente na área centro-sul. Ora, um de seus reflexos imediatos foi aquele que atingiu o espaço ainda ocupado pelo trabalho escravo. A diferença, que se aprofunda, entre as diversas áreas de produção, afetara também o andamento do problema da extinção do modo escravista.”

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil*. 11. ed. São Paulo: Difel, 1982. p. 250-251.

► Resistência da grande lavoura contra a abolição da escravidão no Brasil

A historiadora Emília Viotti da Costa trata da resistência dos grandes proprietários e das ações políticas durante o longo processo para a abolição da escravidão no Brasil.

“A lei do Ventre Livre foi votada dentro desse clima de apreensão das camadas senhoriais. Apesar da resistência dos meios políticos em discutir a questão servil. No Parlamento tinha-se tornado do domínio público. A vista disso os políticos converteram a ideia de emancipação num instrumento de ação pública. A inquietação vinha das ruas para o Parlamento e para lá voltava reforçada pelo calor das discussões. A lei foi aprovada depois de intensa campanha que agitou profundamente a opinião pública e contribuiu para que as posições se radicalizassem.

Conservadores e liberais, esquecidos das suas rivalidades partidárias, associaram-se para fazer oposição ao projeto. O mesmo sucedeu mais tarde, em 1884, quando se discutiu e votou o projeto que emancipou os sexagenários. A questão servil colocava-se acima dos interesses partidários. No Parlamento a oposição ao projeto foi feita principalmente pelos representantes das zonas cafeeicultoras, onde prevaleciam ainda os interesses escravistas.

Apesar do tom veemente com que os opositores do projeto se manifestaram na Câmara, ele, na verdade, representava apenas uma medida protelatória, uma concessão às exigências dos radicais. Estabelecia que os filhos de mulher escrava, que nascessem no império, a partir da lei, seriam considerados livres. Estipulava que o proprietário deveria criar os menores até a idade de oito anos, quando poderia optar por entregá-los ao governo e receber a indenização de 600\$000 [seiscentos mil réis] ou mantê-los consigo até a idade de 21 anos, utilizando-se dos seus serviços como retribuição ao ônus de seu sustento. Consagrava-se, assim, o princípio da indenização e perpetuava-se o sistema escravista. [...]

A maioria dos senhores optou pela cláusula de prestação de serviços e a situação dos ingênuos – isto é, daqueles que segundo a lei nasciam livres – continuou a mesma. A lei mudava a condição jurídica do filho da escrava, mas o mantinha de fato na mesma situação até os 21 anos. Criava-se ainda um Fundo de Emancipação destinado a libertar anualmente certo número de cativos em cada província. Até 1885, entretanto, pouco mais de dez mil haviam sido libertos em todo império pelo Fundo de Emancipação, enquanto as alforrias concedidas espontaneamente por particulares subiam a sessenta mil. Essas cifras eram insignificantes, tendo em vista o total da população escrava.

Os setores apegados ao sistema escravista esperavam encerrar, com a lei do Ventre Livre, a campanha parlamentar pela libertação dos escravos. Afirmavam que, com o passar dos anos, estaria a escravidão extinta no país. Bastava aguardar seus efeitos.

A partir do momento em que a Lei do Ventre Livre foi votada, os mais ferrenhos opositores converteram-se em seus defensores e opuseram-se a novas medidas. Os antiescravistas, entretanto, não se deram por satisfeitos. Rui Barbosa calculava que, se fossem esperados os efeitos da lei, a escravidão só estaria extinta nos meados do século XX.

O movimento abolicionista recrudescera a partir de 1880. Dessa época em diante manifestou-se uma oposição na Câmara entre a maioria dos representantes das províncias do Nordeste, favoráveis à discussão da questão escravista no Parlamento e à ampliação das medidas emancipadoras, e os representantes das províncias cafeeiras, favoráveis, na sua maioria, à manutenção do *status quo*.

Os abolicionistas desencadearam intensa campanha promovendo conferências, quermesses, festas beneficentes, comícios em praça pública. Mais violentas e eficazes eram as atividades de certos grupos que promoviam a fuga de escravos. Desorganizava-se o trabalho nas fazendas. Para reter os escravos os senhores viam-se obrigados a libertá-los com cláusulas de prestação de serviços.

Nas províncias menos vinculadas ao sistema escravista a emancipação avançava rapidamente. Em 1884, a escravidão estava extinta no Amazonas e no Ceará. No Parlamento voltava-se a discutir a questão. As opiniões divergiam. Entre os abolicionistas havia os que acreditavam ser mais conveniente a emancipação gradual, por métodos prudentes, e os que almejavam a abolição total e definitiva e apelavam para a revolta da senzala, como meio mais eficaz para conseguí-la. Para uns, como Nabuco, a causa devia ser ganha no Parlamento; para outros, como Patrocínio ou Lopes Trovão, nas ruas e nas senzalas. A ação dos agitadores preparava e reforçava a atuação dos parlamentares moderados.

Nos centros de maior concentração de escravos, como nas zonas açucareiras de Campos, ou nas áreas cafeeiras do Rio de Janeiro e de São Paulo, a tensão entre senhores de escravos e abolicionistas aumentava. Em algumas regiões os fazendeiros, de armas na mão, procuravam defender sua propriedade e investiam contra os abolicionistas. Fundavam clubes secretos e organizavam milícias. Os juizes e funcionários que favoreciam os escravos eram ameaçados, os abolicionistas perseguidos e, às vezes, expulsos das zonas rurais. No Parlamento choviam representações contra o movimento abolicionista. [...]

Dentro desse ambiente de agitação, Dantas foi chamado a formar ministério. Apresentou-se à Câmara com o firme propósito de levantar de novo a questão escravista. Seu programa era moderado e poderia resumir-se numa frase, que ele próprio usou no Parlamento: 'Nem recuar, nem parar, nem precipitar'.

Provocou, entretanto, enorme reação na Câmara e fora dela. Nas ruas, na imprensa, no campo, por toda parte repercutiu o clima de tensão criado na Corte. O projeto apresentado à Câmara propunha apenas a emancipação dos sexagenários. O único aspecto que poderia ser considerado revolucionário era o fato de conceder liberdade sem nenhuma indenização ao escravo de sessenta anos. No mais, o projeto não tinha nada de radical. Obrigava o liberto que preferisse permanecer na fazenda a prestar serviços compatíveis com suas forças. Estabelecia um imposto progressivo para transmissão de escravos. Ampliava o Fundo de Emancipação. Determinava nova matrícula de escravos e obrigava o liberto a continuar residindo por mais cinco anos, a contar da alforria, no município onde vivera até então.[...]

[...]. As bancadas das províncias de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais manifestaram-se quase maciçamente contra o ministério. Os liberais votaram contra seu próprio partido. Entre os representantes dessas três províncias, apenas sete votaram a favor.

No Parlamento multiplicavam-se as representações contrárias ao projeto. O Centro do Café, os Clubes da Lavoura e a Associação Comercial solidarizaram-se na oposição. Considerou-se a política do ministério antinacional. Diz-se que o projeto viria criar 'um novo mal' desconhecido até então: o ódio entre as raças, ódio do senhor contra o escravo, do escravo contra o senhor. De lado a lado, empregaram-se todos os recursos de retórica então em moda. Declamaram-se discursos exaltados e vazios.

A imprensa subvencionada pelos proprietários investia contra o projeto e contra os abolicionistas. O pensamento da lavoura tradicionalista era manter-se dentro da lei do Ventre Livre e aguardar que a escravidão se extinguisse naturalmente. Seu lema era: nenhuma concessão, sem indenização. A oposição foi tal, que derrotou o ministério Dantas. O projeto depois de refundido pelo ministério Saraiva que o sucedeu acabou convertido em lei alguns meses após, no ministério Cotegipe. Algumas modificações importantes tinham sido introduzidas. Prolongara-se o prazo para a libertação do escravo e respeitara-se o princípio de indenização. Foram impostas severas penalidades aos que ocultassem escravos fugidos, ampliara-se o Fundo de Emancipação, estabelecendo-se para isso várias taxas. Firmava-se o princípio de que toda nação deveria arcar com o ônus da emancipação, mas isentava-se o setor exportador, aliviando-se assim as classes rurais.

As camadas senhoriais temerosas da agitação pretendiam com essa lei fazer uma concessão que, sem ir muito longe, pudesse deter a marcha subversiva. [...]

Por ocasião da discussão do projeto evidenciara-se a cisão do grupo cafeeiro. Os representantes do Oeste Paulista votaram favoravelmente ao projeto. Essa atitude provocou descontentamento entre os demais que continuavam apegados à escravidão e confiavam que o governo só libertaria os escravos mediante indenização.

A escravidão estava, entretanto, condenada. Daí por diante, a desagregação do sistema escravista nas zonas rurais acentuou-se rapidamente. Para isso, muito contribuíram as fugas dos escravos que abandonaram em massa as fazendas, sob o olhar indiferente das tropas chamadas para recambiá-los. Multiplicavam-se os choques entre o povo e as autoridades que tentavam garantir a ordem e reprimir as fugas. Os fazendeiros, incapazes de impedir a fuga dos escravos, preferiam libertá-los com cláusulas de prestação de serviços. Esperavam poder contar com a mão de obra por mais alguns anos. Muitos não conseguiram nem mesmo assim conservar os seus trabalhadores. Os escravos continuavam, instigados e dirigidos pelos abolicionistas, abandonando o trabalho e se encaminhando para outras fazendas onde eram contratados como assalariados. Os fazendeiros, mesmo os mais recalcitrantes, viam-se forçados a aceitar essa situação imposta pela agitação que se generalizara nas zonas rurais. Em São Paulo, o Partido Republicano paulista, composto na sua grande maioria por fazendeiros de café do Oeste Paulista, que tergiversara longamente diante da questão escravista, acabou por aprovar, em 1887, um parecer decidindo que os republicanos libertariam seus escravos até 14 de julho de 1889.

O processo abolicionista acelerou-se. A agitação crescia. Em 1887, Nabuco, no Parlamento, apelava para o Exército: que se rebelasse contra o papel do capitão do mato, caçador de negro fugido que lhe estava sendo reservado. Pouco depois decidiram os militares enviar à princesa uma representação solicitando que fossem desobrigados de tão desonrosa tarefa.

A escravidão perdia suas últimas bases. A tal ponto havia chegado a situação que, em São Paulo, a Assembleia Provincial solicitou ao Parlamento que fosse feita a emancipação. A desordem, a agitação tinham criado para a vida social e econômica da província uma situação perigosa e insustentável.

Reabrindo-se a Câmara em 1888, estava-se diante de uma situação de fato: João Alfredo, que a chamado da regente organizara um novo ministério, anunciava a apresentação da proposta do poder executivo para que se convertesse em lei a extinção imediata e incondicional da escravidão.

Apenas nove deputados votaram contra a aprovação do projeto, oito dos quais representavam a província do Rio de Janeiro. Expressavam, assim, o último protesto da lavoura fluminense, a mais atingida pela abolição.”

COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. São Paulo: Editora Unesp, 2007. p. 336-341.

▶ Alterações na concepção de propriedade

No texto a seguir, Richard Pipes trata da mudança das concepções de propriedade com base na industrialização na Europa.

“O século XIX testemunhou uma ampla discrepância entre atitudes predominantes em favor da propriedade e a realidade dos relacionamentos entre proprietários. Ele foi marcado pelo apogeu da posse na Europa, à medida que imensas quantidades de capitais recentemente

gerados concentravam-se em mãos privadas. A propriedade adquiriu o *status* de instituição inviolada, protegida dos abusos do Estado por constituições e de usurpações pela lei civil. Ao mesmo tempo, o público tornou-se crescentemente hostil a ela: pela primeira vez na história, um número enorme de vozes clamava pela intervenção do Estado e mesmo pela abolição da propriedade. Antes, fora algumas vozes dissidentes como as de Thomas More, Campanella ou Winstanley, as críticas à propriedade concentravam-se em seus excessos – as desigualdades de sua distribuição e a avareza a que ela deu origem. Agora, entretanto, a mesma instituição da propriedade é atingida em suas bases, sendo considerada inerentemente imoral. [...]

A difusão da democracia obviamente teve algo a ver com essa mudança de opinião. À medida que o direito de voto era difundido e tornado universal, os governos passaram a depender da massa de eleitores que, possuindo pouco ou nada, exigiam que o Estado lhes assegurasse uma distribuição mais justa dos recursos do país. Essa demanda acabou por ser satisfeita nos países democráticos mediante dispositivos como taxaço de herança e o emergente imposto de renda, cujos proventos financiavam programas de assistência social nos regimes totalitários. Isto levou à expropriação por atacado ou à administração pelo governo dos bens produtivos, que os transformou em posse condicional; em ambos os casos, as violações dos direitos de propriedade serviram para solidificar o poder dos governantes à custa dos donos de propriedade.

Outro fator que conduziu a sentimentos antipropriedade foram as mudanças na natureza da propriedade. Embora o comércio e a manufatura, e a riqueza pecuniária que estes fizeram crescer, já existissem desde o início dos tempos históricos conhecidos, e embora a riqueza pecuniária já fosse um elemento significativo da economia ocidental desde o final da Idade Média, até o final do século XIX, para todos os fins práticos, ‘propriedade’ ainda significava terra. Mesmo na Inglaterra do século XVIII e início do século XIX, quando o país estava ainda dando à luz a Revolução Industrial, os debates sobre propriedade se concentravam em bens imóveis: até o Ato de Reforma de 1867 na Inglaterra, o direito de voto era restrito a pessoas que detivessem ou alugassem bens rurais ou urbanos equivalentes a uma determinada quantia em dinheiro ou que tivessem uma determinada renda. Nos romances de Trollope, escritos no apogeu da era vitoriana numa nação que estava em vias de relegar a agricultura ao segundo plano, a propriedade (junto com o amor) situa-se no centro da trama, e a propriedade significa, primeiramente, bens fundiários e os rendimentos deles provenientes. Levou tempo para que a opinião pública se conscientizasse de que o capital estava tomando o lugar dos bens imóveis como a principal forma de riqueza.

Agora o relacionamento entre um proprietário de terras e seus arrendatários ou trabalhadores rurais é muito diferente do que existe entre um industrial e seus empregados. No primeiro caso, a proximidade física e a exposição aos mesmos caprichos da natureza criam um vínculo de caráter quase político. Existem ligações pessoais, às vezes remontando a gerações. Tudo isso faz com que as disparidades de riqueza se tornem mais ‘naturais’, e conseqüentemente menos amargas. No último caso, o relacionamento é impessoal: o empregado executa o trabalho, o empregador o remunera com o salário, e aí termina o vínculo. Se não for mais necessário, o empregado é demitido. Embora nas primeiras fases da industrialização houvesse casos de relações paternalistas entre empregador e empregado forjadas em condições rurais, numa economia capitalista completamente moderna o empregador não tem responsabilidade, nem moral e nem social, em relação a seus trabalhadores. Tal responsabilidade, na medida em que ela é reconhecida, é assumida pelo Estado. Certamente é mais incômodo dispensar um arrendatário de terras do que demitir um operário. As disparidades de riqueza tornam-se desta maneira mais perceptíveis e menos toleráveis.

A primeira metade do século XIX presenciou a expansão desenfreada de fortunas capitalistas e uma crescente maré de hostilidade. A princípio, como já houvera no passado, essa hostilidade focalizava as desigualdades. Na segunda metade do século, entretanto, ela se transformou num ataque geral à própria instituição da propriedade. Com exceção do liberalismo clássico, que se encontrava cada vez mais na defensiva, a maior parte das ideologias e movimentos políticos da segunda metade do século XIX – dos radicais extremos, como o anarquismo e o comunismo, ao liberalismo – assumiram, em várias nuances, uma atitude crítica em relação à propriedade privada.

Hoje nos parece que a fúria do ataque devia-se à convicção de que o capitalismo e o industrialismo estavam destruindo o que existia de igualdade e segurança social, jogando a humanidade num inevitável caminho de discrepâncias de riqueza cada vez maiores. Essa convicção encontrou a sua principal expressão na teoria marxista da ‘pauperização’, segundo a qual o capitalismo empobreceria sem remorso a classe trabalhadora até que a esta não restasse outra alternativa senão revoltar-se e abolir a propriedade.”

PIPES, Richard. *Propriedade e liberdade*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 67-70.

► A expansão para o oeste e a identidade estadunidense

No trecho a seguir, o historiador Frederick Jackson Turner relaciona três aspectos: fronteira, expansão e formação da identidade. Segundo Turner, a expansão para o oeste dos Estados Unidos não pode ser analisada apenas sob o aspecto territorial, visto que provocou marcas profundas na identidade dos estadunidenses.

“A peculiaridade das instituições americanas se deve ao fato de terem sido compelidas a se adaptarem às mudanças de um povo em expansão – as transformações decorrentes da travessia de um continente, do desbravamento de terras selvagens e deslanchamento, em cada área desse progresso, das condições econômicas e políticas primitivas da fronteira para alcançar a complexidade da vida urbana. [...] Limitando nossa atenção à costa atlântica, temos o fenômeno conhecido da evolução de instituições numa área limitada, como o despontar do governo representativo; a diferenciação de governos simples e organismos complexos; a progressão de uma sociedade industrial primitiva, sem divisão do trabalho, para uma civilização manufatureira. [...] Assim, o desenvolvimento americano apresentou não somente um longo avanço ao longo de uma só linha, mas um retorno a condições primitivas num contínuo avanço da linha de fronteira, e um novo desenvolvimento para aquela área. O desenvolvimento social americano vem continuamente se reiniciando na fronteira. Esse constante renascimento, essa fluidez da vida americana, essa expansão rumo ao oeste com suas novas oportunidades, seu contato permanente com a simplicidade da sociedade primitiva propiciam as forças que cunham o caráter americano. O verdadeiro ponto de vista da história dessa nação não é a costa atlântica, mas sim o grande oeste. [...]

A fronteira americana se distingue nitidamente da europeia – uma linha divisória fortificada correndo por entre densas populações, a coisa mais significativa da fronteira americana é que ela se situa no limite extremo da terra livre. [...]

A fronteira é a mais rápida e mais efetiva forma de americanização. A *wilderness* – a natureza inóspita e remota – domina o colono. Ela reconhece o colono como europeu na indumentária, nas indústrias, nas ferramentas, nas modalidades de viajar, na forma de pensar. Retira-o do vagão de trem e o coloca numa canoa de madeira. Tira-lhe as roupas da civilização, guarnecendo-o com camisa de caça e mocassim. Põe o colono na cabana dos índios cheroquis e iroqueses [...]. Logo ele começa a plantar milho indígena e a arar a terra com um bastão afiado; ele brada o grito de guerra e escarpa à moda indígena ortodoxa. Em suma, na fronteira, acima de tudo, o meio ambiente é duro demais para o homem. Ele tem que aceitar as condições que esse meio ambiente lhe oferece, ou perecer, e assim ele se ajusta às roças abertas dos índios e segue as trilhas indígenas. Pouco a pouco ele transforma a terra remota e inóspita de *wilderness*, mas o resultado não é a velha Europa [...]. O fato é que aqui há um novo produto, que é americano. [...]

[...] notamos que a fronteira promoveu a formação da nacionalidade complexa do povo americano. O litoral era preponderantemente inglês, mas as levas posteriores de imigração continental fluíram através das terras livres. Esse foi o caso desde os primeiros tempos coloniais. Os elementos escoceses-irlandeses [...] e os alemães [...] forneceram os elementos dominantes do plantel da fronteira colonial. Com essa gente vinham também os servos de contrato libertados, ou os redimidos, chamados *redemptioners*, que, expirado o seu tempo de serviço, passavam à fronteira. [...] Geralmente esses redimidos [...] eram de origem não inglesa. No cadinho da fronteira os imigrantes se americanizaram, se libertaram e amalgamaram numa raça mista, pouco inglesa, quer na nacionalidade, quer em suas características. [...]

Mas o efeito mais importante da fronteira foi fomentar a democracia aqui e na Europa. [...] a fronteira é geradora de individualismo. Essa região remota que constituiu *wilderness* impele a sociedade complexa para um tipo de organização primitiva baseada na família. A tendência é antissocial. Engendra a antipatia ao controle e particularmente a qualquer contato direto. [...]

[...] Mas a democracia, nascida da terra livre, forte no egoísmo e individualismo, intolerante em relação à experiência administrativa e à educação e levando a liberdade individual além de seus limites apropriados, tem também seus perigos tanto quanto seus benefícios. O individualismo na América permitiu uma complacência em relação aos assuntos governamentais, tornando possível o sistema de espoliação e todos os males manifestos que derivam da ausência de um espírito cívico altamente desenvolvido. Nesse sentido, deve-se notar também a influência das condições de fronteira permitindo as honras de negócios escusos, a circulação de títulos inflacionados e transações bancárias suspeitas. [...]

[...] Desde os dias em que a frota de Colombo chegou às águas do Novo Mundo, a América tem sido outro nome para oportunidade e o povo dos Estados Unidos assumiu o seu caráter a partir da incessante expansão que não só tem sido aberta, mas que foi até mesmo imposta. Seria um profeta precipitado quem afirmasse que o caráter expansionista da vida americana cessou inteiramente na atualidade. A movimentação tem sido seu caráter dominante e, a menos que esse aprendizado não tenha efeito sobre o povo, há de exigir continuamente um campo mais amplo para seu exercício.”

TURNER, Frederick Jackson. *O significado da fronteira na história americana*. Rio de Janeiro: Eduff, 2004. p. 23-54.

► O imperialismo estadunidense

No texto a seguir, os historiadores Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinicius de Moraes expõem as contradições entre os discursos e as práticas em relação às intervenções internacionais estadunidenses entre o final do século XIX e o início do século XX.

“De modo geral, entre 1814 e 1898, os Estados Unidos permaneceram longe da política internacional europeia, vivendo os princípios da Doutrina Monroe e de aquisição de territórios no oeste, seja por meio de compra, seja por meio de guerras contra o México. A maioria dos norte-americanos, no entanto, acreditava que seu país era a maior nação do planeta e que aquelas terras viviam em constante e ‘natural’ perigo diante de ameaças externas. [...]

Cuba sempre fora o desafio mais imediato ao controle norte-americano do Caribe. Uma das últimas remanescentes do outrora grande império espanhol no Novo Mundo, a ilha, após uma fracassada e sangrenta tentativa de insurreição em 1878, vivia uma relativa prosperidade, sustentada pelo mercado norte-americano de açúcar e mantida pela Lei McKinley de Tarifas (1890), que permitia a entrada do produto em solo estadunidense sem pagamento de tarifas aduaneiras. Quando, em 1894, a Tarifa Wilson-Gorman voltou a cobrar esses encargos, Cuba mergulhou em uma depressão econômica que levou ao início de outro levante contra os espanhóis. A brutalidade da repressão espanhola à revolta foi destacada por jornais norte-americanos, levando grupos patrióticos, organizações trabalhistas, reformadores e membros do Congresso a exigir a intervenção norte-americana. O presidente Cleveland (1893-1897) insistiu com a Espanha para que concedesse autonomia a Cuba, mas não sucumbiu aos clamores de compatriotas por uma guerra.

Durante o governo do presidente McKinley, empossado em 1897, o quadro virou diante de dois acontecimentos. Um documento produzido pelo embaixador espanhol em Washington, a *Carta Lome*, que continha uma descrição bastante ácida de McKinley, caiu nas mãos da imprensa norte-americana, causando escândalo. Mas o pior, o ‘estopim da guerra’ foi a perda do U.S.S. Maine, em fevereiro de 1898: enviado a Cuba para uma ‘visita de cortesia’, o navio de guerra norte-americano explodiu enquanto estava ancorado em Havana, matando 260 marinheiros.

Diante de uma enorme pressão de jornalistas e políticos belicosos e ultranacionalistas, e temeroso de que o Congresso pudesse declarar guerra à sua revelia, McKinley, em 11 de abril, solicitou permissão para usar armas a fim de restabelecer a ordem em Cuba. A guerra seria

oficialmente declarada duas semanas depois. Anti-imperialistas, na contramão dos eventos, conseguiram aprovar no Congresso a Resolução Teller, que impossibilitava os Estados Unidos de se apossarem da ilha em caso de vitória.

No Pacífico, outra colônia espanhola, as Filipinas, também passava por uma rebelião colonial. Theodore Roosevelt, secretário-assistente da marinha, ordenou ao comodoro George Dewey que reunisse em Hong Kong a Esquadra Asiática da Marinha dos Estados Unidos e se preparasse, caso eclodisse a guerra em Cuba, para atacar a esquadra espanhola na baía de Manila. Em maio, a frota espanhola, de dez navios, foi destruída sem a perda de nenhuma vida norte-americana: a imprensa, de maneira ufanista, classificou aquele acontecimento como ‘a maior batalha naval dos tempos modernos’.

A rápida guerra encerrou-se em 12 de agosto de 1898, levando o secretário Hay a chamá-la de ‘esplêndida guerrinha’. Como condições do armistício, os Estados Unidos tomaram da Espanha o controle sobre Cuba e Porto Rico no Caribe. Na esteira, mesmo diante de um relutante McKinley, receoso em anexar muitos territórios distantes, vieram as Filipinas (mais de sete mil ilhas grandes e pequenas e cerca de oito milhões de habitantes) mediante o pagamento de US\$ 20 milhões. Os EUA passaram a considerar seu dever ‘erguer e civilizar’ as Filipinas.

No Senado, o tratado de anexação das Filipinas enfrentou séria oposição de uma coalizão profundamente heterogênea, uma maioria de democratas do norte e uma minoria de republicanos do leste, de mentalidade reformista, que acabou fracassando. Alguns argumentavam que um império construído sobre povos submetidos violava a Declaração de Independência e a Doutrina Monroe. Outros, legalistas, observavam que a constituição não previa maneira de governar territórios que não estavam destinados a se tornarem estados. Racistas, por sua vez, afirmavam que os ‘pardos filipinos’ eram inassimiláveis. Já os estrategistas argumentavam que uma possessão no Extremo Oriente poria em risco a segurança norte-americana.

Quatro anos depois de vencida a guerra contra a Espanha, os Estados Unidos, que tinham votado pela não anexação de Cuba, não haviam se retirado da ilha, afirmando que faziam uma hercúlea tarefa a fim de acabar com a febre amarela. Em 1902, retiraram-se, mas não antes que a Emenda Platt fosse incorporada à Constituição cubana, transformando a ilha em uma espécie de protetorado norte-americano: os Estados Unidos garantiam o direito de intervir em assuntos cubanos, a fim de garantir a continuação da independência e a estabilidade do país, além de assegurarem uma base naval (Guantánamo) na ilha. A Emenda Platt foi revogada na década de 1930, mas Cuba continuou a gravitar ao redor da economia dos Estados Unidos.

Nas Filipinas, para onde prometeram levar ‘a boa vontade, a proteção e as mais ricas bênçãos de uma nação libertadora e não conquistadora’, os Estados Unidos acabaram subestimando os desejos locais por independência: uma sangrenta rebelião irrompeu (durando de forma intermitente, até 1906) com o intuito de proclamar a República das Filipinas. Vítimas da guerra ou de doenças, morreram cerca de cinco mil norte-americanos, vinte mil guerrilheiros e duzentos mil civis filipinos. Em 1901, um governo civil substituiu o governo militar das Filipinas, e uma assembleia eletiva foi instaurada em 1907. Os filipinos conseguiram sua independência somente após a Segunda Guerra Mundial.

Em Porto Rico, um movimento em prol da instalação de um governo popular local começou com a criação do legislativo de Porto Rico em 1900. A ilha acabou se tornando, no século XX, um estado-livre associado aos EUA.

As relações com a Inglaterra melhoraram muito após a Guerra Hispano-Americana, que contou com apoio britânico aos norte-americanos. A florescente harmonia anglo-americana era baseada na concordância britânica com os objetivos comuns de estabilidade e manutenção do *status quo* no Caribe e no Extremo Oriente e em uma suposta herança cultural e – acreditavam alguns – ‘racial’ comuns. A Grã-Bretanha reconheceu a hegemonia estadunidense no Caribe no Segundo Tratado Hay-Pauncefote, de 1901, em que o controle exclusivo do projetado canal no istmo do Panamá foi passado aos EUA.

Com o assassinato de McKinley em 1901, seu vice, Theodore Roosevelt, ascendeu à presidência. Veterano da Guerra Hispano-Americana, era um expansionista, mas, para alguns historiadores, contrariando seu adágio muito citado, ele não falava tão mansamente assim e seu porrete algumas vezes não foi verdadeiramente usado. [...]

No Caribe, Roosevelt iniciou a construção do Canal do Panamá, apaziguando os poderosos investidores franceses da French Panamá Canal Company, e contrariando a Colômbia, que recusava as condições norte-americanas para construir em seu território. Não admitindo que 'os interesses da civilização como um todo' fossem contrariados por 'latinos', o presidente estimulou uma revolução de independência panamenha em troca do acordo para a construção do canal. Mais tarde, a Colômbia seria parcialmente indenizada.

Entre 1900 e 1920, os EUA intervieram nos assuntos internos de pelo menos seis países do Hemisfério. Sob William Howard Taft (1909-1913), sucessor de Roosevelt, o intervencionismo norte-americano assumiu uma conotação claramente econômica, ao passo que mais tarde, sob Woodrow Wilson (1913-1921), adquiriu uma forma de 'imperialismo missionário': os norte-americanos se reservavam o direito de 'esclarecer e elevar povos', pela força, se necessário. O presidente Wilson fazia discursos anticoloniais e, apesar disto, interveio em Cuba, estabeleceu protetorados norte-americanos no Haiti e na República Dominicana e ainda apoiou uma ditadura na Nicarágua. O conflito mais visível entre princípios e práticas ocorreu durante a Revolução Mexicana, quando levou os Estados Unidos à beira da guerra a fim de 'ensinar o conturbado México a eleger boa gente'.

As interpretações historiográficas sobre o imperialismo norte-americano são as mais variadas. A interpretação econômica tradicional é bastante determinista e defende a tese de que a economia norte-americana chegara à maturidade e, por conseguinte, ela precisava de novas matérias-primas e de mercados externos.

Outras explicações para essa política externa ressaltam a reafirmação do Destino Manifesto, sob a forma de anglo-saxonismo: a crença de que a nação 'anglo-teutônica' era superior do ponto de vista racial e tinha uma missão civilizatória a realizar; nesse sentido, o mundo estaria sendo beneficiado com a expansão, bem como a guerra manteria virtudes morais altas e os espíritos disciplinados, em pressupostos bem próximos aos do darwinismo social.

Essa missão divina levou protestantes evangélicos a promoverem um imperialismo baseado na 'retidão moral', isto é, que os norte-americanos liderariam, não só pelo exemplo remoto, mas também pela presença física entre raças ainda não remidas do pecado. [...]

Em 1800, os Estados Unidos eram um conglomerado de pequenos estados isolados na situação de país independente na América. Em breve, o Haiti e toda a América hispânica seguiriam, cada um a seu modo, o exemplo do Norte.

Em 1900, tendo atravessado uma devastadora guerra civil, o país era uma potência imperialista que se preparava para assumir o posto de maior parque industrial do planeta. O século XIX tinha assistido a uma extraordinária expansão territorial, a um fluxo de imigrantes sem precedentes e à ascensão de um discurso democratizante que ainda não atingia, de fato, mulheres e negros. Dada como presente pelos franceses aos EUA em 1886, a Estátua da Liberdade guardava a entrada de Nova York e saudava as massas despossuídas do planeta (como diz a inscrição na base do monumento). A indústria tinha se expandido como o território, e o racismo e a exclusão continuavam, mas os norte-americanos haviam formado uma nação a partir de milhares de cacos.

O país que nascera sem nome e adotara a forma política e o lugar como denominação (Estados Unidos da América) tinha passado de 16 estados, em 1800, para 45, em 1900. A nova potência, banhada por dois oceanos, mantinha a mesma constituição e sonhava com um futuro glorioso à frente."

KARNAL, Leandro *et al.* *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 165-171.

▶ A educação como forma de assegurar o imperialismo

No trecho a seguir, o historiador estadunidense Bonnie Smith trata dos ideais que norteavam a educação fornecida pelas potências imperialistas à população das regiões colonizadas. O processo de colonização imperialista da África e da Ásia foi longo e exigiu diversos mecanismos para assegurar a dominação dos povos daqueles territórios, incluindo uma educação pautada na inferiorização.

"Aqueles que acreditavam na superioridade dos poderes imperiais foram geralmente aqueles que definiram o currículo escolar na Ásia, na África, e no Caribe. Muitos imperialistas não acreditavam que os colonizados ordinários deveriam aprender a ler ou a escrever muito bem,

ou que deveriam aprender de qualquer forma. Ainda assim, os imperialistas precisavam de um grande número de funcionários educados de acordo com os padrões culturais dos países imperialistas para que pudessem traduzir as leis e regulamentos, coletar impostos e executar ordens. Uma apreciação das conquistas europeias e japonesas faria também, acreditava-se, com que os funcionários a cargo das potências imperialistas fossem mais respeitados. Conforme os conflitos foram se tornando mais sofisticados, membros do exército foram obrigados a alfabetizar-se em alguma medida. A educação sobre a cultura nativa – por exemplo, o aprendizado da história da África – constituía, quando havia, uma pequena parte do currículo nas escolas criadas pelas forças imperialistas. Desse modo, a existência de escolas dirigidas exclusivamente pelos povos colonizados era vista como perigosa, como esse funcionário japonês esclarece sobre escolas dirigidas por coreanos que ensinavam cultura e história coreana:

‘Entre as escolas privadas, existem escolas que ensinam músicas e outros materiais que encorajam a independência e incitam a rebelião contra o Império Japonês. Isso é proibido e deve ser dedicado extremo cuidado para assegurar que a proibição dessas atividades seja executada. Os coreanos devem refletir profundamente sobre as consequências de estimular esse tipo de pensamento. Por exemplo, o choro pela independência vai provavelmente levar os coreanos a se rebelar contra o Japão. Isso trará alegria aos coreanos? O Japão suprimirá a rebelião por meio da força. Isso não afetará o Japão; somente os coreanos sofrerão.’

[...]

A expansão da Rússia para a Ásia e o Oriente Médio fez surgir outras propostas para maneiras mais eficazes de governar os variados grupos étnicos com suas próprias religiões, sistemas políticos e tradições culturais. Saber lidar com a cultura local era visto como crucial para manter a ordem, além de ser considerada uma melhor alternativa ao uso da força bruta. A seguir, temos um relatório de 1862 de um administrador que estava governando um recém-conquistado povo muçulmano – um relatório que mostra o quão complexa a questão cultural era para a dominação imperial.

‘Me parece que o principal erro que às vezes se encontra mesmo entre pessoas do governo consiste em, inconscientemente, hostilizar um povo estrangeiro, em uma involuntária tendência de forçar sua submissão aos nossos hábitos e costumes. Os efeitos desse comportamento são tão fortes que, penetrando os mais baixos estratos dos funcionários imperiais, eles frequentemente se refletiram em detalhes triviais das relações ordinárias cotidianas, ofendendo todas as classes, da mais alta à mais baixa, dos mais ricos aos mais pobres. Pode-se questionar se tal opressão moral pode gerar devoção e amor do povo ao governo.

[...] Acredito que seja importante ganhar a maior devoção possível do território [conquistado] para o governo, e administrar cada nacionalidade com afeição e total respeito aos seus estimados costumes e tradições. O administrador, ao meu ver, pode somente preparar o solo e apontar o caminho para melhorias, mas ele deve permitir que cada nacionalidade contribua com a sua parte para o progresso nacional geral de modo coerente com as suas condições particulares. A respeito disso, a educação das mulheres nativas é, obviamente, de primeira importância. Devido à sua influência sobre a família, enquanto depositária das maneiras e costumes nacionais, uma mulher tem o mesmo efeito nos hábitos da criança, do adulto, e dos idosos, portanto, ela sozinha pode melhorar os costumes que são as bases primárias de uma melhora geral.

Esse é o motivo pelo qual, em um território em que se sente a necessidade de mudar os costumes, deve ser dada atenção em primeiro lugar ao aumento do número de escolas para mulheres.

O problema dessa transformação é mais difícil entre os povos muçulmanos, já que sua organização civil se baseia na fundação do maometismo, e todas as suas leis são, portanto, estranhas aos princípios civis de um governo cristão.

A erradicação da influência do clero [muçulmano] deve, assim, preceder todas as outras medidas. Contudo, uma ação direta da nossa parte pode somente fortalecer o fanatismo do povo. Por isso, nesse aspecto, faz-se necessário encontrar também algumas maneiras, derivadas e formadas dentro de seu meio, as quais, gradualmente minando a importância dos *mullahs* [clérigos islâmicos], destruam em tempo a autoridade do *Corão*.’

► A África diante do desafio colonial

Apresentamos a seguir um texto do historiador ganense Albert Adu Boahen, elaborado para a coleção *História geral da África* publicada pela Unesco, no qual ele trata dos principais desafios da África diante da ação colonialista.

“Na história da África jamais se sucederam tantas e tão rápidas mudanças como durante o período entre 1880 e 1935. Na verdade, as mudanças mais importantes, mais espetaculares – e também mais trágicas –, ocorreram num lapso de tempo bem mais curto, de 1880 a 1910, marcado pela conquista e ocupação de quase todo o continente africano pelas potências imperialistas e, depois, pela instauração do sistema colonial. A fase posterior a 1910 caracterizou-se essencialmente pela consolidação e exploração do sistema.

O desenvolvimento desse drama foi verdadeiramente espantoso, pois até 1880 apenas algumas áreas bastante restritas da África estavam sob a dominação direta de europeus. Em toda a África Ocidental, essa dominação limitava-se às zonas costeiras e ilhas do Senegal, à cidade de Freetown e seus arredores (que hoje fazem parte de Serra Leoa), às regiões meridionais da Costa do Ouro (atual Gana), ao litoral de Abidjan, na Costa do Marfim, e de Porto Novo, no Daomé (atual Benin), e à ilha de Lagos (no que consiste atualmente a Nigéria). Na África Setentrional, em 1880, os franceses tinham colonizado apenas a Argélia. Da África Oriental, nem um só palmo de terra havia tombado em mãos de qualquer potência europeia, enquanto, na África Central, o poder exercido pelos portugueses restringia-se a algumas faixas costeiras de Moçambique e Angola. Só na África Meridional é que a dominação estrangeira se achava firmemente implantada, estendendo-se largamente pelo interior da região. [...]

Até 1880, em cerca de 80% do seu território, a África era governada por seus próprios reis, rainhas, chefes de clãs e de linhagens, em impérios, reinos, comunidades e unidades políticas de porte e natureza variados.

No entanto, nos trinta anos seguintes, assiste-se a uma transmutação extraordinária, para não dizer radical, dessa situação. Em 1914, com a única exceção da Etiópia e da Libéria, a África inteira vê-se submetida à dominação de potências europeias e dividida em colônias de dimensões diversas, mas de modo geral, muito mais extensas do que as formações políticas preexistentes e, muitas vezes, com pouca ou nenhuma relação com elas. Nessa época, aliás, a África não é assaltada apenas na sua soberania e na sua independência, mas também em seus valores culturais.

Como Ferhat Abbas salientava, em 1930 – a propósito da colonização da Argélia pelos franceses –, para a França a colonização constitui apenas uma empreitada militar e econômica, posteriormente defendida por um regime administrativo apropriado; para os argelinos, contudo, é uma verdadeira revolução, que vem transtornar todo um antigo mundo de crenças e ideias, um modo secular de existência. Coloca todo um povo diante de súbita mudança. Uma nação inteira, sem estar preparada para isso, vê-se obrigada a se adaptar ou, se não, sucumbir. Tal situação conduz necessariamente a um desequilíbrio moral e material, cuja esterilidade não está longe da desintegração completa.

Essas observações sobre a natureza do colonialismo valem não só para a colonização francesa da Argélia, mas para toda a colonização europeia da África, sendo as diferenças de grau e não de gênero, de forma e não de fundo. Em outras palavras, durante o período entre 1880-1935, a África teve que enfrentar um desafio particularmente ameaçador: o desafio do colonialismo. [...]

Qual foi a atitude dos africanos perante a irrupção do colonialismo, que traz consigo tão fundamental mutação na natureza das relações existentes entre eles e os europeus nos três últimos séculos? Eis uma questão ainda não estudada em profundidade pelos historiadores, tanto africanos como europeus, que, no entanto, precisa ser respondida. E a resposta é clara e inequívoca: na sua esmagadora maioria, autoridades e dirigentes africanos foram profundamente hostis a essa mudança e declararam-se decididos a manter o *status quo* e, sobretudo, a assegurar sua soberania e independência, pelas quais praticamente nenhum deles estava disposto a transigir, por menos que fosse. Tal resposta pode ser encontrada nas declarações dos dirigentes africanos da época.”

BOAHEN, Albert Adu (org.). *História geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935*. Brasília: Unesco, 2010. v. 7, p. 1-4.

5. Sugestões de consulta

▶ Livros

BRUNTSCHWIG, Henri. *A partilha da África negra*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

Nesse livro, Henri Brunschwig trata do período em que as potências europeias definiram suas zonas de influência no continente africano e passaram a estabelecer acordos ardilosos com líderes africanos.

DARNTON, Robert. *Os dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Nessa obra, Robert Darnton recupera aspectos cotidianos e pouco convencionais do século XVIII para delinear o mundo em que emergiram as ideias iluministas.

FURET, François; OZOUF, Mona. *Dicionário crítico da Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

Os verbetes desse dicionário foram escritos por especialistas e estão divididos em grandes temas, como os eventos mais significativos da revolução, seus principais personagens, instituições e ideias, bem como os historiadores e críticos do processo revolucionário.

HOBBSBAM, Eric. *A era do capital: 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Nessa obra panorâmica, Hobsbawm examina o período em que o capitalismo industrial e a cultura burguesa se consolidaram.

HOBBSBAM, Eric. *As origens da Revolução Industrial*. São Paulo: Global, 1979.

Nesse livro, o autor avalia a crise geral da economia europeia do século XVII e a sua relevância na consolidação do capitalismo para, em seguida, debruçar-se sobre o caso britânico e a emergência da Revolução Industrial.

JUNQUEIRA, Mary A. *Estados Unidos: a consolidação da nação*. São Paulo: Contexto, 2001.

Nesse livro, Mary Junqueira realiza uma síntese da história estadunidense, desde a construção do Estado-nação após a independência, passando pela expansão do século XIX e pela Guerra de Secessão até o imperialismo da política do *Big Stick*.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Em seu estudo sobre a vida e as representações da monarquia brasileira, Lilia Schwarcz demonstra a “tropicalização” dos emblemas reais, em uma operação bem-sucedida para criar um mito vivaz e único no contexto latino-americano.

TEIXEIRA, Francisco M. P. *As guerras de independência da América Latina*. São Paulo: Ática, 1986.

Nesse livro, o autor trata dos processos de independência dos países latino-americanos à luz da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, até a formação dos países soberanos e independentes.

▶ Revistas e artigos

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, maio-ago. 2010.

Em seu artigo, Carlota Boto examina as ideias de três pensadores iluministas portugueses – Dom Luís da Cunha, António Nunes Ribeiro Sanches e Luiz António Verney – e de que maneira eles se relacionam com o ideal pombalino da reforma do ensino, desvinculado da educação promovida pelos jesuítas.

SAMPAIO, Thiago Henrique. O discurso de Karl Marx ao domínio britânico na Índia e suas considerações sobre a Revolta dos Cipayos (1857-1859). *Revista de História da UEG*, Morrinhos, GO, v. 5, n. 1, p. 203-218, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/3965/3457>. Acesso em: 5 maio 2022.

Nesse artigo, Thiago Sampaio examina os escritos de Karl Marx sobre as origens da Revolta dos Cipayos, que constituem as primeiras análises do pensador a respeito do neocolonialismo do século XIX.

UNIFESP. Dossiê Arte, política e cultura. *Almanack*, Guarulhos, n. 29, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/alm/issue/view/809>. Acesso em: 4 jul. 2022.

Periódico voltado para o estudo da formação dos estados nacionais entre os séculos XVIII e XIX. Nesse volume, são analisadas representações sobre a independência do Brasil e de outros países latino-americanos.

» Sites

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS. Disponível em: https://www.anphlac.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=410. Acesso em: 4 jul. 2022.

Site organizado pela Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas que disponibiliza materiais de apoio didático sobre a América Colonial e a América Independente, também da indicação de objetos de aprendizagem e recursos digitais que permitem aprofundar o trabalho em sala de aula.

REVISTA AFRO-ÁSIA. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia>. Acesso em: 5 maio 2022.

Nesse *site* é possível encontrar todo o acervo da revista vinculada ao Centro de Estudos Afro-Orientais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que se dedica em especial a temas afro-diaspóricos, africanos e asiáticos.

» Filmes

Daens: um grito de justiça. Direção: Stijn Coninx. Bélgica/França/Holanda, 1992, 138 min.

O filme narra a história do padre belga Adolf Daens, um dos primeiros a lutar pelos direitos dos trabalhadores em seu país. Destacam-se as condições de trabalho nas tecelagens do norte da Bélgica, em que os trabalhadores foram substituídos por mulheres e crianças, que recebiam menores salários.

Mauá, o imperador e o rei. Direção: Sérgio Rezende. Brasil, 1999, 50 min.

Essa produção nacional apresenta a biografia de Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, desde a infância em Arroio Grande, no Rio Grande do Sul, até a mudança para o Rio de Janeiro, o aprendizado e o encantamento com a cidade de Liverpool e a montagem das fábricas no Brasil.

» Podcast

Obirin. *Que Brasil queremos?* Ep. 3: É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. Disponível em: <https://institutocasacomum.org/podcast/obirin-que-brasil-queremos-03-e-preciso-uma-aldeia-inteira-para-educar-uma-crianca/>. Acesso em: 18 maio 2022.

A série *Obirin* (palavra que significa *mulheres* em Yorubá) reúne mulheres negras com o intuito de discutir pensamentos relacionados à educação e à filosofia africana. Nesse episódio, a educadora Cibelle de Paula discute a responsabilidade e o envolvimento da sociedade nos espaços educativos, o diálogo e a interação entre famílias e escolas para juntas atuarem na formação dos jovens e no combate ao racismo.

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).



8^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, Andrea de Marco Leite de Barros, André dos Santos Araújo, Magna Reimberg Teobaldo, Flávia Maira de Araújo Gonçalves, Juliana Muscovick, Regiane de Cássia Thahira, Dirceu Franco Ferreira, Leandro Calbente

Gerência de design e produção gráfica: Patricia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Bruno Tonel, Noctua Art

Capa: Marta Cerqueira Leite, Bruno Tonel, Daniela Cunha

Foto: Casario e Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, no Largo do Pelourinho, em Salvador (BA). Foto de 2021.
© Cassandra Cury/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: Ana Cortazzo, Ana Paula Felipe, Dirce Y. Yamamoto, Marina Oliveira, Palavra Certa, Renato Bacci, Renato da Rocha, Sandra G. Cortés, Tatiana Malheiro, 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 : 4ª ano /
Patricia Ramos Braick, Anna Barreto. -- 1. ed. --
São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.
(ISBN 978-85-16-13522-5)

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

22-111501 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

I. História : Ensino fundamental 372.89

Círculo Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9487

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 o casario e a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, no Largo do Pelourinho, em Salvador (BA). Mesmo após deixar de ser a capital da América portuguesa, em 1763, a cidade manteve importância política e foi um dos palcos principais das lutas pela independência do Brasil na passagem do século XVIII para o XIX.



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.



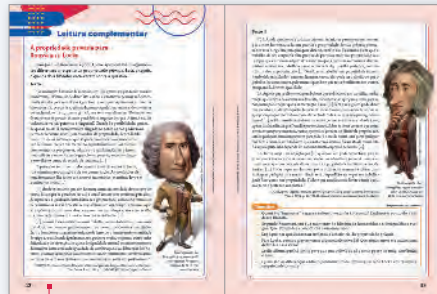
Explore

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



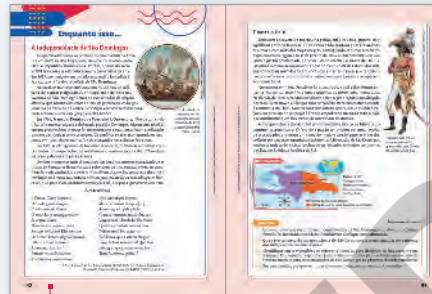
Conexão

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.



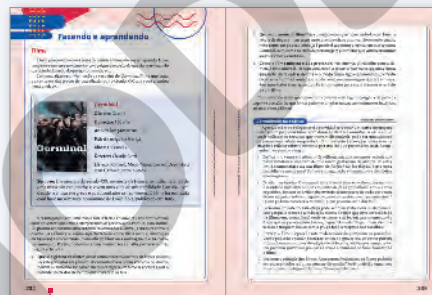
Enquanto isso...

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 MUNDO OCIDENTAL EM TRANSFORMAÇÃO	10
	CAPÍTULO 1 – DAS REVOLUÇÕES INGLESAS À REVOLUÇÃO INDUSTRIAL	12
	Inglterra, uma realidade singular no cenário europeu	13
	Os cercamentos das terras comunais, 14 • O Parlamento e a sociedade, 14	
	A dinastia Stuart	15
	A Revolução Puritana	16
	A República de Cromwell, 17 • A restauração monárquica, 18	
	A Revolução Gloriosa	18
	A industrialização na Inglaterra	19
	Os recursos naturais, 20 • Do campo para a cidade, 20 • Antes do sistema de fábrica, 21	
	• A implantação das manufaturas, 21 • Moderno sistema industrial, 22 • Do artesanato ao operário, 22	
	• As primeiras máquinas, 23 • A todo vapor, 24 • Revolução nos transportes, 24	
	A sociedade industrial	25
	O regime de trabalho, 25	
	Leitura complementar — Tempo, disciplina e trabalho nas fábricas	26
	As crianças nas fábricas	27
	A organização dos trabalhadores	28
	A legislação trabalhista, 29 • A questão ambiental, 30	
	Grandes e caóticas cidades	31
	As vilas operárias, 31 • Alimentação, 32 • Entretenimento popular, 32	
	Atividades	33
	CAPÍTULO 2 – NOVAS IDEIAS: O ILUMINISMO E OS FUNDAMENTOS DO LIBERALISMO ECONÔMICO	35
	A luz da razão invade a Europa	36
	Principais pensadores iluministas, 37 • Os enciclopedistas, 39	
	Os princípios liberais	40
	O liberalismo econômico de Adam Smith, 41	
	Leitura complementar — A propriedade privada para Rousseau e Locke	42
	Despotismo esclarecido: uma nova concepção de Estado	44
	O despotismo esclarecido em Portugal, 45	
	Atividades	46
	Fazendo e aprendendo — Pesquisa	48
Unidade 2	REVOLUÇÕES E INDEPENDÊNCIAS	50
	CAPÍTULO 3 – A INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS	52
	A opressão britânica nas Treze Colônias	53
	A questão das terras indígenas, 54 • A metrópole britânica impõe novas leis, 55 • O acirramento dos conflitos, 56	
	A independência dos Estados Unidos	57
	A Declaração de Independência, 58 • Da Confederação à constituição, 59	
	Construindo a nação	60
	As minorias esquecidas, 61	
	Enquanto isso... — Os iroqueses: nativos da América do Norte	62
	Atividades	63

CAPÍTULO 4 – FRANÇA: REVOLUÇÃO E ERA NAPOLEÔNICA	65
A França às vésperas da revolução	66
A difusão das ideias iluministas, 67 • A crise financeira e política, 67 • Os Estados Gerais e a Assembleia Nacional Constituinte, 68	
O início da revolução	68
A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 69	
A Monarquia Constitucional	70
A Assembleia Legislativa	71
A República Francesa	72
Os jacobinos no poder, 73	
O fim do processo revolucionário	75
A revolução dos costumes	76
Cidadãs, mas nem tanto...	77
Enquanto isso... — As ideias revolucionárias chegam à América portuguesa	78
A ascensão de Napoleão Bonaparte	80
A relação política com a Igreja, 81 • O Código Civil, 81	
De cônsul a imperador	82
Crescimento e repressão, 83 • O Bloqueio Continental, 83	
O fim do Império Napoleônico	84
O governo dos cem dias, 85	
O Congresso de Viena	86
Atividades	87
CAPÍTULO 5 – INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA ESPANHOLA	89
Crise na Espanha e pressões na América	90
Napoleão invade a Espanha, 91	
Enquanto isso... — A independência de São Domingos	92
A luta pela emancipação no México	94
O México independente, 95	
As independências na América do Sul	96
A unidade proposta por Bolívar, 97 • No Uruguai: as ideias de Artigas, 98	
As independências na América Central	99
Cuba: a libertação tardia, 100	
Significados de liberdade	101
Os indígenas depois da independência, 102	
Atividades	104
► Fazendo e aprendendo — Romance	106
Unidade 3 BRASIL: DA CRISE DO SISTEMA COLONIAL AO SEGUNDO REINADO	108
CAPÍTULO 6 – DAS REBELIÕES COLONIAIS ÀS LUTAS PELA EMANCIPAÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA	110
A crise portuguesa no século XVIII	111
As reformas pombalinas, 112	
A Conjuração Mineira	113
A revolta que não se concretizou, 114 • A participação das mulheres, 114	
A Conjuração Baiana	115
Ação popular e repressão, 116	
Portugal sob a mira de Napoleão	117
A família real portuguesa no Brasil	118
Negócios com a Grã-Bretanha, 118 • Mudanças no Rio de Janeiro, 119 • O outro lado da capital, 120	

Sumário

A Revolução Pernambucana de 1817	121
A volta de D. João VI para Portugal	122
Rumo à independência	123
A proclamação da independência, 124	
Negros e indígenas no fim da colonização	125
Leituras complementar — Guerra contra os Botocudos	126
Atividades	128
CAPÍTULO 7 – DO PRIMEIRO REINADO ÀS REGÊNCIAS	130
A organização do Estado brasileiro	131
Os interesses políticos em jogo, 132 • A Constituição de 1824, 132	
Leitura complementar — Indígenas no Primeiro Reinado	134
A Confederação do Equador	136
A questão platina	136
Crise política e abdicação	137
O período regencial (1831-1840)	138
Os grupos políticos, 139 • Medidas de defesa e punição, 139 • O Ato Adicional de 1834, 140	
• A Regência Una de Feijó, 141 • As revoltas regenciais, 142 • As Rusgas Cuiabanas, 142 • Uma revolta na Amazônia: a Cabanagem, 143 • A Revolta dos Malês, 145 • A Revolta dos Farrapos, 146	
O golpe da maioridade	148
A cultura afro-brasileira	149
Atividades	150
CAPÍTULO 8 – O SEGUNDO REINADO	152
A política no Segundo Reinado	153
O parlamentarismo às avessas, 154 • A política indigenista do Segundo Reinado, 155	
A Guerra do Paraguai (1864-1870)	156
O império do café	158
Do Vale do Paraíba ao Oeste paulista, 159 • A expansão ferroviária e urbana, 160	
O Brasil não era só café	161
O fim do tráfico negreiro	162
O lento fim da escravidão	163
A Lei dos Sexagenários e a Lei Áurea, 163	
Enquanto isso... — Baquaque, a luta pela liberdade	164
O trabalho livre no Brasil	166
Transformações no Brasil imperial	167
Contraste social e cultural	168
A construção da identidade nacional	169
Cultura popular, 169	
O fim da monarquia no Brasil	170
O legado e a superação da escravidão	171
Atividades	172
▶ Fazendo e aprendendo — Poesia	174

Unidade 4 TRANSFORMAÇÕES NO SÉCULO XIX

CAPÍTULO 9 – REVOLUÇÕES E NOVAS TEORIAS POLÍTICAS DO SÉCULO XIX	178
A Europa após o Congresso de Viena	179
As revoluções liberais do século XIX	180
Ondas revolucionárias de 1830, 180 • 1848: a Primavera dos Povos, 181 • Os frutos de 1848, 182	
A unificação da Itália e da Alemanha	183
A formação do Estado italiano, 183 • A Alemanha unificada, 184	

Burguesia versus operariado	185
As lutas operárias e os sindicatos, 186	
As teorias sociais e políticas	187
Os socialistas utópicos, 187 • O socialismo científico, 188 • O anarquismo, 189 • A primeira experiência socialista da história, 190	
Enquanto isso... — O falanstério do Saí: uma utopia no Sul do Brasil	191
A arte europeia no século XIX	193
A arte romântica, 193 • A arte realista, 194 • A literatura realista, 195	
Atividades	196
CAPÍTULO 10 – OS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX	198
A expansão dos Estados Unidos	199
A missão estadunidense, 200 • Do ouro à ocupação efetiva do oeste, 201 • A guerra contra os indígenas, 202	
As tensões entre o norte e o sul	203
Os interesses opostos, 204 • Eclode a guerra civil, 205	
A reconstrução dos Estados Unidos	206
As relações com a América Latina	207
A segregação racial nos Estados Unidos	208
Leitura complementar — O blues	209
Atividades	211
CAPÍTULO 11 – A NOVA ORDEM ECONÔMICA E O IMPERIALISMO	213
A Segunda Revolução Industrial	214
A crise do capitalismo industrial	215
A era do capitalismo financeiro	216
A expansão imperialista	217
Imperialismo e exploração das riquezas	218
O “fardo” do homem branco	219
A partilha da África	220
A dominação britânica na África	221
A Guerra dos Bôeres (1899-1902), 222	
Movimentos de resistência	222
Rebelião Ashanti (1890-1900), 223 • Revolta Maji-Maji (1905-1907), 223	
A dominação francesa, belga e portuguesa na África	224
Políticas imperialistas na Ásia	225
A dominação britânica na China, 225 • O Império Britânico na Índia, 227 • A Revolta dos Cipayos, 227	
Leitura complementar — O imperialismo e a religião	228
Os franceses na Indochina, 230 • O Japão da era Meiji, 231	
Atividades	232
▶ Fazendo e aprendendo — Filme	234
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236

Abertura da unidade

As imagens de abertura apresentam elementos da sociedade atual que são resultado dos processos históricos que serão estudados nesta unidade, como as Revoluções Inglesas, a Revolução Industrial e o Iluminismo. Com base na observação dessas fotografias, espera-se que os alunos compreendam que esses processos alteraram profundamente o modo de vida ocidental e delinearam os rumos das sociedades nos séculos seguintes, considerando que suas reminiscências podem ser observadas até hoje.

As Revoluções Inglesas estabeleceram novos parâmetros para o sistema político inglês. Nesse contexto, o Parlamento conquistou significativo protagonismo e, aos poucos, substituiu o poder absolutista. Com a Revolução Gloriosa do século XVII, o Parlamento inglês se submeteu à coroa e inaugurou a monarquia parlamentar constitucional como forma de governo, cujo princípio liberalizante aos poucos sepultou o absolutismo monárquico no país.

A longa história do Parlamento britânico assinala a ascensão econômica e política da burguesia responsável por legislar e favorecer o desenvolvimento da Revolução Industrial. Essa, por sua vez, além de alterar profundamente o modo de produção de bens de consumo, estabeleceu novas relações sociais, que afetaram a maneira como as pessoas lidavam com o trabalho, com o consumo e com o tempo, que reverberam até o presente.

No bojo dessas transformações, com a ascensão social, política e econômica da burguesia, nasceu também o Iluminismo, movimento que consolidou as bases intelectuais contrárias ao absolutismo e teorizou sobre as formas de governo e a separação dos poderes, fundamentando-se em ideias liberalizantes, nas quais, de certa maneira, se pautam as democracias atuais.

Com base na observação da foto que apresenta um grafite feito pelo artista Paulo Ito, pergunte

Continua

UNIDADE

1

O mundo ocidental em transformação



JEFFERSON RUDYVAGENCIA SENADO

Plenário da Câmara dos Deputados durante sessão solene no Congresso Nacional, Brasília, Distrito Federal. Foto de 2022. O parlamento brasileiro é fundamental para o funcionamento da democracia no Brasil. Ele é composto da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Os deputados federais e os senadores são eleitos por meio do voto direto e secreto e têm a função de propor, analisar, discutir, votar e aprovar as leis brasileiras.

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

O que estudaremos na unidade

O mundo contemporâneo apresenta muitas instituições, ideias, técnicas e processos, entre outros aspectos, que foram desenvolvidos a partir dos séculos XVII e XVIII. As Revoluções Inglesas, por exemplo, consolidaram o Parlamento como um dos pilares da democracia moderna e impulsionaram a Revolução Industrial, que transformou significativamente as relações de produção e consumo. Já o Iluminismo consagrou o uso da razão e do espírito crítico tanto para questionar tiranias como para explicar os fenômenos naturais, sociais, econômicos e políticos. Esses são os assuntos que você vai estudar nesta unidade. Perceberá, assim, a influência que o conjunto dos acontecimentos mencionados exerce em nosso cotidiano, influenciando nossos valores e comportamentos.

10

Continuação

aos alunos o que eles compreendem a respeito dessa intervenção. Os criadores defendem o grafite como uma forma de arte e sua aceitação social tem sido ampliada nos últimos anos, porém esse tipo de expressão ainda é perseguido em muitos lugares por ser associado às pichações e ser considerado uma expressão marginal. Permita que os alunos expressem suas opiniões sobre o assunto, vinculando-o aos ideais iluministas de liberdade de pensamento e de expressão.

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 motivarem o estudo das condições que permitiram o pioneirismo da Inglaterra na industrialização. Além disso, se justificam por estimularem a associação entre o desenvolvimento da Revolução Industrial e as mudanças engendradas por ela na criação de tecnologias, nas formas de trabalho, nos modos de vida e na organização das cidades, com ênfase aos impactos ambientais e sociais decorrentes desses processos.

No capítulo 2, a pertinência dos objetivos deve-se ao incentivo à compreensão dos conceitos *Iluminismo* e *liberalismo econômico*, ao destaque às propostas e argumentos dos pensadores iluministas e dos pensadores liberais e ao estímulo à identificação dos ideais iluministas e liberais que se mantiveram no mundo contemporâneo.



JAN WOTAS/PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES

Robôs operando em linha de montagem de indústria automobilística em Leipzig, Alemanha. Foto de 2022. A Revolução Industrial, fruto do desenvolvimento tecnológico, alterou profundamente a relação dos seres humanos com o trabalho, com as pessoas, com a natureza e com o tempo.



PAULO ITO - SÃO PAULO

Resisto!, grafite de Paulo Ito, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019. O Iluminismo promoveu a ideia de que a liberdade de pensamento e de opinião é direito fundamental do ser humano. Nesse sentido, as artes de rua, como o grafite, são instrumentos populares de comunicação de ideias, críticas ou desejos de integrantes da sociedade e simbolizam a liberdade de expressão.

SUMÁRIO DA UNIDADE

Capítulo 1

Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial, 12

Capítulo 2

Novas ideias: o Iluminismo e os fundamentos do liberalismo econômico, 35

Este capítulo contempla a habilidade EF08HI02 (ao identificar as particularidades da Inglaterra no século XVII e ao analisar os desdobramentos da Revolução Gloriosa) e, parcialmente, a habilidade EF08HI03 (ao abordar os impactos da Revolução Industrial). O trabalho para o desenvolvimento dessa habilidade se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Identificar os principais elementos das Revoluções Inglesas do século XVII e o princípio liberalizante na política.
- Compreender as condições que permitiram o pioneirismo da Inglaterra no processo de industrialização.
- Relacionar o desenvolvimento de novas tecnologias às mudanças no trabalho dos operários e à formação de uma sociedade industrial.
- Avaliar os impactos causados no meio ambiente pelos avanços técnicos desenvolvidos durante a Revolução Industrial.
- Conhecer as condições de trabalho nas fábricas inglesas do século XVIII e problematizar a exploração da mão de obra, incluindo a infantil.
- Reconhecer a organização política dos trabalhadores e suas reivindicações.

Abertura do capítulo

Por meio desta abertura, espera-se demonstrar aos alunos que a Revolução Industrial alterou as relações sociais, afetando a maneira como lidamos com as outras pessoas, com o consumo e com o tempo. É importante levá-los a refletir sobre a onipresença de máquinas e de produtos industrializados no dia a dia para que compreendam o impacto causado pela introdução e uso dessas tecnologias no passado e no presente. Comente que, embora o uso da tecnologia traga benefícios, como o aumento da produtividade, o desenvolvimento da medicina e a velocidade na

Continua

CAPÍTULO

1

Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial



MILADENANTONOV/AP/GETTY IMAGES

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

Jovens utilizando *smartphones* em Moscou, Rússia. Foto de 2018. Os *smartphones* facilitam a realização de diversas tarefas do dia a dia, porém o uso excessivo desses aparelhos pode prejudicar as trocas e interações pessoais, diminuindo a qualidade dos encontros presenciais.

Você consegue imaginar a vida sem computadores, televisores, *smartphones*, ventiladores, aquecedores, carros, navios, aviões e tantos outros aparelhos eletrônicos presentes em nosso cotidiano?

Neste capítulo, você estudará a Revolução Industrial, processo que, por meio do desenvolvimento tecnológico, transformou o mundo do trabalho, as relações entre o campo e a cidade, o cotidiano dos indivíduos e a vida em sociedade. Desde a Primeira Revolução Industrial, no final do século XVIII, até hoje, o desenvolvimento da tecnologia, o aproveitamento dos recursos naturais e as relações entre empregadores e trabalhadores continuam se transformando. Para entender esse processo, começaremos nosso estudo com as Revoluções Inglesas do século XVII.

- Como você percebe a presença das máquinas em sua vida?
- Existem aspectos negativos no uso intenso de tecnologia pela sociedade atualmente? Se sim, quais? Converse sobre o assunto com os colegas.
- Alguns estudiosos acreditam que, com o desenvolvimento tecnológico, a progressiva substituição do trabalho humano por máquinas causará o fim do emprego e do salário. Você acredita nisso?
- De que maneira as pessoas seriam atingidas por essa transformação?

12

Continuação

comunicação, também pode ser associada a aspectos negativos, como o uso exagerado de *smartphones* e das redes sociais e a disseminação de *fake news*. Destaque que, apesar de algumas profissões serem extintas com desenvolvimento tecnológico, outras são criadas, como é o caso dos programadores ou dos profissionais responsáveis pela manutenção dos equipamentos. Durante a conversa, lembre os alunos do adensamento das cidades e do impacto do processo de industrialização sobre o meio ambiente, solicitando que apresentem opiniões justificadas por argumentos coerentes.

Inglaterra, uma realidade singular no cenário europeu

Em meados do século XV, a Inglaterra era um dos reinos mais pobres da Europa. Sua economia era agrária e voltada principalmente para a subsistência, com um pequeno comércio interno. Entretanto, na segunda metade do século XVIII, o país se consolidou como a principal potência econômica mundial. Mas como foi possível uma mudança tão significativa em cerca de trezentos anos?

Com a reforma religiosa promulgada em 1534 por Henrique VIII, da dinastia Tudor, a coroa passou a confiscar as terras da Igreja Católica e a vendê-las aos integrantes da **gentry**, que ampliaram suas posses e sua influência na política. Essa situação, aliada às necessidades financeiras da coroa, impulsionou o processo de cercamentos das terras comunais.

Elizabeth I, filha de Henrique VIII, seguiu as linhas gerais do governo do pai ao assumir o trono. Ela conservou a política de concessão de monopólios para a burguesia e favoreceu o crescimento do comércio marítimo. Com o desenvolvimento do mercado ultramarino, os tecidos ingleses passaram a ser comercializados na América, na Índia e na Rússia. A rainha governou com habilidade, manteve-se próxima ao Parlamento e controlou as disputas religiosas.

Com o tempo, a condução política e econômica foi cada vez mais influenciada pelo Parlamento. O órgão era dividido em duas câmaras: a dos **Lordes**, constituída por integrantes da alta nobreza laica e autoridades da Igreja Anglicana nomeados pelo rei, e a dos **Comuns**, formada por membros eleitos entre a **gentry**, pequenos e médios comerciantes, donos de **manufaturas** e artesãos bem-sucedidos das cidades inglesas. O conjunto dessas transformações fez da Inglaterra uma nação de realidade única no cenário europeu.

Gentry: pequena nobreza rural, proprietária de terras. Esse grupo social era diferente da nobreza dos lordes (duques, condes, marqueses, viscondes e barões). Os membros da **gentry** não possuíam títulos de nobreza, porém dispunham de renda suficiente para viver sem precisar trabalhar.

Manufatura: nesse caso, estabelecimento onde se fabricam produtos resultantes de trabalho mecânico.

O senhor e a senhora Andrews, pintura de Thomas Gainsborough, 1748-1749. Galeria Nacional, Londres, Reino Unido. A pintura representa um casal da camada social da **gentry**.



13

BNCC

Ao abordar as particularidades do cenário inglês com atenção às questões políticas e socioeconômicas, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI02.

Grã-Bretanha, Reino Unido e Inglaterra

Esclareça aos alunos a diferença entre Inglaterra, Grã-Bretanha e Reino Unido. A Inglaterra é um país europeu que, junto da Escócia e do País de Gales, faz parte da ilha chamada Grã-Bretanha. No século XV, o País de Gales foi incorporado pela Inglaterra, que, em 1707, selou a união com a Escócia, formando o Reino da Grã-Bretanha. Em 1801, este uniu-se ao Reino da Irlanda, formando o Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda, ou, simplesmente, Reino Unido. Em 1921, a parte sul da Irlanda conquistou a independência do Reino Unido, formando a República da Irlanda, também conhecida como Eire. No entanto, o norte permaneceu ligado à monarquia britânica, e o Reino Unido passou a se chamar Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte.

Ao longo deste volume, utilizaremos a nomenclatura correspondente ao período estudado. No entanto, especificamente nesta unidade, por abordarmos um período bastante longo, priorizaremos o uso do nome Inglaterra, para facilitar a compreensão dos alunos.

Ampliando: a riqueza inglesa em meados do século XVIII

“[...] a Grã-Bretanha impressionava o visitante estrangeiro principalmente como um país rico, e cuja riqueza se devia basicamente ao comércio e à iniciativa; como um país poderoso e cujo poderio repousava naquela arma mais ligada ao comércio, mais voltada para as operações mercantis, a marinha como um Estado de liberdade e tolerâncias raras, relacionadas estreitamente também com o comércio e com a classe média. Ainda que

talvez deficiente nas graças aristocráticas da vida, em humor [...], e dada a excentricidades religiosas e de outras naturezas, a Grã-Bretanha era, sem nenhuma dúvida, o mais florescente e próspero dos países, e um país que podia gabar-se ainda de excelente ciência e literatura, para não se falar em tecnologia.”

HOBBSAWM, Eric J. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 15.

Cercamento de terras e desenvolvimento da indústria

Este capítulo recupera alguns temas já tratados no volume anterior desta coleção, como o processo de cercamento de terras e o desenvolvimento das manufaturas na Inglaterra. Se achar necessário, retome o capítulo 11 do volume do 7º ano, estabelecendo relações entre os conhecimentos adquiridos anteriormente e os abordados neste capítulo.

Recapitulando

1. Os acontecimentos que contribuíram para que a Inglaterra se tornasse a principal potência do cenário europeu foram a valorização da lã e dos tecidos ingleses no mercado internacional; a política de cercamentos, que tornou privadas as terras comunais; e o maior poder político conquistado pelo Parlamento. Esses elementos, aos poucos, romperam com as práticas feudais e com o absolutismo europeu, o que beneficiou a ascensão da burguesia e o desenvolvimento industrial.
2. As terras comunais eram áreas de uso comum que, mesmo estando sob o domínio de um senhor (o rei, um nobre ou qualquer outro proprietário), podiam ser usadas por todos na agricultura.
3. As cartas de cercamento suprimiram a existência das terras comunais, que passaram a ser usadas apenas por seus proprietários – a *gentry* exigiu o cercamento dessas terras para uso próprio, deixando muitos camponeses sem terra para cultivar.

MATTHEW WILLIAMS-ELISE/EDUCATION IMAGES/
UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES



Vista aérea da região de Cotswold Hills, Reino Unido. Foto de 2020. Na imagem é possível ver os limites atuais das propriedades.

Arrendatário: aquele que usa as terras para plantar mediante pagamento; semelhante à locação.

Os cercamentos das terras comunais

Até o século XV, os campos ingleses eram mal delimitados e serviam basicamente para a produção de alimentos, a pastagem de animais e a obtenção de lenha. Os camponeses eram donos das terras que cultivavam ou **arrendatários** das terras de outros proprietários. Havia, ainda, as **terras comunais**, que, embora sob o domínio do rei, de um nobre ou de um proprietário comum, eram usadas por todos. No entanto, com o lucro

crescente do comércio de lã nos séculos seguintes, os proprietários rurais enriquecidos (a *gentry*) passaram a solicitar ao rei as chamadas **cartas de cercamento**. Com essas cartas, eles obtinham autorização para cercar as terras comunais e usá-las para a criação de ovelhas, das quais extraíam lã. Assim, os campos usados para o cultivo de alimentos tornaram-se campos de pastagem para as ovelhas.

Consequentemente, muitos camponeses foram expulsos das terras onde trabalhavam. A partir de meados do século XVII, a maior parte deles deslocou-se para as cidades ou migrou para as colônias inglesas da América do Norte.

O Parlamento e a sociedade

Com as mudanças na agricultura inglesa, o grupo social da *gentry* cresceu e passou por uma remodelação. Muitos homens ricos das cidades compraram terras e investiram na criação de ovelhas. Esses proprietários, cada vez mais interessados em lucrar, conquistaram assentos no Parlamento ao lado de comerciantes e donos de manufaturas, todos interessados em pressionar as decisões políticas para obter maior liberdade comercial e redução de impostos. Os votos desses deputados, de fato, passaram a influenciar as decisões políticas inglesas, pois a modificação das leis e o aumento de impostos por parte da coroa dependiam da aprovação conjunta da Câmara dos Lordes e da Câmara dos Comuns.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

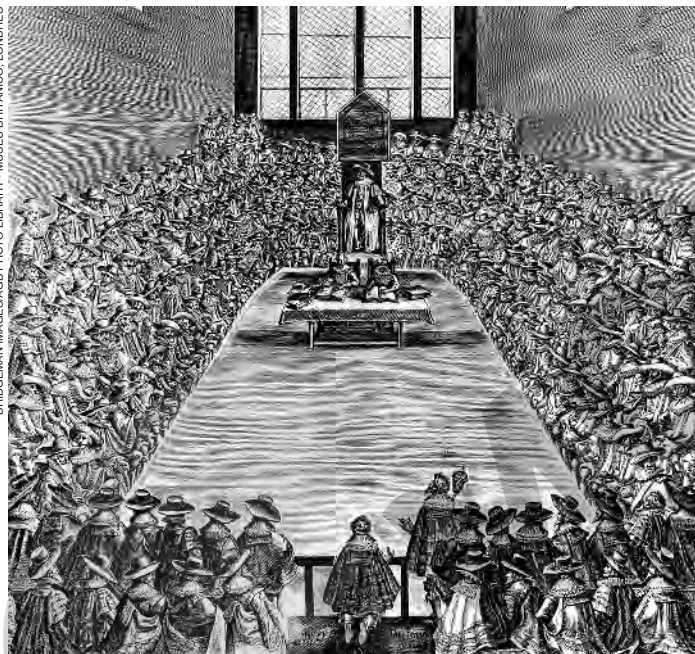
1. Que acontecimentos contribuíram para a Inglaterra se tornar a principal potência no cenário europeu?
2. O que eram as terras comunais?
3. Como as cartas de cercamento afetaram a existência das terras comunais?

A dinastia Stuart

Durante a dinastia Tudor, a monarquia e as duas Câmaras do Parlamento mantiveram muitos interesses comuns, que se manifestavam na luta contra a Espanha e na manutenção da ordem interna do reino. Essa situação mudou com a morte da rainha Elizabeth I, em 1603. Como ela não deixou herdeiros diretos, o trono foi assumido por seu primo Jaime Stuart VI, da Escócia. Ele foi coroado rei da Inglaterra como Jaime I, dando início a uma nova dinastia no poder.

O governo de Jaime I foi marcado por diversas crises institucionais. Com problemas financeiros e sem o apoio da Câmara dos Comuns para solucioná-los por meio do aumento de impostos, o monarca dissolveu o Parlamento em 1610 e passou a governar de forma absolutista até 1621. Para aumentar a renda do Estado, Jaime I criou impostos e adotou uma política de venda indiscriminada de cargos e honrarias. Além disso, aproximou-se cada vez mais de países católicos.

Carlos I, filho e sucessor de Jaime I, assumiu o trono em 1625, mantendo também uma relação hostil com o Parlamento. Em 1628, o Parlamento obrigou o rei a jurar a **Petição de Direitos**, documento que previa a proibição de prisões injustificadas de cidadãos e a cobrança de tributos ilegais, entre outras medidas. No entanto, no ano seguinte, Carlos I dissolveu o Parlamento e assim governou por onze anos. Durante esse período, o descontentamento da população cresceu: os comerciantes reclamavam que o rei concedia monopólios que atrapalhavam seus negócios e consideravam a corte real muito cara e luxuosa.



Saiba mais

Composição religiosa

Com Henrique VIII, o anglicanismo tornou-se a religião oficial da Inglaterra. Entre os anglicanos estava a alta nobreza, mais próxima do rei. Os católicos, porém, continuaram a existir no país, apesar da ruptura do rei com a Igreja de Roma.

Havia, também, os **presbiterianos**, que eram protestantes calvinistas, e os **puritanos**, que formavam uma corrente mais radical do presbiterianismo e receberam esse nome por conta da rigidez de seus costumes. Os presbiterianos predominaram na Escócia e os puritanos, na Inglaterra. Esses grupos eram formados especialmente pela pequena nobreza rural, pelos pequenos proprietários de terras, pelos donos de manufaturas, pelos artesãos e pelos pequenos comerciantes das cidades.

Responda em seu caderno.

Resapitulando

4. Explique a relação entre o Parlamento e o governo da dinastia Stuart.
5. O que foi a Petição de Direitos? Qual é o seu significado?

Gravura representando reunião na Câmara dos Comuns com a presença do rei Jaime I, em 1624. Museu Britânico, Londres, Reino Unido.

Finalidade dos impostos

As contínuas propostas de aumento de impostos apresentadas pelo rei ao Parlamento tinham como objetivo cobrir o déficit público do reino inglês, gerado pelos gastos excessivos com guerras travadas na Europa. Uma delas eclodiu depois que o rei Carlos I tentou implantar uma nova organização religiosa na Escócia, em 1637, de maioria presbiteriana. Os escoceses se rebelaram contra o rei, e este recorreu ao Parlamento visando obter recursos para custear a guerra.

O reinado de Carlos I

Durante o reinado de Carlos I (1625-1649), houve uma reaproximação entre a Igreja Anglicana e a Católica, exemplificada por meio do casamento do rei com a princesa católica Henriqueta Maria de França. Essa reaproximação causou a perseguição aos puritanos, aceitos durante os reinados de Elizabeth I (1558-1603) e Jaime I (1603-1625). Sugerimos retomar o conteúdo do capítulo 5 do volume do 7º ano desta coleção, lembrando que esses protestantes perseguidos acabaram por formar a maioria da população das colônias inglesas na América.

Resapitulando

4. A relação entre o Parlamento e a dinastia Stuart foi marcada por conflitos. A Câmara dos Comuns, composta de representantes de vários distritos do reino, em geral da burguesia urbana e da pequena nobreza rural, que contava com o apoio popular, opôs-se às tentativas da monarquia de aumentar impostos e recapitalizar a coroa. Os gastos com as guerras externas e as mudanças no anglicanismo impostos pelo rei também causavam descontentamento.
5. A Petição de Direitos foi um documento imposto pelo Parlamento, em 1628, ao rei Carlos I. Essa lei proibia o rei de efetuar prisões arbitrárias e de criar impostos sem a autorização do Parlamento, o que significava limitar o poder da monarquia, submetendo-a a um documento cujos princípios reapareceriam na Revolução Gloriosa.

O apoio do sul ao Parlamento

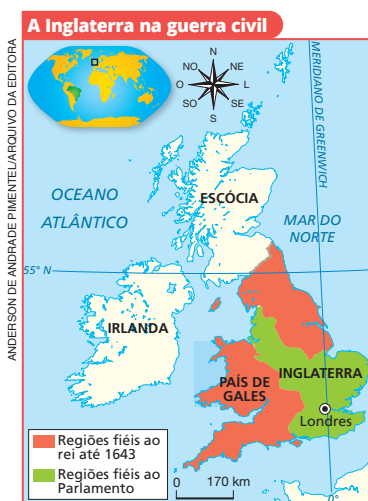
O apoio do sul da Inglaterra ao Parlamento, mais especificamente à Câmara dos Comuns, justifica-se porque essa região tinha sido mais afetada pela política de cercamentos e pelo incremento do comércio.

O Parlamento inglês como referência

Em linhas gerais, a estrutura do Parlamento inglês no século XVII ainda é mantida. A instituição, que se tornou o principal órgão de governo do país, é modelo para inúmeros outros países. Por exemplo, no Brasil do século XIX, o arcabouço do Legislativo era constituído por uma proposta parlamentarista, embora “desvirtuada” pela existência do Poder Moderador. Em 1993, houve um plebiscito para que a população decidisse a forma e o sistema de governo que vigorariam no Brasil: monarquia, presidencialismo ou parlamentarismo. Os debates políticos na época foram intensos. Pode-se conversar sobre o tema com os alunos, no sentido de ampliar seus conhecimentos sobre essa experiência política brasileira e a sua relação com a história inglesa.

Recapitulando

6. Exército de Novo Tipo foi o nome dado às forças parlamentares comandadas por Oliver Cromwell durante a Guerra Civil Inglesa. Cromwell reorganizou as forças militares puritanas, entregando os postos de comando a pessoas escolhidas pelo mérito, e não pela posição que ocupavam na sociedade.



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 125.

Recapitulando

6. O que era o Exército de Novo Tipo? Por que sua organização era diferente do exército anterior?

Responda em seu caderno.

Saiba mais

Projetos políticos da Revolução Puritana

Os *levellers* e os *diggers* lutaram na guerra civil contra o rei Carlos I. De maneira geral, eles contestavam a política de cercamentos e propunham uma reforma agrária que consistia na nacionalização de terras da Inglaterra para arrendá-las aos pobres. O principal ponto que opunha esses grupos era o posicionamento sobre a propriedade. Enquanto os *levellers* defendiam a existência da propriedade privada, os *diggers* consideravam-na a causa da miséria social e, por isso, queriam aboli-la. Esses projetos não chegaram a ser implementados, e os dois grupos passaram a ser perseguidos por Cromwell.

16

Ampliando: os diggers e a propriedade privada

“A defesa da propriedade e do interesse individual divide o povo de um país e do mundo todo em partidos, e por isso é a causa de todas as guerras [...]. Mas, quando a terra tornar a ser um tesouro comum, assim como ela deve ser, [...] então haverá de cessar essa inimizade entre todos os países, e ninguém mais se atreverá a tentar dominar os outros, nem ousará matar o seu próximo, nem desejará possuir mais terras que o seu semelhante.”

WINSTANLEY, Gerrard. A lei da liberdade [1652]. In: HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 146.

A República de Cromwell

Cromwell, o líder do Exército de Novo Tipo, era quem de fato comandava a república, apoiado pelo grupo puritano da Câmara dos Comuns. Aqueles que defendiam a monarquia parlamentar foram excluídos do Parlamento.

A principal medida econômica de Cromwell foi a publicação dos **Atos de Navegação**, em 1651. Os documentos tinham o objetivo de ampliar e incentivar o transporte comercial marítimo e determinavam que nenhum bem ou produto, de qualquer origem, seria importado ou trazido para a república em navios estrangeiros. Desse modo, todos os produtos importados pela Inglaterra deveriam ser transportados em navios ingleses ou em navios dos países produtores.

O governo de Cromwell foi marcado por constantes tensões. O Exército de Novo Tipo enfrentou e reprimiu revoltas populares na Escócia e na Irlanda, o que acarretou altos custos para o Estado inglês. Essa situação foi seguida por péssimas colheitas e pelo consequente aumento do custo de vida. Para piorar a imagem da república, as manifestações de oposição ao governo foram aniquiladas e Cromwell passou a ser visto como um tirano pelos grupos populares.

Em 1653, Cromwell dissolveu o Parlamento e assumiu o título de lorde protetor. Na prática, essas medidas o tornaram um ditador e Cromwell passou a ser criticado até mesmo pelos puritanos.

Responda
em seu
caderno.

Recapitulando

7. Qual foi a importância dos Atos de Navegação para os grupos sociais que comandavam a República Inglesa?

Detalhe de *Vista de Londres*, gravura de Claes Jansz Visscher, 1616.



Recapitulando

7. Com os Atos de Navegação, a Inglaterra ampliou seu comércio marítimo, beneficiando os puritanos. As principais atividades dos integrantes desse grupo que comandava a República Inglesa estavam ligadas ao comércio e à produção de tecidos.

Ampliando: Cromwell, uma figura controversa

“[...] Oliver Cromwell, o Lorde Protector, surgiu durante séculos no imaginário inglês como um general sedento de sangue, [...] um tirano e um regicida que, a pretexto de um mandado divino, cobiçara a coroa. Contudo, Cromwell, agindo de acordo com as suas crenças pessoais, foi um líder militar e político seguido por muitos e a maior constante num período particularmente instável. Considerado, por ele próprio e por muitos outros, como um instrumento de Deus, sujeito à Providência e à missão que Aquele lhe impusera, Cromwell, através dos seus discursos proféticos, inspirou políticos e militares. No entanto, era também um homem do seu tempo, prático, sem receio de tomar decisões difíceis e destemidas, as quais lhe granjearam uma reputação de líder autocrático.”

CAETANO, Joana. Oliver Cromwell: o braço de Deus, o punho do exército. *E-topia: Revista Electrónica de Estudos sobre a Utopia*, Porto, n. 14, 2013. p. 1. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11673.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BNCC

Ao abordar as Revoluções Inglesas, a implementação de um parlamentarismo monárquico constitucional e seus desdobramentos políticos e econômicos, em especial aqueles que concorreram para a industrialização na Inglaterra, o conteúdo contempla a habilidade EF08HI02.

História em construção

Espera-se que os alunos compreendam que os artigos citados da Declaração de Direitos expõem a limitação do exercício do poder real e sua submissão a um documento regulatório. Na prática, os artigos questionam o poder do monarca de tomar medidas que não estejam de acordo com as leis do reino e estabelecem eleições livres para o Parlamento, bem como a liberdade de expressão de seus membros.

BNCC

Ao propor uma reflexão baseada na análise de um documento histórico, a atividade favorece a atitude historiadora e contribui para o desenvolvimento das **Competências específicas de História nº 1, nº 3 e nº 6**.

A restauração monárquica

Cromwell morreu em 1658, e seu filho, Richard Cromwell, assumiu o poder, renunciando meses depois. Diante desse vazio de poder, o Parlamento voltou a se reunir em duas Câmaras. O Parlamento restituiu a monarquia e a dinastia Stuart, e Carlos II foi coroado em 1660. Em seu governo, o Parlamento funcionou por dezenove anos seguidos e com muito mais poder que na época anterior à guerra civil. Com a morte de Carlos II, em 1685, seu irmão, o católico Jaime II, assumiu o trono.

A Revolução Gloriosa

Jaime II buscou reforçar seu poder em direção ao absolutismo. Diante dessa tentativa, o Parlamento, apoiado por comerciantes e grandes proprietários de terra, o depôs em 1688.

Os parlamentares firmaram um acordo e entregaram a coroa da Inglaterra a Guilherme de Orange, chefe do governo da Holanda, e a sua esposa Maria Stuart, filha de Jaime II. No entanto, o novo monarca assumia a coroa em uma condição diferente da de seus antecessores: ele foi reconhecido como rei, mas o governo ficou sob responsabilidade do Parlamento. Instituiu-se, assim, um novo regime político: a **monarquia parlamentar constitucional**. Como o processo não foi violento, o movimento ficou conhecido como **Revolução Gloriosa**. O novo reinado só teve início após o juramento de obediência à Declaração de Direitos, em 1689, que colocava o Parlamento como o legítimo órgão de governo da Inglaterra.

Monarquia parlamentar constitucional: forma de governo caracterizada pela obediência a um regulamento e pela parceria estabelecida entre a coroa e o Parlamento.

História em construção

Declaração de Direitos

Os artigos da Declaração de Direitos apresentavam princípios que mais tarde influenciariam toda a Europa. Leia um trecho do documento.

“Os ditos lordes espirituais e temporais, e comuns [,] [...] agora reunidos com plenos poderes e livres representantes desta nação [,] [...] declaram:

1º Que o suposto poder da autoridade real de suspender as leis ou a execução das leis sem o consentimento do Parlamento é ilegal;

2º Que o suposto poder da autoridade real de dispensar leis ou de executar leis, como foi usurpado e exercido no passado, é ilegal; [...]

4º Que é ilegal toda cobrança de impostos para a coroa sem o concurso do Parlamento, sob pretexto de prerrogativa, ou em época e modo diferentes dos designados por ele próprio;

5º Que os súditos têm direitos de apresentar petições ao rei, sendo ilegais as prisões ou vexações de qualquer espécie que sofram por esta causa; [...]

7º Que os súditos protestantes podem ter para sua defesa armas conformes a sua condição e permitidas pela lei;

8º Que a liberdade de palavra e dos debates ou procedimentos no interior do Parlamento não podem ser obstados ou postos em discussão em nenhum tribunal ou lugar que não seja o próprio Parlamento;

9º Que as eleições dos membros do Parlamento devem ser livres [...]”

BILL of Rights, 13 fev. 1689. In: BRANDÃO, Adelino. *Os direitos humanos: antologia de textos históricos*. São Paulo: Landy, 2001. p. 80-81.

Questão

Responda em seu caderno.

- A Declaração de Direitos contém princípios de liberalismo político. De que maneira os artigos apresentados confirmam essa afirmação?

A industrialização na Inglaterra

As Revoluções Inglesas do século XVII transformaram o regime de governo da Inglaterra. Com a monarquia parlamentar constitucional, o poder de governar o reino passou efetivamente das mãos do rei para o Parlamento.

Na segunda metade do século XVIII, houve uma transformação social e econômica com resultados mais profundos e globais que os das Revoluções Inglesas, decorrentes do desenvolvimento de novas tecnologias e da criação das primeiras fábricas: a **Revolução Industrial**. Ela impactou profundamente a paisagem da Inglaterra, convertendo as cidades, que até então eram apenas centros comerciais, em núcleos fabris com grande população operária.

As condições criadas na Inglaterra nos séculos XVI e XVII explicam o pioneirismo inglês na industrialização: os proprietários rurais, os comerciantes e os donos de manufaturas passaram a participar ativamente da condução dos negócios do reino por meio da atuação no Parlamento. O Banco da Inglaterra, fundado em 1694, financiava o comércio marítimo e as manufaturas do reino. Portos, estradas e canais de navegação foram construídos para facilitar o transporte de matérias-primas e de mercadorias, cuja produção também era parcialmente absorvida pelo mercado interno.

Outro fator importante para o desenvolvimento econômico inglês foi o fortalecimento da marinha, que já vinha crescendo com a ajuda da coroa desde o início do século XVI. A venda de produtos manufaturados para territórios distantes, sobretudo para as colônias inglesas na América e na Ásia, tornou-se uma das fontes de riqueza do reino. A dominação inglesa do comércio internacional também incluía sua participação no tráfico negreiro e em ações de pirataria no Caribe e na costa da África e da Ásia.

Mercado de Covent Garden, pintura de Thomas Rowlandson e Augustus Charles Pugin, 1811.

Arquivos Metropolitanos de Londres, Reino Unido. A pintura representa uma região do centro de Londres conhecida ainda hoje por seus mercados e outros estabelecimentos comerciais.



19

O historiador britânico Edward P. Thompson escreveu um dos mais importantes estudos sobre a classe operária inglesa e inovou ao operar com a famosa expressão a “história vista de baixo”, que significa estudar a história sob a perspectiva das camadas populares da sociedade. Seu livro *A formação da classe operária inglesa* foi lançado em 1963 e levantou pontos ainda hoje relevantes para o estudo da história, deslocando a questão das lutas sociais também para o campo da cultura, com base nos referenciais marxistas.

A concepção teórica de Thompson admite que todas as pessoas, mesmo as mais pobres ou marginalizadas, são protagonistas da história, pois atuam sobre as experiências de seu tempo, conferindo a elas novos significados por meio de suas vivências. De certa forma, ressignificar experiências representa uma maneira de resistir a imposições que estão presentes nas práticas cotidianas e nos costumes, e não apenas em espaços institucionais. Nesse sentido, essa perspectiva permite que novos campos sejam investigados para além daqueles tradicionalmente aceitos, em uma abordagem em que a cultura é também espaço de luta contra imposições sociais e econômicas. Uma das preocupações de Thompson era entender as diferenças no tempo social que surgiram com a industrialização e a constituição da modernidade, e a consequente divisão entre o tempo do trabalho e o do lazer. Assim, o lazer emerge com a Revolução Industrial como nova modalidade de consumo, abrindo novos espaços de sociabilidade que demarcam a hierarquia social: os teatros e salões para a *gentry*, e as praças, feiras e festas populares para o restante da população.

Ao abordar os processos históricos que levaram à industrialização da Inglaterra, analisando os impactos da Revolução Industrial no país, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI03.

Ampliando: os impactos da industrialização na vida humana

“Numa sociedade industrial, a mão de obra é em muitos aspectos diferente da que existe na sociedade pré-industrial. Em primeiro lugar, é formada em maioria absoluta por ‘proletários’, que não possuem qualquer fonte de renda digna de menção além do salário em dinheiro que recebem por seu trabalho. [...]”

Em segundo lugar, o trabalho industrial – e principalmente o trabalho numa fábrica mecanizada – impõe uma regularidade, uma rotina e uma monotonia totalmente diferentes dos ritmos pré-industriais de trabalho – que dependem da variação das estações e do tempo, da multiplicidade de tarefas em ocupações não afetadas pela divisão racional do trabalho, pelos caprichos de outros seres humanos ou de animais, e até mesmo pelo desejo de se divertir em vez de trabalhar. [...]

Em terceiro lugar, na era industrial o trabalho passou a ser realizado cada vez mais no ambiente sem precedentes da grande cidade [...].

Em quarto lugar, nem a experiência, nem a sabedoria, nem a moralidade da era pré-industrial proporcionavam orientação adequada para o tipo de comportamento exigido por uma economia capitalista.”

HOBSBAWM, Eric J. *Da Revolução Industrial inglesa ao Imperialismo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 76-78.

Os recursos naturais

O aumento da demanda por tecidos no mercado internacional provocou a expansão dos rebanhos de ovelhas e o aumento da produção de lã, principal matéria-prima das manufaturas têxteis inglesas. Igualmente importante foi a importação de **algodão**, que, aos poucos, substituiu a lã. O algodão era adquirido a preços baixos das Treze Colônias na América e da Índia. Os mercadores britânicos participavam do comércio internacional de algodão e de outros artigos por meio das companhias de comércio, das quais a maior era a Companhia Britânica das Índias Orientais.

A grande quantidade de reservas naturais de **carvão mineral** e de **ferro** foi também decisiva para o pioneirismo industrial inglês. O uso do carvão mineral como fonte de energia representou uma vantagem para a economia inglesa, pois os demais países europeus contavam principalmente com o carvão vegetal. O carvão mineral, que apresenta alto **poder calorífico**, era utilizado para a produção de ferro, para a movimentação de pequenas indústrias e para a construção de ferramentas, máquinas e estradas de ferro. Essa fonte de energia era particularmente farta na região de Manchester, onde floresceu a indústria têxtil inglesa.

Do campo para a cidade

A oferta de mão de obra nas cidades estava relacionada ao processo de modernização da agricultura inglesa e à formação de grandes propriedades agrícolas voltadas às demandas do mercado. Entre os séculos XVII e XVIII, muitos camponeses foram expulsos de suas terras. Outros foram obrigados a vendê-las por não suportar a concorrência nem a oscilação dos preços dos gêneros agrícolas.

As leis de cercamento – que autorizavam os proprietários rurais a cercar as terras e a expulsar os camponeses que viviam nelas – foram impulsionadas. Somente entre o século XVIII e o início do XIX, o Parlamento inglês permitiu, por meio de quase 4 mil atos legislativos, que cerca de 2,4 milhões de hectares fossem apropriados por indivíduos politicamente influentes. Esse processo provocou o êxodo rural e a concentração de trabalhadores no meio urbano. As cidades ficaram mais populosas, repletas de mão de obra disponível e barata para as nascentes fábricas, o que favoreceu o desenvolvimento industrial.

• **Poder calorífico:**
quantidade de calor gerada por uma substância quando em combustão.

Pesando algodão em Bombaim para o mercado inglês, gravura publicada no jornal The Illustrated London News representando o comércio de algodão na Índia para a Inglaterra, 1862.



Antes do sistema de fábrica

Durante boa parte da Idade Média, a produção foi realizada de maneira artesanal, pelo mestre artesão e por alguns auxiliares e aprendizes. O artesão trabalhava com suas ferramentas, em sua própria oficina, que funcionava no mesmo local em que morava. Ele conhecia as técnicas de produção e dominava todo o processo, desde a escolha e a compra das matérias-primas até a venda do produto. O artesão não tinha um tempo predeterminado para trabalhar, sendo livre para definir seus horários. Ele produzia em pequena escala, atendendo apenas a mercados locais.

A implantação das manufaturas

Com a expansão significativa do comércio no final da Idade Média, os burgueses buscaram meios de aumentar a produção e facilitar seu acesso a mercados mais distantes. Por volta do século XV, desenvolveu-se o **sistema doméstico**, uma forma de organização do trabalho e da produção que possibilitou grande aumento da produtividade.

No sistema doméstico, um empresário comprava a matéria-prima, levava-a até a casa do artesão e encomendava a ele a produção das peças. Ao receber a encomenda, o empresário pagava o preço previamente combinado e tinha liberdade para revender o produto pelo preço desejado. Desse modo, passou a controlar a relação do produtor com o mercado.

Ao comprar a matéria-prima e vender o produto acabado, o empresário se beneficiava dos resultados do trabalho sem participar de sua realização.

As **manufaturas** apareceram no mesmo período e possibilitaram aumentar a produção e o controle sobre os trabalhadores. Os artesãos eram reunidos em grandes galpões, onde trabalhavam com matérias-primas e ferramentas que pertenciam ao empregador, dono da manufatura. Em troca de uma jornada diária de trabalho, os trabalhadores recebiam um salário fixo.



A oficina de um tecelão, pintura de Gillis Rombouts, 1656. Museu Frans Hals, Haarlem, Holanda.

Recapitulando

8. Que recursos naturais foram fundamentais no processo de industrialização da Inglaterra?
9. Como o desenvolvimento industrial foi favorecido pela política de cercamentos?
10. Qual é a diferença entre o artesanato e a manufatura?

Responda em seu caderno.

Recapitulando

8. A expansão dos rebanhos de ovelhas permitiu aumentar a produção de lã, que impulsionou a produção de tecidos. Aos poucos, o algodão substituiu a lã como matéria-prima, o que reduziu o preço dos tecidos, ampliando suas vendas; as numerosas reservas de carvão mineral, que era uma fonte de energia para as máquinas, e de ferro, que era utilizado na fabricação e no aperfeiçoamento de máquinas, ferramentas e de estradas de ferro, favoreceram o desenvolvimento industrial na Inglaterra.

9. Ao tornar privadas as terras comunais, os cercamentos foram responsáveis pelo êxodo rural da população camponesa, que utilizava as terras comuns para sobreviver. Com isso, essas pessoas migraram para os centros urbanos e tornaram-se mão de obra abundante e barata para as indústrias nascentes, tornando-se operários fabris. Além disso, os cercamentos favoreceram a formação de grandes propriedades agrícolas voltadas às demandas do mercado. Nessas propriedades, produzia-se a matéria-prima para a indústria, permitindo a ampliação da produção industrial.

10. No artesanato, apenas uma pessoa – o artesão – realiza todo o processo de produção de uma mercadoria. Ele adquire a matéria-prima, maneja as ferramentas e vende o produto de seu trabalho. Já no sistema de manufatura, vários artesãos trabalham agrupados em um lugar, dividindo as etapas de produção, e produzindo mercadorias derivadas de matérias-primas com ferramentas e outros instrumentos de trabalho pertencentes ao proprietário da fábrica. Em troca de seu trabalho, eles recebem um salário fixo.

Ampliando: a sociedade do trabalho

“Dentre todas as utopias criadas a partir do século XVI, nenhuma se realizou tão desgraçadamente como a da sociedade do trabalho. Fábricas-prisões, fábricas-conventos, fábricas sem salário, que aos nossos olhos adquirem um aspecto caricatural, foram sonhos realizados pelos patrões e que tornaram possível esse espetáculo atual da glorificação do trabalho. [...]

Essa transformação moderna do significado da própria palavra trabalho, em sua nova positividade, representou também o momento em que, a partir do século XVI, o próprio trabalho ascendeu da ‘mais humilde e desprezada posição ao nível mais elevado e à mais valorizada das atividades humanas, quando Locke descobriu que o trabalho era a fonte de toda a propriedade. Seguiu seu curso quando Adam Smith afirmou que o trabalho era a fonte de toda a riqueza, e alcançou seu ponto culminante no *sistema de trabalho* de Marx onde o trabalho passou a ser a fonte de toda a produtividade e expressão da própria humanidade do homem.’ (Hannah Arendt, *La Condición Humana*, p. 139).

A dimensão crucial dessa glorificação do trabalho encontrou suporte definitivo no surgimento da fábrica mecanizada, que se tornou a expressão suprema dessa utopia realizada, alimentando, inclusive, as novas ilusões de que a partir dela não há limites para a produtividade humana.”

DECCA, Edgar Salvadori de. *O nascimento das fábricas*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 7-8. (Coleção Tudo é História).

Conceitos e reflexões liberais de Adam Smith

O filósofo e economista escocês Adam Smith foi um dos teóricos do liberalismo econômico. Apesar de suas ideias não terem sido implementadas por completo, influenciaram na formação dos modelos liberais de gestão da economia. Um exemplo é a questão do ganho em produtividade com a divisão do

Continua

Saiba mais

De 20 alfinetes a 48 mil alfinetes por dia

O testemunho do economista Adam Smith mostra como a divisão do trabalho em uma fábrica de alfinetes gerou um intenso aumento da produtividade.

“Um operário desenrola o arame, o outro o endireita, um terceiro o corta, um quarto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete [...]. Assim, o importante trabalho do fabrico de alfinetes está [...] dividido em cerca de dezoito operações distintas [...]. Essas dez pessoas conseguiram produzir entre elas mais do que 48 mil alfinetes por dia [...]. Se, porém, tivessem trabalhado independentemente um do outro [...], certamente cada um deles não teria conseguido fabricar vinte alfinetes por dia [...].”

SMITH, Adam. Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. In: *Adam Smith*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 7-8. (Coleção Os pensadores).

Tecelagem na Inglaterra, gravura de Thomas Allom, c. 1830.

22

Continuação

trabalho. Smith criticava o modo de trabalho artesanal, no qual os artesãos participavam de todo o processo de produção, em razão do maior tempo que isso despendia. Atualmente, seguindo essa lógica de otimizar a velocidade do tempo de produção, robôs têm substituído a mão de obra humana, o que acaba eliminando diversos postos de trabalho dentro das fábricas, embora crie outros, que exigem maior qualificação, no setor de tecnologia, por exemplo.

Moderno sistema industrial

Indústria significa qualquer esforço humano para transformar matérias-primas em produtos. Neste capítulo, porém, o termo é usado para designar a **indústria moderna**, que teve início com as fábricas inglesas do século XVIII. A produção fabril caracterizou-se pelo uso de máquinas, que possibilitou aumentar de forma significativa a velocidade e o volume da produção. Esse sistema de trabalho é chamado de **maquinofatura**.

Nas fábricas, o papel dos trabalhadores passou a ser o de operar as máquinas e garantir sua manutenção. Eles perderam o controle sobre o próprio tempo, na medida em que passaram a executar suas tarefas no ritmo imposto pelas máquinas. Dessa forma, o uso de máquinas na produção implicou maior controle e vigilância dos empregadores sobre os operários. Quanto mais rápido as tarefas fossem executadas, menor seria o custo da produção, o que significava maior lucro para o empregador.

Do artesão ao operário

Uma das características da produção industrial foi minimizar a importância do conhecimento técnico do operário. O trabalho do artesão dependia muito do seu conhecimento sobre o processo produtivo, que era adquirido ao longo de anos de exercício da função. Na manufatura, a **divisão do trabalho** tornava o indivíduo especialista em apenas uma das etapas da produção. Na maquinofatura, o conhecimento que o artesão tinha de uma ou de todas as etapas da produção tornou-se dispensável, pois o trabalhador devia apenas operar a máquina.

Com a produção mecanizada, nascia a crença no poder transformador da tecnologia. Para os proprietários industriais, as máquinas representavam uma conquista definitiva. O aumento da produção e dos lucros parecia não ter limites: bastava que as novas máquinas inventadas superassem as limitações tecnológicas das anteriores.



BRIDGEMAN IMAGES/KEystone - COLEÇÃO PARTICULAR

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

As primeiras máquinas

Ao longo da Revolução Industrial, foram inventadas máquinas que não dependiam do esforço do trabalhador para funcionar. O que as diferenciava de outras ferramentas era a presença de um motor. Esse dispositivo aumentava a velocidade e a força aplicadas a determinada operação. Dessa forma, o emprego das máquinas na produção de objetos proporcionou lucro e **produtividade** em proporções desconhecidas até então.

As primeiras máquinas desenvolvidas eram voltadas à produção têxtil, setor em que as manufaturas inglesas eram mais fortes e controlavam um vasto mercado. Em 1735, John Kay criou a **lançadeira volante**. Três décadas depois, em 1764, James Hargreaves inventou a **spinning jenny**, que possibilitava a um só artesão fiar 80 fios ao mesmo tempo. Cinco anos depois, a **waterframe**, invenção atribuída a Richard Arkwright, movida pela força da água, foi projetada.

Entretanto, a **waterframe** precisava ser colocada próximo de um rio e era muito grande e cara para que um artesão a tivesse em casa. Por isso, ela só podia ser instalada em grandes espaços, ou seja, nas **fábricas**, o que demandava a concentração dos trabalhadores no local. Andrew Ure, um dos principais defensores do sistema de fábrica, resumiu, em um livro publicado em 1835, a modificação do ritmo e da forma de trabalho que o novo sistema exigia. Leia um trecho desse livro.

“A dificuldade principal [encontrada por Arkwright] estava, a meu ver, não tanto em inventar um mecanismo automático para torcer e esticar o algodão em fio contínuo, mas sim em ensinar os homens a deixarem de lado seus hábitos de trabalho desordenados e a adotarem a regularidade invariável de um **autômato**. Ditar e fazer vigorar um código eficaz de disciplina industrial, adequado às necessidades da produção, tal foi [...] a obra grandiosa de Arkwright.”

URE, Andrew. The philosophy of manufactures. In: GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 58.



Waterframe, máquina fiadora movida a água, projetada e construída por Richard Arkwright, 1775. Museu da Ciência, Londres, Reino Unido.

SSPL/AGB PHOTO LIBRARY - MUSEU DA CIÊNCIA, LONDRES

Autômato: mecanismo que opera de maneira automática, com movimentos maquinais.

Explore

Responda em seu caderno.

- Segundo Andrew Ure, qual foi a principal modificação promovida pela mecanização da indústria?

Recapitulando

Responda em seu caderno.

- Qual foi a importância da criação das máquinas *spinning jenny* e *waterframe*?



Gravura representando fábrica têxtil na Inglaterra, 1834.

Explore

Segundo Andrew Ure, a principal modificação foi submeter os operários à disciplina industrial, em que a máquina ditava o ritmo do trabalho.

Recapitulando

11. Ambas as máquinas aumentaram muito a produtividade e o lucro dos proprietários de fábricas. Com a *spinning jenny*, um artesão podia fiar 80 fios ao mesmo tempo, ao passo que a *waterframe* era movimentada com a força da água.

Ampliando: o uso generalizado dos inventos

“Se antes os tecelões reclamavam da falta de fios, há agora excesso e as tecelagens têm de se desdobrar. Contribuição para enfrentar a dificuldade é dada pelo reverendo Cartwright (1743-1823), com o seu tear mecânico, em 1784. Era deficiente e só teve aceitação depois que vários outros trabalhadores imaginosos o aprimoraram.

E lá para as alturas de 1810 o aparelho encontra a forma adequada. [...] Simples, [as máquinas] não exigiam formação científica nem alta criatividade, mas sentido prático. O certo é que representam um momento na história da indústria e marcam um dos fatores da revolução técnica. A maior produtividade dos aparelhos transformou a indústria, sobretudo com a adoção de energia do vapor. Não mais a produção caseira, mas a fábrica com centenas de fiandeiras que vendiam sua força ao proprietário dos novos estabelecimentos. [...] Note-se, demais, que o uso generalizado dos inventos só se faz no século XIX, às vezes muito depois de suas criações.”

IGLÉSIAS, Francisco. *A Revolução Industrial*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 59-60. (Coleção Tudo é História).

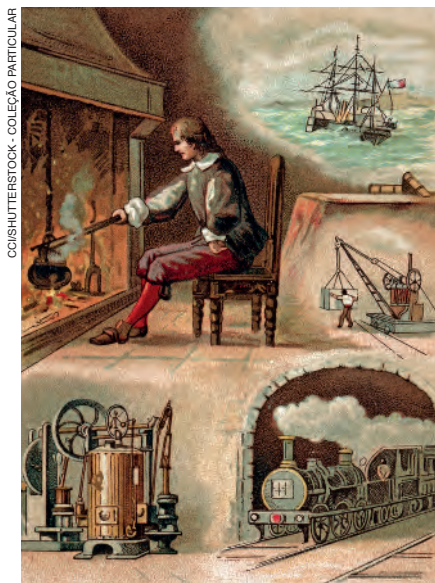
A discussão sobre o impacto do desenvolvimento tecnológico na circulação de pessoas e mercadorias contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 5** e contempla parcialmente a habilidade **EF08HI03**.

Recapitulando

12. O desenvolvimento da máquina a vapor aumentou exponencialmente a produtividade das fábricas. Além disso, revolucionou o sistema de transportes. Mercadorias, pessoas e matérias-primas passaram a ser transportadas em velocidade cada vez maior, diminuindo o tempo de deslocamento entre as localidades.

Atividade complementar

Sugira aos alunos que formem pequenos grupos e elaborem linhas do tempo sobre a evolução dos transportes. Organize os grupos para trabalhar com os modais terrestres e aquáticos e oriente-os a pesquisar o desenvolvimento das ferrovias, de outros transportes terrestres, como carros, e também dos transportes marítimos, considerando os impactos de cada nova invenção e/ou aprimoramento tecnológico. Recomende que construam a linha do tempo com imagens e informações demonstrando essa evolução. Ao final, cada grupo deve apresentar a linha do tempo criada. O objetivo da atividade é ampliar o conhecimento dos alunos sobre o tema e favorecer uma reflexão a respeito de como a evolução dos transportes impactou na circulação de pessoas e de produtos e na percepção da relação tempo-espaço, parecendo “encurtar” as distâncias.



Litografia francesa representando James Watt e os diversos usos do vapor, século XX.

Recapitulando

12. De que maneira a máquina a vapor revolucionou a sociedade inglesa de fins do século XVIII e início do século XIX?

Responda em seu caderno.

Réplica da locomotiva Rocket, de Georges Stephenson. Museu Shildon Mining, Shildon, Reino Unido. Foto de 2013.

A todo vapor

Os inventos de Kay, Hargreaves e Arkwright foram importantes para o processo de industrialização. O acontecimento decisivo, porém, ocorreu na segunda metade dos anos 1760, quando James Watt aperfeiçoou a **máquina a vapor**, conseguindo controlar a força expansiva do vapor liberado pela água e usá-la para girar rodas.

Essa inovação completou um longo período de esforços científicos para aproveitar o aumento do volume da água em ebulição. A máquina a vapor passou a ser utilizada para movimentar as pesadas máquinas da indústria têxtil e para retirar a água que inundava as minas de carvão e de ferro.

Revolução nos transportes

A invenção de Watt também foi aplicada aos transportes, com a criação, no princípio do século XIX, do barco a vapor e da locomotiva. Imagine o que essas invenções significaram para os europeus do início do século XIX, que estavam acostumados a viajar a cavalo, em veículos a tração animal e em navios movidos pela força do vento.

A locomotiva revolucionou o transporte de pessoas, de matérias-primas e de mercadorias, impulsionou a economia e possibilitou a conquista de novos mercados. Inventada por Georges Stephenson, a primeira locomotiva a vapor começou a funcionar na Inglaterra em 1825. A primeira linha ferroviária regular, implantada em 1830, ligava Liverpool a Manchester, o eixo industrial da Inglaterra.

Os primeiros trens atingiam de 45 a 50 quilômetros por hora, velocidades surpreendentes para a época. O encurtamento das viagens e a visão da paisagem em movimento modificaram a relação do ser humano com o tempo e com o espaço.



JOHN SHORTGETTY IMAGES - SHILDON MINING MUSEUM, SHILDON

A sociedade industrial

No início da industrialização, ainda havia, na Inglaterra, a divisão tradicional da sociedade entre nobres e comuns. Porém, a diferença entre empregadores e operários aos poucos tornou-se mais importante que a antiga divisão herdada da Idade Média. Duas classes sociais tiveram destaque com a Revolução Industrial: a burguesia e o proletariado.

A **burguesia**, que já existia e detinha poder econômico, compunha a classe dos proprietários das fábricas, dos bancos, das máquinas, das terras e de outros bens. O **proletariado** era formado pela classe dos trabalhadores assalariados das fábricas, os operários, que se constituiu no processo da Revolução Industrial. Esse grupo fornecia sua força de trabalho ao empregador, ou burguês, em troca de um salário. O salário recebido pelo proletariado, porém, correspondia a apenas uma parte do que ele produzia nas fábricas, pois o restante era apropriado pela burguesia na forma de lucro.

O regime de trabalho

Os operários eram submetidos a condições de trabalho degradantes. As fábricas em geral eram quentes, úmidas, sujas e escuras. As jornadas de trabalho chegavam a 14 ou 16 horas diárias, com breves pausas para refeições precárias.

Muitos trabalhadores desenvolviam doenças respiratórias por causa do ar poluído proveniente das máquinas. Os movimentos repetitivos dos braços provocavam lesões e era comum ocorrer acidentes de trabalho devido ao cansaço. Nessas condições, a expectativa de vida dos operários era baixa e muitos acabavam incapacitados de continuar trabalhando em razão de acidentes ou doenças.

Além disso, os trabalhadores eram obrigados a se submeter ao recebimento de salários muito baixos por causa da grande quantidade de trabalhadores desempregados, disponíveis no mercado. A remuneração salarial de mulheres e crianças era ainda menor; por isso, esses grupos eram os mais empregados nas indústrias. Esse cenário de intensa exploração dos trabalhadores garantia ampla margem de lucro aos empregadores, que enriqueciam.



Operários usando equipamentos de segurança para despejar ferro fundido em moldes em indústria metalúrgica no município de Cambé, Paraná. Foto de 2016. Diferente do que ocorria no início da industrialização, atualmente a legislação trabalhista determina o cumprimento de normas relativas à segurança e à saúde dos trabalhadores.

Recapitulando

- Responda em seu caderno.
13. Quais classes sociais tiveram destaque a partir da Revolução Industrial?
 14. Como era o regime de trabalho imposto aos operários?
 15. Quais grupos eram mais empregados nas fábricas? Por quê?

Recapitulando

13. A burguesia e o proletariado.
14. Os operários eram submetidos a longas e exaustivas jornadas de trabalho em ambientes insalubres, além de baixa remuneração pelo trabalho realizado.
15. A maior parte dos trabalhadores fabris era de mulheres e crianças. Isso se devia ao fato de elas receberem salários menores, o que contribuía para aumentar o lucro dos empresários.

Germinal, de Émile Zola

Para contribuir com as discussões relacionadas ao trabalho no período da exploração das minas de carvão para uso na indústria, complementando o que foi estudado no capítulo, apresente trechos ou incentive a leitura do livro *Germinal*, de Émile Zola, de 1885. No romance podem ser identificadas características do naturalismo, descrições das condições de trabalho nas minas e dos problemas de saúde que os trabalhadores apresentavam.

Interdisciplinaridade

Esse trabalho tem como fim contribuir para o aprimoramento da capacidade leitora dos alunos, além de enriquecer o seu repertório cultural e pode ser realizado em parceria com o professor de língua portuguesa, favorecendo o desenvolvimento da habilidade EF89LP33.

A venda do tempo

Um dos símbolos da mudança na percepção de tempo gerada pela Revolução Industrial é o relógio. Desde a Antiguidade, os seres humanos desenvolveram mecanismos para medir a passagem do tempo. O próprio relógio foi inventado séculos antes da Revolução Industrial. Porém, foi somente com ela que seu uso se difundiu. Nas fábricas, os trabalhadores passaram a ter sua vida regulada por esse instrumento, tendo que respeitar o horário de entrada e de saída, o tempo gasto nas refeições e o prazo estipulado para o desempenho de determinadas tarefas. Eles perderam, portanto, o controle que antes tinham sobre seu tempo, submetendo-se ao ritmo acelerado ditado pela produção fabril.

Leitura complementar

1. Os operários eram impedidos de utilizar relógios para que os inspetores pudessem fraudar a marcação da passagem do tempo quando achassem conveniente e forçar os trabalhadores a aumentar o período de trabalho nas fábricas.
2. Os operários passaram a se organizar e a reivindicar a redução da jornada de trabalho e o pagamento de horas extras. Como declara o autor do texto, os operários "havia aprendido muito bem a sua lição, a de que tempo é dinheiro".

Leitura complementar

Tempo, disciplina e trabalho nas fábricas

A implantação do sistema fabril alterou a forma de perceber a passagem do tempo, antes ligada aos ciclos da natureza. Além disso, o controle do tempo passou a ser disputado entre empregadores e trabalhadores.

“Era exatamente naquelas atividades – as fábricas têxteis e as oficinas – em que se impunha rigorosamente a nova disciplina de tempo que a disputa sobre o tempo se tornava mais intensa. No princípio, os piores mestres tentavam **expropriar** os trabalhadores de todo conhecimento sobre o tempo. ‘Eu trabalhava na fábrica do sr. Braid’, declarou uma testemunha:

‘Ali trabalhávamos enquanto ainda podíamos enxergar no verão, e não saberia dizer a que horas parávamos de trabalhar. Ninguém, a não ser o mestre e o filho do mestre, tinha relógio, e nunca sabíamos que horas eram. Havia um homem que tinha relógio [...]. Foi-lhe tirado e entregue à custódia do mestre, porque ele informara aos homens a hora do dia [...].’

Uma testemunha de Dundee dá um depoimento bastante semelhante:

‘[...] na realidade não havia horas regulares: os mestres e os gerentes faziam conosco o que desejavam. Os relógios nas fábricas eram frequentemente adiantados de manhã e atrasados à noite; em vez de serem instrumentos para medir o tempo, eram usados como disfarces para encobrir o engano e a opressão. Embora isso fosse do conhecimento dos trabalhadores, todos tinham medo de falar, e o trabalhador tinha medo de usar relógio, pois não era incomum despedirem aqueles que ousavam saber demais sobre a ciência das horas.’

Pequenos truques eram usados para diminuir a hora do almoço e aumentar o dia. ‘Todo industrial quer logo ser um cavalheiro’, disse uma testemunha perante a Comissão de Sandler:

‘E eles desejam se apossar de tudo o que for possível, assim o sino toca para a saída dos trabalhadores meio minuto depois da hora, e eles querem

que todos entrem na fábrica dois minutos antes do tempo [...]. Se o relógio é como costumava ser, o ponteiro dos minutos é controlado pelo peso, de modo que, ao passar pelo ponto da gravidade, ele cai três minutos de uma só vez, o que lhes concede apenas 27 minutos, em vez de trinta.’

[...] A primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda, formou seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas; a terceira geração fez greves pelas horas extras ou pelo pagamento de um percentual adicional (1,5%) pelas horas trabalhadas fora do expediente. Eles tinham aceito as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Havia aprendido muito bem a sua lição, a de que tempo é dinheiro.”

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 293-294.

Expropriar: retirar algo de alguém.

Questões

Responda em seu caderno.

1. O controle sobre o tempo foi objeto de disputa entre os operários e os industriais. Por que os inspetores impediam os trabalhadores de usar relógios?
2. O trabalho nas fábricas se generalizou a partir da Revolução Industrial, e os trabalhadores, geração após geração, aprendiam a lidar com essa nova forma de trabalho. Como os operários passaram a se comportar em relação ao controle do tempo? O que eles haviam aprendido?

As crianças nas fábricas

Atualmente, a exploração do trabalho infantil é considerada crime no Brasil. Os empregadores podem até ser presos caso contratem menores de 16 anos (exceto jovens a partir de 14 anos, na condição de aprendizes).

No início da Revolução Industrial, entretanto, o trabalho de crianças a partir de 6 anos era comum nas fábricas inglesas. De todos os trabalhadores das fábricas têxteis da década de 1830, por exemplo, cerca de 25% eram homens adultos, mais da metade eram mulheres e meninas, e o restante, rapazes com menos de 18 anos. Os patrões empregavam crianças, pois elas recebiam salários mais baixos e tendiam a ser mais obedientes. A jornada de trabalho podia ser tão extensa quanto a dos adultos, e muitas crianças chegavam a morar em instalações ligadas às fábricas.

Nas tecelagens eram as crianças que se espremiavam entre as máquinas para limpá-las ou para alcançar algum carretel de linha ou peça que caía no chão. Isso ocorria com frequência e causava constantes acidentes. Os castigos físicos por baixa produtividade, atrasos ou sono eram comuns. Leia um trecho do depoimento de um aprendiz da fábrica têxtil de Cranbrook, na Inglaterra do início do século XIX.

“Íamos para o trabalho às seis da manhã sem nada para comer e sem fogo para nos aquecer. Por cerca de um ano nós nunca paramos para café da manhã. O café da manhã era trazido para a fábrica em canecas de lata em grandes bandejas. Era leite, mingau e bolo de aveia. Eles traziam isso, e cada um pegava uma lata e tomava seu café como podia, sem parar de trabalhar. Fazíamos uma parada ao meio-dia, e tínhamos uma hora para o almoço, mas tínhamos que fazer a faxina durante aquela hora. Levávamos cerca de meia hora para limpar e colocar óleo nas máquinas. Então íamos comer o almoço, que cinco dias por semana era apenas torta de batata.”

NIXON, Nigel; HILL, Josselin. *Mill life at Styal*. Cheshire: Quarry Bank Mill Trust/Willow Publishing, 1986. p. 21.
In: DECCA, Edgar De; MENEGUELLO, Cristina. *Fábricas e homens: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores*. São Paulo: Atual, 1999. p. 59. (Coleção História geral em documentos).

Depoimentos como esse começaram a ser publicados na década de 1830, o que pressionou o Parlamento britânico a abrir uma investigação sobre o assunto e a impor regras para o trabalho infantil na Inglaterra.

Crianças trabalhando em fábrica de tecidos de algodão, ilustração de Auguste Hervieu, 1840. Biblioteca Britânica, Londres, Reino Unido.



Responda em seu caderno.

Explore

1. Como as crianças foram representadas na ilustração de Auguste Hervieu?
2. Com base nas informações do texto que descreve a rotina de um aprendiz na fábrica têxtil de Cranbrook, na Inglaterra, e na ilustração, faça um desenho que represente a rotina das crianças nas fábricas.

Explore

1. Na ilustração, uma criança é representada embaixo de uma máquina, possivelmente limpando o chão ou recolhendo algo que havia caído. À frente, outras duas crianças se abraçam, talvez para se apoiarem. As crianças parecem magras, malvestidas e com fisionomia triste, o que permite inferir que enfrentavam muitas dificuldades e não estavam felizes no ambiente fabril.

2. O desenho dos alunos deve representar uma rotina exaustiva. As crianças não tinham tempo disponível nem para tomar o café da manhã. Além disso, utilizavam o horário do almoço para fazer a limpeza da fábrica e das máquinas. O ambiente era frio e úmido, e a alimentação era restrita a batatas em vários dias da semana.

BNCC

A discussão sobre o trabalho infantil durante a Revolução Industrial pode ser utilizada para ampliar as reflexões sobre o **tema contemporâneo transversal** Direitos da criança e do adolescente, visto que práticas ilegais de trabalho infantil permanecem atualmente.

Atividade complementar

Os industriais recorriam ao trabalho infantil e feminino como forma de baratear o custo da produção e aumentar o lucro. Pergunte aos alunos se atualmente existe equidade salarial entre homens e mulheres. Depois, peça que façam uma pesquisa sobre o tema, registrem as informações levantadas e, então, debatam o tema com os colegas. Essa atividade tem o objetivo de problematizar a desigualdade salarial entre homens e

mulheres. Segundo dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2019, no Brasil, o salário médio mensal das mulheres é menor que o dos homens: há uma diferença de cerca de 17,5%. Conduza o debate valorizando opiniões fundamentadas em dados e informações confiáveis. Oriente os alunos a consultar a publicação: IBGE. *Estatísticas do cadastro central de empresas: 2019*. Coordenação de Cadastro e Classificações. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. p. 33.

Ampliando: movimentos operários

“Ao longo da história, e sobretudo na sequência da Revolução Industrial inglesa, os inventos técnicos nunca deixaram de surpreender os seres humanos. Mas o papel da tecnologia sempre foi algo paradoxal. Ao mesmo tempo em que trouxeram ao homem progressos extraordinários, colocaram-no perante inúmeras perplexidades, que não pararam de crescer até a atualidade. [...] Tais transformações [...] arrastaram consigo inúmeros efeitos destrutivos e renovadas formas de opressão e injustiça social.

O movimento operário emergiu justamente na sequência de um conjunto de convulsões que marcaram a Europa da era moderna, desde finais do século XVIII. Foram as duras condições impostas pelo capitalismo selvagem do século XIX que fizeram emergir o operariado como classe. O nascimento da chamada *working class* em Inglaterra forjou-se da fusão entre identidades comunitárias e identidades de classe, num quadro de relativa dispersão e sob a influência de ambientes culturais específicos. Ou seja, a classe operária não surgiu, como por vezes se pensa, animada fundamentalmente por objetivos progressistas, revolucionários ou emancipatórios, mas, em boa medida, a partir de lutas desencadeadas em nome da defesa da comunidade e muitas vezes contra a inovação técnica, como foi o caso do movimento *ludista* [...]”

ESTANQUE, Elisio. Sindicalismo e movimentos sociais: ação coletiva e regulação social no contexto europeu e português. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 23, 2009. p. 55-56. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18931/14095>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Saiba mais

Perder e ganhar tempo

O sistema fabril alterou os significados atribuídos à passagem do tempo.

“O tempo, estabelecido pelo patrão, passou a valer dinheiro, e ao trabalhador restava apenas lutar pela regulamentação da jornada de trabalho. Dessa forma, [...] o tempo torna-se precioso, dando origem a ideias e expressões antes inteiramente inexistentes: ‘perdi tempo’, ‘ganhei tempo’ etc. [...] Passa-se a associar a perda de tempo à improdutividade e à preguiça.”

DECCA, Edgar De;
MENEQUELLO, Cristina.
Fábricas e homens: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores.
São Paulo: Atual, 1999. p. 34-35. (Coleção História geral em documentos).

A organização dos trabalhadores

No início da industrialização, os operários não tinham os direitos trabalhistas nem a organização sindical que existe atualmente. As leis que hoje regulam as relações entre empresas e funcionários ainda não existiam, e os abusos patronais eram frequentes.

A primeira forma de luta dos trabalhadores contra as péssimas condições de trabalho data do início do século XVIII e reunia tecelões de manufaturas inglesas. Eles tinham como objetivo destruir as máquinas e paralisar a produção para pressionar os patrões a atenderem suas reivindicações. Eram organizados pelos **ludistas**, termo que deriva de Ned Ludd, nome de um operário que havia liderado uma revolta contra os teares da fábrica onde trabalhava e que se tornou símbolo do movimento.

Um dos episódios mais conhecidos envolvendo ludistas ocorreu em abril de 1812, quando mais de cinquenta trabalhadores invadiram uma fábrica e destruíram boa parte de seus equipamentos. Treze participantes foram identificados, presos e condenados à morte.

Ainda na primeira metade do século XIX, outro movimento inglês reuniu os trabalhadores em uma tentativa organizada de conquistar direitos políticos como o sufrágio universal e o voto secreto. Seu marco fundador foi uma petição dirigida ao Parlamento intitulada **Carta ao Povo**. Os integrantes do movimento conseguiram reunir milhões de assinaturas e mobilizar uma massa imensa de trabalhadores em comícios e manifestações. Por isso, sofreram forte repressão do governo.

Os participantes do **movimento cartista**, como ficou conhecido, organizaram greves e protestos e apresentaram outras exigências, como redução da jornada de trabalho e aumento salarial.

As reivindicações do movimento cartista só começaram a ser atendidas na segunda metade do século XIX, com a criação de leis que protegiam a saúde dos trabalhadores e limitavam a jornada de trabalho.

Os movimentos organizados de trabalhadores dos primeiros anos do século XIX favoreceram o amadurecimento da luta operária e a fundação das

trade unions. Organizadas no final do século XVIII, as *trade unions* eram associações operárias que buscavam unificar a luta e as reivindicações dos trabalhadores de maneira a potencializar seu poder de pressão sobre os patrões. Elas foram as precursoras dos sindicatos.



Manifestação cartista em Kennington Commom, Londres, Reino Unido. Foto de 1848. O movimento cartista recorria a passeatas e outras formas de protesto para exigir mais participação dos trabalhadores na política.

28

Exigência dos cartistas

Uma das exigências do movimento cartista era o pagamento para os membros do Parlamento. Essa exigência se justifica pois os operários lutavam para ter um representante na Câmara dos Comuns. Para isso, o operário precisaria deixar o emprego nas fábricas para se dedicar à política, o que seria impossível caso ele não pudesse receber um salário.



HORACIO VILLALOBOS/CORBIS/GETTY IMAGES

Manifestação de trabalhadores no dia 1º de maio em Lisboa, Portugal. Foto de 2021. Atualmente, no dia 1º de maio é comemorado o Dia do Trabalho (ou Dia do Trabalhador). Nessa data, costumam ocorrer manifestações por melhores condições de trabalho e emprego em todo o mundo.

A legislação trabalhista

Os resultados da organização dos operários não apareceram de imediato. As leis de proteção aos trabalhadores na Inglaterra foram elaboradas aos poucos, ao longo do século XIX, como resultado da grande pressão exercida tanto pelos sindicatos quanto por movimentos de reivindicações políticas, como o dos cartistas.

Em 1802, a jornada de trabalho das crianças foi limitada ao máximo de 12 horas diárias. Em 1819, proibiu-se o trabalho de menores de 9 anos, ampliando-se para 10 anos em 1833. No mesmo ano, uma lei determinou que duas horas do trabalho das crianças nas fábricas deveriam ser usadas para que elas frequentassem a escola. Em 1842, o trabalho de mulheres e crianças nas minas foi proibido.

Refletindo sobre

Atualmente, no Brasil, o trabalho infantil é proibido. Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um documento que prevê que o trabalho é permitido apenas para jovens a partir dos 14 anos, e assim mesmo com limitação de horas trabalhadas e na função de aprendiz (isto é, com o objetivo de aprender uma profissão). Porém, apesar de ser proibido, o trabalho infantil persiste no Brasil em diversas áreas do campo, como a agricultura e a mineração, e nos centros urbanos. Com base nessas informações, discuta com os colegas quais são os possíveis prejuízos à vida das crianças que são obrigadas a trabalhar.

Recapitulando

16. Aponte semelhanças e diferenças entre os movimentos ludista e cartista.
17. O que eram as *trade unions*?
18. A luta dos operários ingleses resultou na aprovação imediata de leis que os protegessem? Explique.

Responda em seu caderno.

29

Recapitulando

16. Como semelhanças, pode-se destacar o fato de que ambos os movimentos eram formados por trabalhadores descontentes com as condições de trabalho a que estavam submetidos e o de que, por meio de protestos, buscavam melhores condições de vida. Em relação às diferenças, destaca-se o método do protesto: os ludistas ficaram conhecidos por quebrar máquinas, cujo uso relacionavam com as demissões e as péssimas condições de trabalho, e não propunham formalmente uma solução para sua condição; já os cartistas organizaram a Carta do Povo, um documento que apresentava um conjunto de exigências (inclusive demandando a participação política operária) e a enviaram ao Parlamento. Esse movimento também organizava greves e protestos.

17. As *trade unions* eram associações de trabalhadores fundadas na Inglaterra no final do século XVIII. Consideradas as precursoras dos sindicatos, elas organizavam os operários para reivindicar direitos trabalhistas.

18. Não. As leis que regulamentavam a proteção dos trabalhadores ingleses foram elaboradas ao longo do século XIX, após grande pressão dos sindicatos e de movimentos reivindicatórios, como o cartismo.

Refletindo sobre

Espera-se que os alunos reflitam sobre os prejuízos causados na vida das crianças que são obrigadas a trabalhar, concluindo que as horas dedicadas ao trabalho muitas vezes as impedem de estudar, brincar e socializar com outras crianças de maneira livre; práticas fundamentais para o desenvolvimento físico, mental, emocional e intelectual de todo indivíduo nessa faixa etária. O condicionamento físico das crianças, cuja estrutura corporal ainda está em formação, também pode ser seriamente

comprometido, dependendo do tipo de esforço físico realizado durante o trabalho. Além disso, muitas atividades de trabalho oferecem risco de acidente e contaminação, o que pode afetar seriamente a saúde de uma criança.

BNCC

Por expor o problema do trabalho infantil na atualidade, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Direitos da criança e do adolescente.

Refletindo sobre

A questão proposta tem o objetivo de incentivar a elaboração de argumentos pelos alunos a respeito do modo de vida, da produção e do consumo vigentes na sociedade industrializada, levando em conta seus impactos no meio ambiente. Nesse sentido, incentive-os a pesquisar e a informar-se sobre o tema, de modo que construam argumentos embasados em pesquisas e em dados científicos. Em seguida, programe uma data para propor aos alunos um debate pautado nas práticas de argumentar e contra-argumentar. Comente que, durante o debate, é importante que os argumentos construídos durante a pesquisa sejam expostos de forma clara e articulada e que os contra-argumentos às ideias dos colegas sejam apresentados com respeito e cordialidade.

BNCC

A atividade está relacionada ao **tema contemporâneo transversal** Educação ambiental e contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 7**.

Interdisciplinaridade

Ao discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, desenvolve-se parcialmente a habilidade **EF07GE06** do componente curricular geografia.

Explore

Segundo o texto, a industrialização causou o esgotamento de recursos naturais não renováveis, como o petróleo, o desmatamento, pressões sobre os recursos hídricos em razão dos grandes aglomerados populacionais, além da produção de milhares de toneladas de lixo por dia.

Refletindo sobre

Em sua opinião, comparando com o que ocorreu no período inicial da industrialização, a sociedade atual mudou seu comportamento em relação à natureza? Discuta o tema com os colegas, mencionando exemplos para sustentar seus argumentos.

Explore

- Quais prejuízos ao meio ambiente causados pela industrialização são descritos no texto?

Responda em seu caderno.

A questão ambiental

As tecnologias desenvolvidas com a Revolução Industrial e aplicadas nas fábricas geraram intenso impacto ambiental na Inglaterra. Além do interesse dos empresários em obter lucros elevados e rápidos, os danos causados à natureza com a industrialização podem ser explicados pela visão, predominante à época, de que o ser humano, com sua inteligência, tem domínio sobre a natureza.

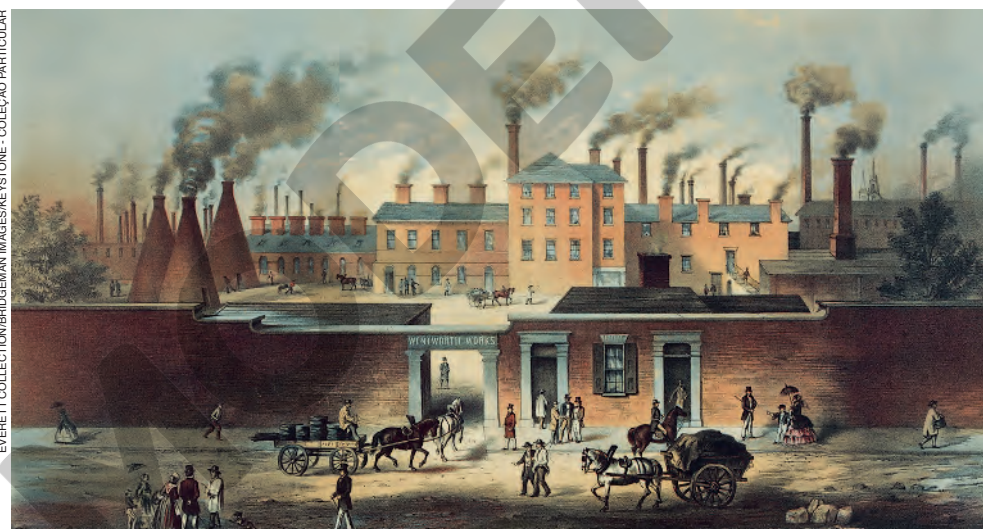
Não havia, como hoje, estudos profundos sobre os impactos irreversíveis que o crescimento econômico desordenado pode causar ao meio ambiente. As elites europeias do século XIX, em geral, estavam eufóricas com as conquistas da ciência e com as mercadorias produzidas nas indústrias.

Fuligem e fumaça impregnavam o ar, detritos eram despejados nos rios, instalações industriais e abertura de rotas de transporte, como as ferrovias, desmatavam grandes áreas. Essas práticas alteraram a paisagem da Inglaterra e o modo de vida dos moradores. A Revolução Industrial inaugurou um estilo de vida cujos efeitos são hoje muito visíveis e preocupantes em todo o mundo.

“Nos últimos séculos, um modelo de civilização se impôs, alicerçado na industrialização, com sua forma de produção e organização do trabalho, a mecanização da agricultura, o uso intenso de agrotóxicos e a concentração populacional nas cidades. [...]”

Recursos não renováveis, como o petróleo, ameaçam escassear. De onde se retirava uma árvore, agora se retiram centenas. Onde moravam algumas famílias, consumindo escassa quantidade de água e produzindo poucos detritos, agora moram milhões de famílias, [...] gerando milhares de toneladas de lixo por dia.”

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. p. 173-174.



Litografia representando uma região industrial na cidade de Sheffield, Reino Unido, c. 1860.

Grandes e caóticas cidades

Com a industrialização, as cidades inglesas começaram a crescer sem planejamento urbano. Entre 1760 e 1851, a população de Manchester aumentou de cerca de 17 mil habitantes para 400 mil. A capital inglesa, Londres, alcançou 2 milhões e meio de habitantes na segunda metade do século XIX.

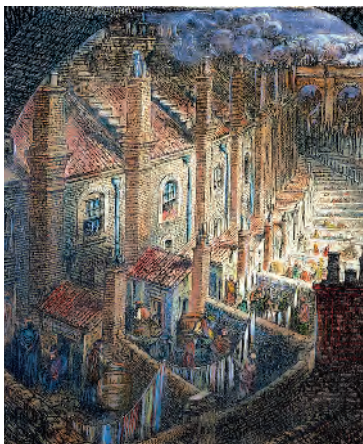
Nesse período, as cidades industriais inglesas não contavam com transporte público. Os trabalhadores moravam em vilas operárias próximas às fábricas, uma forma de habitação incentivada pelos patrões para facilitar o acesso dos operários ao local de trabalho.

A divisão que ocorria nas fábricas começou a se reproduzir nas cidades, com a formação de vilas operárias e de bairros burgueses. As áreas ocupadas pela burguesia e pela classe média localizavam-se no centro das cidades, enquanto os bairros operários situavam-se em zonas mais afastadas, próximas às fábricas.

As vilas operárias

Os bairros operários recebiam pouca atenção do poder público. As ruas eram estreitas, sujas e mal iluminadas. O ar era poluído por fumaça, fuligem e odores desagradáveis expelidos pelas fábricas. Não havia saneamento básico; por isso, as fossas, que coletavam o esgoto, ficavam a céu aberto. O abastecimento de água dependia de poços, bicas e fontes públicas. As casas dos operários eram geminadas e apresentavam dois andares. No andar de cima havia um espaço onde homens, mulheres e crianças dormiam juntos.

A concentração de pessoas, somada às péssimas condições de higiene nos bairros operários, facilitava a propagação de diversas doenças.



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Vista de uma vila operária de Londres próxima aos trilhos do trem, gravura de Gustave Doré, 1872. Biblioteca Nacional da França, Paris.

História em construção

Tempos difíceis, um testemunho histórico?

Leia um trecho de *Tempos difíceis*, romance de Charles Dickens, publicado pela primeira vez em 1854.

“[Coketown] Era uma cidade de tijolos vermelhos, ou de tijolos que seriam vermelhos caso as cinzas e a fumaça permitissem [...]. Era uma cidade de máquinas e chaminés altas [...]. Havia um canal negro e um rio que corria púrpura por causa da tintura malcheirosa, e grandes pilhas de edifícios cheios de janelas, onde se ouviam ruídos e tremores o dia inteiro, e onde o pistão das máquinas a vapor trabalhava monótono [...].

Havia ruas largas, todas muito semelhantes, [...] e ruelas ainda mais semelhantes umas às outras, onde moravam pessoas também semelhantes umas às outras, que saíam e entravam nos mesmos horários,

produzindo os mesmos sons nas mesmas calçadas, para fazer o mesmo trabalho, e para quem cada dia era o mesmo de ontem e de amanhã [...]”

DICKENS, Charles. *Tempos difíceis*. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 37. (Coleção Clássicos).

Questões

Responda em seu caderno.

1. Como Charles Dickens descreve a cidade fictícia de Coketown em seu romance?
2. A industrialização alterou a maneira de viver dos trabalhadores ingleses. O trecho de *Tempos difíceis* confirma ou nega esse processo? Justifique.
3. Em sua opinião, a literatura pode ser utilizada como fonte de informação para a escrita da história?

BNCC

Ao abordar o crescimento das cidades, as condições de moradia, a alimentação dos trabalhadores e as formas de entretenimento popular desenvolvidas durante a Revolução Industrial, o conteúdo desta página e da seguinte contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI03.

História em construção

1. O autor descreve a cidade de Coketown com uma paisagem marcada pelo processo de industrialização desenfreado: prédios com cores alteradas pela fumaça e pela fuligem e rio poluído pelo depósito de resíduos tóxicos.

2. Espera-se que os alunos respondam que o trecho do romance de Charles Dickens confirma que a industrialização alterou o cotidiano e a maneira de viver dos trabalhadores ingleses. O autor expõe a padronização das formas de vida, niveladas pela carência material: ruelas, casas e pessoas se assemelhavam umas às outras. E também destaca os padrões produzidos pelo trabalho nas fábricas, pois todos começavam as jornadas no mesmo horário, produziam os mesmos sons nas calçadas e realizavam as mesmas atividades cotidianas.

3. Nessa questão, são retomados alguns temas do capítulo 1 do volume do 6º ano desta coleção relativos ao uso das fontes para a escrita da história. A utilização de uma obra literária como fonte histórica exige cuidados específicos. O historiador pode pesquisar o lugar social do autor e o contexto histórico e social da produção, interpretar o conteúdo do texto ou comparar a obra analisada com outras do mesmo período. Pode, ainda, analisar a linguagem, o público-alvo, a difusão, o mercado, o impacto da obra etc. No caso de romances históricos, o conteúdo da obra é resultado da percepção pessoal do autor sobre a realidade e obedece a um regime de intencionalidade.

BNCC

Ao propor a análise do trecho e a reflexão sobre o uso da literatura como fonte para a escrita da história, a seção contribui para o desenvolvimento das **Competências específicas de História nº 1, nº 3 e nº 6**.

Recapitulando

19. Era uma relação predatória. Não havia preocupação com a proteção ambiental. O objetivo, portanto, era lucrar o máximo no menor tempo, nem que para isso fosse preciso deteriorar a qualidade do ar, poluir os rios e desmatar a vegetação.

20. Era uma vida difícil. As ruas eram mal iluminadas e estreitas, a qualidade do ar era péssima, não havia saneamento básico e o abastecimento de água era deficitário. Além disso, os operários viviam amontoados em casas pequenas, o que facilitava a disseminação de doenças.

21. A alimentação dos trabalhadores era muito precária e composta basicamente de batatas, alguns cereais, cerveja, chá e, em datas comemorativas, algumas carnes. Para se entreter, os trabalhadores buscavam participar de feiras e assistir a peças de teatro, por exemplo.

Conexão

Recomendamos o uso da adaptação em quadrinhos da obra *Oliver Twist*. Há, contudo, inúmeras publicações no Brasil do romance de Charles Dickens, como a publicada pela Editora Amarillys, em 2017. Apesar de a obra em HQ ser mais próxima das culturas juvenis, os livros do autor são também adequados para a leitura dos alunos nessa faixa etária.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

19. Qual era a relação da sociedade inglesa com o meio ambiente no período da industrialização?
20. Como era a vida nas vilas operárias inglesas durante a Revolução Industrial?
21. Como eram a alimentação e o entretenimento dos trabalhadores nas cidades industriais?

Alimentação

A alimentação dos trabalhadores nas cidades industriais inglesas era muito precária. A dieta comum compunha-se de batatas, alguns cereais, cerveja, chá e, em datas comemorativas, algumas carnes. O consumo de trigo e de aveia declinou substancialmente para a maioria da população inglesa, desde o final do século XVIII até as quatro primeiras décadas do século XIX, por causa dos preços inflacionados. A dieta do pão foi substituída pela dieta da batata. Leia a descrição de uma cena típica de refeição de uma família operária daquele período.

“O pai comia primeiro para manter suas forças [...]. Ele comia sozinho ou com a esposa. Os jovens que já ‘ganhavam seu pão’ [salário] eram os próximos a sentar à mesa, enquanto os mais jovens ainda vigiavam ansiosos para que os restos não desaparecessem antes de chegar sua vez [...]. Na divisão da comida, as garotinhas eram as mais prejudicadas: as mães achavam que elas não precisavam tanto, ‘não como os garotos.’”

ROBERTS, Robert. *The classic slum*. In: DECCA, Edgar De; MENEGUELLO, Cristina. *Fábricas e homens: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores*. São Paulo: Atual, 1999. p. 59. (Coleção História geral em documentos).

Entretenimento popular

Apesar da pressão das fábricas e dos patrões pela manutenção da disciplina e utilização do tempo exclusivamente para o trabalho, os operários das cidades industriais procuravam manter as diversões tradicionais da vida rural, como as movimentadas feiras ao ar livre, e participar de outras formas de entretenimento, como o teatro. Na Feira de Bartolomeu, o maior de todos os festivais, havia exposições de animais selvagens, equitação, pugilismo, apresentações de arlequins e de cantores ambulantes.

Conexão

Oliver Twist

Charles Dickens. Ilustrações de Olivier Deloye. São Paulo: Salamandra, 2012.

Nessa adaptação em quadrinhos da obra de Charles Dickens é contada a história de Oliver Twist, um menino órfão que vivia nas ruas de Londres no século XIX. Oliver tentava sobreviver em meio à miséria e à crueldade da sociedade do período.

Dickens procurou mostrar a vida difícil das crianças pobres na sociedade industrial que surgia. Miseráveis, essas crianças perambulavam pelas ruas das cidades britânicas e eram temidas e desprezadas pela sociedade.



Aprofundando

1. Sobre a restauração da dinastia Stuart, responda às questões.
 - a) Por que a tensão entre o Parlamento e os Stuart continuou após a restauração monárquica?
 - b) Por que a Revolução Gloriosa recebeu esse nome? Qual foi a novidade política promovida por ela?
2. Leia o texto e faça o que se pede.

“Embora a inovação tecnológica possa eliminar os empregos de algumas pessoas, outras várias pessoas serão enormemente beneficiadas.

Se os preços de vários bens e serviços caírem em decorrência da automação, os salários mais baixos passarão a ser suficientes para que várias pessoas vivam confortavelmente. [...]

De resto, como a história repetidamente já demonstrou, a automação sempre representou uma libertação para o ser humano, não só livrando-o da necessidade de realizar trabalhos braçais pesados e desumanos, como ainda permitindo um aumento exponencial da sua renda: a renda média diária mundial, que era de [US\$] 3 há dois séculos, hoje é de [US\$] 33, já descontando a inflação. E, nos países ricos, é de US\$ 100 por dia.

Essa libertação material nos permitiu viver vidas mais confortáveis, mais humanas e muito mais gratificantes do que outras gerações jamais experimentaram. [...]

WOODS, Thomas. A automação irá nos empobrecer? Muito pelo contrário. *Mises Brasil*, São Paulo, 10 jan. 2017. Disponível em: <https://www.mises.org.br/article/2603/a-automacao-ira-nos-empobrecer-muito-pelo-contrario>. Acesso em: 6 abr. 2022.

- a) A industrialização e o desenvolvimento tecnológico causaram mudanças profundas nas sociedades contemporâneas. Para o autor do texto, que benefícios e que malefícios esses processos produziram? De acordo com ele, o saldo dessas transformações foi positivo ou negativo?
- b) A posição defendida por Thomas Woods no texto é contestada por outros autores. Pesquise informações e opiniões que contrariam a avaliação desse autor e escreva um texto refutando os argumentos dele.

3. Leia um trecho do romance *Oliver Twist*, do escritor inglês Charles Dickens, publicado pela primeira vez em 1838. Depois, faça o que se pede.

“Na ocasião em que uma criança conseguia existir com uma escassíssima porção de alimentos, acontecia, oito vezes em dez casos, que a infame criança tinha a maldade de cair doente de frio e de fome ou deixar-se cair no fogo por descuido; então, partia a desgraçada criaturinha para o outro mundo, onde ia encontrar os pais que não conhecera. [...]

Fosse como fosse, completava ele [Oliver Twist] 9 anos e estava nesse dia no depósito de carvão com dois companheiros, que receberam com ele uma dose de bofetões e foram metidos no dito depósito, por terem tido a audácia de dizer que estavam com fome [...].”

DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. São Paulo: Hedra, 2002. p. 28.

- a) Qual é a relação entre o trecho citado e o contexto da Revolução Industrial?
- b) Atualmente, no Brasil, as crianças estão submetidas às mesmas condições que Oliver Twist? Justifique sua resposta.

Aluno cidadão

4. Nas sociedades industriais contemporâneas, há uma supervalorização da produtividade, da eficiência e da inovação. A importância exagerada desses fatores pode causar distorções, como a depreciação dos saberes tradicionais, o preconceito em relação aos idosos e às pessoas com deficiência física ou intelectual. Reflita sobre o tema e discuta com os colegas as seguintes questões:
 - a) Quais são as formas de manifestação de preconceito contra os idosos (etarismo) ou às pessoas com deficiência (capacitismo)?
 - b) Pesquise para saber o que a legislação brasileira assegura às pessoas desses grupos da população.
 - c) Em sua opinião, o que pode ser feito para garantir a cidadania e a autonomia dos idosos e das pessoas com deficiência?

Continuação

2. a) Para o autor, a industrialização e o desenvolvimento tecnológico fizeram com que algumas profissões desaparecessem, mas, ao mesmo tempo, aumentaram a produtividade e reduziram o custo dos bens, tornando-os mais acessíveis, inclusive, a pessoas de renda mais baixa. Além disso, libertaram o homem de trabalhos mecânicos e extenuantes, bem como aumentaram a renda média da população mundial. Assim, o autor considera que a industrialização e o desenvolvimento tecnológico deixaram um saldo positivo para as sociedades.

b) O objetivo dessa proposta de atividade é estimular os alunos a identificar pontos de fragilidade nos argumentos do autor. Nesse sentido, incentive-os a pesquisar interpretações que possam contrapor os argumentos apresentados no texto, considerando, ainda, as argumentações pessoais deles a respeito desse tema. Por fim, instrua-os a elaborar um texto argumentativo para refutar as ideias apresentadas por Thomas Woods.

3. a) O trecho apresenta a questão do trabalho infantil. Retome o depoimento da página 27 e a seção “História em construção”, na página 31, para os alunos concluírem que o romance apresenta um tom realista e de denúncia.

b) A legislação brasileira proíbe o trabalho infantil antes dos 14 anos de idade, permitindo-o a partir dessa faixa etária como menores aprendizes. Contudo, formas ilegais de trabalho ainda persistem.

4. a) Muitos são os exemplos de preconceito contra esses grupos da população, como desrespeito à legislação, abandono e agressões. O objetivo da questão é promover uma reflexão sobre distorções ligadas à hipervalorização da produtividade. Nesse sentido, deve-se reforçar, por exemplo, que a população idosa já contribuiu socialmente com seu trabalho e que o respeito é uma questão de cidadania. E, também, que as pessoas com deficiência podem desenvolver diferentes atividades produtivas se condições de estudo e trabalho adequadas forem disponibilizadas a elas.

Continua

Continua

Atividades

1. a) A tensão entre o Parlamento e a dinastia Stuart continuou porque o rei Jaime II buscava reforçar o seu poder tomando medidas absolutistas, postura vista com desconfiança pelos parlamentares, que queriam garantir a liberdade política e econômica.
- b) A Revolução Gloriosa recebeu esse nome por ter se realizado de forma pacífica. A novidade política foi a monarquia parlamentar constitucional.

b) O Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741) assegura o direito ao lazer e à cultura, à mobilidade urbana e interestadual, ao trabalho, a reajustes previdenciários e à assistência médica, prevendo como crime qualquer tipo de violência ou abandono. Em relação às pessoas com deficiência (PcD), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146) determina que elas têm direito à igualdade de oportunidades e não devem sofrer nenhuma espécie de discriminação.

c) Espera-se que, ao refletir sobre esse tema, os alunos exercitem a empatia, a cooperação e o respeito aos idosos e às pessoas com deficiência, propondo soluções que facilitem sua integração à sociedade, garantindo autonomia e cidadania a esses grupos da população.

BNCC

A atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 7, nº 9 e nº 10** e da **Competência específica de Ciências Humanas nº 1**.

5. a) O título é *Trabalhadores em mina de ferro*.

b) A gravura foi produzida no contexto da Revolução Industrial.

c) Pertenciam à classe proletária.

d) A paisagem confirma a afirmação. O autor retratou o trabalho em uma mina, com elementos modificados pela ação humana, e a porção de natureza representada destina-se ao fornecimento de minério de ferro.

e) A imagem revela uma paisagem modificada pelo trabalho humano. A contradição está no fato de que a sociedade que explora e devasta a natureza é a mesma que procura ambientes menos modificados, como “refúgios naturais”.

Interdisciplinaridade

Ao propor a identificação das características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do processo de industrialização e da formação das cidades, a atividade contribui para o desenvolvimento de habilidades do componente curricular geografia, especificamente as habilidades **EF06GE06** e **EF06GE07**.

6. Alternativa e.

ATIVIDADES

Conversando com geografia

5. Na Inglaterra do início do século XIX, o crescimento acelerado e desordenado dos centros industriais acarretou graves problemas na ocupação dos espaços, modificando a paisagem urbana e a interação humana com a natureza. A respeito disso, analise a imagem e leia o texto para responder às questões.

“A natureza, em qualquer outro sentido que não dos aperfeiçoadores [industriais], moveu-se para as margens: para as áreas remotas, inacessíveis e relativamente estéreis. A natureza estava onde a indústria não estava.

[...] À medida que a exploração da natureza continuava em ampla escala, as pessoas que conseguiam maior lucro voltaram-se (e foram bastante engenhosas) para uma natureza ainda virgem, para terras compradas e refúgios naturais.”

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 108-109.

- Qual é o título da gravura?
- Em que contexto histórico a imagem foi produzida?
- As pessoas representadas na gravura pertenciam a que classe social?
- “A natureza estava onde a indústria não estava”. A paisagem representada na gravura confirma ou nega essa passagem do texto? Justifique.
- A análise da imagem e a leitura do texto indicam que, a partir da Revolução Industrial, passou a ocorrer um comportamento contraditório em relação à natureza. Que comportamento foi esse? Justifique.



Trabalhadores em mina de ferro, gravura de George Child, 1840. Museu Nacional do País de Gales, Cardiff, Reino Unido.

Enem e vestibulares

6. (Enem-MEC)



Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 1996.

A forma de organização interna da indústria gera a seguinte consequência para a mão de obra nela inserida:

- ampliação da jornada diária.
- melhoria da qualidade do trabalho.
- instabilidade nos cargos ocupados.
- eficiência na prevenção de acidentes.
- desconhecimento das etapas produtivas.

Novas ideias: o Iluminismo e os fundamentos do liberalismo econômico



Amazônia, charge de Junião, 2007.

“A questão passa a ser esta: o que se perde quando se obtém um progresso, um progresso técnico, um progresso material, um progresso urbanístico? [...]”

Tudo isso nos remete à ideia de que precisamos superar o Iluminismo. Temos de buscar um [progresso] para além das Luzes. Quando digo ‘superar’, refiro-me [...] a integrar aquilo que existe de válido no progresso, mas com algo mais. [...]

O progresso depende também, de agora em diante, da consciência humana.”

MORIN, Edgar. Para além do Iluminismo. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 26, p. 25-27, abr. 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3299/2556>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Você já pensou no significado da palavra *progresso*? Esse termo é geralmente empregado no sentido de “algo que avança”, “ação para a frente”, “crescimento incessante”. Pode significar também a transformação favorável das condições materiais da vida humana. Essa ideia de progresso foi muito difundida no século XVIII, quando intelectuais europeus que criticavam a organização política e social existente elaboraram novas concepções de mundo fundamentadas na razão e no progresso com o objetivo de proporcionar mudanças em benefício da qualidade de vida dos seres humanos.

A reflexão do filósofo francês Edgar Morin questiona essa ideia de progresso, afirmando que ela apresenta sempre um lado negativo, uma perda, e, por isso, é necessário repensá-la.

- Procure responder à questão apresentada por Edgar Morin no início de seu texto.
- De que modo a imagem desta abertura se relaciona à reflexão proposta pelo autor?

35

BNCC

Este capítulo contempla parcialmente a habilidade EF08HI01 (ao abordar as principais características do pensamento iluminista e das teorias liberais na Europa e ao examinar de que modo esses conceitos ainda estão presentes na sociedade contemporânea). O trabalho para o desenvolvimento dessa habilidade se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Compreender os conceitos de Iluminismo e de liberalismo econômico.
- Identificar as propostas e os argumentos dos principais pensadores iluministas.
- Reconhecer as ideias dos principais pensadores liberais.
- Relacionar o Iluminismo ao surgimento do despotismo esclarecido.
- Identificar as ideias iluministas e liberais que permanecem no mundo contemporâneo.

Abertura do capítulo

A abertura deste capítulo apresenta uma discussão sobre o conceito iluminista de progresso e suas contradições. O texto de Edgar Morin incentiva os alunos a olhar para o mundo e perceber que o progresso precisa de “algo mais”. A charge apresenta uma linha evolutiva dos seres humanos que culmina em um homem que destrói a natureza por dinheiro. Ele é chutado para o fim da fila como se representasse a involução da espécie humana. A charge se relaciona com o texto na medida em que faz uma crítica ao desenvolvimento técnico e econômico sem consciência, distante dos preceitos iluministas, que levaram o ser humano a destruir o ambiente do qual depende para sobreviver em nome do progresso.

BNCC

A reflexão proposta na abertura se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Educação ambiental e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 2, nº 3 e nº 7**.

BNCC

Ao expor as ideias iluministas e explicar como serviram de base para outros movimentos políticos e artísticos ao longo da história, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 1**.

Luzes x trevas

Caso considere conveniente, pode-se retomar a questão da referência à Idade Média como “Idade das Trevas”, conteúdo estudado no capítulo 11 do 6º ano desta coleção, estabelecendo, assim, nexos entre os conhecimentos adquiridos anteriormente e os abordados neste capítulo.

Explore

A pintura representa um intelectual explicando o movimento dos planetas em torno do Sol por meio de um experimento, valorizando, dessa forma, o uso da razão para compreender e explicar as manifestações da natureza. Além disso, representa o Sol como uma lâmpada acesa, o que também pode simbolizar a ideia de luz, de esclarecimento, característica do movimento iluminista.

Responda em seu caderno.

Explore

- De que forma a pintura de Joseph Wright de Derby pode ser relacionada aos ideais iluministas?

Orrery, pintura de Joseph Wright de Derby, 1766. Museu e Galeria de Arte de Derby, Reino Unido. A obra representa um filósofo explicando a crianças e adultos o movimento dos planetas em torno do Sol, simbolizado por uma lâmpada acesa.

A luz da razão invade a Europa

O **Iluminismo**, também conhecido como **Ilustração** ou **Esclarecimento**, foi um movimento filosófico que atingiu o auge na Europa do século XVIII. No entanto, os princípios teóricos desse movimento começaram a se desenvolver a partir do século XVII.

Defensores da liberdade, os pensadores iluministas combatiam a tirania dos reis e pregavam a igualdade de todos perante a lei. Rejeitando a força da tradição e dos dogmas religiosos, pregavam uma sociedade guiada pela **razão**, que, segundo eles, permitiria aos seres humanos superar o atraso e conquistar o **progresso** e a plena felicidade.

No entendimento dos iluministas, o pensamento religioso que predominou na Europa medieval impedia os seres humanos de pensar livremente. Era como se eles vivessem na escuridão, incapazes de enxergar a verdade, sendo guiados cegamente pelas superstições e pelos dogmas bíblicos. Por isso, a Idade Média foi associada a uma suposta “Idade das Trevas”, termo cunhado ainda na Renascença.

Contrapondo-se a justificativas baseadas na fé, os iluministas defendiam que se buscassem explicações racionais para os acontecimentos políticos, econômicos e sociais, bem como para os fenômenos naturais. Para eles, a razão funcionaria como uma fonte de luz, capaz de revelar as coisas como elas são. Por isso, o século XVIII também tornou-se conhecido como o “**Século das Luzes**”.

O Iluminismo ajudou a criar a base intelectual para a independência dos Estados Unidos, as revoluções na França e no Haiti e os movimentos de independência na América Latina, entre outros acontecimentos importantes dos séculos XVIII e XIX.



MUSEU E GALERIA DE ARTE DE DERBY, REINO UNIDO

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

História em construção

Iluminismo: homogeneidade ou heterogeneidade?

Diferentemente do que se pensa, o Iluminismo não pode ser visto como um sistema coeso de ideias ou como um modelo de pensamento único, pois havia importantes diferenças entre seus representantes. O único ponto sobre o qual todos os iluministas acordavam era o direito de o ser humano expressar livremente suas opiniões por meio da razão.

“A Ilustração, ou Esclarecimento, não é um conjunto de ideias: é a atitude de falar publicamente usando a própria razão e recusando as explicações tradicionais. Os resultados deste método nem sempre formam um conjunto coerente e definitivo de ideias – assim como seria incoerente com o Esclarecimento se acreditássemos que as noções correntes de liberdade e democracia devem estar isentas de crítica.”

ELIAS, Rodrigo. Essa luz. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 104, ano 9, p. 21, maio 2014.

Questão

Responda em seu caderno.

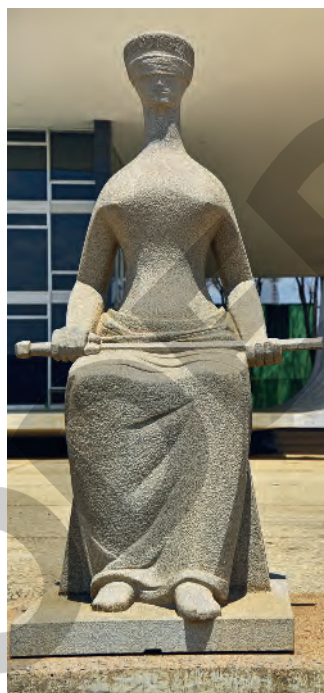
- Por que a ideia de que o Iluminismo é um conjunto coeso e definitivo de pensamentos contraria o conceito desse mesmo movimento filosófico?

Principais pensadores iluministas

Foi na França que o movimento iluminista mais cresceu e se radicalizou, com a adesão de muitos intelectuais. Alguns deles estiveram na Inglaterra após a Revolução Gloriosa e ficaram muito impressionados com o clima de liberdade que lá existia. Esse contato deu enorme impulso à luta antiabsolutista na França.

Um dos iluministas franceses que mais se destacaram foi François-Marie Arouet, que ficou conhecido como Voltaire. Autor de várias obras, Voltaire dedicou sua vida à luta pela liberdade de expressão e contra a ignorância e a superstição em que, segundo ele, vivia a população francesa. Criticou com firmeza a Igreja Católica, que, no seu entender, mantinha o povo na ignorância. Convencido de que a tarefa de combater essa situação era também dos governos, Voltaire aproximou-se de monarcas absolutistas, como Frederico II, da Prússia, influenciando muitos atos de sua administração.

Outro intelectual importante do movimento iluminista foi o jurista Charles-Louis de Secondat, o barão de Montesquieu, que direcionou suas críticas ao poder absoluto dos reis. Na obra *O espírito das leis*, ele propôs a divisão dos poderes do Estado em três instâncias: o **Executivo** – responsável pela garantia do cumprimento das leis –, o **Legislativo** – encarregado de elaborar as leis – e o **Judiciário** – responsável pela análise da constitucionalidade das leis e pelo julgamento das situações de conflito. Os três poderes deveriam ser independentes entre si e estar em equilíbrio. Dessa forma, segundo Montesquieu, haveria liberdade no país e todos os cidadãos seriam iguais perante a lei. A teoria da divisão do poder em três categorias influenciou a formação da maioria dos Estados contemporâneos, inclusive o Brasil.



A *Justiça*, escultura de Alfredo Ceschiatti, 1961. A obra localiza-se diante do Supremo Tribunal Federal, sede do Poder Judiciário. Brasília, Distrito Federal. Foto de 2018.

37

BNCC

Ao problematizar o conceito de Iluminismo, a seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 6**.

História em construção

Espera-se que os alunos compreendam que a ideia de que o Iluminismo é um conjunto coeso e definitivo de pensamentos contraria o princípio desse movimento filosófico, pois os pensadores iluministas defendiam o direito à liberdade, o que implicava a diversidade de opiniões e ideias e, conseqüentemente, o debate e a crítica, envolvendo as ideias que eles mesmos desenvolveram.

Ampliando: Iluminismo

“Como conceito, foi criado pelo filósofo alemão Immanuel Kant, em 1784, para definir a filosofia dominante na Europa ocidental no século XVIII. A palavra Iluminismo vem de *Esclarecimento* (*Aufklärung* no original alemão), usada para designar a condição para que o homem, a humanidade, fosse autônomo. Isso só seria possível, afirmava o Iluminismo, se cada indivíduo pensasse por si próprio, utilizando a razão. [...]”

[...] Mas tais filósofos não seguiam uma única e coerente corrente de pensamento, pelo contrário, possuíam múltiplos discursos, não tinham nenhum manifesto ou programa de ideias, e muitos, inclusive, se contestavam mutuamente. Essas divergências dificultavam a definição do Iluminismo como um movimento, pois não havia coerência de pensamento. Todavia, a maioria desses pensadores compartilhava algumas ideias em comum: a defesa do pensamento racional, a crítica à autoridade religiosa e ao autoritarismo de qualquer tipo e a oposição ao fanatismo.”

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 210.

Ampliando: a crítica aos iluministas

Durante o século XX, alguns pensadores apontaram questionamentos relevantes à noção de progresso da razão defendida pelos iluministas, especialmente quando essa razão se tornara um instrumento voltado para o domínio da natureza. Como exemplo, podemos citar Max Horkheimer e Theodor Adorno, pensadores da chamada Escola de Frankfurt, que apontaram as “sombras” na razão iluminista.

“A razão ocidental configura-se, na crítica feita por Adorno e Horkheimer, como razão de dominação, de controle da natureza exterior e interior, de renúncia e ascetismo. Mas aquilo a que se renunciou continua a ser desejado, o que determinará ‘o retorno do reprimido à civilização’. A racionalidade que separa sujeito de objeto, corpo e alma, eu e mundo, natureza e cultura, acaba por transformar as paixões, as emoções, os sentidos, a imaginação e a memória em inimigos do pensamento. Cabe ao sujeito, destituído de seus aspectos empíricos e individuais, ser o mestre e conhecedor da natureza; ele passa a dar ordens à natureza, que deve aceitar sua anexação ao sujeito e falar sua linguagem – linguagem das matemáticas e dos números. Só assim a natureza poderá ser conhecida, isto é, controlada, dominada, o que não significa ser compreendida em suas dissonâncias em relação ao sujeito e nos acasos que ela torna manifesto.”

MATOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993. p. 48. (Coleção Logos).

KEN WELSH/BRIDGEMAN IMAGES/KEystone BRASIL - BIBLIOTECA NACIONAL DA AUSTRÁLIA, CAMBERRA



Ilustração de 1915 que representa a queima de exemplares da obra *Do contrato social*, de Rousseau, em Genebra, Suíça, em 1763. Biblioteca Nacional da Austrália, Camberra. As ideias de Rousseau foram tão revolucionárias para a época que muitas de suas obras foram queimadas em praça pública.

BRIDGEMAN IMAGES/KEystone BRASIL - COLEÇÃO WALLACE, LONDRES



Relógio francês do século XVIII ricamente adornado. Coleção Wallace, Londres, Reino Unido. Segundo Rousseau, o luxo colaborava para o desenvolvimento de vícios sociais.

A singularidade do pensamento de Rousseau

Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, na Suíça, mas ainda na adolescência mudou-se para Paris. A produção intelectual de Rousseau diferenciou-o dos demais pensadores iluministas. Para ele, o indivíduo é um ser bom por natureza. Com o passar do tempo, porém, a sociedade o desvirtua, corrompendo suas características naturais, e ele se torna egoísta, vaidoso e apegado a seu amor-próprio. Por isso, segundo o filósofo, a sociedade deveria ser reorganizada, para que a natureza do ser humano pudesse ser fortalecida. Nesse processo, a educação das crianças teria papel fundamental. No romance pedagógico *Emílio ou Da educação*, Rousseau procurou demonstrar como a educação ajudaria a fortalecer a bondade natural do ser humano, pervertida pela sociedade.

Rousseau também se afastou dos demais iluministas ao atacar a propriedade privada, considerada por ele a origem da desigualdade social. Ele também afirmava que o poder pertencia ao povo, e não ao Estado, ou seja, o Estado apenas exercia o poder em nome do povo. Assim, um Estado só seria legítimo se as leis emanassem do povo, de acordo com a vontade geral. Segundo Rousseau, para que as pessoas fossem capazes de se opor à tirania e à opressão dos governos, precisariam ser criadas na liberdade. Somente um povo livre, educado para ter um pensamento autônomo, seria capaz de instituir governos democráticos.

De acordo com Rousseau, os seres humanos recuperariam a igualdade e a liberdade por meio de um **contrato social** no qual a vontade geral e a coletividade prevaleceriam. Para isso, o soberano, isto é, a vontade geral expressa pelo povo, deveria atender sempre às necessidades e aos interesses comuns dos cidadãos, enquanto estes obedeceriam às leis em benefício do corpo coletivo.

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

Os enciclopedistas

Os iluministas utilizaram todos os meios para divulgar o conhecimento: cartas, jornais, livros, livretos, panfletos etc. Sem isso, pensavam eles, seria muito difícil a população abandonar suas crenças no sobrenatural, suas superstições e seus preconceitos e criar uma sociedade livre e fundada na razão. Em 1745, o editor e livreiro André Le Breton obteve licença para publicar, em francês, a *Cyclopaedia* (*Dicionário universal das ciências e das artes*), obra que havia feito muito sucesso na Inglaterra e que muitos iluministas viam como modelo de manual do conhecimento.

Inspirado nela, o filósofo francês Denis Diderot, com a ajuda do matemático francês Jean le Rond d'Alembert, iniciou a criação da **Enciclopédia**, com o objetivo de sistematizar todo o conhecimento produzido pela humanidade até então. O primeiro volume desse conjunto de livros seguia os princípios da tolerância religiosa e do racionalismo, elogiando pensadores protestantes e desafiando dogmas religiosos. Em razão disso, foi alvo de forte oposição da sociedade francesa e da Igreja Católica.

Em 1759, a Igreja incluiu a *Enciclopédia* no Índice dos Livros Proibidos. Mas os enciclopedistas não se intimidaram. Com o apoio de algumas autoridades, o trabalho prosseguiu em sigilo até 1765, quando foi completada a primeira parte da coleção. A obra continuou a ser escrita até 1772, quando os últimos dos seus 28 volumes foram finalizados, e contou com a colaboração de 160 pessoas, entre editores, articulistas, resenhistas, gráficos e ilustradores.

Saiba mais

A Enciclopédia nos tempos da tecnologia digital

A preocupação de produzir uma obra que reúna informações gerais sobre todas as áreas de conhecimento, de forma organizada para consulta fácil, permanece até os dias de hoje. Até o fim do século XX, quando ganharam versões digitais em CD-ROM, as enciclopédias eram impressas em vários volumes, como no tempo de Diderot e d'Alembert. Atualmente, as enciclopédias estão disponíveis na internet, o que possibilita atualizações regulares e ampliação de conteúdos inimagináveis no século XVIII, até mesmo com a participação de um número muito maior de autores e revisores, como no caso das enciclopédias colaborativas.

Recapitulando

1. Defina, com suas palavras, o Iluminismo.
2. Que críticas os iluministas faziam ao pensamento predominante na Europa medieval?
3. Explique a teoria dos três poderes elaborada por Montesquieu.
4. Em que aspectos Rousseau se diferenciava de outros pensadores iluministas?
5. Qual era o objetivo principal dos idealizadores da *Enciclopédia*?

Responda em seu caderno.

39

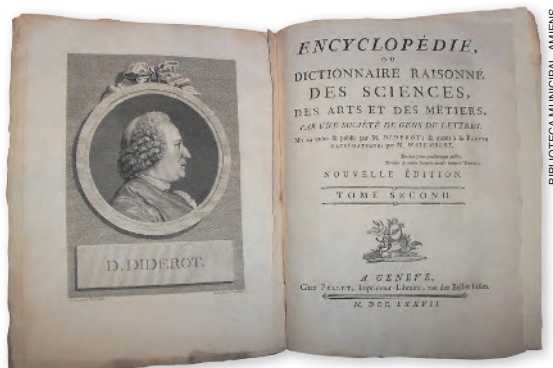
Atividade complementar

Com o desenvolvimento da internet e de recursos digitais que favorecem a interatividade, foi criado um tipo de enciclopédia que se expande e se aprofunda continuamente graças à contribuição ativa das pessoas: a Wikipédia. Mas, afinal, como é essa participação dos usuários?

Para abordar esse assunto, solicite aos alunos que acessem a Wikipédia, naveguem até o fim da página e cliquem em "Estatísticas". Em seguida, solicite a eles que:

- a) Em "Resumo mensal", selecionem "Wikipédia-Portuguesa". Quantas pessoas acessam a enciclopédia em língua portuguesa? Em que país é maior o número de acessos?
- b) Na página principal, pesquisem o verbete Iluminismo. Na aba "Discussão", que informações eles identificam sobre a confiabilidade dos textos publicados?
- c) Na avaliação do alunos, como um estudante deve proceder para usar a Wikipédia de maneira segura?

Continua



BIBLIOTECA MUNICIPAL, AMIENS

Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios, século XVIII. Biblioteca Municipal, Amiens, França. A obra tratava dos mais diversos assuntos, desde as chamadas ciências da natureza, com estudos sobre a fauna, a flora e a anatomia, até temas como a história do Egito e dos povos mesopotâmicos.

Continuação

A atividade introduz a análise de métricas ao solicitar que os alunos examinem os dados estatísticos do site, além de estimular a compreensão de como ocorre a construção da Wikipédia, a fim de que eles se tornem mais aptos a utilizar o recurso com segurança, sendo capazes de distinguir artigos mais e menos confiáveis.

Recapitulando

1. O Iluminismo foi um movimento filosófico e intelectual que atingiu o auge na Europa durante o século XVIII e se caracterizou pela valorização da capacidade de elaborar conclusões com base na análise racional da realidade. Segundo os iluministas, a reflexão sobre o mundo não deveria se restringir ao âmbito intelectual, mas se expressar em atitudes e ações. Os iluministas acreditavam que os seres humanos, guiados pela razão, seriam capazes de melhorar o mundo, a sociedade e a si mesmos.
2. De acordo com os iluministas, o pensamento religioso predominante na Europa medieval impedia a liberdade de pensamento, guiando os seres humanos pelas superstições e dogmas bíblicos.
3. Montesquieu criou essa teoria como forma de combater o poder absoluto dos reis. O poder deveria ser dividido em Executivo – responsável por governar e dar garantia do cumprimento das leis –, Legislativo – encarregado de elaborar as leis – e Judiciário – responsável por analisar a constitucionalidade das leis e julgar as situações de conflito.
4. Rousseau se diferenciava de outros pensadores iluministas por acreditar que os seres humanos nasciam sem vícios, sendo bons por natureza. A sociedade é que os teria desvirtuado e os transformado em pessoas egoístas. Além disso, Rousseau localizava a origem das desigualdades na instituição da propriedade privada e defendia que o Estado tivesse o papel de restaurar a igualdade entre os homens e o equilíbrio social por meio da defesa do bem comum, que só seria possível mediante a participação direta de todo o povo nos assuntos públicos.
5. O objetivo dos idealizadores da *Enciclopédia* era reunir, em uma obra, todo o conhecimento produzido pela humanidade.

BNCC

Ao relacionar aspectos do pensamento iluminista ao liberalismo econômico, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI01.

Refletindo sobre

A atividade visa promover uma discussão sobre o individualismo em seus aspectos positivos e negativos, incentivando o autoconhecimento e a autocrítica por parte dos alunos. Eles podem mencionar fatores positivos do individualismo, como a importância de defender seus direitos, preservar a privacidade e evitar ações que possam prejudicá-los. Podem também relacionar fatores negativos, como o acúmulo de bens e o consumismo, que podem promover desigualdades sociais e prejuízos econômicos e ambientais. Espera-se que eles reflitam sobre a importância do desenvolvimento de ações colaborativas responsáveis para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática.

BNCC

Ao incentivar a autocrítica por parte dos alunos, ao favorecer o reconhecimento da diversidade de indivíduos e ao encorajar a formulação de dúvidas em relação a si mesmo, a atividade contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 8, nº 9 e nº 10**, assim como da **Competência específica de Ciências Humanas nº 4**.

Refletindo sobre

O pensamento de John Locke baseia-se na ideia de que os seres humanos são naturalmente individualistas, pois se preocupam primeiro consigo e, depois, com os outros. Você concorda com esse fundamento? Por quê? Em sua opinião, o individualismo é um obstáculo para o desenvolvimento de uma sociedade solidária? Você tem atitudes individualistas? Se tiver, em que situações?

Os princípios liberais

Entre os iluministas também estavam os pensadores liberais, que contestavam o Antigo Regime e apresentavam propostas de mudança na organização social. Na política, defendiam a limitação do poder do governante por uma constituição e um Parlamento com poder efetivo. Na economia, eles combatiam as restrições mercantilistas, como os monopólios e as taxas alfandegárias, e pregavam a liberdade do indivíduo de prosperar por mérito próprio.

O filósofo inglês John Locke foi um dos formuladores dos princípios liberais. Locke partiu da definição de **direitos naturais**: aqueles dados pela natureza, como o direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para a conservação da vida e da liberdade. Diferentemente de Rousseau, para Locke a propriedade privada era um direito natural, pois os frutos do trabalho deviam pertencer ao indivíduo que os conquistou. Essas ideias foram muito bem-aceitas pela burguesia, que considerava a terra e outros bens propriedades que podiam ser adquiridas pela compra.

Locke acreditava que a função dos governos era garantir esses direitos naturais do ser humano. Caso os governantes não agissem assim, os indivíduos teriam o direito e o dever de se revoltar contra eles. Por causa de suas ideias, Locke foi obrigado a fugir da Inglaterra.

Hoje, entretanto, os princípios defendidos por Locke são seguidos pela maioria dos países do Ocidente. Os direitos naturais dos seres humanos, por exemplo, tornaram-se direitos fundamentais protegidos por lei e estão presentes em diversas constituições dos países ocidentais, como os Estados Unidos e o Brasil. O chamado **Estado de direito**, que pressupõe a limitação dos poderes públicos e sua subordinação às leis, é uma característica comum a muitos países.

JOÃO PRUDENTE/PULSAR IMAGENS



Placa indicando propriedade particular na Praia Riacho Doce, no Parque Estadual de Itaúnas, em Conceição da Barra, Espírito Santo. Foto de 2014.

O liberalismo econômico de Adam Smith

No século XVIII, o principal debate entre os economistas concentrava-se em compreender o que tornava uma nação rica. Na França, os chamados **fisiocratas** afirmavam que a riqueza de uma nação provinha dos recursos naturais, ou seja, das atividades econômicas ligadas à natureza, principalmente a agricultura. Nesse período, as atividades econômicas ainda estavam ligadas à terra, e a maior parte da população europeia vivia no campo.

Entretanto, essa teoria não atendia às necessidades de muitas nações, em especial daquelas que não tinham condições de desenvolver plenamente sua agricultura. Era o caso da Escócia, em que apenas 10% das terras eram adequadas para a agricultura e menos de 18%, para o pastoreio.

O escocês Adam Smith, em sua obra *A riqueza das nações*, discordou dos fisiocratas e estabeleceu outro critério para explicar a produção de riqueza: o **trabalho humano**. Os indivíduos, livres para agir, sem o Estado intervindo nos negócios, trabalhariam motivados para satisfazer os próprios interesses e atender a suas necessidades. A soma de todos os trabalhos executados pelas pessoas produziria a riqueza da nação. Ele defendia também a **divisão do trabalho**, em que o trabalhador, ao dominar uma única etapa da produção, tornava-se especialista em uma pequena atividade e, assim, passava a ser mais produtivo.

Com essas ideias, baseadas no individualismo e na capacidade criativa do ser humano, Smith criticava o mercantilismo e o colonialismo, pois acreditava que os países deveriam ser livres para estabelecer suas relações comerciais. A crescente burguesia industrial britânica, que desejava ampliar os mercados para seus produtos, adotou rapidamente essas ideias. Adam Smith é considerado o pai do **liberalismo econômico**, e suas obras são ainda muito estudadas.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

- Quais são as principais ideias do liberalismo econômico de Adam Smith?
- De que modo as ideias liberais de John Locke e Adam Smith estão presentes no mundo contemporâneo?

Responda em seu caderno.

Explore

- Que elementos da imagem estão de acordo com a teoria defendida por Adam Smith?



Gravura representando trabalhadoras em uma fábrica de velas publicada na *Enciclopédia*, de Denis Diderot e Jean le Rond d'Alembert, século XVIII.

Fisiocracia

Palavra de origem grega que significa literalmente “governo da natureza”. Por isso, eram designados como fisiocratas os economistas do século XVIII que defendiam a ideia de que a riqueza de uma nação provinha de seus recursos naturais.

Recapitulando

- De acordo com Adam Smith, a riqueza da nação é produzida pelos indivíduos em estado de liberdade, que trabalham para atender a seus interesses e necessidades. Por isso, o Estado não deve interferir na economia, mas deixar que o livre mercado seja orientado pela lei da oferta e da procura.
- Atualmente, as ideias liberais estão presentes em muitas medidas políticas e econômicas de governos ocidentais, como a elaboração de constituições que garantem a propriedade como direito fundamental dos seres humanos, a privatização de empresas estatais, a redução dos gastos públicos com programas sociais e a defesa do livre mercado.

Explore

Os alunos devem inferir, pela observação da gravura, duas ideias defendidas por Adam Smith: a realização do trabalho humano – fator que, segundo o filósofo, é gerador de riqueza – e a divisão e especialização do trabalho.

Ao propor a análise das fontes, a fim de que os alunos percebam a controvérsia entre os filósofos em relação à propriedade privada, a seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 6** e das **Competências específicas de História nº 2, nº 3 e nº 4**.

A atividade favorece também o desenvolvimento da atitude historiadora dos alunos por meio da análise de fontes documentais, além de identificar um conceito fundamental do liberalismo, contemplando parcialmente a habilidade **EF08HI01**.

Atividade complementar

Proponha uma atividade de análise de um audiovisual, tendo como foco a noção de Rousseau do ser humano em estado de natureza, estágio anterior à propriedade privada. Diversas obras de ficção abordam o conceito rousseauiano de “bom selvagem”, o qual seria um indivíduo livre e feliz, que vive na natureza para suprir suas necessidades e se autopreservar. Sugira que, considerando essas ideias, os alunos analisem o filme estadunidense *Avatar*, dirigido por James Cameron, de 2009 (classificação etária: 10 anos).

Organize a turma em duplas ou grupos e peça-lhes que façam uma sinopse do filme e identifiquem por escrito quais personagens eram os bons selvagens – os humanoides Na’vi, que viviam em harmonia com a natureza – e caracterizem o elemento que desestabilizou esse modo de vida – a chegada do ser humano, já corrompido por ideias de propriedade e de controle, disposto a explorar os recursos naturais a fim de obter lucro. Ao final, os alunos devem apresentar o resultado do trabalho para o restante da turma.

Leitura complementar

A propriedade privada para Rousseau e Locke

Jean-Jacques Rousseau e John Locke apresentavam argumentos diferentes a respeito da propriedade privada. Leia, a seguir, o que os dois filósofos escreveram sobre a questão.

Texto I

“O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer ‘isto é meu’ e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não poupou ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado aos seus semelhantes: ‘Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e a terra não pertence a ninguém!’. Grande é a possibilidade, porém, de que as coisas já então tivessem chegado ao ponto de não poder mais permanecer como eram, pois essa ideia de propriedade, dependendo muito de ideias anteriores que só puderam nascer sucessivamente, não se formou repentinamente no espírito humano. Foi preciso fazer-se muitos progressos, adquirir-se muita indústria e luzes, transmiti-las e aumentá-las de geração em geração, antes de chegar a esse último termo do estado de natureza. [...]”

O primeiro sentimento do homem foi o de sua existência, sua primeira preocupação a de sua conservação. As produções da terra forneciam-lhe todos os socorros necessários; o instinto levou-o a utilizar-se deles. [...]

[...] desde o instante que um homem sentiu necessidade do socorro de outro, desde que se percebeu ser útil a um só contar com provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas se transformaram em campos aprazíveis que se impôs regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e crescerem com as colheitas. [...]

[...] os mais fortes realizavam mais trabalho, o mais habilidoso tirava mais partido do seu, o mais engenhoso encontrava meios para abreviar a faina [trabalho], o lavrador sentia mais necessidade de ferro, ou o ferreiro mais necessidade de trigo e, trabalhando igualmente, um ganhava muito, enquanto outro tinha dificuldade de viver. Assim que a desigualdade natural insensivelmente se desenvolve junto com a desigualdade de combinação, e as diferenças dos homens, desenvolvidas pelas das circunstâncias, se tornam mais sensíveis, mais permanentes em seus efeitos e começam a influir na sorte dos particulares.”

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril, 1983. p. 259-266. (Coleção Os pensadores).

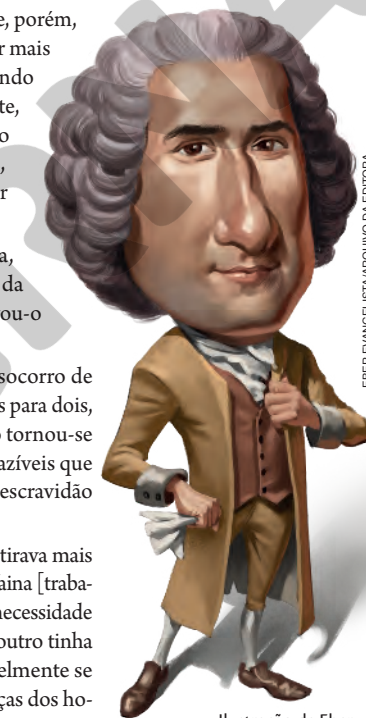


Ilustração de Eber Evangelista representando Jean-Jacques Rousseau. Criação de 2018 com cores-fantasia.

Texto II

“27. Ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre esta ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade. [...] Sendo este trabalho uma propriedade inquestionável do trabalhador, nenhum homem, exceto ele, pode ter o direito ao que o trabalho lhe acrescentou, pelo menos quando o que resta é suficiente aos outros, em quantidade e em qualidade.

28. Aquele que se alimentou com bolotas que colheu sob um carvalho, ou das maçãs que retirou das árvores na floresta, certamente se apropriou delas para si. Ninguém pode negar que a alimentação é sua. [...] Será que alguém pode dizer que ele não tem direito àquelas bolotas do carvalho ou àquelas maçãs de que se apropriou porque não tinha o consentimento de toda a humanidade para agir dessa forma? [...] Se tal consentimento fosse necessário, o homem teria morrido de fome, apesar da abundância que Deus lhe proporcionou. Sobre as terras comuns que assim permanecem por convenção, vemos que o fato gerador do direito de propriedade, sem o qual essas terras não servem para nada, é o ato de tomar uma parte qualquer dos bens e retirá-la do estado em que a natureza a deixou. E esse ato de tomar esta ou aquela parte não depende do consentimento expresso de todos. [...]

31. Talvez surja uma objeção que [...] qualquer um pode tomar tudo para si, se esta for a sua vontade. A isso eu respondo que não é bem assim. A mesma lei da natureza que nos concede dessa maneira a propriedade também lhe impõe limites. [...] Tudo o que um homem pode utilizar de maneira a retirar uma vantagem qualquer para sua existência sem desperdício, eis o que seu trabalho pode fixar como sua propriedade. Tudo o que excede a esse limite é mais que a sua parte e pertence aos outros.”

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 98-100. (Coleção Clássicos do pensamento político).



Ilustração de Eber Evangelista representando John Locke. Criação de 2018 com cores-fantasia.

Responda em seu caderno.

Questões

1. Quem é o “impostor” a que se refere o texto de Rousseau? Explique o ponto de vista desse filósofo.
2. Segundo Rousseau, em que momento da história da humanidade a desigualdade surgiu? Que atividades econômicas causaram isso?
3. Explique por que Rousseau criticava a existência da propriedade privada.
4. Para Locke, quando algo se torna propriedade privada? Que argumentos ele utiliza para defender essa ideia?
5. Locke afirma que há limite para que um indivíduo não tome posse de tudo. Que limite é esse?
6. Quais são as diferenças entre o pensamento de Rousseau e o de Locke em relação à propriedade privada?

43

Leitura complementar

1. De acordo com Rousseau, o “impostor” é aquele que cercou um terreno e se apropriou dele, ou seja, a primeira pessoa a se declarar proprietária das terras e a viver da exploração do trabalho dos camponeses e dos tributos pagos por eles.

Continua

Continuação

2. Segundo Rousseau, a desigualdade surgiu quando os seres humanos passaram a viver em comunidade e a depender do trabalho alheio para suprir suas necessidades. Segundo o texto, as atividades econômicas que iniciaram esse processo foram as realizadas no campo, como as colheitas em áreas que antes eram ocupadas por florestas, com uso de mão de obra escravizada.

3. Para Rousseau, a propriedade privada foi a causa das misérias, das desigualdades sociais, das guerras e dos crimes que marcaram a história humana até aquele momento.

4. Segundo Locke, tudo o que o indivíduo produz por meio do seu trabalho é sua propriedade. Quando o ser humano retira algo da natureza e o transforma, apropria-se do que modificou e, pela lei da natureza, essa propriedade é protegida. Para defender sua tese, o filósofo cita o exemplo de um indivíduo que retira um fruto de uma árvore para se alimentar, argumentando que ele não precisaria ter o consentimento de toda a humanidade para retirar esse fruto de seu estado de natureza e se apropriar dele como fonte de alimento.

5. Para Locke, todo indivíduo tem o direito natural à propriedade, mas isso deve ocorrer sem que haja desperdício e desde que o restante em seu estado de natureza seja suficiente para os outros, em quantidade e qualidade. Dessa forma, essa lei teria limites para que um indivíduo não tomasse tudo para si.

6. Rousseau condena a propriedade privada por considerá-la a causadora das desigualdades sociais, da escravidão, da miséria e de todos os males da humanidade, enquanto Locke defende a propriedade privada como direito natural do ser humano, que deve ser protegido.

A atividade procura confrontar diferentes concepções acerca da propriedade privada com base em argumentos que refletem os ideais iluministas e o liberalismo econômico. O contato com esse pluralismo de ideias contribui para que os alunos desenvolvam a capacidade de produzir análises com base no método científico.

Ampliando: os reis-filósofos

O texto a seguir apresenta as aspirações e os limites da incorporação das ideias iluministas pelos monarcas europeus.

“Tudo o que desejo é que aqueles que seguram o leme do Estado sejam um pouco filósofos; tudo o que penso é que não saberão sê-lo demasiado.” Nas duas sentenças complementares contidas neste parágrafo de autoria do já citado La Mettrie estão expostos ao mesmo tempo um dos grandes sonhos do século [XVIII], como já vimos, e a consciência da sua dificuldade de concretização.

Alguns monarcas europeus tentaram encarnar o ideal sonhado nessa frase. A essa tentativa, onde as boas intenções talvez tenham primado definitivamente sobre as realizações efetivas, os historiadores do século XIX batizaram com o nome de ‘despotismo esclarecido’. Na ação político-administrativa desses ‘déspotas esclarecidos’ seria possível, à primeira vista, ver a aplicação prática, em termos políticos, da grande aspiração própria do Iluminismo e de acordo com a qual a razão humana, apossando-se do poder político, estaria em condições de conduzir o homem à plena realização do seu destino.”

FORTES, Luiz Roberto Salinas.
O Iluminismo e os reis-filósofos.

3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
p. 75-76. (Coleção Tudo é História).

Despotismo esclarecido: uma nova concepção de Estado

No fim do século XVIII, na Europa, estabeleceu-se um tipo de governo que ficou conhecido como **despotismo esclarecido**. *Déspota* é sinônimo de indivíduo autoritário, tirano; *esclarecido* designa o indivíduo que tem conhecimento das coisas. Dessa forma, o despotismo esclarecido caracterizou-se pela combinação do absolutismo real com algumas ideias iluministas. Os déspotas esclarecidos mantinham o poder centralizado, mas adotavam medidas que modernizavam a administração, como o incentivo à educação pública, o controle das finanças e a redução do poder da Igreja.

A Rússia, por exemplo, um Estado despótico e uma das economias menos desenvolvidas da Europa, adotou algumas ideias iluministas durante o governo da **czarina** Catarina II. Entre as medidas tomadas pela governante, destacaram-se a relativa liberdade de culto concedida aos súditos e o controle da Igreja Ortodoxa pelo Estado. Porém, a burguesia russa no século XVIII era inexpressiva. Assim, em um país essencialmente agrário e feudal, as medidas modernizadoras de Catarina II foram pouco eficientes.

Tal como aconteceu na Rússia, o Iluminismo foi introduzido no Império Austríaco por obra do monarca José II. Porém, suas reformas foram mais profundas e eficazes que as implementadas por Catarina II. O imperador austríaco aboliu a servidão, concedeu liberdade de culto, estabeleceu a igualdade de todos perante a lei e admitiu não católicos nos postos de trabalho da administração pública.

O monarca da Prússia, Frederico II, por sua vez, foi um grande amigo de Voltaire. Influenciado pelo filósofo francês, implantou em seu reino várias medidas defendidas pelos iluministas, como a abolição da tortura e dos direitos feudais, a criação de escolas, o incentivo à instrução pública e a tolerância religiosa.

Czarina: termo usado para designar uma imperatriz russa. É o feminino de czar, palavra que tem origem no nome *César*, governante romano.

1. Rei da Prússia, Frederico II (em pé), visitando Voltaire, gravura do século XVIII. Biblioteca Nacional da França, Paris. 2. Retrato da imperatriz Catarina II, pintura de Petro Semyonovich Drozhdin, século XVIII. Galeria Estatal Tretyakov, Moscou, Rússia.



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

ALBUMFOTOMIENA - GALERIA ESTATAL TRETAYKOV, MOSCOU

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

O despotismo esclarecido em Portugal

No século XVIII, mesmo sendo um grande império colonial, Portugal tinha uma economia muito dependente de suas colônias. Carente de indústrias, o reino português dependia das importações de manufaturados britânicos. Além disso, o peso da Igreja Católica sobre a moral, os costumes e o ensino era um dos mais fortes em toda a Europa.

O Iluminismo chegou a Portugal por meio de Sebastião José de Carvalho e Melo, o futuro marquês de Pombal. Ele assumiu o cargo de secretário de Estado em meio a uma forte crise econômica, agravada pela destruição de Lisboa por um violento terremoto, seguido de um *tsunami*, em novembro de 1755. Rapidamente, Pombal organizou a distribuição de alimentos e a construção de abrigos para as vítimas da catástrofe. Além disso, encomendou projetos de reconstrução da cidade. Cerca de um ano depois do início das obras, em 1758, Lisboa estava quase completamente reconstruída.

Pela competência demonstrada na condução da tarefa, Pombal conquistou a confiança do rei D. José I, concentrou vários poderes e iniciou um programa de reformas no governo. Suas medidas de caráter iluminista, racionalizando o uso dos recursos do Estado, não foram tomadas para combater o absolutismo português, mas para fortalecê-lo e tornar o Estado mais eficiente.

A fim de promover o enriquecimento de Portugal, Pombal estimulou a indústria, o comércio e a agricultura. Além disso, combateu o clero, particularmente os jesuítas, por entender que eles interferiam demais nos negócios do reino. Por ordem de Pombal, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de todas as possessões ultramarinas portuguesas.

Saiba mais

O Brasil e a reconstrução de Lisboa

Pouco mais de um mês após o terremoto em Lisboa, seis projetos foram apresentados para a reconstrução da cidade. Contudo, somente em maio de 1758 um **alvará** permitiu o início dos trabalhos. As obras foram financiadas, principalmente, pelo ouro e pelos diamantes extraídos das regiões mineradoras na América portuguesa nesse período.

Conexão

O contrato social

Jean-Jacques Rousseau. Adaptação e ilustrações: Equipe East Press. Porto Alegre: L&PM Pocket Mangá, 2014.

Essa obra clássica de Jean-Jacques Rousseau foi adaptada para o formato de mangá. Com desenhos e linguagem clara e acessível, apresenta o contexto político, econômico e social da França no século XVIII, assim como a crítica do filósofo ao absolutismo e sua ideia de contrato social.



Responda em seu caderno.

Recapitulando

8. Defina o termo *despotismo esclarecido*.
9. Por que é possível dizer que os despotas esclarecidos foram inovadores na adoção de algumas medidas econômicas, mas conservadores na política?
10. De que forma os princípios iluministas foram adotados nas reformas pombalinas em Portugal? Quais eram os objetivos de Pombal ao empreender essas reformas?

Alvará: documento ou licença emitida por uma autoridade administrativa que permite o exercício ou a prática de certas atividades, como comércio, construção, entre outras.

Recapitulando

8. O *despotismo esclarecido* foi a incorporação de princípios e ideias iluministas aos governos absolutistas de alguns reinos europeus, no final do século XVIII, levando esses Estados a modernizar sua administração.

9. Do ponto de vista da economia, os despotas esclarecidos estimularam as manufaturas, a agricultura e o comércio, controlaram os gastos do reino, suprimiram antigos privilégios da nobreza e do clero e investiram na instrução pública. No que se refere às liberdades individuais, alguns deles concederam liberdade de culto aos súditos e aboliram a tortura. No entanto, do ponto de vista político, eles mantiveram o poder absoluto, sem abrir espaço para a participação dos súditos.

10. Em suas reformas, Pombal adotou os princípios iluministas, buscando racionalizar o uso dos recursos do Estado português a fim de torná-lo mais eficiente para superar a grave crise na qual o reino se encontrava. Além disso, Pombal tentou limitar a influência da Igreja no reino expulsando os jesuítas de Portugal e de suas colônias.

Conexão

A indicação de uma adaptação da obra clássica de Jean-Jacques Rousseau no formato de mangá favorece a aproximação com as culturas juvenis, contribuindo para tornar a leitura mais convidativa e despertar o interesse dos alunos pelo livro.

Atividades

1. País que foi o centro do movimento: França.

Principais pensadores: Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, Jean le Rond d'Alembert, Denis Diderot, Voltaire, John Locke e Adam Smith.

Críticas que os iluministas faziam: criticavam o misticismo e o Antigo Regime, ou seja, a influência política e cultural da Igreja, os privilégios da nobreza, a servidão no campo, os monopólios comerciais e a censura às ideias "perigosas". **Principais ideias:** os iluministas defendiam as liberdades individuais, a igualdade de todos perante a lei, o predomínio da razão e da ciência na aquisição de conhecimento e o progresso.

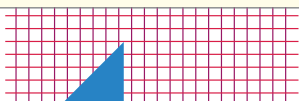
2. a) A valorização da razão como princípio para todas as ações humanas.

b) Para Hobbes, o uso da razão é primordial para o desenvolvimento científico e para melhorar as condições de vida dos seres humanos, superando o atraso e conquistando o progresso e a plena felicidade.

c) Espera-se que os alunos utilizem os conhecimentos desenvolvidos ao longo do capítulo e consigam expor seus argumentos de forma coerente, organizada e crítica. Se, por um lado, os que concordam com a afirmação de Hobbes podem defender que a razão é essencial para os estudos científicos, por outro, os que discordam podem declarar que nem sempre a razão e o desenvolvimento da ciência resultam em coisas positivas, como estudado ao longo deste capítulo. Por meio da atividade, espera-se que os alunos desenvolvam também a capacidade de produzir análises críticas.

3. a) O professor e os alunos traziam roupas elegantes e usam perucas, típicas da elite intelectual do século XVIII. Percebe-se, assim, que a gravura representa uma situação de ensino de crianças ricas. O professor se dirige aos alunos com a postura de alguém que detém o conhecimento e tem a tarefa de transmiti-lo aos jovens. Os meninos acompanham com atenção e reverência a exposição do professor. b) Os alunos devem deduzir que o experimento, os cartazes na parede

Continua



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Copie o quadro em seu caderno e complete-o.

ILUMINISMO	
País que foi o centro do movimento	
Principais pensadores	
Críticas que os iluministas faziam	
Principais ideias	



2. Na obra *Leviatã*, publicada em 1651, o filósofo inglês Thomas Hobbes afirmou que "a razão é o passo, o aumento da ciência, o caminho, e o benefício da humanidade, o fim".

a) Essa declaração prenunciou uma ideia-chave do Iluminismo, que se manifestaria no século XVIII. Identifique-a.

b) Explique o sentido dessa declaração de Thomas Hobbes.

c) Você concorda com o ponto de vista do filósofo? Por quê?

3. Observe a imagem e responda às questões.



Professor com um grupo de estudantes, gravura de Daniel Chodowiecki, século XVIII. Biblioteca Estadual da Baviera, Munique, Alemanha.

a) Qual parece ser, nessa representação, a condição social do professor e de seus alunos? Como aparenta ser a relação entre eles? Justifique seu ponto de vista.

46

Continuação

e as réguas sobre a mesa são elementos que evidenciam a valorização da razão e da ciência. Ao realizar essas deduções com base na leitura da imagem, os alunos são estimulados a desenvolver a capacidade de inferir.

c) Entre outros elementos, os alunos poderão identificar a diferença nos trajes e no ambiente da classe, onde, atualmente, as turmas são mistas e há maior número de alunos.

b) Que elementos dessa gravura remetem aos ideais iluministas?

c) Que semelhanças e diferenças você identifica entre a sala de aula representada na gravura e a em que você estuda? Explique.

4. Entre os pensadores que desenvolveram ideias que dariam início ao liberalismo político e econômico estavam o inglês John Locke e o escocês Adam Smith. Identifique a alternativa que descreve corretamente as ideias liberais.

a) O Estado de direito e as práticas econômicas mercantilistas.

b) A usurpação de terras pelo Estado e a socialização dos meios de produção.

c) O direito à propriedade privada e a não intervenção do Estado na economia.

d) A divisão tripartite do poder e a exploração de colônias pelos países europeus.

e) O estabelecimento de monopólios e a taxa sobre o campo como forma de um país gerar riquezas.

Aluno cidadão

5. Ao longo dos séculos XIX e XX, ideias iluministas, como a valorização da liberdade e a defesa dos direitos naturais das pessoas e da igualdade de todos perante as leis, foram ampliadas e deram origem ao conceito de direitos humanos. Além disso, foram reconhecidos os direitos de segmentos específicos da sociedade, como o das crianças e dos adolescentes. Vamos investigar quais são? Em grupos, sigam o roteiro.

a) Pesquisem e registrem no caderno.

• Quais são os documentos que defendem os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil? Quando foram elaborados e por quem?

• O que esses documentos determinam sobre educação, saúde e trabalho?

b) Discutam estas questões.

• Essas determinações vêm sendo cumpridas? Existem aspectos que podem ser melhorados? Quais e como?

• Na opinião de vocês, quais são os deveres das crianças e dos adolescentes?

c) Apresentem os resultados.

• Organizem, em um cartaz ou em um arquivo digital, uma apresentação com as conclusões do grupo.

4. Alternativa c.

5. Os documentos são a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. O Estatuto menciona o "direito à educação de qualidade", enquanto a Constituição determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. As duas leis garantem à criança e ao adolescente o direito à vida e à saúde. Além disso, crianças

Continua

Conversando com ciências

6. Leia o texto e faça o que se pede.

“Num momento em que o estudo dos fenômenos da natureza aparecia crescentemente associado à perspectiva da intervenção humana, o aumento da ciência representava a ampliação das possibilidades de transformação do meio, com vistas a promover o bem-estar da humanidade. [...]

Não por acaso o ideário do progresso se projetou como um dos temas fundamentais do Iluminismo europeu. [...] Considerava-se que a transposição das sociedades tradicionais às sociedades modernas se dava por meio da implementação de um conjunto de processos específicos, como industrialização, urbanização, mercantilização, ampliação da divisão do trabalho, burocratização, formação do Estado, racionalização.”

FERREIRA, Rodrigo de Souza. *Capitalismo, ciência e natureza: do ideário iluminista do progresso à crise ambiental contemporânea*. 2016. Tese (Doutorado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016. p. 44, 96.

- Segundo alguns iluministas, qual era o principal objetivo do estudo das ciências?
- Que processos marcariam a sociedade moderna, de acordo com o texto?
- Os iluministas associaram a ideia de progresso ao contínuo desenvolvimento científico e tecnológico. Para eles, o crescente domínio humano sobre a natureza estaria na base da construção de um modelo de sociedade superior ao das sociedades tradicionais. Contudo, ao longo da história, vimos que, apesar de os avanços científicos proporcionarem muitas melhorias à vida humana, também provocaram profundas transformações ambientais. Cite alguns problemas ambientais advindos desse processo.
- Junte-se a três colegas e pesquisem matérias jornalísticas que tratem das políticas voltadas para as populações indígenas no Brasil. Depois, respondam: Algum dos textos reproduz a perspectiva iluminista em relação às sociedades tradicionais? Na opinião de vocês, essa concepção é coerente com os desafios do século XXI? Justifiquem.

Enem e vestibulares

7. (Enem-MEC)



Tirinha de *Calvin & Harold*, de Bill Watterson, 1989.

De acordo com algumas teorias políticas, a formação do Estado é explicada pela renúncia que os indivíduos fazem de sua liberdade natural quando, em troca da garantia de direitos individuais, transferem a um terceiro o monopólio do exercício da força. O conjunto dessas teorias é denominado de

- | | | |
|-----------------|----------------|--------------------|
| a) liberalismo. | c) socialismo. | e) contratualismo. |
| b) despotismo. | d) anarquismo. | |

47

Continuação

e adolescentes até 14 anos de idade são proibidos de trabalhar; entre 14 e 15 anos de idade, só podem trabalhar na condição de menores aprendizes, garantida a frequência à escola; adolescentes entre 16 e 17 anos de idade podem trabalhar, seguindo leis específicas para eles. Os alunos podem citar vários direitos que são violados (trabalho infantil, falta de acesso à educação e à saúde de qualidade etc.), assim como maneiras de

garantir que eles sejam respeitados (fiscalização, punição para infratores, criação de campanhas de conscientização etc.). Também podem elencar vários deveres das crianças e dos adolescentes: frequentar a escola, respeitar o outro, respeitar as leis do país etc.

BNCC

A atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Direitos da criança e do adolescente,

Continua

Continuação

e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica** nº 1, nº 2, nº 4, nº 5 e nº 7 e das **Competências específicas de Ciências Humanas** nº 2, nº 3 e nº 6.

6. a) Transformar o meio ambiente a fim de promover melhorias para a humanidade.

b) A industrialização, a urbanização, a mercantilização, a ampliação da divisão do trabalho, a burocratização, a formação do Estado e a racionalização.

c) Os alunos podem mencionar os graves problemas ambientais relacionados ao modo de vida das sociedades industriais, como produção de lixo, emissão de gases, esgotamento de recursos naturais, entre outros.

d) É possível que os alunos encontrem textos que evidenciam a importância de respeitar a cultura e o modo de vida tradicional dos indígenas e outros que defendam que os povos indígenas sejam integrados aos hábitos e costumes da população não indígena e que suas terras sejam livremente exploradas por meio de atividades econômicas. É importante interpretar a intencionalidade dos argumentos propostos por esse segundo grupo, que, em geral, amparam-se na noção de “progresso” e defendem interesses financeiros de grandes empresas. Incentive os alunos a identificar fragilidades argumentativas nesse discurso, refletindo sobre a relação entre avanço tecnocientífico e a noção de “progresso”, e a argumentar com base nos preceitos do desenvolvimento sustentável e na necessidade em se garantir recursos naturais para as gerações futuras.

Interdisciplinaridade

Ao propor uma reflexão acerca dos impactos ambientais e sociais do desenvolvimento tecnológico ligado à ideia de progresso, a atividade favorece o desenvolvimento de habilidades do componente curricular ciências, especificamente a habilidade **EF08CI16**. Por isso, a atividade se relaciona com os **temas contemporâneos transversais** Educação ambiental e Ciência e tecnologia.

7. Alternativa e.

Fazendo e aprendendo

A elaboração de pesquisa em fontes diversas, além de promover a autonomia, proporciona aos alunos a possibilidade de desenvolver a habilidade de buscar informações sobre um conteúdo, selecionando-as, reunindo-as, comparando-as e organizando-as. O ato de pesquisar também possibilita o exercício de habilidades de produção textual, pois as informações precisam ser adaptadas e convertidas em um texto coerente e bem-organizado, com começo, meio e fim, para que se transformem em um trabalho. É importante orientar os alunos sobre o método científico de pesquisa, que consiste em selecionar fontes de informação de natureza diversa, como textos, imagens, entrevistas, comparar as fontes para selecionar os dados confiáveis, organizar os dados e sintetizá-los para chegar a uma conclusão a ser apresentada. Na apresentação dos resultados da pesquisa, é importante citar corretamente as fontes consultadas.

Fazendo e aprendendo

Pesquisa

Na era digital, realizar uma pesquisa pode parecer, à primeira vista, simplesmente buscar e coletar as informações na internet, que já tem pronto aquilo que procuramos. No entanto, a grande quantidade de informações existentes na internet, informações essas nem sempre verdadeiras, pode dificultar bastante esse trabalho. Para fazer uma boa pesquisa, é preciso prestar atenção a detalhes e tomar alguns cuidados. O que garante a confiabilidade das informações encontradas? Como saber se elas estão completas e se são adequadas à finalidade da pesquisa?

Se bem utilizada, a internet é uma ferramenta útil e poderosa. Adotando estes procedimentos, você poderá pesquisar com segurança em ambiente virtual, garantindo, assim, a qualidade no resultado final do seu trabalho.

1. Acesse um *site* de buscas. Alguns buscadores funcionam melhor em um ou outro navegador; uns são mais rápidos, outros mais complexos. Escolha aquele com o qual você está acostumado.
2. Utilize palavras-chave para fazer a busca. Por exemplo, se você precisar pesquisar sobre a sociedade inglesa durante a Revolução Industrial, digite no campo de busca do navegador “sociedade inglesa revolução industrial”. Se desejar encontrar duas ou mais palavras, use o sinal “+” entre elas (ex.: sociedade + inglesa + revolução + industrial) ou, ainda, caso queira pesquisar uma frase inteira, coloque-a entre aspas. Assim, o resultado da pesquisa será mais específico.
3. Feita a busca, serão mostrados vários *links*, um após o outro. Cada *link* que aparece na pesquisa apresenta uma descrição. Leia as descrições para encontrar o que deseja.

Tenha cuidado com os *sites* que você vai acessar para obter as informações: dê preferência a páginas oficiais do governo (que apresentam a extensão “gov”), de organismos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) ou os órgãos ligados à Organização das Nações Unidas (como a Unesco e o Unicef), de veículos de comunicação confiáveis, como revistas e jornais, de instituições de ensino, como universidades, museus etc.

Para pesquisas em fontes impressas, siga estas dicas.

1. Se a pesquisa for feita em livros, consulte o sumário da obra, no qual todos os assuntos são previamente listados. Depois, basta dirigir-se às páginas relacionadas ao tema da pesquisa e ler o texto contido nelas.
2. Se a pesquisa for feita em revistas, uma espécie de sumário também poderá ser conferida no início.
3. Para a busca em jornais, uma boa dica é pesquisar nos cadernos específicos de temas (economia, política, cultura etc.).



LUIS SALVATORE/PULSAR IMAGENS

Estudantes realizando pesquisa em sala de informática em uma escola do município de Sobral, Ceará. Foto de 2019.

Fique atento: uma pesquisa nunca deve se basear apenas em uma fonte. É recomendável consultar três ou mais fontes. Em um trabalho, você deve citar todas as fontes consultadas.

Levando essas orientações em consideração, converse com seus colegas sobre as seguintes questões: Por que é fundamental pesquisar em mais de uma fonte? Qual é a importância de citar as fontes quando se faz uma pesquisa para um trabalho?

Aprendendo na prática

Responda em seu caderno.

Junte-se a um colega e, com base em uma pesquisa, elaborem um texto sobre um dos temas estudados na unidade. Sigam estas dicas.

1. Escolham o tema. Procurem um assunto que não tenha sido muito aprofundado na unidade, para que vocês possam expandir seus conhecimentos sobre ele.
2. Pesquisem o assunto em mais de uma fonte. Se possível, utilizem fontes de tipos diferentes – livros e sites, por exemplo.
3. Citem as fontes da pesquisa na parte final do trabalho. Se vocês reproduzirem trechos de alguma das fontes, insiram aspas no início e no final do trecho citado e indiquem o nome do autor, o nome da obra, a cidade, a editora, o ano da publicação e o número da página da qual foi retirada a citação. Se o trecho for retirado da internet, insiram o nome do autor, o título do texto, o nome do site, o link da página e a data do acesso.
4. Ao fim do trabalho de escrita, revisem o texto e façam uma apresentação do que aprenderam na pesquisa para as outras duplas.

BNCC

A atividade de pesquisa em fontes diversas, incluindo a utilização adequada das tecnologias digitais da informação, possibilita o exercício da curiosidade intelectual e a busca da abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão e a análise crítica, contribuindo para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 2 e nº 5**.

Aprendendo na prática

Para a realização da atividade, oriente a formação de duplas (uma forma de promover o trabalho colaborativo com uma divisão equilibrada das tarefas, o que nem sempre ocorre em trabalhos com grupos numerosos). Proponha temas para pesquisa relacionados aos conteúdos da unidade, por exemplo: a alteração da relação do ser humano com o tempo, as mudanças comportamentais de consumo após a Revolução Industrial, os ideais iluministas para a educação, entre outros. Outra possibilidade é relacionar um tema estudado à atualidade, como soluções sustentáveis para o mundo industrializado, o processo de industrialização da região em que vivem (abordando mudanças econômicas, sociais e políticas), o papel da mídia como formadora de opinião, o quarto poder (discussão atual relacionada aos princípios iluministas da divisão dos poderes), o limite do conhecimento por meio da razão, entre outros.

Abertura da unidade

Esta unidade trata dos processos revolucionários que mudaram a forma de governar na Europa e influenciaram a emancipação das colônias no continente americano. O capítulo 3 aborda a Revolução Americana, que gerou a independência dos Estados Unidos da América, e a influência das ideias iluministas e liberais nesse processo. O capítulo 4 analisa a Revolução Francesa, que incutiu os preceitos de *liberdade*, *fraternidade* e *igualdade*, colocando fim ao absolutismo e instaurando o ideal burguês com a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder. Esses ideais repercutiram e influenciaram os processos de independência na América espanhola, estudados no capítulo 5.

As imagens da abertura mostram comemorações referentes à Independência dos Estados Unidos, à Queda da Bastilha, marco da Revolução Francesa, e à Independência da Venezuela, que foi colônia da Espanha. Questione os alunos a respeito dessas imagens: O que elas revelam? O que elas têm em comum? Vocês já participaram ou conhecem celebrações semelhantes aqui no Brasil? Utilize as respostas dos alunos para demonstrar que as pessoas que vivem em um mesmo território tendem a criar laços por meio da memória coletiva. No caso das fotografias apresentadas, trata-se da ideia de nação.

Em seguida, pergunte aos alunos se eles sentem que são parte de uma coletividade brasileira e se essas comemorações de cunho político têm alguma relação com o dia a dia deles, para além dos feriados nacionais. Transponha a mesma questão para as pessoas que aparecem nas fotografias: Que elementos podem levar as pessoas a ter orgulho de fazer parte de uma coletividade associada à ideia de um Estado e de uma nação? Aproveite a oportunidade para sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre esses dois conceitos que serão aprofundados ao longo do estudo da unidade.

UNIDADE

2

Revoluções e independências



Desfile em comemoração do Dia da Independência dos Estados Unidos (4 de julho), na cidade de Saugerties, Estados Unidos. Foto de 2021.

O que estudaremos na unidade

A segunda metade do século XVIII foi marcada por dois grandes acontecimentos no mundo ocidental que trouxeram impactos em diferentes regiões do planeta: a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa. Nesta unidade, você investigará de que forma esses eventos mudaram a ordem estabelecida na época e contribuíram para acelerar os movimentos de independência na América espanhola. Também estudará como a liberdade, tão almejada por diferentes grupos sociais, começou a ser reivindicada e, para alguns, concretizada. Vamos iniciar essa trajetória?

50

SPENCER PLATT/GETTY IMAGES

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 3 se justificam por estimular a compreensão dos fatores que levaram à Independência dos Estados Unidos, considerando a influência do *Iluminismo* e do *liberalismo* nesse processo, as características da Declaração de Independência do país e os grupos excluídos da cidadania.

No capítulo 4, a pertinência dos objetivos se deve à associação entre a crise do Antigo Regime na França e a organização do processo revolucionário francês, bem como ao reconhecimento das fases da Revolução Francesa, considerando seus principais atores e vieses políticos, a participação das mulheres e a presença de ideias iluministas no processo revolucionário. Além disso, os objetivos são justificados pela análise dos desdobramentos da Revolução Francesa e das condições que culminaram na ascensão, governo e queda do Império de Napoleão Bonaparte.

No capítulo 5, a pertinência dos objetivos é justificada pelo estímulo ao reconhecimento das principais características dos processos de independência na América espanhola, pela análise da independência do Haiti e de sua influência nos demais movimentos emancipacionistas americanos e pela identificação dos projetos políticos, grupos e líderes envolvidos nesses processos, considerando o impacto da independência para as populações indígenas.



Desfile militar na avenida Champs-Élysées em comemoração do Dia da Bastilha (14 de julho). Paris, França. Foto de 2021.



Desfile em comemoração do Dia da Independência da Venezuela (5 de julho). Caracas, Venezuela. Foto de 2021.

SUMÁRIO DA UNIDADE

Capítulo 3

A independência dos Estados Unidos, 52

Capítulo 4

França: revolução e era napoleônica, 65

Capítulo 5

Independências na América espanhola, 89

O capítulo contempla parcialmente as habilidades EF08HI01, EF08HI06 e EF08HI07 (ao tratar do processo de independência dos Estados Unidos e da influência dos valores iluministas e liberais nesse contexto). O capítulo também contempla parcialmente a habilidade EF08HI19 (ao analisar a situação atual da população negra estadunidense à luz da história da escravidão nos Estados Unidos). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Caracterizar a política colonial britânica em relação às Treze Colônias.
- Analisar os fatores de conflito entre a Grã-Bretanha e as Treze Colônias.
- Explicar o processo de independência dos Estados Unidos.
- Identificar de que forma o iluminismo e o liberalismo influenciaram a independência das Treze Colônias.
- Aplicar os conceitos *Estado, nação, país* e *identidade nacional* ao analisar o processo de emancipação dos Estados Unidos.

Abertura do capítulo

Sugerimos aproveitar essa abertura para sensibilizar os alunos para os conceitos de nação e de identidade nacional, essenciais para compreender a formação dos Estados Unidos. Os termos *Estado-nação*, *Estado* e *nação* têm definições independentes. O conceito de Estado deve ser mais familiar aos alunos, pois foi estudado no contexto da Antiguidade. Assim, vale lembrar que o Estado é um complexo que organiza política e administrativamente uma sociedade para, em seguida, tratar da diferença entre Estado e nação, explicando que o termo *nação* se refere à união identitária de um povo por vínculos étnico-culturais (por isso, também é utilizado para designar as nações

Continua

CAPÍTULO

3

A independência dos Estados Unidos



SAMUEL CORUM/GETTY IMAGES

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

Queima de fogos de artifício durante as comemorações do Dia da Independência dos Estados Unidos, em Washington. Foto de 2021.

Quando você pensa nos Estados Unidos, quais são as primeiras referências que vêm à sua mente? Para você, o que melhor caracteriza esse país e seus habitantes?

Os Estados Unidos exercem influência política, econômica e cultural sobre muitos países. Essa importância global resultado de um longo processo, que se iniciou com a independência do país na segunda metade do século XVIII.

Os Estados Unidos foram o primeiro país do continente americano a conquistar a independência política, influenciando os processos de emancipação no restante da América. A independência, contudo, no início não significou união e consenso entre as regiões que formaram o país. Por causa disso, foram criados símbolos nacionais a fim de desenvolver na população um sentimento de identidade nacional.

- De que modo a foto desta abertura se relaciona ao conceito de identidade nacional?
- Para você, o conceito de identidade nacional pode entrar em conflito com as ideias de diversidade étnica, cultural e religiosa? Por quê?

52

Continuação

indígenas e/ou africanas, independentemente da existência de um Estado), os quais podem ser reforçados pelos chamados símbolos nacionais. Incentive-os a perceber que a comemoração da independência, mostrada na foto, é uma forma de expressar e celebrar a identidade nacional. Comente que, ao longo do processo de definição das identidades nacionais, fatores de inclusão e de exclusão foram forjados, resultando em conflitos, que podem ser sentidos na atualidade.

A opressão britânica nas Treze Colônias

As Treze Colônias pertencentes à Grã-Bretanha tinham considerável autonomia em relação à metrópole. No entanto, essa situação começou a mudar na segunda metade do século XVIII. Como você estudou no primeiro capítulo, a Revolução Industrial em curso provocou amplas mudanças no sistema produtivo, sendo necessários o envio de mais matérias-primas para as indústrias britânicas e a ampliação do mercado consumidor para seus produtos.

Na perspectiva britânica, seguindo os princípios da política mercantilista, suas colônias americanas podiam atender a essas necessidades. Para que isso ocorresse, porém, era preciso reduzir a autonomia das colônias e subordiná-las aos interesses econômicos metropolitanos.

Outro fator que contribuiu para modificar a política colonial britânica foi o desdobramento da **Guerra dos Sete Anos** (1756-1763) no continente americano. O conflito teve como causa imediata a disputa entre britânicos e franceses por áreas indígenas no Vale do Rio Ohio. Apesar de derrotar os franceses e ampliar seus domínios na América do Norte, a Grã-Bretanha teve de arcar com os altos custos da guerra.

Para compensar as perdas financeiras, o Parlamento britânico elaborou leis que visavam criar novos impostos nas Treze Colônias. A imposição desses tributos não era apenas uma forma de captar recursos rapidamente; com eles, a coroa também pretendia frear as atividades manufatureiras nas colônias e, assim, ampliar o mercado para os produtos britânicos. Os impostos foram usados ainda para custear e manter um exército regular na América.

Batalha do Forte Duquesne, pintura do século XVIII. Sociedade Histórica de Madison, Estados Unidos. A pintura representa indígenas aliados dos franceses lutando contra os britânicos durante a Guerra dos Sete Anos, em 1756.



53

BNCC

Ao abordar as questões específicas das tensões e dos conflitos que levaram ao processo de independência dos Estados Unidos e também por aplicar os conceitos de Estado e nação, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF08HI06 e EF08HI07.

Grã-Bretanha

Retome com os alunos a diferença entre Inglaterra, Grã-Bretanha e Reino Unido apresentada no capítulo 1. Informe a eles que, devido ao recorte temporal dos temas a serem estudados, neste capítulo utilizaremos a denominação Grã-Bretanha.

Guerra dos Sete Anos

Resumidamente, a principal causa da Guerra dos Sete Anos foi a disputa entre britânicos e franceses pelos territórios coloniais e pela hegemonia comercial marítima. O conflito ocorreu entre 1756 e 1763. A aliança comandada pelos britânicos era formada pelos reinos da Grã-Bretanha, da Prússia, de Portugal, de Hanôver, pelo Estado de Hesse-Cassel e pelo Ducado de Brunsvique. Do lado oposto, além do Reino da França, estavam o Sacro Império Romano-Germânico, o Império Russo, os reinos da Suécia, da Espanha, de Nápoles, a Saxônia e o Ducado de Württemberg. Além do conflito em território europeu, França, Grã-Bretanha e os respectivos aliados se enfrentaram em regiões da América do Norte e do Caribe, da Índia, da África e do Mar Mediterrâneo. Apesar de vitoriosa, a Grã-Bretanha se enfraqueceu muito economicamente por causa dos altos custos do conflito. Esse é um fator a ser destacado nas explicações sobre as medidas de endurecimento da política colonial britânica.

Ampliando: a disputa pelas terras indígenas

“Para agradar os estrangeiros e seus costumes estranhos, [Samoset, chefe dos pemaquid] participou de uma cerimônia em que cedeu a terra e colocou sua marca num papel. Era a primeira transferência por documento de terra índia a colonos ingleses.

A maioria dos outros povoadores, chegando aos milhares, não se incomodou em realizar tal cerimônia. Na época em que Masasoit, grande chefe dos wampanoags, morreu, em 1602, seu povo estava sendo expulso para as florestas. Seu filho Metacom previu que os índios chegariam ao fim, se não se unissem para resistir aos invasores. Embora os habitantes da Nova Inglaterra tentassem agradar Metacom, coroando-o rei Philip de Pokanoket, ele dedicou a maior parte do seu tempo à formação de alianças com os narragansetts e outras tribos da região.

Em 1675, depois de uma série de ações arrogantes por parte dos colonos, o rei Philip levou sua confederação índia a uma guerra destinada a salvar as tribos da extinção. Os índios atacaram 52 acampamentos, destruíram completamente doze, mas depois de meses de luta o poder de fogo dos colonos exterminou virtualmente os wampanoags e narragansetts. O rei Philip foi morto e sua cabeça exibida publicamente em Plymouth, por vinte anos. Juntamente com outras mulheres e crianças índias capturadas, sua mulher e seu filho foram vendidos como escravos nas Índias Ocidentais.”

BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio: uma história índia do oeste americano*. São Paulo: Melhoramentos, 1986. p. 21-22.

A questão das terras indígenas

A Guerra dos Sete Anos trouxe outras consequências tanto para os nativos quanto para os colonos da América do Norte, como aponta o historiador Leandro Karnal neste trecho.

“O final da Guerra dos Sete Anos também trouxe novos problemas entre colonos e índios. Vencido o inimigo francês, os colonos queriam uma expansão mais firme entre os Montes Apalaches e o Rio Mississípi, áreas tradicionais de grandes tribos indígenas. O resultado disso foi uma nova fase de guerra entre os índios e os colonos.”

KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 75.

Guerrilha: tipo de guerra não convencional que se caracteriza pela ocultação e pela extrema mobilidade dos combatentes.

Sem armas potentes, os guerrilheiros recorrem a ações de emboscada e a ataques-surpresa, em uma guerra de resistência que obriga o inimigo a lutar por um tempo bem maior.

Com a vitória na Guerra dos Sete Anos, a Grã-Bretanha expandiu seu território colonial na América do Norte até o Vale do Rio Mississípi. O objetivo era ocupar as áreas recém-conquistadas da França e avançar em direção ao oeste. Vários povos indígenas que viviam na região, porém, uniram-se contra as investidas coloniais utilizando táticas de **guerrilha**. Para combater as forças indígenas, os colonos empregaram todos os recursos, até mesmo a distribuição de objetos infectados para espalhar doenças entre os nativos.

Mesmo com a derrota dos indígenas, a coroa britânica não permitiu o acesso de colonos às terras dos nativos situadas entre os Apalaches e o Mississípi. Com essa proibição, a metrópole pretendia assegurar o controle do comércio de peles na região.

A restrição ao avanço dos colonos para as terras do oeste, somada aos novos impostos, provocou o aumento da tensão entre as Treze Colônias e o governo metropolitano.



Índigenas carregando peles para serem comercializadas com os colonos, gravura do século XIX.

A metrópole britânica impõe novas leis

Para recuperar as perdas financeiras causadas pela Guerra dos Sete Anos e aumentar o controle sobre suas colônias, o governo britânico criou diversos impostos, que geraram muito descontentamento entre os colonos.

Em 1764, o Parlamento britânico aprovou a **Lei do Açúcar**, também conhecida como Lei da Receita, por meio da qual estabeleceu tarifas alfandegárias para a importação de açúcar, vinho, café e produtos têxteis e de luxo, bem como limitou as exportações de madeira. Com essa lei, a metrópole procurou ainda controlar as importações de melação.

Em 1733, com a **Lei do Melação**, a coroa britânica já havia tentado impor altos impostos sobre o produto, caso fosse adquirido fora de suas possessões. Contudo, essa lei nunca foi cumprida porque a Grã-Bretanha não conseguia controlar o comércio feito pelas colônias.

Em 1765, foi criada a **Lei do Selo**, determinando que todos os impressos (livros, jornais, documentos oficiais, certidões, cartazes etc.) deveriam conter um selo real para comprovar que sua circulação havia sido autorizada. Os colonos reagiram com violência, destruindo agências postais, e muitos comerciantes britânicos protestaram, pois os conflitos provocados pela lei atrapalhavam seus negócios. Pressionado, o Parlamento suspendeu a lei no ano seguinte.

As tensões entre os colonos e o governo da metrópole aumentaram com a **Lei do Chá**, de maio de 1773. Com base nessa lei, a Companhia Britânica das Índias Orientais assumia o monopólio do fornecimento de chá para a América, acabando com o comércio interno do produto. O governo britânico pretendia, com essa medida, fortalecer a companhia, que enfrentava dificuldades em seus negócios no Oriente. Além disso, visava articular os dois lados do império colonial britânico, que se estendia do Oceano Índico ao Atlântico.



Protesto contra a Lei do Selo, em New Hampshire, simulando a morte do cobrador de impostos, gravura de 1765.

Refletindo sobre

Para superar as dificuldades econômicas após a Guerra dos Sete Anos, a coroa britânica aumentou os impostos sobre as Treze Colônias. Você sabe para que servem os impostos? Em sua opinião, o governo brasileiro tem aplicado de forma adequada o dinheiro arrecadado com os impostos pagos pela população? Discuta esse tema com os colegas e elabore argumentos para defender sua posição.

Saiba mais

A importância do melação

O melação era um importante produto para o chamado comércio triangular entre as Treze Colônias, as Antilhas (Caribe) e a África. Em geral, os colonos do norte compravam açúcar e melação das Antilhas e os transformavam em rum para ser trocado por escravizados na África. Os cativos, por sua vez, eram vendidos para as colônias britânicas do sul e das Antilhas com elevada margem de lucro.

Refletindo sobre

Os impostos são tributos que todas as pessoas físicas e jurídicas devem pagar ao Estado, e eles são investidos em serviços públicos e coletivos, como educação, saúde, transporte, saneamento básico, lazer, atividades culturais etc. Para responder à segunda questão, os alunos podem avaliar os serviços públicos do local em que vivem: se há, por exemplo, hospitais e postos de saúde públicos suficientes e de qualidade, assim como transporte coletivo, escolas municipais e estaduais, entre outros serviços. A atividade propõe uma situação-problema e desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de argumentação dos alunos.

BNCC

Ao propor uma discussão sobre a cobrança de impostos, conectando o tema abordado com a atualidade, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal Educação fiscal** e favorece o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 1** e das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 6**.

A importância do melação

A relativa autonomia das Treze Colônias em relação à Grã-Bretanha permitiu que os colonos estabelecessem relações comerciais independentes da metrópole, como o chamado comércio triangular. Retome com os alunos esse assunto apresentado no capítulo 5 do 7º ano desta coleção. Em um mapa que represente os continentes americano e africano, trace as linhas gerais das rotas desse comércio: das Antilhas (América Central) saíam o melação e o açúcar para as Treze Colônias. Nas colônias, o melação era transformado em rum, que, ao lado de tecidos e armas, era trocado na África por pessoas escravizadas. Os escravizados eram enviados para as Antilhas e, de lá, seguiam também para as colônias estadunidenses do sul. Ao traçar o “triângulo” no mapa, destaque a importância do melação na dinâmica da economia internacional da época.

Recapitulando

1. a) Desde o início da colonização, a coroa britânica não havia exercido controle rígido sobre suas colônias na América do Norte. Diferentemente das colônias ibéricas, controladas segundo as regras do exclusivo colonial mercantilista, as Treze Colônias tinham bastante autonomia, o que possibilitou a elas, principalmente às do norte e às do centro, desenvolver uma próspera atividade manufatureira e comercial.

b) Na segunda metade do século XVIII, a Grã-Bretanha tentou submeter as Treze Colônias ao exclusivo comercial metropolitano. Nesse período, o avanço da industrialização na Grã-Bretanha demandava o fornecimento contínuo de matérias-primas e a expansão do mercado consumidor. Assim, submeter as colônias ao exclusivo comercial metropolitano garantiria à Grã-Bretanha o algodão necessário para as indústrias e um mercado consumidor para os tecidos; além disso, havia a necessidade de repor as perdas financeiras causadas pela participação britânica na Guerra dos Sete Anos.

c) A redução da autonomia das Treze Colônias em relação à metrópole aumentou a insatisfação dos colonos, que passaram a se organizar para defender sua independência.

2. Os alunos podem citar: a Lei do Açúcar (1764), que estabeleceu tarifas alfandegárias para a importação de açúcar, vinho, café e produtos têxteis e de luxo, além de limitar as exportações de madeira; a Lei do Selo (1765), que determinou que todos os impressos deveriam conter um selo real para comprovar que sua circulação havia sido autorizada; a Lei do Chá (1773), que estabeleceu o monopólio da Companhia Britânica das Índias Orientais sobre o fornecimento de chá para a América, acabando com o comércio interno do produto.

3. As Leis Intoleráveis foram uma reação da coroa britânica à Festa do Chá de Boston, e impuseram aos colonos o ressarcimento do valor da mercadoria destruída no evento, o fechamento da assembleia de Massachusetts, o aumento do número de soldados britânicos nas colônias e o julgamento dos participantes da revolta por tribunais britânicos.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

1. Responda às questões sobre a política colonial britânica nas Treze Colônias.
 - a) Como era a relação entre a coroa britânica e as Treze Colônias antes da segunda metade do século XVIII?
 - b) Que mudança ocorreu na política britânica em relação às Treze Colônias na segunda metade do século XVIII? Que circunstâncias explicam essa mudança?
 - c) Que efeito essa mudança trouxe para a presença colonial britânica na América do Norte?
2. Cite e explique duas leis criadas pela coroa britânica que reduziram a autonomia das Treze Colônias.
3. Por que o governo britânico criou as Leis Intoleráveis?



Encenação da Festa do Chá de Boston, no Boston Tea Party Ships & Museum (Museu e Navios da Festa do Chá de Boston), em Massachusetts, Estados Unidos. Foto de 2018.

O acirramento dos conflitos

As reações coloniais contra a Lei do Chá foram intensas. A manifestação mais conhecida, a **Festa do Chá de Boston**, ocorreu na noite de 16 de dezembro de 1773. Disfarçados de indígenas, colonos invadiram navios britânicos ancorados no porto de Boston, capital da colônia de Massachusetts, e despejaram no mar toda a carga de chá.

Em resposta, o governo britânico adotou medidas drásticas, que ficaram conhecidas como **Leis Intoleráveis**. O porto de Boston foi ocupado e fechado até que os colonos ressarcissem o valor da mercadoria destruída à Companhia Britânica das Índias Orientais. A colônia de Massachusetts foi tomada por tropas metropolitanas, e sua assembleia, fechada.

As demais colônias tiveram de se submeter ao controle militar britânico. Decretou-se também que os participantes do ataque aos navios seriam julgados por tribunais britânicos, e não pelas cortes coloniais. Mais do que a disputa pelo abastecimento de chá, estava em jogo o domínio britânico na região.

Inicialmente, as reações contra o governo metropolitano foram isoladas. Em razão das diferenças econômicas e sociais entre as Treze Colônias e de sua autonomia, foram adotadas posturas diferentes em relação à ideia de independência. Não havia na América do Norte um consenso em relação ao assunto.

As colônias do sul exportavam sua produção de gêneros agrícolas para a metrópole. O algodão era fundamental para a crescente indústria têxtil da Grã-Bretanha, e a condição colonial facilitava o escoamento da produção. Já a economia manufatureira e comercial do norte, firmada na diversificação da produção e dos parceiros comerciais, era prejudicada pelas leis que exigiam obediência à metrópole e privilegiavam as companhias britânicas.

Apesar dessas diferenças, as elites do norte e do sul compartilhavam o mesmo temor: o de que um movimento pela independência se radicalizasse e se transformasse em um conflito incontrolável, em que os escravizados exigissem a liberdade.

56

Ampliando: as Treze Colônias e o chá

“Para favorecer a Companhia das Índias Orientais, que estava à beira da falência, o governo britânico lhe concede o monopólio da venda do chá para as colônias americanas.

Os colonos tinham o mesmo hábito britânico do chá. Tal como na Inglaterra, o preço da bebida vinha baixando, tornando-a cada vez mais popular. Com o monopólio do fornecimento de chá nas mãos de uma companhia, os preços naturalmente subiriam.

Continua

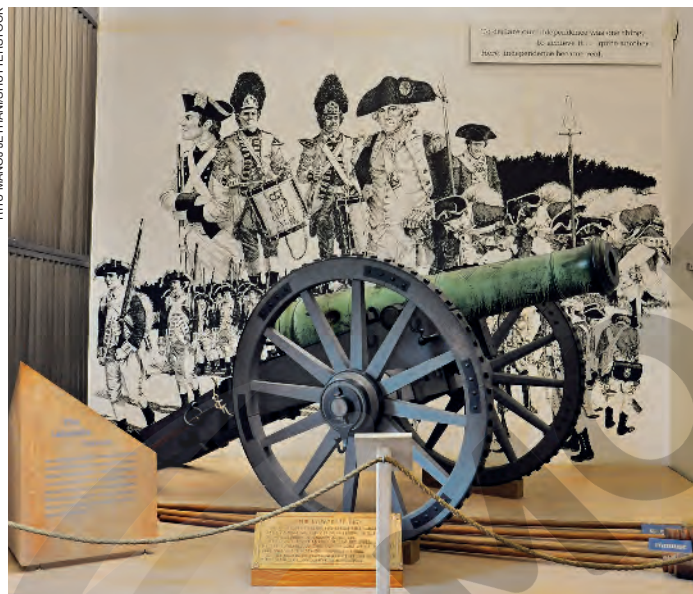
A independência dos Estados Unidos

Em setembro de 1774, representantes de doze das Treze Colônias, com exceção da Geórgia, reuniram-se no **Primeiro Congresso Continental da Filadélfia**. As diferentes posições diante do domínio britânico impediram os colonos de decidir pela independência. As principais resoluções do evento foram a desobediência às Leis Intoleráveis, a igualdade de direitos entre os habitantes das colônias e o direito de rebelião.

Em resposta, o governo britânico aumentou a repressão, enviando mais soldados para a América. A forma como a metrópole reagiu às decisões do Primeiro Congresso só aumentou a insatisfação dos colonos. No **Segundo Congresso da Filadélfia**, realizado em 1776 com a participação da Geórgia, a proposta de emancipação prevaleceu. George Washington foi indicado comandante das tropas emancipacionistas, e os colonos foram chamados a lutar contra a metrópole.

Em 4 de julho de 1776, foi aprovada a **Declaração de Independência**. O texto foi redigido sob a direção de Thomas Jefferson e teve como princípio a defesa da liberdade e da igualdade entre as pessoas, nos moldes iluministas. No documento, defendia-se também o direito dos indivíduos à vida e à liberdade, assim como o de resistir contra a tirania e contra qualquer governo que desrespeitasse esses direitos.

A Declaração de Independência foi apenas o início da luta pela emancipação. A guerra contra as forças metropolitanas estendeu-se por mais oito anos. No combate aos britânicos, os colonos receberam, após 1777, auxílio militar de franceses, holandeses e espanhóis. Somente em 1783, com a assinatura do **Tratado de Paris**, a independência dos Estados Unidos foi reconhecida pelo governo britânico.



Canhão utilizado na Batalha de Yorktown (estado da Virgínia), ocorrida em 1781, durante as guerras de independência dos Estados Unidos. Parque Histórico Nacional Colonial, Yorktown, Estados Unidos. Foto de 2015. Em menos de um mês de combate, as forças americanas, apoiadas por franceses, tomaram a fortaleza em Yorktown, marcando o fim da resistência armada britânica à independência do país.

Responda em seu caderno.

Resumindo

4. O Primeiro Congresso Continental da Filadélfia decidiu imediatamente pela independência das Treze Colônias? Explique.

O fim da Corte Geral de Massachusetts

Desde a promulgação da Carta Régia de 1691, os cidadãos de Massachusetts podiam eleger representantes para a Corte Geral, composta de duas câmaras. O governador, escolhido pela coroa britânica, tinha autoridade para vetar as leis formuladas por essa Corte. Com a aplicação das Leis Intoleráveis, em 1774, a Corte Geral foi abolida e o poder passou a ser exercido unicamente pelo governador – mais um episódio que exemplifica a perda de autonomia que precedeu a independência das Treze Colônias.

Resumindo

4. Não. Doze das Treze Colônias participaram desse evento, e os colonos apresentavam diferentes posições em relação ao domínio britânico. Naquele momento, as resoluções estabelecidas foram: a desobediência às Leis Intoleráveis, a igualdade de direitos entre os habitantes das colônias e o direito de rebelião. Foi apenas diante do aumento da repressão britânica que os colonos decidiram pela independência, no Segundo Congresso da Filadélfia.

A Batalha de Yorktown

Entre 26 de setembro e 19 de outubro de 1781, três mil rebeldes americanos, chefiados por George Washington e apoiados por quatro mil franceses, venceram os britânicos em Yorktown, no estado da Virgínia.

Continuação

A reação dos colonos à lei foi, pelo menos, original. Primeiro a população procurou substituir o chá por café e chocolate para escapar ao monopólio. Além disso, na noite de 16 de dezembro de 1773, 150 colonos disfarçados de índios atacaram 3 navios no porto de Boston e atiraram o chá ao mar. Era a *Boston Tea Party* (Festa do Chá de Boston). Cerca de 340 caixas de chá foram arremessadas ao mar. Um patriota entusiasmado disse: ‘O porto de Boston virou um bule de chá esta noite...’

KARNAL, Leandro *et al.* *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 79.

Explore

1. O direito do povo de se revoltar contra um governo opressor, destituindo-o; a igualdade entre os homens; o direito à vida, à liberdade, à segurança e à procura da felicidade; a ideia de que o poder emana do povo e a de que os governantes devem atender às necessidades da coletividade.

2. O autor da tirinha faz uma crítica ao uso do termo *homens* no texto da Declaração de Independência – que, apesar de suas pretensões universalistas, excluía de seu escopo as mulheres, além de indígenas e negros escravizados.

BNCC

Ao retomar as ideias iluministas e liberais presentes na Declaração de Independência dos Estados Unidos, a atividade favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI01. Além disso, a análise da tirinha, em contraponto ao trecho do documento apresentado, contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 3**.

Inalienáveis: que não podem ser vendidos ou cedidos; intransferíveis.

Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2009. “Ben” é uma referência a Benjamin Franklin, um dos principais líderes da independência dos Estados Unidos e defensor radical dos ideais iluministas. Ele chegou a propor a concessão de direitos políticos às mulheres.

A Declaração de Independência

A Declaração de Independência dos Estados Unidos foi inspirada nas ideias liberais e no pensamento iluminista. Esses princípios circulavam entre as elites econômicas e intelectuais da América do Norte que frequentavam universidades europeias e os difundiam nas colônias.

Leia este trecho, que apresenta algumas dessas ideias.

“Quando, no curso dos acontecimentos humanos, torna-se necessário a um povo dissolver os laços políticos que o ligavam a outro, e assumir, entre os poderes da Terra, posição igual e separada, a que lhe dão direito as leis da natureza e as do Deus da natureza, o respeito digno às opiniões dos homens exige que se declarem as causas que os levam a essa separação.

Consideramos estas verdades evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos **inalienáveis**, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade. Que a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados; que, sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo, baseando-o em tais princípios e organizando os poderes pela forma que lhe pareça mais conveniente para realizar a segurança e a felicidade.”

DECLARAÇÃO de Independência dos Estados Unidos da América. Filadélfia: John Dunlap, 1776. Disponível em: <https://www.loc.gov/item/2003576546>. Acesso em: 31 jan. 2021. (Tradução nossa).

No entanto, ainda que a Declaração de Independência se iniciasse afirmando que “todos os homens são criados iguais”, na prática valia a tradição, assentada em uma visão patriarcal e elitista da sociedade. “Todos os homens” significava indivíduos brancos, livres e do sexo masculino. Por essa razão, os negros escravizados não foram libertados, as mulheres continuaram excluídas da atividade política e os indígenas continuaram a ser vistos como um obstáculo para o crescimento econômico do país.



Explore

Responda em seu caderno.

1. Que princípios do Iluminismo e do liberalismo estão presentes na Declaração de Independência dos Estados Unidos?
2. Que contradição da Declaração de Independência dos Estados Unidos é evidenciada na tirinha?

Da Confederação à constituição

Durante a guerra contra a Grã-Bretanha, os treze estados se organizaram em torno de um governo. Essa união foi estabelecida por meio dos **Artigos da Confederação**, que teriam validade até que a constituição do país fosse elaborada. O documento, aprovado em 1777, assegurava a autonomia dos estados e atribuía ao Congresso os principais poderes do governo central.

O governo, durante o período da Confederação, teve muita dificuldade para unificar as ex-colônias, que foram fundadas e se desenvolveram de maneira autônoma. Algumas delas relutaram em abrir mão de sua liberdade e chegaram a criar moedas e mílias próprias.

A redação da constituição foi concluída somente em setembro de 1787. Nela foi adotado o **modelo federativo**, que, embora submetesse os estados ao poder do governo federal, garantia a eles autonomia administrativa, legislativa e de organização militar. O texto constitucional também estabeleceu a divisão do Estado em três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. O Poder Executivo era exercido pelo presidente da república, o Legislativo foi dividido em duas câmaras (Senado

e Câmara dos Representantes), que se reuniam para compor o Congresso, e o Judiciário era conduzido pela Suprema Corte.

A Constituição dos Estados Unidos foi elaborada com o propósito de afirmar e proteger os direitos dos cidadãos estadunidenses. No entanto, a noção de cidadania no século XVIII era bastante diferente da que temos hoje. A palavra “cidadão” referia-se aos indivíduos do sexo masculino livres, brancos e que atuavam politicamente na sociedade. Alguns estados, como Massachusetts, exigiam ainda um mínimo de renda ou de propriedades para a pessoa participar da vida política.

A constituição redigida no final do século XVIII continua em vigor, tendo sido acrescentadas a ela, até o momento, 27 emendas. O primeiro conjunto de emendas foi introduzido em 1789 e ficou conhecido como **Bill of Rights** (Carta de Direitos). Ele assegurou a liberdade de expressão, de imprensa, de crença, de reunião em espaços públicos e de protesto contra o governo. No entanto, mulheres só conquistaram o direito ao voto nos Estados Unidos em 1920 e os negros, apesar de terem esse direito estabelecido pela 15ª emenda desde 1870, foram frequentemente impedidos de votar até 1965, quando uma lei federal proibiu a existência de qualquer dispositivo de discriminação racial no processo eleitoral.

História em construção

O direito ao porte de armas

As guerras pela independência favoreceram a convicção dos estadunidenses de que devem estar preparados para se defender de um Estado tirânico. Por isso, a segunda emenda da Constituição dos Estados Unidos, de 1791, estabeleceu o direito ao porte e ao uso de armas para todos os cidadãos.

Esse direito, porém, acarreta o aumento de mortes provocadas por armas de fogo no país.

Em 2021, se excluirmos os suicídios, o número chegou a 20726. Além disso, são frequentes os episódios de tiroteios em locais públicos.

Em razão desses números, há movimentos que defendem o controle da venda de armas no país ou a proibição da posse de armas. De acordo com uma pesquisa feita pela Gallup, em 2020, 52% dos estadunidenses apoiavam o endurecimento de medidas restritivas para a compra de armas.

Questão

- Atualmente, tem-se debatido a flexibilização das leis brasileiras sobre o porte de armas. Considerando a experiência dos Estados Unidos, que consequências isso poderia ter no Brasil? Como isso pode afetar os índices de violência e a promoção da cultura de paz no país?

Responda em seu caderno.

59

Confederação

Vale esclarecer que o termo *confederação* designa uma associação de Estados soberanos que podem adotar uma constituição. Resumidamente, uma confederação é formada para que os Estados membros assumam uma única política monetária e definam parâmetros para a política, o comércio internacional, a defesa, entre outros. Contudo, os Estados não perdem autonomia para legislar em seu território; portanto, ele difere da *federação*. Na Federação do Brasil, por exemplo, a soberania de todos os Estados membros é transferida para o Estado Federal.

História em construção

A atividade tem o objetivo de estimular a habilidade de argumentação com base em fontes e dados. Para isso, peça aos alunos que pesquisem dados sobre a violência e sobre acidentes e crimes com armas de fogo no Brasil. A pesquisa pode ser feita nos *sites* dos órgãos públicos de segurança e no *Atlas da violência*, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Após a pesquisa, solicite que relacionem os dados com a promoção da cultura de paz, sugerindo propostas para reduzir a violência social no país.

Os dados apresentados no texto foram extraídos de: BROWNLEE, Chip. Gun Violence in 2021, By the Numbers. In: *THE TRACE*. 27 dez. 2021. Disponível em: <https://www.thetrace.org/2021/12/gun-violence-data-stats-2021/>. Acesso em 29 mar. 2022.

BNCC

Ao promover a discussão sobre a posse de armas, com base em dados estatísticos, a atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 7**, da **Competência específica de Ciências Humanas nº 2** e das **Competências específicas de História nº 1 e nº 2**.

Ampliando: a situação dos negros

“A era que parecia ser da emancipação acabou assistindo ao crescimento da escravidão num ritmo sem precedentes. [...]”

Durante o período de uma vida, dos anos 1780 a 1860, senhores e traficantes americanos levariam um milhão de pessoas pelas trilhas escravistas que iam do sudeste ao sudoeste. Alguns foram por terra, outros pelo mar. Outros tantos, pelos rios. Outros ainda foram com seus primeiros proprietários. Muitos mais foram com traficantes profissionais de escravos, uma classe de empresários que surgiu com toda a força no início da década de 1820. A maioria dos imigrantes forçados era jovem, tendo sido separada de seus entes queridos e suas comunidades de origem. Sua experiência era uma ferida coletiva gigante no corpo social e cultural da vida afro-americana.”

BAPTIST, Edward. Seres humanos escravizados como sinédoque histórica: imaginando o futuro dos Estados Unidos a partir de seu passado. In: MARQUESE, Rafael; SALLES, Ricardo (org.). *Escravidão e capitalismo histórico no século XIX: Cuba, Brasil e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 263.

Saiba mais

Símbolos nacionais

Com a independência, foi criada uma bandeira para o país. A primeira bandeira estadunidense apresentava treze listras vermelhas e brancas alternadas, representando cada uma das antigas colônias, e treze estrelas brancas em círculo, num fundo azul, no canto superior esquerdo. Com o tempo, outras estrelas foram acrescentadas à medida que novos estados foram sendo incorporados ao país. Hoje, os Estados Unidos têm cinquenta estados. Outros símbolos adotados pela nação foram a águia-calva, ave típica da América do Norte, e o lema em latim “*E pluribus unum*”, que significa “De muitos, um”.

Construindo a nação

A união entre as antigas colônias britânicas durante as lutas de independência mostrou-se temporária. Isso aconteceu, principalmente, porque os estados do norte e do sul tinham interesses diferentes e muitas vezes conflitantes, resultado das condições particulares de colonização das duas regiões.

Desse modo, a união promovida pela guerra de independência não foi suficiente para criar o sentimento de **identidade nacional** entre os habitantes das ex-colônias, ou seja, a ideia de que eles pertenciam a uma nação. As tensões se tornaram crescentes, e o debate político parecia incapaz de superar as diferenças.

Às tensões políticas somaram-se os problemas econômicos. As batalhas pela independência deixaram o país devastado, com inflação e dívidas enormes. Aqueles que lutaram pela independência saíram da guerra sem nenhuma recompensa, a não ser títulos de propriedade de terras indígenas no oeste do país.

Outro fator importante a ser lembrado é que a independência dos Estados Unidos não garantiu o fim da escravidão nem incluiu os indígenas como cidadãos no novo Estado.

No entanto, do ponto de vista político, a independência foi revolucionária. Com ela, nasceu a democracia moderna, fundada nos ideais do Iluminismo. A experiência estadunidense serviria de exemplo de vitória da soberania popular sobre o jugo metropolitano, especialmente para o restante das colônias na América.

PETER NEWARK AMERICAN PICTURES/BRIDGEMAN
IMAGES/FOTOREMA - COLEÇÃO PARTICULAR



Africanos escravizados encaixotando tabaco na Virginia, nos Estados Unidos, para ser vendido na Europa, gravura do século XVIII. Os direitos de cidadania garantidos pela Constituição dos Estados Unidos excluíram escravizados, mulheres e indígenas.

As minorias esquecidas

Para os povos nativos, a independência dos Estados Unidos significou o aumento das invasões de suas terras. O governo estadunidense, por exemplo, autorizou campanhas militares contra os povos indígenas que lutaram ao lado dos britânicos. Mesmo aqueles que haviam contribuído para a independência do país sofreram com as investidas expansionistas dos não indígenas. Com isso, os Estados Unidos expandiam suas fronteiras.

A emancipação do país em nada mudou a condição de vida dos negros por conta da manutenção da escravidão, que só seria abolida em 1863. A mão de obra escravizada ainda era a base das atividades econômicas, principalmente nos estados sulistas. Esse dado revela como o processo de independência dos Estados Unidos foi elitizado, de modo que afastou a adesão popular para evitar uma possível revolução social.

Em razão desse histórico, em muitas cidades dos Estados Unidos, principalmente no sul e no meio-oeste, os séculos de escravidão e discriminação hoje se manifestam no alto índice de pobreza da população afrodescendente e em fortes tensões raciais entre negros e brancos.

Segundo dados da Pew Research Center, em 2019 a média salarial das famílias negras representava apenas 12,75% da média salarial das famílias brancas. No mesmo ano, a taxa de pobreza entre os negros era de 19% e de 7% entre os brancos. Além disso, um estudo patrocinado pelo Instituto Nacional do Câncer (NIC) dos Estados Unidos concluiu que a pandemia da covid-19, iniciada em 2020, afetou de três a quatro vezes mais as populações estadunidenses negra e indígena do que a branca.



ALLISON BAILEY/ALAMY/FOTARENA

Grupo protestando em frente ao Museu do Índio Americano em prol dos direitos indígenas em Washington, Estados Unidos. Foto de 2021.

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

Conexão

O último dos moicanos

Direção: Michael Mann

País: Estados Unidos

Ano: 1992

Duração: 112 min

Com base no romance homônimo de James Fenimore Cooper, de 1826, o filme tem como contexto o desdobramento da Guerra dos Sete Anos. Britânicos e franceses disputavam territórios a oeste dos Montes Apalaches auxiliados por forças indígenas. Em meio ao conflito, um homem branco que havia sido criado por indígenas moicanos se envolveu na luta e se apaixonou pela filha de um oficial britânico.



Cena do filme *O último dos moicanos*, de Michael Mann, 1992.

TCID/PRODUCTION/ALAMY/FOTARENA

Recapitulando

Responda em seu caderno.

5. O que foram os Artigos da Confederação?
6. O sentimento de identidade nacional não se manifestou nos Estados Unidos logo após a independência. Por quê?
7. A independência dos Estados Unidos significou uma vitória da democracia defendida pelos iluministas. No entanto, essa democracia era contraditória. Explique.

61

BNCC

Ao analisar a atual situação da população negra estadunidense à luz da história da escravidão nos Estados Unidos, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI19.

Recapitulando

5. Foram leis registradas em um documento de 1777 que determinaram a união dos estados até que a constituição do país fosse elaborada. Tal documento demarcava a autonomia dos estados e atribuía ao Congresso os principais poderes do governo central.

6. Porque os treze estados que se formaram com a independência tinham muitas diferenças políticas e econômicas, decorrentes das condições particulares da colonização no norte, no centro e no sul, que não foram solucionadas logo após a emancipação.

7. A Constituição dos Estados Unidos consagrou os ideais iluministas de liberdade, soberania popular e organização do Estado em três poderes. No entanto, os indígenas não foram considerados cidadãos. Assim, não tiveram seus direitos reconhecidos nem puderam preservar suas terras tradicionais. O mesmo tratamento excludente tiveram as mulheres e os negros escravizados – esses porque a escravidão foi mantida no país até 1º de janeiro de 1863.

Conexão

O último dos moicanos é um filme épico, que contém cenas de aventura, imaginação e história, com uma trilha sonora que revela muito dos sentimentos dos personagens. Contextualizado no período da Guerra dos Sete Anos, o filme permite explorar com os alunos a relação estabelecida entre indígenas e brancos e como os nativos são representados ao longo da narrativa.

Desigualdade nos Estados Unidos

Os dados integrais da pesquisa desenvolvida pelo Pew Research Center, citada nesta página, estão disponíveis em: <https://www.pewresearch.org/interactives/racial-and-ethnic-gaps-in-the-u-s-persist-on-key-demographic-indicators/>. Os dados sobre o impacto da pandemia de covid-19 nos Estados Unidos foram extraídos do estudo do Centro de Controle e Prevenção de Doenças do Departamento de Saúde dos Estados Unidos, disponível em: <https://www.nih.gov/news-events/news-releases/nci-study-highlights-pandemics-disproportionate-impact-black-american-indian-alaska-native-latino-adults>. Acessos em: 9 maio 2022.

Por comparar eventos ocorridos simultaneamente em espaços diferentes, o conteúdo da seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**.

Enquanto isso...

1. Os iroqueses estavam organizados em torno de uma Confederação, na qual o sistema político estava dividido em três áreas: local, tribal (ou das nações) e federal. No âmbito local, cada povo tinha um conselho próprio, chefiado por um homem, escolhido pela matrona, que discutia as questões da comunidade, como as atividades agrícolas e as guerras. O conselho se reunia na casa do chefe ou em um espaço próprio para isso. Nas decisões mais importantes, toda a população podia participar dos conselhos. Já no Conselho das Nações, eram debatidas questões de política externa, como a venda de terrenos, a guerra e a paz. As questões polêmicas eram levadas a toda a nação para que se criasse um consenso na decisão, havendo, assim, liberdade de expressão.

2. A sociedade iroquesa era matriarcal, de modo que o pertencimento à família de cada pessoa era definido pela linhagem da mãe. Além disso, as mulheres participavam das decisões dos conselhos e tinham responsabilidade na transmissão dos saberes.

3. Sim. Espera-se que os alunos identifiquem a ideia de autonomia das nações, mesmo quando fazem parte de um governo mais abrangente (a Confederação, para os iroqueses, e a Federação, para os estadunidenses), e a de que o governo deve atender às necessidades do povo e a de liberdade de expressão.

Enquanto isso...

Os iroqueses: nativos da América do Norte

Enquanto as Treze Colônias lutavam para conquistar sua independência, na região dos Grandes Lagos existia uma grande nação indígena que se caracterizava pela sua organização matriarcal: a nação iroquesa. No fim do século XV, esse povo havia criado a Confederação Iroquesa, formada por seis nações indígenas (Seneca, Cayuga, Onondaga, Oneida, Mohawk e Tuscarora), que perdurou por séculos. Os objetivos principais eram cessar as guerras entre esses grupos e criar laços de proteção mútua contra perigos internos e externos.

A linhagem dos chefes era definida pelas mulheres, que tinham poder político, econômico, religioso e social. Elas partilhavam com os chefes a responsabilidade de manter o funcionamento dos conselhos, convocando reuniões e gravando na memória tudo o que era decidido nelas. Por sua capacidade intelectual, que era valorizada naquela sociedade, as mulheres iroquesas eram responsáveis por transmitir a história e as tradições de seu povo de geração a geração.

“O sistema político iroquês estava dividido em três áreas: local, tribal ou das nações, e federal. No governo local, cada povoamento de Iroquoia tinha o seu conselho, que cuidava dos assuntos da aldeia, como a estipulação das áreas de caça, de cultivo, a mudança da aldeia para outro local e a organização de expedições de guerra. O governo da aldeia era presidido por um homem, o chefe principal, que representava o clã e que tinha sido escolhido pela matrona. Estes chefes faziam o

possível por manter a harmonia e minimizar a hostilidade interna.

Em assuntos importantes, os membros do conselho reuniam-se com o povo, mantendo-se fiéis às suas decisões e desejos. Os homens ou mulheres dos diferentes clãs podiam levar qualquer assunto à atenção do conselho, tendo o direito de formar comissões e designar delegados que transmitissem as suas questões. Estes conselhos locais reuniam-se na casa do chefe ou numa casa própria para estas assembleias [...]. Quando a reunião era realizada em casa do líder, duas matronas elegiam duas mulheres para cozinharem para o chefe e visitas, mas, se a mulher do chefe concordasse, prepararia ela própria a comida [...]. A hospitalidade era uma lei fundamental desta cultura [...].

No Conselho das Nações [...] debatiam-se questões de política externa, como a venda de terrenos, a guerra e a paz. As nações eram independentes umas das outras e, como os iroqueses afirmavam, cada uma tinha o seu próprio fogo, à volta do qual os seus chefes se reuniam para deliberar os problemas da sua nação [...].

Assuntos onde se previsse dificuldade em alcançar consenso ou se antecipasse uma decisão impopular seriam apresentados à nação para que todos pudessem expressar a sua opinião [...]. Na sociedade iroquesa não existia hierarquização social. Por consequência, a liberdade de expressão era um direito que todos podiam exercer.”

FILIFE, Maria José de L. P. N. *O papel da mulher na sociedade iroquesa*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Americanos) – Universidade Aberta, Lisboa, 2001. p. 90-92.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Como era a organização política dos iroqueses no âmbito local e no das nações?
2. As mulheres tinham muita importância e respeito na Confederação Iroquesa. Explique essa afirmação.
3. É possível identificar princípios da Confederação Iroquesa na Constituição dos Estados Unidos? Se sim, quais?

ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Observe a pintura que foi exibida na comemoração do centenário da independência dos Estados Unidos, em 1776. Depois, responda às questões.



O espírito de 1776, pintura de Archibald Willard, c. 1876. Comissão Histórica Marblehead – Abbot Hall, Massachusetts, Estados Unidos.

- a) De acordo com a pintura, quem eram os sujeitos da luta pela independência dos Estados Unidos?
 - b) Como o artista representou o “espírito” da luta pela independência? Essa visão corrobora a ideia de nação e identidade nacional? Por quê?
2. Leia o texto. Depois, responda às questões.

“A constituição criou uma república federalista presidencial. O governo de cada colônia (agora estado) procura se equilibrar com o governo federal. Além disso, os poderes estão, dentro da tradição ensinada pelo filósofo Montesquieu, divididos em Executivo, Legislativo e Judiciário. [...]”

À Suprema Corte dos Estados Unidos iria caber, no futuro, o papel de interpretar a constituição e decidir sobre a constitucionalidade ou não das leis estaduais e das decisões presidenciais.”

KARNAL, Leandro *et al.* *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 94.

- a) O que é o federalismo presidencial?
 - b) De que forma o poder foi organizado na Constituição dos Estados Unidos?
3. Leia algumas emendas da Constituição dos Estados Unidos. Depois, responda às questões.

“EMENDA I – O Congresso não legislará no sentido de estabelecer uma religião, ou proibindo o livre exercício dos cultos; ou cerceando a liberdade de palavra, ou de imprensa, ou o direito do povo de se reunir pacificamente, e de dirigir ao governo petições para a reparação de seus agravos.

EMENDA II – Sendo necessária à segurança de um Estado livre a existência de uma milícia bem organizada, o direito do povo de possuir e usar armas não poderá ser impedido. [...]”

EMENDA IV – O direito do povo à inviolabilidade de suas pessoas, casas, papéis e haveres contra busca e apreensão arbitrárias não poderá ser infringido; e nenhum mandado será expedido a não ser mediante indícios de culpabilidade confirmados por juramento ou declaração, e particularmente com a descrição do local da busca e a indicação das pessoas ou coisas a serem apreendidas.”

A CONSTITUIÇÃO dos Estados Unidos da América.
In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.
Recursos didáticos de História. Londrina: UEL, 2014.
Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/ConstituicaoEUARecDidaPESSOALJNETO.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

- a) Quais são os direitos sociais dos cidadãos estadunidenses estabelecidos nessas emendas da constituição?
- b) Quais dessas três emendas dizem respeito ao direito à propriedade defendido pelos liberais? Justifique.

Atividades

1. a) Homens brancos e pobres de diferentes idades.
b) A palavra *espírito* é empregada para tornar evidentes a força moral e a virtude dos combatentes, qualidades sobre as quais a nação estadunidense teria sido fundada. Acrescenta-se a isso o sentimento patriótico que teria movido os colonos a combater o domínio britânico, simbolizado na bandeira que tremula, no alto, por trás dos três personagens. A inserção dessa bandeira, criada na segunda metade do século XIX (muitas décadas após o fim do controle da metrópole, ou seja, posterior à cena representada), foi feita para construir uma memória pública das lutas pela independência, atribuindo àquele processo um sentimento de unidade e de pertencimento nacional que não existia no século XVIII.
2. a) O federalismo presidencial é um sistema de governo em que vários estados se reúnem em torno de uma nação soberana. No entanto, cada um deles mantém sua autonomia, desde que não afete o interesse comum.
b) O poder foi organizado na Constituição dos Estados Unidos em três esferas: o Executivo, exercido pelo presidente, o Legislativo, composto de duas Câmaras, e o Judiciário, conduzido pela Suprema Corte.
3. a) O direito de escolher a própria religião, o direito à liberdade de expressão, à liberdade de imprensa, à manifestação pública e o de protestar contra o governo.
b) A emenda II, que determina o direito de possuir armas, e a emenda IV, que trata do direito dos cidadãos sobre eles mesmos e em relação a seus bens, que não podem ser arbitrariamente apreendidos. Nesta questão, pode-se retomar a reflexão feita sobre a segunda emenda na seção “História em construção”, na página 59.

4. Os alunos devem realizar inferências para levantar as hipóteses exigidas. Os colonos podem ter se fantasiado de indígenas para demonstrar a união das Treze Colônias na luta contra a opressão metropolitana. Outra hipótese, mais provável, é a de que os colonos se vestiram de indígenas porque queriam se disfarçar para não sofrer punição.

BNCC

Ao propor o levantamento de hipóteses com base no estudo de um contexto histórico específico, a atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 3**.

5. a) Trata-se da liberdade política e econômica. O processo de independência favoreceu os grupos sociais que já participavam do governo colonial. A independência, portanto, não significava a libertação dos escravizados nem a liberdade das mulheres.

b) Liberdade de expressão, de opinião, de pensamento, de consciência, de crença e religião, de vida a salvo do terror, de locomoção e residência, de reunião e associação pacífica, de voto. A Declaração Universal dos Direitos Humanos pode ser consultada no site: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 mar. 2022.

c) A atividade promove uma reflexão crítica sobre os limites entre direitos individuais e coletivos no que se refere à liberdade. Espera-se que os alunos argumentem no sentido de reconhecer a liberdade individual como um direito humano que deve ser garantido e limitado por lei para permitir a vida em sociedade, isto é, a liberdade igualitária de todos.

BNCC

A atividade se relaciona com o tema contemporâneo transversal Educação em direitos humanos e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 7, nº 8 e nº 9**, assim como das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 1, nº 2 e nº 6**.

6. a) Um Estado-nação se caracteriza pela relação entre povo, território e soberania, ou seja, existe quando há o reconhecimento de

Continua

ATIVIDADES

4. No evento conhecido como Festa do Chá de Boston, em 1773, alguns colonos se vestiram como indígenas e lançaram ao mar cargas de chá da Companhia Britânica das Índias Orientais. O fato de os colonos se fantasiarem de nativos teve um significado. Com base no que você estudou, levante hipóteses que expliquem essa atitude.

Aluno cidadão

5. A liberdade foi um dos princípios iluministas que alicerçaram a fundação dos Estados Unidos. Hoje, esse é um direito humano definido em declarações internacionais.

- Que tipo de liberdade era almejada pelas Treze Colônias? Ela favoreceu quais grupos sociais? Que setores foram excluídos desse direito?
- Consulte a Declaração Universal dos Direitos Humanos e identifique as liberdades às quais todos têm direito.
- Com base no texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, argumente por que a liberdade de todos deve ser garantida por lei. Relacione sua resposta ao ditado “A minha liberdade termina onde começa a liberdade do outro”.

Conversando com geografia

6. Estado, nação e território são conceitos fundamentais para compreendermos a formação dos países que conquistaram a independência, como os Estados Unidos. Agora você vai problematizar essas ideias no mundo atual. Para isso, junte-se a dois colegas, leiam o texto e façam o que se pede.

“A constituição do Estado-nação pressupõe o **isomorfismo** entre povo, território e soberania legítima, que se encontra ameaçado [...]. O trabalho, tanto do tipo intelectual [...] como aquele do proletário mais humilde, leva as pessoas a migrar [...].

[...] o território como base para a lealdade e o sentimento nacional está cada vez mais divorciado do território como lugar da soberania e controle estatal da sociedade civil. [...] Isto não é um bom presságio sobre o futuro do Estado-nação na sua forma clássica, na qual

64

Continuação

uma coletividade, que se une por ter origem, cultura e língua comuns, sentindo-se pertencente a um território governado por um poder soberano.

b) O território é a base de legitimidade e poder de um Estado; é o lugar da soberania e do controle estatal da sociedade civil.

c) A questão é a imigração, pois, ao imigrar, as pessoas se desconectam da ideia de lealdade e de sentimento

os dois são imaginados como coexistentes e sustentando-se mutuamente. [...]

Para muitos cidadãos nacionais, [...] as referências territoriais de lealdade civil tornam-se [...] cada vez mais divididas entre diferentes horizontes espaciais: lealdades de trabalho, de residência e de religião podem criar registros distintos de afiliação.”

APPADURAI, Arjun. Soberania sem territorialidade: notas para uma geografia pós-nacional. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 49, p. 35 e 37, nov. 1997.

Isomorfismo: nesse caso, combinação de elementos distintos que se relacionam.

- Segundo o texto, o que caracteriza um Estado-nação? Expliquem essa ideia com base no que vocês estudaram.
- De acordo com o texto, qual é a importância do território para um Estado?
- A ideia clássica de Estado-nação, que tem base no território, está sendo ameaçada por uma questão atual. Identifiquem-na e expliquem por que essa ameaça existe.

Enem e vestibulares

7. (UFMG) Em 1776, após uma série de conflitos, parcela expressiva das sociedades das Treze Colônias se articulou no sentido de romper com o domínio inglês. Considerando-se esse processo, bem como seus desdobramentos, é correto afirmar que ele se:

- notabilizou pela consolidação do latifúndio, o que atendia aos interesses das elites religiosas, que se apropriaram de grandes glebas de terras.
- caracterizou, desde o início, pela intransigente defesa da escravidão por parte dos americanos, no que eram contraditados pelos interesses ingleses.
- configurou como uma primeira tentativa de instalação de um regime socialista anticolonial, o que contrariava seriamente os interesses dos comerciantes.
- destacou pela repercussão internacional alcançada, tornando-se uma referência, na prática, para outras colônias americanas.

nacional ligada a determinado território e, portanto, a um Estado-nação. Os indivíduos deslocam a lealdade civil para a lealdade de trabalho, residência, religião etc.

Interdisciplinaridade

A atividade desenvolve habilidades do componente curricular geografia, especificamente a habilidade EF08GE05.

7. Alternativa d.

França: revolução e era napoleônica



Malala Yousafzai durante a Conferência para Mulheres, em Boston, nos Estados Unidos. Foto de 2019. Ela é uma jovem ativista paquistanesa que luta pelos direitos das mulheres e, em 2014, recebeu o Prêmio Nobel da Paz.

No trecho a seguir, o historiador francês Michel Vovelle explica a sua neta Gabrielle o significado simbólico da Revolução Francesa para a atualidade.

“– A revolução é feita de sombra, mas, acima de tudo, de luz. Ela foi de uma enorme violência, por vezes descontrolada e selvagem, por vezes necessária para enfrentar um mundo antigo que se defendia ferozmente. [...] Mas foi, e continua sendo, a base para [...] a esperança de mudar o mundo [...]. [...] sabemos que seu êxito teve origem na união das aspirações da burguesia e das classes populares. E, por causa disso, percebe-se bem tudo o que fica faltando: a conquista da igualdade pela mulher, a ratificação do fim da escravidão, mas, sobretudo, a eliminação das desigualdades sociais [...].

– *Você acredita que para nós, jovens, que a vemos de tão longe, ela ainda tem sentido?*

– Essa revolução na história continua sendo, também, a nossa revolução [...]. Conhecemos, daí em diante, outras revoluções que se diziam igualitárias, [...] e delas nos restou o gosto amargo de um terrível fracasso. Mas o sonho e a necessidade de mudar o mundo continuam intactos.”

VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: Editora Unesp, 2007. p. 99-101.

A Revolução Francesa foi um importante marco da história ocidental pela radicalidade das transformações que promoveu, delimitando o início da chamada Idade Contemporânea.

- Segundo Michel Vovelle, qual é o significado simbólico da Revolução Francesa para a atualidade?
- Em sua opinião, qual seria a melhor forma de alterar situações intoleráveis de desigualdade e injustiça? Por quê?
- Com base no exemplo de Malala Yousafzai, explique a importância da atuação dos jovens para tornar a realidade mais justa, inclusiva e solidária.

65

BNCC

O capítulo contempla parcialmente as habilidades **EF08HI01** (ao discutir a presença de princípios iluministas no processo revolucionário francês), **EF08HI04** (ao analisar o processo revolucionário na França, suas consequências políticas, econômicas, sociais e culturais em diferentes escalas) e **EF08HI05** (ao abordar a repercussão dos ideais revolucionários franceses na América

portuguesa). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Situar o processo revolucionário no contexto da crise do Antigo Regime na França.

Continua

Continuação

- Identificar as diferentes fases da Revolução Francesa, seus principais atores e proposições políticas.
- Reconhecer o papel das mulheres durante o processo revolucionário.
- Identificar a presença das ideias iluministas nas medidas tomadas pelos revolucionários e na atualidade.
- Explicar as principais transformações impulsionadas pelo processo revolucionário na França.
- Incorporar a prática da cidadania, respeitando os direitos humanos, valorizando o debate democrático e intervindo de forma crítica e colaborativa na sociedade.
- Explicar as condições históricas que contribuíram para a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder, as características de seu governo e os fatores que culminaram com o seu fim.
- Caracterizar o novo contexto político estabelecido pelo Congresso de Viena.

Abertura do capítulo

Com base no texto de Michel Vovelle, espera-se que os alunos identifiquem o significado simbólico da Revolução Francesa, atualmente entendida como exemplo de transformação social, que ressignificou as discussões sobre liberdade, igualdade e direitos. Espera-se, também, que reflitam sobre formas de alterar situações de desigualdade e injustiça. Podem ser citadas ações individuais ou coletivas de combate ao preconceito, à misoginia, ao racismo, entre outras situações. Ao relacionar o impulso necessário para a mudança à figura da jovem Malala Yousafzai, os alunos podem se ver como atores importantes na luta por transformações sociais. Em 2012, Malala, com apenas 15 anos de idade, sofreu um atentado terrorista após defender a igualdade de direito à educação no Vale do Swat, no Paquistão, região dominada pelo Talibã. Sobrevivente, ela criou um *blog* e passou a criticar a violação dos direitos humanos em seu país, tornando-se uma importante ativista de causas humanitárias.

Explore

1. Foram representados o primeiro, o segundo e o terceiro estados. É possível identificá-los pelas roupas e objetos que portam. O clérigo, que representa o primeiro estado, usa uma batina e segura um livro na mão esquerda (provavelmente uma *Bíblia*). O nobre, que representa o segundo estado, usa trajes militares e segura uma espada na mão esquerda. O homem no chão, que representa o terceiro estado, pode ser associado aos camponeses, por encontrar-se em um ambiente rural e estar rodeado de ferramentas agrícolas, mas também pode ser associado à burguesia, pois usa trajes característicos dessa camada social (semelhantes aos da nobreza, mas sem identificações militares).

2. A charge é uma alegoria da sociedade francesa do Antigo Regime, caracterizada pela divisão entre os grupos sociais com base na condição de nascimento e pela opressão dos dois primeiros estados sobre o terceiro. Os membros do primeiro e do segundo estados são representados sobre o integrante do terceiro estado, que sustenta o peso dos dois primeiros por meio dos impostos, simbolicamente representados pela pedra com as inscrições "Talha, Impostos e Corveias". Com essa representação, a charge denuncia o peso dos privilégios dos dois primeiros estados, assegurados às custas do sufocamento do povo. A atividade favorece o desenvolvimento de habilidades de inferência, na medida em que o aluno deve se basear em informações não explícitas na imagem para analisá-la, mobilizando seus conhecimentos prévios sobre o tema.

A sociedade francesa no século XVIII

A nobreza possuía a maior parte das terras do país, mas deve-se entender que ela detinha o senhorio ou o domínio eminente sobre a terra. As terras diretamente exploradas, isto é, aquelas sobre as quais a nobreza detinha a propriedade útil, eram minoritárias. Apesar de

Continua

Continuação

a posse da terra ser fonte de riqueza, os setores da economia francesa que mais cresceram entre 1720 e 1770 foram a manufatura e o comércio. Nesse período, foram lançadas as bases para a indústria do ferro e do carvão, surgiram as primeiras fábricas têxteis e o comércio cresceu aceleradamente. O comércio exterior, sobretudo o de produtos vindos das colônias francesas, também gerou muito lucro no período. Como consequência desse crescimento econômico, a burguesia enriquecida passou a pressionar cada vez mais o Estado para obter participação em cargos públicos, enquanto a aristocracia aumentava a exploração sobre os camponeses.

A França às vésperas da revolução

No final do século XVIII, a França era uma monarquia absolutista governada pelo rei Luís XVI, que concentrava todos os poderes do Estado. A sociedade ainda mantinha bases feudais e estava dividida em três ordens: o **primeiro estado**, formado pelo clero, o **segundo estado**, constituído pela nobreza, e o **terceiro estado**, composto de camponeses, operários, profissionais liberais e burgueses, ou seja, a maioria da população. Essa rígida divisão social era uma das principais características do **Antigo Regime**.

O clero, além das atividades religiosas, monopolizava o ensino, interferia nas publicações que circulavam na França e prestava assistência aos necessitados. A cobrança do dízimo e de impostos sobre o que era produzido nas propriedades da Igreja era a principal fonte de renda do clero.

A nobreza detinha a maior parte das terras do reino e cobrava impostos dos camponeses pelo uso das terras senhoriais, incluindo tributos feudais. Além disso, os nobres recebiam do rei uma série de privilégios e **títulos honoríficos** e podiam participar de atividades políticas e militares.

O terceiro estado correspondia a aproximadamente 96% da população da França naquele período, estimada em 25 milhões de pessoas. Os camponeses constituíam o maior grupo dessa camada social. Eles pagavam tributos aos nobres pelo uso das suas propriedades e ao governo pela compra dos artigos de que precisavam.

A burguesia, que também compunha o terceiro estado, estava se tornando próspera em decorrência do crescimento da economia francesa ao longo do século XVIII. Por meio da diversificação das manufaturas, que inicialmente atendiam apenas às necessidades da corte, os burgueses acumularam riquezas e propriedades. Essa condição lhes permitiu pressionar a coroa para obter postos no governo e, assim, participar da direção do Estado.

Título honorífico: título concedido a alguém por meio do qual se reconhece sua honra, distinção ou dignidade.

Explore

Responda em seu caderno.

1. Que grupos sociais da França do século XVIII foram representados na charge? Que elementos da imagem o ajudam a chegar a essa conclusão?
2. Que aspecto da organização social francesa foi representado na charge?

Charge do século XVIII representando as três ordens da sociedade francesa. Museu Carnavalet, Paris, França.



BRIDGEMAN IMAGES/FOTARENA - MUSEU CARNAVALET, PARIS

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

Ao analisar a influência das ideias iluministas na França pré-revolucionária, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI01.

Ampliando: o Iluminismo e a Revolução Francesa

“[...] Na interpretação clássica, o Iluminismo é a ideologia da burguesia. O Iluminismo, para os marxistas, tem relação inequívoca com a Revolução Francesa. Ele configura um estágio historicamente importante no desenvolvimento do pensamento burguês ocidental, sendo que as principais categorias mentais da sociedade burguesa estavam presentes no pensamento iluminista: o individualismo, a ideia de contrato, a igualdade, a universalidade, a tolerância, a liberdade e a propriedade. Haveria, portanto, estreita correlação entre a revolução burguesa ocorrida na França e o ideário iluminista. Todavia, a associação rápida entre ideologia burguesa e ideologia iluminista perde de vista, segundo os revisionistas, a heterogeneidade social e ideológica [...] do Iluminismo. Além disso, argumentam eles, muitas parcelas da burguesia eram hostis ao Iluminismo, ao passo que muitos nobres assumiam as ideias liberais então em voga nos salões e nas academias. Não se poderia, portanto, fazer [...] generalizações do tipo: toda a burguesia é iluminista, ou a nobreza é avessa ao iluminismo. Segundo os revisionistas, as principais luzes haviam sido absorvidas pela alta sociedade do Antigo Regime. [...] Muitos filósofos faziam mais críticas à religião revelada, associada ao fanatismo, do que à nobreza da qual faziam parte.”

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 368-369.

A difusão das ideias iluministas

As mudanças que ocorriam na França pré-revolucionária, como o fortalecimento da burguesia, atingiam o terreno das ideias. Naquele período, circulavam jornais e panfletos pelo país divulgando ideias iluministas, como a da igualdade dos homens perante a lei e a da defesa da razão como guia de todas as ações e instituições humanas, entre elas o governo.

Inicialmente, para escapar da censura da Igreja e do Estado, os princípios iluministas circulavam em espaços restritos, como os clubes literários, por meio de obras clandestinas e de teor satírico que tratavam da devassidão da nobreza e do clero. Com o aumento da circulação desses impressos, as discussões públicas sobre política tornaram-se inevitáveis, e essas ideias passaram a ser discutidas em praças, cafés e outros locais públicos, atingindo a população não alfabetizada.

Aos poucos, os ideais iluministas ultrapassaram as fronteiras das cidades e chegaram aos campos. Eles foram essenciais para formular a crítica ao poder estabelecido na França.

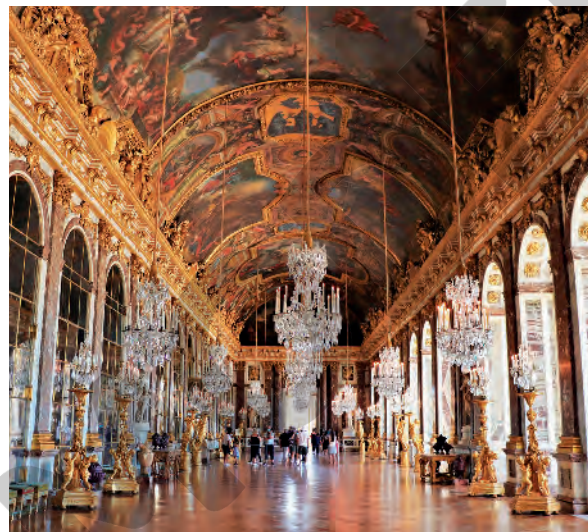
A crise financeira e política

No fim do século XVIII, a rígida divisão social do Antigo Regime tornava-se inadequada às transformações pelas quais passava a sociedade francesa. O controle do Estado absolutista sobre a produção e o comércio, por exemplo, tornou-se um empecilho ao desenvolvimento econômico. Esse quadro agravou-se com a crise financeira da França.

O governo gastava muito mais dinheiro do que recolhia, e não havia nenhum tipo de controle sobre os gastos da corte e da administração das províncias. Estas eram governadas por intendentess, isto é, nobres nomeados pelo rei, que recebiam uma série de privilégios. Muitos eram corruptos e desviavam dinheiro dos impostos arrecadados.

A delicada situação financeira do país agravou-se com o apoio dado pela França ao movimento de independência das Treze Colônias britânicas na América. Com as despesas militares assumidas no conflito, as dívidas do governo francês cresceram tanto que os empréstimos solicitados aos bancos e o aumento dos tributos sobre o terceiro estado não foram suficientes para recuperar as finanças públicas.

Uma das propostas para contornar a grave crise financeira era efetuar uma austera reforma fiscal e cobrar impostos de toda a população, inclusive do primeiro e do segundo estados. A nobreza e o clero, diante da ameaça a seus privilégios, resistiram à mudança, criando mais um problema para o rei Luís XVI.



Galeria dos Espelhos do Palácio de Versalhes, França. Foto de 2020. Residência oficial da família real francesa, o palácio também abrigava os membros da corte, que, apesar da crise geral do país, mantinham seu luxo e seus privilégios.

67

Despesas na América

Sobre os fatores que elevaram a crise financeira francesa na segunda metade do século XVIII, pode-se retomar o conteúdo do capítulo 3 sobre a Guerra dos Sete Anos (páginas 53 e 54) e o auxílio francês aos colonos durante as guerras de independência dos Estados Unidos (página 57), estabelecendo um nexo entre os conhecimentos já adquiridos e o que está sendo estudado.

A Bastilha

A Bastilha era uma fortaleza utilizada como prisão, na qual ficavam detidos, por ordem real (sem processo ou julgamento), homens considerados uma ameaça à ordem pública. Era um dos grandes símbolos do absolutismo francês. Quando foi tomada pelo povo, em 14 de julho de 1789, a fortaleza abrigava apenas sete presos (quatro falsários, um aristocrata acusado de devassidão e dois loucos), o que reforça a tese de que a população buscava armas no interior da prisão.

Explore

Nessa charge podemos observar a reação do terceiro estado, que está prestes a se levantar do chão segurando uma arma, diferentemente do que foi representado na charge da página 66. A cena, intitulada *O despertar do terceiro estado*, representa, portanto, a revolta desse setor, que se levantou contra a situação de opressão em que se encontrava. A Bastilha foi representada ao fundo da charge.

Atividade complementar

Proponha aos alunos iniciarem a composição de uma cronologia da Revolução Francesa, que deve ser preenchida no decorrer dos estudos, destacando os marcos do processo em uma linha do tempo. Oriente-os a selecionar as informações mais importantes sobre cada etapa da revolução e os incentive a compor frases objetivas para comunicar com clareza o que aprenderam. Durante a atividade, erros de informação ou interpretação, bem como informações importantes não inseridas na linha do tempo pelos alunos, devem ser observados e retomados posteriormente a título de recuperação do conteúdo trabalhado.

Os Estados Gerais e a Assembleia Nacional Constituinte

Na esperança de conseguir aprovar mudanças fiscais na França, o rei Luís XVI convocou os **Estados Gerais**. Reunida pela última vez havia mais de um século, essa assembleia era composta do monarca e dos deputados representantes de cada estado.

No dia 5 de maio de 1789, os Estados Gerais se reuniram em Versalhes para a primeira sessão. Apesar de muitas discussões entre seus membros, nada foi decidido. Os representantes do terceiro estado, que eram maioria, queriam o voto individual. O clero e a nobreza, por sua vez, exigiam o voto por estado, pois eles se uniriam, garantindo a vitória de suas propostas e a manutenção de seus privilégios. Diante desse impasse, os deputados do terceiro estado se retiraram dos Estados Gerais. Em 17 de junho de 1789, eles declararam-se parte da Assembleia Nacional Permanente para elaborar uma **constituição** para o país.

Pressionado, o rei reconheceu a nova assembleia e ordenou que os deputados do primeiro e do segundo estados se unissem a ela. Em julho, a assembleia nomeou um comitê constituinte, passando a ser conhecida como **Assembleia Nacional Constituinte**.

O início da revolução

Os acontecimentos políticos eram acompanhados com grande expectativa pela população. Com a crise de desabastecimento, o custo de vida tornou-se muito alto e os saques a mercados e armazéns cresceram, sendo difícil para as tropas reais conter os famintos. Multiplicou-se a quantidade de mendigos que vagavam pelas cidades e amedrontavam o restante da população, que temia roubos e furtos. Para agravar a situação, muitas manufaturas francesas, prejudicadas pela concorrência dos produtos britânicos, foram à falência, elevando o desemprego a índices alarmantes.

No dia 14 de julho de 1789, em busca de armas e munição para combater as tropas reais, uma multidão invadiu a Bastilha, fortaleza utilizada como prisão real em Paris e símbolo do absolutismo na França. Com a **tomada da Bastilha**, a força popular deu início à revolução. Paris sofreu uma onda de violência que as autoridades não conseguiram conter: funcionários do governo e aristocratas foram assassinados e tiveram suas casas saqueadas. Rapidamente o movimento se espalhou pelo campo e pelas províncias vizinhas.

Enquanto alguns nobres ainda mantinham tropas para enfrentar a população enfurecida, outros optaram por buscar abrigo em países vizinhos, como Áustria e Prússia, onde passaram a conspirar contra a revolução.

O despertar do terceiro estado, charge de 1789. Biblioteca Nacional, Paris, França.

Constituição: conjunto das leis fundamentais que regem uma nação. Ela regula as relações entre governantes e governados, estabelecendo limites entre os poderes e garantindo os direitos individuais.

Responda em seu caderno.

Explore

- Compare essa imagem com a charge da página 66. Qual foi a mudança de atitude do homem deitado no chão? O que isso representa?



A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

A fim de conter as agitações populares que tomaram conta da França, a Assembleia Nacional, controlada pela grande burguesia mercantil e industrial, aprovou o fim dos direitos senhoriais, do dízimo e dos tributos feudais. No entanto, para libertar-se da terra, os camponeses deviam pagar uma taxa de resgate aos senhores.

As resoluções da Assembleia Nacional Constituinte aboliram, juridicamente, os privilégios feudais e a sociedade rigidamente hierarquizada do Antigo Regime. Essas resoluções foram reafirmadas em 26 de agosto de 1789, com a publicação da **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Composto de 17 artigos, esse documento estabeleceu a liberdade de expressão e culto e o direito à propriedade, à segurança e à resistência a qualquer tipo de opressão. Leia, a seguir, alguns artigos desse documento.

“Art. 1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos.

As distinções sociais só podem ter como fundamento a utilidade comum. [...]

Art. 4º. A liberdade consiste em poder fazer tudo o que não prejudique o próximo. [...]

Art. 6º. A lei [...] deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos. [...]

Art. 11º. A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem; todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos dessa liberdade nos termos previstos na lei.”

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão [26 ago. 1789]. Disponível em: <https://br.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>. Acesso em: 9 maio 2022.

Refletindo sobre

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estabeleceu a igualdade de todos perante a lei e o direito à liberdade. Com base nesses princípios, converse com os colegas sobre os direitos que vocês têm como estudantes e os limites necessários para que seja assegurado o bom convívio escolar.

BNCC

Ao analisar as ideias iluministas presentes na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI01.

Refletindo sobre

Espera-se que os alunos elenquem o direito à educação e o dever de preservar as instalações escolares, o direito de se manifestar sem ofender os colegas, professores ou funcionários etc. Também pode fazer parte da discussão o problema da prática do *bullying* na escola. Converse com os alunos sobre as diferenças que existem entre a liberdade de expressão e o constrangimento, a intimidação e a violência presentes nas ações de *bullying*. Valorize a troca de ideias, incentive nos alunos atitudes de tolerância e de respeito à liberdade alheia, promovendo a cultura de paz na comunidade escolar.

BNCC

Ao abordar boas práticas de convívio a fim de garantir os direitos à liberdade e à igualdade, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Educação em direitos humanos e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 4, nº 8, nº 9 e nº 10**, bem como das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 1, nº 3, nº 4 e nº 6**.



Pessoas participam da 12ª Caminhada em Defesa da Liberdade Religiosa na orla de Copacabana, no município do Rio de Janeiro. Foto de 2019. Mais de duzentos anos após a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, algumas religiões, como as de matrizes africanas, ainda sofrem com violência, ataques e ofensas.

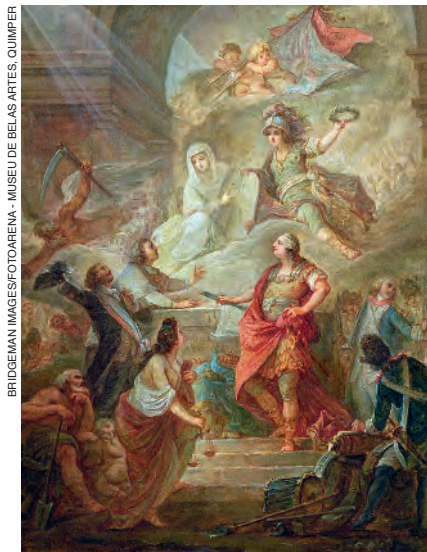
A Constituição Civil do Clero

O clero católico também perdeu seus privilégios e bens. A Constituição Civil do Clero, aprovada em 1790 pelos revolucionários, suprimiu a cobrança do dízimo e confiscou as terras da Igreja. Muitas igrejas foram transformadas em granjas, estúbulos e até em salas de reunião dos clubes revolucionários. Padres e bispos deviam ser eleitos pelo povo e pagos pelo Estado, na condição de funcionários públicos.

Os *sans-culottes*

As divergências de interpretação entre os historiadores clássicos marxistas e os revisionistas sobre o significado e os desdobramentos da Revolução Francesa também se estendem à participação dos *sans-culottes* e à própria definição de quem eram eles. Segundo a historiadora estadunidense Lynn Hunt, os *sans-culottes* e os jacobinos eram ativos e engajados politicamente e tinham um princípio comum: a defesa da república pela visão de igualdade. A participação dos *sans-culottes*, nessa perspectiva, serviu aos interesses da burguesia a longo prazo. No entanto, segundo o historiador britânico Richard Cobb, não é possível afirmar que havia uma “mentalidade revolucionária” dos *sans-culottes*. Ele propõe uma reflexão sobre a possibilidade de a posição desse grupo ter sido um produto da situação, e não o contrário.

Entre uma ponta e outra, é importante destacar que esse grupo social tinha uma composição bastante heterogênea. A definição apresentada no livro é aquela consagrada na historiografia e contempla as principais características dos *sans-culottes*.



Luís XVI jurando lealdade à constituição no altar da pátria, pintura de Nicolas Guy Brenet, século XVIII. Museu de Belas Artes, Quimper, França.

A Monarquia Constitucional

Em outubro de 1789, a família real foi retirada de Versalhes e levada para o Palácio das Tulherias, em Paris. Na cidade, que voltou a ser a capital, Luís XVI adotou uma postura ambígua em relação à política do país. Ele parecia aceitar as resoluções dos revolucionários, enquanto articulava com alguns emigrados um plano para retomar o poder.

A situação tornou-se tensa quando, em junho de 1791, o rei e sua família tentaram fugir do país. O plano era organizar tropas fora da França com a ajuda de outros monarcas europeus e retornar ao país para restabelecer a antiga ordem. O plano, porém, fracassou. Eles foram detidos na cidade de Varennes e conduzidos de volta a Paris. Em setembro daquele ano, o rei Luís XVI foi obrigado a jurar a constituição aprovada pela Assembleia Constituinte.

Pela Carta Magna, o Estado francês foi organizado em três poderes: o Executivo (exercido pelo rei), o Legislativo (composto de 745 deputados eleitos por meio do voto censitário) e o Judiciário (constituído por juízes eleitos).

Além disso, a Constituição francesa eliminou as restrições mercantilistas e garantiu a livre iniciativa e a liberdade de comércio, estabeleceu uma nova contribuição sobre a propriedade da terra e aboliu alguns impostos.

Os camponeses e os integrantes das camadas populares urbanas – os chamados *sans-culottes* –, porém, não ficaram satisfeitos com as reformas estabelecidas pela constituição. Elas pouco alteravam suas condições de vida, e, para piorar, a crise econômica ainda não havia sido solucionada. Entre as principais reivindicações dos *sans-culottes* estavam o fim das taxas cobradas sobre os alimentos, o direito ao voto universal masculino e a instituição de uma república na França.

Saiba mais

Quem eram os *sans-culottes*?

Em português, *sans-culotte* quer dizer “sem culote”. O culote era um tipo de calça curta, presa na altura dos joelhos, utilizada pelos nobres franceses. Em oposição a eles, o termo *sans-culottes* denominava os integrantes das camadas populares urbanas, como artesãos, operários e pequenos lojistas, que usavam calças compridas. Durante a revolução, os *sans-culottes* também usavam o barrete frigio, touca de cor vermelha semelhante à usada pelos escravizados libertos do Império Romano, em referência à sua libertação em relação ao Antigo Regime.

Ilustração do século XIX representando um *sans-culotte*.



LOOK AND LEARN BRIDGEMAN IMAGES/ FOTODARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

A Assembleia Legislativa

Depois de aprovada a constituição, a Assembleia Nacional Constituinte foi substituída por uma Assembleia Legislativa, em outubro de 1791. Seus deputados estavam divididos em grupos com diferentes tendências políticas.

- **Jacobinos.** Representando os membros da pequena burguesia, eles defendiam a igualdade de todos perante a lei. Suas reuniões eram realizadas no convento de Saint-Jacques, que deu origem ao nome do grupo.
- **Girondinos.** Republicanos moderados, seus membros representavam a alta burguesia mercantil e financeira e os nobres liberais. Esses homens eram maioria na Assembleia Legislativa. Os líderes do grupo vinham da Gironda, região do interior da França; daí o nome *girondinos*.
- **Cordeliers.** Defendiam mudanças radicais na França, como a proclamação da república e a realização de uma grande reforma agrária. Seus deputados estavam ligados aos *sans-culottes*.
- **Planície ou Pântano.** Setor da burguesia representado por um grupo de deputados moderados e sem posições políticas definidas, os quais se opunham ao setor mais radical.
- **Monarquistas constitucionais.** Também chamados de *feuillants*, eles defendiam a manutenção da ordem estabelecida pela constituição.

Em abril de 1792, a França entrou em guerra contra a Áustria e a Prússia. Os soberanos desses países temiam que a revolução se espalhasse pela Europa, ameaçando a preservação do Antigo Regime nos territórios governados por eles. Luís XVI e os deputados contrarrevolucionários apoiavam o conflito, pois acreditavam que o país seria facilmente derrotado e a antiga ordem seria restaurada. No entanto, a situação interna da França piorou. A população saiu às ruas para defender a revolução. Os revolucionários cercaram o Palácio das Tulherias e prenderam o rei e sua família, acusados de traição à pátria.



Monumento na região de Valmy, França, em homenagem ao general Kellermann, líder francês da Batalha de Valmy (contra os prussianos, em setembro de 1792), considerada a primeira vitória militar da Revolução Francesa. Foto de 2014.

FRANÇOIS NASCIMBENI/AFPP

Continuação

iluministas de liberdade e igualdade, que foram essenciais para a formulação de uma crítica ao poder estabelecido.

d) A situação econômica da monarquia se agravou quando a França lutou contra os britânicos na Guerra dos Sete Anos e, depois, apoiou o movimento de independência das Treze Colônias.

2. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi um documento elaborado durante a Revolução Francesa que definiu os direitos individuais e coletivos das pessoas. Ela aboliu os privilégios feudais e a sociedade rigidamente hierarquizada do Antigo Regime, determinou a liberdade de expressão e de culto e o direito à propriedade e à segurança, entre outras medidas.

3. A divisão do Estado em três poderes, que impedia a ação de governos absolutistas; o fim das restrições mercantilistas, que garantia a livre iniciativa e a liberdade de comércio; o fim de alguns impostos cobrados sobre produtos, o que significava reduzir o intervencionismo estatal na sociedade.

4. A ficha deve conter os grupos e as características a seguir.

Girondinos: maioria na assembleia, representavam a alta burguesia e alguns nobres liberais.

Jacobinos: defendiam a igualdade de todos perante a lei. Representavam os interesses da pequena burguesia.

Deputados da Planície ou Pântano: opunham-se a medidas radicais e suas posições eram oscilantes.

Cordeliers: defendiam a forma de governo republicana e mudanças radicais. Eram ligados aos *sans-culottes*.

Monarquistas constitucionais: defendiam a manutenção da ordem estabelecida.

A Batalha de Valmy

A fotografia desta página mostra um monumento referente à Batalha de Valmy. Apesar do grande significado histórico atribuído a essa batalha, considerada a primeira vitória militar da Revolução Francesa, ela não constitui um grande feito de guerra, pois o exército prussiano, em minoria, recuou após um breve enfrentamento.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

1. Explique como cada um dos fatores a seguir contribuiu para a eclosão da Revolução Francesa.
 - a) Sociedade hierarquizada e desigual.
 - b) Descontentamento da burguesia.
 - c) Circulação de novas ideias.
 - d) Crise financeira da França.
2. O que foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão? Que medidas ela estabeleceu?
3. Cite três resoluções estabelecidas na Constituição francesa e relacione-as com os princípios iluministas.
4. Em outubro de 1791, a Assembleia Constituinte foi substituída por uma Assembleia Legislativa. Elabore uma ficha com as características das diferentes tendências políticas representadas nesse órgão.

Recapitulando

1. a) A sociedade francesa estava dividida em três grupos distintos, ou três estados. O primeiro estado era formado pelo clero; o segundo, pela nobreza; e o terceiro, pela maior parte da população (camponeses, operários, artesãos, profissionais liberais

e burgueses). O primeiro e o segundo estados tinham privilégios e praticamente não pagavam impostos. Restava ao terceiro estado a obrigação de trabalhar e pagar tributos.

b) Muitos burgueses acumularam riquezas e passaram a reivindicar participação na política do país.

O controle do Estado absolutista sobre a produção e o comércio restringia o crescimento das atividades econômicas da burguesia, o que descontentava essa camada.

c) Diversos impressos circulavam pela França divulgando os ideais

Continua

O calendário revolucionário

O calendário aprovado em 1792 pela Convenção estava dividido em 12 meses, demarcados e nomeados de acordo com as estações do ano e as atividades agrícolas. O Termidor (que significa “calor”), por exemplo, estendia-se de 19 de julho até 17 de agosto, auge do verão europeu; o Brumário (que significa “bruma”, “nevoeiro”) se iniciava em 22 de outubro e terminava em 20 de novembro.

A elaboração de um novo calendário expressa a tentativa de laicização do tempo por parte do governo da Convenção. Ao tomar como base as estações do ano e as atividades agrícolas para a contagem do tempo, o calendário revolucionário contrapunha-se ao calendário cristão e a suas referências religiosas. Além disso, o marco inicial da contagem do tempo deixava de ser o nascimento de Cristo. No calendário da revolução, o ano I marcava o início da república na França, em setembro de 1792.

A execução de Luís XVI

Na gravura *Trágico fim de Luís XVI, rei da França*, o artista construiu uma representação heroica da figura do carrasco. Em pose resoluta e triunfante, ele exhibe a cabeça do rei diante de uma multidão. Como em um espetáculo, o evento parece ser saudado pela população que está à frente do carrasco. Os alunos podem, porém, fazer outra interpretação; por exemplo, defender que o artista quis associar a execução do rei à violência jacobina, grupo que decidiu a sorte do monarca. O gesto do carrasco de mostrar à multidão a cabeça de Luís XVI pode ser interpretado como estratégia de manipulação do sentimento popular, utilizando, para isso, o prazer da população diante do espetáculo.

A República Francesa

Imediatamente após a prisão do rei, foram convocadas eleições com base no sufrágio universal masculino, ou seja, sem restrições de renda ou origem social. Em setembro de 1792, a Assembleia Nacional Legislativa foi substituída pela **Convenção Nacional** (ou simplesmente Convenção), e a república foi proclamada na França.

Para destacar esse momento de ruptura, a Convenção elaborou um novo calendário. O dia da proclamação da república, 22 de setembro de 1792, foi considerado o primeiro dia do ano I (um) da República Francesa. Todas as festas religiosas, como o Natal, foram abolidas. Cada mês recebeu um nome ligado às características climáticas e às atividades agrícolas predominantes no período.

A maioria dos deputados da Convenção estava alinhada aos girondinos, que representavam os interesses da grande burguesia mercantil e financeira e defendiam medidas moderadas, bem como a manutenção da ordem estabelecida. Os girondinos sofriam forte oposição dos jacobinos, os quais desejavam mudanças mais radicais que atendessem aos interesses dos operários e da pequena e média burguesias (artesãos, profissionais liberais, lojistas e pequenos produtores). A política dos jacobinos também se aproximava das reivindicações dos *sans-culottes*.

Os deputados da Convenção precisavam decidir o destino de Luís XVI e sua família. Os girondinos defendiam o exílio do rei. Para os jacobinos, porém, se o monarca fosse mantido vivo, poderia servir de apoio aos movimentos de restauração do Antigo Regime. A situação de Luís XVI piorou após a descoberta de documentos que o ligavam aos franceses emigrados e aos monarcas europeus contrários à revolução.

O rei foi convocado a depor e, após um longo processo, foi considerado culpado de traição à pátria e condenado à morte. Luís XVI foi guilhotinado no dia 21 de janeiro de 1793, sob os aplausos da multidão. A rainha Maria Antonieta foi guilhotinada meses depois.

Trágico fim de Luís XVI, rei da França, gravura do século XVIII representando a execução do monarca francês em Paris. Museu Carnavalet, Paris, França.



BRIDGEMAN IMAGES/FOTOPRENSA - MUSEU CARNAVALET, PARIS

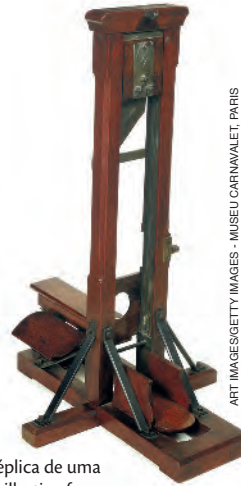
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Os jacobinos no poder

Após a morte de Luís XVI, a situação da França tornou-se ainda mais instável. Tropas britânicas, holandesas e espanholas aliaram-se às forças austríacas e prussianas na luta contra a França revolucionária. A Convenção não conseguiu conter o movimento contrarrevolucionário, e uma guerra civil eclodiu no oeste do país. As diferenças entre jacobinos e girondinos na condução da França revolucionária os levaram à ruptura definitiva.

Os jacobinos defendiam a tomada de medidas radicais para deter o avanço das tropas estrangeiras e atender aos anseios populares. Em junho de 1793, apoiados pelos *sans-culottes*, eles expulsaram os girondinos da Convenção e prenderam seus principais líderes. Iniciava-se o **Grande Terror**.

O governo jacobino suspendeu as liberdades civis e buscou conter os contrarrevolucionários. Foram instaurados, em Paris, o **Comitê de Salvação Pública**, que dispunha de plenos poderes sobre o exército e a política interna, e um **Tribunal Revolucionário**, que julgava os suspeitos de tramar contra a república. Sob a liderança de Maximilien de Robespierre, a repressão jacobina silenciou até mesmo os líderes da revolução que divergiam do governo, como Danton, executado na guilhotina em 1794.



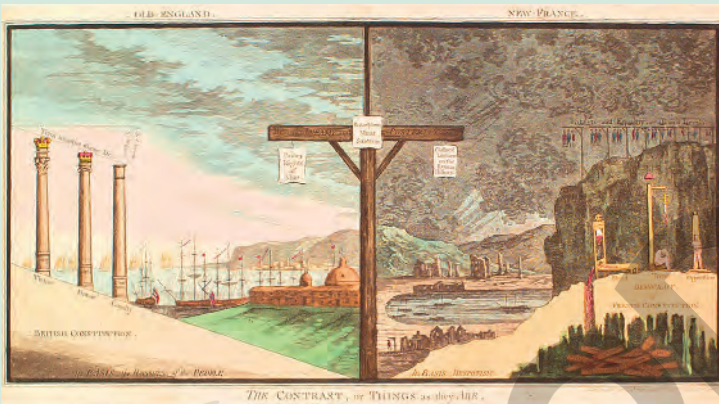
Réplica de uma guilhotina francesa do século XVIII. Museu Carnavalet, Paris, França.

ART IMAGES/GETTY IMAGES - MUSEU CARNAVALET, PARIS

História em construção

Críticas à Revolução Francesa

Fora da França, muitos países temiam que a revolução se espalhasse pela Europa. Os revolucionários franceses eram malvistas, sobretudo quando os jacobinos assumiram o poder e adotaram medidas radicais. Uma forma de criticar a revolução foi por meio das charges. Na Grã-Bretanha, por exemplo, divulgavam-se imagens que depreciavam os líderes revolucionários (especialmente os jacobinos) e procurava-se construir uma imagem positiva das monarquias.



O contraste, ou As coisas como elas são, charge de James Gillray, 1796. Instituto de Arte, Chicago, Estados Unidos. Na imagem, está escrito, no alto, à esquerda, “Velha Inglaterra” e, embaixo, “Na base, a felicidade do povo”. À direita, no alto, está escrito “Nova França” e, embaixo, “Na base, despotismo”.

Questões

1. Essa charge faz uma crítica ou uma defesa da Revolução Francesa? Justifique.
2. Que mensagem o artista transmitiu ao inserir os termos “Velha Inglaterra” e “Nova França”?

Responda em seu caderno.

A guilhotina

Com o objetivo de diminuir o sofrimento dos condenados à morte e garantir a mesma pena a todos eles, o médico e deputado do terceiro estado Joseph Guillotin propôs, em 1789, que os condenados fossem executados em um aparelho constituído de uma lâmina afiada que, em um movimento rápido, cortava a cabeça do indivíduo. No entanto, apesar de não ter sido criado por Guillotin – e sim pelo médico Antoine Louis –, o aparelho acabou recebendo seu nome. A guilhotina foi usada pela primeira vez em 1792 e permaneceu sendo empregada durante muito tempo. A última execução na guilhotina na França ocorreu em 1977, e a pena de morte foi abolida no país apenas em 1981.

História em construção

1. A charge critica a Revolução Francesa ao caracterizar a França (representada no lado direito da charge) como um país destruído e marcado pela violência e pela opressão.
2. Uma das interpretações possíveis é a de que o “novo”, representado pela revolução, não proporcionou felicidade, igualdade, liberdade nem justiça, enquanto o “velho”, representado pela monarquia britânica, garantia a ordem e a segurança. Dessa forma, o artista transmitiu a mensagem de que a monarquia representava o caminho a ser seguido por todos.

BNCC

Por abordar os desdobramentos da Revolução Francesa, a seção contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI04 e da **Competência específica de História nº 3**.

Ampliando: o Sistema Métrico Decimal

“Muito distante de ser um processo evolutivo e linear, a adoção do Sistema Métrico Decimal francês esteve associada a um contexto histórico repleto de transformações. A ampliação em escala mundial das trocas e do sistema capitalista aumentou a necessidade de que fossem definidos padrões comuns entre os países. Até então, regiões específicas de vários países adotavam diferentes medidas, de acordo com suas necessidades locais, o que não demandava uma padronização além dos limites de províncias, vilas, departamentos, etc. A França, por exemplo, no século XVII, chegou a apresentar mais de 250 000 medidas de peso, volume e comprimento diferentes [...]”

GODOI, Lidiany C. de O.; FIGUEIRÔA, Silvia F. de M.

Dois pesos e duas medidas: uma proposta para discutir a natureza do Sistema de Unidades de Medida na sala de aula. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*.

Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 25, n. 3, dez. 2008, p. 528. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2008v25n3p523/8452>. Acesso em: 4 abr. 2022.

Confiscar: apreender em nome do fisco (setor da administração pública que cuida da arrecadação de impostos).

Realizações do governo jacobino

Apesar da violência praticada, o governo jacobino adotou medidas de caráter social. Os jacobinos aboliram a escravidão nas colônias francesas e tabelaram o preço do pão e de outros alimentos. Além disso, **confiscaram** joias e outros bens dos nobres emigrados e os doaram para a população mais pobre.

O ponto alto das reformas promovidas pelos jacobinos foi a abolição, sem indenização, de todos os direitos senhoriais e a realização de uma ampla reforma agrária, que beneficiou cerca de 3 milhões de camponeses.

Com o objetivo de sustentar a guerra contra as potências estrangeiras, o governo jacobino abriu manufaturas de armas, fundições de canhões e fábricas para produzir roupas e sapatos aos soldados. Além disso, instituiu programas de apoio aos indigentes, às viúvas e aos órfãos. No período do governo jacobino, foram ainda fundadas as primeiras escolas laicas, ou seja, desvinculadas da Igreja, e o ensino primário gratuito tornou-se obrigatório.

Outra ação importante do governo jacobino foi a unificação dos pesos e das medidas no país com a instituição do **Sistema Métrico Decimal** (SMD). Os cientistas da Academia de Ciências de Paris receberam a tarefa de criar um sistema de unidades com base em princípios científicos que pudesse ser adotado universalmente. Embora tenha havido certa resistência no início, o metro, o quilograma, o segundo e o litro tornaram-se muito populares e possibilitaram a criação do Sistema Internacional de Unidades (SI), adotado atualmente na maior parte dos países.

Ao promover essas mudanças, os jacobinos conquistaram a simpatia dos camponeses e da população mais pobre das cidades. O apoio popular ajuda a entender o êxito do governo jacobino na mobilização de soldados para expulsar as forças estrangeiras e preservar as fronteiras da França.

Pesagem de marmitta em balança digital na cidade de Londrina, Paraná. Foto de 2021. A unificação dos pesos e medidas com base em princípios científicos resultou na criação do litro, do quilograma e do metro. A utilização dessas unidades de medida foi essencial para o estudo dos fenômenos naturais e para a realização de transações comerciais e bancárias.



ERNESTO FEGHANPULSAR/IMAGENS

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

A Revolução Francesa ainda é tema de muitos debates entre os historiadores. Entre as décadas de 1960 e 1970, os debates historiográficos sobre o tema se deram em torno das interpretações de historiadores marxistas, como Albert Soboul, e dos estudos da Nova História, que teve como principal expoente François Furet.

Para Soboul, a Revolução Francesa foi o momento em que as condições de desenvolvimento do capitalismo permitiram que a burguesia enfrentasse a aristocracia na luta pelo controle do Estado, rompendo com as estruturas econômicas e sociais e com a rigidez política do Antigo Regime. A reflexão feita por François Furet apontou outro caminho, considerando que houve uma ruptura política, mas relativizando as transformações econômicas e sociais.

A historiadora Lynn Hunt, em artigo publicado na revista *History and Theory* em 1981, afirmou que Furet assumiu o mesmo discurso dos revolucionários ao separar, em sua análise, a ideologia do aspecto social, fato que ele tanto criticou em outros historiadores. No entanto, alguns anos depois, Hunt relativizou as rupturas promovidas pela revolução. Ela usou aspectos culturais do movimento francês na sua análise, enfatizando seus impactos na forma como as pessoas passaram a vivenciar a participação política.

Explore

A charge expressa um ponto de vista negativo sobre o 18 Brumário. A imagem sugere Napoleão (representado como um crocodilo) como um traidor e os conselheiros (representados como rãs) como fracos e desorganizados, pois não conseguiram reagir ao golpe. Para desenvolver seus argumentos, os alunos devem analisar atentamente os elementos da imagem, o texto da legenda e o contexto em que a charge foi produzida, que diz respeito à ascensão de Bonaparte e seu papel na criação do Consulado.

O fim do processo revolucionário

O autoritarismo da fase do Grande Terror gerou divisões no governo. Os *sans-culottes*, mais radicais, queriam aprofundar as mudanças para destruir a aristocracia e implementar uma república popular. Os jacobinos, por sua vez (até mesmo os do grupo de Robespierre), eram adeptos de uma democracia representativa e sofriam pressões para atender aos anseios dos *sans-culottes*.

Os excessos da política do Terror e a divisão entre a pequena burguesia e o movimento popular enfraqueceram a república jacobina. Aproveitando o isolamento dos jacobinos, a grande burguesia articulou um golpe e tomou o poder. Em 27 de julho de 1794 (**9 Termidor** no calendário republicano), Robespierre e seus partidários foram presos e, no dia seguinte, guilhotinados.

Em 1795, o Tribunal Revolucionário foi extinto e outra constituição foi elaborada. O voto censitário foi restabelecido, e dividiu-se o Poder Executivo entre cinco diretores, que seriam trocados periodicamente. O novo governo, conhecido como **Diretório**, reuniu a antiga burguesia girondina e da Planície e os setores enriquecidos com as guerras e a especulação.

As dificuldades econômicas, no entanto, agravaram-se. A escalada dos preços, o esvaziamento dos cofres públicos e a miséria crescente eram sinais evidentes da fraqueza do novo regime. As revoltas dos *sans-culottes* parisienses e as rebeliões camponesas tornaram-se frequentes. O governo ainda precisou conter as forças monarquistas, que tentaram restaurar o Antigo Regime na França.

A rica burguesia francesa, ameaçada pela instabilidade interna, precisava de uma solução política que preservasse suas propriedades e favorecesse seus negócios. Para isso, o general Napoleão Bonaparte foi convidado a compor um governo que pacificasse a França. No dia 9 de novembro de 1799 (**18 Brumário** no calendário revolucionário), Bonaparte, com o apoio de dois diretores, dissolveu o Diretório e iniciou o **Consulado**.

O golpe logo recebeu amplo apoio da alta burguesia e dos camponeses. Para a burguesia, o general representava a preservação da ordem; para os camponeses, a certeza de que o Antigo Regime e as taxas feudais não seriam restabelecidos.



O crocodilo da Córsega dissolvendo o Conselho das Rãs, charge britânica sobre o 18 Brumário na França, 1799. A charge satiriza a dissolução do Poder Legislativo francês, cujos membros são representados como rãs, e Napoleão Bonaparte, como um crocodilo.

Explore

- A charge expressa o ponto de vista britânico sobre o 18 Brumário. Esse ponto de vista parece positivo ou negativo? Explique.

Responda em seu caderno.

Ampliando: revolução e iconografia

“Novo regime político, novos símbolos. A república não podia sobreviver sem massas politicamente educadas, e para isso era preciso criar uma tradição e um repertório de símbolos republicanos, como o barrete vermelho, a Marianne deusa da liberdade, a bandeira tricolor. O idealismo jacobino preferiu a abstração, a alegoria, a metáfora à mera descrição factual, gostava do que era elevado e grandioso, como projeto da regeneração do homem. Assim a alegoria saiu da cultura de elite para falar ao povo. Não obstante, a compreensão das alegorias depende de um conhecimento erudito dos códigos de interpretação, o que não estava ao alcance de todos. Por essa razão, houve a preocupação do governo revolucionário em fornecer textos, por vezes bastante extensos, com a interpretação correta das imagens. Da fé sensualista no poder das imagens resultou uma enorme produção de pinturas, esculturas, gravuras e cartazes, além dos festivais, canções, medalhas, fitas, discursos, jornais, louças de mesa e até cartas de baralho ornamentados com os símbolos da república. Os meios mais variados foram empregados para difundir o ideário da revolução.”

MORIN, Tania Machado. *Práticas e representações das mulheres na Revolução Francesa (1789-1795)*. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. p. 171.

Atividade complementar

Considerando a importância da produção imagética no período da Revolução Francesa, proponha aos alunos uma atividade de análise das imagens apresentadas ao longo do capítulo como fontes históricas. Peça a eles que selecionem uma imagem para analisar e oriente-os a compor uma ficha de identificação para a imagem, descrevendo a data de produção, o autor, o título e o conteúdo representado nela. Depois, eles devem

Continua



Mulher vestindo o tricolor revolucionário, ilustração de François-Claudius Compte-Calix publicada na obra *Les modes parisiennes sous le Directoire* (As modas parisienses sob o Diretório), em 1865. Biblioteca Forney, Paris, França.

A revolução dos costumes

A Revolução Francesa modificou profundamente o cotidiano não apenas dos nobres e dos burgueses, mas também dos camponeses, dos operários e dos artesãos. Os ideais revolucionários estavam em todos os lugares e situações: nas roupas, na decoração e até mesmo no vocabulário das pessoas.

No período do Antigo Regime, as roupas identificavam os diferentes grupos sociais e profissionais que compunham a sociedade francesa. Com o advento da revolução, o vestuário adquiriu um sentido político. Por exemplo, na abertura dos Estados Gerais, em 1789, os deputados do terceiro estado vestiam roupas pretas, enquanto os deputados do primeiro e do segundo estados usavam roupas luxuosas, algumas com detalhes de ouro. A ostentação dos nobres diante da terrível situação econômica da França tornou-se motivo de intensas críticas por parte dos burgueses.

Com a tomada da Bastilha, homens e mulheres passaram a demonstrar seu apoio à causa revolucionária usando roupas e acessórios com as cores da bandeira francesa: azul, branca e vermelha.

A preocupação em estabelecer a igualdade entre as pessoas não se manifestou apenas nas roupas, mas também no vocabulário adotado pelos revolucionários. Com o advento da revolução, todos os homens e mulheres passaram a se tratar por cidadãos e cidadãs. Essa regra foi aplicada até mesmo ao rei Luís XVI, que na ocasião de seu julgamento foi chamado de “cidadão Luís”.

Em 1793, os *sans-culottes* encaminharam à Convenção um requerimento sugerindo que todos os cidadãos se tratassem por *tu*, pronome informal na língua francesa e utilizado principalmente no ambiente familiar. Os *sans-culottes* alegavam que o uso do *tu* aproximaria as pessoas e, conseqüentemente, traria mais igualdade. Em pouco tempo, o uso do pronome se generalizou.

A Revolução Francesa também gerou profundas mudanças no mercado artístico e cultural. A aristocracia e a Igreja reduziram ou cortaram os investimentos nas artes. Quando as academias típicas do Antigo Regime foram suprimidas, toda uma geração de artistas e intelectuais marginalizados teve oportunidade de publicar suas obras. A poesia, o romance, o teatro, a pintura, a criação gráfica e a música foram expressos em novas linguagens e ampliaram seus temas, absorvendo o contexto geral de politização e de engajamento.

Saiba mais

Liberdade, igualdade e fraternidade

Os termos *liberdade* e *igualdade* eram mencionados repetidamente no início do processo revolucionário na França, mas somente a partir de 1790, com o acréscimo da palavra *fraternidade*, o bordão se tornou um dos principais símbolos do país. Inscrito nas fachadas dos prédios públicos, nas moedas, nas cédulas e nos selos de correio, é considerado atualmente parte do patrimônio nacional da França.

Lema da Revolução Francesa em mural do artista Shepard Fairey na cidade de Paris, França. Foto de 2021. No mural, lê-se: “Liberdade, igualdade e fraternidade”.



76

Continuação

associar a imagem ao contexto em que foi produzida e compor um pequeno texto explicativo sobre esse momento histórico.

Com base nesse exercício, organize a turma em grupos e solicite a cada grupo que pesquise outras imagens relativas à Revolução Francesa para criar uma animação usando recursos digitais, se possível.

A atividade favorece o desenvolvimento de habilidades de análise documental, exercitando a metodologia da ciência histórica.

Cidadãs, mas nem tanto...

Nos primeiros anos da revolução, a participação feminina na vida política do país foi aceita e até mesmo incentivada. Muitas mulheres fundaram clubes políticos, encabeçaram protestos e ações armadas e discursaram no Parlamento.

Em 1791, Marie Gouze, conhecida pelo pseudônimo de Olympe de Gouges, escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, um manifesto reivindicando a igualdade de direitos entre homens e mulheres. O documento baseava-se no argumento de que, se as mulheres podiam ser condenadas pela lei, também deveriam ter seus direitos garantidos por ela.

Algumas leis implementadas durante a revolução garantiram às mulheres direitos importantes. Pela lei do divórcio, por exemplo, foi reconhecida a igualdade no casamento, permitindo que homens e mulheres usassem os mesmos argumentos para solicitar o divórcio.

Mas durante a revolução foram impostos limites à cidadania feminina. Em 1792, Pauline Léon apresentou à assembleia uma petição, assinada por mais de trezentas mulheres, solicitando autorização para lutarem ao lado dos homens na guarda nacional. Esse pedido foi negado.

Em pouco tempo, as proibições se transformaram em repressões. Em outubro de 1793, durante a política do Terror, todas as associações de mulheres foram fechadas (cerca de sessenta grupos) e muitas ativistas foram guilhotinadas, entre elas Olympe de Gouges. Por muito tempo, as mulheres francesas não puderam ocupar funções públicas, e seu direito ao voto só foi aprovado em 1944.

Os homens responsáveis pela elaboração das leis na França acreditavam que, se as mulheres assumissem funções ou cargos públicos, não constituiriam família nem se dedicariam ao marido e aos filhos. Para esses homens, o lugar das mulheres era no lar, cuidando dos afazeres domésticos e educando os filhos.

Gravura de Gustave Demoulin, de 1887, representando a condução de Jeanne-Marie Roland à guilhotina em 8 de novembro de 1793, após ter sido julgada pelo Tribunal Revolucionário. Ela dirigiu as atividades do marido, influenciando decisivamente a política dos girondinos, e foi condenada à guilhotina durante o Grande Terror.



THE HOLBARN ARCHIVE/BRIDGEMAN IMAGES/ FOTOBRENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Responda em seu caderno.

Recapitulando

- Sobre a fase jacobina da revolução, faça o que se pede.
 - Identifique as principais medidas tomadas pelos jacobinos que caracterizaram seu governo como o Grande Terror.
 - Cite três políticas sociais implementadas pelos jacobinos.
 - Que fatores contribuíram para o fim do governo jacobino e o início do Diretório?
- Como ficou conhecido o golpe de Estado liderado por Napoleão Bonaparte na França?
- Como as ideias de liberdade e igualdade se refletiram na cultura e nos costumes da população francesa?
- Escreva um parágrafo sobre a participação das mulheres na Revolução Francesa, identificando os limites impostos a elas.

77

Recapitulando

- O governo jacobino suspendeu as liberdades civis e instaurou o Comitê de Salvação Pública e o Tribunal Revolucionário. Essas instituições utilizaram métodos de violência e terror para impedir a restauração do Antigo Regime.
- Os alunos podem citar a abolição da escravidão nas colônias francesas, o fim dos direitos senhoriais, a reforma agrária, o tabelamento do preço do pão e de outros alimentos, o confisco de joias e bens dos nobres emigrados e sua distribuição à população mais pobre, a obrigação e gratuidade do ensino primário etc.

Continua

Continuação

c) O governo jacobino chegou ao fim em virtude da divisão interna entre *sans-culottes* e jacobinos. Enquanto os *sans-culottes* queriam aprofundar as medidas radicais, os jacobinos defendiam uma democracia liberal e representativa. Isso enfraqueceu os jacobinos, abrindo espaço para os girondinos articularem um golpe e tomarem o poder.

6. Golpe do 18 Brumário.

7. As ideias de liberdade e igualdade da Revolução Francesa se refletiram de várias formas: nas vestimentas, que tinham as cores da bandeira francesa, no uso de termos como *cidadão* e *tu*, assim como nas artes (poesia, romance, teatro, pintura, música e criação gráfica), que passaram a explorar temáticas engajadas e politizadas.

8. Sugestão de resposta: As mulheres participaram da revolução desde o início, fundando clubes políticos, realizando protestos, fazendo petições e pegando em armas para combater os partidários do Antigo Regime na França. Algumas delas se destacaram nesse processo. Olympe de Gouges chegou a elaborar a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, na qual reivindicava a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Pauline Léon colheu assinaturas em uma petição que reivindicava o direito das mulheres de participar da guarda nacional, enquanto Jeanne-Marie Roland influenciou a política dos girondinos por meio da administração das atividades de seu marido. Contudo, a participação feminina era freada por uma mentalidade patriarcal enraizada na sociedade francesa da época: a de que as mulheres deviam se dedicar aos afazeres domésticos. Por isso, muitas reivindicações não eram atendidas. Na fase do Terror, Olympe de Gouges, Jeanne-Marie Roland e outras mulheres foram guilhotinadas.

Olympe de Gouges

Se julgar apropriado, aprofunde a análise sobre a trajetória e as ideias defendidas por Olympe de Gouges por meio da HQ *Olympe de Gouges*, de José-Louis Bocquet e Catel Muller. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Ao analisar a influência dos ideais da Revolução Francesa no Grão-Pará, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF08HI04 e EF08HI05. Ao abordar eventos ocorridos em um mesmo tempo, em espaços distintos, a seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**.

Enquanto isso...

As ideias revolucionárias chegam à América portuguesa

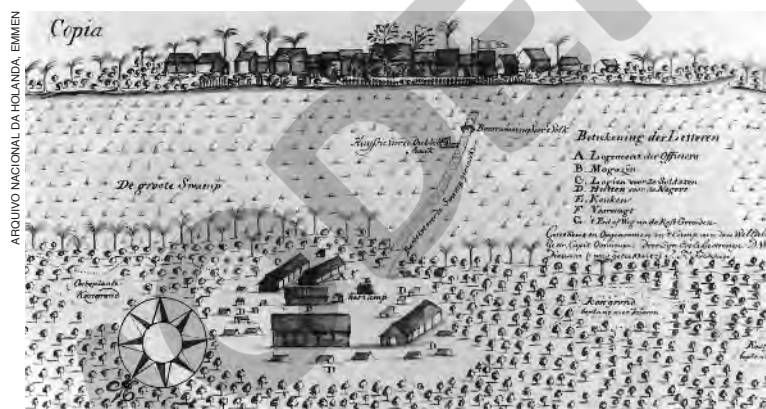
As ideias de liberdade difundidas pelo movimento revolucionário na França e a notícia do fim da escravidão nas colônias francesas chegaram à América portuguesa, influenciando a formação de diversos quilombos na capitania do Grão-Pará.

“Em fins de 1794, o comandante militar de Mazagão, no Macapá [cidade juridicamente anexada ao Grão-Pará], destacava apreensivo quanto ao que os ‘franceses têm praticado nas suas ilhas, a respeito dos escravos’ e mais: na região era ‘sabido, pelos jornais que chegam da Europa, e até mesmo os escravos não o ignoram’. [...] Os contatos e as ideias de liberdade que circulavam naquela conjuntura eram compartilhados tanto por negros como por índios.[...]”

A fuga de escravos e os estabelecimentos de mocambos eram já nessa época considerados problemas crônicos. Grande parte dos escravos que fugiam nesta região era formada por aqueles que trabalhavam nas fortificações militares em Macapá. Houve ocasiões de fugas em massa. Algumas expedições reescravizadoras capturaram de uma só vez mais de 40 cativos. [...]

Em várias ocasiões, embarcações estrangeiras, destacadamente francesas, adentravam o território português, visando perseguir e recuperar fugitivos. Autoridades e fazendeiros brasileiros denunciavam, igualmente, que seus escravos fugiam para Caiena [na Guiana Francesa] e encontravam proteção de comerciantes e autoridades francesas. Em 1798, a chegada ao Pará de duas canoas provenientes de Caiena com o objetivo de ‘recrutar os pretos que tinham fugido e se achavam ali refugiados’ foi acompanhada de grande tensão.

As constantes fugas de escravos permitiram a constituição de mocambos grandes (formados por centenas de fugitivos), estáveis e duradouros na região. Proprietários de escravos reclamavam e autoridades coloniais sentiam-se impotentes: não havia força militar na região suficiente para recapturar os fugitivos existentes e impedir novas deserções. [...]



Gravura representando o Quilombo de Boucou, na Guiana, em 1772. Arquivo Nacional da Holanda, Emmen. A formação de quilombos ocorreu em diversas partes do continente americano. Nessa gravura, é possível identificar edificações próprias para a moradia dos quilombolas.

Havia, de fato, na capitania do Grão-Pará, quilombos por todas as partes, de norte a sul. [...]

Os quilombolas andavam armados, produziam roupas tingidas com vegetais da floresta, caçavam, ‘salgavam’ carne para comercializar e faziam ‘tijolos para os franceses fazerem uma fortaleza’. Nesse contexto, naquelas regiões da Amazônia colonial, negros [...] fugidos criaram um espaço para contatos e cooperação. Com expectativas diferenciadas e sonhando com a liberdade, promoviam não só comércio clandestino, mas fundamentalmente um campo de circulação de experiências. Estavam o tempo todo atentos aos acontecimentos a sua volta. [...]

Estabelecidos em mocambos, os quilombolas do Macapá atravessam os limites dos territórios coloniais, indo em busca de novos contatos. Misturavam-se com fugitivos, cativos nas plantações e soldados desertores da Guiana Francesa. Traziam (ou mesmo levavam) ideias de liberdade. Não ficaram impassíveis ou boquiabertos com as decisões políticas que lhes poderiam ser benéficas e nem permaneceram isolados na imensidão da floresta amazônica. Com essa migração constante conseguiram fundamentalmente proteção. Tornavam-se algumas vezes até anônimos aos olhos das autoridades coloniais. Essas, certamente, subestimaram as percepções que os escravos podiam ter destes acontecimentos. Subestimaram em parte. Ao mesmo tempo que diziam que os cativos podiam ser ‘contagiados’ pelas ‘ideias de liberdade’ advindas da Europa via comunicações com as colônias estrangeiras, temiam que os mesmos – a exemplo do Haiti – articulassem uma grande revolta. [...]

No Grão-Pará [...] temeu-se igualmente o ‘contágio revolucionário’ vindo da França. Tais temores promoveram, inclusive, uma militarização acelerada em áreas de fronteira, visto haver litígios territoriais com a Guiana Francesa. Tais ‘ideias de liberdade’ podiam não ter apenas uma leitura. Escravos, fossem crioulos ou africanos, homens livres, soldados, oficiais metropolitanos, europeus, marinheiros, mestiços, índios e outros tantos podiam reinterpretá-las diferentemente. Também os roteiros da sua circulação podiam ser diversos. Na Amazônia colonial, talvez tenham sido os quilombolas e fugitivos os responsáveis por sua difusão.”

GOMES, Flávio dos Santos. Em torno dos bumerangues: outras histórias de mocambos na Amazônia colonial. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 40-55, dez. 1995/fev. 1996.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Por que as autoridades coloniais do Grão-Pará temiam o “contágio revolucionário vindo da França”?
2. De acordo com o texto, como os princípios revolucionários chegaram à América portuguesa?
3. Em sua opinião, nos dias de hoje, movimentos populares organizados podem ter também esse efeito “contagioso”? Justifique.

Enquanto isso...

1. As autoridades coloniais do Grão-Pará temiam que as “ideias perigosas” da Revolução Francesa, como a defesa da liberdade, da igualdade e do fim da escravidão, pudessem incentivar rebeliões e fugas de escravizados na região.
2. Segundo o texto, as ideias de liberdade chegavam à América portuguesa por meio de jornais, bem como do contato de escravizados do Brasil que se refugiavam na Guiana Francesa com autoridades e comerciantes franceses. Essas ideias também penetravam na colônia por meio de intelectuais e membros da elite liberal, que viajavam para a Europa a negócios, a fim de estudar ou a passeio.
3. Espera-se que os alunos percebam que atualmente, com a evolução dos meios e das tecnologias de comunicação, principalmente do rádio, da televisão, do telefone, dos *smartphones* e da internet e, em especial, das redes sociais digitais e de aplicativos de mensagens, o efeito “contagioso” dos movimentos populares e das ideias que os motivam adquiriu um poder de difusão extraordinário, tanto em velocidade quanto em extensão territorial. Os exemplos da Primavera Árabe (2010-2012), das mobilizações no sul da Europa contra os programas de austeridade fiscal, dos protestos no Brasil em junho de 2013, das manifestações a favor e contra o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2016, ou contra atos de violência, como o assassinato do imigrante congolês Moïse Kabagambe, na cidade do Rio de Janeiro, em 2022, mostram que o processo de globalização não atingiu apenas a economia, mas também a vida social. Ao orientar os alunos na resposta, incentive-os a desenvolver a argumentação para sustentar suas opiniões.

A imagem do estadista

Napoleão Bonaparte cuidou de projetar sua imagem como herói e grande estadista, encomendando relatos, discursos, pinturas, jornais e monumentos, entre outros recursos, que foram utilizados para divulgar suas vitórias militares e os benefícios das ações de seu governo. Sem dúvida, a figura produzida pela máquina do Estado napoleônico, incorporada pelo imaginário coletivo da época, influenciou bastante as produções literárias e historiográficas de várias gerações posteriores.

A famosa obra *Napoleão: uma biografia literária*, de Alexandre Dumas, publicada como livro em 1839 (reunindo artigos biográficos publicados anteriormente), narrou a epopeia de Bonaparte com base em memórias do próprio personagem (ditadas para Emmanuel Augustin Dieudonné Joseph, o conde de Las Casas, em Santa Helena), ajudando a reforçar a imagem heroica do imperador. Escrita em 1836 e 1837, a biografia *Napoleão*, do escritor e romancista francês Henri-Marie Beyle, conhecido pelo pseudônimo Stendhal, é mais uma obra renomada que enalteceu a figura de Bonaparte.

Os movimentos nacionalistas do século XIX, e mesmo do século XX, deram novas expressões ao legado napoleônico, tornando ainda mais complexa a construção da imagem desse personagem.

Indicação de filme

Os duelistas, dirigido por Ridley Scott (1977), conta a história de dois oficiais do exército de Napoleão que se tornam inimigos e iniciam sucessivos duelos em nome da honra e da soberania. O filme foi inspirado no livro homônimo de Joseph Conrad, que, com base em uma notícia de jornal, narra disputas entre dois homens e aborda o contexto da guerra e do processo de expansão napoleônica. A classificação indicativa do filme é a partir de 12 anos.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOFRENA - MUSEU DE BELAS ARTES DE LIÈGE, BELGICA



Bonaparte como primeiro cônsul, pintura de Jean-Auguste Dominique Ingres, 1804. Museu de Belas Artes de Liège, Bélgica.

Escola secundária:

equivalente, no Brasil, ao segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Liceu: colégio interno exclusivo aos jovens do sexo masculino a fim de prepará-los para assumir os principais cargos da administração pública e do exército na França. Nos liceus, era priorizado o estudo de línguas e de ciência.

A ascensão de Napoleão Bonaparte

O Consulado foi instituído para garantir estabilidade política e econômica à França depois de dez anos de turbulência revolucionária. Inicialmente, foi composto de três cônsules provisórios, entre os quais Napoleão Bonaparte. Em dezembro de 1799, outra constituição foi assinada, elevando Napoleão ao cargo de primeiro cônsul.

“Artigo 41. O primeiro cônsul promulga as leis, nomeia e revoga livremente os membros do Conselho de Estado, os ministros, os embaixadores e outros agentes internacionais, os oficiais do exército de terra e de mar, os membros das administrações locais e os comissários do governo junto aos tribunais. Nomeia ainda todos os juizes criminais e cíveis, que não sejam juizes de paz, e os juizes de cassação sem poder revogá-los.

Artigo 42. Para os outros atos do governo, o segundo e o terceiro cônsules têm voz consultiva: assinam o registro destes atos.”

CONSTITUIÇÃO Francesa de 13 de dezembro de 1799.
In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Textos e documentos*. Belo Horizonte: UFMG, [20--]. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/const99.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Napoleão Bonaparte governou de forma autoritária. Ele eliminou os principais focos de oposição a seu governo e instituiu a censura, fechando importantes jornais de Paris. Contudo, outras realizações lhe garantiram muita popularidade. No plano externo, ele assinou tratados com os países europeus, estabelecendo provisoriamente a paz, e implantou uma série de reformas jurídicas, econômicas e administrativas nas áreas a seguir.

- **Finanças.** A implantação de uma política bem orientada de cobrança de impostos recuperou a economia francesa. Foi fundado o Banco da França, responsável pela emissão de dinheiro e pelo financiamento dos setores agrícola e industrial.
- **Segurança.** O banditismo foi combatido, e tribunais militares especiais foram instalados para julgar os casos de contrarrevolução.
- **Administração pública.** O governo dos departamentos franceses foi uniformizado e hierarquizado. Os prefeitos, chefes do Executivo de cada departamento, eram escolhidos por Napoleão.
- **Justiça.** Os juizes deixaram de ser eleitos e passaram a ser nomeados. Os processos na justiça foram padronizados em todo o território.
- **Educação.** A educação pública foi reorganizada com a criação de **escolas secundárias** e de **liceus**.

Com essas medidas, Napoleão centralizou o governo da França, buscando conter as tensões sociais e gerando condições econômicas e políticas para o desenvolvimento da indústria e do capitalismo no país.

A relação política com a Igreja

Napoleão buscou reaproximar o Estado francês da Igreja Católica. Ele aboliu as perseguições religiosas e reconheceu o catolicismo como a opção religiosa da maioria dos franceses. Os bispos passaram a ser nomeados pelo Estado e a receber uma pensão mensal.

Essas ações foram muito bem recebidas pela população, pois a maior parte dela se manteve católica, apesar das medidas anticlericais adotadas pelos líderes revolucionários. Contudo, os registros de casamento, nascimento e morte, que durante o Antigo Regime eram emitidos pela Igreja, foram mantidos como responsabilidade do Estado. Além disso, o clero não foi indenizado pelo confisco de suas propriedades durante a revolução.

O Código Civil

Em agosto de 1800, Napoleão atribuiu a uma comissão de juristas a elaboração de um Código Civil para a França. O **Código Civil Napoleônico**, que entrou em vigor em março de 1804, incorporou importantes conquistas da revolução: a separação entre a Igreja e o Estado, o fim das obrigações feudais, o direito inviolável à propriedade e a igualdade dos homens perante a lei. A legislação do Antigo Regime, caracterizada pela fragmentação, foi substituída pela uniformidade da lei controlada pelo Estado.

Do ponto de vista de setores tradicionalmente oprimidos, porém, o código reafirmou práticas do Antigo Regime: estabeleceu a subordinação das mulheres à autoridade do pai ou do marido, considerando-as “civilmente incapazes”, proibiu as greves e as organizações dos trabalhadores e restabeleceu a escravidão nas colônias francesas.



Explore

Responda em seu caderno.

1. Que imagem da mulher francesa a charge de Honoré Daumier apresenta?
2. A charge faz alguma crítica à condição das mulheres na França napoleônica?

A esposa deve seguir o marido onde quer que ele queira viver, charge de Honoré Daumier satirizando o trecho do Código Civil Napoleônico que subordina as mulheres à autoridade dos homens, c. 1840-1850. Arquivo do Ministério das Relações Exteriores, Paris, França.

81

BNCC

Ao abordar o Código Civil Napoleônico, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI01.

Explore

1. A charge apresenta a imagem da mulher submissa ao homem, que o segue aonde ele for.
2. Sim. Ao representar a mulher com a cabeça baixa, sem liberdade e atrás de seu marido, e com uma

frase afirmando seu dever de sempre segui-lo, a charge denuncia a subordinação das mulheres francesas oficializada pelo Código Civil Napoleônico.

A mulher sob a autoridade do pai ou do marido

O trecho do Código Civil francês ao qual a charge se refere está no Título V, “Do casamento”, Capítulo VI,

Continua

Continuação

“Dos respectivos direitos e deveres dos cônjuges”: “A esposa é obrigada a viver com o marido e a segui-lo aonde quer que ele queira viver: o marido é obrigado a recebê-la e a lhe fornecer tudo o que for necessário para as necessidades da vida, segundo suas faculdades e sua condição”.

Ampliando: a face conservadora do Código Civil

“A Revolução Francesa deixa marcas fundamentais na história das mulheres, tanto por seu significado geral na trajetória das lutas pela cidadania quanto por ter sido um período de questionamento das próprias relações entre os sexos. Naqueles momentos iniciais, os direitos das mulheres haviam sido reivindicados (ainda que por uma minoria de mulheres, defensoras da bandeira de igualdade) como parte dos direitos humanos universais e relacionados a um movimento que queria transformar a sociedade. Além disso, naquela ocasião histórica, vislumbrara-se uma sociedade completamente nova, na qual as mulheres pobres participariam como cidadãs plenas. Mulheres — legitimadas não pela ideia de igualdade com os homens, mas sim por sua atribuição tradicional de alimentar os familiares, defendendo seus interesses como donas de casa — haviam reivindicado o controle de preços e mostrado uma alternativa à economia capitalista exigindo que o Estado desempenhasse um papel de protetor dos menos favorecidos ao regular a economia. [...] Embora as ativistas da Revolução Francesa tenham sido derrotadas (e, posteriormente, por muito tempo, repudiadas e esquecidas) e conquistas femininas específicas tenham sido desprezadas, sua memória e seu legado serão retomados, mais tarde, nos diversos campos de ação de mulheres em suas lutas a partir da terceira década do século XIX.”

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 270-271.

Medidas do cônsul vitalício

Em maio de 1803, Napoleão vendeu a Louisiana, território francês na América do Norte, para o governo dos Estados Unidos. Em 1806, o calendário da revolução foi abolido na França, e o termo *república* desapareceu dos documentos oficiais e das moedas do país. A França tornou-se oficialmente um império.

Ampliando: ascensão de Napoleão

“Não se pode precisar quando Napoleão começou a conceber que poderia completar seu poder já ‘monárquico’ (no sentido de poder único), com um título real ou imperial. No entanto, tudo na atitude do primeiro cônsul faz pensar em uma paciente ascensão, degrau por degrau, rumo a essa transição já embrionária no próprio princípio do consulado vitalício. [...]”

Na impossibilidade de saber o que de fato pensava o primeiro cônsul, é possível, porém, revelar com mais certeza as circunstâncias que tornaram concebível, depois possível e, finalmente, inelutável sua marcha até o trono.

Após a eliminação das câmaras, a reorganização do exército, a reconciliação religiosa, o perdão dos emigrados, o sucesso do plebiscito de 1802 e a retomada econômica (que, no fundo, devia pouco à política governamental [...]) o Consulado não tinha mais inimigos interiores organizados. Com o Tratado de Amiens, também não havia mais inimigos externos. Até a ruptura da trégua com a Inglaterra, Bonaparte conheceu um ano de popularidade como raramente teve algum outro chefe de Estado francês. [...] O primeiro cônsul era legítimo por seus êxitos e vitórias. O golpe de Estado não havia deixado qualquer estigma.”

LENTZ, Thierry. *Napoleão*. São Paulo: Editora Unesp, 2008. p. 85-87.

■ **Vitalício:** por toda a vida.

De cônsul a imperador

Em agosto de 1802, Napoleão foi elevado à condição de cônsul **vitalício**, por meio de um plebiscito popular. Enquanto isso, as forças estrangeiras ligadas ao Antigo Regime, apoiadas pela Grã-Bretanha, reorganizavam-se para impedir a expansão das ideias liberais na Europa. A França controlava grande parte do litoral europeu e fazia o possível para dificultar o comércio dos produtos britânicos, que eram os principais concorrentes das mercadorias francesas.

Em maio de 1803, após alegar o descumprimento do tratado de paz assinado entre os dois países, a Grã-Bretanha declarou guerra aos franceses. A Prússia, a Rússia e a Áustria, que temiam o crescimento da influência de Napoleão na Europa, uniram-se aos britânicos.

Além disso, em setembro de 1803, um grupo de generais, descontentes com os rumos da França, procurou se aliar aos herdeiros da coroa francesa para restaurar a monarquia. O plano foi descoberto pela polícia, e os principais suspeitos foram presos e executados.

Nesse contexto, Napoleão difundia a ideia de que a nação estava em perigo, ameaçada por potências estrangeiras e conspirações internas, e por isso precisava de mais poderes para salvar a República Francesa. A estratégia deu resultado. Em maio de 1804, o império foi proclamado na França e uma nova constituição foi promulgada no país. No dia 2 de dezembro de 1804, na Catedral de Notre-Dame, em Paris, Napoleão Bonaparte coroou-se imperador.

A guerra contra a Grã-Bretanha continuava. Em 1805, na **Batalha de Trafalgar**, as forças napoleônicas foram derrotadas no mar pela superioridade naval britânica. Por terra, entretanto, Napoleão se mostrou imbatível. Em dezembro daquele ano, o imperador francês aniquilou as forças inimigas da Áustria e da Rússia na **Batalha de Austerlitz**.

Após esse conflito, o Sacro Império Romano-Germânico foi abolido, e Napoleão reuniu dezesseis Estados alemães do antigo império na chamada **Confederação do Reno**, em 1806. O imperador francês estabeleceu ainda uma aliança bem-sucedida com o governo russo, em julho de 1807, e anexou territórios que antes pertenciam à Áustria e à Prússia.

Sagração do imperador Napoleão I e coroação da imperatriz Josefina, pintura de Jacques-Louis David, 1806-1807. Museu do Louvre, Paris, França. Napoleão tomou a coroa das mãos do papa Pio VII e se coroou, de frente para o público e de costas para o pontífice, coroando a imperatriz logo em seguida.



82

Crescimento e repressão

Napoleão investiu na construção civil, ordenando a reforma e a construção de estradas para diminuir o tempo de viagem entre as regiões do império. Na capital, Paris, ele efetuou várias melhorias: a pavimentação de ruas, a drenagem de pântanos, a construção de edifícios, pontes e mercados e a instalação de sistemas de iluminação pública a gás e de saneamento básico.

Em contrapartida, o imperador francês ampliou a censura sobre as artes e a imprensa: artistas e escritores foram perseguidos, e jornais e teatros, fechados. O imperador encomendava a impressão de boletins com suas versões sobre as batalhas. Esses impressos eram lidos em escolas, igrejas e praças públicas, contribuindo para o aumento de sua popularidade.

O Bloqueio Continental

Napoleão tinha conquistado grande parte da Europa, mas ainda não havia derrotado a Grã-Bretanha, principal adversária da França. Os britânicos tinham uma moeda mais forte, e o volume de comércio e a qualidade de suas manufaturas eram superiores aos dos franceses. O imperador francês sabia que para derrotar a Grã-Bretanha seria necessário debilitar suas atividades comerciais.

Em novembro de 1806, Napoleão determinou o bloqueio comercial às Ilhas Britânicas. A França, as nações aliadas e as áreas sob domínio francês foram proibidas de comercializar produtos e bens com os britânicos. Os países que descumprissem essa determinação sofreriam intervenção militar. Conhecida como **Bloqueio Continental**, essa medida foi tomada com o objetivo de garantir mercados para os produtos franceses e enfraquecer economicamente o país rival.

Saiba mais

Napoleão na Península Ibérica

Em outubro de 1807, França e Espanha assinaram o Tratado de Fontainebleau, pelo qual os dois países decidiram iniciar a invasão e a partilha de Portugal. As tropas franco-espanholas ocuparam o território português, e a família real portuguesa fugiu para o Brasil. Napoleão, contrariando as cláusulas do tratado, apoderou-se sozinho de Portugal e investiu contra a Espanha. As tropas francesas ocuparam Madri, e o imperador francês obrigou o rei da Espanha a renunciar ao trono, em maio de 1808.

Ampliando: a polícia política

No governo de Napoleão Bonaparte, a polícia política se transformou em um eficiente aparelho de censura e repressão na França. Comandada por Joseph Fouché, essa instituição tinha como tarefa principal censurar as notícias negativas sobre o imperador, como exemplifica o trecho a seguir.

“Senhor Fouché [então comandante da polícia política francesa], reprima um pouco os jornais, faça com que sejam escritos bons artigos, faça os redatores dos debates compreenderem [...] que o tempo da revolução acabou, que na França há apenas um partido [...]”

BONAPARTE, Napoleão. [Carta enviada para o comandante da polícia política francesa]. Destinatário: Joseph Fouché. França, 22 abr. 1804. 1 carta. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44852659>. Acesso em: 1º abr. 2022. (Tradução nossa).

Indicação de filme

Napoleão Bonaparte é um personagem da história que foi representado em vários meios, inclusive no cinema. O filme *Désirée, o amor de Napoleão*, dirigido por Henry Coster (1954), narra a trajetória de Napoleão abordando sua história de amor com Désirée. Filha de um modesto comerciante francês, Désirée é deixada de lado por Bonaparte em função das ambições políticas do líder francês. Enfatize para os alunos a importância de assistir ao filme com uma postura crítica, considerando que a obra expressa a perspectiva de seus realizadores, não sendo, portanto, um registro fiel dos acontecimentos históricos. A classificação indicativa do filme é livre.

O Império Napoleônico (1811)



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 82-85.

Leitura cartográfica

Orientar os alunos na leitura cartográfica, associando as cores e as linhas da legenda às representações do mapa e analisando as regiões para as quais o Império Napoleônico estendeu seus domínios. Sugere-se que a turma interprete cada uma das categorias da legenda e relacione as informações aos conteúdos estudados nas páginas 82 e 83. Nesse sentido, os alunos podem comentar a extensão dos territórios e Estados dominados pela França, a dimensão das restrições impostas pelo Bloqueio Continental, a posição geográfica da França em relação à sua principal rival no período (a Grã-Bretanha), entre outros aspectos.

O nepotismo

Luís Bonaparte, irmão de Napoleão, foi nomeado rei da Holanda; José Bonaparte, irmão mais velho do imperador, ocupou o trono de Nápoles, depois o da Espanha e o das Índias; o irmão caçula, Jerônimo, recebeu a coroa de Vestefália; sua irmã, Elisa Bonaparte, tornou-se a grã-duquesa da Toscana; o enteado, Eugênio de Beauharnais, foi escolhido vice-rei da Itália; e Joaquim Murat, cunhado de Napoleão, tornou-se rei de Nápoles.

Refletindo sobre

A atividade promove a reflexão dos alunos sobre o fato de quem pratica o nepotismo não leva em consideração a competência técnica de um profissional, e sim seus vínculos de parentesco. Essa prática é injusta, pois a função ou os cargos públicos oferecidos não são ocupados pelos profissionais mais capacitados. Essa prática atenta contra a democracia, afetando toda a sociedade, na medida que, muitas vezes, desrespeita a legislação no que se refere ao acesso a cargos da administração pública, que devem ser conquistados por meio de concurso público (provas de seleção), por exemplo.

BNCC

Ao promover uma reflexão a respeito do nepotismo contemporâneo e solicitar ao aluno que se posicione criticamente sobre essa prática, a atividade desenvolve habilidades de análise crítica e se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Vida familiar e social. Além disso, contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 1 e nº 6**, bem como da **Competência específica de Ciências Humanas nº 2** e da **Competência específica de História nº 1**.



Na marcha de Moscou, pintura de Laslett John Pott, 1873.

FORBES MAGAZINE COLLECTION/IBRIDEMAN IMAGES/PTO TOMBENI - COLEÇÃO PARTICULAR

Refletindo sobre

O nepotismo é uma prática que afeta não só a política, mas também outros setores da esfera pública. Ele se caracteriza pela oferta e recebimento de vantagens profissionais entre familiares. Dessa forma, valorizam-se os laços familiares em detrimento da capacidade profissional do indivíduo. Para você, qual é a importância de se combater o nepotismo na vida pública? Por que essa prática é injusta e de que forma ela afeta toda a sociedade?

O fim do Império Napoleônico

Com o avanço das conquistas napoleônicas na Europa, o Império Francês chegou a ter mais de 4 milhões de súditos. Para manter essas áreas integradas a Paris, Napoleão designou parentes para governá-las, prática que hoje é conhecida por **nepotismo**.

Embora as funções administrativas mais importantes fossem confiadas aos franceses, políticos naturais de cada área conquistada podiam participar da administração pública nos senados locais. Por meio de nomeações, reformas e concessões políticas, Napoleão conseguiu apoio de grande parte da população dos territórios conquistados. Nem todos, contudo, submeteram-se ao novo governo de forma pacífica. Quando Napoleão obrigou o rei da Espanha a abdicar do trono, em 1808, em favor de seu irmão José Bonaparte, a população espanhola reagiu violentamente.

O maior problema para o governo de Napoleão começou quando a Rússia rompeu com o Bloqueio Continental. Em junho de 1812, o imperador francês reuniu mais de 600 mil homens e iniciou a campanha de invasão da Rússia. Os russos evitaram confrontos diretos, preferindo utilizar a tática da terra arrasada, que consistia em destruir os campos cultivados e tudo o que pudesse fornecer suprimentos para as forças de Napoleão.

As dificuldades para o exército napoleônico se tornaram maiores no inverno, pois as temperaturas atingiam 30°C negativos. Com muita dificuldade, Napoleão conseguiu chegar a Moscou, acompanhado por menos de 100 mil homens. A cidade estava abandonada, e o czar russo, que se encontrava na então capital São Petersburgo, negou-se a iniciar qualquer tipo de negociação. Humilhado, o imperador francês foi obrigado a marchar de volta para Paris.

A derrota na Rússia não só enfraqueceu o exército de Napoleão, como também mostrou a seus inimigos que ele podia ser vencido. A população dos territórios ocupados começou a se rebelar: em 1813, a Holanda tornou-se independente e a Confederação do Reno foi dissolvida. Uma coligação encabeçada por Áustria, Prússia e Rússia invadiu a França em março de 1814. Napoleão aceitou abdicar em troca da soberania sobre a Ilha de Elba e da promessa de uma pensão anual de 2 milhões de francos, que seria paga pelo governo francês.

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

O governo dos cem dias

Na França, Luís XVIII, irmão do rei decapitado durante a revolução, assumiu o trono. Em maio de 1814, ele assinou o Tratado de Paris, que restabelecia as fronteiras francesas de 1792. O novo governante foi visto por muitos setores da sociedade francesa como uma imposição da coligação estrangeira que havia vencido Napoleão. Muitos temiam que a restauração da dinastia dos Bourbon e da antiga aristocracia promovesse um retrocesso e a supressão das conquistas revolucionárias.

Entretanto, Napoleão, exilado na Ilha de Elba, mantinha-se informado sobre a situação política francesa, dedicando-se a organizar sua volta ao governo. Após dez meses de exílio, o descontentamento dos franceses com a monarquia restaurada e a situação financeira de Napoleão, que não recebera a pensão prometida, foram suficientes para motivar o retorno do ex-imperador à França. Ao chegar ao país, ele foi aclamado por grande parte da população.

Com isso, o rei Luís XVIII saiu da França, e Napoleão assumiu o governo sem dificuldades. Seu exército, contudo, não foi suficiente para vencer as forças inimigas comandadas pelos britânicos. Depois de apenas cem dias de governo, Napoleão Bonaparte foi derrotado na **Batalha de Waterloo**, na Bélgica, em junho de 1815. Luís XVIII reassumiu o trono, e Napoleão foi exilado na Ilha de Santa Helena. Morreu em 1821, aos 51 anos de idade.

O que era/O que é, charge de J. L. Marks satirizando o exílio de Napoleão na Ilha de Santa Helena, século XIX. Biblioteca Nacional da França, Paris.



85

Ampliando: o exílio de Napoleão na Ilha de Santa Helena

“Santa Helena: um ponto no mapa, uma boia perdida no Atlântico Sul, castigada pelo vento e pela chuva. À medida que seu navio-prisão se aproximava, Napoleão olhava para os penhascos íngremes da ilha através de seus binóculos de campanha. ‘Não é lugar bonito. Eu deveria ter ficado no Egito.’

[...] Santa Helena ainda era terrivelmente remota: a terra firme mais próxima, a costa ocidental da África, fica a 1 800 quilômetros de distância, e a França, a 8 mil quilômetros. ‘Esta é uma ilha desgraçada. É uma prisão’, disse Napoleão quando desembarcou, acrescentando que para suportar a vida em tal lugar ‘necessitarei de muita força e coragem’.

Após uma curta estadia em uma casa particular, sob ordens das autoridades inglesas, Napoleão se mudou para Longwood, uma casa de fazenda [...]. Esta seria o lar de Napoleão pelos últimos cinco anos e meio de sua vida.”

CRONIN, Vincent. *Napoleão: uma vida*. Barueri: Amariyls, 2013. p. 410.

Recapitulando

9. a) Uniformizou e hierarquizou a administração dos departamentos franceses.

b) Criou escolas secundárias, liceus e sistemas de diplomas para os graus acadêmicos.

c) Criou o Banco da França e recuperou as finanças do país.

d) Padronizou os processos jurídicos, os juízes passaram a ser nomeados e unificou as leis por meio do Código Civil.

e) Combateu o banditismo e instalou tribunais militares especiais para julgar os casos de contrarrevolução.

10. Burguesia industrial: apoiavam o imperador, pois ele reafirmou o direito inviolável à propriedade, criou um banco destinado a financiar o crescimento industrial e proibiu as greves e os sindicatos dos trabalhadores.

Nobreza: era o setor que mais desprezava Napoleão. Além de manter a reforma agrária, ele representava o homem do povo que chegou ao poder pelo mérito pessoal, o que contrariava o princípio da hierarquização social pelo critério do nascimento.

Clero: se, por um lado, Napoleão reaproximou o Estado da Igreja, por outro, transformou os clérigos em funcionários públicos e retirou do controle da Igreja atribuições que antes eram exclusivas dela, como a emissão dos registros de casamento e de nascimento.

Camponeses: favorecidos pela reforma agrária, pelo fim das obrigações feudais e pelo direito à propriedade conquistado durante a revolução, os camponeses representavam a base social mais importante de Napoleão.

Mulheres: provavelmente não tinham uma imagem positiva de Napoleão. Muitas tinham lutado na revolução e devem ter se sentido traídas ao serem consideradas "civilmente incapazes" no Código Civil.

Operários: o Código Civil Napoleônico proibiu as greves e as organizações de trabalhadores. É possível que eles também não tivessem mantido uma imagem positiva de Napoleão.

11. As realizações de Napoleão eram vistas como a consolidação

Continua

O Congresso de Viena

Quando Napoleão estava na Ilha de Elba, representantes de Grã-Bretanha, Rússia, Prússia, Áustria e outros Estados europeus se reuniram na cidade de Viena, na Áustria, em setembro de 1814. Os objetivos centrais desses países, no **Congresso de Viena**, eram reorganizar as fronteiras da Europa e definir medidas para garantir a estabilidade política do continente.

Durante o congresso, que se estendeu até junho de 1815, decidiram-se o restabelecimento das bases políticas do Antigo Regime e a restauração das dinastias que haviam sido depostas por Napoleão. Também foi fixada uma pesada indenização que deveria ser paga pelos franceses. No Congresso de Viena definiu-se ainda uma nova configuração geográfica para o continente europeu: a França manteve as fronteiras que tinha antes de 1792 (conforme determinado no Tratado de Paris), a Prússia e a Áustria recuperaram seus territórios, e a Rússia anexou a Finlândia e a Polônia.

Foi estabelecido ainda um equilíbrio de poder político-militar entre as diversas nações europeias. Rússia, Prússia e Áustria se uniram na **Santa Aliança**, uma coligação militar, para garantir os acordos firmados durante o Congresso de Viena e combater os movimentos liberais e nacionalistas inspirados nos ideais da Revolução Francesa que eclodiam na Europa. Contudo, por influência britânica, a Santa Aliança não interferiu nos movimentos de emancipação que já haviam sido iniciados nas colônias espanholas da América.



ARTKOLORO/LAMY/FOTORENA - MUSEU NACIONAL, ESTOCOLMO

Caixa comemorativa da coalizão da Santa Aliança, 1815. Museu Nacional, Estocolmo, Suécia.

Conexão

A tríade: liberdade, igualdade e fraternidade

Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/triade/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

A tríade é um jogo educativo eletrônico criado pelo Centro de Pesquisa e Desenvolvimento das Comunidades Virtuais da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Nesse jogo, você será desafiado a tomar decisões e a resolver situações enfrentadas pelos personagens Henri, Jeanne e Claude na França pré-revolucionária e durante a Revolução de 1789.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

- Identifique as principais medidas adotadas por Napoleão Bonaparte nos seguintes setores.
 - Administrativo.
 - Educacional.
 - Financeiro.
 - Jurídico.
 - De segurança.
- Considerando as principais decisões de Napoleão relacionadas aos diferentes setores da sociedade francesa, reflita e descreva como seria a imagem do imperador diante dos seguintes grupos sociais: burguesia industrial, nobreza, clero, camponeses, mulheres e operários.
- O governo de Napoleão Bonaparte na França representava, para as potências ligadas ao Antigo Regime, uma grave ameaça. Explique essa afirmação.
- Qual era a principal finalidade dos países participantes do Congresso de Viena?

86

Continuação

de importantes conquistas revolucionárias. As potências ligadas ao Antigo Regime temiam o confisco das terras e sua distribuição aos camponeses, o fim da servidão e dos privilégios de origem feudal, bem como a supressão da legitimidade das dinastias reinantes.

12. O Congresso de Viena foi uma reunião ocorrida em 1814 entre as potências europeias que venceram a guerra contra a França. A principal finalidade dos países participantes era criar medidas para reorganizar as fronteiras da Europa e garantir a estabilidade política do continente. Desse modo, determinou-se a restauração das dinastias depostas por Napoleão e a formação da Santa Aliança para combater os movimentos liberais e nacionalistas na Europa.

Aprofundando

1. Durante a Revolução Francesa, foram criadas diversas alegorias revolucionárias, como a liberdade, a república, a nação e a pátria, que eram representadas por figuras femininas e, muitas vezes, relacionadas à mitologia greco-romana. Sobre o tema, leia o texto a seguir.

“[...] Poderiam servir de modelos de comportamento para as mulheres da época: as matronas romanas, as mães espartanas, ou os rostos virginais das ‘Liberdades’ [que] inspiravam valores eternos, mas dentro da austeridade da república. [...] Dessa forma, enquanto as mulheres de carne e osso eram excluídas da vida pública, as deusas podiam ser exaltadas porque eram abstratas, coletivas, estavam acima das turbulências revolucionárias [...]: não votavam, não faziam petições à Assembleia nem protestavam nas ruas. Em outras palavras, não exerciam nenhum poder.”

MORIN, Tania Machado. *Práticas e representações das mulheres na Revolução Francesa (1789-1795)*. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. p. 172.

- a) Segundo o texto, o que explicaria o uso de figuras femininas, como deusas da cultura clássica, nas alegorias da Revolução Francesa?
- b) As alegorias femininas revelam as contradições do processo revolucionário em relação às mulheres. Identifique-as.
- c) Na sua opinião, a sociedade ainda impõe um ideal de mulher? Por quê?

Aluno cidadão

2. Analise a charge a seguir e faça o que se pede.



Na charge, lê-se, da esquerda para a direita e no sentido vertical, “Liberdade provisória, igualdade insignificante, fraternidade eventual”. Charge de Michel Kichka, 2008.

- a) Identifique o que essa charge critica, citando exemplos recentes para justificar a mensagem contida nela.
- b) De que forma a crítica da charge se aplica ao Brasil?
- c) As suas ações cotidianas promovem o respeito aos direitos de liberdade, igualdade e fraternidade? De que forma? Que atitudes suas podem ser melhoradas para a construção de uma sociedade mais justa?

Atividades

1. a) O uso de figuras femininas nas alegorias procurou, além de divulgar os ideais da revolução, inserir um padrão de comportamento para as mulheres, que deviam ser esposas austeras, maternais e submissas. O uso de deusas também mostrava um contraponto às mulheres francesas para afirmar que aquelas eram superiores e representavam a coletividade

e, por isso, podiam ser exaltadas, diferentemente das francesas que participaram ativamente do processo revolucionário.

b) Apesar dos ideais de igualdade e liberdade e do fato de muitas mulheres terem participado da revolução, seus direitos eram limitados. Elas não podiam usufruir deles plenamente, sendo vistas como indivíduos

Continua

Continuação

que deviam submissão e respeito aos homens. As alegorias femininas que impunham um modelo ideal de mulher demonstravam essa dualidade: ao mesmo tempo que representavam os ideais da Revolução de 1789, reafirmavam a posição de submissão das mulheres.

c) Espera-se que os alunos reflitam sobre a idealização da figura feminina, ainda recorrente em nossa sociedade, usando exemplos da atualidade. Propagandas, revistas, programas de televisão e/ou postagens em redes sociais que divulguem a imagem de uma mulher idealizada podem ser mencionados.

2. a) A charge critica o desrespeito aos direitos à liberdade, à igualdade e à fraternidade. Os alunos podem explicar, por exemplo, que a liberdade é provisória porque muitos indivíduos são censurados e sofrem repressão por manifestar seus pensamentos e reivindicações; a igualdade é ilusória porque a desigualdade social e os preconceitos racial, de gênero, étnico e religioso, entre outros, ainda existem em muitos países; e a fraternidade é eventual porque é muito comum que os interesses individuais se sobreponham às necessidades coletivas, dificultando a construção de um mundo mais justo.

b) A desigualdade social é marcante em muitas cidades brasileiras. Além disso, ainda existem diversos tipos de preconceito, repressão aos movimentos sociais, entre outros problemas.

c) Espera-se que os alunos identifiquem ações ligadas à promoção dos direitos humanos. Entre as atitudes que contribuem para uma sociedade mais justa é possível citar o combate ao preconceito racial, ao *bullying* e a práticas de exclusão, como a gordofobia e o capacitismo.

BNCC

A atividade se relaciona com o tema contemporâneo transversal Educação em direitos humanos e contribui para o desenvolvimento das Competências gerais da Educação Básica nº 1, nº 2, nº 4, nº 7, nº 8, nº 9 e nº 10, bem como das Competências específicas de Ciências Humanas nº 1, nº 2, nº 3, nº 4 e nº 6.

3. a) Marat é representado sem camisa na banheira, vítima da girondina Charlotte, que está vestida de azul e segurando o objeto que utilizou para cometer o assassinato. Os demais personagens são do terceiro estado. Eles utilizam roupas simples; por isso, infere-se que representam trabalhadores urbanos e camponeses. À direita da pintura, o homem e a mulher que utilizam o barrete frígio representam os *sans-culottes*. Um deles está descalço, o que denota sua condição de pobreza.

b) Essas características estão presentes na obra. Marat representa os jacobinos aliados dos *sans-culottes* e Charlotte representa os girondinos – justamente os grupos que disputavam o poder no momento da morte de Marat.

c) Sim, pois o artista, ao compor a expressão facial e corporal de Marat, mostra sacrifício, martírio e devoção em uma cena trágica. A violência e a indignação das figuras, ao dirigir o olhar para a mulher que assassinou Marat, expressam a importância desse líder revolucionário para os *sans-culottes*.

Interdisciplinaridade

Ao propor a análise de uma obra de arte que representa elementos do processo revolucionário francês, a atividade desenvolve habilidades de análise documental iconográfica e habilidades do componente curricular arte, especificamente a habilidade EF69AR31.

4. Alternativa e.

ATIVIDADES

Conversando com arte

3. O pintor belga Jean-Joseph Weerts se instalou em Paris em 1867 como estudante da tradicional Escola Imperial de Belas Artes. Na pintura *O assassinato de Marat*, ele representou a morte do médico, cientista e ativista político Jean-Paul Marat. Aliado dos jacobinos e defensor de propostas radicais durante a Convenção, Marat foi assassinado pela girondina Charlotte Corday. Junte-se a um colega, observem a imagem e respondam às questões.



BRIDGEMAN IMAGES/FOTODARENA - MUSEU DE ARTE E DA INDÚSTRIA ANDRÉ DILIGENT, ROUBAIX

- Identifiquem os personagens representados. A que grupo social e político da França revolucionária eles podem ser associados? Descrevam os elementos da imagem (vestuário, objetos, cores etc.) que vocês utilizaram para responder a essa questão.
- No século XIX, muitos artistas europeus que se dedicaram à pintura histórica procuraram incorporar, em suas obras, as camadas populares e os acontecimentos relacionados às lutas sociais. Vocês percebem essas características na obra de Jean-Joseph Weerts? Justifiquem.
- Muitos artistas franceses contribuíram para a construção da imagem de Marat como mártir. Na opinião de vocês, Weerts procurou fazer isso nessa obra? Por quê?

O assassinato de Marat, pintura de Jean-Joseph Weerts, 1866. Museu de Arte e da Indústria André Diligent, Roubaix, França.

Enem e vestibulares

4. (Enem-MEC)

“Fala-se muito nos dias de hoje em direitos do homem. Pois bem: foi no século XVIII – em 1789, precisamente – que uma Assembleia Constituinte produziu e proclamou em Paris a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Essa Declaração se impôs como necessária para um grupo de revolucionários, por ter sido preparada por uma mudança no plano das ideias e das mentalidades: o Iluminismo.”

FORTES, L. R. S. *O Iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 1981 (adaptado).

Correlacionando temporalidades históricas, o texto apresenta uma concepção de pensamento que tem como uma de suas bases a

- modernização da educação escolar.
- atualização da disciplina moral cristã.
- divulgação de costumes aristocráticos.
- socialização do conhecimento científico.
- universalização do princípio da igualdade civil.

Independências na América espanhola



BUDA MENDES/GETTY IMAGES

Atletas comemoram a conquista da Libertadores em Montevidéu, Uruguai. Foto de 2021.

Provavelmente você já ouviu falar da Copa Libertadores da América, o torneio de clubes de futebol mais tradicional e importante da América do Sul. A competição começou a ser disputada em 1960 e se chamava *Copa dos Campeões da América*. O nome do campeonato foi alterado para homenagear alguns líderes da luta pela independência dos países da América do Sul, como José Artigas, do Uruguai; Bernardo O'Higgins, do Chile; Simón Bolívar, da Venezuela; e José de San Martín, da Argentina.

Em 2009, foi criada a edição feminina do torneio, o que fez com que o futebol feminino ganhasse maior visibilidade nos meios de comunicação e evidenciou a importância da modalidade em nível internacional.

- Em sua opinião, por que o torneio é tão importante para os times de futebol sul-americanos?
- Você acha relevante que a competição seja disputada pelas mulheres? Argumente.
- O nome *Libertadores* para o torneio de um esporte tão popular no mundo mostra a importância histórica da liberdade e da independência dos povos. O que caracteriza um país independente? Levante algumas hipóteses para explicar.

89

BNCC

Este capítulo contempla parcialmente as habilidades EF08HI07, EF08HI08, EF08HI09 e EF08HI10 (ao analisar as principais características dos movimentos de independência na América espanhola e ao investigar o papel dos escravizados e ex-escravizados na emancipação do Haiti), EF08HI01 e EF08HI04 (ao identificar os desdobramentos da Revolução Francesa e as influências do Iluminismo e do liberalismo

nas independências e na formação dos novos Estados nas Américas) e EF08HI06, EF08HI11, EF08HI13 e EF08HI19 (ao discutir os processos emancipatórios, apresentar as formas de governos adotadas e abordar o legado da escravidão no continente americano). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

Continua

Continuação

Objetivos do capítulo

- Compreender as principais características dos processos de independência na América espanhola.
- Analisar a independência do Haiti e como ela afetou os movimentos emancipacionistas no restante da América.
- Identificar e compreender os principais projetos políticos apresentados no contexto das independências na América hispânica.
- Reconhecer os diferentes grupos sociais envolvidos nas independências da América hispânica.
- Analisar a presença de Simón Bolívar na memória coletiva dos países hispano-americanos.
- Diferenciar os significados da liberdade nos movimentos de independência, para *criollos*, negros e indígenas.
- Explicar as políticas adotadas em relação às populações indígenas pelos recém-criados Estados nacionais.

Abertura do capítulo

É provável que muitos alunos acompanhem a Copa Libertadores da América de futebol masculino, competição que garante ao campeão uma vaga para disputar a Copa do Mundo de Clubes da Fifa. Destaque que a edição feminina da Libertadores passou a ser disputada quase meio século após o início do torneio masculino e representa uma conquista das mulheres, que ainda lutam por mais reconhecimento e valorização nesse esporte. Comente que o termo *independência* pode assumir diferentes significados. No caso de um país, a independência está relacionada à autonomia política, o que pode não corresponder à independência econômica. No contexto dos processos de independência americanos, a ideia de liberdade também variava entre os diferentes grupos: para os escravizados, a expectativa em relação à independência política correspondia à recuperação da liberdade perdida na escravização; para a elite colonial, significava o fim das intervenções da metrópole nos negócios.

Ao analisar a difusão das ideias iluministas na América espanhola, o conteúdo da página 90 contempla parcialmente a habilidade EF08HI01. Na página 91, ao analisar como as guerras napoleônicas contribuíram para iniciar os processos de independência na América espanhola, contemplam-se parcialmente as habilidades EF08HI04, EF08HI06 e EF08HI07.

Contexto internacional

O texto citado na página e o boxe “Saiba mais” destacam a relação dos processos de independência na América espanhola com o Iluminismo e o processo de independência dos Estados Unidos, estudados em capítulos anteriores. Essa relação com o contexto internacional continuará sendo estabelecida na página 91, que trata da invasão napoleônica na Península Ibérica.

Ideias iluministas na América espanhola

Livros contendo ideias iluministas foram introduzidos na América espanhola clandestinamente e circularam entre as camadas letradas da sociedade. Essas ideias, inicialmente, geraram propostas reformadoras; mais tarde, contudo, lançaram as bases para o surgimento de uma cultura política de contestação. Os periódicos, que existiam desde o início do século XVIII, por exemplo, tornaram-se mais politizados nas primeiras décadas do século XIX.

Explore

- Segundo o texto, o motivo de vergonha para Guzmán era a indolência (falta de ânimo, indiferença, preguiça) dos colonos que, diferentemente dos estadunidenses, os impediram de lutar contra a metrópole espanhola.
- O motivo seria livrar as colônias da América da obrigação de enviar suas riquezas para a Espanha, garantindo, assim, a defesa delas.

Saiba mais

Ideias iluministas na América

As ideias iluministas inspiraram a publicação de jornais e documentos na América espanhola a partir da segunda metade do século XVIII. Embora fosse restrita a membros da elite colonial, que entravam em contato com textos liberais em viagens à Europa, a veiculação dessas ideias favoreceu uma crítica organizada e profunda aos princípios do colonialismo e às práticas absolutistas.

• **Criolla:** feminino de *criollo*; refere-se a descendentes de espanhóis nascidos na América. Em geral, o *criollo* era proprietário de grandes extensões de terra ou se dedicava ao comércio.

Responda em seu caderno.

Explore

- Segundo o texto, o que era motivo de vergonha para Guzmán?
- Que motivos os colonos da América espanhola tinham para combater os espanhóis?

90



Batalha de Ayacucho – Sucre atacando o batalhão espanhol em 9 de dezembro de 1824, pintura de Antonio Herrera Toro, século XIX. Congresso Nacional, Caracas, Venezuela.

Crise na Espanha e pressões na América

Na segunda metade do século XVIII, a Espanha enfrentou uma grave crise econômica. A prata, principal fonte de riqueza da metrópole, estava escasseando na América. Para garantir os recursos de que necessitava, o governo real espanhol reforçou o combate ao contrabando, ampliou os tributos sobre o comércio colonial e manteve a proibição de instalar manufaturas nas colônias. Apesar dessas restrições, a pecuária e a agricultura nas colônias se expandiram, a população cresceu e as elites locais enriqueceram.

O esforço espanhol para ampliar os ganhos com as colônias atingiu também os povos indígenas. O regime de trabalhos forçados foi intensificado, o que provocou reações e revoltas em diversas comunidades.

O rígido controle sobre suas colônias na América, porém, não foi suficiente para melhorar a situação econômica da Espanha. O efeito dessas medidas aumentou o descontentamento da elite *criolla*, obrigada a transferir parte de seus lucros para a metrópole e proibida de comercializar com outras nações em razão do monopólio comercial exercido pelas companhias espanholas. O fragmento da carta do jesuíta e escritor *criollo* Juan Pablo Viscardo Guzmán, publicada em 1799, expressa essa insatisfação.

“Irmãos e compatriotas, [...] a importância que as colônias inglesas da América deram ao combate pela liberdade, que agora gloriosamente desfrutam, cobre de vergonha a nossa indolência. [...] Essa importância acusa nossa insensibilidade. Que agora seja o estímulo de nossa honra, provocada com ultrajes que duraram trezentos anos.[...] A fraqueza [da Espanha] [...] não lhe permite usar a força aberta sem acelerar sua ruína total. Seu principal apoio está nas riquezas que nós damos: que lhe sejam recusadas, que sirvam a nossa defesa e então sua raiva fica impotente.”

ESCUADERO, Antonio Gutiérrez. Juan Pablo Viscardo y su “Carta dirigida a los españoles americanos”. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, Sevilla, ano 9, n. 17, 2007. (Tradução nossa).

Napoleão invade a Espanha

Em maio de 1808, Napoleão Bonaparte ocupou a Espanha. Os espanhóis reagiram à dominação francesa e, em algumas regiões, formaram juntas de governo autônomas que, além de não seguir as determinações da França, serviam como núcleos de organização da resistência contra o invasor.

Na América, alguns grupos dominantes seguiram o exemplo da metrópole e formaram juntas governativas. Em setembro de 1808, por exemplo, foi anunciada, na Cidade do México, a criação de um governo local autônomo que atuaria em nome de Fernando VII, o rei espanhol destronado. Na prática, apesar de afirmar lealdade ao rei ausente, essas juntas rompiam com o governo metropolitano.

Em 1814, depois da queda de Napoleão Bonaparte, Fernando VII retomou o trono espanhol e adotou medidas que reduziram a liberdade das colônias e centralizaram ainda mais o poder em suas mãos. As elites *criollas*, porém, não estavam dispostas a admitir o retorno da antiga ordem colonial. Assim, grande parte das colônias espanholas entrou em guerra pela independência.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

1. Que fator contribuiu para que o governo real espanhol reforçasse seu domínio sobre as colônias americanas na segunda metade do século XVIII?
2. Que relação é possível estabelecer entre as guerras napoleônicas e os movimentos de independência das colônias espanholas?

Atividade complementar

Explore o mapa com os alunos e elabore com eles uma linha do tempo ordenando cronologicamente os anos em que ocorreram as independências na América espanhola e demais países da América Latina. Isso os auxiliará a localizar espacial e temporalmente os processos que serão estudados em seguida.

Cronologia das independências na América Latina



As independências na América espanhola



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

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Recapitulando

1. O fator foi a grave crise econômica que assolou a Espanha a partir da segunda metade do século XVIII, por causa, sobretudo, do declínio da atividade mineradora na América espanhola.
2. Em 1808, a Espanha foi ocupada pelas tropas napoleônicas e o rei espanhol, Fernando VII, foi substituído por José Bonaparte, irmão de Napoleão. Imediatamente se constituíram na Espanha as juntas de governo, formas de organização político-administrativa que se estenderam para as colônias espanholas na América. Os integrantes das juntas americanas, controladas principalmente pelos *criollos*, passaram a reivindicar a ampliação da autonomia mesmo após a restauração espanhola.

Os acontecimentos dessa linha do tempo não foram representados em escala temporal.

Ampliando: a independência do Haiti

“Em 1801, Bonaparte interveio praticamente nos problemas concernentes à colônia francesa do Caribe. Não só pretendia debelar o levante dos negros, como restabelecer a escravidão. Este último objetivo deveria ser mantido em segredo, até o momento favorável à sua implementação.

A intervenção se concretizou com o envio a São Domingos de uma expedição de 25 mil soldados sob o comando do próprio cunhado de Bonaparte, o general Leclerc, que viajou acompanhado da esposa Pauline, de músicos e fâmulos, como se tivesse em vista um evento festivo. [...]

Contando com uma tropa numerosa e bem equipada, Leclerc obteve êxitos iniciais. Diante da valentia dos negros, excedeu-se na prática de crueldades. Conseguiu aprisionar Toussaint [L'Ouverture], em agosto de 1802. Levado à França, não submeteram o líder negro a julgamento algum. Bonaparte decidiu livrar-se dele por meio do rigor do tratamento carcerário. No entanto, apesar de prisioneiro e maltratado, Toussaint ainda se declarava fiel à França e confiante em Bonaparte. Estava certo de que a escravidão nunca seria restaurada em São Domingos. Mal alimentado, numa cela fria e sem aquecimento, sem tratamento médico, não resistiu à dureza do cárcere e, aos 57 anos, se extinguiu no dia 7 de abril de 1803.

Mas o afastamento de Toussaint não trouxe a vitória para Leclerc. Além das perdas em combate, seu exército sofria baixas numerosas em consequência de doenças tropicais e, principalmente, da febre amarela. A metrópole francesa se viu obrigada a enviar um total de 34 mil soldados e, apesar disso, perdeu a colônia. O próprio Leclerc veio a falecer, em 1802, vítima da febre amarela.

Dessalines, Christophe, Clairveaux, Maurepas, Pétion e outros líderes negros prosseguiram o combate e conseguiram derrotar e expulsar o exército francês. No

Continua

Enquanto isso...

A independência de São Domingos

A Espanha estabeleceu o primeiro núcleo colonial na América em 1492, na Ilha Hispaniola, atualmente dividida entre Haiti e República Dominicana. Porém, no fim do século XVI, franceses se estabeleceram na parte oeste da ilha. Em 1697, por meio de um tratado, essa região foi cedida à França, que lá fundou a colônia de **São Domingos**.

No local, os franceses implantaram os cultivos de café, cana-de-açúcar e algodão. A principal mão de obra nas lavouras de São Domingos era a de escravizados de origem africana, que constituíam cerca de 80% da população. As longas jornadas de trabalho e as difíceis condições de vida geravam constantes tensões entre esse grupo e a elite branca.

Em 1791, **François-Dominique Toussaint L'Ouverture**, filho de um chefe tribal africano escravizado e deslocado para São Domingos, liderou uma rebelião em que proprietários brancos foram executados e suas terras foram confiscadas para ser distribuídas entre os negros. Os conflitos se acirraram quando os jacobinos, em 1794, decretaram o fim da escravidão nas colônias francesas.

Em 1801, já sob o governo de Napoleão Bonaparte, os franceses enviaram a São Domingos uma expedição para restabelecer o controle sobre a ilha. L'Ouverture foi preso e deportado para a França.

Um dos momentos mais dramáticos das batalhas entre os escravizados e as tropas de Bonaparte ficou marcado pelo canto de uma música: o hino nacional francês, mais conhecido como *A marselesa*. A canção, composta durante a revolução na França, foi cantada pelos negros, prestes a ser atacados pelos franceses, que, perplexos, acabaram recuando. Leia, a seguir, alguns versos do hino.

A marselesa

“Vamos, filhos da pátria,
O dia da glória chegou.
Contra nós, da tirania
O estandarte ensanguentado
Se ergue. Ouvis
Nos campos rugirem esses
Ferozes soldados? Eles vêm até
Os nossos braços degolar nossos
Filhos, nossas esposas.
Às armas, cidadãos!
Formai vossos batalhões!
Marchemos, marchemos,

Que um sangue impuro
Manche nossos campos [...].
Amor sagrado pela pátria
Conduz, sustenta nossos braços
Vingativos! Liberdade, liberdade
Querida, combate com os teus
Defensores! Sob as nossas
Bandeiras, que a vitória chegue
Logo às tuas vozes viris! Que teus
Inimigos agonizantes vejam teu
Triunfo, e nossa glória!”

LISLE, Claude J. R. de. A marselesa [1792]. In: SQUEFF, Enio. *A música na Revolução Francesa*. Porto Alegre: L&PM, 1989. p. 131-136.



A rebelião de escravos em São Domingos, gravura colorizada de 1791. Museu Carnavalet, Paris, França.

ARCHIVES CHARMEZ/BRIDGEMAN IMAGES/ FOTOMANIA - MUSEU CARNAVALET, PARIS

92

Continuação

processo da luta, massacraram a maioria dos brancos, que antes dominavam a colônia. Bonaparte conseguiu restabelecer a escravidão em outras possessões francesas, não, porém, na pátria de Toussaint.”

GORENDER, Jacob. O épico e o trágico na história do Haiti. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, São Paulo, jan.-abr. 2004. p. 299-300.

E nasce o Haiti

Toussaint L'Ouverture morreu na prisão em 1803. Isso, porém, não significou a vitória francesa. O ex-escravizado **Jean-Jacques Dessalines** assumiu o comando das tropas negras, conseguindo expulsar o exército napoleônico da região. Em 1º de janeiro de 1804, a independência de São Domingos foi proclamada. O novo Estado recebeu o nome de Haiti, e Dessalines tornou-se imperador. Como primeiro chefe de Estado do Haiti, suas principais medidas foram confiscar as terras francesas e distribuí-las aos veteranos revolucionários, assim como reorganizar e recuperar a economia local.

No entanto, em 1806, Dessalines foi assassinado, e dois países formaram-se na ilha: ao sul, teve início uma república; ao norte, uma monarquia. Na década de 1820, o país foi reunificado sob o regime republicano dirigido por Jean-Pierre Boyer. Os longos anos de conflito afetaram profundamente a economia do Haiti. Muitos canaviais foram destruídos e as indenizações que tiveram de ser pagas à França empobreceram ainda mais o país, que atualmente é um dos menos desenvolvidos do mundo.

A independência do Haiti foi um importante marco na história do continente americano. O fato de a nação ter origem em uma revolta de escravizados provocou um clima de medo e tensão entre as elites das colônias portuguesa e espanholas na América. A libertação de São Domingos inspiraria, mais tarde, muitas revoltas de escravizados em todo o continente, dos Estados Unidos à América do Sul.



Toussaint não era um homem sem mérito, gravura de Louis Charles Bombléd, século XIX.

MARY EVANS PICTURE LIBRARY/AGB PHOTO LIBRARY COLEÇÃO PARTICULAR



Questões

Responda em seu caderno.

1. O movimento que resultou na independência de São Domingos do domínio colonial francês foi inspirado nos ideais iluministas. Explique essa afirmação.
2. Que característica da independência de São Domingos a torna singular no contexto das independências americanas?
3. Identifique em *A marsehesa* os termos utilizados para designar os franceses e seus inimigos. Em seguida, responda: Quem seriam os tiranos para os franceses do período revolucionário e para os escravizados de São Domingos no processo de independência?
4. Em sua opinião, por que as tropas francesas recuaram ao escutar *A marsehesa*?

BNCC

Por envolver a contribuição dos ideais da Revolução Francesa e do governo de Napoleão para o desencadeamento da independência do Haiti, a seção contempla parcialmente as habilidades **EF08HI04** e **EF08HI11**. Além disso, ao abordar a independência de São Domingos, suas relações com a Revolução Francesa e suas implicações, contempla a habilidade **EF08HI10**. Ao comparar eventos ocorridos simultaneamente em espaços diferentes, a seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**.

Enquanto isso...

1. A liberdade e a igualdade de todos perante a lei eram princípios iluministas. A população negra da ilha lutava contra a escravidão imposta pelos franceses, a desigualdade e a subordinação econômica e política de seu povo.
2. A singularidade da independência de São Domingos estaria no fato de a libertação da ilha do domínio francês ter começado com uma rebelião escrava liderada por ex-escravizados.
3. Os termos *cidadãos* e *filhos da pátria* dizem respeito aos integrantes dos batalhões franceses. Seus inimigos são associados ao termo *tiranía*. Quando a canção foi composta, em 1792, seu propósito era motivar os soldados franceses a lutar contra os inimigos da revolução, internos e externos. Para os negros escravizados de São Domingos, os tiranos eram os franceses, que os exploravam e os escravizavam.
4. Espera-se que os alunos percebam que as tropas francesas se sentiram constrangidas ao escutar o próprio hino cantado pelos escravizados de São Domingos, que lutavam pela liberdade e pela igualdade e contra a tirania. Os soldados franceses viveram naquele momento uma contradição e, por isso, recuaram.

BNCC

Ao analisar os processos de independência, o protagonismo dos diferentes grupos sociais, bem como os ideários dos líderes dos movimentos independentistas, o conteúdo contempla a habilidade EF08HI08 e, parcialmente, as habilidades EF08HI11 e EF08HI13.

Recapitulando

3. O movimento almejava, além da independência do Vice-Reino da Nova Espanha, a divisão das grandes propriedades rurais e sua distribuição à população, a supressão dos tributos sobre as comunidades indígenas e a abolição da escravidão.

Atividade complementar

Organize os alunos em grupos heterogêneos e proponha uma atividade de pesquisa sobre a trajetória das mulheres nos movimentos de independência americanos. Sugira que cada grupo selecione uma mulher para pesquisar. Por exemplo, mulheres que participaram do movimento emancipatório mexicano, conforme apresentado no boxe “Saiba mais” da página.

Depois da pesquisa, cada grupo deve criar uma publicação para redes sociais, que pode ser uma fotografia com legenda ou um meme, enfatizando a importância da participação da mulher pesquisada no movimento de independência americano do qual fez parte ou a importância da participação política das mulheres no geral.

BNCC

Além de promover uma forma de expressão da cultura juvenil, a atividade favorece o contato com a linguagem das mídias sociais e o uso de tecnologias digitais, possibilitando o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 2 e nº 6**, das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 6 e nº 7** e da **Competência específica de História nº 7**.

LOOK AND LEARN/BRIDGEMAN IMAGES/ FOTARENA - COLEÇÃO PARTICULAR



Pintura do século XIX representando o padre Miguel Hidalgo liderando o Grito de Dolores.

■ **Chapetones:** colonos nascidos na Espanha, que ocupavam postos públicos importantes no governo, na Igreja e no exército colonial.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

3. Identifique os principais objetivos do movimento de independência liderado pelo padre Miguel Hidalgo.

A luta pela emancipação no México

A região onde atualmente está localizado o México fazia parte do Vice-Reino da Nova Espanha (consulte o mapa da página 91). O movimento pela independência política da região teve início em setembro de 1810, no povoado de Dolores. Naquele ano, o padre **Miguel Hidalgo** e um grupo de indígenas e mestiços passaram a lutar contra o governo colonial, iniciando a revolta que ficou conhecida como **Grito de Dolores**.

Hidalgo defendia a divisão das grandes propriedades rurais e a distribuição de terras, a supressão dos tributos sobre as comunidades indígenas e a abolição da escravidão. Liderando um exército formado por indígenas, mestiços e outras pessoas livres pobres, ele seguiu para a Cidade do México. Durante o trajeto, os rebeldes entraram em conflito com as forças do governo real espanhol.

Nesse confronto muitos morreram ou ficaram feridos. Hidalgo foi preso em janeiro de 1811 e executado no mesmo ano, com apoio dos *criollos* e **chapetones**.

Com a morte de Hidalgo, o padre mestiço **José María Morelos** assumiu o comando das forças rebeldes. Morelos definiu um plano de independência para o México que previa a supressão das barreiras sociais e étnicas, bem como a distribuição de terras à população. Para isso, convocou uma assembleia reunindo diferentes grupos sociais. Em 6 de novembro de 1813, essa assembleia declarou a independência mexicana, instituindo um novo governo.

Esse governo, porém, foi dissolvido dois anos depois pelas forças metropolitanas, que se uniram aos colonos ricos para defender interesses em comum. José María Morelos foi capturado e executado em 1815.

Saiba mais

As mulheres rebeldes

O processo de independência mexicana teve a participação de muitas mulheres, de diferentes classes sociais. Algumas combateram nas guerras, produziram munições, cuidaram dos feridos e chegaram a comandar tropas. Uma delas foi Leona Vicario, que traçou planos estratégicos, recrutou soldados, contrabandeou armas, entre outras tarefas, ao lado das tropas de Morelos.

Outras mulheres, como as da elite *criolla*, organizaram espaços femininos de sociabilidade, conscientização e ação com o objetivo de discutir planos para a independência do México. Muitas também atuaram como espãs, messageiras e informantes. Antonina Guevara, por exemplo, transmitia mensagens do marido, que estava preso, aos principais líderes do movimento de independência.

Estátua de Leona Vicario em frente ao Palácio Municipal em Playa del Carmen, México. Foto de 2017.



PHOTUNSHUTTERSTOCK

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



México contempla o seu futuro, gravura do século XIX representando a independência do México.

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

O México independente

Com o fim do governo independente e sem a interferência do padre Morelos, a situação no Vice-Reino da Nova Espanha parecia novamente sob controle espanhol. Contudo, a autoridade espanhola não tinha sido restaurada na região. Os grandes proprietários da colônia continuavam insatisfeitos com o governo metropolitano. Eles desejavam a independência, mas não por meio de uma revolução popular.

Em 1821, o militar Agustín de Iturbide apresentou à elite colonial o **Plano de Iguala**, uma proposta de independência para o México. Segundo o plano, o Estado mexicano se tornaria uma monarquia católica independente, governada com base na Constituição da Espanha até que pudesse formular a própria constituição.

“A elite logo percebeu que Iguala lhe trazia vantagens [...]. O clero e os militares se entusiasmaram, pois o plano assegurava a preservação de sua posição e oferecia uma esperança de rápida ascensão. Por outro lado, os rebeldes mais devotados podiam encontrar agora uma causa comum com seus antigos adversários, porque reconheciam que a independência era possível e o novo Estado, mesmo que não fosse a república que alguns deles desejavam, ainda assim seria reformista.”

ANNA, Timothy. A independência do México e da América Central. In: BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina: da independência a 1870*. São Paulo: Edusp; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. v. 3, p. 111.

Em setembro de 1821, o México foi proclamado independente, e os *criollos* assumiram o controle do Estado. As reivindicações sociais do movimento de Hidalgo e de Morelos foram esquecidas. Iturbide foi coroado imperador e governou até 1823, quando foi derrubado e executado pelos republicanos.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

- O que foi o Plano de Iguala?
- É possível afirmar que a independência do México foi concretizada pelas elites, e não pela luta das camadas populares? Explique.

Responda em seu caderno.

Explore

- Segundo o texto, por que a elite colonial apoiou o plano de Agustín de Iturbide?

Os indígenas

Ao abordar a independência do México, destaque a participação indígena nos movimentos liderados por Hidalgo e Morelos e mostre como a proposta apresentada no Plano de Iguala não considerou as reivindicações dos povos nativos. Nesse sentido, a análise da imagem *México contempla o seu futuro* auxiliará a problematização: destaque o estandarte abandonado no chão, no qual se lê “Dolores 1810”, em referência ao movimento independentista iniciado na província de Dolores com a participação indígena; a fisionomia desanimada da mulher nativa; e, à direita, a América e a Espanha representadas como dois mundos ligados pelos grilhões da dominação.

Recapitulando

- O Plano de Iguala foi um projeto criado por Agustín de Iturbide para declarar a independência do México, tornando-o uma monarquia católica em que se previa a elaboração de uma constituição.
- Sim, porque ao propor o estabelecimento de uma monarquia católica, o Plano de Iguala tornou-se interessante para as elites. O clero e os militares se entusiasmaram, pois o plano assegurava a preservação de sua posição e oferecia esperança de rápida ascensão social. Portanto, a independência acabou sendo articulada pelas elites mexicanas, apesar da revolta popular.

Explore

Porque o Plano de Iguala, apresentado por Agustín de Iturbide aos membros da elite colonial, preservava os privilégios do clero e dos militares e trazia a possibilidade de ascensão social desses grupos. Para a elite mais rebelde, ainda que não transformasse o México em uma república, o plano assegurava a independência e reformas.

Recapitulando

6. Os alunos podem mencionar que a Espanha teve dificuldade de controlar os movimentos separatistas porque eram muitas as regiões que passaram a reivindicar autonomia no mesmo período e isso demandava deslocamento de tropas reduzindo o número de soldados espanhóis em cada combate. Outro fator que ajuda a explicar a dificuldade da Espanha para controlar a onda separatista que se espalhou pela América é a divisão do clero católico colonial, que, de aliado do governo real espanhol, tornou-se atuante nos movimentos populares de independência, como aconteceu no México.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

6. Cite um dos fatores que contribuíram para que a Espanha tivesse dificuldade em controlar os movimentos separatistas na América do Sul.

As independências na América do Sul

No norte da América do Sul, tropas lideradas pelo venezuelano **Simón Bolívar** lutaram pela independência da Grã-Colômbia, correspondente aos atuais Equador, Venezuela, Colômbia, Panamá e Bolívia. O principal líder militar no centro-sul foi **José de San Martín**, que combateu nos territórios que hoje correspondem a Argentina, Uruguai, Chile e Peru.

A Espanha tinha dificuldade para lutar nas várias frentes e foi sucessivamente derrotada, até que, na metade da década de 1820, toda a América do Sul colonizada pelo país se tornou independente (consulte o mapa da página 91). Um fator que ajuda a explicar a dificuldade da Espanha para controlar a onda separatista que se espalhou pela América foi a divisão do clero católico colonial, tradicional aliado do governo real espanhol. Muitos padres passaram a atuar nos movimentos populares de independência, como aconteceu no México.

Geralmente, a independência das colônias espanholas da América do Sul é considerada um processo que uniu líderes com projetos políticos semelhantes. Porém, as questões relacionadas à luta anticolonial se misturaram com os interesses locais e, muitas vezes, geraram disputas entre os líderes militares e políticos ou entre grupos sociais diferentes.



Monumento em homenagem a Simón Bolívar e José de San Martín, dois dos líderes das lutas pela independência na América espanhola, em Guayaquil, Equador. Foto de 2012.

A unidade proposta por Bolívar

No século XIX, os líderes dos movimentos de independência na América espanhola procuraram reforçar os laços que uniam os habitantes e ressaltar personagens e fatos importantes de sua história. Pretendiam, com isso, construir uma identidade que pudesse ser compartilhada por todos na luta anticolonial.

Uma dessas propostas foi elaborada por Simón Bolívar. Ele defendia a unidade de parte da América Latina e a formação de um Estado confederado, integrando a faixa de terra que se estendia da Guatemala até a Bolívia. Essa confederação, a **Liga Americana**, seria responsável pela garantia da manutenção da soberania nacional e pela proteção das nações contra perigos internos e externos. Essa união também garantiria a inserção de uma América Latina mais forte no cenário político e econômico internacional. Por isso, Bolívar é considerado um dos precursores do **pan-americanismo**.

Bolívar, no entanto, tinha muito conhecimento da situação fragmentária da América hispânica. Integrar a Bolívia e o Peru à Liga Americana seria a tarefa mais difícil: primeiro, porque a Bolívia ainda estava sob a esfera de influência do Vice-Reino do Rio da Prata; segundo, porque o Peru tornou-se independente sob a proteção de Buenos Aires e, assim, Bolívar teria de enfrentar as tropas de San Martín para concretizar seu projeto.

História em construção

Bolívar, o mito

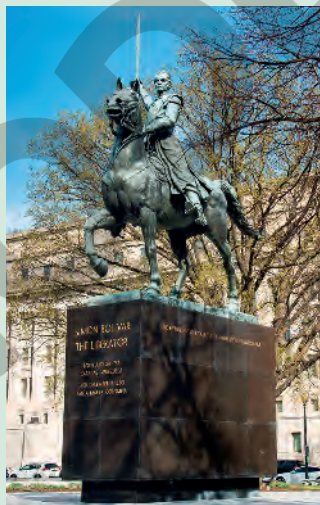
A imagem de Bolívar como grande libertador da América do Sul se mantém até hoje. Muitos estudiosos e artistas criaram representações grandiosas do líder, enaltecido como um herói que fez grandes sacrifícios em nome da liberdade de seu povo. A figura do “Libertador”, como ficou conhecido, foi usada, por exemplo, pelo ex-presidente venezuelano Hugo Chávez em seu governo (1998-2013), que aprovou uma constituição na qual uma homenagem ao líder foi acrescentada ao nome do país, que se tornou República Bolivariana da Venezuela.

A imagem heroica que se criou de Bolívar, contudo, vem sendo questionada em estudos recentes sobre as posições políticas do líder. Para alguns pesquisadores, o projeto de unidade latino-americana era um perigoso sonho de ditadura pessoal. Bolívar, ao mesmo tempo que defendia uma educação pública, gratuita e obrigatória para a população, pretendia manter o poder político e econômico nas mãos dos *criollos*, sem promover grandes transformações sociais. Para o jornalista colombiano Evelio Rosero, Bolívar também foi autoritário e cruel, pois comandou na cidade de Pasto, na Colômbia, em 1822, um massacre de nativos contrários à independência.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Por que Simón Bolívar é um personagem contraditório?
2. O monumento reforça que ponto de vista sobre Bolívar? Justifique.



Monumento em homenagem a Simón Bolívar em Washington, Estados Unidos. Foto de 2012.

BNCC

Ao analisar os ideais de Bolívar, conhecido como um dos precursores do pan-americanismo, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI09.

Bolívar

Bolívar também defendia o republicanismo e os ideais iluministas de liberdade e igualdade para garantir a autonomia e a unidade da América Latina. Ele dirigia suas críticas especialmente à Espanha, por considerar que os outros países europeus já haviam consolidado os princípios iluministas em seus territórios. Bolívar foi um grande difusor das ideias emancipacionistas em toda a América hispânica.

História em construção

1. Porque, na memória oficial de muitos países da América do Sul, principalmente na da Venezuela, construiu-se a imagem de Bolívar como o grande líder do povo sul-americano, por defender a liberdade e a união. Muitos elementos, porém, revelam outros aspectos de sua postura política: manutenção do poder nas mãos dos *criollos*, a falta de preocupação com os problemas sociais que afetavam a população e o massacre de nativos durante as guerras de independência são exemplos desse caráter contraditório de Bolívar.
 2. O monumento representa Simón Bolívar com vestimenta militar, montado a cavalo e com uma postura de superioridade, de homem vitorioso e corajoso. Dessa forma, a obra reforça a ideia de Bolívar como o herói nacional, libertador da América do Sul.
- A seção promove a análise crítica acerca da imagem de Simón Bolívar, favorecendo o pluralismo de ideias e evitando a formação de percepções doutrinárias e reducionistas.

Recapitulando

7. Alguns historiadores consideram Artigas um líder popular e defensor da independência uruguaia. Outros especialistas contestam essa visão, argumentando que o principal motivo de sua luta era transformar a região sob seu comando em uma federação platina e não a independência de todo o Uruguai.

8. O projeto federalista de Artigas concentrava-se na solução das questões sociais do meio rural e na necessidade de distribuição de terras.

9. O projeto federalista de Artigas concentrava-se nas questões rurais, ao passo que outros movimentos de independência americanos privilegiavam as questões urbanas.

Atividade complementar

Gervasio Artigas rompeu com a centralização do poder em Buenos Aires e instituiu em Montevideu um governo independente na Banda Oriental.

Reproduza para os alunos um trecho do projeto de Constituição para a Província Oriental, publicado em 1813. Em seguida, promova uma atividade de comparação entre esse documento e a Declaração de Independência dos Estados Unidos, estudada no capítulo 3, página 58.

“Em abril de 1813 constituiu-se o primeiro Governo Oriental autônomo e, para tanto, preparou-se este projeto de constituição, que não chegou a ser aprovado [...]”

Artigo 1: Como todos os homens nascem livres e iguais, e têm certos direitos naturais, essenciais e inalienáveis – entre os quais se pode contar o de gozar e defender sua vida e sua liberdade, o de adquirir, possuir e proteger a propriedade, e, finalmente, o de buscar e obter segurança e felicidade – é um dever da instituição, continuação e administração do governo, assegurar esses direitos, proteger a existência do corpo político, e o de que seus governadores gozem com tranquilidade as bênçãos da vida; e sempre que não se consigam estes grandes

Continua



O juramento dos Trinta e Três Orientais, pintura de Juan Manuel Blanes, 1877. Museu Municipal de Belas Artes Juan Manuel Blanes, Montevideu, Uruguai. Trinta e Três Orientais é o nome de um movimento pela libertação da Província Cisplatina do domínio brasileiro.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

7. Quais são as diferentes visões históricas sobre Artigas?
8. Quais eram os principais objetivos do projeto federalista de Artigas?
9. O que diferenciava o projeto federalista de Artigas de outros movimentos de independência americanos?

No Uruguai: as ideias de Artigas

No período colonial, a parte leste do Vice-Reino do Rio da Prata era conhecida como **Banda Oriental do Uruguai**. Durante muito tempo, a região ficou esquecida pelo governo real espanhol, que retomou seu interesse por ela depois de o governo português manifestar intenções de anexá-la. Em 1811, tropas saídas do Brasil invadiram a região, mas se retiraram dela no ano seguinte.

Em meio à guerra por autonomia, destacou-se o general uruguaio **José Gervasio Artigas**. Ele abandonou o exército espanhol para se unir às forças de Buenos Aires, que encabeçaram a luta pela independência dessa região. Artigas tornou-se um dos principais líderes do movimento e assumiu o controle da Banda Oriental, que estava submetida à junta de Buenos Aires. Descontente com o controle de Buenos Aires, Artigas rompeu com os portenhos e instituiu em Montevideu um governo independente. Ele adotou uma política de distribuição de terras, priorizando os integrantes das camadas mais pobres da população, principalmente os mestiços e os indígenas.

Em 1821, contudo, Portugal incorporou a Banda Oriental ao Brasil com o nome de **Província Cisplatina**. Com isso, Artigas, derrotado, exilou-se no Paraguai. Quatro anos depois, um movimento pela emancipação dessa província foi apoiado pela Argentina. Brasil e Argentina disputaram o território até 1828, quando um acordo pôs fim ao conflito, e o Uruguai foi reconhecido como um Estado independente.

Assim como Bolívar, Artigas foi exaltado por políticos e historiadores como líder popular e defensor da independência uruguaia. Contudo, alguns especialistas contestam essa visão, argumentando que o principal motivo de sua luta não era a independência do Uruguai, mas sim a autonomia da região sob seu comando, em uma **federação platina**. O projeto federalista de Artigas concentrava-se, principalmente, na solução de problemas sociais do meio rural e na necessidade de distribuição das terras, o que o diferenciava de outros processos de independência que privilegiavam as questões urbanas. Por esse motivo, durante o século XX, Artigas passou a ser visto como o precursor da política social uruguaia.

98

Continuação

objetivos, o povo tem o direito de alterar o governo, e de tomar as medidas necessárias à sua segurança, prosperidade e felicidade.”

ARTIGAS, José Gervasio. Proyecto de Constitución para la Provincia Oriental (1813). In: ROMERO, José Luis; ROMERO, Luis Alberto (org.). *Pensamiento político de la emancipación (1790-1825)*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 1977. v. 2. p. 18. (Tradução nossa).

BNCC

Ao propor a análise de um documento histórico, a atividade favorece o desenvolvimento das **Competências específicas de História nº 3 e nº 6**.

As independências na América Central

As lideranças *criollas* na América Central tentaram, desde o início da década de 1810, negociar com a Espanha mais autonomia. Em 1812, elas chegaram a apoiar um projeto liberal de conciliação dos interesses da elite colonial com os da metrópole. O retorno de Fernando VII ao poder e suas pretensões absolutistas, assim como o medo de uma mobilização popular pela independência, refrearam as tentativas da elite *criolla* de tornar a região independente.

Em 1821, as províncias da América Central admitiram anexar a região ao recém-formado Império Mexicano. A união, porém, durou pouco. Com a queda de Iturbide, a região se separou do México, mas buscou manter sua unidade. Em 1823, em um congresso realizado na Guatemala, declarou-se a independência da região, que foi nomeada **Províncias Unidas da América Central**. No ano seguinte, foi estabelecida uma constituição para o novo Estado, que se tornou uma república federativa.

O principal defensor da federação foi o hondurenho **José Cecilio del Valle**. Suas propostas inspiravam-se nas ideias iluministas e na independência dos Estados Unidos, que mantiveram a unidade política e territorial sem que suas partes perdessem a autonomia. O projeto federativo, contudo, não teve sucesso. Nos anos seguintes, após sucessivas guerras, cinco países independentes se formaram: Honduras, El Salvador, Costa Rica, Nicarágua e Guatemala.

Assim como o México, os Estados que constituíram a América Central viveram décadas de grande instabilidade política causada por disputas de poder entre as elites regionais. A situação foi agravada pela crise econômica. A guerra pela independência deixou muitas dívidas, e grande parte da estrutura produtiva foi destruída.



Vista da Praça da Constituição e do Palácio Nacional da Cultura, na Cidade da Guatemala, Guatemala. Foto de 2018. Nessa cidade, realizou-se o congresso em que se decidiu pela independência das Províncias Unidas da América Central, em 1823.

Saiba mais

O Congresso do Panamá

Em 1826, por iniciativa de Simón Bolívar, ocorreu o Congresso do Panamá, que reuniu a Grã-Colômbia (atuais Equador, Colômbia, Venezuela e Panamá), o Peru, o México e as Províncias Unidas da América Central. O objetivo dos participantes do evento era discutir ações para unificar as nações recém-independentes, como a criação de uma Assembleia com poderes supranacionais, a formação de uma aliança militar para derrotar definitivamente a Espanha, a segurança da soberania nacional e o fim do tráfico de escravizados. Os países participantes, no entanto, discordavam em vários pontos, o que contribuiu para o fracasso das ideias pan-americanas de Bolívar.

O Congresso do Panamá

O Chile e as Províncias Unidas do Rio da Prata recusaram-se a participar do Congresso do Panamá. O Brasil, os Estados Unidos, o Reino Unido e os Países Baixos foram convidados a participar do evento como observadores.

Ampliando: independência: liberdade para quê?

“Os homens que lideraram o processo de independência política, descontentes com o sistema colonial, estavam imbuídos das ideias liberais burguesas ‘descobertas’ nos estudos realizados na Europa ou através de livros ‘franceses’ entrados clandestinamente no continente. Julgavam-se absolutamente bem preparados para alcançar seus objetivos e acreditavam esperançadamente no futuro. As ideias de liberdade, de igualdade jurídica, da legitimidade da propriedade privada, da educação como remédio para os grandes males, da necessidade do império da lei, do progresso e da felicidade geral do povo estavam todas presentes nos projetos desses líderes liberais.

[...] O Mundo Novo que surgia era o lugar da liberdade que se opunha à Espanha, reino do despotismo, da opressão e do arbítrio. A América era o espaço do novo, da esperança, do futuro. Entre os anos de 1810 e 1820 os objetivos fundamentais da luta desses grupos eram os mesmos e o inimigo comum era a Espanha. Todos os esforços se concentravam para acabar com o domínio da Espanha. [...] Liberdade, entretanto, não é um conceito entendido de forma única; tem significados diversos, apropriados também de formas particulares pelos diversos segmentos da sociedade.”

PRADO, Maria Ligia Coelho. *A formação das nações latino-americanas*. São Paulo: Atual, 1990. p. 12-13. (Coleção Discutindo a história).

A ideia de nação

O desmembramento das Províncias Unidas da América Central em cinco países não significou que cada um desses novos países surgisse de imediato como um Estado nacional, com uma língua, uma história e uma tradição em comum. Na Guatemala, por exemplo, o projeto das elites *criollas* de construir o Estado-nação enfrentou dificuldades. Nesse país, onde quase metade dos habitantes tem origem maia, as culturas indígenas se identificam com uma história milenar mesoamericana e são dotadas de particularidades linguísticas e territoriais que não coincidem com as fronteiras políticas do Estado nacional guatemalteco.

Explore

1. A mulher representa Cuba, o homem de pé junto à mulher, os Estados Unidos, e o homem de capa preta, a Espanha. Cada personagem utiliza vestimentas que identificam o país a que se referem.
2. Cuba foi representada como uma mulher submissa, protegida por um herói, os Estados Unidos; já a Espanha, como a vilã. A Espanha é caracterizada como um bandido, e os Estados Unidos aparecem como um protetor de Cuba. A charge apresenta uma visão simpática dos defensores da incorporação de Cuba aos Estados Unidos depois da independência.

Recapitulando

10. a) Simón Bolívar atuou na região que compreendia os atuais territórios da Colômbia, do Equador, do Panamá e da Venezuela.
- b) O objetivo de Bolívar era formar uma grande nação no continente americano, que se estenderia da atual Guatemala ao território que hoje compreende a Bolívia.
11. Para Simón Bolívar, a independência era sinônimo de rompimento com a Espanha para a criação de nações livres e unidas que poderiam comercializar com todos os países. Já para o padre Hidalgo, a independência estava relacionada ao direito à terra, principalmente no início do processo, quando liderou uma rebelião indígena em defesa da terra, da abolição da escravidão e do fim dos tributos exigidos dos indígenas.
12. a) José Gervasio Artigas defendia um projeto que garantisse a autonomia do Uruguai em uma federação platina. Essa ideia estava conectada à valorização da questão social no meio rural e à necessidade de distribuir as terras para as camadas mais pobres da população.
- b) José Cecilio del Valle defendeu o federalismo nas Províncias Unidas da América Central, tendo como modelo a organização política dos Estados Unidos, que mantiveram a unidade política e territorial sem que suas partes perdessem a autonomia.
- c) José Martí defendeu a autonomia de Cuba após a independência,

Continua

Continuação

criticando o expansionismo estadunidense na América Latina e propondo uma unidade continental que valorizasse a especificidade da identidade e do processo histórico latino-americanos.

13. Cuba tornou-se independente tardiamente em razão do medo dos grandes proprietários de terras de que eclodisse na ilha uma revolta escrava nos moldes da que ocorreu no Haiti, da aproximação comercial com os Estados Unidos, que favorecia os comerciantes locais, e da estrutura agrária e social, que garantia o poder político dos grandes proprietários de terras.



Charge de C. Jay Taylor a respeito do processo de emancipação cubano, 1896.

Explore

Responda em seu caderno.

1. Identifique o país que cada personagem representa na charge.
2. A charge é uma leitura crítica da luta pela emancipação em Cuba. Que características dos países envolvidos no conflito foram ressaltadas?

Recapitulando

Responda em seu caderno.

10. Responda às questões a seguir sobre Simón Bolívar.
 - a) Em que regiões ou países ele atuou diretamente?
 - b) Quais eram seus principais objetivos?
11. Explique o significado do termo *independência* na visão do líder Simón Bolívar e na do padre Miguel Hidalgo.
12. Identifique e explique os projetos políticos apresentados pelos seguintes personagens do processo de independência das colônias da América espanhola.
 - a) José Gervasio Artigas.
 - b) José Cecilio del Valle.
 - c) José Martí.
13. Por que Cuba conquistou a independência tardiamente?

Cuba: a libertação tardia

Cuba foi o último país americano a se tornar independente. Essa experiência tardia foi fruto de três fatores principais. O primeiro foi a prevalência da grande propriedade monocultora, especialmente de tabaco e açúcar, com o uso de mão de obra escravizada. Essa estrutura agrária garantia a rígida hierarquia social e o poder político dos grandes proprietários de terras. O segundo foi a lembrança da revolução de escravizados no Haiti, que atemorizava a elite cubana, interessada em obter a independência, mas sem abolir a escravidão. O terceiro fator eram as relações comerciais da ilha com os Estados Unidos, o que garantia aos comerciantes locais certa liberdade econômica e muitos lucros.

O medo da rebelião de escravizados e a flexibilidade nas relações comerciais com a metrópole retardaram o desejo da elite local de lutar pela independência da ilha, movimento que só se iniciou em 1868. Cuba era a última grande colônia espanhola na América, e o governo real espanhol se empenhou militarmente para mantê-la. Os cubanos só retomaram a luta pela emancipação em 1895. Nesse processo, foram apresentados dois projetos políticos para o país. Os **autonomistas** defendiam a ideia de que, após a emancipação, Cuba deveria organizar-se como um Estado plenamente autônomo. Já os **anexionistas** desejavam que Cuba fosse anexada aos Estados Unidos.

O principal defensor da autonomia cubana após a independência foi o cubano **José Martí**. Ele afirmava que os anexionistas eram os principais inimigos de Cuba e os atacava moralmente. Martí denunciou o expansionismo dos Estados Unidos na América Latina e propôs que as nações da região se unissem como forma de se fortalecer. Ele acreditava que o processo histórico da América Latina não deveria seguir nem o dos Estados Unidos nem o da Europa, valorizando a identidade da região.

A independência de Cuba ocorreu em 1898, com o apoio militar dos estadunidenses, que passaram a interferir diretamente nos assuntos internos do país, o que significou, na prática, a vitória dos anexionistas.

Significados de liberdade

No tempo das lutas pela independência na América espanhola, a palavra *liberdade* tinha diferentes significados. Para as elites *criollas* que liam os textos iluministas, o termo tinha, principalmente, uma dimensão política e econômica. Esse grupo desejava autonomia para ampliar seus negócios e atuar no comércio internacional sem a intervenção da metrópole. Para os escravizados, liberdade significava o fim da condição de cativos. Já para os indígenas, a palavra estava associada ao fim dos tributos coloniais e do trabalho compulsório. Contudo, nas lutas pela emancipação na América espanhola não foi possível conciliar as diferentes visões de liberdade.

Os movimentos de independência contaram com a participação de indígenas e de negros, mas foram conduzidos pelos *criollos* (brancos e mestiços), que já exerciam funções na administração colonial ou atuavam no comércio interno ou externo. Portanto, os novos Estados nacionais foram organizados para defender os interesses deles, que constituíam o grupo dominante, dando origem ao chamado **caudilhismo**, um tipo de poder local exercido pelos caudilhos, proprietários de terras que usavam a violência e estabeleciam sistemas de troca de favores para conquistar terras e bens, impor sua liderança e legitimar seu poder político, econômico e social.

A independência das colônias não significou o fim do trabalho escravizado na América hispânica. Como muitos dos que lutaram pela liberdade política e econômica eram senhores de escravizados, a maior parte dos novos países adiou ao máximo o fim da escravidão (observe a linha do tempo) e, mesmo depois da abolição, os negros continuaram marginalizados.

“A imensa maioria dos negros libertos saiu da escravidão sem uma poupança, e levou consigo somente o capital humano em termos de conhecimento, idiomas e habilidades para o trabalho. Assim, formaram a base da camada de pobres em todas as sociedades latino-americanas, posição que compartilharam com uma minoria de brancos empobrecidos e mestiços. [...] Para aqueles que subiam na escala econômica e social, a discriminação claramente se acentuava tanto quanto mais alto subissem.”

KLEIN, Herbert S. A experiência afro-americana numa perspectiva comparativa: a situação atual do debate sobre a escravidão nas Américas. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 45, p. 113, 2012.



Fim da escravidão na América espanhola*



ILUSTRAÇÕES: ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA

*Não inclui as Províncias Unidas da América Central.

Os acontecimentos dessa linha do tempo não foram representados em escala temporal.

Grupo em apresentação de rumba, dança que tem origem nos ritmos africanos, em rua de Havana, Cuba. Foto de 2018.

Continuação

se recusassem eram submetidos à servidão. A abolição definitiva nos dois países ocorreu apenas na década de 1850.

Atividade complementar

Organize a turma em grupos heterogêneos e solicite aos integrantes que debatam entre si o que entendem por liberdade. Então, peça que criem uma definição para o termo *liberdade* em uma folha de papel avulsa.

Compartilhe as conclusões de cada grupo com a turma. Então, promova uma discussão coletiva a respeito da liberdade no plano individual e no plano coletivo. Pergunte se eles acreditam que todas as pessoas têm o mesmo acesso à liberdade no que se refere à opção religiosa, postura política, orientação sexual etc. Pergunte quais ações coletivas podem ser feitas para ampliar o acesso à liberdade de maneira igualitária na sociedade.

Relacione os aspectos discutidos pela turma com os processos de independência americanos e os grupos que deles participaram, como escravizados, por exemplo. Sugira aos alunos que se coloquem no lugar dessas pessoas, em um exercício de empatia, e que imaginem o que seriam capazes de fazer para reconquistar a liberdade perdida.

Após as discussões, peça que cada grupo avalie se a definição inicial que fizeram do termo *liberdade* pode ser modificada, ou se está satisfatória. Em seguida, a turma deve criar dois verbetes de dicionário com o significado das expressões *liberdade individual* e *liberdade coletiva*. Esses verbetes podem ser compartilhados com a comunidade escolar, por meio das redes sociais digitais da escola.

BNCC

Ao promover o uso de tecnologias para difundir informações e promover o exercício da empatia, a atividade contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 4 e nº 9**.

BNCC

Ao analisar os significados de liberdade nos processos de independência na América espanhola, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF08HI01 e EF08HI19.

Abolição da escravidão na Venezuela e na Colômbia

A Venezuela proibiu a escravidão em 1816, e a Colômbia, em 1818. Contudo, nesses países, os ex-escravizados do sexo masculino, com idade entre 14 e 60 anos, foram obrigados a prestar serviço militar. Aqueles que

Continua

BNCC

Ao analisar o confronto entre o modelo liberal adotado nos países recém-independentes na América e o modo de vida das comunidades indígenas, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI01.

Refletindo sobre

Espera-se que os alunos reflitam sobre os problemas políticos na atualidade, especialmente a corrupção. São frequentes as notícias sobre fraudes em licitações, governantes que recebem propina em troca de favores, improbidade administrativa de cargos do Executivo, superfaturamento de obras públicas, desvio de verbas etc. Esses e outros problemas relacionados ao favorecimento de interesses particulares em detrimento da população podem ser debatidos entre os alunos. Além disso, eles devem trocar impressões sobre o fato de que a corrupção não se restringe ao contexto da política, mas está presente em outros setores da vida em sociedade. Oriente-os a refletir também sobre as suas atitudes e a selecionar argumentos fundamentados em informações de fontes seguras para defender suas opiniões.

BNCC

Ao propor uma reflexão sobre a presença da corrupção em variados setores da sociedade, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Vida familiar e social, e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 1, nº 2, nº 4, nº 7 e nº 10**, e das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 6**.

PATRICK LORETTE/BRIDGEMAN IMAGES/FOTARENA - MUSEU REAL DAS FORÇAS ARMADAS, BRUXELAS



Nativos do México. Foto do século XIX. Museu Real das Forças Armadas, Bruxelas, Bélgica.

Os indígenas depois da independência

Os governos que se formaram na América Latina adotaram, ao longo do século XIX, um programa de reformas liberais com o objetivo de modernizar a economia de seus países e integrá-los ao mercado internacional na condição de fornecedores de produtos primários.

Para a execução desse projeto modernizante, as comunidades indígenas foram dissolvidas, e suas terras, entregues aos grandes proprietários e empresas estrangeiras. Os nativos tornaram-se, então, pequenos proprietários ou mão de obra assalariada e barata para o trabalho nas lavouras e nas minas. Além disso, apesar de alguns tributos coloniais cobrados das comunidades indígenas terem sido abolidos formalmente, em vários territórios essa determinação não foi respeitada. Os direitos de cidadania também não foram estendidos aos indígenas, que continuaram excluídos da participação política.

Essa situação produziu graves tensões sociais e rebeliões armadas de povos indígenas em diferentes países hispano-americanos. No México, por exemplo, os indígenas organizaram revoltas em Tehuantepec (1827), em Papantla (1836-1838), em Guerrero (1842-1843) e em Oaxaca (1845). Eles queriam recuperar suas terras e lutar contra o fim da exploração econômica à qual estavam submetidos. Para isso, invadiram as fazendas, destruíram as lavouras e mataram o gado.

Na Argentina, por sua vez, grupos indígenas formaram confederações para defender suas terras, manter sua autonomia e garantir meios de sobrevivência. A partir da década de 1870, porém, o Estado argentino iniciou uma política mais ofensiva para vencer a resistência indígena. O exército organizou uma série de campanhas militares para exterminar as comunidades nativas, começando pelas suas principais lideranças.

Em 1879, com alguns dos principais caciques presos e com os indígenas enfraquecidos, iniciaram-se oficialmente as chamadas **Campanhas do Deserto**. O objetivo era expulsar os indígenas das **zonas pecuaristas** ao sul e a leste de Buenos Aires. Segundo o historiador brasileiro Gabriel Passetti, um terço dos nativos foi assassinado, e os demais, presos.

• **Zona pecuarista:** região ligada à criação de gado.

Refletindo sobre

Após a independência das colônias na América espanhola, os negros e os indígenas continuaram marginalizados em razão dos interesses dos grupos que estavam no poder. Essa situação se manteve também em outras regiões, como nos Estados Unidos. Assim como naquela época, hoje muitos políticos atuam em defesa de interesses pessoais em detrimento das necessidades da coletividade. Em sua opinião, de que forma essa atitude se relaciona com a corrupção? De que maneira essa prática intensifica problemas sociais como a pobreza e a falta de serviços públicos de qualidade? Fora do âmbito político, que atitudes podem ser consideradas corruptas?

Reflexos no presente

Quase todos os movimentos de resistência indígena nos séculos XIX e XX foram derrotados ou obtiveram vitórias restritas. Por causa desse histórico de exclusão, atualmente os indígenas estão entre os grupos mais pobres em muitos países latino-americanos.

Segundo a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), em 2020 existiam cerca de 60 milhões de indígenas na América Latina e no Caribe. Eles viviam principalmente na Bolívia, no Peru, no México e na Guatemala. A maioria era pobre e apresentava baixos índices de escolarização.

No meio rural, as comunidades indígenas, em geral, são afetadas pela escassez de recursos, como água potável e eletricidade, e também pela falta ou pela má qualidade das estradas, fundamentais para que possam transportar seus produtos para as cidades. Nas cidades, os trabalhadores indígenas estão mais presentes no setor informal, ou seja, trabalham sem vínculos legais com os empregadores e sem direitos; portanto, sem salário fixo, férias remuneradas nem assistência médica.

As atuais constituições latino-americanas reconhecem os direitos dos povos indígenas e, na maioria dos países, existem comissões nacionais voltadas para a defesa dos direitos e da cultura desses povos. Com a reforma constitucional mexicana de 2001, por exemplo, foram modificados cinco artigos com o objetivo de ampliar o reconhecimento e a garantia dos direitos das populações indígenas, como o de manter suas instituições culturais, sociais e políticas. Em 2007, após duas décadas de debates, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas.

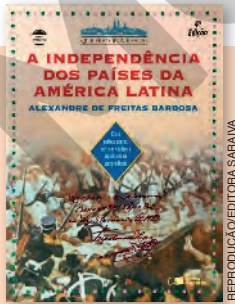
Apesar de essas leis nacionais e internacionais reconhecerem a multiplicidade étnica e defenderem os direitos dos povos indígenas, ainda há muito a ser feito para que tais direitos sejam efetivamente respeitados e garantidos.

Conexão

A independência dos países da América Latina

Alexandre de Freitas Barbosa. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Que história é esta?).

Nesse livro, o historiador analisa a independência da América espanhola destacando os diferentes significados desse processo para os diversos grupos sociais envolvidos, como indígenas, negros e mestiços.



Recapitulando

Responda em seu caderno.

14. Identifique o sentido de liberdade para os seguintes grupos sociais nos processos de independência na América hispânica: elite *criolla*, indígenas e escravizados. Qual dessas liberdades se concretizou?
15. Como as sociedades indígenas que viviam ao sul e a leste de Buenos Aires, em meados do século XIX, eram vistas pelo Estado argentino? Justifique.
16. O que foram as Campanhas do Deserto?



Manifestação pela prorrogação da lei que suspende a expulsão dos povos indígenas das terras tradicionalmente ocupadas por eles, em Buenos Aires, Argentina. Foto de 2021.

Cepal

Os dados apresentados sobre as populações indígenas foram extraídos de CEPAL. *É urgente obter a plena inclusão dos povos indígenas no cumprimento da Agenda 2030, garantindo o exercício de seus direitos coletivos.* Comunicado de imprensa, jun. 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/urgente-obter-plena-inclusao-povos-indigenas-cumprimento-agenda-2030-garantindo-o>. Acesso em: 12 maio 2022.

Recapitulando

14. Para a elite *criolla*, liberdade significava o fim do domínio político e econômico exercido pela Espanha sobre suas colônias americanas; para os indígenas, representava o fim dos tributos coloniais e do trabalho compulsório; para os escravizados, significava a abolição da escravidão. A liberdade almejada pelos *criollos* foi a que se concretizou.

15. As sociedades indígenas eram vistas como obstáculo ao projeto modernizador e “civilizador” empreendido no século XIX pelo Estado argentino, controlado pelos *criollos*. Esse projeto previa a inserção da economia argentina no mercado mundial na condição de fornecedora de artigos primários, o que implicava a expansão da fronteira agropecuária do país. No sul e a leste da capital, no entanto, as terras eram habitadas por populações indígenas que resistiam ao avanço *criollo*. O exército argentino empreendeu uma série de ataques contra os indígenas, que foram quase exterminados sob a bandeira da missão “civilizadora” do Estado nacional.

16. As Campanhas do Deserto foram operações militares muito ofensivas, iniciadas em 1879, organizadas pela Argentina para exterminar ou expulsar os indígenas das terras que tradicionalmente ocupavam.

Conexão

Esta obra paradigmática, escrita pelo economista e livre-docente em História Econômica e Economia Brasileira Alexandre de Freitas Barbosa, aprofunda o conteúdo discutido no capítulo. Em suas páginas, o aluno pode consultar mais detalhes sobre o que estudou e encontrar novas informações a respeito das independências dos países latino-americanos, contribuindo para o seu aprendizado. No livro, o professor discute o sentido da palavra *independência* e os diversos significados que os latino-americanos atribuíram a ela.

Atividades

1. a) Os *criollos* temiam o levante de indígenas e mestiços contra eles. Receavam que a revolta escrava, que marcou o processo de independência do Haiti, chegasse às colônias espanholas e mobilizasse indígenas e mestiços em uma luta semelhante.

b) Segundo o texto, os *criollos* preferiam continuar submetidos ao domínio metropolitano espanhol a enfrentar a revolta de indígenas ou mestiços contra eles.

2. Para realizar a proposta, os alunos devem considerar o contexto em que a carta foi escrita, as características dela e a identidade do remetente e do destinatário.

a) A carta foi redigida no contexto da independência das colônias espanholas da América, quando os revolucionários lutavam contra a metrópole espanhola.

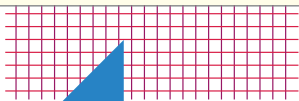
b) Na carta, Bolívar defende a unificação das ex-colônias em um só Estado e uma só nação.

c) Bolívar justifica seu projeto político com base na existência de uma origem, uma língua, costumes e uma religião comuns.

d) Espera-se que os alunos percebam que o estilo do texto é argumentativo, ou seja, tem a função de persuadir o leitor. Assim, devem deduzir que Bolívar está buscando o apoio do destinatário para seu projeto e que, no contexto da guerra de independência, o suporte estrangeiro era estratégico não só para obter o reconhecimento internacional para a independência, mas também para angariar aliados para o novo Estado em formação.

3. A atividade permite desenvolver noções introdutórias de revisão bibliográfica, prática em que o pesquisador levanta as referências sobre determinado tema a fim de obter um panorama do conhecimento acumulado sobre ele até o momento. Vale ressaltar para os alunos a importância de selecionar fontes confiáveis, com base em produção científica, em que métodos de checagem e crítica entre pares garantem a qualidade das publicações. Auxilie-os a diferenciar textos jornalísticos dos

Continua



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Leia o texto sobre a postura e as ideias dos *criollos* no processo de independência na América espanhola. Depois, responda às questões.

“[...] Os *criollos* também estavam de olho nos seus empregados, os índios sobretudo, mas também os mestiços. Diante do perigo de revolta [...], eles ainda preferiam a Espanha à anarquia. [...] Para a América hispânica a revolta do Haiti servira de exemplo: não se podia deixar que se repetisse.”

FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 255-256.

- a) Que “perigo de revolta” era temido pelos *criollos*?
- b) Por que, segundo o texto, os *criollos* “preferiam a Espanha à anarquia”?
2. Em 1815, Simón Bolívar escreveu uma carta para Henry Cullen, um importante comerciante que vivia na Jamaica, então colônia britânica. Forme dupla com um colega, leiam o trecho a seguir e, depois, respondam às questões.

“É uma ideia grandiosa pretender formar o Novo Mundo como uma só nação [...]. Já que tem uma origem, uma língua, uns costumes e uma religião, deveria, por conseguinte, ter um só governo que confederasse os diferentes Estados que haverão de ser formados. [...]

[...] o que pode nos colocar em condição de expulsar os espanhóis e a fundar um governo livre: é ‘a união’, certamente [...]”

BOLÍVAR, Simón. *Carta de Jamaica, 1815-2015*. Brasília, DF: Embaixada da Venezuela, 2015. p. 28. Disponível em: <https://albacidad.org/wp-content/uploads/2015/09/08072015-Carta-de-Jamaica-WEB.pdf>. Acesso em: 2 maio 2022.

- a) Com base em seus conhecimentos, em que contexto histórico a carta foi redigida?
- b) Qual é o projeto político que Bolívar defende na carta?
- c) Que elementos são citados por Bolívar para justificar seu projeto político?

104

Continuação

científicos ou de divulgação científica e incentive-os a pesquisar também na biblioteca física da escola para que manuseiem os livros.

Se possível, aproveite o momento para alertar os alunos sobre o risco da prática de voluntarismo, que consiste em realizar uma seleção tendenciosa de bibliografia ou documentação direcionada para a confirmação de uma ideia ou teoria previamente concebida, de forma acrítica ou pseudocientífica, por um autor ou pesquisador.

Continua

- d) Com base no estilo do texto, qual pode ter sido a intenção de Bolívar ao escrever a um poderoso comerciante de uma colônia britânica do Caribe?

Aluno cidadão

3. Nos territórios que integram a região atualmente identificada como América Latina, houve intenso intercâmbio cultural entre indígenas, africanos e europeus durante o processo de colonização. A cultura latino-americana tem sido estudada por pesquisadores de diferentes áreas, como linguistas, historiadores da arte, geógrafos e sociólogos. Organizem-se em grupos para fazer uma pesquisa bibliográfica sobre os estudos desses pesquisadores. Sigam o roteiro.

- Pesquisem títulos de livros e de textos de revistas científicas que tratem do tema “cultura latino-americana”. Vocês podem usar palavras-chave como “cultura latino-americana”, “diversidade cultural na América”, entre outras.

- Seleccionem estudos sobre o tema.

- Organizem o conjunto selecionado, identificando o autor, o título da obra, a instituição responsável pela publicação, o local e a data.

- Façam uma lista dos autores dos textos e identifiquem a nacionalidade e a área de pesquisa de cada um.

- Leiam resumos dos estudos selecionados para avaliar quais são os principais assuntos abordados pelos autores. Trata-se de diversidade linguística, produção cultural (pinturas, músicas, filmes etc.), diversidade étnica ou outros assuntos?

- Reúnam os dados levantados e respondam às questões.

- ✓ Com base no número de estudos selecionados e nas datas de publicação, esse tema é pesquisado com frequência?

- ✓ De quais países foram selecionados mais estudos?

- ✓ De quais áreas de pesquisa há mais estudos?

- ✓ Quais são os assuntos mais comuns nos estudos?

Conversando com arte

4. Juan O’Gorman foi um importante arquiteto e pintor mexicano. No mural *Painel da independência*, reproduzido a seguir, o artista representou o processo de independência do México. A obra, encomendada pelo governo mexicano, fazia parte de uma política de educação popular visando construir uma identidade nacional vinculada à história revolucionária do México. Observe a pintura e faça o que se pede.
- Na composição, o artista destacou especialmente a figura de Miguel Hidalgo. Localize-o no mural e descreva-o.
 - Que grupos da sociedade mexicana o artista destacou no processo de independência do México?
 - Que grupos sociais o artista deixou, intencionalmente, em segundo plano? Por quê?



Detalhe de *Painel da independência*, mural de Juan O’Gorman, 1960-1961. Museu Nacional de História, Cidade do México.

Enem e vestibulares

5. (Unesp) Entre fim do século XVIII e começo do XIX, organizaram-se vivamente os revoltosos latino-americanos, influenciados pelas ideologias advindas com a Revolução Francesa e pelas independências norte-americanas e haitiana. Identifique a alternativa correta.
- Para os criollos, a independência norte-americana não poderia servir de modelo, pois suas origens coloniais eram diferentes.
 - A América do Sul conseguiu a independência, expulsando os espanhóis do continente em 1825, não restando nenhum país sob regime colonial.
 - Os territórios libertados convocaram diferentes e sucessivos congressos, com o reiterado objetivo de organizar constitucionalmente os novos Estados e de mantê-los independentes entre si.
 - O grande sonho de Simón Bolívar era a unidade além das fronteiras da Grande Colômbia, somando toda a América Latina em uma grande confederação.
 - A partir da independência, em 1825, Cuba passou a ser um protetorado dos Estados Unidos até 1959, quando houve a Revolução Cubana.

4. O padre Miguel Hidalgo foi representado em primeiro plano, com braços abertos e pernas afastadas, com uma tocha na mão direita. Ele cerra o punho da mão esquerda e escancara a boca como se estivesse gritando. Os alunos deverão inferir que a posição em que é pintado indica liderança e protagonismo no movimento de independência. Ao lado de Miguel Hidalgo, o artista representou indígenas, mestiços e homens livres, grupos sociais que lutavam pela independência da colônia. Em segundo plano, ficaram as autoridades religiosas, jurídicas e políticas e parte da elite social e econômica do futuro país. Na representação, o artista colocou em evidência o caráter popular do processo de independência mexicano, que teria unificado dois projetos: o de libertar o México da opressão metropolitana e o de garantir melhores condições de vida aos setores mais pobres da população.

Interdisciplinaridade

Ao propor a análise de uma obra de arte como documento histórico, a atividade desenvolve habilidades de análise documental iconográfica e habilidades do componente curricular arte, especificamente as habilidades EF69AR31 e EF69AR33.

5. Alternativa d.

Continuação

BNCC

Ao propor uma pesquisa bibliográfica sobre o tema da cultura latino-americana, a atividade se relaciona com o tema contemporâneo transversal Diversidade cultural e contribui para o desenvolvimento das Competências gerais da Educação Básica nº 1, nº 2, nº 4 e nº 5, bem como das Competências específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 7.

Fazendo e aprendendo

Ao propor a leitura de um trecho do romance de Henri-Marie Beyle, conhecido pelo pseudônimo Stendhal, e o desenvolvimento de um texto imaginativo, espera-se que os alunos compreendam mais profundamente os espaços históricos e suas possibilidades narrativas. As ferramentas de análise literária podem ser utilizadas para os processos de outras formas narrativas.

Além de representar imaginativamente, espera-se que os alunos articulem os marcos históricos trabalhados no capítulo, como faz o narrador de *O vermelho e o negro*. Eles poderão apresentar seus trabalhos para a turma e trocar impressões sobre as formas como foram articulados os temas e os conteúdos da unidade.

BNCC

A seção proporciona aos alunos a oportunidade de utilizar a imaginação literária para trabalhar criativamente os tópicos estudados. Dessa forma, desenvolve habilidades do componente curricular língua portuguesa, especificamente as habilidades EF69LP46 e EF89LP33, e favorece o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 7**.

Fazendo e aprendendo

Romance

Você costuma ler romances ou outras narrativas literárias?

Basicamente, o romance é um gênero que ganhou popularidade nos séculos XVIII e XIX ao retratar a emergente burguesia e novos valores sociais. Escritos em prosa (diferentemente dos poemas épicos), os romances narram fatos ocorridos ou vivenciados por personagens em determinado tempo e espaço e são caracterizados pelo tema ou pela forma como o abordam. Assim, temos: romances históricos, romances psicológicos, romances de aventura, romances de costumes, romances policiais etc. Até o fim do século XIX era comum os romances serem publicados em capítulos nos jornais, criando a mesma expectativa pela continuidade da história que hoje temos ao assistir a uma novela ou a uma série.

Leia um trecho de *O vermelho e o negro*, do escritor francês Stendhal (1783-1842), romance publicado em 1830 que narra a história do jovem e ambicioso Julien Sorel. Note como, no fragmento selecionado, o protagonista fala de Napoleão Bonaparte com certa admiração:

“Para Julien, fazer fortuna significava antes de mais nada sair de Verrières; abominava a cidade natal. Tudo o que via ali gelava sua imaginação.

Tivera momentos de exaltação desde a primeira infância. Sonhava deliciosamente que um dia seria apresentado às belas mulheres de Paris; saberia atrair sua atenção com algum ato espetacular. Por que não seria amado por uma delas, tal como Bonaparte, ainda pobre, fora amado pela brilhante sra. de Beauharnais? Fazia muitos anos que Julien não passava nem uma hora da vida sem lembrar que Bonaparte, tenente obscuro e sem fortuna, se tornara senhor do mundo com a espada. A ideia o consolava de seus infortúnios, que julgava grandes, e redobrava sua alegria, quando a tinha.”

STENDHAL. *O vermelho e o negro*. São Paulo: Cosac Naify, 2015. p. 30. (Coleção Prosa do mundo).

Quando lemos um romance, devemos atentar para os seguintes aspectos:

1. **Foco narrativo.** É fundamental observar quem e como se conta uma história, pois essa escolha determina as impressões que teremos da narrativa. No trecho de *O vermelho e o negro*, observe como o narrador consegue revelar os pensamentos de Julien, mostrando para o leitor o que se passa em seu íntimo e quais são seus desejos (sair da sua cidade natal é um deles).

- 2. Personagens.** Um romance pode ter muitos e, para conhecê-los, devemos atentar para o que o personagem faz, o que ele fala e o que o narrador ou outros personagens falam sobre ele. No trecho “Sonhava deliciosamente que um dia seria apresentado às belas mulheres de Paris; saberia atrair sua atenção com algum ato espetacular”, ficamos sabendo da ambição de Julien e de seu desejo de descobrir um dom para com ele conquistar o que quer.
- 3. Tempo e espaço.** É importante saber a época de publicação ou o momento retratado no romance, bem como o local onde se passam as ações. No trecho lido, sabemos que Julien não está em uma grande cidade, pois sonha com Paris. Já o aspecto temporal fica evidente na forma como Napoleão Bonaparte é descrito, como inspiração para o sonhador e ambicioso protagonista: “Fazia muitos anos que Julien não passava nem uma hora da vida sem lembrar que Bonaparte, tenente obscuro e sem fortuna, se tornara senhor do mundo com a espada”.
- 4. Pano de fundo histórico.** Um romance pode tratar de muitos assuntos e guardar sinais da época em que foi escrito e da sociedade retratada. No trecho de *O vermelho e o negro*, o contexto histórico é evidenciado pelo fato de o personagem fazer referências à figura de Napoleão Bonaparte – embora já estivesse morto no momento de publicação do romance, esse líder era uma figura que guardava um sentido importante para a sociedade francesa.

Considerando esses procedimentos, responda: Como a leitura de um romance pode nos revelar detalhes de um momento histórico?

Aprendendo na prática

Responda em seu caderno.

Agora é hora de soltar o verbo e a imaginação! Você e seus colegas vão criar uma continuação para o trecho do romance francês *O vermelho e o negro* que lemos nesta seção. O texto criado deverá apresentar um sonho do personagem Julien Sorel, no qual ele encontrará uma figura histórica ou estará em um dos contextos que você estudou nos capítulos desta unidade. Pode ser, por exemplo, um encontro de Julien com Napoleão Bonaparte no auge das guerras napoleônicas. Sigam o roteiro.

1. Escolham um dos assuntos estudados nesta unidade para servir de cenário para sua narrativa.
2. Vocês deverão considerar as informações já oferecidas pelo trecho, como o foco narrativo (um narrador em terceira pessoa e que conhece o que o personagem pensa e sente) e as características do personagem (um jovem ambicioso que deseja ascender socialmente).
3. Levantem hipóteses sobre o que poderia acontecer nesse sonho: Onde poderia ocorrer o encontro dos personagens? Sobre o que poderiam conversar? Como esse sonho poderia apresentar informações sobre a época que vocês estudaram nesta unidade? Anotem as ideias em um rascunho e procurem organizar o texto, cuidando para deixar evidentes o início, o clímax e o desfecho da narrativa.
4. Escrevam o texto e façam com que ele circule entre a turma. Vocês poderão trocar impressões sobre as criações dos colegas e propor uma forma para divulgá-lo também fora da escola – pode ser a criação de uma coletânea impressa ou de um blog coletivo reunindo os “Sonhos de Julien Sorel”.

Aprendendo na prática

Espera-se, com essa atividade, incentivar os alunos a se relacionar de forma mais lúdica e criativa com os temas estudados na unidade.

O vermelho e o negro é um romance histórico e psicológico publicado por Stendhal em 1830. Trata-se de um romance bastante representativo não só da literatura francesa, mas mundial. A escolha recaiu no fato de ser uma obra em que o autor elabora um imaginário político francês imediato – a França alguns anos depois da morte de Napoleão e no momento das revoluções de 1830.

Comente com os alunos como a literatura trabalha com a imaginação e, ao mesmo tempo, fixa hábitos e costumes da época em que o autor viveu e escreveu. Desse modo, um romance nos oferece detalhes sobre a dimensão do cotidiano e sobre o reflexo de fatos históricos na vida de pessoas comuns, suas experiências de mundo e seus sentimentos.

No desenvolvimento da atividade, procure proporcionar uma gama maior de possibilidades temáticas, para que os alunos possam ampliar suas escolhas. Com imaginação e criatividade, trata-se de uma boa oportunidade de trabalhar os assuntos estudados.

Abertura da unidade

Esta unidade aborda o processo de independência do Brasil desde a crise do sistema colonial. Além disso, apresenta os principais aspectos do período que sucedeu a emancipação política do país.

Iniciamos a unidade com imagens que celebram um dos marcos do início da história do Brasil independente com o objetivo de provocar uma reflexão sobre o impacto desse acontecimento na atualidade e, principalmente, sobre a construção da história nacional.

Para iniciar, solicite aos alunos que identifiquem o tema das imagens por meio da leitura das legendas. Na sequência, provoque uma discussão com base nas seguintes perguntas: As imagens foram produzidas no mesmo período? Quais são os segmentos sociais representados em cada uma delas? A partir dessas imagens, é possível levantar hipóteses sobre qual visão da história foi escolhida para ser representada em cada uma delas? Quais seriam os motivos dessa escolha? Será que existem outras versões possíveis? Essas e as questões propostas no texto de apresentação da unidade não precisam ser respondidas com exatidão, pois a intenção é aguçar a curiosidade dos alunos, despertando o interesse deles para o estudo do tema.

A leitura do texto e a análise das imagens favorecem a formação da atitude historiadora nos alunos, que passam a compreender a história como um processo de conhecimento em constante construção.

UNIDADE

3

Brasil: da crise do sistema colonial ao Segundo Reinado



Atores fazem apresentação contando a história da independência do Brasil, em frente ao Monumento à Independência, no Parque da Independência, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2012.

O que estudaremos na unidade

Que fatores internos e externos contribuíram para a independência do Brasil? Como era a vida dos brasileiros no período imperial? De que modo o racismo na atualidade está ligado ao passado do Brasil? Essas e outras questões serão abordadas ao longo desta unidade, que apresentará a análise das principais transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que ocorreram em nosso país antes e após a sua independência. Desse modo, ao final desses estudos, você terá um maior esclarecimento sobre a origem de alguns problemas sociais do Brasil contemporâneo.

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 6 se justificam por estimular a compreensão dos contextos históricos que levaram ao processo de independência do Brasil, considerando fatores internos e externos, por incentivarem o reconhecimento da participação de diferentes grupos sociais em revoltas e contestações organizadas nesse período, bem como por explicitar a marginalização de negros e indígenas na organização do Estado brasileiro.

No capítulo 7, a pertinência dos objetivos se deve ao aprofundamento do processo de formação do Estado brasileiro durante o Primeiro Reinado e o período regencial, com destaque para as discussões envolvendo a Constituição de 1824 e o conceito de cidadania e para reflexões sobre a condição das mulheres, dos negros e dos indígenas nesse contexto político. Além disso, os objetivos se justificam por destacar as ações das camadas populares na crítica ao governo imperial e na busca por melhores condições de vida.

No capítulo 8, os objetivos se justificam por contribuir para a compreensão do Segundo Reinado sob os aspectos político, socioeconômico e cultural, incentivando a reflexão sobre as políticas indigenistas, a expansão cafeeira, o processo de abolição da escravidão, a construção da identidade nacional e os fatores que contribuíram para o fim da monarquia no Brasil, bem como sobre o legado da escravidão na atualidade.



Independência ou morte, pintura de Pedro Américo, 1888. Museu Paulista da Universidade de São Paulo.



Proclamação da independência do Brasil encenada na novela *Novo Mundo*, 2017. Ao centro, o ator Caio Castro interpreta D. Pedro.

SUMÁRIO DA UNIDADE

Capítulo 6

Das rebeliões coloniais às lutas pela emancipação na América portuguesa, 110

Capítulo 7

Do Primeiro Reinado às Regências, 130

Capítulo 8

O Segundo Reinado, 152

O capítulo contempla as habilidades EF08HI06 e EF08HI13 (ao analisar o contexto que desencadeou a independência do Brasil e as suas consequências); EF08HI05 e EF08HI12 (ao apresentar as conjurações Mineira e Baiana e a Revolução Pernambucana de 1817 e os motivos da transferência da corte portuguesa ao Brasil); EF08HI14 (por caracterizar a vida dos indígenas e dos negros ao final do período colonial); e, parcialmente, as habilidades EF08HI11 (ao destacar a participação de diferentes grupos sociais nesse contexto) e EF08HI01 e EF08HI04 (ao discorrer sobre a influência da Revolução Francesa e do Iluminismo na independência do Brasil). O trabalho para o desenvolvimento das habilidades parcialmente contempladas se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

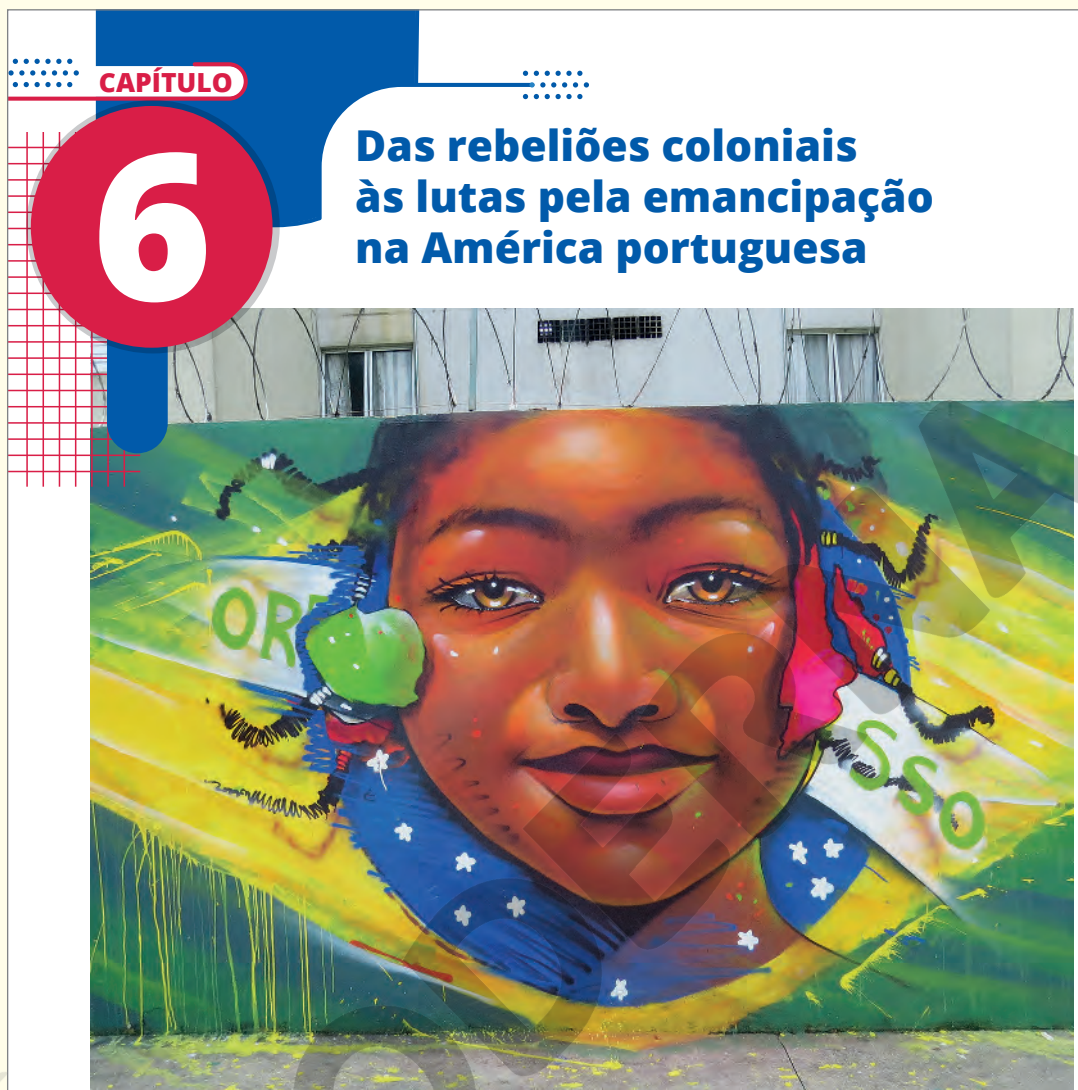
Objetivos do capítulo

- Caracterizar a economia portuguesa no século XVIII.
- Relacionar o reforço do controle colonial no Brasil ao contexto português e europeu da segunda metade do século XVIII.
- Identificar as principais características da era pombalina.
- Contextualizar as conjurações Mineira e Baiana, reconhecendo a influência do Iluminismo e da Revolução Francesa nesses movimentos.
- Explicar a chegada da família real portuguesa ao Brasil e as transformações decorrentes desse evento.
- Analisar a Revolução Pernambucana de 1817 e a Revolução do Porto.
- Identificar os diferentes grupos sociais envolvidos no processo de independência do Brasil.
- Compreender que a emancipação política do Brasil só se concretizou após diversos conflitos provinciais.
- Reconhecer que negros e indígenas, no processo de independência do Brasil, continuaram marginalizados.

Abertura do capítulo

A abertura retoma o conceito de identidade nacional, explorado nos capítulos 3 e 5, referentes ao contexto do processo de independência dos Estados Unidos e dos países de

Continua



AGNALDO MIRAGE

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

Grafite de Agnaldo Mirage, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2022.

Latino-americanos são os nascidos na América Latina, isto é, nos países cujas línguas oficiais derivam do latim, como o espanhol, o português e o francês. Os brasileiros são, portanto, latino-americanos, apesar de a maioria não se identificar com essa classificação. Os motivos para isso podem ser vários, como a diferença do idioma oficial, as rivalidades entre as metrópoles durante o período colonial e as distintas soluções políticas adotadas pelos países após seus processos de independência.

Neste capítulo, você estudará o processo de independência do Brasil, após o qual se manteve o regime monárquico, diferentemente do que aconteceu na maioria dos países vizinhos, que se tornaram repúblicas ao concluir seus processos de independência.

- Você se define como latino-americano? Por quê?
- Você se identifica com a imagem desta página de alguma maneira? Explique.
- Em sua opinião, o que é ser brasileiro?

110

Continuação

colonização espanhola na América, respectivamente. Para responder às questões apresentadas, espera-se que os alunos argumentem sobre sua relação de pertencimento com o país e com a América Latina, apresentando elementos culturais, como características étnicas da população, língua falada, história colonial, raízes indígenas, entre outros. Vale salientar que, ainda que o Brasil tenha uma história semelhante à dos outros países da América

Latina (baseada na colonização europeia, no extermínio de populações indígenas e no emprego do trabalho escravizado), o país é o único da América falante de língua portuguesa, além disso, o emprego do trabalho africano escravizado foi mais significativo aqui do que na América espanhola, que priorizou o uso da mão de obra indígena. Desse modo, a população brasileira tem maior influência cultural e étnica de origem africana e usa um idioma diferente do restante da América Latina.

A crise portuguesa no século XVIII

No século XVIII, Portugal era um país com uma economia frágil se comparada à das potências europeias da época: Grã-Bretanha, França e Holanda. Com poucas manufaturas e campos agrícolas pouco produtivos, a economia portuguesa era dependente das riquezas de suas colônias.

As dificuldades econômicas de Portugal vinham desde o século XVII, quando perdeu, para a Holanda, várias possessões no Oriente e o controle das rotas comerciais no Oceano Índico. Além disso, os recursos obtidos com a venda do açúcar da América portuguesa caíram drasticamente com a concorrência do açúcar produzido nas Antilhas holandesas, britânicas e francesas.

Nesse contexto de dificuldades econômicas, o reino português apoiou-se na aliança com a Grã-Bretanha. Estudiosos do século XVIII já alertavam sobre a necessidade de Portugal modernizar sua economia para libertar-se da dependência externa, como demonstra o trecho a seguir, escrito no final da década de 1780.

“Esta mesma falta de indústria é a causa da decadência do nosso comércio, cuja balança em geral não nos é tão vantajosa como podia ser [...]. [A Grã-Bretanha] é [...], na nossa Europa, a que tem feito maiores progressos na agricultura; [a Holanda] nos prova ainda que só a indústria e a opulência de uma nação a pode fazer respeitável, e não a vasta extensão de suas províncias.”

PAIVA, Francisco Antonio Ribeiro de. Memórias sobre a necessidade de fomentar a agricultura e as artes, causas de sua decadência, e os meios de as fazer florescer em Portugal. In: NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 134.

O governo português buscou a solução para a economia em sua colônia americana. A ordem era enrijecer o **pacto colonial** para preservar a soberania do reino português na Europa. Em 1661, foi criado um decreto que proibiu o comércio da colônia com todos os navios estrangeiros. Outra lei, de 1684, determinou que os navios que partiam da colônia só poderiam ancorar em portos portugueses. As restrições aumentaram com a lei de 1711, pela qual os navios estrangeiros só navegariam para a América portuguesa em frotas oficiais.

Explore

Responda em seu caderno.

- De acordo com o autor do texto, a solução para a crise econômica portuguesa seria expandir as possessões coloniais? Justifique.



Charge do cartunista Spacca, de 2011, sobre a situação econômica de Portugal no século XVIII.

Explore

Não, pois o autor do texto afirma que a Grã-Bretanha e a Holanda tinham prosperidade econômica graças aos investimentos na modernização da agricultura e na indústria, e não à vasta extensão do território. Ele argumenta que Portugal, mesmo tendo muitas colônias, não tinha uma balança comercial favorável pela falta de investimentos na indústria.

Pacto colonial

Segundo estudos de historiadores como Caio Prado Júnior e Fernando Novais, o pacto colonial ou exclusivo comercial metropolitano era o elemento essencial no modelo de colonização implantado pela coroa portuguesa em sua colônia americana. Por meio dele, a colônia tinha a função de enriquecer a metrópole, fornecendo artigos rentáveis para o comércio português na Europa. Mais recentemente, autores como Manoel Florentino e Luiz Felipe de Alencastro têm questionado essa visão com estudos que mostram a existência de certa autonomia econômica da colônia e o enriquecimento de comerciantes brasileiros com o comércio de escravizados no Atlântico Sul.

Ao analisar as influências iluministas na política pombalina, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI01.

Políticas pombalinas

Sugerimos retomar o item “O despotismo esclarecido em Portugal”, do capítulo 2 (página 45), para que os alunos estabeleçam uma conexão entre os conhecimentos já adquiridos ao longo do curso e o assunto que está sendo estudado. As reformas realizadas por Pombal refletiam a penetração dos ideais iluministas na administração portuguesa. A expulsão dos jesuítas, o incentivo às manufaturas e ao ensino laico, a eliminação da diferença entre cristãos-novos e cristãos-velhos e a exigência imposta aos “nobres de sangue” de promover casamentos fora do seu restrito grupo social mostravam a valorização da razão, a crítica ao poder da Igreja e a importância atribuída à ciência e ao ensino. No entanto, não se questionava o absolutismo monárquico; ao contrário, o objetivo era conciliá-lo com o desenvolvimento econômico do ideário liberal. Visando compensar o descontentamento dos colonos com o reforço da fiscalização metropolitana, estreitar os laços com a elite mineira e comprometé-la com as novas políticas, Pombal tratou de envolvê-la em órgãos administrativos e fiscais. Nas artes, chegou a patrocinar obras de poetas luso-brasileiros como forma de fortalecer o poder real e legitimar suas decisões. Entre esses poetas estavam Cláudio Manuel da Costa, Basílio da Gama, Alvarenga Peixoto e Tomás Antônio Gonzaga.

Atividade complementar

Explore com os alunos a tabela “Produção de ouro na América portuguesa (segunda metade do século XVIII)”.

1. Peça a eles que interpretem os dados. O que os números apresentados indicam? Espera-se que identifiquem o declínio da produção aurífera na América portuguesa.

2. Solicite que relacionem os dados com a política de endurecimento do pacto colonial e as

Continua

PRODUÇÃO DE OURO NA AMÉRICA PORTUGUESA (SEGUNDA METADE DO SÉCULO XVIII)

Período	Produção (em quilograma)
1750-1759	28 376
1760-1769	20 258
1770-1779	16 897
1780-1789	11 195
1790-1799	8 909

Fonte: PINTO, Virgílio Noya. *O ouro brasileiro e o comércio anglo-português*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. p. 114.

• **Derrama:** medida fiscal adotada quando a arrecadação de impostos dos colonos ficava aquém do valor estabelecido pela metrópole. Consistia no confisco dos bens dos colonos para completar a quantia faltante.

As reformas pombalinas

A nomeação de Sebastião José de Carvalho e Melo, o futuro **marquês de Pombal**, como secretário de Estado do rei D. José I entre 1750 e 1777 resultou no aumento da fiscalização portuguesa sobre sua colônia americana.

Pombal adotou várias medidas para modernizar o reino português, ampliar a participação de Portugal no comércio externo e aumentar os lucros com a exploração colonial. Ele estimulou a criação de manufaturas no reino e aumentou os impostos em todo o Império Português. Além disso, criou companhias de comércio que tinham o monopólio da navegação e do comércio colonial, bem como incentivou o ensino laico.

A era pombalina coincidiu com o início do declínio da mineração na América portuguesa, o que explica a adoção de medidas para aumentar o fluxo de ouro para os cofres da metrópole. A primeira delas, de 1750, foi a fixação de uma cota mínima anual de 100 arrobas de ouro a ser entregue à coroa. Para garantir essa meta, foi instituída a **derrama**.

Em 1763, Pombal transferiu a capital de Salvador para o Rio de Janeiro visando aproximar o centro político da colônia das áreas mineradoras e do sul, onde se agravavam os conflitos com os espanhóis. Porém, sua medida mais radical, decretada em 1759, foi a expulsão dos jesuítas de todos os territórios portugueses. Com isso, o ministro procurava combater o poder da Companhia de Jesus, acusada de incentivar indígenas a resistir contra o domínio português na Amazônia e no sul da colônia.

As reformas realizadas por Pombal refletiam a penetração dos ideais iluministas na administração portuguesa, como a valorização da razão, a crítica ao poder da Igreja e a importância atribuída à ciência e ao ensino. No entanto, não se questionava o poder absoluto do rei, pois o objetivo era conciliar desenvolvimento econômico com absolutismo monárquico.



O Marquês de Pombal expulsando os jesuítas, pintura de Louis-Michel van Loo e Claude-Joseph Vernet, 1767. Palácio dos Marquês de Pombal, Oeiras, Portugal.

112

Continuação

medidas pombalinas. O objetivo é que compreendam a queda da produção de ouro na região das minas como um fator interno da crise econômica portuguesa e que, para minimizar seus impactos, houve mais fiscalização e cobrança de impostos. Nesse sentido, as medidas de Pombal procuraram tornar a administração portuguesa mais eficiente.

3. Caso considere conveniente, peça aos alunos que comparem os problemas econômicos da época pombalina com os do Brasil atual. O objetivo é promover uma reflexão sobre as políticas adotadas pelos Estados em momentos de crise. Atualmente, além do aumento de impostos e da fiscalização sobre a cobrança destes, é comum que os governos de países endividados também reduzam a oferta dos serviços sociais.

Ao analisar as influências iluministas e da independência dos Estados Unidos na Conjuração Mineira, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF08HI01 e EF08HI05.

A Conjuração Mineira

A era pombalina chegou ao fim em 1777 sem alavancar o desenvolvimento da economia portuguesa, que continuou ocupando as últimas posições no conjunto das nações europeias. Além disso, o aumento da fiscalização e dos impostos na América portuguesa criou um cenário propício para a eclosão de revoltas.

Em Minas Gerais, a extração aurífera continuava em queda, e as dívidas dos contratadores com a coroa se acumulavam. Esses homens da elite mineira obtinham da coroa o direito de cobrar impostos da população mediante o recolhimento da parte que cabia aos cofres portugueses.

Foi nesse contexto que o visconde de Barbacena assumiu, em 1788, a administração da capitania de Minas Gerais. Ele recebeu a tarefa de executar a derrama, ou seja, cobrar os impostos atrasados pelos contratadores, que somavam 538 arrobas de ouro, aproximadamente 8 toneladas do metal.

A notícia da execução da derrama apavorou a população mineira, principalmente os grandes devedores. Eles criticavam o governo por ignorar o esgotamento das jazidas e pela falta de técnicas e recursos para a extração de ouro em minas escavadas nas rochas, mais difíceis de explorar. Assim, alguns membros da elite mineira começaram a esboçar um projeto de rebelião contra o governo português. Entre os rebeldes estavam os poetas Cláudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto e Tomás Antônio Gonzaga, o mineralogista José Álvares Maciel, o fazendeiro Francisco Antônio de Oliveira Lopes, o **alferes** Joaquim José da Silva Xavier (o Tiradentes) e o cônego Luís Vieira da Silva.

Alguns desses homens estudaram na Europa, onde entraram em contato com as ideias iluministas, que criticavam o absolutismo monárquico e a falta de liberdade. A filosofia iluminista influenciou os conspiradores. Eles pretendiam, por exemplo, instituir uma república em Minas Gerais aos moldes dos Estados Unidos, criar manufaturas e fundar uma universidade em Vila Rica. O plano também previa o perdão de todas as dívidas com a coroa e a liberação do Distrito Diamantino para toda a população mineira.

Saiba mais

Rebeliões na colônia

Antes da Conjuração Mineira, houve na região das minas muitos outros movimentos, como as conjurações em Curvelo (1760-1763 e 1776), Mariana (1769) e Sabará (1775). Todas essas revoltas, no entanto, não tinham caráter nacional. Devem ser entendidas apenas como demonstrações da insatisfação de algumas camadas sociais contra o governo português na capitania.

Alferes: militar de baixa patente; hoje, equivale ao posto de segundo-tenente.



Museu da Inconfidência na Praça Tiradentes, Ouro Preto, Minas Gerais. Foto de 2021.

História em construção

O historiador Capistrano de Abreu considerava Tiradentes um personagem histórico de pouca relevância na Conjuração Mineira. Kenneth Maxwell destacou as origens sociais de Tiradentes e seu papel de articulador do movimento, ressaltando a singularidade de sua trajetória no contexto do século XVIII. José Murilo de Carvalho apontou para o fato de que a construção do personagem histórico Tiradentes como herói nacional, no momento da proclamação da república, em 1889, denotava a fragilidade e a pouca densidade histórica dos “candidatos a herói” na história do Brasil. O escritor Joaquim Norberto Souza e Silva apresentou Tiradentes como uma figura secundária no movimento, mas associou a figura dele à de Cristo em sacrifício, sendo quem mais contribuiu para fazer de Tiradentes um mito.

BNCC

Ao apresentar interpretações diferentes acerca da construção histórica e da real importância da figura de Tiradentes durante a Conjuração Mineira, a seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 2** e das **Competências específicas de História nº 3, nº 4 e nº 6**.

Atividade complementar

A imagem de Tiradentes foi apropriada de diferentes formas, em variados momentos históricos e políticos do país. Nesse sentido, sugerimos a realização de uma atividade que trata das diversas representações dessa figura. Para tanto, apresente aos alunos a letra da música “Exaltação a Tiradentes”, samba-enredo de 1949 da Escola de Samba Império Serrano, do Rio de Janeiro. Composta por Mano Décio da Viola e por Estanislau Silva e Penteadinho, a letra do samba-enredo, que rendeu à escola o título do carnaval carioca de 1949, pode ser facilmente encontrada em sites da internet.

Depois de ler a letra da música ou reproduzi-la em sala de aula, peça aos alunos que identifiquem como Tiradentes foi caracterizado pelos autores do samba-enredo. Utilize as perguntas a seguir para nortear a atividade.

Continua

A revolta que não se concretizou

O início do levante foi marcado para o dia previsto da derrama. Um fato inesperado, porém, destruiu o plano dos conjurados. Joaquim Silvério dos Reis, convocado para quitar os impostos atrasados, denunciou seus companheiros em troca do perdão de suas dívidas.

Os envolvidos foram, então, presos, e abriu-se um inquérito para apurar os fatos. Onze conjurados foram sentenciados à morte pelo crime de **inconfidência**, mas Tiradentes foi o único a ter a pena máxima executada. O alferes foi enforcado, decapitado e esquartejado em 21 de abril de 1792.

A participação das mulheres

Algumas mulheres, como Hipólita Jacinta Teixeira de Melo, apoiaram a Conjuração Mineira. Em maio de 1789, ela escreveu uma carta a seu marido, o inconfidente Francisco Antônio, informando-o de que o líder Tiradentes estava preso no Rio de Janeiro por causa dos planos da revolta, e pediu a ele que agisse com cautela. Ela também queimou uma carta-denúncia de seu marido sobre a conjuração, evitando que ele delatasse o movimento em troca da diminuição de sua pena.

Outra mulher que se destacou foi Bárbara Heliodora Guilhermina da Silveira, esposa do advogado e poeta Alvarenga Peixoto. Quando Alvarenga foi preso e os bens do casal foram confiscados, Bárbara conseguiu recuperar parte desse patrimônio e passou a administrar com sucesso os negócios da família.

Inconfidência: nesse contexto, infidelidade para com o rei; crime de lesa-majestade.

História em construção

Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes

O processo de construção do mito Tiradentes foi longo e os debates sobre sua figura política ainda são polêmicos.

“A figura histórica de Tiradentes encerra um mito que transcende os eventos do século XVIII. [...] Seu mérito político só foi reconhecido muito mais tarde, na segunda metade do século XIX e mais especialmente no período republicano. Capistrano de Abreu o considerou de pouca relevância [...] [O historiador Kenneth Maxwell] inovou ao ressaltar a singularidade de sua trajetória no contexto do século XVIII, destacando suas origens sociais e seu papel de articulador entre as diversas facções do movimento. Já para José Murilo de Carvalho, a construção do mito *Tiradentes* revelou a fragilidade e a pouca densidade histórica dos ‘candidatos a herói’ quando da proclamação da

república [em 1889], momento [em que] foi celebrado como o ‘paladino da liberdade’. Seria, entretanto, [o escritor] Joaquim Norberto Souza e Silva quem mais contribuiu para a mitificação de Tiradentes. Com base em documentação inédita [...], admitiu que Tiradentes era figura secundária no movimento, mas associou sua figura à de Cristo, transformando a força em local de sacrifício mítico, ao mostrar Tiradentes beijando os pés e as mãos do carrasco, à imitação da cena bíblica.

[...] A figura ambivalente de Tiradentes tornou possível a construção de um dos mais ‘eficientes’ mitos nacionais. [Ele] foi proclamado, pela lei 4897, de 9/12/1965, ‘patrono cívico da nação brasileira’, e decretada a afixação de seu retrato em todas repartições públicas do país.”

VAINFAS, Ronaldo. *Tiradentes. Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 549-550.

Questão

Responda em seu caderno.

- Quais são os diversos pontos de vista dos estudiosos sobre o papel político de Tiradentes na história do Brasil?

114

Continuação

- Que imagem o samba-enredo constrói de Tiradentes? Tiradentes é apresentado como um herói nacional, que se sacrificou pela independência (liberdade) do Brasil; e que foi traído (uma referência ao fato de ter sido condenado à morte sob acusação de ser articulador do movimento).
- De acordo com o que estudamos, podemos apontar Tiradentes como o grande herói da Conjuração Mineira? Justifique sua resposta. Não, pois ao lado de Tiradentes havia outros rebeldes e o movimento era apoiado pela elite mineira. Porém, a morte de Tiradentes teve caráter exemplar para reprimir novas revoltas.

A Conjuração Baiana

No final do século XVIII, a guerra de independência do Haiti causou a destruição de muitos canaviais na pequena ilha e, conseqüentemente, impulsionou a valorização do açúcar produzido na América portuguesa. Na Bahia, muitos proprietários, interessados em aproveitar a alta dos preços, substituíram as lavouras de alimentos destinados ao consumo da população colonial por plantações de cana-de-açúcar para exportação. O efeito dessa mudança foi o aumento dos preços dos alimentos e a fome, criando um ambiente propício para a revolta.

Ao mesmo tempo, os ideais iluministas estavam se difundindo em Salvador, assim como haviam se disseminado por Minas Gerais. Em 1797, importantes intelectuais da Bahia, como o comerciante Francisco Agostinho Gomes, o médico Cipriano Barata e o professor Francisco Muniz Barreto, fundaram a **Sociedade Maçônica Cavaleiros da Luz**. O principal objetivo da sociedade era propagar os ideais iluministas da Revolução Francesa. Os membros reuniam-se para traduzir e estudar textos de pensadores franceses, como Jean-Jacques Rousseau e Voltaire.

O clima de insatisfação entre as camadas populares favoreceu a difusão das mensagens de liberdade e igualdade dos revolucionários franceses entre integrantes da população menos favorecida de Salvador, como alfaiates, pequenos comerciantes, soldados, artesãos, escravizados e libertos, estimulando a **insurreição** contra a metrópole.

Os conspiradores pretendiam realizar na Bahia uma reforma social e política profunda, que incluía reivindicações de grupos menos favorecidos da sociedade, como o aumento da remuneração dos soldados e o fim das discriminações raciais, e medidas mais gerais, como a liberdade de comércio com outros países. Eles também planejavam abolir a escravidão e implantar na Bahia uma república democrática nos moldes da francesa.

Saiba mais

Revolta dos Búzios

A Conjuração Baiana também é conhecida como Revolta ou Conjuração dos Alfaiates, em razão do grande número desses profissionais entre os revoltosos, ou Revolta dos Búzios, porque muitos membros do movimento utilizavam um búzio amarrado em um dos pulsos para identificar-se como integrante do movimento.

Insurreição: ato de insurgir, sublevar ou rebelar contra o poder constituído.

BNCC

Ao analisar as influências do Iluminismo e da Revolução Francesa na Conjuração Baiana, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades **EF08HI01**, **EF08HI04** e **EF08HI05**. Ao abordar o protagonismo e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, o conteúdo também contempla parcialmente a habilidade **EF08HI11**.

A maçonaria

A maçonaria chegou à América portuguesa no final do século XVIII. Naquela época, era uma instituição secreta, hierárquica e aristocrática, da qual só participavam homens alfabetizados, maiores de idade e pertencentes à elite ou próximos a ela. Ao longo dos anos, com a inclusão de novos sujeitos sociais e políticos, a maçonaria perdeu o caráter elitista. A instituição cumpriu um papel importante na divulgação dos ideais iluministas e nos debates sobre a modernização do país, a independência e o abolicionismo.



Praça do Pelourinho no centro histórico de Salvador, Bahia, durante a celebração do Carnaval. Foto de 2018. A decoração homenageou os 220 anos da Conjuração Baiana.

Recapitulando

1. Portugal enfrentava uma crise econômica por causa da queda nas vendas do açúcar, da perda de possessões no Oriente e do monopólio das rotas comerciais no Oceano Índico, da falta de manufaturas e da pouca produtividade dos campos agrícolas.

2. Pombal aumentou os impostos, criou companhias de comércio, instituiu a derrama, transferiu a capital para o Rio de Janeiro e expulsou os jesuítas dos territórios portugueses. Essas medidas geraram insatisfação entre os colonos, pois seus lucros diminuíram e a carga tributária aumentou.

3. O quadro deve conter as informações a seguir.

a) **Conjuração Mineira:** Vila Rica, Minas Gerais, 1789. **Conjuração Baiana:** Salvador, Bahia, 1798.

b) **Mineira:** proibição da existência de manufaturas na capitania, descontentamento com a elevada tributação, informação de que as autoridades executariam a derrama. **Baiana:** carestia de alimentos e pobreza, discriminação racial e falta de liberdade de comércio.

c) **Mineira:** membros da elite local (contratadores, mineradores, funcionários públicos, advogados, militares de alta patente, padres, entre outros). **Baiana:** mesmo idealizada pela elite, a conjuração reunia setores das camadas populares, como mestiços, escravizados, libertos, alfaiates, pedreiros e soldados.

d) **Mineira:** Iluminismo e independência dos Estados Unidos. **Baiana:** Iluminismo e Revolução Francesa.

e) **Mineira:** criação de uma república nos moldes da dos Estados Unidos, separação entre Igreja e Estado, perdão de todas as dívidas com a coroa, liberdade econômica e liberação do Distrito Diamantino. **Baiana:** proclamação de uma república democrática na Bahia, igualdade de raça e cor, fim da escravidão e dos privilégios de classe, aumento de salários dos soldados e liberdade de comércio.

f) **Mineira:** a revolta não chegou a acontecer, pois, em troca do perdão das dívidas com a coroa

Continua



Busto de Luís Gonzaga das Virgens, um dos líderes da Conjuração Baiana, na Praça da Piedade, em Salvador, Bahia. Foto de 2021.

Ação popular e repressão

No dia 12 de agosto de 1798, o município de Salvador amanheceu com diversos cartazes, afixados em lugares públicos, contendo palavras de ordem inspiradas nos ideais da Revolução Francesa. Os cartazes atacavam violentamente a administração portuguesa e conclamavam o povo a fazer a revolução e implantar a República Bahiense. Leia a seguir trechos de um dos panfletos.

“Aviso ao povo bahiense

[...] Ó vós povo que nasceste para seres livres e para gozares dos bons feitos da liberdade, ó vós povos que viveis flagelados com o pleno poder do indigno coroado, esse mesmo rei que vós criastes; esse mesmo rei tirano é quem se firma no trono para vos vexar [...]. Homens, o tempo é chegado para a vossa ressurreição, sim para ressuscitares do abismo da escravidão, para levantares a sagrada bandeira da liberdade. [...] A França está cada vez mais exaltada [...]; as nações do mundo têm seus olhos fixos na França, a liberdade é agradável para todos [...]; o dia da nossa revolução, da nossa liberdade e de nossa felicidade está para chegar [...].”

PANFLETO revolucionário afixado em ruas de Salvador, em 1798. In: PRIORE, Mary Del; ALAMBERT, Francisco; NEVES, Maria de Fátima das. *Documentos de história do Brasil: de Cabral aos anos 90*. São Paulo: Scipione, 1997. p. 38.

A reação do governo foi rápida e violenta, dispersando o movimento ainda em seu início. O soldado mestiço Luís Gonzaga das Virgens, um dos líderes da revolta, foi acusado de ter produzido os cartazes e preso. Diante da prisão do líder, outros conjurados prepararam um motim, marcado para o dia 25 do mesmo mês. O governo, porém, agiu com rapidez.

Com as informações obtidas em interrogatórios e a identificação da letra dos cartazes distribuídos pelos rebelados, o governo chegou aos principais líderes do movimento. Os alfaiates João de Deus e Manuel Faustino dos Santos, o soldado Lucas Dantas do Amorim e Luís Gonzaga foram condenados à morte e executados na forca no dia 8 de novembro de 1799. Alguns membros da maçonaria cumpriram penas leves ou foram absolvidos. Assim, a pena atribuída aos participantes da Conjuração Baiana é uma evidência da diferença na aplicação da lei de acordo com a condição social dos condenados.

Após o julgamento e a execução da sentença dos acusados, o governo português tratou de desvalorizar a conjuração e desqualificar seus líderes. Identificou o episódio como uma conspiração de um povo “desprovido de religião”, sem cultura ou organização.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

1. Explique os motivos da crise econômica que Portugal enfrentava no século XVIII.
2. Quais foram as medidas tomadas pelo marquês de Pombal na América portuguesa? Por que elas não agradaram os colonos?
3. Elabore um quadro comparativo entre a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana, considerando os seguintes aspectos.

- a) Ano e local em que ocorreram.
- b) Insatisfações que contribuíram para as revoltas.
- c) Grupos sociais envolvidos.
- d) Acontecimentos e ideias que inspiraram os movimentos.
- e) Reivindicações dos conjurados.
- f) Desfecho dos movimentos.

116

Continuação

portuguesa, Joaquim Silvério dos Reis delatou o movimento. Os sentenciados foram punidos com o degredo perpétuo, e Tiradentes foi executado. **Baiana:** com a difusão de panfletos e manuscritos pela cidade, o levante tomou ampla proporção. A revolta foi violentamente reprimida e seus líderes foram enforcados, degradados, ou, no caso de alguns membros da maçonaria, houve o cumprimento de penas leves ou absolvição.

Portugal sob a mira de Napoleão

Além das tensões decorrentes dos movimentos ocorridos na colônia americana no final do século XVIII, Portugal enfrentava problemas no continente europeu. Como você estudou no capítulo 4, a longa revolução na França se encerrou em 1799, com a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder. Depois disso, comandando um poderoso exército, Napoleão expandiu os domínios franceses no continente europeu e formou um grande império.

A Grã-Bretanha, porém, representava uma forte barreira à supremacia política e econômica da França. Com o objetivo de arruinar economicamente o país rival, Napoleão decretou, em 1806, o Bloqueio Continental. O governo português, aliado dos britânicos, procurou aparentar neutralidade, mas as tropas francesas logo avançaram em direção a Lisboa.

Com as tropas de Napoleão concentradas na fronteira entre Espanha e Portugal, o príncipe regente D. João negociou com a Grã-Bretanha a transferência da corte portuguesa para o Brasil. Os britânicos fizeram a escolta dos navios portugueses em troca de vantagens comerciais e do compromisso de Portugal de colaborar para o fim do tráfico de escravizados africanos.

Em novembro de 1807, cerca de 10 mil pessoas embarcaram em Lisboa rumo ao Brasil. Nos navios vieram ministros, conselheiros, juizes, membros do alto clero e oficiais do exército e da marinha, todos acompanhados de seus familiares. Com eles foram trazidos o Tesouro Real, arquivos do governo e peças valiosas da corte portuguesa.

Em 22 de janeiro de 1808, após dois meses no mar, o príncipe regente D. João aportou em Salvador, na Bahia.

Saiba mais

A pressão internacional pelo fim da escravidão

As pressões britânicas pelo fim do tráfico negreiro tinham razões econômicas e políticas. A principal razão econômica era o interesse em tornar o açúcar produzido em suas colônias nas Antilhas mais competitivo. O tráfico negreiro para as ilhas já tinha sido abolido, e o custo da mão de obra nas plantações britânicas de açúcar ficou mais alto, encarecendo o produto. Como o açúcar brasileiro continuava sendo produzido principalmente por escravizados, seu preço no mercado externo era mais baixo. O fator político era relacionado ao fortalecimento da opinião pública britânica, que condenava a escravidão.

BNCC

Ao analisar de que modo a política de Napoleão contribuiu para a transferência da família real portuguesa ao Brasil, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF08HI04 e EF08HI12.

Pressões pelo fim do tráfico negreiro

As pressões pelo fim do tráfico negreiro na Grã-Bretanha vinham também de ativistas que defendiam a igualdade do gênero humano, em que se destacavam os *quakers*. Grupo cristão nascido na Grã-Bretanha no século XVII, a Sociedade dos Amigos (como os *quakers* também eram chamados) combatia tanto os dogmas do catolicismo quanto os do anglicanismo, pregando a liberdade individual, o pacifismo e o fim da escravidão. Para aprofundar o estudo a respeito da política britânica pelo fim do tráfico internacional de escravizados a partir do início do século XIX, consulte a obra *Em costas negras*: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX), do historiador Manolo Florentino, publicada pela Companhia das Letras, em 1997, e pela editora da Unesp, em 2015.



Desfile da escola de samba Mocidade Independente de Padre Miguel, no município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, representando a chegada da família real portuguesa ao Brasil. Foto de 2008.

Ampliando: o aparelho de Estado nos trópicos

“Com efeito, ao se instalar na corte do Rio de Janeiro, em 7 de março de 1808, D. João deixou clara sua intenção de, a partir da colônia, fundar um novo império; por isso, logo pôs mãos à obra e organizou o seu primeiro ministério. [...]

A máquina consequentemente inchava e ninguém ficava na mão; conforme afirmou uma testemunha dos acontecimentos, ‘não houve nem uma só pessoa de tantas que se expatriaram [...] que não recebesse a recompensa de tão grande sacrifício, segundo a condição, préstimo e capacidade das mesmas’. E dá-lhe imposto, pelo Brasil todo, para sustentar os gastos e a ociosidade de uma corte que queria viver na colônia com os mesmos padrões e privilégios deixados na metrópole.

Eficientes ou não, os portugueses não devem ter estranhado as funções que lhe foram destinadas, já que as instituições que existiam em Portugal foram transplantadas para o Brasil com igual espírito de rotina burocrática. A ideia era criar a nova sede, tomando a administração de Lisboa como espelho.”

SCHWARCZ, Lilia Moritz.

A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 245-246.

A família real portuguesa no Brasil

A primeira medida econômica tomada por D. João ao chegar a Salvador foi abrir os portos para as nações amigas, cumprindo, assim, o acordo firmado com os britânicos. Na prática, a **abertura dos portos** anulava o pacto colonial, pois permitia aos brasileiros negociar diretamente com as “nações amigas”, sem interferência da metrópole. Em Portugal, a população se perguntava como ficaria a situação econômica do país, pois o comércio exclusivo com o Brasil era sua principal fonte de riqueza.

D. João tomou outras providências econômicas que mudaram radicalmente o perfil do Brasil: revogou o **Alvará de 1785**, que proibia a instalação de manufaturas na colônia, isentou de taxas as matérias-primas importadas para a indústria e ofereceu subsídios para as indústrias de ferro, aço, seda, lã e algodão.

Apenas em 7 de março de 1808, a nau que conduzia D. João chegou ao Rio de Janeiro e se reuniu às demais embarcações que transportavam a corte.

Negócios com a Grã-Bretanha

Em 1810, D. João assinou com a Grã-Bretanha o **Tratado de Comércio e Navegação**, que estabelecia tarifas alfandegárias especiais para os comerciantes britânicos. A medida foi bastante prejudicial para a economia portuguesa. Portugal também cedeu aos britânicos o direito de patrulhar a costa brasileira e das demais colônias lusitanas. Para se ter ideia do poder da Grã-Bretanha, em outro tratado, de 1810, o governo português se comprometeu a extinguir o tráfico negreiro, contrariando os interesses econômicos de comerciantes e fazendeiros.

Em decorrência dessas políticas, a tentativa de industrialização da colônia fracassou. Isso porque os produtos britânicos industrializados eram, em geral, mais baratos e de melhor qualidade que os fabricados no Brasil.

A concorrência desestimulou o investimento em manufaturas, transformando o Brasil em grande consumidor dos produtos britânicos no decorrer do século XIX.

A cobiça comercial dos britânicos foi tão grande nesse período que muitos esvaziavam suas lojas para enviar tudo ao Brasil, inclusive produtos que nunca seriam usados na colônia, como patins de neve.



Charge de Newton Foot satirizando o Tratado de Comércio e Navegação, 2022.

Mudanças no Rio de Janeiro

Com a chegada da corte, o Rio de Janeiro tornou-se sede do governo português. A partir disso, mudanças foram feitas na cidade para aproximá-la dos padrões europeus. D. João criou a Imprensa Régia e permitiu a livre impressão de jornais e livros no Brasil. Foi fundada, assim, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, primeiro jornal editado em terras brasileiras. Com livros trazidos de Portugal, o príncipe regente criou a Real Biblioteca, atual Biblioteca Nacional, e fundou escolas para os filhos das famílias mais abastadas e da classe média urbana.

As mudanças ocorridas no Rio de Janeiro ajudaram a divulgar hábitos e padrões de consumo até então desconhecidos pela elite local. Para atender aos requisitos da corte e de uma população urbana em rápida expansão, foram inauguradas casas comerciais especializadas na venda de artigos de luxo europeus, como roupas e acessórios, móveis e artefatos de uso doméstico.

D. João também foi grande incentivador da cultura e das artes e financiou diversos espetáculos de ópera e de balé no Brasil. Teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas, além da inauguração do Jardim Botânico, incrementaram o cotidiano dos moradores do Rio de Janeiro. Muitos artistas estrangeiros, como Jean-Baptiste Debret e Nicolas-Antoine Taunay, vieram para o Brasil nas chamadas **missões artísticas** e registraram os costumes e a vida cotidiana da colônia.

Em 1815, com o objetivo de permanecer na colônia, D. João elevou o Brasil à categoria de **Reino Unido a Portugal e Algarves**. Em 1818, dois anos após a morte de sua mãe, D. Maria I, o príncipe regente foi coroado rei de Portugal e do Brasil, sendo nomeado D. João VI.

Refletindo sobre

A transferência da família real portuguesa para o Rio de Janeiro foi acompanhada de importantes transformações na cidade, mas apenas a elite, que representava uma reduzida parcela da população, beneficiou-se delas. No presente, as iniciativas tomadas pelos governantes atendem a grande maioria da população? Avalie se na sua cidade, em anos recentes, houve alguma medida que impactou a vida dos habitantes. Quem extraiu mais benefícios dela? Alguém foi prejudicado?



Vista do Paço Imperial, no centro histórico no município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2020. A construção de 1743 serviu de residência para a família real e tornou-se sede administrativa do Império Português após a transferência da corte para a América.

Refletindo sobre

A atividade tem o objetivo de incentivar os alunos a refletir sobre os impactos das iniciativas governamentais na vida dos brasileiros e avaliar a quem elas atendem: A interesses privados ou ao bem comum? Que tipos de medida favorecem um número maior de cidadãos? A realização de grandes obras e reformas pelo poder público é sinônimo de melhoria das condições de vida dos habitantes de uma cidade, estado ou país? Por quê? Ao responder a essas questões, os alunos serão estimulados a se posicionar criticamente em relação às ações dos agentes da administração pública e a avaliar a importância de obras públicas urbanas de grande impacto, considerando quais camadas da população são efetivamente favorecidas por elas. Se considerar conveniente, comente que muitas dessas obras são realizadas com objetivos eleitoreiros ou são superfaturadas, sendo usadas para desvio de verbas públicas. Em alguns casos, obras como hospitais e escolas públicas não são concluídas até o final do mandato de determinado governante e jamais chegam a beneficiar a população.

BNCC

Ao promover uma reflexão sobre as ações da administração pública no Brasil, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Vida familiar e social e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 2 e nº 9**, bem como das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 4**.

Ampliando: a Missão Artística Francesa

“[...] em 1815, o marquês de Marialva, encarregado dos negócios de Portugal na França, contratou, por ordem de seu governo, diversos artistas reconhecidos em seu meio que, em consequência da queda do Império Napoleônico e preocupados com as represálias políticas, andavam desejosos de emigrar. Juntando a fome com a vontade de comer, e contando com o apoio de D. João, o conde da Barca deu início aos preparativos para a vinda de uma Missão Artística Francesa, como era bem de seu gosto.”

SCHWARCZ, Lília Moritz. *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 309.

Recapitulando

4. Os exércitos de Napoleão se expandiam pela Europa, destronando as monarquias absolutistas, mas a Grã-Bretanha constituía um entrave à supremacia política e econômica da França na Europa. Visando arruinar a economia do país rival, Napoleão decretou o Bloqueio Continental, proibindo o comércio do continente com os britânicos. Pressionado, D. João preferiu preservar a aliança com a Grã-Bretanha e fugir para o Brasil.

5. A transferência da família real significou a transferência da sede da monarquia portuguesa para o Brasil. Por isso, vieram também os arquivos e a cúpula do governo. D. João decretou a abertura dos portos às nações amigas, incentivou o desenvolvimento industrial no Brasil, fundou a imprensa régia e permitiu a criação de tipografias. Além disso, ordenou a construção de teatros, bibliotecas e do Jardim Botânico, além de academias literárias e científicas.

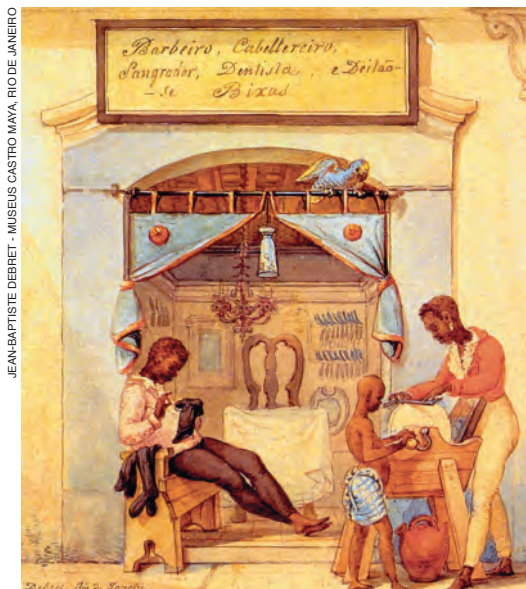
6. Porque, ao abrir os portos brasileiros às nações amigas, principalmente à Grã-Bretanha, e estabelecer taxas alfandegárias favoráveis aos britânicos, D. João adotou práticas liberais contrárias aos princípios do mercantilismo.

7. As camadas populares que viviam no Rio de Janeiro sofriam com diversos problemas urbanos decorrentes, sobretudo, do aumento populacional. Além da falta de alimentos e de moradias, não havia serviços básicos, como instalações de esgoto e fornecimento de água potável. Os moradores viviam em ruas escuras e perigosas, sem nenhuma assistência.

Ampliando: a “modernização” do Rio de Janeiro

“O projeto de fazer do Rio de Janeiro a capital do império era uma busca de tornar a cidade não somente esplendorosa, mas também ordenada, moralizada e decorosa. Tornando-se a corte real, neste sentido, fez-se com que a cidade se tornasse ‘policuada’. O policiamento, por sua vez, significou não somente garantir a ‘segurança pública’, mas também fazer do Rio uma metrópole [...]. Contudo, ao

Continua



Detalhe de *Loja de barbeiro*, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1821. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.

O outro lado da capital

A presença da família real portuguesa no Rio de Janeiro, porém, não foi marcada somente pelo luxo e pela adoção de costumes europeus. O município da corte também sofreu com muitos problemas, como falta de água, alimentos e moradia. Leia, no trecho a seguir, um panorama das condições de vida das camadas mais pobres da população do Rio de Janeiro nesse período.

“Em contraste à riqueza que aportou no Rio de Janeiro em 1808, as condições urbanas da cidade e de vida da sua população eram extremamente precárias, e com o aumento repentino das demandas, as carências ficaram mais evidentes: faltavam água, comida e moradia. [...]”

“Não havia sistema de esgotos. Os restos da casa, do banheiro à cozinha, eram jogados na praia para que as marés lavassem, e tudo era transportado em tonéis em ombros escravos. As ruas eram escuras e perigosas. A água potável era escassa e o abastecimento de alimentos era deficitário, principalmente o de carnes, cujo consumo era um luxo só presente em poucas ocasiões festivas no ano’ [...].”

A vinda da corte e o crescimento da cidade levaram a um aumento rápido da população de escravos. Em apenas três anos, o número de cativos passou de 9602 para 18677 [...]. Os negros eram cerca de três quartos da população.”

COSTA, Guilherme Martins; LEMLE, Marina. O outro lado de 1808. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, 14 fev. 2008.

Os escravizados realizavam diferentes trabalhos, como o transporte de mercadorias, a venda de alimentos e serviços especializados de sapateiro, carpinteiro e barbeiro. Muitos deles não viviam com seus senhores, morando em quartos alugados ou cortiços próximos ao centro da cidade. Apesar disso, a vigilância e a repressão a esse grupo social eram intensas. Atividades como a capoeira, por exemplo, eram coibidas pela polícia.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

- Qual é a relação entre a política expansionista de Napoleão Bonaparte na Europa e a partida da família real portuguesa para sua colônia americana?
- O que significou a transferência da família real portuguesa para o Rio de Janeiro e quais foram seus principais impactos econômicos, políticos, administrativos e culturais na colônia?
- As medidas econômicas tomadas por D. João quando chegou à América portuguesa contrariavam os princípios do mercantilismo. Por quê?
- Qual era a realidade das camadas populares no Rio de Janeiro no período em que a corte portuguesa se instalou no município?

120

Continuação

mesmo tempo que os funcionários da corte procuravam erradicar as ‘indecências’ da colônia, esses também mantinham uma instituição colonial preeminente: a escravidão africana. Desse modo, enquanto ‘aperfeiçoar’ o Rio implicava embelezar a cidade e melhorar sua infraestrutura cultural e econômica, [...] também significava produzir [...] o status da diferença no meio de uma ‘alteridade’ contingente e instável. A escravidão [...] seria elegante e cosmopolita se os escravos fossem moralmente educados e se sua presença na cidade fosse cuidadosamente controlada.”

SCHULTZ, Kirsten. Perfeita civilização: a transferência da corte, a escravidão e o desejo de metropolizar uma capital colonial. Rio de Janeiro, 1808-1821. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 24, 2008. p. 26-27.

A Revolução Pernambucana de 1817

Em março de 1817, teve início a maior insurreição contra o poder real da história de Portugal: a **Revolução Pernambucana**. Lutando contra os privilégios dados aos portugueses nos altos cargos administrativos e no comércio, bem como contra as dificuldades econômicas em razão das oscilações dos preços do algodão, integrantes de diferentes camadas sociais participaram da revolta: militares, fazendeiros, magistrados, artesãos, comerciantes e diversos religiosos. Esses grupos também estavam insatisfeitos com o aumento dos impostos para custear a vida de luxo da Corte portuguesa no Rio de Janeiro.

O movimento partiu de Recife, estendendo-se para o interior e atingindo outras províncias, como a da Paraíba, a do Rio Grande do Norte e a de Alagoas. Os revoltosos instalaram um governo provisório no Recife, que proclamou a república e elaborou um documento no qual defendia a soberania do povo e estabelecia a tolerância religiosa, a liberdade de imprensa e a convocação de uma constituinte. Esses princípios eram claramente inspirados nos ideais iluministas e na Revolução Francesa. O novo governo chegou até a enviar representantes para outros países em busca de reconhecimento e apoio internacional.

Pela primeira vez na história da monarquia portuguesa, rompia-se a unidade política e territorial e negava-se o poder do rei. O uso do termo *patriota* significando o cidadão da república, e não mais o súdito do rei, representava a expressão dessa ruptura.

Rapidamente e com extrema violência, o governo central reprimiu a revolução, que começava a se desarticular. Em maio de 1817, as tropas reais tomaram Recife, após batalhas travadas no sertão. Os líderes da insurreição foram presos (caso de Frei Caneca) ou executados (caso do militar José Peregrino, que foi esquartejado).

A repressão foi violenta, e as perseguições atingiram muitos moradores de Pernambuco. As autoridades aumentaram a vigilância e incentivaram as **delações**, o que gerou tensões e conflitos internos. Um longo histórico de vinganças particulares na região se seguiria após o fim da revolta.

Recapitulando

8. Identifique os motivos da eclosão da Revolução Pernambucana de 1817, os grupos sociais que participaram dela e seu desfecho.

Responda em seu caderno.

BNCC

Ao apontar as influências iluministas e da Revolução Francesa na Revolução Pernambucana de 1817, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF08HI01, EF08HI04, EF08HI06 e EF08HI11.

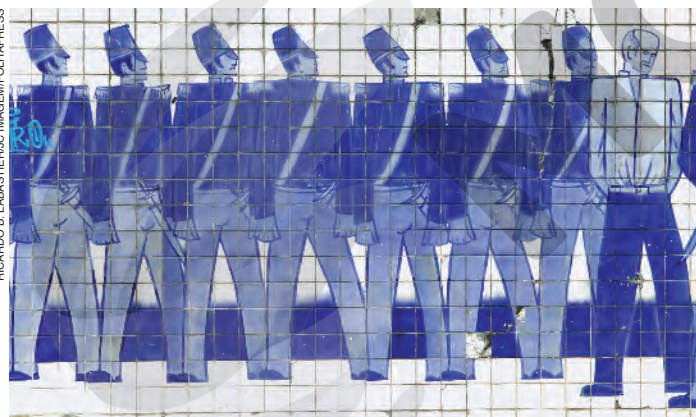
Recapitulando

8. A revolução eclodiu em razão da insatisfação de integrantes da população do Recife (entre eles, fazendeiros, comerciantes, militares, artesãos e religiosos) com os privilégios dos portugueses, das dificuldades econômicas decorrentes das flutuações nos preços do algodão e do aumento de impostos para custear o luxo da corte. O movimento foi violentamente reprimido e seus líderes, presos ou executados.

Influência iluminista

O movimento republicano em Pernambuco, assim como outros ocorridos no período, foi inspirado nas ideias iluministas. Em Pernambuco, a difusão do conhecimento iluminista foi, em grande parte, responsabilidade do Seminário de Olinda. Essa instituição de ensino foi frequentada por vários alunos que, mais tarde, fariam parte da Revolução Pernambucana. Além de contemplar as disciplinas clássicas, uma herança dos jesuítas, o currículo do Seminário de Olinda privilegiava as aulas de matemática, ciências físicas e naturais.

• **Delação:** acusação; denúncia.



Detalhe de *Revoluções Pernambucanas*, painel em azulejos de José Corbiniano Lins, no Recife, Pernambuco. Foto de 2015. Em 2017, em comemoração ao bicentenário da Revolução de 1817, a Assembleia Legislativa de Pernambuco aprovou a lei que instituiu 6 de março (o dia da deflagração do movimento) como feriado estadual.

Recapitulando

9. Foi uma revolta ocorrida na cidade do Porto, em 1820, cujos participantes reivindicavam o retorno de D. João VI a Portugal, a convocação de uma Assembleia Constituinte para a elaboração de uma nova constituição, o fim do absolutismo monárquico e a transferência do poder político para as Cortes.

10. Não. Se, por um lado, as Cortes defendiam o fim do absolutismo e criaram uma nova constituição para Portugal, por outro, tentaram instituir medidas recolonizadoras sobre o Brasil, política característica do mercantilismo, contrária ao liberalismo econômico.

A Revolução do Porto

A Revolução do Porto, ocorrida em 1820, foi provocada em grande medida pela ausência do rei, que insistia em se manter no Brasil mesmo depois do fim da “ameaça napoleônica” na Europa. Tratava-se também da manifestação da necessidade de uma reforma institucional. Entender esse processo é fundamental para compreender o significado do retorno de D. João à Europa e o processo de independência do Brasil.

Regeneração

A inspiração iluminista era evidente na Revolução do Porto pela exigência de o monarca se subordinar a uma constituição sob o pretexto de uma regeneração política que colocasse fim ao despotismo.

Essas ideias tiveram repercussão no Brasil. Em 1821, as províncias do Grão-Pará, Bahia e Rio de Janeiro aderiram ao movimento do Porto, aumentando a turbulência do processo. No dia 21 de abril daquele ano, deputados obrigaram D. João a jurar a Constituição espanhola enquanto a portuguesa era elaborada. Ele jurou, mas, no dia seguinte, publicou um decreto que anulava seu ato anterior e outro que estabeleceu a regência para o seu filho, príncipe D. Pedro. No dia 25, embarcou de volta a Portugal, levando mais de 4 mil cortesãos.

A volta de D. João VI para Portugal

Desde a partida da família real para o Brasil, Portugal passou por diversas crises, causadas, sobretudo, pela ausência do rei e dos órgãos de governo. Após o fim do período napoleônico, os portugueses concluíram que não havia mais motivos para a permanência da Corte no Brasil.

Portugal venceu as forças francesas com a ajuda da Grã-Bretanha e passou a ser governado por um conselho presidido pelo marechal britânico William Beresford, que também assumiu o comando do exército luso, desagradando os militares portugueses. Para agravar a situação, a abertura dos portos brasileiros provocou uma crise econômica no país.

Insatisfeitos com a situação, os portugueses iniciaram, em 1820, na cidade do Porto, um movimento exigindo a volta de D. João VI para Lisboa e a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, encarregada de elaborar uma constituição liberal para Portugal. Os participantes do movimento defendiam, ainda, o fim da monarquia absolutista e a transferência do poder político para as **Cortes**. Teve início, assim, a **Revolução Liberal de 1820**, também conhecida como **Revolução do Porto**.

Os revolucionários convocaram eleições para as Cortes, dando início à elaboração da nova Carta Magna. Os deputados eleitos aprovaram uma série de medidas para restringir a influência britânica, favorecer os interesses da burguesia metropolitana e restabelecer os monopólios e os privilégios perdidos pelos portugueses. Na prática, o Brasil voltaria à condição de colônia. As medidas das Cortes desagradaram comerciantes e grandes proprietários de terras no Brasil, que haviam se beneficiado com a abertura dos portos.

D. João VI viu-se pressionado e, temendo perder o trono, decidiu retornar a Portugal em 25 de abril de 1821, deixando seu filho D. Pedro como príncipe regente do Brasil.

Cortes: denominação do Parlamento constituído em Portugal em 1820 nos moldes do liberalismo político, ou seja, pela vontade do povo, e não pela convocação do rei.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

- O que foi a Revolução Liberal do Porto?
- Com a Revolução do Porto, as Cortes adotaram medidas liberais tanto para a política quanto para a economia? Justifique.

Sessão das Cortes de Lisboa, pintura de Oscar Pereira da Silva, 1922. Museu Paulista da Universidade de São Paulo.



MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

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

A construção da história da independência

Existem muitas controvérsias entre os vários estudos sobre a independência do Brasil. A historiografia oficial do século XIX tentou idealizar o processo de independência e seus atores como um ato de heroísmo contra a tirania portuguesa e em defesa da liberdade. Contudo, a independência do Brasil, formalizada em 1822, foi conduzida por um herdeiro da dinastia de Bragança e garantiu a manutenção do governo monárquico. Em algumas análises historiográficas, enfatiza-se a continuidade, destacando a economia com base

Continua

Explique aos alunos que, para entender o período joanino, os historiadores analisam uma grande diversidade de fontes do início do século XIX. Essas fontes integram um vasto acervo alocado em vários museus e arquivos. Para que eles conheçam algumas dessas fontes, instrua-os a acessar a exposição virtual *Dom João VI e a Biblioteca Nacional*: o papel de um legado, no endereço eletrônico da Biblioteca Nacional Digital (disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/exposicoes/dom-joao-vi-e-a-biblioteca-nacional-o-papel-de-um-legado/o-brasil-antes-de-d-joao/>; acesso em: 5 maio 2022). Na sequência, incentive-os a explorar os documentos disponíveis na exposição para que, ao final da atividade, possam elaborar um relatório com as observações que fizeram. Para isso, pode-se fornecer aos alunos um roteiro inicial sobre o trabalho com as fontes, como este modelo.

- Na parte 2 da exposição (O Brasil antes de D. João), que trata da relação entre o Brasil e Portugal antes da vinda da família real, oriente-os a identificar e indicar quais são os tipos de documento que confirmam essa relação. Na sequência, peça que avaliem: que dificuldades a análise desses documentos impõe aos historiadores?

- Na parte 4 (O Brasil depois de D. João), que apresenta o contexto histórico do Brasil depois de D. João, são encontradas fontes que revelam o louvor ao monarca e outras que apresentam críticas a ele. Peça aos alunos que citem um exemplo de cada um desses registros.

- Para concluir a atividade, solicite a elaboração de um relatório sobre a importância do acervo da Biblioteca Nacional, contendo as descobertas que eles fizeram ao explorar as fontes disponíveis nele.



Aclamação provisória da Constituição de Lisboa, pintura de Félix-Émile Taunay, 1820. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro. A obra mostra D. Pedro (na sacada) fazendo juramento à Constituição de Portugal em nome de seu pai, D. João VI.

Rumo à independência

Com as medidas aprovadas pelas Cortes, as diferenças entre as elites brasileiras resultaram na formação de três grupos políticos: o partido brasileiro, o partido português e os liberais radicais.

- **Partido brasileiro.** Grupo composto principalmente de ricos comerciantes, fazendeiros e altos funcionários que haviam se beneficiado da liberdade econômica do período joanino. Inicialmente, esse grupo defendia a instituição de uma monarquia dual (uma em Portugal, com D. João VI, e outra no Brasil, com D. Pedro), desde que fosse garantida a autonomia do Brasil. No fim, acabou defendendo a independência, mas sem a participação das camadas populares, por causa do receio de uma revolta de escravizados como a que havia ocorrido no Haiti.
- **Partido português.** Grupo formado por comerciantes portugueses, alguns militares e funcionários da coroa. Apoiava as medidas propostas pelas Cortes de recolonizar o Brasil e exigia o retorno de D. Pedro a Portugal.
- **Liberais radicais.** Grupo formado, principalmente, por membros das camadas médias urbanas, como jornalistas, médicos, professores, pequenos comerciantes e padres. Tinha tendências mais radicais e democráticas, defendendo a ruptura com Portugal e um regime republicano semelhante ao adotado em outros países da América.

Acatar a decisão das Cortes e regressar a Portugal poderia afastar a dinastia de Bragança do comando do Brasil. Assim, em 9 de janeiro de 1822, D. Pedro anunciou, oficialmente, sua permanência no Brasil, marcando o **Dia do Fico**. A partir de então, o príncipe regente esforçou-se para conquistar o apoio das elites brasileiras.

Em maio daquele ano, D. Pedro ordenou que os decretos das Cortes só poderiam ser executados com sua aprovação. No mês seguinte, convocou uma Assembleia Constituinte para elaborar a primeira Constituição do Brasil. Também decidiu que as tropas portuguesas que tentassem desembarcar no território do Brasil seriam consideradas inimigas.



Reconstituição do rosto de D. Pedro I feita com base em uma fotografia do crânio do imperador, exumado em 2012.

Continuação

na produção agrícola para exportação e na mão de obra escravizada. Outros pesquisadores destacam que a independência não pode ser analisada apenas do ponto de vista da continuidade, pois, além do fim do pacto colonial e da constituição de um Estado nos moldes burgueses, a mudança se manifestou na acumulação de capitais na mão de uma elite nacional, que, mais tarde, financiaria projetos modernizadores. Alguns historiadores afirmam que, para compreender esse processo, é necessário situá-lo no contexto mais amplo, de maior duração, de transformações que abalaram as bases do Antigo Regime e do antigo sistema colonial.

Ampliando: a força de Maria Quitéria

“Um desses emissários [enviados pelo Conselho Interino do Governo da Província] visitou a fazenda de Gonçalves [pai de Maria Quitéria], que o escutou atentamente, lastimando não ter filhos homens em idade para os combates. Maria Quitéria, ouvindo toda a conversa, solicitou ao pai a permissão para se alistar, tendo como resposta a advertência de que as mulheres fiam, tecem, bordam, e não vão à guerra. Determinada, mesmo diante da recusa paterna, deixou a fazenda e foi procurar auxílio na casa de sua irmã Teresa, que a socorreu, providenciando o corte dos cabelos e fazendo com que seu marido, José Cordeiro de Medeiros, lhe emprestasse a farda, levando-a em seguida para Cachoeira, onde os batalhões aguardavam as ordens para lutar.

Adotou o nome de seu cunhado, soldado Medeiros, e ingressou no Regimento de Artilharia, porém, poucas semanas depois foi descoberta, pois seu pai estava a sua procura [...]. Com o fim do disfarce, Maria Quitéria foi transferida para o batalhão dos Periquitos, apelidado pelo verde dos punhos e golas do uniforme utilizado, e à sua farda acrescentaram um saiote.

Destacou-se desde o começo por sua bravura e destreza no manejo das armas. Seu batismo de fogo aconteceu no combate de Pituba, e em fevereiro de 1823, no confronto em Itapuã, foi citada na ordem do dia por ter atacado uma trincheira inimiga e feito muitos prisioneiros. [...]

[Após destacar-se em vários combates e ser condecorada pelo Imperador] retornou à fazenda Serra da Agulha, onde foi recebida orgulhosamente por seu pai [...] em pouco tempo [a fazenda] se transformou em um local de peregrinação, pois a população estava ansiosa para conhecer a heroína do sertão.”

SCHUMAHER, Maria Aparecida (Schuma); BRAZIL, Erico Teixeira Vital (org.). *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*. Biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 407.



Fonte: FUNDAÇÃO Getúlio Vargas. *Atlas histórico do Brasil*. FGV/CPDOC, 2016. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/proclamacao-da-independencia/mapas/guerras-da-independencia-do-brasil>. Acesso em: 9 fev. 2022.

A proclamação da independência

As medidas de D. Pedro desagradaram as Cortes portuguesas, que reagiram reduzindo a autoridade do príncipe regente. Informado do fato no dia 7 de setembro de 1822, quando passava por São Paulo, D. Pedro formalizou a independência do Brasil. O príncipe recebeu o apoio das camadas médias urbanas e da aristocracia rural, que pretendiam garantir privilégios e manter as camadas populares longe do processo de independência. Em outubro, ele foi aclamado imperador do Brasil, tornando-se D. Pedro I.

A independência, contudo, não foi imediatamente aceita em todas as regiões do Brasil. Nas províncias do Maranhão, do Grão-Pará, do Piauí e de Pernambuco, em parte da Bahia e na Província Cisplatina, havia muita concentração de militares, grandes comerciantes e altos funcionários portugueses, que se recusaram a aceitar a ruptura com Portugal e decidiram resistir.

No Piauí, por exemplo, ocorreu a **Batalha do Jenipapo**. Em apenas um dia, 13 de março de 1823, às margens do Rio Jenipapo, onde hoje se situa o município de Campo Maior, a população sertaneja piauiense, armada com instrumentos agrícolas, enfrentou as forças portuguesas, que se enfraqueceram e se retiraram da região após os sertanejos invadirem o acampamento militar português e se apoderarem de armas, munições, dinheiro e bagagens.

Para lutar contra os aliados das Cortes, as tropas do Brasil também tiveram de intervir. Além disso, D. Pedro I contou com a colaboração de mercenários britânicos, que foram contratados para combater as províncias rebeldes, como a da Bahia. Somente um ano após a independência, a unidade territorial do Brasil foi concluída.

O primeiro país a reconhecer a independência do Estado brasileiro foram os Estados Unidos, seguidos da Grã-Bretanha. Portugal só reconheceu a emancipação do Brasil em 1825, em troca de uma indenização no valor de 2 milhões de libras esterlinas.

Saiba mais

Uma mulher na luta pela independência

Maria Quitéria de Jesus Medeiros destacou-se por se juntar às tropas baianas que defendiam a independência do Brasil. Ela foi a primeira mulher a fazer parte, oficialmente, de uma unidade militar brasileira. Para lutar nas guerras de independência na Bahia, porém, Maria Quitéria teve de fugir de casa e se disfarçar de homem. Seu disfarce foi descoberto, mas, como era uma excelente soldada, conseguiu permanecer nas tropas do exército. Em agosto de 1823, ela recebeu de D. Pedro I a condecoração de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro.

Maria Quitéria, pintura de Domenico Failutti, 1920. Museu Paulista da Universidade de São Paulo.



MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

124

Os indígenas na independência

Sugerimos a audição do episódio *Tai o que você pediu*: novas histórias dos povos indígenas na Independência, do *podcast No Recreio!*, produzido por professores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Neste episódio, três historiadores de universidades brasileiras respondem a estas questões sobre suas pesquisas: Quais exemplos efetivos das ações políticas dos indígenas, na localidade que você estudou, podemos ensinar aos nossos estudantes? Com quais tipos de registros você trabalhou? De que maneiras estes exemplos te ajudaram a escrever (ou reescrever) aspectos da história do Brasil que, antes, não sabíamos?

Negros e indígenas no fim da colonização

Entre a chegada da família real portuguesa à colônia americana e a independência do Brasil, negros e indígenas permaneceram marginalizados, condição que se estendeu por todo o século XIX.

Os negros escravizados continuaram a ser explorados nas atividades agropecuárias, na mineração, nas tarefas domésticas e em diversas outras funções no espaço urbano. Aqueles que conseguiam comprar sua alforria chegavam até a acumular posses, mas viviam com muita dificuldade e sofriam com o preconceito racial e o estigma da escravidão. Diante dessa situação, muitos participaram de revoltas, como a Conjuração Baiana, e, no caso dos cativos, promoveram fugas e formaram quilombos.

Já os indígenas continuaram vivendo sob uma política de tutela do Estado. O governo os considerava seres incapazes, que deviam, portanto, ser tutelados e assimilados à civilização europeia. Essa visão decorria, entre outros aspectos, da política indigenista de Pombal, que tinha o objetivo de integrar os nativos à sociedade colonial por meio da miscigenação, incentivando casamentos mistos, da imposição dos valores ocidentais e do uso do português, ensinados nas escolas indígenas, em detrimento das línguas e costumes nativos.

Além disso, o Estado português legitimava a guerra contra as populações indígenas que resistissem ao processo civilizacional, promovendo a destruição de suas tradições, a ocupação de suas terras e seu extermínio. Em maio de 1808, D. João, que havia acabado de chegar ao Brasil, permitiu a guerra contra os **Botocudos** na região do Rio Doce, que corta Minas Gerais e Espírito Santo (consulte a seção “Leitura complementar”).



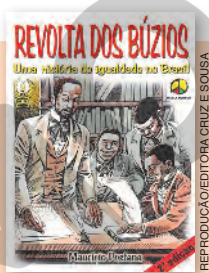
Detalhe de *Sinal de combate*, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1834. Biblioteca Pública de Nova York, Estados Unidos.

Conexão

Revolta dos Búzios: uma história de igualdade no Brasil

Maurício Pestana. 2. ed. Salvador: Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum, 2014.

Essa HQ apresenta os principais acontecimentos da Conjuração Baiana (Revolta dos Búzios), destacando o protagonismo negro na luta por liberdade e pelo fim da discriminação racial no final do período colonial.



Botocudos: nome genérico dado pelos portugueses a diversos grupos indígenas que usavam botoques (ornamentos circulares, geralmente de madeira) nas orelhas e nos lábios.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

11. Quais foram os grupos políticos que se formaram após o retorno de D. João VI a Portugal? Identifique os objetivos de cada um deles.
12. Em que contexto histórico ocorreu a Batalha do Jenipapo? Por qual razão?
13. Elabore uma linha do tempo com os principais acontecimentos do processo de independência do Brasil.

125

Conexão

Se possível, promova uma leitura compartilhada da HQ. Na sequência, converse com os alunos a respeito das possíveis dificuldades encontradas pelo cartunista Maurício Pestana em retratar as cenas dos episódios narrados na história por meio de ilustrações, considerando que não há registros fotográficos da Revolta dos Búzios. Procure evidenciar, nesse contexto, a importância dos registros imagéticos, como pinturas, gravuras e ilustrações, para a interpretação e análise dos eventos históricos.

BNCC

Ao discutir a continuidade da marginalização das populações indígenas e dos negros no fim da colonização, o conteúdo contempla a habilidade EF08HI14.

Recapitulando

11. Formaram-se três grupos: o partido brasileiro, que defendia uma monarquia dual e a independência do Brasil, o partido português, que apoiava as Cortes de Portugal e era contra a emancipação da América portuguesa, e o dos liberais radicais, que queriam a independência do Brasil e a adoção de um governo republicano.

12. Ela ocorreu no contexto das guerras de independência, nas quais se enfrentaram as forças leais a D. Pedro I e os partidários das Cortes portuguesas. A população sertaneja do Piauí, favorável à independência, combateu os rebeldes para garantir a adesão da província ao Império do Brasil.

13. A linha do tempo deve conter: 1750-1777 – Reformas pombalinas; 1789 – Conjuração Mineira; 1798 – Conjuração Baiana; 1808 – Chegada da família real portuguesa ao Brasil e abertura dos portos; 1810 – Tratado de Comércio e Navegação; 1815 – Elevação do Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves; 1817 – Revolução Pernambucana; 1818 – Coroação de D. João como rei de Portugal e do Brasil, tornando-se D. João VI; 1820 – Revolução do Porto; 1821 – Retorno de D. João VI a Portugal; janeiro de 1822 – Dia do Fico; 7 de setembro de 1822 – Proclamação da independência do Brasil por D. Pedro; 1822-1823 – Guerras de independência no Brasil.

Ao analisar a guerra aos Botocudos declarada por D. João e as práticas de extermínio, escravização e tutela legitimadas pela carta régia de 1808, a seção contempla parcialmente a habilidade EF08HI14.

Leitura complementar

Guerra contra os Botocudos

Leia um trecho da carta régia pela qual D. João declarou guerra aos Botocudos e justificou esse ato.

“Sendo-me as graves queixas que da capitania de Minas Gerais têm subido a minha real presença, sobre as invasões que diariamente estão praticando os índios Botocudos, **antropófagos**, em diversas e muito distantes partes da mesma capitania, particularmente sobre as margens do Rio Doce e rios que no mesmo deságuaem e onde não só devastam todas as fazendas sitas naquelas vizinhanças e têm até forçado muitos proprietários a abandoná-las com grave prejuízo seu e da minha real coroa, mas passam a praticar as mais horríveis e atrozes cenas da mais bárbara antropofagia, ora assassinando os portugueses e os índios mansos por meio de feridas, de que sorvem depois o sangue, ora dilacerando os corpos e comendo os seus tristes restos; tendo-se verificado na minha real presença a inutilidade de todos os meios humanos, pelos quais tenho mandado que se tente a sua civilização e o reduzi-los a aldear-se e a gozarem dos bens permanentes de uma sociedade pacífica e doce, debaixo das justas e humanas leis que regem os meus povos; e até havendo-se demonstrado, quão pouco útil era o sistema de guerra defensivo que contra eles tenho mandado seguir, visto que os pontos de defesa em uma tão grande e extensa linha não podiam bastar a cobrir o país: sou servido por estes e outros justos motivos que ora fazem suspender os efeitos de humanidade que com eles tinha mandado praticar, ordenar-vos, em primeiro lugar: que desde o momento em que receberdes esta minha carta régia deveis considerar como principiada contra estes índios antropófagos uma guerra ofensiva que continuareis sempre em todos os anos nas estações secas e que não terá fim, senão quando tiverdes a felicidade de vos senhorear de suas habitações e de os capacitar da superioridade das minhas reais armas de maneira tal que movidos do justo terror das mesmas, peçam a paz e sujeitando-se ao doce **jugo** das leis e prometendo viver em sociedade, possam vir a ser vassallos úteis, como já o são as imensas variedades de índios que nestes meus vastos estados do Brasil se acham aldeados e gozam da felicidade que é consequência necessária do estado social [...].

Em segundo lugar sou servido ordenar-vos que formeis logo um corpo de soldados pedestres escolhidos e comandados pelos mesmos hábeis comandantes que vós em parte propusestes e que vão nomeados nesta mesma carta régia [...] Em terceiro lugar, ordeno-vos que façais distribuir em seis distritos, ou partes, todo o terreno infestado pelos índios Botocudos, nomeando seis comandantes destes terrenos, a quem ficará encarregada pela maneira que lhes parecer mais profícua, a guerra ofensiva que convém fazer aos índios Botocudos [...].

Antropófago: indivíduo que se alimenta de carne humana.

Jugo: opressão, sujeição imposta pela força ou autoridade.

A estes comandantes ficará livre o poder em escolher os soldados [...] em número suficiente para formarem diversas bandeiras, com que hajam constantemente todos os anos na estação seca de entrar nos matos [...] e concertando entre si o plano mais profícuo para a total redução de uma semelhante e atroz raça antropófaga. Os mesmos comandantes serão responsáveis pelas funestas consequências das invasões dos índios Botocudos nos sítios confiados à sua guarda, logo que contra eles se prove omissão, ou descuido. Que sejam considerados como prisioneiros de guerra todos os índios Botocudos que se tomarem com as armas na mão em qualquer ataque; e que sejam entregues para o serviço do respectivo comandante por dez anos, e todo o mais tempo em que durar sua ferocidade, podendo ele empregá-lo em seu serviço particular durante esse tempo e conservá-los com a devida segurança, mesmo em ferros, enquanto não derem provas do abandono de sua atrocidade e antropofagia. [...]”

CARTA régia de 13 de maio de 1808. In: COLLECÇÃO das leis do Brazil de 1808. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. p. 37-38. (Adaptado).

Família de Botocudos em passeio, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1834. Biblioteca Pública de Nova York, Estados Unidos.



BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK

Questões

Responda em seu caderno.

1. Liste os verbos e adjetivos usados por D. João para se referir aos Botocudos, seus hábitos e suas ações.
2. Liste os adjetivos usados por D. João para se referir aos colonizadores e suas instituições.
3. A afirmação de que os Botocudos praticavam a antropofagia é questionada pelos cientistas que estudam a cultura dos povos indígenas do tronco Macro-Jê. No entanto, o documento faz várias menções a ela. Com base em sua análise do texto, indique as possíveis razões para essa afirmação ter sido feita com recorrência no discurso de D. João.
4. As palavras que são escolhidas para descrever uma situação ou para justificar uma decisão são importantes porque podem ser usadas tanto com a intenção de expressar um ponto de vista como para persuadir os interlocutores a acatar e apoiar o discurso do locutor. As palavras escolhidas para comunicar a decisão da coroa sobre os Botocudos revelam que preocupação de D. João?
5. Segundo a carta régia, quando a guerra contra os Botocudos terminaria?
6. A escravização indígena era proibida desde a administração do marquês de Pombal, exceto nos casos de guerra contra indígenas considerados inimigos. Que trecho da carta régia revela a possibilidade de escravização dos Botocudos?

127

Leitura complementar

1. Verbos: devastar (devastam), assassinar (assassinando), dilacerar (dilacerando). Adjetivos: graves, horríveis, atroz, bárbara, tristes, funestas.
2. Adjetivos: doce, justas, pacífica, humanas, hábeis.

Continua

Continuação

3. Espera-se que os alunos levantem hipóteses para explicar a insistência de D. João em associar os Botocudos à prática da antropofagia. As hipóteses devem ter relação com a intenção do monarca de justificar a autorização para uma ofensiva contra os Botocudos. Sendo a antropofagia uma prática considerada abominável pelo cristianismo e contrária à concepção europeia de civilização, sua associação aos indígenas aproximava-os de uma animalidade e de uma brutalidade que legitimavam o uso da violência contra eles.

4. As palavras escolhidas revelam a preocupação de D. João de construir uma imagem negativa dos Botocudos. Todas elas remetem à barbárie e despertam sentimento de medo e repulsa. Já os termos associados aos colonos e suas instituições produzem efeito contrário: pacificador e tranquilizador. Essa representação maniqueísta dos sujeitos sociais (indígenas = perversos e belicosos; colonizadores = justos e pacíficos) conduz o leitor a considerar legítima a subjugação dos nativos por parte dos colonos.

Ao propor a análise da intencionalidade da escolha das palavras usadas no texto, a atividade favorece o desenvolvimento de habilidades de análise de discurso.

5. A guerra contra os Botocudos só terminaria quando suas terras fossem tomadas pelos portugueses e quando esses indígenas reconhecessem a superioridade militar das tropas coloniais, rendendo-se e se submetendo às leis da coroa.

6. O trecho “Que sejam considerados como prisioneiros de guerra todos os índios Botocudos que se tomarem com as armas na mão em qualquer ataque; e que sejam entregues para o serviço do respectivo comandante por dez anos, e todo o mais tempo em que durar sua ferocidade, podendo ele empregá-lo em seu serviço particular durante esse tempo e conservá-los com a devida segurança, mesmo em ferros, enquanto não derem provas do abandono de sua atrocidade e antropofagia”.

Atividades

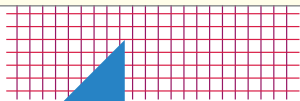
1. a) D. João VI nomeia seu filho, o príncipe D. Pedro, como regente do Brasil.

b) Porque D. João VI sabia que os proprietários de terra e a elite de comerciantes não aceitariam o retorno às condições coloniais anteriores à abertura dos portos, em 1808. A ausência do rei na colônia poderia favorecer a articulação dessas elites para o rompimento com o governo português. Ele deixa seu filho no Brasil para que a situação não saísse do controle da casa de Bragança.

c) Espera-se que os alunos reflitam sobre a intenção de manutenção do poder pela casa de Bragança. Eles devem perceber que a proclamação da independência foi uma estratégia para que o controle sobre o Brasil não passasse para as mãos de algum membro da elite colonial. Para chegar a essa conclusão, os alunos devem exercitar a leitura inferencial, interpretando os desejos e projetos de D. João VI que não são verbalizados literalmente em sua fala.

2. a) O texto revela que alguns escravizados tiveram consciência do processo histórico em curso e requereram, por escrito (o que revela também o letramento de alguns cativos) e de forma organizada, sua libertação. Muitos escravizados sentiam-se brasileiros e no direito de obter a liberdade com a independência do país.

b) Não. O texto mostra que os cativos, diante da ruptura com Portugal, começaram a reivindicar sua liberdade, o que indica a participação das camadas populares no processo de independência, incluindo os negros escravizados.



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Leia os quadrinhos em que o desenhista imagina um diálogo entre D. João VI e D. Pedro às vésperas do retorno do rei a Portugal e responda às questões.

- Qual é a providência tomada por D. João VI antes de sua partida?
- Por que D. João VI não voltou para Portugal na companhia do seu filho e herdeiro?
- Como você interpreta o conselho dado por D. João a seu filho?

Trecho da obra *História do Brasil em quadrinhos* (textos de Edson Rossato e Jota Silvestre; ilustrações de Celso Kodama, Laudo Ferreira e Omar Viñole, São Paulo: Europa, 2008).



EDITORA EUROPA

2. Na Bahia, as guerras de independência terminaram em 2 de julho de 1823. Nesse processo, houve algumas mobilizações de escravizados, como demonstra o texto a seguir.

“Escrevendo a seu marido em Portugal, a 13 de abril de 1823, a dona Maria Bárbara Garcez Pinto informava-o em sua pitoresca linguagem: ‘A crioulanda fez requerimentos para serem livres’. Em outras palavras, os escravos negros nascidos no Brasil (crioulos) ousavam pedir, organizadamente, a liberdade!”

[...] Comparados aos africanos, os escravos nascidos no Brasil eram melhor tratados – tinham certos privilégios ocupacionais, podiam mais facilmente constituir família, adquiriam a alforria em maior número. [...] Sentiam-se, eram brasileiros, e por isso achavam natural que pudessem se libertar junto com o país. Afinal, seus senhores não falavam tanto em liberdade?”

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 92-93.

a) O que esse texto revela sobre os escravizados da Bahia no processo de independência do Brasil?

b) Pode-se afirmar que as camadas populares mantiveram-se alheias ao processo de independência do Brasil? Explique.

3. Leia o texto e responda às questões:

“A cisão almejada por parte da elite colonial em relação à metrópole portuguesa passou pelo uso da figura do indígena em diversos campos. [...] [Uma] forma com que membros do alto escalão da sociedade da época empregaram o índio para avançar o interesse pela independência foi através da onomástica, ao alterar os próprios nomes. É um processo que ficou conhecido como *tupinização* ou, de forma mais abrangente, *indianização* dos sobrenomes [...].”

‘A valorização do elemento indígena durante a independência foi sobretudo simbólica’, explica [o professor] João Paulo Pimenta [...]. ‘Simbólica porque o processo de independência foi, em parte, o processo de criação de antagonismos, entre Brasil e Portugal, que não existiam antes e geraram identidades diferentes, separando os portugueses do Brasil e os portugueses de Portugal.’”

SANTOS, Felipe. 7 de setembro: a elite que “tupinizou” o próprio nome pela independência. *BBC News Brasil*. 6 set. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58444046>. Acesso em: 4 maio 2022.

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

- a) Qual era o objetivo dos membros da elite ao adotar nomes indígenas durante o processo de independência do Brasil?
- b) Por que o professor João Paulo Pimenta afirma que “a valorização do elemento indígena durante a Independência foi sobretudo simbólica”?
- c) Em 2012, uma decisão judicial determinou que os indígenas Guarani-Kaiowá deveriam se retirar da Aldeia Passo Piraju, no Mato Grosso do Sul. Em defesa desses indígenas, vários usuários de redes sociais mudaram seus sobrenomes para Guarani-Kaiowá em seus perfis. Essa atitude se assemelha à iniciativa dos membros da elite colonial do Brasil no século XIX? Justifique.

Aluno cidadão

4. Com a chegada da família real, o Rio de Janeiro passou por profundas transformações, muitas das quais geraram problemas urbanos. Por exemplo, o esvaziamento e o aterramento de lagoas e pântanos diminuíram a capacidade de contenção e drenagem da água das chuvas, provocando enchentes. Além disso, o desmatamento das encostas dos morros e a construção de edifícios em áreas impróprias provocaram deslizamentos de massas de terra e soterramentos. Considerando essas informações, faça o que se pede.
 - a) Atualmente, muitos municípios brasileiros também enfrentam enchentes, agravadas, entre outros fatores, pela alta impermeabilização do solo em áreas urbanas e pela construção de edifícios em espaços inadequados, como as margens dos rios. O que poderia ser feito pelas autoridades públicas e pela população para amenizar esse problema? Converse com os colegas sobre o tema.
 - b) Com base na discussão com os colegas, monte um mural com imagens e pequenos textos sobre as atitudes cidadãs para combater o problema.

Conversando com língua portuguesa

5. Muitos estrangeiros vieram para o Brasil após 1808. Entre eles, dois grupos se destacaram: o dos naturalistas – cientistas que faziam o levantamento da flora e da fauna, dos recursos minerais, da geografia e dos tipos humanos das Américas – e o dos artistas – pintores, escultores e gravuristas que

produziram registros tanto da vida social e política como da paisagem urbana e rural do Brasil no século XIX. Considerando essas informações, junte-se a alguns colegas e sigam o roteiro.

- a) Investiguem a vida e a obra (local e data de nascimento e morte, atuação profissional, objetivo da viagem, período de permanência no Brasil, trabalhos realizados etc.) de um dos seguintes viajantes: Carl von Martius, Hercule Florence, Jean-Baptiste Debret, Johann Baptist von Spix, Johann Moritz Rugendas, Nicolas-Antoine Taunay ou Thomas Ender.
- b) Seleccionem as fontes impressas e da internet mais confiáveis, anotem as informações obtidas e escolham uma imagem representativa do trabalho do viajante.
- c) Elaborem um relatório sobre as descobertas do grupo com um comentário explicativo sobre a imagem selecionada. No final, informem as fontes consultadas.
- d) Apresentem o resultado do trabalho ao restante da turma.

Enem e vestibulares

6. (Enem-MEC)

“A transferência da corte trouxe para a América portuguesa a família real e o governo da metrópole. Trouxe também, e sobretudo, boa parte do aparato administrativo português. Personalidades diversas e funcionários régios continuaram embarcando para o Brasil atrás da corte, dos seus empregos e dos seus parentes após o ano de 1808.”

NOVAIS, F. A.; ALENCASTRO, L. F. (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Os fatos apresentados se relacionam ao processo de independência da América portuguesa por terem

- a) incentivado o clamor popular por liberdade.
- b) enfraquecido o pacto de dominação metropolitana.
- c) motivado as revoltas escravas contra a elite colonial.
- d) obtido o apoio do grupo constitucionalista português.
- e) provocado os movimentos separatistas das províncias.

4. a) Ao apresentar essa situação-problema, espera-se promover a reflexão sobre questões ambientais atuais à luz do passado e incentivar os alunos a cuidar do meio ambiente no presente. Além de campanhas voltadas ao reflorestamento das margens dos rios e à manutenção de áreas verdes, que ajudam na infiltração da água das chuvas no solo, os alunos podem citar a cobrança de ações do poder público para planejar a desocupação das áreas de risco e a construção de sistemas de drenagem mais eficientes nas áreas urbanas.
 - b) A população pode contribuir descartando lixo em locais adequados, pois o acúmulo de lixo nos bueiros e rios favorece a ocorrência de enchentes. O poder público deve fomentar políticas de habitação para a população carente, de preservação de áreas verdes, de planejamento urbano, entre outras medidas.

BNCC

A atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Educação ambiental e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 2, nº 4, nº 7 e nº 10**, bem como das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 2, nº 3, nº 5 e nº 6**.

5. Espera-se que os alunos conheçam as obras dos viajantes e suas representações sobre as paisagens naturais e a sociedade brasileira entre 1808 e 1822. Os diários de viagem, as cartas e os livros com relatos de viajantes são documentos de grande valor para o conhecimento histórico, pois revelam aspectos da fauna, da flora e da sociedade brasileira da época, e também as impressões desses viajantes sobre aquilo que registravam.

Interdisciplinaridade e BNCC

Ao propor a pesquisa e análise das produções dos viajantes como documentos históricos e obras literárias, a atividade favorece o desenvolvimento de habilidades de análise documental e de habilidades do componente curricular língua portuguesa, especificamente as habilidades **EF69LP32** e **EF69LP36**. Além disso, contribui para o desenvolvimento das **Competências específicas de História nº 3 e nº 4**.

6. Alternativa b.

3. a) O objetivo era definir uma identidade diferente da portuguesa, a fim de sinalizar o desejo de constituição de uma identidade nacional, ainda inexistente no começo do século XIX.
- b) Porque a valorização do indígena não ocorria de fato. A independência não garantiu aos indígenas o direito à cidadania nem a preservação de seus costumes e tradições. Ao contrário, os projetos defendidos pelas elites indicavam a intenção de tutela e de “civilização” dos indígenas.
- c) Apesar da iniciativa idêntica (a mudança do sobrenome), as duas situações são bem diferentes. No século XIX, a adoção do nome indígena não tinha relação com a defesa dos povos originários. Em 2012, a troca de nome por usuários de redes sociais representou uma forma de apoio à causa indígena.

Este capítulo contempla parcialmente as habilidades EF08HI15 e EF08HI16 (ao investigar os grupos políticos e seus interesses durante o Primeiro Reinado e as Regências e ao abordar os movimentos contestatórios ao poder central), as habilidades EF08HI19 (por analisar o escravismo e a exclusão social dos africanos e seus descendentes, a participação desses grupos em revoltas e sua importância na formação da cultura brasileira), EF08HI17, EF08HI21 e EF08HI22 (ao tratar das transformações territoriais, das políticas oficiais com relação ao indígena e do papel da cultura na produção das identidades no Brasil do século XIX) e EF08HI27 (ao identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios relacionados aos indígenas durante o Primeiro Reinado). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Contextualizar o processo de formação do Estado brasileiro durante o Primeiro Reinado e as Regências.
- Caracterizar os grupos políticos que lideraram a Assembleia Constituinte de 1823 e identificar o caráter autoritário da Constituição de 1824.
- Problematizar o conceito de cidadania e a condição das mulheres, dos negros e dos indígenas no Primeiro Reinado e nas Regências.
- Analisar as políticas indigenistas do Primeiro Reinado.
- Caracterizar o período regencial.
- Relacionar as revoltas regenciais com os embates políticos, econômicos e sociais do período.
- Reconhecer a participação das camadas populares nos movimentos que criticavam o governo imperial e reivindicavam melhores condições de vida.
- Analisar os interesses dos grupos políticos durante as Regências e relacioná-los ao golpe da maioria.
- Reconhecer algumas manifestações da cultura afro-brasileira na primeira metade do século XIX.

Continua

CAPÍTULO

7

Do Primeiro Reinado às Regências

Mulheres que se destacaram na história do Brasil no século XIX. Da esquerda para a direita: Dona Amélia (1), Dona Leopoldina (2), Anita Garibaldi (3), Leolinda Dalro (4), Maria Justina do Espírito Santo (5), Soror Joana Angélica (6), Nísia Floresta Brasileira Augusta (7), Ana Néri (8), Tia Ciata (9).

1. FOMULO FALDININTEIRO COMPOSTO - MUSEU IMPERIAL - PETRÓPOLIS; 2. FOMULO FALDININTEIRO COMPOSTO - MUSEU DO ESTADO DE PERNAMBUCO, RECIFE; 3. ANITA GARIBALDI - MUSEU DO ESTADO DE PERNAMBUCO, RECIFE; 4. LEOLINDA DALRO - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO; 5. FUNDACÃO JOAQUIM NABUCO, RECIFE; 6. CÂMARA MUNICIPAL DE SALVADOR, BAHIA; 7. ACERVO DA ORGANIZAÇÃO DOS REMANESCENTES DA TIA CIATA (ORTC), RIO DE JANEIRO

Você já reparou que na maioria dos acontecimentos políticos da história do Brasil estudados até agora parece que as mulheres se envolveram muito menos que os homens? Esse fato tem algumas explicações.

A sociedade imperial brasileira era patriarcal e considerava que as mulheres deviam ser tuteladas pelos homens e se dedicar apenas às atividades domésticas e aos cuidados com os filhos. Enquanto isso, a política e as atividades públicas eram executadas pelos homens.

Outra explicação é que a maioria dos estudos historiográficos eram voltados para o estudo dos grandes acontecimentos e personagens masculinos. Com isso, a participação das mulheres na história do Brasil e também de outros países foi esquecida.

Esse cenário, porém, vem mudando e tem sido feito o resgate da importante participação das mulheres como sujeitos históricos. No Primeiro Reinado, por exemplo, destacou-se Dionísia Gonçalves Pinto, que usava o pseudônimo Nísia Floresta Brasileira Augusta. Nísia fundou colégios para meninas e escreveu diversos textos e livros sobre a condição de vida das mulheres de sua época. Defendeu o direito delas à educação e ao trabalho e atacou o preconceito de gênero, afirmando a capacidade e a inteligência das mulheres.

Outra importante personagem desse período foi Dona Leopoldina, primeira esposa de D. Pedro I. Ela falava várias línguas, apreciava a literatura e estudou política internacional. Dona Leopoldina assumia a chefia do governo quando D. Pedro I viajava, tornando-se a primeira mulher a ocupar esse posto em nosso país.

- Qual deve ter sido a repercussão das ideias defendidas por Nísia naquele período? Você acha que a sociedade as aceitou de imediato? Por quê?
- Por que é importante estudar a história das mulheres no Brasil e também no mundo todo?
- Você conhece alguma outra personagem feminina que se destacou na área da política ou da ciência no Brasil? A importância histórica dela é reconhecida?
- Em sua opinião, as mulheres ainda sofrem preconceito como na época de Nísia e de Dona Leopoldina? Por quê?

130

Continuação

Abertura do capítulo

A abertura propõe uma discussão sobre a atuação das mulheres na história e na luta feminina por direitos. Espera-se que os alunos reconheçam que, no período imperial, as ideias de Nísia não foram aceitas imediatamente, em razão do patriarcalismo. Atualmente, o estudo e a valorização da trajetória das mulheres favorecem a inclusão, a igualdade e a justiça social. Como

exemplo de mulheres que se destacaram na política, os alunos podem citar Dilma Rousseff, primeira mulher a presidir o país; Ellen Grece, primeira mulher a integrar o Supremo Tribunal Federal; Mara Gabrilli, senadora atuante na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, entre outras. Na ciência, podem ser citadas a biomédica Jaqueline Góes de Jesus, responsável pelo sequenciamento genético do coronavírus; a geneticista

Continua

A organização do Estado brasileiro

A atual organização do Estado brasileiro foi definida pela Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988. De acordo com esse documento, o Brasil é uma república federativa presidencialista formada por estados, municípios e um Distrito Federal.

O Estado brasileiro está organizado em três poderes: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. Em nível federal, o Poder Executivo é exercido pelo presidente da república, que é, ao mesmo tempo, chefe de governo e chefe de Estado. O Poder Legislativo é representado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, que formam o Congresso Nacional. O Poder Judiciário é responsabilidade dos tribunais e outros órgãos da justiça, como o Supremo Tribunal Federal (STF).

O Estado brasileiro, porém, nem sempre teve essa organização. Além disso, comparado à França e ao Reino Unido, por exemplo, o Brasil é um Estado nacional criado muito recentemente.

Até o início do século XIX, não existia um Estado brasileiro, mas sim um território português em terras americanas, regido pelas instituições de Portugal. Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, o aparato burocrático e administrativo do reino português foi transferido para o Rio de Janeiro para que a monarquia pudesse continuar administrando daqui seu império.

Assim, por ocasião de sua emancipação, em 1822, o Brasil já contava com uma máquina pública em funcionamento e, diferentemente das ex-colônias da Espanha, que precisaram implantar toda a estrutura burocrática e administrativa dos novos Estados independentes desde a fundação, o país pôde orientar seus esforços no sentido de adaptar as instituições à sua nova condição de nação soberana.

Dessa forma, em 1823 ocorreram eleições para a **Assembleia Constituinte**, que deveria elaborar a primeira Constituição do Brasil. Venceram as eleições, por meio do voto censitário e indireto, 88 constituintes, entre eles padres, advogados, proprietários de terras, militares e comerciantes.



Pano de boca executado para representação extraordinária no teatro da corte, por ocasião da coroação do imperador Pedro I, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1839. Biblioteca Pública de Nova York, Estados Unidos.

Explore

Responda em seu caderno.

1. Que camadas sociais foram representadas nessa gravura?
2. Com base na ação dos personagens, responda: Qual teria sido a intenção do artista Jean-Baptiste Debret ao representar a coroação de Pedro I dessa maneira?

131

Continuação

2. Todas as pessoas representadas por Jean-Baptiste Debret saúdam a figura sentada no trono, que personifica a monarquia. Ao fundo, na parte superior da imagem, aparece a inicial de Pedro I, o imperador do Brasil. Na composição, pode-se identificar, entre outros, uma família negra, uma mulher indígena com seu filho, um oficial da marinha arvorando o estandarte da independência e um senhor, com sabre na mão, apoiado em uma criança. Todas essas figuras demonstram reverência e subordinação e parecem pedir clemência à figura que personifica a monarquia do Brasil.

Ampliando: primeira Assembleia Constituinte, 1823

“A Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil iniciou seus trabalhos em 3 de maio de 1823. Os deputados eleitos tomaram seus lugares à medida que as eleições iam sendo realizadas nas províncias, de acordo com as instruções assinadas por Andrada e Silva em 19 de junho de 1822. O comparecimento às sessões ocorreu aos poucos. Nas primeiras, a média era de 50 deputados; atingiu 70 nos períodos de maior participação, entre setembro e novembro de 1823. Deve-se levar em consideração que as províncias de Grão-Pará, Maranhão, Bahia, Pernambuco e Piauí não haviam aderido ao governo de D. Pedro I, sediado no Rio de Janeiro, à época da abertura da assembleia.

Quase todos os deputados eram nascidos no Brasil. Havia padres, matemáticos, médicos, funcionários régios, militares, bacharéis em direito, juizes e desembargadores. De maneira geral, estava representada na Assembleia parcela considerável da elite do Império do Brasil.”

ALVES, Andréia Firmino. *O Parlamento brasileiro: 1823-1850, debates sobre o tráfico de escravos e a escravidão*. 2008. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2008. p. 6.

Continua

Continuação

Mayana Zatz, pioneira nos estudos com células-tronco no país etc. É importante que os alunos reconheçam que, apesar das muitas conquistas femininas ao longo da história, as mulheres ainda enfrentam obstáculos para ter seus direitos respeitados na sociedade atual.

Explore

1. À esquerda, foram representados negros e mestiços, provavelmente escravizados, e, à direita, homens brancos livres e um militar. Ao fundo, atrás da mulher sentada no trono, podemos identificar indígenas.

Ao identificar as disputas políticas durante o Primeiro Reinado, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI15.

Ampliando: vários níveis de cidadania

“A Constituição Imperial de 1824, revogando finalmente o dispositivo colonial da ‘mancha de sangue’, reconheceu os direitos civis de todos os cidadãos brasileiros, diferenciando-os, apenas, do ponto de vista dos direitos políticos, em função de suas posses. Para tanto, adotou o voto censitário em três diferentes graduações: o cidadão passivo (sem renda suficiente para ter direito a voto), o cidadão ativo votante (com renda suficiente para escolher, através do voto, o colégio de eleitores), e o cidadão ativo eleitor e elegível. Neste terceiro nível, uma importante distinção não propriamente censitária se fazia, pois, além das exigências de renda, impunha-se ao eleitor que tivesse nascido ‘ingênuo’, isto é, não tivesse nascido escravo. Em outras palavras, se os descendentes dos escravos libertos poderiam (se renda tivessem) exercer plenamente todos os direitos políticos da jovem monarquia, os escravos nascidos no Brasil que fossem alforriados não entrariam em pleno gozo dos direitos reconhecidos aos cidadãos e súditos do Império do Brasil.”

MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 20-21. (Coleção Descobrimos o Brasil).

Outorgar: nesse contexto, impor ou ordenar uma lei.

Neste capítulo, ao se referir aos poderes da monarquia, foi mantido o termo *Judicial*, de acordo com o texto da Constituição de 1824.

ALACOR FILHO/ESTADÃO CONTEÚDO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



Páginas do manuscrito da primeira Constituição do Brasil, outorgada em 25 de março de 1824. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Os interesses políticos em jogo

As discussões entre os deputados constituintes foram marcadas por divergências políticas entre dois principais grupos: o dos **partidários** e o dos **adversários** do imperador. Os partidários de D. Pedro I defendiam a implantação de uma monarquia forte, com o poder centralizado no soberano. Já os deputados adversários propunham a limitação da autoridade do imperador pelo Parlamento, proposta que recebeu o apoio de poucos republicanos.

Em setembro de 1823, ficou pronto o projeto da constituição, que tinha conteúdo liberal e impedia o imperador de dissolver a Câmara dos Deputados. Descontente com a redução de seus poderes e preocupado com as pressões liberais que vinham das ruas e dos jornais, em novembro do mesmo ano D. Pedro I ordenou o cerco da assembleia pela tropa imperial e decretou a dissolução da Constituinte, o que gerou uma disputa entre ele e a elite que o apoiou no processo de independência. Esse acontecimento ficou conhecido como **Noite da Agonia**.

A Constituição de 1824

Dissolvida a Constituinte, D. Pedro I reuniu um Conselho de Estado para redigir a primeira Constituição do Brasil, **outorgada** em março de 1824. A primeira Carta Magna brasileira conciliava os interesses das elites com o autoritarismo do imperador, como é possível perceber por algumas de suas deliberações, especificadas a seguir.

- **Sistema e forma de governo.** Estabeleceu a monarquia como forma de governo e criou quatro poderes: Executivo, Legislativo, Judicial e Moderador. Por meio do Poder Moderador, o imperador podia nomear senadores e dissolver a Câmara dos Deputados.
- **Eleições.** Determinou a eleição dos deputados e senadores pelo voto indireto, censitário e permitido apenas aos homens livres maiores de 25 anos de idade.
- **Educação e religião.** Estabeleceu o ensino primário gratuito a todos os cidadãos e definiu o catolicismo como religião oficial do Estado.
- **Direitos e garantias individuais.** Estabeleceu a tolerância religiosa, a liberdade de expressão, a proteção à propriedade e a igualdade dos cidadãos perante a lei.

A constituição ainda baniu a tortura e as penas mais cruéis, bem como dividiu o território em **províncias**, administradas por presidentes nomeados pelo imperador sem tempo fixo de mandato, podendo ser afastados ou pedir afastamento a qualquer momento.

Negros, mulheres e indígenas na constituição

O Império Brasileiro foi formado com base em uma constituição elaborada para estabelecer direitos e critérios de cidadania. Mas, afinal, o que é ser cidadão? Ser cidadão é ter direito à liberdade, a condições dignas de vida, à igualdade perante a lei. É, também, poder participar da vida política do país, escolher os governantes e avaliar criticamente a atuação deles. Significa, ainda, construir relações sociais com base no respeito, na cooperação e na ética.

Segundo o documento *Memória estatística do Império do Brasil*, porém, em 1823, dos 3 960 000 habitantes do território, 1 148 000 eram escravizados, os quais não eram considerados cidadãos e, portanto, não tinham direitos. Dos negros libertos, pouquíssimos tinham a renda mínima exigida pela lei (100 mil-réis anuais) para votar nas eleições primárias, em que era definido o colégio que egeria os deputados. Além disso, eles não podiam ser candidatos a nenhum cargo político. Dessa forma, mesmo constituindo grande parcela da população brasileira no século XIX, os negros foram praticamente excluídos da vida política do país.

Se somarmos aos escravizados e negros libertos a população de homens livres pobres, mulheres e indígenas, perceberemos que a primeira constituição brasileira negou o direito de cidadania plena à maior parte da população do país.

Os homens livres pobres não tinham a renda mínima para participar das eleições. Quanto às mulheres, a constituição era omissa, deixando prevalecer o costume. Assim, apesar de não haver um impedimento legal ao voto feminino, as mulheres eram consideradas intelectualmente inferiores aos homens e, por isso, estavam impedidas de votar e de se candidatar a cargos políticos. Já os indígenas não eram considerados cidadãos nem brasileiros, tanto que não foram nem mencionados na Constituição de 1824. Assim, estavam excluídos da sociedade imperial do Brasil.

A Constituição de 1824, portanto, apresentava um caráter contraditório: ela se alinhava aos princípios liberais que se difundiam na Europa, garantindo certas liberdades, mas mantinha a escravidão e a exclusão política e social da maioria da população.

Refletindo sobre

No Primeiro Reinado, a maior parte da população foi excluída do direito ao voto em razão da predominância das elites no poder. Manter as camadas populares afastadas da política era uma forma de preservar os privilégios daquele grupo. Em sua opinião, por que o direito ao voto é importante? Por que as pessoas votam? Quando você completar 16 anos, terá direito ao voto de modo facultativo. Você pretende exercer esse direito?

BNCC

Ao abordar a manutenção da escravidão e da exclusão social dos africanos e seus descendentes no Brasil da primeira metade do século XIX, o conteúdo favorece o trabalho com a habilidade **EF08HI19**. Ao analisar as políticas indigenistas durante o Primeiro Reinado, o conteúdo favorece o desenvolvimento parcial da habilidade **EF08HI21**.

Refletindo sobre

Espera-se que os alunos compreendam que o direito ao voto é importante para a promoção e o exercício da cidadania, pois garante que as pessoas participem direta e indiretamente dos rumos políticos de um país e possibilita a construção de uma nação mais justa, inclusiva e democrática.

BNCC

Ao propor uma reflexão sobre o direito de voto, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Vida familiar e social e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 1, nº 4, nº 7 e nº 10**, bem como das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 6**.



Transporte de carruagem desmontada e vendedores de café torrado, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1832. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.
O texto constitucional não fazia referência expressa à escravidão, mas mencionava os libertos, o que significa que o trabalho escravo era admitido pela lei.

Ao propiciar a identificação das tensões e dos significados dos discursos civilizatórios relacionados aos indígenas na Assembleia Constituinte de 1823, a seção contribui para o desenvolvimento parcial da habilidade EF08HI27.

Leitura complementar

Indígenas no Primeiro Reinado

Como os indígenas foram tratados nas políticas do Primeiro Reinado? É o que se discute no texto a seguir.

“[No] documento ‘Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil’ [de José Bonifácio] [...], três pontos merecem ser destacados [...]. Em primeiro lugar, a convicção de que os índios estavam no ‘estado selvático’. Mais ainda [...], os homens eram dotados do ‘lume natural da razão’ e capazes, por isso mesmo, de civilizar-se. [...] Em segundo, a necessidade de criação de novos aldeamentos ou de reativação de antigos, onde os índios retirados dos sertões e das florestas pudessem ser reunidos, fixados, controlados e ressocializados (‘civilizados’). Em terceiro, o entendimento que a melhor forma de civilizar os indígenas era por meio do método ‘brando’, que incluía um leque [...] de ações, como a educação, o trabalho, a agricultura, o comércio, o convívio com os brancos, os casamentos mistos [...].

[...] apesar da simpatia de Bonifácio pelos índios, ele era um homem do seu tempo e construiu um ponto de vista bastante etnocêntrico sobre eles. Para Bonifácio, a população indígena era, na melhor das hipóteses, uma espécie de página em branco, sem cultura, Estado, religião e vida social realmente apreciável, que poderia ser facilmente moldada segundo o padrão cultural e comportamental europeu. [...] Sua proposta previa a redução dos índios ‘bravos’ ao modo de vida sedentário dos aldeamentos. Isso significava, na prática, um intenso processo de transformação na vida tradicional das populações indígenas, como o trabalho na lavoura, o trabalho para o Estado, a catequese, a participação nas redes de comércio e a aprendizagem de ofícios e das primeiras letras. [...]



Encontro de índios com viajantes europeus, litografia de Johann Moritz Rugendas, 1835. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro. A questão indígena não foi incluída na Constituição de 1824. Isso significava que os indígenas não foram considerados nem cidadãos, nem brasileiros.

JOHANN MORITZ RUGENDAS - INSTITUTO MOREIRA SALLES - RIO DE JANEIRO

[...] Bonifácio [...] também insiste na miscigenação e na ‘nacionalização’ dos índios. Propõe uma espécie de segregação parcial e temporária dos índios nos aldeamentos, frisando ser a meta o fim das diferenças étnicas, sociais e políticas entre os ‘índios’ e a ‘nação’. [...]

[...]

Caberia ao Estado amparar os índios até a sua completa integração social e cultural. Além disso, a proposta de Bonifácio era bastante clara sobre o direito de os índios ascenderem na escala social à proporção que fossem educados e ‘civilizados’, podendo ocupar cargos nas Câmeras de suas respectivas vilas, cursar o ginásio como pensionista do Estado e ingressar nos colégios eclesiais [...].

As ideias de Bonifácio sobre os índios, seus direitos e deveres, embora não fossem novas ou revolucionárias, eram avançadas o suficiente para desagradar a elite agrária, ansiosa por ampliar os seus negócios e lucros mediante a apropriação territorial sem limites e restrições. Em outras palavras, não se tinha grande simpatia pelo indigenato, isto é, pelos direitos dos índios, especialmente o direito territorial assegurado pelas leis [...].

[...] Na Assembleia Constituinte, [...] a reflexão sobre a ‘questão indígena’ limitou-se ao debate se os índios poderiam ser considerados membros da sociedade brasileira e, por conseguinte, ‘cidadãos brasileiros’, ou se, ao contrário, eram apenas habitantes do Brasil. Para o deputado Montezuma, ser ‘brasileiro é ser membro da sociedade brasílica: portanto, todo brasileiro é cidadão brasileiro: convém sim dar a uns mais direitos, e mais deveres do que a outros; e eis aqui cidadãos ativos, e passivos: [...] Montezuma, como outros homens de seu tempo, fazia uma clara distinção entre índios ‘bravos’ e índios ‘domesticados’, dando a entender que apenas os índios ‘bravos’ ou ‘selvagens’ não faziam parte da ‘sociedade’ e nem eram ‘súditos’ do Estado. Por isso, a inclusão dos índios (‘bravos’) no capítulo da constituição que definiria quem seria considerado cidadão parecia-lhe não apenas algo muito novo, mas também absurdo. [...]

Os índios ‘bárbaros’ eram definidos pela coroa, aliás, como súditos e vassallos ‘especiais’, pois, tal como os órfãos e os miseráveis, tinham limitações socialmente reconhecidas e desfrutavam, por isso mesmo, de certos direitos privativos. No caso dos índios, o tratamento diferenciado se justificava precisamente pelo seu suposto grau zero ou, na melhor das hipóteses, ‘inferior’ de civilização. [...]”

MOREIRA, Vânia Maria Losada. De índio a guarda nacional: cidadania e direitos indígenas no Império (Vila de Itaguaí, 1822-1836). *Topoi*, v. 11, n. 21, p. 128-131, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/cTbJRXdX98Mt8cNmwhvLH/?format=pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Quais foram as propostas políticas em relação aos indígenas defendidas por José Bonifácio? Qual era o objetivo dele com tais propostas?
2. Por que as ideias de Bonifácio revelam uma visão etnocêntrica sobre os indígenas?
3. Qual foi a principal questão sobre os indígenas discutida na Assembleia Constituinte de 1823?
4. De que modo a posição de Montezuma dialoga com as ideias de Bonifácio e, ao mesmo tempo, as contrapõe?
5. Por que as questões indígenas foram excluídas da Constituição de 1824?
6. Com base no que você estudou sobre as condições de vida e os direitos dos indígenas, responda: Houve avanços na forma como os governos os tratavam? Por quê?

Leitura complementar

1. Bonifácio acreditava que os indígenas eram selvagens, mas dotados de capacidade para se civilizar. A integração total dos nativos à sociedade imperial e, portanto, o fim das diferenças étnicas, sociais e políticas entre indígenas e não indígenas (com exceção dos escravizados) seriam os objetivos principais do projeto civilizacional de Bonifácio. Para isso, ele propunha o aldeamento dos indígenas. Nesses locais, inicialmente segregados, os nativos seriam ensinados a viver nos moldes da sociedade branca, cristã e europeia por meio da catequese, da educação e do trabalho na agricultura e no comércio. Depois, seriam ressocializados por meio do convívio com os brancos, o que possibilitaria, assim, a miscigenação pelos casamentos mistos.

2. Porque Bonifácio via os indígenas como seres “incivilizados”, que não tinham cultura, Estado, religião nem vida social adequada e, por isso, deviam ser “civilizados” segundo os costumes europeus.

3. A questão discutida foi se os indígenas eram cidadãos brasileiros ou apenas habitantes do Brasil.

4. Montezuma colocava em questão a dualidade entre os indígenas “civilizados” e os indígenas “bravos”, assim como Bonifácio. Porém, Montezuma afirmava que apenas os primeiros poderiam ser considerados cidadãos brasileiros.

5. Porque os direitos indígenas contrariavam os interesses da elite agrária, que pretendia enriquecer por meio da exploração do território brasileiro, incluindo as terras em que os nativos viviam.

6. Espera-se que os alunos compreendam que, apesar de a escravidão indígena ser condenada, o Estado português e, depois, o Estado brasileiro, sempre colocaram o indígena em posição de inferioridade e de tutela, tomando posse das terras que eles ocupavam e propondo políticas de assimilação, que, na prática, desrespeitavam seus modos de vida. Desde as missões, passando pelo Diretório de Pombal, até os aldeamentos propostos por Bonifácio, além de não ocorrer mudanças significativas no trato com os indígenas, houve políticas oficiais de extermínio dos nativos (como a guerra contra os Botocudos, permitida por D. João VI).

Ao tratar da Confederação do Equador, o conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF08HI16. Essa habilidade também será contemplada nas páginas seguintes, quando serão retomadas a Confederação do Equador e a Guerra da Cisplatina e apresentadas a Noite das Garrafadas, as Rusgas Cuiabanas, a Cabanagem, a Revolta dos Malês e a Revolta dos Farrapos. Ao analisar a Guerra da Cisplatina e os conflitos fronteiriços entre Brasil e Argentina, o conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF08HI17.

Ampliando: o contexto da Confederação do Equador

“O império recém-independente foi dividido em 18 províncias, cada uma substituindo uma antiga capitania e cada uma governada por um presidente designado pelo imperador. A intenção da elite era construir uma estrutura altamente centralizada. A reação no nível provincial a esse projeto centralizado foi fortemente negativa. A nova estrutura imperial representava uma administração bem mais rígida do que a que os proprietários de terra haviam experimentado durante a era colonial. Algumas regiões, como o Pará e o Maranhão, no Norte, estavam habituadas a se comunicar mais frequentemente com Lisboa do que com a Bahia ou com o Rio, e agora nutriam esperanças de romper seus laços continentais, como ocorrera nos vice-reinos e capitanias da América espanhola. [...]”

Revoltas ocorreram não apenas contra o governo do Rio mas também contra o próprio princípio monárquico. [...]”

SKIDMORE, Thomas. *Uma história do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 64.

Cena do espetáculo *O suplício de Frei Caneca*, encenado na Igreja Santa Tereza D'Ávila da Ordem Terceira do Carmo, em Recife, Pernambuco. Foto de 2017.



JAN FIBER/SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Saiba mais

Conflitos fronteiriços

Na primeira metade do século XIX, a área que compreendia o oeste das províncias de Santa Catarina e Paraná tornou-se objeto de disputa entre a Argentina e o Brasil. Os dois países passaram a reivindicar o território com base em interpretações diversas do Tratado de Madri, de 1750. No fim do século XIX, a questão fronteiriça nessa região deu origem a um litígio entre o Brasil e a Argentina, conhecido como **Questão de Palmas**. O conflito só foi resolvido em 1895, mediante a arbitragem dos Estados Unidos a favor do Brasil.

A Confederação do Equador

A imposição da Constituição de 1824 gerou protestos no Nordeste, principalmente em Pernambuco, província de muita importância econômica. O médico e jornalista Cipriano Barata, por exemplo, divulgava duras críticas ao autoritarismo de D. Pedro I em seu jornal *Sentinela da Liberdade*. Mesmo estando preso, suas ideias liberais e republicanas foram bastante difundidas na província.

As divergências políticas não foram as únicas razões dos protestos. A queda nos preços do açúcar e do algodão no mercado internacional, o encarecimento dos escravizados e dos alimentos e os altos impostos traziam dificuldades econômicas para as elites e para as camadas populares.

A imposição por parte do imperador de um presidente de província para Pernambuco foi o estopim da revolta. No dia 2 de julho de 1824, os rebeldes, liderados por Frei Caneca e Manoel de Carvalho Paes de Andrade, entre outros, proclamaram a **Confederação do Equador**. O objetivo era fundar uma república liberal reunindo Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Alagoas e Piauí, além de Pernambuco. No entanto, apenas algumas áreas do Ceará, do Rio Grande do Norte e da Paraíba aderiram ao movimento.

A reação do governo imperial foi rápida e violenta. Em setembro de 1824, as forças imperiais entraram no Recife e reprimiram com violência os rebeldes, condenando nove deles à morte. Frei Caneca foi morto a tiros depois da recusa do carrasco a executá-lo na forca.

A questão platina

D. Pedro I enfrentou outro movimento separatista no sul do país. Como você estudou no capítulo 5, a Província Cisplatina foi anexada ao Brasil em 1821, contribuindo para impulsionar as aspirações emancipacionistas da região.

Em 1825, os rebeldes declararam a independência da Província Cisplatina e sua incorporação às Províncias Argentinas, levando o Brasil a entrar em guerra contra o governo de Buenos Aires. O conflito provocou desgaste político, perdas humanas e prejuízos econômicos para ambos os lados. A **Guerra da Cisplatina**, como ficou conhecida, terminou em 1828 com o reconhecimento da independência da Província Cisplatina, que adotou o nome de República Oriental do Uruguai.

Crise política e abdicação

A Confederação do Equador e a Guerra da Cisplatina geraram uma crise política, que foi agravada pelas dificuldades da economia brasileira. O açúcar, o algodão, o cacau e o tabaco, principais artigos exportados pelo país, sofriram a concorrência internacional. O Banco do Brasil também enfrentava uma situação difícil desde que D. João VI voltou para a Europa levando o ouro que havia retirado dos cofres públicos. D. Pedro I, então, recorreu à emissão de moedas de cobre, o que facilitou a falsificação. A grande oferta de moedas provocou a desvalorização do dinheiro e o aumento do custo de vida.

Além disso, em 1826, D. João VI faleceu, o que gerou uma crise sucessória em Portugal, já que D. Pedro I reinava no Brasil. Para solucionar a situação, o imperador abdicou do trono de Portugal em favor de sua filha, Maria da Glória. Como ela ainda era menor de idade, D. Miguel, irmão de D. Pedro, governaria até que Maria atingisse a maioridade. Contudo, D. Miguel usurpou o trono e se autoproclamou rei, dando início a uma guerra civil, que gerou mais gastos militares para o Brasil.

A impopularidade de D. Pedro I também se manifestava nos jornais, que não poupavam críticas ao imperador. Ele começou a ser criticado por se dedicar mais aos acontecimentos em Portugal do que à resolução dos problemas políticos e econômicos do Brasil. Para piorar, em 1830, um de seus principais críticos, o jornalista Líbero Badaró, foi assassinado em São Paulo, e D. Pedro I foi acusado de ser o mandante do crime.

Protestos contra o imperador se espalharam por várias cidades do Brasil. As manifestações ficaram ainda mais acirradas em março de 1831, no Rio de Janeiro, quando uma parcela exaltada da oposição atacou as residências dos portugueses, chamados “pés de chumbo”, que responderam jogando garrafas. O episódio ficou conhecido como **A Noite das Garrafadas**.

No dia 7 de abril de 1831, sem apoio popular e abandonado pelo próprio exército, D. Pedro I abdicou do trono em favor de seu filho, Pedro de Alcântara, na época com 5 anos de idade, e voltou para Portugal.



Sátira da crise de sucessão em Portugal, de Honoré Daumier, 1833. Biblioteca da Universidade Brandeís, Waltham, Estados Unidos.

Na imagem foram representados D. Pedro I (à esquerda) e D. Miguel (à direita) brigando pela coroa de Portugal.

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

Recapitulando

Responda em seu caderno.

1. Responda às questões sobre a Constituição de 1824.
 - a) Por que ela é classificada como uma constituição outorgada?
 - b) Por que, em relação ao voto, a Carta de 1824 pode ser considerada antidemocrática?
 - c) Que organismo instituído nessa constituição garantia amplos poderes ao imperador? Quais eram esses poderes?
2. Explique o que foi a Confederação do Equador, apontando local, data, motivos e objetivos, assim como seu desfecho.
3. Que fatores contribuíram para D. Pedro I abdicar do trono?

137

Recapitulando

1. a) A Constituição de 1824 é classificada como outorgada porque não foi elaborada nem aprovada por uma Assembleia Constituinte. Ela foi preparada por um grupo de políticos e juristas ligados a D. Pedro I e imposta ao Brasil pelo imperador.

Continua

Continuação

b) A Constituição de 1824 estabeleceu o voto censitário para os homens livres, maiores de 25 anos e que tivessem uma renda mínima de 100 mil-réis anuais. Assim, ela excluiu os escravizados e os homens livres pobres. Além disso, não fez menção às mulheres nem aos indígenas, o que significava, pelo costume, que eles estavam impedidos de votar. Dessa maneira, a Constituição de 1824 excluiu a maior parte da população do direito à cidadania.

c) O Poder Moderador. Por meio dele, o imperador podia nomear e demitir ministros de Estado, nomear os senadores, convocar e dissolver a Câmara dos Deputados e sancionar os decretos da Assembleia Geral.

2. A Confederação do Equador foi um movimento iniciado em Pernambuco, em 2 de julho de 1824, como reação às medidas autoritárias de D. Pedro I e aos problemas econômicos decorrentes da queda do preço do açúcar e do algodão, do aumento do preço dos escravizados e dos alimentos, assim como dos altos impostos. Os participantes do movimento tinham o objetivo de fundar uma república liberal que reunisse as províncias de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Alagoas e Piauí, mas foram violentamente contidos pelas tropas de D. Pedro I. Nove líderes foram condenados à morte.

3. O descontentamento com o imperador vinha desde a dissolução da Assembleia Constituinte, em 1823, e a imposição da Constituição, em 1824. A isso se somaram o desgaste com a repressão violenta à Confederação do Equador, os custos com a Guerra da Cisplatina, a crise sucessória em Portugal e a crise financeira que abalou o país nos anos 1820. Os episódios finais da crescente impopularidade do imperador foram o assassinato do jornalista Líbero Badaró, atribuído a D. Pedro I, e a Noite das Garrafadas, em março de 1831. Em razão desses acontecimentos, e sentindo-se pressionado, em 7 de abril do mesmo ano, D. Pedro I abdicou do trono em favor de seu filho, Pedro de Alcântara, que na época tinha 5 anos de idade.

História em construção

1. As ideias iluministas estão presentes na crítica às monarquias hereditárias. O autor do texto afirma que elas são um retrocesso para o povo e oprimem a nação por colocar governantes incapazes no poder. Ele argumenta que a descendência real não significa superioridade e inteligência; sendo assim, o trono não deveria ser um direito natural.

2. O autor sugere que a população deveria escolher o ocupante do trono. O governante seria escolhido por critérios como capacidade, mérito, instrução e patriotismo, e não pela hereditariedade.

3. De acordo com o texto, D. Pedro I era um homem comum, que tinha fraquezas, como a de ser facilmente enganado, transmitindo a imagem de um governante despreparado, incompetente e medíocre, que, portanto, não tinha mérito nem era o mais apto para comandar o Brasil.

BNCC

Por exigir que os alunos relacionem acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais e políticas e identifiquem argumentos em um documento histórico, a seção favorece o desenvolvimento das **Competências específicas de História nº 2 e nº 3**.

História em construção

Imprensa: formadora de opinião

No fim do Primeiro Reinado, a maior parte da imprensa tinha tendência liberal e procurava transmitir à população uma imagem negativa de D. Pedro I. Entre os jornais que atacavam o imperador destacava-se *O Tribuna do Povo*. Leia, a seguir, um trecho de um artigo publicado nesse jornal em 1831.

“Ninguém pode duvidar do dano que causam essas monarquias hereditárias, opostas à razão, e ao bem-estar dos estados. Elas oprimem a nação, que se vê diante de uma série de homens incapazes de governar, [...] que [...] só fazem a **retrogradação** dos povos no caminho da civilização e da liberdade. Com efeito, aprovar as monarquias hereditárias é supor que os príncipes têm superioridade mental [...], mas que certamente a maioria deles não possui. [...] Quantas vezes não temos nós visto diversidade de gênios nas famílias dos príncipes? Na mesma família

de D. Pedro não vemos que D. João VI, debaixo da covardia que lhe era inerente, perjurou tantas vezes, e fez tanto dano ao Brasil? [...] Porém, essa mesma família não quis apresentar Pedro como uma exceção de regra? [...] Todavia, será D. Pedro o complemento das perfeições humanas? Não, certamente: ele tem mostrado fraquezas [...]. Apesar de sua vigilância, tem sido enganado, e muito enganado; e quem sabe o que será o filho destinado pela constituição para o suceder? [...]

O cetro e a coroa não os fazem superiores aos outros homens. Repetimos; [...] e fique ao Brasil a liberdade natural de dar o trono àquele em quem reconhecer mais mérito, instrução, patriotismo [...].”

O Tribuna do Povo. Rio de Janeiro, 3 mar. 1831, p. 79-80. (Adaptado). Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/701890/per701890_1831_00018.pdf. Acesso em: 7 fev. 2022.

Questões

Responda em seu caderno.

1. O texto apresenta princípios iluministas. Explique essa afirmação, apontando as críticas às monarquias hereditárias e os argumentos usados para defender a monarquia sem direito natural.
2. O que o autor sugere em substituição à monarquia hereditária? Quais critérios deveriam ser considerados?
3. De que forma esse texto transmite uma imagem negativa de D. Pedro I?

Retrogradação: retrocesso; retorno a um estado primitivo.

Assembleia Geral: organismo instituído na Constituição de 1824 que representava o Poder Legislativo e compunha-se de duas câmaras: a Câmara dos Deputados e o Senado.

O período regencial (1831-1840)

A abdicação de D. Pedro I criou uma dificuldade política: afinal, quem governaria o Brasil? É bom lembrar que o herdeiro do trono tinha apenas 5 anos de idade quando seu pai partiu para Portugal. A resposta para essa pergunta estava na constituição: no caso de menoridade ou impedimento do imperador, não havendo parentes em condições de assumir o governo, o capítulo V previa a eleição de uma regência formada por três membros nomeados pela **Assembleia Geral**.

Assim, a Assembleia Geral nomeou três políticos para formar a **Regência Trina Provisória**, até que amadurecessem as discussões e as negociações para a eleição dos regentes permanentes. Em junho de 1831, os deputados e senadores da Assembleia elegeram a **Regência Trina Permanente**, formada por um militar e dois civis. Os regentes não tinham as atribuições do Poder Moderador, que eram exclusivas do imperador.

Ao identificar e analisar as disputas políticas no período regencial, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI15.

Ampliando: as regências

“O país era grande, e a corte desconhecia as especificidades de suas diferentes regiões, que vistas de longe pareciam quietas, serenas, e davam a impressão de que assim continuariam para sempre. A emancipação política de 1822 consolidou-se em torno da corte, isto é, do Rio de Janeiro, privilegiando a instituição monárquica e a unidade nacional. O sentimento autonomista era, porém, forte nas províncias: desfeita a unidade do Império luso-brasileiro como consequência da ruptura com Lisboa, o debate girava ao redor de dois programas políticos decididamente antagônicos: o centralismo da corte, de um lado, e o autogoverno provincial, de outro. [...]”

Para piorar a instabilidade geral, na época da abdicação de Pedro I, seu filho, o príncipe Pedro, tinha apenas 5 anos e quatro meses, cuidadosamente contabilizados, e a saída foi deixá-lo isolado no Paço de São Cristóvão com suas duas irmãs – Francisca (a mana Chica) e Januária. [...] Abriu-se, então, um vácuo político que liberou a imaginação popular, com graves e importantes resultados. De um lado, o problema prático e burocrático mais imediato foi resolvido a partir de uma sucessão de quatro regências [...]. De outro lado, contudo, a questão sucessória incendiou as demais províncias, que agora, sem rei no poder, passaram a contestar a legitimidade dos novos governantes [...]”

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 243.

Os grupos políticos

A Regência foi chamada de “experiência republicana” no Brasil imperial pelo fato de os membros do governo serem eleitos e cumprirem mandatos temporários. Outra característica desse período foram as divergências entre setores das elites, que levaram à formação de três grupos políticos dominantes.

- **Liberais moderados.** Integrantes da aristocracia agrária, que defendiam uma monarquia constitucional e limites ao poder do imperador. Tinham como principais líderes o padre Diogo Antônio Feijó e o jornalista Evaristo da Veiga.
- **Liberais exaltados.** Militares, comerciantes e proprietários rurais, que representavam as camadas médias urbanas. Eles reivindicavam autonomia política e econômica para as províncias, direito de voto a todos os homens livres e o fim do Poder Moderador. Fortes no Sul e no Nordeste, tinham como líderes principais Cipriano Barata e o jornalista paraibano Borges da Fonseca.
- **Restauradores.** Grandes comerciantes portugueses e burocratas do governo, que defendiam a volta de D. Pedro I ao poder.

Medidas de defesa e punição

Os diferentes movimentos que eclodiam nas províncias reivindicando autonomia política em relação ao poder central despertaram, na elite, o temor de uma onda de rebeliões que poderia abalar a frágil unidade política do país e a ordem escravocrata. Assim, em agosto de 1831, o então ministro da Justiça, padre Diogo Antônio Feijó, criou a **Guarda Nacional**, uma milícia civil armada encarregada de manter a ordem nacional. A Guarda Nacional serviu principalmente às elites agrárias, combatendo levantes de escravizados e coibindo crimes contra o patrimônio.

Em 1832, foi criado o **Código de Processo Criminal**, que reforçou algumas medidas estabelecidas no Código Criminal de 1830, definindo os tipos de crime (públicos ou particulares) e de punição, bem como a garantia de defesa aos acusados, mas sempre distinguindo as penas para os homens livres das penas para os escravizados. Além disso, o código conferiu poderes policiais aos juízes de paz locais, que podiam prender e julgar os acusados.



D. Pedro de Alcântara, pintura de Armand Julien Pallière, c. 1830. Museu Imperial, Petrópolis, Rio de Janeiro.



A negra acusada de roubo, gravura de Paul Harro-Harring, c. 1840. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro. O Código de Processo Criminal manteve a pena por açoite apenas aos escravizados.

Guarda Nacional

A Guarda Nacional era composta de brasileiros entre 21 e 60 anos de idade que cumprissem as exigências censitárias para ser eleitor, isto é, que possuíssem a renda mínima de 100 mil-réis anuais. Os oficiais eram eleitos pelos próprios membros da corporação e recebiam a patente de coronel. A eleição e o recrutamento da Guarda Nacional foram regulados pelo Código de Processo Criminal de 1832.

Atividade complementar

Como vimos neste capítulo, durante o período regencial existiram três grupos com propostas diversas de ação política. Visando favorecer o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos e a sistematização dos conteúdos aprendidos no capítulo, sugerimos a realização de uma atividade de argumentação e de debate, com base no roteiro a seguir.

- Organize os alunos em três grupos, encarregando cada um deles de representar e defender as ideias de um grupo político do período regencial: liberais moderados, liberais exaltados e restauradores.
- Cada grupo terá a tarefa de ler tópicos do capítulo referentes ao tema, além de pesquisar em outras fontes, como *sites*, livros, enciclopédias etc., para fundamentar seus argumentos.
- Durante essa pesquisa, oriente os alunos sobre os pontos a serem destacados na argumentação: as propostas de organização política, as formas de trabalho defendidas, os pontos de vista sobre as reformas constitucionais, entre outros. Uma alternativa é organizar as apresentações em torno de um mesmo tema a ser discutido. Por exemplo, a questão do voto, ou a forma de governo que cada grupo político considerava mais adequada para o país.
- Concluída a fase de pesquisa, os grupos devem debater e argumentar em defesa das causas do respectivo grupo político que representam.
- Ao final da atividade, avalie com os alunos qual grupo teve melhor desempenho. Para tanto, estabeleça com eles, antecipadamente, alguns critérios de avaliação, como: coerência argumentativa, respeito às regras do debate, conhecimento sobre o grupo político defendido etc.

BNCC

Ao incentivar os alunos a elaborar argumentos sobre contextos históricos específicos, a atividade favorece o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 7** e da **Competência específica de História nº 3**.

Saiba mais

Contradições políticas

O Ato Adicional de 1834 resultou de anos de acordos e negociações, especialmente, pelo Poder Legislativo. As propostas iniciais de uma reeleitura da Constituição de 1824 eram radicais. Em 1831, por exemplo, alguns pediam o fim do Poder Moderador e o estabelecimento de uma monarquia federativa. Mas, três anos depois, ao determinar a criação de Assembleias Legislativas provinciais, pretensamente autônomas, e a nomeação dos presidentes das províncias como privilégio do imperador, o governo ressaltou seu caráter centralizador e contraditório.

O Ato Adicional de 1834

A Constituição Imperial sofreu algumas modificações com a aprovação do **Ato Adicional** de agosto de 1834. O objetivo era conciliar os interesses de liberais radicais e liberais moderados, que disputavam o poder. Conheça, a seguir, as principais reformas constitucionais.

- Extinção do Conselho de Estado, órgão criado pela Constituição de 1824 e controlado pelo imperador.
- Transformação dos Conselhos Provinciais em **Assembleias Legislativas Provinciais**, com poderes para criar leis de interesse para a província e nomear os funcionários do governo.
- Substituição da Regência Trina pela **Regência Una**, com o regente eleito pelo voto secreto para um mandato de quatro anos.
- Criação de um município neutro no Rio de Janeiro, separado da província do Rio de Janeiro, para ser a sede da corte.

A criação da Regência Una e a ampliação da autonomia das províncias com as atribuições concedidas às Assembleias Legislativas Provinciais podem ser interpretadas como a tentativa de conciliar os interesses dos grupos dominantes no Brasil: de um lado, os que defendiam a centralização, principalmente os setores agrários do Rio de Janeiro; de outro, os setores federalistas do Nordeste e do Sul, que exigiam mais autonomia para as províncias.

Embora tenha agradado a alguns setores das elites com a criação das Assembleias Legislativas Provinciais, o Ato Adicional de 1834 não alterou as condições de vida das pessoas pobres, livres ou escravizadas, que eram maioria no país.



Cena de mercado (quitandeiras), gravura de Frederico Guilherme Briggs, 1845. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. O Ato Adicional não alterou o cotidiano da maior parte da população do país.

140

A Regência Una de Feijó

Em 1834, D. Pedro I faleceu em Portugal. Com a morte do ex-imperador, houve uma mudança nas alianças políticas das elites. Setores do grupo dos moderados e dos exaltados se aproximaram para compor o grupo dos **liberais**. Representantes do antigo grupo dos restauradores, por sua vez, aliaram-se à outra ala dos moderados para formar o grupo dos **conservadores**.

Nas eleições para a primeira Regência Una, realizada em 7 de abril de 1835, já se podia perceber a divisão entre esses dois grupos. No pleito, saiu vitorioso o padre Diogo Antônio Feijó, antigo ministro da Justiça da Regência Trina Permanente e um dos líderes do grupo dos liberais. Feijó elegeu-se regente em um pleito do qual participaram, aproximadamente, 6 mil eleitores.

O ex-ministro venceu seu concorrente imediato, o conservador Holanda Cavalcanti, com a pequena diferença de 574 votos, ou seja, menos de 10% do eleitorado. Os conservadores, por sua vez, conseguiram a maioria na Câmara dos Deputados, isto é, a maior parte dos deputados da Câmara pertencia ao grupo de oposição ao regente.

O regente Feijó assumiu o governo em um contexto político muito conturbado. Levantes populares e rebeliões separatistas eclodiram em várias províncias, ameaçando a unidade territorial do império. A Guarda Nacional mostrou-se incapaz de conter as revoltas. As palavras ditas por Feijó aos parlamentares, em maio de 1836, expressam bem a crise política da época.

“Nossas instituições vacilam, o cidadão vive receoso e assustado, o governo consome o tempo em vãs recomendações. Seja ele responsabilizado por abusos e omissões; dai-lhe, porém, leis adaptadas às necessidades públicas; dai-lhe força, com que possa fazer efetiva a vontade nacional. O vulcão da anarquia ameaça devorar o império; aplicai a tempo o remédio.”

In: CALDEIRA, Jorge (org.). *Diogo Antônio Feijó*. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 176. (Coleção Formadores do Brasil).



Retrato do Padre Antônio Diogo Feijó, pintura do século XIX. Centro Cultural São Paulo, São Paulo.

ROMULO FIALDINTEMPO/COMPOSTO - COLEÇÃO DE ARTE DA CIDADE DE SÃO PAULO/CENTRO CULTURAL SÃO PAULO

Recapitulando

Responda em seu caderno.

4. Por que a Regência foi chamada de experiência republicana? Quem eram os eleitores do Brasil naquele período?
5. Identifique os grupos políticos que disputavam o poder no começo do período regencial e seus objetivos.
6. Por que a Guarda Nacional foi criada?
7. O que foi o Código de Processo Criminal? De que modo ele revelava as injustiças sociais do período?
8. Cite três mudanças na Constituição Imperial com o Ato Adicional de 1834, explicando por que ocorreu essa reforma.
9. A que grupo político pertencia Feijó? Qual era sua função como regente?

Recapitulando

4. O período regencial foi chamado de experiência republicana porque os membros do governo eram eleitos e cumpriam mandatos temporários. Segundo a Constituição de 1824, podiam votar apenas os homens livres, maiores de 25 anos de idade e que tivessem a renda mínima determinada pela lei.

5. Os liberais moderados defendiam uma monarquia constitucional e limites ao poder do imperador; os liberais exaltados reivindicavam autonomia política e econômica para as províncias, direito de voto a todos os homens livres e fim do Poder Moderador; os restauradores defendiam a volta de D. Pedro I ao poder.

6. A Guarda Nacional foi criada para garantir a segurança e a ordem nacional. Para isso, ela teve funções policiais, reprimindo qualquer movimento que reivindicasse autonomia política em relação ao poder central e combatendo as revoltas de escravizados, por exemplo.

7. Foi um código que estabeleceu medidas para a aplicação da justiça, definindo, entre outros aspectos, os tipos de crime e punições, bem como a garantia de defesa ao acusado. Ele revelava as injustiças sociais do período ao impor diferenças na aplicação da lei entre homens livres e escravizados. O Código permitiu, por exemplo, a aplicação de açoites como punição apenas aos escravizados e proibiu que estes denunciassem crimes cometidos por seus senhores.

8. O Ato Adicional de 1834 extinguiu o Conselho de Estado, criou as Assembleias Legislativas Provinciais, dando mais autonomia às províncias, substituiu a Regência Trina pela Regência Una e criou o município neutro do Rio de Janeiro, entre outras medidas. Essas reformas constitucionais foram realizadas a fim de conciliar os interesses dos dois grupos políticos no poder: o dos liberais radicais e o dos liberais moderados.

9. O padre Diogo Feijó pertencia ao grupo político dos liberais moderados, que eram monarquistas e defendiam a limitação do poder imperial pela Câmara dos Deputados. Sua função como regente era assumir o governo do país no caso de menoridade ou impedimento do imperador, não havendo parentes do monarca em condição de assumir o governo.

Explore

1. As fronteiras internas e externas do Brasil alteraram-se. Hoje, o estado do Acre faz parte do Brasil. O litígio existente entre o Brasil e a Argentina foi resolvido, e a região oeste das províncias de Santa Catarina e do Paraná (destacada em rosa no mapa) foi incorporada ao território brasileiro. Além disso, as antigas províncias agora são 26 unidades da federação e mais o Distrito Federal.

2. As revoltas eclodiram por todas as regiões do Brasil, do norte ao sul. Elas representavam um risco para a unidade nacional e, se vitoriosas, poderiam levar à fragmentação do país em vários Estados independentes.

Rusga: desentendimento; briga; tumulto.

Explore

Responda em seu caderno.

1. Compare esse mapa com um mapa político atual do Brasil. Que diferenças há entre eles?
2. Examine as regiões onde eclodiram as principais revoltas do período regencial. Que risco as revoltas representavam ao território brasileiro?

As revoltas regenciais

Ao longo do período regencial, manifestações contrárias ao governo foram comuns nas províncias. Elas expressavam a diversidade social, econômica, geográfica e étnica do Brasil e revelavam o desafio de construir um Estado nacional e criar nos habitantes um sentimento de brasilidade mais forte que o de ser baiano, pernambucano, rio-grandense-do-sul ou mineiro. A seguir, estudaremos quatro rebeliões: as **Rusgas Cuiabanas**, a Cabanagem, a Revolta dos Malês e a Revolta dos Farrapos. Além dessas, ocorreram no período a Sabinada (1837-1838), na Bahia, e a Balaiada (1838-1841), no Maranhão. A Sabinada foi uma revolta liderada pelos militares com apoio das classes média e rica da Bahia contra as nomeações políticas do governo regencial para o estado. Já a Balaiada foi uma revolta popular contra imposições da aristocracia rural maranhense.

As Rusgas Cuiabanas

“Abaixo a Regência! Morte aos bicudos!”, gritavam os homens que iniciaram o levante denominado Rusgas Cuiabanas. O apelido “bicudo” era dado pejorativamente aos portugueses ou seus descendentes na região de Cuiabá. Eles também eram chamados de “estrangeiros”.

Desde 1833, parte da elite cuiabana se organizava na Sociedade dos Zelosos da Independência, grupo liberal que combatia os portugueses. Formada por proprietários rurais, comerciantes, militares e profissionais liberais, essa sociedade defendia mais autonomia para a província do Mato Grosso.

O grupo abrigava duas facções liberais: a dos moderados e a dos exaltados. Os exaltados, ou radicais, defendiam a expulsão e até mesmo a morte dos “estrangeiros”. Em maio de 1834, eles iniciaram a rebelião. Após três meses sem conseguir conter a revolta, o governo da província pediu auxílio ao governo central para reprimir o movimento.

Em outubro do mesmo ano, os rebeldes foram finalmente derrotados. Os principais líderes foram presos e enviados ao Rio de Janeiro para julgamento, sendo libertados posteriormente.

Fonte: CAMPOS, Flavio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas: história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1997. p. 29.



Uma revolta na Amazônia: a Cabanagem

A revolta conhecida como Cabanagem ocorreu na antiga província do Grão-Pará, no norte do Brasil. Desde a independência, a situação era tensa na região, que tinha laços muito fortes com Portugal. Além de vínculos comerciais da elite da capital Belém com a cidade do Porto, havia também muitos militares portugueses estabelecidos na província. Isso explica por que o Grão-Pará só reconheceu a independência do Brasil em 1823, por imposição do imperador.

A tensão na província era agravada pelo abismo social que separava a pequena elite de homens brancos, formada por proprietários de terras e um grupo de ricos comerciantes de Belém (principalmente portugueses), da maioria da população, composta de indígenas, negros e mestiços. Na capital ou no interior, esses grupos viviam em grande miséria e moravam em cabanas, à beira de rios ou **igarapés**; por isso, eram conhecidos como **cabanos**. Eles formavam a mão de obra, escravizada ou semiescravizada, utilizada na economia da região.

Depois da independência, o Grão-Pará ficou praticamente abandonado pelo poder central. Essa situação levou a uma série de levantes de cabanos na capital e no interior, quadro que se agravou com a abdicação de D. Pedro I. Sucessivos governantes nomeados pelos regentes foram depostos pelos cabanos, que também exigiam a expulsão dos portugueses, além de melhores condições de vida.

Saiba mais

A economia do Grão-Pará

A base econômica do Grão-Pará era a extração de produtos da Floresta Amazônica, como guaraná, salsa, urucum, gergelim, cacau, baunilha e castanha-do-pará. Alguns desses produtos eram usados na culinária; outros eram utilizados para tratar diversas doenças. Também se destacavam o plantio de algodão, tabaco e arroz e a extração de madeira. Muitas dessas riquezas eram enviadas para a Europa pelo porto de Belém.

Igarapé: canal natural entre duas ilhas, ou entre uma ilha e a terra firme, que tem pouca profundidade e corre pelo interior da mata.



Gravura representando habitação típica dos cabanos, no Amazonas, de Edouard Riou, 1881. Biblioteca Nacional da França, Paris.

“[...] Toda a história do Grão-Pará fora construída de maneira autônoma e independente do restante do país. A ocupação da região iniciou-se no século XVI, com a incursão na Amazônia de holandeses e ingleses interessados em especiarias; particularmente em sementes de urucum, guaraná e pimenta. Os portugueses chegariam somente em 1616, com a fundação do Forte do Presépio, ponto de partida para a construção da cidade de Belém, na época conhecida como Santa Maria do Belém do Grão-Pará. Apenas em 1621 [...] foi criado o Estado do Grão-Pará e Maranhão [...], com jurisdição autônoma em relação ao Estado do Brasil, cuja capital era Salvador, na Bahia. A fundação desse Estado objetivava aprimorar a relação da região com a metrópole, incentivando a coleta das ‘drogas do sertão’, o cultivo de cana, algodão e cacau. [...]”

Como se pode notar, no período da Independência a região contava uma história muito diferente daquela do resto do Brasil, e não se identificava com o novo regime político. Na verdade, por lá se estabelecia uma rede familiar, de negócios e de gêneros. Além do mais, essa era uma sociedade onde conviviam muitos imigrantes nacionais e estrangeiros, vindos de Portugal, unindo povos, línguas e culturas. Por fim, a relação comercial se fazia diretamente com a metrópole, e não havia por que demonstrar lealdade a um governo que lhe era, até então, desconhecido. Não por coincidência, na época da emancipação política havia no Grão-Pará muito ressentimento em virtude da falta de participação política nas decisões do governo brasileiro. Este taxava pesado a exploração das drogas do sertão.”

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 250-252.

Ampliando: os Mura na Cabanagem

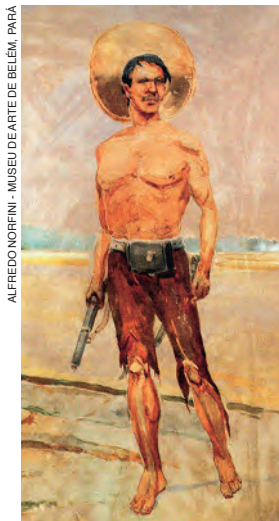
“Os grupos Mura, salienta [a antropóloga] Marta Amoroso, eram uma constante ameaça aos empreendimentos ‘civilizatórios’ [...]. Notoriamente belicosos, realizavam frequentes ataques às vilas e povoados, que inviabilizavam a expansão territorial luso-brasileira e a ampliação da produção a ser remetida à exportação.

[...] Para os territórios dominados pelos Mura partiam em busca de refúgio, tapuios, negros, brancos e mulatos marginalizados da sociedade regional. Tal incorporação de grupos marginalizados, frequente até meados do século XIX, foi chamada por Marta Amoroso de ‘Murificação’. Os grupos ‘Murificados’ uniam-se aos Mura, e com eles compartilhavam seus ‘modos de vida’ e de resistência à ‘sociedade branca’.

Foi tal articulação entre os Mura e os ‘Murificados’ que fez com que a região do rio Madeira se tornasse um dos principais palcos da Cabanagem. Os combates eram travados com os Mundurucu, que habitavam predominantemente a região do rio Tapajós. Os colonos e os membros dos partidos, em número reduzido na região, apenas tentavam se infiltrar nas disputas para conseguir vantagens e ganhar territórios. [...]

As disputas entre os Mura e ‘Murificados’ contra os Mundurucu e seus aliados se estenderam por longos períodos.”

LIMA, Leandro Mahalem de. Presenças indígenas na Cabanagem. Proposta metodológica para a compreensão de suas participações diferenciadas. *Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História*. ANPUH/SP, Unicamp: Campinas, 2004. p. 9.



Cabano paraense, pintura de Alfredo Norfini, 1940. Museu de Arte de Belém, Pará.

Explore

Responda em seu caderno.

- Segundo o texto, qual foi a singularidade da Cabanagem?

O breve governo dos cabanos

O movimento dos cabanos ganhou força no início de 1834. A revolta se alastrou pelo interior da província, recebendo apoio de proprietários e de setores das camadas médias urbanas do Maranhão. No ano seguinte, os cabanos tomaram Belém, executaram o governador e outras autoridades e colocaram no governo o fazendeiro Félix Clemente Malcher.

Divergências internas, porém, abreviaram o governo de Malcher. Os cabanos lutavam por melhores condições de vida, enquanto a elite agrária, representada por Malcher, ansiava por mais participação política nas questões administrativas da província.

Em 1835, Malcher foi deposto e executado pelos cabanos. O segundo governo cabano, de Francisco Vinagre, também foi debilitado por disputas internas, permitindo que as tropas regenciais retomassem a capital. Depois disso, os cabanos tomaram pela terceira vez a capital, permanecendo dez meses no poder.

No entanto, a dificuldade de definir um programa de governo e de conciliar os diversos interesses envolvidos, agravada por uma epidemia de varíola, enfraqueceu os cabanos, facilitando a reconquista definitiva da capital pelas tropas regenciais em maio de 1836. Os cabanos fugiram para o interior, onde permaneceram resistindo até 1840, quando foram derrotados. Os anos de conflito deixaram um saldo de 40 mil mortos.

Para a historiadora Magda Ricci, a Cabanagem se destaca pela sua diferença em relação a outros movimentos regionais do período.

“[...] os cabanos e suas lideranças vislumbravam outras perspectivas políticas e sociais. Eles se autodenominavam ‘patriotas’, mas ser patriota não era necessariamente sinônimo de ser brasileiro. Este sentimento fazia surgir no interior da Amazônia uma identidade comum entre povos de etnias e culturas diferentes. Indígenas, negros de origem africana e mestiços perceberam lutas e problemas em comum. Esta identidade se assentava no ódio ao mandonismo branco e português e na luta por direitos e liberdades.”

RICCI, Magda. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 6-7, 2007.

Saiba mais

Os indígenas Mura

No século XIX, o povo indígena Mura teve presença marcante nos confrontos da Cabanagem. Identificado como um povo navegante, atualmente vive em áreas do complexo hídrico dos rios Madeira, Amazonas e Purus, disperso em mais de 40 Terras Indígenas e também em centros urbanos, como Manaus.

Índio Mura, gravura de Carl Friedrich Philipp von Martius, século XIX. Biblioteca Pública e Universitária, Neuchatel, Suíça.



BIBLIOTECA PÚBLICA E UNIVERSITÁRIA, NEUCHATEL

Explore

A singularidade da Cabanagem foi a união dos diferentes grupos sociais que participaram dela, como indígenas, negros africanos e mestiços, na luta contra o mandonismo português, por direitos e por liberdade. Essa união demonstrava um sentimento de patriotismo, mas não necessariamente dizia respeito a seu conceito puro de amor e defesa à pátria (no caso, o Brasil).

A Revolta dos Malês

Quem visitasse a cidade de Salvador por volta de 1830 não deixaria de notar a presença expressiva de africanos escravizados e libertos trabalhando nas mais diversas tarefas. Remunerados pelo sistema de ganho, escravizados exerciam a função de pedreiros, vendedores ambulantes, ferreiros, sapateiros, mensageiros e alfaiates, entre muitas outras. Ligados pelo trabalho e pelo contato no ambiente urbano, escravizados e libertos construíram uma relação de solidariedade que possibilitou a luta conjunta contra a escravidão.

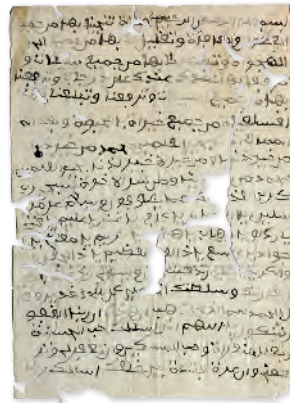
O século XIX, em Salvador, foi marcado por uma série de rebeliões de africanos escravizados e seus aliados forros. A mais importante delas, considerada a maior rebelião de escravizados urbanos de toda a América, foi a Revolta dos Malês, em 1835, protagonizada por africanos das etnias nagô (ou iorubá) e hauçá.

Existem diferentes interpretações sobre a origem da expressão *malê*; a mais provável é a de que o nome denominava, na língua iorubá, o africano muçulmano, ou seja, que havia se convertido ao islã.

Os malês eram monoteístas e usavam amuletos com versículos do *Alcorão*, o livro sagrado dos muçulmanos, escrito em árabe. Muitos sabiam ler e escrever, pois o aprendizado do árabe, necessário para a leitura do *Alcorão*, era incentivado nas escolas islâmicas.

Os rebeldes malês lutavam contra a escravidão e contra a conversão forçada ao catolicismo. A intenção dos **insurretos** de acabar com os católicos, fossem eles negros, mestiços ou brancos, divulgada pelas autoridades, não foi confirmada pelos registros disponíveis para pesquisa.

A revolta deveria eclodir no dia 25 de janeiro de 1835. No entanto, alguns libertos, conhecendo os planos dos rebeldes, os delataram a seus antigos senhores. As autoridades e a Guarda Nacional foram avisadas e reforçaram a vigilância da sede do governo. O movimento foi sufocado: os líderes foram mortos e os demais, unidos com prisão, açoites ou degredo para a África.



Manuscrito do escravizado hauçá Domingos encontrado nos autos policiais sobre a Revolta dos Malês, 1835. Arquivo Público da Bahia, Salvador.

Insurreto: insurgente, aquele que se rebelou ou que se insurgiu contra algo.



Cirurgião negro aplicando ventosas, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1835. Biblioteca Pública de Nova York, Estados Unidos. São raras as imagens que representam muçulmanos no Brasil na primeira metade do século XIX, como esta, que mostra, à esquerda, um muçulmano com vestes tradicionais de sua religião.

BNCC

Ao tratar da Revolta dos Malês, tida como a maior rebelião de escravizados urbanos das Américas, e apresentar um panorama da escravidão na primeira metade do século XIX, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI19.

Ampliando: Baquaqua, a marca da religião

“Sua escravização [a de Mahomah Gardo Baquaqua] fora de Djougou redefiniu [...] a sua identidade. No sul, ele teria sido chamado de ‘bariba’, um termo comum entre os iorubás e no Daomé, aplicável ao povo de Borgu. Parece claro, a partir de sua descrição, que havia alguma intenção de mantê-lo no Daomé, como um dos seus compatriotas, Woru, havia sido mantido em Uidá. De mais a mais, havia outros muçulmanos escravizados no Daomé, tais como aqueles recrutados pelo forte francês em Uidá. Os muçulmanos desta região eram chamados de ‘malês’, e se a religião de Baquaqua fosse reconhecida, ele poderia também ter sido descrito por este termo. Tais escravos eram comuns na Bahia, o destino mais frequente para as pessoas do Golfo do Benim no século XIX. Entretanto, desde a Revolta dos Malês na Bahia, em 1835, escravos muçulmanos não eram mais desejados, e talvez tenha sido esta a razão por que o navio de Baquaqua foi para Pernambuco, em vez de ir para a Bahia, embora não seja possível determinar se havia outros muçulmanos a bordo. Contudo, ser reconhecido como malê ainda não era desejável, e assim, a identidade muçulmana de Baquaqua pode muito bem ter sido suprimida. [...]”

LOVEJOY, Paul E. Identidade e a miragem da etnicidade: a jornada de Mahomah Gardo Baquaqua para as Américas. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 27, 2002. p. 32-33.

Impostos sobre o charque

O governo central, dominado por representantes da aristocracia rural do Nordeste e do Sudeste, cobrava impostos mais baixos sobre o charque importado da Argentina e do Uruguai, usado para alimentar os escravizados, barateando, assim, o custo da mão de obra utilizada nas propriedades dessas duas regiões.

Giuseppe e Anita Garibaldi

Giuseppe e Anita Garibaldi ficaram conhecidos como “heróis de dois mundos”. Juntos, eles lutaram pelos ideais democráticos e republicanos no Sul do Brasil e no Uruguai e, em 1848, rumaram para a Europa, onde participaram das lutas pela unificação italiana.

Ampliando: a Revolução Farroupilha

“A Revolução Farroupilha (1835-1845) se configurou, historicamente, como evento emblemático da memória pública no Rio Grande do Sul. Seus lances de batalha são, ainda hoje, narrados em tom épico, e seus protagonistas transformados em heróis da ‘pequena’ e da ‘grande’ pátria, ora pela suposta resistência à opressão do centro político e econômico do Brasil, ora pela também hipotética aspiração à liberalização e ‘republicanização’ do país, o que incorre na afirmação de seu caráter nacionalista. Em ambos os sentidos, como mito, a revolta tem sido matriz para discursos políticos, debates historiográficos, criações artísticas e projetos identitários.”

ZALLA, Jocelito; MENEGAT, Carla. História e memória da Revolução Farroupilha: breve genealogia do mito. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 49-50, 2011.



Anita Garibaldi, gravura de Johann Moritz Rugendas, século XIX. Coleções de Arte da Cidade de Augsburg, Alemanha. Ao se casar com Giuseppe Garibaldi, Ana Maria Ribeiro ficou conhecida por Anita Garibaldi.

■ **Farrapo:** pessoa maltrapilha, que usa roupas velhas, desgastadas.

A Revolta dos Farrapos

A Revolta dos **Farrapos**, também conhecida como Revolução Farroupilha, durou dez anos e aconteceu na província do Rio Grande do Sul. Apesar do nome, o movimento foi liderado pelos grandes proprietários de terras e criadores de gado, chamados estancieiros. Um dos principais objetivos dessa elite era separar a província do restante do Brasil e fundar uma república independente.

É importante conhecer os interesses dessa elite agrária para compreender a revolta. A base econômica da província do Rio Grande do Sul era a criação de gado, voltada principalmente para a produção de charque. Comercializado em várias províncias do Brasil, o charque era a base da alimentação dos escravizados. Assim, diferentemente das províncias do Sudeste e do Nordeste, que tinham a economia voltada para a exportação, o gado produzido no Sul abastecia principalmente o mercado interno.

Os estancieiros se queixavam dos altos impostos cobrados sobre o charque gaúcho e da concorrência da carne importada da Argentina e do Uruguai. Eles argumentavam que pagavam mais impostos do que recebiam do governo central em benefícios e, por isso, reivindicavam a redução dos tributos. Os estancieiros também exigiam mais autonomia, começando pelo direito de escolher o governador da província.

Diante da recusa do governo em atender suas reivindicações, os gaúchos iniciaram uma rebelião. Eles contaram com o apoio do Partido Liberal Exaltado, formado pelos “farroupilhas”, que defendiam o movimento armado contra o governo e a proclamação da república no Rio Grande do Sul. Em 1835, Bento Gonçalves, um rico estancieiro, liderou a derrubada do governador nomeado pelo poder central. Os rebeldes dominaram Porto Alegre, a capital da província do Rio Grande do Sul.

Em 1836, os sulistas venceram a primeira batalha e proclamaram a **República Rio-Grandense** ou **República de Piratini**, separando-se do Brasil. Dois anos depois, os revolucionários expandiram o ideal republicano. Comandados pelo revolucionário italiano Giuseppe Garibaldi, os rebeldes ocuparam o porto de Laguna, na província de Santa Catarina, e, em 1839, proclamaram a **República Juliana**. Em Laguna, Garibaldi conheceu Ana Maria Ribeiro, que se uniu a ele como companheira e revolucionária.



Homens e mulheres percorrem as ruas de Canoas, no Rio Grande do Sul. O desfile acontece todo dia 20 de setembro no estado, e celebra o início da Revolução Farroupilha. Foto de 2021.

A punição diferenciada

Para pôr fim ao movimento, o governo regencial enviou tropas para a região e encontrou forte resistência por parte dos revoltosos. O exército rebelde era composto de homens brancos, mestiços, indígenas e negros escravizados. Os escravizados foram motivados pela promessa da alforria no fim da revolta, mas em nenhum momento a República Farrroupilha os libertou.

“Somente nos últimos anos, a importância e a dimensão da participação negra neste conflito têm recebido maior atenção. Hoje é possível afirmar com segurança que negros, índios e mestiços desempenharam papel fundamental na Guerra dos Farrapos não somente como soldados, mas também trabalhando em diversos outros setores importantes da economia de guerra, como nas estâncias de gado, na fabricação de pólvora e nas plantações de fumo e erva-mate cultivadas pelos rebeldes. [...]”

Apesar das promessas, em nenhum momento a República Rio-Grandense libertou seus escravos. A questão da abolição era controversa entre seus líderes. Ao mesmo tempo que o governo rebelde prometia liberdade aos escravos engajados e condenava a continuidade do tráfico de escravos, seu jornal oficial, *O Povo*, estampava anúncios de fugas de cativos. [...] Anos após o fim do conflito, vários líderes farrroupilhas ainda tinham escravos, como Bento Gonçalves [...], que morreu deixando 53 cativos para seus herdeiros.”

OLIVEIRA, Vinicius Pereira de; SALAINI, Cristian Jobi. Guerreiros descartáveis. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 58, p. 48-49, jul. 2010.

A partir de 1843, a repressão do governo central ao movimento se intensificou. As tropas governistas, sob o comando de Luís Alves de Lima e Silva, o barão de Caxias, conquistaram importantes vitórias. Em fevereiro de 1845, o exército derrotou o movimento e promoveu um acordo com as lideranças locais: os revoltosos receberam anistia, os gaúchos obtiveram o direito de escolher o presidente da província e o imposto sobre o charque argentino aumentou.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

10. Elabore um quadro comparativo sobre as quatro revoltas regenciais, identificando: local, período, grupos sociais que participaram, objetivos e consequências.
11. Como se explica o fato de os farrroupilhas terem escravizados em suas tropas e ainda mantido a escravidão na república fundada por eles?
12. Que diferença há entre a punição dada aos participantes da Revolta dos Farrapos e das Rusgas Cuiabanas e a aplicada aos rebeldes de outros movimentos regenciais? Justifique.

Pelota, embarcação brasileira, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1823. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro. A pelota é uma embarcação típica do Rio Grande do Sul para a travessia dos rios.



147

Recapitulando

10. Espera-se que os alunos insiram os seguintes dados no quadro.

Rusgas Cuiabanas: a revolta ocorreu em Cuiabá, no Mato Grosso, em 1834. Ela foi organizada por parte da elite cuiabana, que estava insatisfeita com os privilégios dos portugueses na província. O objetivo era expulsar os portugueses da região e obter mais autonomia para o Mato Grosso. O movimento foi

derrotado e seus líderes, presos, mas logo depois libertados; **Cabanagem:** a revolta ocorreu na província do Grão-Pará, entre 1835 e 1840, e contou com a participação dos cabanos (indígenas, negros libertos, escravizados e mestiços), que lutaram por melhores condições de vida e pela expulsão dos portugueses da província. Os revoltosos chegaram a tomar a capital, Belém, e a depor governantes nomeados

Continua

Continuação

pelos regentes, mas foram enfraquecidos por epidemias e pela repressão do governo; **Revolta dos Malês:** ocorrida em Salvador, em 1835, a revolta foi protagonizada por africanos das etnias nagô e haussá, a maior parte deles seguidores do islã. Eles lutavam contra a escravidão e a conversão forçada ao catolicismo. O movimento foi violentamente reprimido: muitos líderes morreram, enquanto outros foram presos, açoitados ou degredados para a África; **Revolta dos Farrapos:** a revolta ocorreu no sul do Brasil (1835-1845). Os conflitos envolveram a elite gaúcha, que se queixava dos altos impostos sobre o charque e exigia mais participação nas decisões políticas do país. O movimento, depois de fundar a República Rio-Grandense, foi derrotado pelas tropas do governo central, que fizeram um acordo com os revoltosos. Estes foram anistiados, puderam escolher um presidente para a província e foram beneficiados com o aumento do imposto sobre o charque argentino.

11. Os farrroupilhas eram formados por grandes estancieiros e criadores de gado. Eles eram donos de escravizados e não estavam interessados em abolir a escravidão. Em geral, apenas defendiam a república e mais autonomia para as províncias.

12. Tanto na Revolta dos Farrapos quanto nas Rusgas Cuiabanas, os revoltosos não sofreram punições severas. Os participantes da Farrroupilha foram anistiados e tiveram suas reivindicações atendidas; em Cuiabá, os revoltosos chegaram a ser presos e julgados, mas logo foram libertados. Na Cabanagem e na Revolta dos Malês, por sua vez, os rebeldes foram violentamente reprimidos, havendo mortes, prisões, degredo e punições como açoites. Esses diferentes tipos de desfecho podem ser explicados pela composição social de cada movimento. Como no Rio Grande do Sul e em Cuiabá os revoltosos eram da elite, as punições foram brandas. Já nos outros dois movimentos, os rebeldes, que eram das camadas populares, sofreram com a violência do governo. Isso demonstra o caráter elitista do governo imperial.

Refletindo sobre

A atividade promove uma reflexão sobre as responsabilidades de uma pessoa ao alcançar a maioridade, que no Brasil é atingida aos 18 anos de idade. Espera-se que os alunos pensem sobre o que almejam, ao completar a maioridade, em relação aos estudos, às perspectivas profissionais, às relações afetivas, às responsabilidades como cidadãos etc.

BNCC

Ao promover uma reflexão sobre o projeto de vida dos alunos, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Vida familiar e social e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 2, nº 4, nº 6, nº 8 e nº 10**, bem como das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 2, nº 3 e nº 4**.

Recapitulando

13. O Partido Conservador defendia um poder central forte para acabar com as revoltas e foi fundado pelo antigo grupo dos regressistas. Já o Partido Liberal defendia mais autonomia para as províncias e a limitação do Poder Moderador, sendo formado pelo antigo grupo dos progressistas.

14. Em 1840, o golpe da maioridade antecipou a idade mínima para que D. Pedro de Alcântara, então com 14 anos de idade, assumisse o trono. Embora tenha sido encabeçado pelos liberais que estavam descontentes com a limitação da autonomia das províncias, esse golpe atendeu aos interesses de todos os grupos dominantes da sociedade brasileira, que se sentiam ameaçados pelos levantes que tomavam conta do país. Eles acreditavam que a volta de um imperador ao comando do Brasil controlaria a crise política.

Refletindo sobre

D. Pedro II tornou-se imperador com apenas 14 anos de idade. Imagine as responsabilidades que ele teve de assumir ainda adolescente! Com que idade, no Brasil, uma pessoa atinge a maioridade? O que significa ter maioridade? O que você espera de sua vida quando atingi-la?

O golpe da maioridade

A dificuldade do regente Feijó em conter as rebeliões gerou várias críticas a seu governo e uma nova fissura nas elites dirigentes. Os defensores de um poder central forte para acabar com as revoltas compunham o grupo dos regressistas, que fundariam o **Partido Conservador**, dominado pelos produtores de açúcar do Nordeste e do Sudeste e pelos cafeicultores do Vale do Paraíba. O grupo de Feijó, que defendia mais autonomia para as províncias e a limitação do Poder Moderador, era o dos progressistas, base do futuro **Partido Liberal**. Pressionado, o padre Feijó renunciou em setembro de 1837. Com isso, o regressista Araújo Lima assumiu o governo regencial, iniciando o chamado **Regresso Conservador**. A ordem era eliminar as reformas instituídas pelo Ato Adicional de 1834 para tirar o país do “estado de anarquia” que, segundo os conservadores, tinha tomado conta das províncias. Com esse argumento, Araújo Lima aprovou, em maio de 1840, a **Lei Interpretativa do Ato Adicional**, que retirava das províncias a autonomia adquirida.

Os liberais, insatisfeitos com a hegemonia dos conservadores no governo de Araújo Lima, lançaram uma campanha pública pela antecipação da maioridade de Pedro de Alcântara, na época com 14 anos de idade. Os militares e provavelmente o próprio príncipe aprovaram a ideia. Assim, deputados e senadores alteraram a lei para que o jovem imperador assumisse o trono antes dos 18 anos de idade. No dia 23 de julho de 1840, foi declarada a maioridade de Pedro de Alcântara, que convidou os liberais progressistas a compor o governo. Ele foi coroado imperador no ano seguinte.



Ato da coroação de D. Pedro II, pintura de François-René Moreaux, 1842. Museu Imperial, Petrópolis, Rio de Janeiro.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

13. Identifique as diferenças entre o Partido Conservador e o Partido Liberal, que se formaram no final da Regência.
14. O fim do período regencial foi marcado pelo golpe da maioridade. Explique o que foi essa manobra política e cite os grupos sociais que ela beneficiou.

A cultura afro-brasileira

Embora marginalizados pela sociedade imperial, os negros, escravizados ou libertos, conseguiram resistir culturalmente, mantendo muitas de suas manifestações culturais e religiosas, ainda que para isso tivessem que se esconder ou enfrentar a repressão. Uma delas foi a **capoeira**, uma técnica de combate afro-brasileira que era praticada nas cidades e podia envolver armas brancas. Com o tempo, a capoeira passou a ser praticada em rodas, ao som de instrumentos musicais, misturando luta, dança e jogo.

Outro exemplo da cultura afro-brasileira que permaneceu na primeira metade do século XIX foi o **jongo**, uma dança de roda acompanhada de canto e tambores, que era praticada pelos escravizados nos terreiros e nas senzalas, principalmente no Sudeste do Brasil. Também conhecido como caxambu e corimá, o jongo envolvia práticas de magia e feitiços.

A **folia de reis** era uma festa celebrada pelos africanos e seus descendentes. Os foliões visitavam as casas com cantos, danças e símbolos de devoção para representar a jornada dos três reis magos em busca do menino Jesus. De origem europeia, a festa tornou-se popular e demonstrava a religiosidade do povo.

Também havia as **congadas**, que eram procissões para coroar as rainhas e os reis negros e homenagear Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, os santos negros. Essas festas eram acompanhadas de cantos, louvores religiosos e encenações de batalhas. Dependendo da região do Brasil, as congadas recebiam diferentes nomes, como congos e cacumbis.

No governo de D. Pedro I, muitas dessas práticas associadas à população negra foram reprimidas e criminalizadas. O Código Criminal de 1830, por exemplo, previa punições aos “vadios e mendigos”, categoria ampla que incluía os praticantes de capoeira e as pessoas sem ocupação definida. O objetivo era claro: a cultura dos negros, associada à vadiagem e à violência urbana, devia ser combatida para não afetar a cultura elitizada, moldada de acordo com os padrões europeus e considerada “civilizada”.



JEAN-BAPTISTE DEBRET - BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK, NOVA YORK

Detalhe de *Coleta para a manutenção da Igreja do Rosário*, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1839. Biblioteca Pública de Nova York, Estados Unidos. Na gravura, são representados a rainha e o rei eleitos pelos negros nas congadas.



REPRODUÇÃO DE BURITI FILMES

BNCC

Ao analisar as manifestações culturais dos africanos e seus descendentes na primeira metade do século XIX, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF08HI19 e EF08HI22.

A capoeira

A figura principal da roda de capoeira é a do mestre, geralmente o mais velho ou o mais experiente. Além de ensinar a música e os movimentos da capoeira, o mestre transmite valores e outros saberes populares, utilizando ladainhas e conversas.

A capoeira regional foi criada na Bahia na década de 1920 pelo mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado), que transferiu a capoeira da rua para um espaço de ensino. A capoeira Angola surgiu nos anos 1940, com o trabalho do mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha), que deu mais espaço para elementos como as ladainhas e os movimentos no chão. Na capoeira regional, a roda tem apenas um berimbau e dois pandeiros. Na capoeira Angola, além dos três berimbaus, são utilizados dois pandeiros, atabaque, agogô e reco-reco.

A maioria das manifestações culturais e religiosas afrodescendentes tinha em comum o uso de diferentes instrumentos de origem africana, como o atabaque, o berimbau, o agogô, o afoxé, entre outros.

Conexão

Uma história de amor e fúria

Direção: Luiz Bolognesi e Jean Cullen de Moura

País: Brasil

Ano: 2013

Duração: 75 min

A animação narra a história do guerreiro Tupinambá chamado Abeguar, que, ao ter sua comunidade destruída pelos portugueses, transformou-se em uma ave que voou durante seiscentos anos para reencontrar seu amor, Janaína. Durante sua trajetória, ele renasceu em diferentes personagens da história colonial, imperial e republicana do Brasil.

Conexão

Ao assistir à animação, peça aos alunos que prestem especial atenção à parte da narrativa em que o protagonista está inserido no contexto da Balaiada, evento que ocorreu no período da história nacional abordado neste capítulo. Por ser apresentada em uma linguagem familiar às culturas juvenis, a animação pode atrair o interesse dos alunos e constituir uma ferramenta didática interessante para o ensino de história para a faixa etária.

Atividades

1. a) A gravura representa a produção do charque. A charqueada é o local onde os bois são abatidos e a carne é preparada para a produção do charque.

b) Na gravura, é possível identificar os estancieiros gaúchos, que estão montados a cavalo, e dois escravizados: um deles é representado no canto esquerdo da imagem, segurando um instrumento de corte, e o outro cortando a jugular de um boi. Esses grupos sociais podem ser identificados pelas vestimentas que usam e por suas ações.

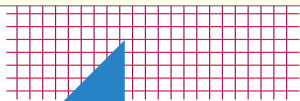
c) Os impostos altos sobre o charque do Rio Grande do Sul foram um dos motivos que levaram à eclosão da Revolta dos Farrapos.

2. a) Não. Como homem europeu de seu tempo, Debret acreditava na "superioridade" dos brancos em relação aos negros. Dessa forma, em suas obras, ele representa pessoas negras em cenas do cotidiano brasileiro, na primeira metade do século XIX, sem fazer nenhuma crítica à escravidão.

b) Por um lado, Debret usa expressões genéricas e negativas para se referir aos negros, evidenciando sua crença na inferioridade deles. Por outro, ele também enfatiza as habilidades e condutas desses grupos, mostrando seus aspectos positivos.

c) Espera-se que os alunos analisem as obras de Debret, e construam argumentos concluindo se as obras confirmam ou contradizem as ideias apresentadas no texto de Ives da Silva Pereira. Instrua-os a distinguir assunções pessoais racionais de possíveis pressupostos emocionais ou orientados por visões parciais para construir a argumentação deles. Os alunos podem observar que, nas obras *Cirurgião negro aplicando ventosas* (página 145) e *Pelota, embarcação brasileira* (página 147), Debret enfatiza as habilidades dos escravizados no trabalho; na obra *Pano de boca...* (página 131), ele ressalta o apoio dos escravizados ao Império Brasileiro; e na gravura *Coleta para a manutenção da Igreja do Rosário* (página 149) mostra um aspecto da cultura dos africanos e de seus descendentes. Em nenhuma delas, porém, Debret revela uma crítica

Continua



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Observe a imagem e faça o que se pede.



Charqueada do Brasil, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1828. Museus Castro Maya, Rio de Janeiro.

- Que atividade econômica da província do Rio Grande do Sul foi representada nessa gravura?
- Identifique os grupos sociais representados na obra, explicando como você os reconheceu.
- De que maneira a atividade representada na gravura está relacionada à Revolta dos Farrapos?

2. Leia o texto para responder às questões.

“Para retratar o negro, em sua condição de escravo no Brasil oitocentista, Debret é portador de um discurso movido pela ideologia de seu tempo. [...]

[...] em nenhum momento há uma condenação da escravatura [...]

[...] percebe-se que Debret [...] contribui para reforçar a ideia de inferioridade do negro em relação ao homem branco.

150

Continuação

negativa ao trabalho escravizado, contribuindo, assim, para a naturalização da escravização e a exclusão social dos negros.

3. a) Segundo o autor, a feijoada, na forma como a conhecemos, teria surgido há pouco mais de meio século da data de publicação do texto, ou seja, no início do século XX.

b) Em geral, os nutrientes encontrados na atual feijoada são: carboidratos, proteínas, gorduras, fibra alimentar e diversas vitaminas, como ferro, cálcio, potássio, fósforo etc. Se possível, os alunos podem consultar a tabela de valor nutricional disponível em: <https://www.tabelanutricional.com.br/feijoada>. Acesso em: 8 abr. 2022.

Continua

JEAN-BAPTISTE DEBRET - MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO

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

PEREIRA, Ives da Silva Duque. As artes visuais e o ensino da história e cultura afro-brasileira: uma proposta de releitura da imagem do negro oitocentista por meio do olhar contemporâneo. *Educere*: XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, 2017.

- Segundo o texto, as obras de Debret denunciavam a escravidão? Por quê?
- Qual seria a contradição de Debret ao representar em suas obras os negros no Brasil no século XIX?
- Observe as obras de Debret que foram reproduzidas neste capítulo. Argumente se elas vão ao encontro ou se contradizem as ideias do texto.

Aluno cidadão

3. Provavelmente, você já ouviu dizer que a feijoada, prato importante da culinária brasileira, foi criada pelos escravizados que aproveitavam os restos de carne dispensados pelos senhores para preparar o prato. Contudo, isso é um equívoco, como explica o texto.

“Só se diz feijoada quando há carne e verduras. O feijão com carne, água e sal, é apenas feijão. Aquela subentende o cortejo das carnes, legumes, hortaliças.

Essa feijoada completa terá pouco mais de meio século. Até finais do século XIX e primeira década imediata não havia nascido para a extensão nacional com tais roupagens de vegetais e carnes. [...] Nenhum informante fala-me dessa feijoada à volta de 1900. [...]

O [livro] *O cozinheiro nacional* evidencia a diferença das feijoadas de então [1887], comidas pelas bocas imperiais, e a assombrosa iguaria contemporânea.”

CASCUDO, Luís da Câmara. *História da alimentação no Brasil*. Belo Horizonte. Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1983. v. 2, p. 507.

- a) Segundo o autor, quando a feijoada, como conhecemos, teria surgido?
- b) A atual feijoada é um prato composto de carnes de porco e de boi, feijão-preto e temperos. Ela geralmente vem acompanhada de arroz, couve refogada, banana frita, laranja e farofa. Pesquise que nutrientes importantes estão presentes em um prato de feijoada completo.
- c) Agora, consulte uma pirâmide alimentar, que classifica os alimentos de acordo com suas funções e nutrientes em uma alimentação balanceada. Com base nela, é possível dizer que a feijoada é uma refeição equilibrada e saudável? Por quê?
- d) Você tem uma alimentação balanceada? Se não, o que poderia mudar em seus hábitos alimentares para melhorá-los?

Conversando com língua portuguesa

4. As quadrinhas são trovas populares compostas de uma estrofe com quatro versos. Leia as duas quadrinhas, escritas no final do período regencial, e responda às questões.

I

“Queremos D. Pedro II
Embora não tenha idade!
A nação dispensa a lei
E viva a maioridade!”

In: OLIVIERI, Antonio Carlos. *Dom Pedro II, imperador do Brasil*. São Paulo: Callis, 2001. p. 12.

II

“Por subir Pedrinho ao trono
Não fique o povo contente
Não pode ser coisa boa
Servindo com a mesma gente.”

In: CALMON, Pedro. *Histórias do Brasil na poesia do povo*. Rio de Janeiro: A Noite, s/d.

- a) Essas duas quadrinhas abordam qual manobra política do final do período regencial?
- b) Qual delas teria sido defendida pelos liberais? E pelos conservadores? Explique.
- c) Que adjuntos adverbiais foram usados em cada quadrinha? Qual é a função deles nessas quadrinhas?
- d) A quadrinha II usa o diminutivo *Pedrinho*. Que sentido esse diminutivo passa para o leitor?
- e) Elabore uma quadrinha que apresente o resultado e as consequências do embate político no final da Regência. Compartilhe a produção da quadrinha com a classe.

Enem e vestibulares

5. (ESPM-SP)

“Num momento da história do império conhecido como ‘avanço liberal’, durante as regências, foram adotadas algumas medidas que concediam maior poder à representação local.”

(Sonia Guarita do Amaral. *O Brasil como império*)

Aponte entre as alternativas aquela que apresente duas reformas liberais:

- a) Ato Adicional – Reforma do Código de Processo Criminal.
- b) Lei de Terras – Lei Saraiva-Cotegipe.
- c) Lei Rio Branco – Código de Processo Criminal.
- d) Tarifa Alves Branco – Lei Interpretativa do Ato Adicional.
- e) Código de Processo Criminal – Ato Adicional.

151

Continuação

d) Incentive os alunos a refletir sobre os hábitos alimentares deles, destacando os benefícios do consumo de frutas e verduras e a necessidade de redução do consumo de alimentos ultraprocessados, como refrigerantes e salgadinhos.

BNCC

A atividade se relaciona com o tema contemporâneo transversal Educação alimentar e nutricional e favorece o desenvolvimento das Competências gerais da Educação Básica nº 2, nº 4 e nº 8.

4. a) O golpe da maioridade.
- b) A primeira quadrinha teria sido defendida pelos liberais, enquanto a segunda, pelos conservadores. Os liberais estavam insatisfeitos com o Regresso Conservador promovido pelo regente Araújo Lima e, assim, lideraram o processo que levou à maioridade de Pedro de Alcântara. Já os conservadores eram os que estavam dominando a fase final da Regência e, por isso, eram contra a maioridade de D. Pedro de Alcântara.
- c) Na quadrinha I foi usado o adjunto adverbial de concessão “embora”, que tem a função de dar ênfase ao fato de Pedro de Alcântara ser um adolescente, mas mesmo assim sua maioridade traria benefícios ao povo. Já na quadrinha II foi usado o adjunto adverbial de negação “não”, com a função de intensificar o aspecto negativo da maioridade de Pedro de Alcântara.
- d) O diminutivo *Pedrinho* quer passar a ideia de que Pedro de Alcântara ainda era menor de idade e, também, de desqualificá-lo em relação a sua competência para ser imperador por conta da sua idade.
- e) Além do aspecto formal da quadrinha, deve-se avaliar a correção dos conteúdos apresentados pelos alunos.

Interdisciplinaridade

Ao propor a análise de uma quadrinha, a atividade favorece o desenvolvimento de habilidades do componente curricular língua portuguesa, especialmente as habilidades EF89LP36, EF08LP04 e EF08LP10.

5. Alternativa e.

Continua

Continuação

c) A feijoada contém ingredientes que estão presentes em quase todos os grupos da pirâmide alimentar. Contudo, ela apresenta grande quantidade de carnes e gorduras e, por isso, deve ser consumida esporadicamente. Se considerar pertinente, oriente os alunos a pesquisar na internet e consultar: PHILIPPI, S. T. et al. Pirâmide alimentar adaptada: guia para escolha dos alimentos. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 12, n. 1, jan./abr. 1999. p. 69.

Este capítulo contempla as habilidades EF08HI21 e EF08HI27 (por meio da análise das políticas oficiais com relação aos povos indígenas e do reconhecimento dos impactos negativos dos discursos civilizatórios para esses povos e para as populações negras) e as habilidades EF08HI17 e EF08HI18 (ao investigar o contexto que levou à eclosão da Guerra do Paraguai, suas consequências e o debate historiográfico sobre o tema). Também contempla parcialmente as habilidades EF08HI15 (ao analisar os grupos políticos e seus interesses durante o Segundo Reinado), EF08HI16 (ao tratar da Revolução Praieira como movimento contestatório do poder centralizado), EF08HI19 e EF08HI20 (ao explorar o processo que levou ao fim da escravidão, propondo a análise de fontes do período e discutindo o legado e a herança da escravidão no Brasil atual) e EF08HI22 (ao analisar aspectos culturais do Segundo Reinado). 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 cenário político, socioeconômico e cultural do Segundo Reinado.
- Analisar as políticas indigenistas do período.
- Identificar os embates entre liberais e conservadores.
- Analisar a Guerra do Paraguai e o debate historiográfico sobre o tema.
- Caracterizar a produção cafeeira no Oeste paulista e no Vale do Paraíba, reconhecendo a importância do cultivo de outros gêneros para a economia nacional.
- Compreender o contexto que levou à abolição da escravidão no Brasil, avaliando as possibilidades de inserção social dos libertos e valorizando o protagonismo dos negros nesse processo.
- Analisar a política cultural do Segundo Reinado, identificando os contrastes entre a cultura erudita e a cultura popular.
- Analisar como o Romantismo

Continua

CAPÍTULO

8

O Segundo Reinado

Ativistas do movimento *Mulheres Negras Decidem*, grupo que luta por mais cargos políticos para mulheres negras no Brasil. Foto de 2020. No Brasil, de cada cem cargos políticos, apenas dois são ocupados por mulheres negras.



JULIANA NASCIMENTO

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

Fruto de um longo processo histórico de exploração e depreciação dos africanos e seus descendentes em favor de uma suposta “superioridade branca”, o racismo é um grave problema em diferentes países, incluindo o Brasil. Esse preconceito está presente ainda na atualidade e se manifesta, por exemplo, na valorização social e midiática de um padrão de beleza que se baseia no fenótipo dos brancos europeus e na desqualificação de outras características físicas.

Nesse contexto, nos últimos anos, os movimentos negros e outras organizações sociais têm crescido e colocado em evidência o preconceito racial, desnaturalizando-o por meio do debate e da criação de ações que valorizam os negros, suas religiões, suas estéticas, suas artes, seus modos de ser, isto é, sua grande diversidade étnica e cultural. Uma das formas mais efetivas de promover transformações na sociedade brasileira no que se refere à questão racial é garantir espaço para que as pessoas negras participem ativamente das decisões políticas do país.

- Em que situações você reconhece o preconceito racial no Brasil?
- Você já presenciou episódios de racismo ou foi vítima dele? Se sim, o que aconteceu?
- De que maneira o passado escravista brasileiro se relaciona com o preconceito racial na atualidade?
- Em sua opinião, qual é a melhor forma de combater a discriminação racial? Converse com os colegas sobre isso.

152

Continuação

brasileiro contribuiu para criar uma identidade nacional, exaltando e idealizando a imagem do indígena.

- Explicar os acontecimentos que levaram ao fim do regime monárquico no Brasil.
- Analisar o legado da escravidão no Brasil atual, reconhecendo a importância das políticas afirmativas voltadas para os afrodescendentes.

Abertura do capítulo

A abertura do capítulo promove a reflexão sobre o racismo contra populações negras na atualidade e a valorização das ações que estimulam a participação efetiva desses grupos nas decisões políticas. Entre as situações comuns de preconceito racial no Brasil estão o uso de expressões e termos pejorativos associados à cor preta, como “a coisa está preta”, “denegrir” e

Continua

A política no Segundo Reinado

Após assumir o trono em 1840, D. Pedro II convocou políticos do grupo liberal, que haviam conduzido a campanha pela antecipação de sua maioridade, para compor o ministério. A decisão desagradou os conservadores, que constituíam a maioria na Câmara dos Deputados. Pressionado, D. Pedro II dissolveu a Câmara e convocou eleições.

Os liberais se valeram de todo tipo de artifício para garantir a vitória no pleito, realizado em outubro de 1840: falsificação de votos, roubo de urnas e até uso da violência contra eleitores e adversários políticos. Em razão disso, essas eleições ficaram conhecidas como **Eleições do Cacete**.

A vitória dos liberais, no entanto, não garantiu a estabilidade política. A Revolta dos Farrapos continuava no Sul, fortalecendo o argumento dos conservadores, que defendiam a centralização política para restabelecer a ordem interna. Em março de 1841, o imperador convocou os conservadores para compor o gabinete.

Essa medida, contudo, revoltou os liberais. Nas províncias de São Paulo e de Minas Gerais, em 1842, eles se rebelaram contra o imperador para preservar seus poderes. Porém, nos dois locais o movimento foi rapidamente controlado pelas tropas imperiais.

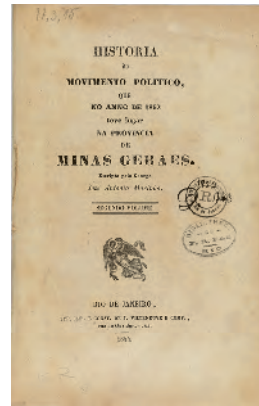
Depois desses episódios, começou a se manifestar entre os dois partidos uma diferença política que, na prática, garantiu o modelo de centralização defendido pelos conservadores.

Do final da década de 1830 até a segunda metade da década de 1860, os conservadores conseguiram se impor na política do Segundo Reinado. Os liberais, ainda que defendessem um projeto distinto, quando assumiam o poder, seguiam as políticas estabelecidas pelos conservadores.



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

BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL, BRASÍLIA



Frontispício do livro *História do movimento político que no ano de 1842 teve lugar na província de Minas Geraes*, escrita pelo cônego José Antonio Marinho, sobre a rebelião na província de Minas Gerais em 1842. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Fachada do edifício onde funcionou a Câmara dos Deputados entre 1823 e 1914, no Rio de Janeiro. Biblioteca do Senado Federal, Brasília. Em 1922, o prédio foi demolido para a construção do Palácio Tiradentes.

153

BNCC

Ao apresentar e analisar os grupos políticos e seus interesses durante o Segundo Reinado, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI15.

Ampliando: luzias e saquaremas

“[...] Ficou célebre uma frase atribuída ao político pernambucano Holanda Cavalcanti: ‘Nada se assemelha mais a um saquarema do que um luzia no poder’. ‘Saquarema’, nos primeiros anos do Segundo Império, era o apelido dos conservadores. [...] ‘Luzia’ era o apelido dos liberais, em uma alusão à Vila de Santa Luzia, em Minas Gerais, onde ocorreu a maior derrota destes, no curso da Revolução de 1842. A ideia de indiferenciação dos partidos parecia também confirmar-se pelo fato de ser frequente a passagem de políticos de um campo para o outro. [...]”

Ao considerar a questão, devemos ter em conta que [...] Conservadores e liberais utilizavam-se dos mesmos recursos para lograr vitórias eleitorais, concedendo favores aos amigos e empregando a violência com relação aos indecisos e aos adversários. Aliás, havia uma dose considerada aceitável no uso desses recursos, e certas eleições ficaram famosas por superarem essa dose. É o caso da ‘Eleição do Cacete’, que, em 1840, garantiu a permanência dos liberais no governo. A divisão entre liberais e conservadores tem, assim, muito de uma disputa entre clientelas opostas, em busca das vantagens ou das migalhas do poder.”

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 5. ed. São Paulo: Edusp/FDE, 1997. p. 180-181.

Continuação

“serviço de preto”; depreciação social das características físicas das pessoas negras, como tipo do cabelo, formato do nariz e cor da pele; impedimento à livre circulação em locais como *shoppings* e lojas; impunidade dos que cometem crime de racismo, entre outras.

Espera-se que os alunos identifiquem o sistema escravista mantido por quase quatrocentos anos no Brasil como uma das principais estruturas sobre a qual se formou a sociedade brasileira, que é responsável pela persistência no racismo nas relações sociais atuais. Espera-se também que associem a maior participação das pessoas negras nas decisões políticas no país como caminho essencial para combater a discriminação racial na sociedade.

Ao tratar da Revolução Praieira como uma das grandes revoltas contra o poder centralizado no Segundo Reinado, o boxe “Saiba mais” desta página contempla parcialmente a habilidade EF08HI16.

Explore

1. A figura no centro da charge é D. Pedro II. Ele manipula o Partido Liberal e o Partido Conservador, controlando a alternância de poder entre eles.
2. Como em um carrossel, enquanto um “cavalo” sobe, o outro “desce”, ou seja, enquanto o Partido Liberal está no poder, o Partido Conservador sai, e vice-versa. A palavra *diplomacia* está escrita no vestido da mulher que empurra o eixo do carrossel. Seu sorriso é irônico e sarcástico, sugerindo que a diplomacia imperial se movia apenas na aparência, pois, como em um carrossel, os partidos sempre voltavam ao local de partida.

Ampliando: Revolução Praieira

“[...] De fato, a Praieira encerra o ciclo das insurreições liberais do nordeste com uma retumbante derrota da oposição à oligarquia que vencera a disputa pelo poder na província durante a Independência. A história do movimento praieiro está, portanto, vinculada aos episódios formadores do Brasil como corpo político autônomo, o que não é de estranhar, afinal de contas, a Confederação do Equador ocorrera apenas 24 anos antes. Alguns dos jovens simpatizantes do movimento de 1824 seriam veteranos, liberais históricos como se dizia na época, em 1848.”

CARVALHO, Marcus J. M. de; CÂMARA, Bruno A. D. A Insurreição Praieira. *Almanack Braziliense*, São Paulo, n. 8, nov. 2008. p. 6-7. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/alb/article/view/11691/13462>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



O rei se diverte, charge de Cândido Aragonês de Faria, publicada em *O Mequetrefe*, 1878. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Responda em seu caderno.

Explore

1. Quem é a figura no centro da charge e quem ela manipula?
2. Que relação é possível estabelecer entre um carrossel e a política partidária do Segundo Reinado?

O parlamentarismo às avessas

Com a chegada de D. Pedro II ao trono, o Poder Moderador e o Conselho de Estado foram restaurados. Em 1847, por meio de um decreto, o governo criou o cargo de presidente do Conselho de Ministros, nomeado pessoalmente por D. Pedro II.

Aparentemente, o sistema inspirava-se no modelo parlamentarista do Reino Unido, em que o primeiro-ministro, figura que de fato governava,

era escolhido pelo partido que obtinha a maioria dos votos nas eleições e definia os nomes para compor seu gabinete.

Contudo, no parlamentarismo do Brasil do Segundo Reinado, o Poder Executivo, em vez de ser nomeado pelo Legislativo, era subordinado ao imperador. D. Pedro II, por meio do Poder Moderador, escolhia o presidente do Conselho de Ministros, o equivalente ao primeiro-ministro no parlamentarismo britânico. O monarca podia ainda demitir o presidente do Conselho e todo o ministério, dissolver a Câmara e convocar novas eleições. Por isso, esse sistema político ficou conhecido como “parlamentarismo às avessas”.

Por causa da rotatividade que caracterizou os ministérios de D. Pedro II, conservadores e liberais se enfrentavam continuamente. Em 1853, o conservador Honório Carneiro Leão chefiou um gabinete conservador que incluiu alguns representantes liberais. Foi o **Ministério da Conciliação**. As divergências se abrandaram e teve início um período de estabilidade política.

Com a derrota dos praieiros (consulte o texto do boxe “Saiba mais”), os últimos rebeldes radicais do império, a unidade territorial foi assegurada e o Estado nacional brasileiro se consolidou.

Saiba mais

A Revolução Praieira

Em 1848, ocorreu a última grande revolta do Segundo Reinado. O movimento foi liderado por membros do Partido Liberal, que se reuniam na sede do jornal *Diário Novo*, localizado na Rua da Praia, em Recife. Por isso, os integrantes do partido eram conhecidos como praieiros. Eles defendiam a república, o fim do Poder Moderador, a liberdade de imprensa, o sufrágio universal e a nacionalização do comércio, controlado na província pelos portugueses.

Partindo de Olinda em 1848, as tropas revolucionárias iniciaram sua marcha em direção ao Recife. Usando táticas de guerrilha, os rebeldes tomaram a cidade no ano seguinte. A vitória dos praieiros, contudo, durou pouco. No fim de 1849, as forças imperiais já tinham vencido os rebeldes e retomado o controle da província.

A política indigenista do Segundo Reinado

Desde 1500, a postura dos colonizadores europeus tinha sido a de considerar os povos indígenas que viviam nas terras do Brasil como um obstáculo à colonização ou como indivíduos que deveriam ser **assimilados** à cultura europeia para que se tornassem civilizados.

A assimilação dos indígenas era feita principalmente por meio de aldeamentos onde os indígenas eram agrupados para receber educação e ser disciplinados para o trabalho na agricultura. Desse modo, a violência em relação aos povos indígenas foi a regra: tanto por meio de conflitos que levaram ao extermínio das populações indígenas como por meio de ações civilizadoras, que invalidavam as culturas indígenas.

Essa forma de proceder não foi significativamente alterada durante o Segundo Reinado, quando foram criadas algumas leis para regulamentar o controle sobre os indígenas e as terras que ocupavam. Em 1845, D. Pedro II promulgou o **Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios**, que definia que as terras onde vivessem indígenas junto de indivíduos “civilizados”, isto é, a população de origem europeia e luso-brasileira, fossem incorporadas como propriedade do Estado. Além disso, a lei previa a instauração de aldeamentos, sob a administração de frades italianos da Ordem Menor dos Capuchinhos, onde as populações indígenas seriam doutrinadas no cristianismo e convertidas em mão de obra disponível. A ideia era que as aldeias se tornassem unidades agrícolas produtivas e lucrativas para o Estado.

Em 1850, a **Lei de Terras** representou um avanço no sentido de garantir aos indígenas alguns direitos sobre as terras que ocupavam; porém, na prática, o Estado continuava a basear suas ações na ideia de assimilação dessas populações.

Saiba mais

O discurso civilizatório

A política indigenista do Segundo Reinado se baseava em teorias criadas pelos europeus que afirmavam uma suposta superioridade racial dos brancos em relação aos negros, indígenas e outros. Assim, os brancos teriam a missão de civilizar os povos considerados por eles atrasados do ponto de vista tecnológico e cultural. Essas teorias sustentaram a escravização dos negros africanos e orientaram as políticas de assimilação dos indígenas americanos à cultura ocidental. O desrespeito aos seus modos de vida e à sua cultura levou ao extermínio de inúmeros povos nativos em diversas partes do mundo nesse período.

Refletindo sobre

Desde o início da Idade Moderna, as sociedades europeias buscaram impor seu modo de vida aos povos originários, pois os consideravam culturalmente inferiores. Hoje, diante dos impactos das mudanças climáticas causadas pelas ações humanas sobre o ambiente, as sociedades ocidentais têm buscado inspiração nos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas com o objetivo de reverter esse quadro. Em sua opinião, isso afeta o significado do conceito de civilização?



Índigenas no Alto Amazonas, fotografia de Christoph Albert Frisch, c. 1870. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

155

Atividade complementar

A partir da promulgação da Lei de Terras, em setembro de 1850, as terras somente poderiam ser obtidas por meio da compra e não mais por meio da posse ou doação pela coroa como acontecia antes. Isso favoreceu os mais ricos, pois os trabalhadores pobres e ex-escravizados dificilmente teriam recursos para comprar as próprias terras, tornando-se mão de obra disponível e barata para os grandes proprietários rurais. Para ampliar a compreensão da lei, sugira aos alunos que façam a leitura de seu texto integral, registrando os principais pontos relativos à propriedade de terras no período imperial do Brasil. O texto da lei está disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim601.htm. Acesso em: 14 abr. 2022. Em seguida, oriente-os a refletir sobre quais foram os impactos dessa lei para os menos favorecidos, como indígenas, trabalhadores rurais e ex-escravizados.

BNCC

Ao abordar a Lei de Terras, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI17. Ao analisar as políticas indigenistas durante o Segundo Reinado, contempla parcialmente a habilidade EF08HI21. A seção “Saiba mais”, ao relacionar essas políticas indigenistas às teorias raciais do século XIX, contempla parcialmente a habilidade EF08HI27.

Refletindo sobre

Espera-se que os alunos reflitam sobre os critérios que costumam ser usados para determinar o que é uma civilização e sobre a positividade que lhe é atribuída. Na acepção construída ao longo dos séculos XVIII e XIX, o conceito é atrelado à ideia de que as sociedades humanas se desenvolvem segundo etapas progressivas e o grau mais avançado desse desenvolvimento corresponde a uma forma de vida específica que inclui, entre outras características, modo de vida sedentário, sistema religioso organizado, hierarquia social, uso de tecnologia que pretende submeter a natureza às determinações humanas e estrutura estatal. Segundo esse entendimento, as sociedades indígenas não são consideradas civilizadas e estariam “atrasadas” em relação às sociedades industriais. Porém, esse entendimento vem sendo questionado desde o século XX. Além disso, o atual cenário de desequilíbrio ambiental promovido pelas sociedades ocidentais, que se expressa principalmente na mudança no clima do planeta, afetou a percepção de que a chamada civilização seja de fato um grau mais elevado das sociedades humanas e colocou em xeque sua positividade. Por essa razão, no presente, o modo de vida sustentável das populações tradicionais vem sendo valorizado e seus ensinamentos têm ecoado em fóruns internacionais que discutem as questões ambientais.

BNCC

Ao abordar o impacto do desenvolvimento tecnológico sobre o ambiente em diferentes sociedades, a atividade se relaciona com os temas contemporâneos transversais Ciência e tecnologia, Educação ambiental e Diversidade cultural.

Ao abordar o problema das fronteiras nos conflitos do Império Brasileiro, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI17. Ao tratar do contexto interno e externo que levou à eclosão da Guerra do Paraguai, suas consequências e o debate historiográfico em torno desse conflito, contempla a habilidade EF08HI18.

Explore

Por não ter parte de seu território no litoral, o Paraguai não tem acesso direto ao mar; localização geográfica que dificulta o escoamento e a importação de produtos e o transporte de pessoas. Para chegar ao mar, os paraguaios tinham de navegar pelos rios Paraná e Uruguai, que cortavam os territórios da Argentina, do Brasil e do Uruguai, situação que foi considerada uma das causas do conflito entre os quatro países.

Por relacionar a localização geográfica do Paraguai às causas da Guerra do Paraguai, a atividade favorece o desenvolvimento dos princípios referenciais do saber geográfico de localização e causalidade.



Fonte: JOFFILY, Bernardo. *IstoÉ Brasil 500 anos*: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998, p. 75.

Explore

- Explique por que a localização geográfica do Paraguai foi uma das causas do conflito entre o país e a Tríplice Aliança.

Responda em seu caderno.

Francisco Solano López, filho de Carlos, assumiu a presidência após a morte do pai, em 1862, e deu continuidade ao projeto de modernização do país. Porém, o Paraguai ainda dependia de acordos de navegação nos rios da Bacia Platina para o escoamento de suas exportações, ficando à mercê de seus vizinhos, principalmente da Argentina e do Uruguai.

Início do conflito

No Uruguai, desde sua independência em 1828, dois grupos políticos disputavam o poder: os *blancos*, composto de proprietários rurais, e os *colorados*, do qual faziam parte, sobretudo, os comerciantes. Em 1864, por causa de interesses comerciais, tropas brasileiras invadiram o Uruguai e colocaram o *colorado* Venancio Flores na presidência, tirando os *blancos* do poder.

Aliado dos *blancos*, Solano López viu na vitória dos *colorados* uma ameaça à navegação dos navios paraguaios na Bacia Platina, o que isolaria completamente o país. Por isso, rompeu relações diplomáticas com o Brasil, invadiu a província do Mato Grosso e aprisionou um navio brasileiro no Rio Paraguai. A partir desse acontecimento, o Brasil assinou com a Argentina e com os *colorados* uruguaios, em maio de 1865, o **Tratado da Tríplice Aliança**, pelo qual os três países declararam guerra ao Paraguai.

A Guerra do Paraguai (1864-1870)

Durante o Segundo Reinado, o Brasil se envolveu em um grave conflito com o Paraguai, que durou quase seis anos e causou a morte de milhares de pessoas. A Guerra do Paraguai, ou **Guerra da Tríplice Aliança**, uniu Brasil, Uruguai e Argentina contra o Paraguai, no maior e um dos mais importantes conflitos ocorridos na América do Sul.

Desde que havia se tornado um Estado nacional, o Paraguai enfrentou dificuldades para garantir espaço no comércio externo e nas relações com os países vizinhos. A Argentina não reconheceu imediatamente a sua independência, conquistada em 1811, e dificultou a navegação dos paraguaios na Bacia Platina, formada pelos rios Paraná, Paraguai e Uruguai. Sem saída para o mar e sem poder contar com acordos de navegação com a Argentina, o Paraguai iniciou uma política de desenvolvimento voltada para a autossustentação.

Ao chegar ao poder em 1814, o presidente José Gaspar de Francia manteve o país relativamente isolado de seus vizinhos e do comércio exterior. Com a morte de Francia em 1840, Carlos Antonio López assumiu o governo e procurou romper o isolamento do Paraguai, promovendo a construção de ferrovias e estimulando as exportações.

Desenvolvimento e desfecho da guerra

O Paraguai obteve algumas vitórias no início do conflito e demonstrou muita capacidade de resistência. Em razão disso, a guerra tornou-se longa, cara e penosa, e os governos aliados, sobretudo o brasileiro, aumentaram seus gastos e recorreram até a empréstimos externos. Muitos brasileiros foram forçados a se alistar no exército, e o governo imperial prometeu alforria aos escravizados que participassem da guerra.

A partir de 1868, as tropas das forças aliadas conquistaram várias vitórias até a derrota final do Paraguai, em 1870, com a morte de Solano López. Além de arrasado ao fim do conflito, o Paraguai perdeu parte de seu território para o Brasil e para a Argentina e teve sua população masculina dizimada. O país ainda foi obrigado a pagar indenizações de guerra, que só foram perdoadas pelo governo brasileiro em 1943.

O Brasil não obteve grandes vantagens com o conflito. Estima-se que cerca de 50 mil brasileiros tenham morrido na guerra, e a economia nacional ficou muito prejudicada, com grande endividamento e inflação alta.



A paraguaia, pintura de Juan Manuel Blanes, 1879. Museu Nacional de Artes Visuais, Montevideu, Uruguai. Nesta obra, o artista procurou representar a destruição e o desolamento causados pelo longo período de guerra.

JUAN MANUEL BLANES - MUSEU NACIONAL DE ARTES VISUAIS, MONTEVIDEU

História em construção

A Guerra do Paraguai na historiografia

A Guerra do Paraguai é um tema muito controverso. Logo após seu término, foi divulgada a primeira versão oficial do conflito pelo exército brasileiro. Essa narrativa memorialístico-patriótica enaltecia os comandantes militares e acusava Solano López de ser o culpado da guerra por ter agredido o Império Brasileiro. Após a proclamação da república, em 1889, desenvolveu-se uma vertente historiográfica que, por um lado, criticava a ação do Estado imperial na Guerra do Paraguai, em razão dos interesses republicanos, mas, por outro, tendia a exaltar os feitos militares.

Essa visão começou a ser desconstruída a partir do final dos anos 1960, com os estudos de León Pomer e Júlio José Chiavenato. Segundo eles, os interesses econômicos britânicos na América

Latina contribuíram decisivamente, ainda que não tenham sido o único fator, para a eclosão da Guerra do Paraguai. Ansiosos por manter seus produtos circulando na região, os britânicos financiaram o conflito, contando com o apoio da elite local.

A partir dos anos 1980, estudiosos como Francisco Doratioto questionaram essa visão, argumentando que ela tinha raízes em um pensamento colonialista, pois usava um país europeu para explicar um conflito na América e desconsiderava os latino-americanos como sujeitos de sua história. A guerra, segundo ele, seria fruto do contexto de consolidação dos Estados nacionais na região. Além disso, o Paraguai teria boas relações com os britânicos, que contribuíram para a modernização do exército paraguaio.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Por que não é possível afirmar que há consenso historiográfico sobre a Guerra do Paraguai? Explique, identificando as principais interpretações do conflito.
2. O que os debates sobre a Guerra do Paraguai revelam sobre o ofício do historiador e a história?

157

A Guerra do Paraguai para o Império Brasileiro

Ao final do conflito, o governo brasileiro alcançou todos os seus objetivos: a livre navegação no Rio Paraguai, os territórios reivindicados, a intervenção no Estado paraguaio e a influência sobre o Uruguai. Ou seja, o Brasil consolidou sua hegemonia na região. No entanto, o país sofreu baixas de aproximadamente 50 mil homens. O custo financeiro da guerra comprometeu as finanças do Brasil, e o fortalecimento do exército gerou complicações políticas que iriam contribuir para a derrocada do império e a implementação da república.

História em construção

1. Porque existem diferentes visões sobre os motivos que levaram ao conflito. A primeira interpretação foi difundida pelo exército brasileiro logo após a guerra e enaltecia os feitos militares, assim como apontava Solano López como o grande causador da guerra. Após 1889, os republicanos criticaram as ações de D. Pedro II na guerra, mas, ao mesmo tempo, glorificaram os militares. A partir do final dos anos 1960, surgiu uma vertente que desconstruiu a narrativa memorialístico-patriótica e apontou os interesses econômicos do Reino Unido como causa fundamental do conflito. Essa visão foi rebatida nos anos 1980 por estudiosos que argumentaram que explicar a guerra por meio de um fator externo desqualificava o protagonismo dos latino-americanos, sendo, portanto, uma interpretação colonialista. Para eles, o Paraguai teria boas relações com os britânicos, e o conflito decorreria das dinâmicas de construção dos Estados nacionais latino-americanos.

2. Os debates sobre a Guerra do Paraguai revelam como os acontecimentos históricos sofrem revisionismo ao longo do tempo com base em novos estudos e novas análises de documentos. A história está em constante construção e desconstrução, e, por isso, um mesmo fato pode apresentar diversas interpretações baseadas na análise de novas fontes ou em novas abordagens.

BNCC

Ao examinar as diferentes interpretações a respeito das causas da Guerra do Paraguai e o questionamento sobre a construção de marcos históricos, a atividade promove a reflexão histórica, favorecendo o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 1**, das **Competências específicas de História nº 3, nº 4 e nº 6**. Além disso, favorece a compreensão do método científico na construção do conhecimento histórico, que deve ser isento de voluntarismo (seleção e análise tendenciosa das fontes para confirmar a hipótese do pesquisador) e estar em contínuo processo de revisão.

Recapitulando

1. Porque políticos liberais utilizaram sua influência para convocar as tropas do governo e falsificar votos. Os liberais queriam exercer influência sobre o imperador e, para defender seus interesses e obter a maioria na Câmara, cometeram ilegalidades e atos violentos, como roubo de urnas, falsificação de votos, espancamentos e até assassinatos.

2. No Brasil, o imperador indicava o presidente do Conselho de Ministros, cargo equivalente ao de primeiro-ministro, diferentemente do modelo inglês, em que o chefe de governo era escolhido pelo Parlamento. No Brasil, cabia ao presidente do Conselho de Ministros compor o gabinete ministerial, que exerceria o Poder Executivo. Caso houvesse discordância, o imperador tinha a autoridade do Poder Moderador para dissolver o gabinete ou a Câmara. A Câmara, legalmente, precisava acatar as decisões do imperador, mas isso não significa que ela não tivesse força política, pois o imperador necessitava de seu apoio para governar.

3. No Segundo Reinado, predominou a política de assimilação cultural dos indígenas, principalmente por meio de aldeamentos onde eles recebiam educação religiosa para tornarem-se “civilizados”. Porém, essa prática tinha a intenção de transformar os indígenas em mão de obra disponível, de modo que as aldeias se tornassem unidades agrícolas produtivas e lucrativas para o Estado.

4. A Guerra do Paraguai ocorreu entre 1864 e 1870 e opôs o Paraguai à Tríplice Aliança, formada por Argentina, Brasil e Uruguai. Os motivos foram: o isolamento político e comercial do Paraguai; o fato de o Paraguai não ter saída direta para o mar; os interesses comerciais do Brasil, que ajudou a colocar no poder do Uruguai o grupo dos *colorados*; a aliança de Solano López com os *blancos* uruguaios. O estopim para a eclosão da guerra foi o rompimento das relações diplomáticas do Paraguai com o Brasil, seguido da

Continua

Responda em seu caderno.

Recapitulando

1. Por que as primeiras eleições ocorridas no Brasil, após a coroação de D. Pedro II, ficaram conhecidas como Eleições do Cacete?
2. Explique por que o parlamentarismo implantado no Brasil durante o Segundo Reinado funcionava às avessas do modelo britânico.
3. Quais foram as principais políticas do Segundo Reinado em relação às populações indígenas?
4. Elabore uma ficha sobre a Guerra do Paraguai, identificando data, países envolvidos, motivos e desfecho.
5. Quais foram as primeiras regiões onde o café foi cultivado em grande escala no Brasil?

Escravidados na colheita de café retratados pelo fotógrafo Marc Ferrez, na região do Vale do Paraíba fluminense, c. 1882. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.

158

O império do café

As primeiras mudas de café que chegaram ao Brasil foram trazidas da Guiana Francesa no início do século XVIII. Inicialmente, o café foi cultivado em residências, nos arredores da cidade do Rio de Janeiro, apenas para consumo doméstico. Com o tempo, o cultivo foi ampliado, motivado principalmente pelo aumento do consumo do produto em outros países.

As primeiras plantações em grande escala, voltadas à exportação, ocorreram na região da Baixada Fluminense, expandindo-se posteriormente para a Zona da Mata mineira e para o Vale do Paraíba fluminense e paulista (consulte o mapa da página 159). A proximidade da região produtora com a capital imperial facilitava a obtenção de créditos e o escoamento do café para o exterior pelo porto do Rio de Janeiro. Algumas condições naturais, como a regularidade das chuvas e o solo fértil, também contribuíram para a expansão da cafeicultura na região.

No início da década de 1830, o café se tornou o principal produto de exportação do Brasil, superando o açúcar. Os Estados Unidos e alguns países da Europa se tornaram os principais compradores do café brasileiro. Até por volta de 1870, o **Vale do Paraíba** foi o maior produtor nacional de café. Nessa região, a produção cafeeira foi organizada no mesmo modelo que predominou na agricultura canavieira do Nordeste: cultivo em grandes propriedades monocultoras, trabalho escravo e produção destinada ao mercado externo. A partir daquela década, porém, a produção cafeeira do Vale do Paraíba entrou em declínio e a região foi perdendo, a cada ano, sua hegemonia política.



INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO

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

Continuação

invasão do Mato Grosso pelos paraguaios e do aprisionamento de um navio brasileiro no Rio Paraguai. O Paraguai saiu derrotado, com muitas perdas humanas e territoriais, tendo ainda de pagar indenizações aos vencedores.

5. O cultivo do café em grande escala teve início na província do Rio de Janeiro, na região da Baixada Fluminense, expandindo-se para a Zona da Mata mineira e para o Vale do Paraíba fluminense e paulista.

Do Vale do Paraíba ao Oeste paulista

Um dos fatores que contribuíram para o declínio das lavouras de café no Vale do Paraíba foi a limitação geográfica da região, localizada entre a Serra do Mar e a Serra da Mantiqueira.

Outro problema que restringia o aumento da produção do café era a prática tradicional de derrubada e queima da mata para o plantio. Esse sistema provocava o esgotamento do solo, pois, quando chovia, a ausência de vegetação facilitava o escoamento da água, que carregava os nutrientes presentes no solo. Esse processo era agravado pelos longos períodos de plantio sem descanso.

Enquanto a produção no Vale do Paraíba declinava, outra região cafeeira se formava no cenário brasileiro: o **Oeste paulista**. Essa área ocupou, no fim da década de 1880, o posto de principal produtora de café no Brasil. As condições naturais da região, como o solo de terra roxa, de origem vulcânica e extremamente fértil, favoreceram a intensa produção dos cafezais durante mais tempo. Além disso, a grande quantidade de terras pouco exploradas e terrenos com inclinações suaves também colaboraram para a expansão da produção cafeeira na região.

Apesar dessas vantagens, a expansão dos cafezais em direção ao oeste apresentava uma dificuldade: quanto mais longe do litoral as fazendas se localizavam, mais difícil e caro ficava o transporte do café até o porto, que era feito por tropas de muares ou por carros de bois. Isso encarecia o produto e prejudicava as exportações. O problema foi resolvido com a construção de estradas de ferro no Brasil.

Inicialmente, as ferrovias foram construídas próximo às áreas onde já se cultivava o café, para garantir o escoamento da produção. Depois, a ampliação das vias férreas abriu novos caminhos para a expansão das áreas cultivadas. A infraestrutura criada para atender o setor cafeeiro contribuiu para o crescimento de importantes municípios do interior de São Paulo, Paraná e Minas Gerais.

Refletindo sobre

A cafeicultura no Vale do Paraíba declinou em função de problemas ambientais decorrentes do mau uso da terra. Ainda hoje, algumas práticas agrícolas, como a monocultura e o uso intensivo de agrotóxicos, prejudicam o ambiente. Quais problemas ambientais estão relacionados à agricultura? Que formas de cultivo mais sustentáveis podem ser praticadas?

Refletindo sobre

A atividade promove uma reflexão sobre os impactos ambientais gerados pela agricultura, como o desmatamento e a contaminação de lençóis freáticos causada pelo uso intensivo de fertilizantes e agrotóxicos. Espera-se que os alunos também percebam a importância do manejo sustentável nas atividades agrícolas e citem formas de produção menos prejudiciais ao ambiente, como a prática de rotação de culturas e o cultivo em sistemas agroflorestais, baseado nos preceitos da agroecologia.

BNCC

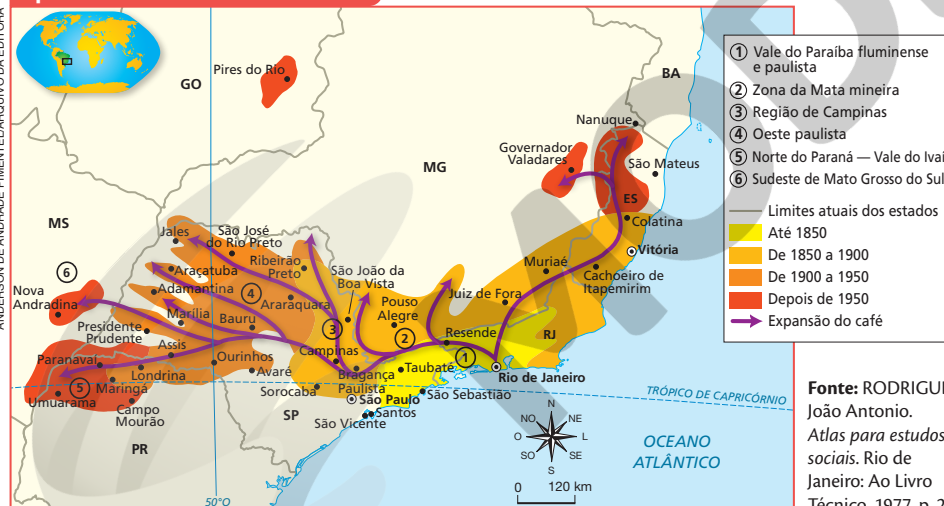
Por envolver a abordagem própria das ciências, a explicação das consequências da intervenção do ser humano na natureza e a promoção da consciência socioambiental, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal Educação ambiental** e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 2, nº 4 e nº 7**, bem como das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 2, nº 3 e nº 6**.

O café

Trata-se de uma planta nativa da Etiópia, país da África Oriental, que possui propriedades estimulantes e teve seu plantio e preparo dominados pelos árabes, que disseminaram a planta pela Península Arábica. Posteriormente, ela foi levada para o Ocidente. Foi com a prática de torrar os grãos e beber o líquido quente com o gosto que se conhece hoje que o hábito de tomar café tornou-se mais comum.

Fonte: RODRIGUES, João Antonio. *Atlas para estudos sociais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977. p. 26.

Expansão cafeeira no sudeste do Brasil



Recapitulando

6. O desmatamento e a queima da mata para a implantação da lavoura cafeeira e os longos períodos de plantio sem descanso causaram o esgotamento do solo de extensas áreas do Vale do Paraíba.

7. No Oeste paulista, os fatores que contribuíram para o sucesso da cafeicultura foram a presença do solo de terra roxa, muito fértil, grandes extensões de terra pouco exploradas e o relevo local, de áreas planas.

Atividade complementar

Proponha aos alunos uma pesquisa com o objetivo de levantar e analisar os dados atuais sobre a produção cafeeira no Brasil para, na sequência, compará-los com as informações estudadas. Oriente-os a pesquisar estes itens.

- Os estados brasileiros que produzem café.
- A posição ocupada pelo Brasil no mercado internacional de produtores de café.
- Os números relativos às exportações brasileiras de café.

Peça aos alunos que construam um quadro comparativo e elaborem um texto com as conclusões da análise.

Comente que, atualmente, a produção cafeeira se expandiu por mais estados, a principal área produtora se deslocou para o estado de Minas Gerais e, embora o Brasil seja o maior produtor e exportador de grãos de café, o produto já não ocupa o posto de principal item da exportação do país. Pode-se aproveitar para discutir a atual diversificação da economia do país.

Dados atualizados sobre a produção cafeeira no Brasil podem ser obtidos por meio da consulta ao site do Consórcio Pesquisa Café, desenvolvido pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), disponível em: <http://www.consorciopesquisacafe.com.br/index.php/consorcio/separador2/observatorio-do-cafe>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

6. Indique as razões ambientais do declínio da produção cafeeira no Vale do Paraíba.
7. Que fatores contribuíram para o sucesso da cafeicultura no Oeste paulista?

A expansão ferroviária e urbana

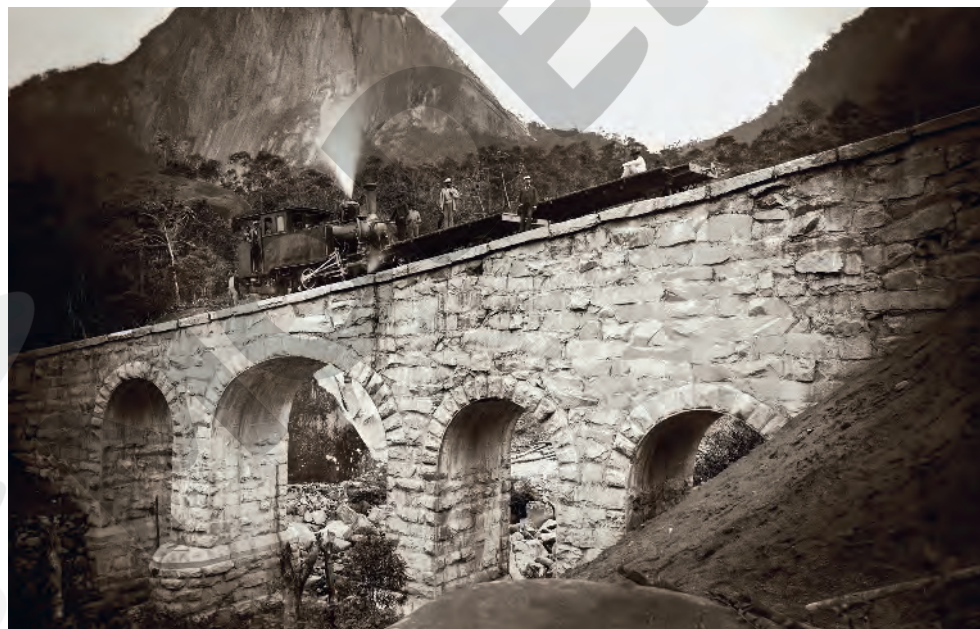
A primeira ferrovia brasileira foi inaugurada na província do Rio de Janeiro, em 1854. Ligando o porto de Mauá, na Baía da Guanabara, à cidade de Fragoso, próxima de Petrópolis, a **Estrada de Ferro Petrópolis** atendia, principalmente, às necessidades das zonas produtoras de café. Foi, no entanto, em São Paulo que as ferrovias mais se expandiram. Na província paulista, a dificuldade para chegar ao porto de Santos, por causa da Serra do Mar, foi vencida com a construção da **Estrada de Ferro Santos-Jundiaí**, inaugurada em 1867 pela companhia britânica São Paulo Railway (SPR).

Além da São Paulo Railway, várias outras empresas construíram ferrovias que cortaram o território paulista. Entre as principais ferrovias, destacaram-se a Mogiana, a Ituana e a Sorocabana. No período imperial, foram construídos no Brasil cerca de 10 mil quilômetros de estradas de ferro.

A construção das ferrovias contou com capitais provenientes de investimentos da burguesia cafeeira e de empresários britânicos. No Oeste paulista, os cafeicultores eram capitalistas que investiam em bancos, em casas de exportação e na infraestrutura necessária ao desenvolvimento da economia cafeeira, como transportes e energia. Assim, houve intenso crescimento urbano no período.

Os capitais gerados pela expansão do café também possibilitaram o desenvolvimento da indústria na Região Sudeste do Brasil, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Esse crescimento industrial foi auxiliado pela **Tarifa Alves Branco**, criada em 1844 pelo governo imperial. Por meio desse decreto, o valor das taxas cobradas sobre os produtos importados foi elevado, aumentando a arrecadação do governo e, indiretamente, incentivando a instalação de indústrias no país.

Estrada de ferro Príncipe do Grão-Pará, em Petrópolis, Rio de Janeiro. Foto de Marc Ferrez, c. 1882. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.



160

Barão de Mauá

Entre os empresários do século XIX, destacou-se o gaúcho Irineu Evangelista de Sousa, conhecido como barão de Mauá. Um dos mais importantes investimentos de Mauá foi a compra do Estabelecimento de Fundação e Estaleiros Ponta da Areia, em Niterói, que deu origem à Companhia Estaleiro Ponta da Areia, primeira indústria naval do país. Esse foi o primeiro investimento industrial de Mauá ligado à instituição da Tarifa Alves Branco. Em 1854, ele inaugurou a primeira ferrovia do país. Mauá também foi acionista da São Paulo Railway e da Estrada de Ferro D. Pedro II (atual Central do Brasil), que ligaria o Rio de Janeiro a São Paulo e a Minas Gerais.

O Brasil não era só café

Ao longo do século XIX, o café se tornou o principal produto de exportação do Brasil, mas não era o único.

O **açúcar**, produzido principalmente no Nordeste, ainda ocupava um importante lugar nas exportações brasileiras, mas enfrentava forte concorrência das produções antilhana e asiática e do açúcar da beterraba produzido no continente europeu. O atraso técnico na produção brasileira foi considerado responsável pela baixa qualidade do açúcar e por sua dificuldade de competir no mercado externo.

Diante disso, a partir de 1875, o governo imperial, em parceria com os produtores, passou a investir na modernização da produção, com incentivos à instalação de máquinas e de novas tecnologias na fabricação do açúcar. Foram fundados, assim, os engenhos centrais, estabelecimentos que, diferentemente dos engenhos tradicionais, apenas cuidavam da etapa industrial. A iniciativa, porém, logo esbarrou na falta de capitais, no atraso da entrega da matéria-prima e na escassez de mão de obra.

O **algodão**, outro artigo importante na economia brasileira do período, foi cultivado em Minas Gerais, em Goiás, na Bahia, no Maranhão e no Pará. A lavoura não requeria muitos investimentos, e a produção alimentava o mercado externo em virtude da grande procura de matéria-prima para as indústrias têxteis britânicas. No início do século XIX, porém, o produto brasileiro perdeu espaço no mercado mundial para a produção do sul dos Estados Unidos. Apenas durante a guerra civil estadunidense (1861-1865) as exportações brasileiras voltaram a crescer notavelmente.

A extração de látex das seringueiras, matéria-prima da **borracha**, foi muito importante para o desenvolvimento da Região Amazônica. Na transição do século XIX para o século XX, a exploração da borracha gerou muita riqueza para os empresários seringalistas e impulsionou o crescimento econômico e demográfico da região, principalmente com a chegada de migrantes nordestinos, que fugiam da pobreza e dos efeitos da grande seca da década de 1870. A borracha era enviada para os Estados Unidos e para a Europa, onde era utilizada principalmente na fabricação de pneus pela nascente indústria automobilística.



ANDRÉ DIRPULSAR IMAGENS

Seringueiro extraíndo látex no Seringal Vitória Nova, em Tarauacá, Acre. Foto de 2017. A extração do látex ainda é uma atividade econômica importante na Região Amazônica.

PARTICIPAÇÃO DE PRODUTOS NAS EXPORTAÇÕES BRASILEIRAS (%)			
	1831-1840	1851-1860	1881-1890
Café	44	49	61
Açúcar	24	21	10
Algodão	11	6	4
Borracha	0,3	2	8

Fonte: PAULA, João Antônio de. O processo econômico. In: CARVALHO, José Murilo de (coord.). *A construção nacional (1830-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 183-184, v. 2. (Coleção História do Brasil Nação).

Atividade complementar

Se possível, proponha aos alunos visitas virtuais ao Museu do Café, localizado em Santos, São Paulo (disponível em: <https://www.museudocafe.org.br/o-museu/tour-virtual/>; acesso em: 12 maio 2022) e ao Museu da Imigração situado no município de São Paulo, São Paulo (disponível: <https://museudaimigracao.org.br/sobre-o-mi/explore>; acesso em: 12 maio 2022). Sugira aos alunos que se reúnam em grupos e percorram as instalações desses museus, observando as suas características arquitetônicas e as peças expostas. Peça a eles que tomem nota das semelhanças e diferenças entre os museus e que escolham uma das peças disponíveis nas exposições para realizar uma análise. Para conduzir a atividade, pode-se fazer os seguintes questionamentos aos alunos: O que há de interessante nesse objeto? Por que você o selecionou? O que esse objeto pode representar para a história do Brasil? Ao final, solicite que sistematizem em um relatório as observações realizadas nessas visitas guiadas.

Ampliando: a diversidade econômica brasileira

“É uma importante conquista da historiografia brasileira a superação da perspectiva em que a história econômica do Brasil era tomada como um somatório de ciclos de produtos (açúcar, ouro, café), os quais teriam trajetórias similares (nascimento, auge, declínio). Tal maneira de ver as coisas resultou num reducionismo problemático, ao ignorar a existência de ‘complexos econômicos’, para além da exportação de alguns produtos. A economia nordestina, mesmo no auge da exportação de açúcar, nunca foi apenas açucareira, como também não foi só mineratória (ouro e diamantes) a economia de Minas Gerais no século XVIII e assim por diante. Trata-se, então, de entender a economia brasileira no século XIX como regionalmente diversificada do ponto de vista da produção, dos mercados, das relações de trabalho, das estruturas fundiárias. [...]”

PAULA, João Antônio de. O processo econômico. In: CARVALHO, José Murilo de (coord.). *A construção nacional: 1830-1889*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. v. 2, p. 183. (Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010).

Recapitulando

8. a) Vale do Paraíba fluminense e paulista e o Oeste paulista.
- b) A produção de café organizou-se de forma semelhante à da cultura canavieira nordestina, com base na grande propriedade, no trabalho de escravizados, na produção voltada para o exterior e no baixo investimento tecnológico. No Oeste paulista, a partir da segunda metade do século XIX, houve o crescimento do trabalho livre imigrante, embora o trabalho de escravizados tenha predominado até a década de 1880.
- c) Mercado exterior: Europa e Estados Unidos.
- d) Até por volta de 1860, as tropas de mulas constituíam o principal meio de transporte. Depois disso, o café passou a ser transportado por trem.
- e) Grande parte dos lucros gerados pela venda de café foi investida na instalação de indústrias e de bancos e na modernização dos transportes na Região Sudeste. O impulso dado à indústria, ao comércio e às finanças contribuiu para o desenvolvimento urbano, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo.
9. O café tornou-se, ao longo do século XIX, o produto de exportação mais importante do Brasil, enquanto a exportação de açúcar declinou significativamente. A exportação de borracha, explorada na Região Amazônica, teve aumento expressivo em meados do século XIX.
10. Além das razões humanitárias, os britânicos passaram a pressionar o governo brasileiro a abolir o tráfico negreiro para tornar o açúcar antilhano britânico competitivo e desestimular a presença de mercadores brasileiros no Atlântico. Outro motivo era o fato de que o tráfico drenava recursos humanos do continente africano, que se tornou alvo de interesse dos britânicos.
11. A Lei Eusébio de Queiroz estabeleceu a proibição do tráfico de escravizados africanos no Império Brasileiro. Sua promulgação estava relacionada, principalmente, às pressões britânicas sobre o governo brasileiro para a extinção da escravidão no país.

INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO



Senhora na liteira com dois escravos, em Salvador, Bahia. Foto da coleção de Pedro Corrêa do Lago, c. 1860. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.

O fim do tráfico negreiro

No início do século XIX, o Reino Unido, grande potência industrial, iniciou forte campanha pelo fim da escravidão. Em 1807, os britânicos proibiram o tráfico de africanos escravizados para suas colônias e, em 1833, aboliram a escravidão em todos os seus domínios. Essas medidas afetaram diretamente a produção de açúcar nas Antilhas britânicas e tornaram o artigo mais caro que o feito no Brasil. Para reverter essa desvantagem, os britânicos começaram a pressionar o governo português e, posteriormente, o Império Brasileiro a abolir o tráfico negreiro.

Outros motivos, ainda, impulsionaram a política britânica. O Reino Unido dominava as rotas marítimas e o mercado latino-americano. O tráfico de africanos escravizados, dominado por comerciantes brasileiros, era uma ameaça potencial a esse domínio e drenava recursos humanos do interior da África, que começava a ser objeto de interesse britânico. Outra razão que muitos historiadores hoje destacam para explicar essa política britânica era a crescente campanha de intelectuais e de grupos humanitários britânicos pelo fim da escravidão no mundo.

Por diversas vezes, o governo brasileiro aprovou leis que previam o fim gradual do tráfico negreiro, mas elas não foram cumpridas. O quadro começou a ser alterado em agosto de 1845, quando o Parlamento britânico aprovou o **Bill Aberdeen**, lei que autorizava os britânicos a aprisionar qualquer navio suspeito de transportar africanos escravizados e julgar os responsáveis em tribunais britânicos. Muitos navios brasileiros, para escapar do cerco britânico, atiravam os escravizados ao mar com pedras amarradas ao corpo, para que eles afundassem e não fossem usados como provas contra a tripulação.

As pressões britânicas podiam criar uma crise diplomática entre os dois países. Diante dessa situação, o Parlamento brasileiro aprovou, em setembro de 1850, a **Lei Eusébio de Queiroz**, que proibia o tráfico de africanos escravizados para o Brasil.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

8. Elabore uma ficha-resumo sobre a expansão da economia cafeeira no Brasil do século XIX com os dados a seguir.
 - a) Principais regiões produtoras.
 - b) Organização da produção cafeeira.
 - c) Mercado ao qual o produto se destinava.
 - d) Meios utilizados para transportar o produto até os portos.
 - e) Resultados da expansão cafeeira para a Região Sudeste do Brasil.
9. O que podemos concluir sobre as exportações brasileiras de café, açúcar e borracha no século XIX?
10. Por que os britânicos passaram a pressionar o governo brasileiro pelo fim do tráfico negreiro?
11. O que foi a Lei Eusébio de Queiroz? Por que ela foi aprovada no Brasil?

O lento fim da escravidão

Percebendo o fim da escravidão como inevitável, muitos senhores de escravizados e o governo brasileiro preferiam que a abolição fosse feita de maneira gradual e controlada, sem riscos de um levante social.

Em 1871, o governo aprovou a Lei Rio Branco, ou **Lei do Ventre Livre**. Ela declarava que seriam livres os filhos de escravizadas nascidos a partir daquela data, os quais deveriam permanecer com as mães até os 8 anos de idade. Depois disso, os senhores poderiam escolher entre receber uma indenização ou utilizar os serviços do menor até que ele completasse 21 anos.

A partir da década de 1880, quando a **campanha abolicionista** se fortaleceu, as ações de resistência dos escravizados tornaram-se decisivas. Fugas em massa, invasão de propriedades para libertar outros cativos, formação de quilombos, desobediência e recusa em trabalhar foram alguns dos meios utilizados para combater o regime escravista no Brasil.

A luta dos cativos foi apoiada por intelectuais, jornalistas, políticos, juristas e poetas – vários deles negros –, que lançaram uma campanha pelo fim da escravidão.

Entre os abolicionistas mais conhecidos, destacaram-se Luís Gama, André Rebouças, Joaquim Nabuco e José do Patrocínio.

Luís Gama nasceu em Salvador, na Bahia, em 1830. Filho de mãe africana e pai português, foi vendido pelo pai como escravizado quando tinha dez anos de idade. Em 1848, fugiu da casa de seus senhores e começou a trabalhar na polícia e como jornalista, tornando-se também advogado. A partir de 1860, notabilizou-se por conseguir a liberdade para centenas de escravizados e por seus artigos em defesa da abolição.

José do Patrocínio, por sua vez, nasceu em Campos, no Rio de Janeiro, em 1853. Tendo passado a infância em uma fazenda, acompanhou a vida de castigos a que os escravizados eram submetidos. Aos catorze anos, foi morar no Rio de Janeiro e, em 1879, iniciou sua campanha pela abolição da escravatura trabalhando como jornalista.

A Lei dos Sexagenários e a Lei Áurea

Com o aumento da pressão social, foi aprovada, em 1885, a Lei Saraiva Cotegipe, ou **Lei dos Sexagenários**, que tornou livres os escravizados com mais de 60 anos de idade. Essa lei, porém, quase não teve efeito, já que poucos chegavam a essa idade e os que conseguiam atingi-la não tinham mais resistência física para o trabalho.

A abolição da escravidão no Brasil só ocorreu com a assinatura da **Lei Áurea**, em 13 de maio de 1888. Contudo, ela não promoveu a integração dos negros à sociedade, em razão, sobretudo, do racismo, presente na ideia de que os afrodescendentes não poderiam usufruir dos mesmos direitos que os brancos. Na área rural, grande parte dos ex-escravizados, sem condições de garantir seu sustento, continuou dependendo dos ex-senhores. Em algumas regiões, os libertos estabeleceram parcerias, tornando-se arrendatários dos antigos senhores. Nas áreas urbanas, os ex-escravizados, muitos deles sem qualificação profissional, tiveram de se submeter a atividades pesadas e mal remuneradas. Muitos que não conseguiam trabalho iam viver nas ruas em condições miseráveis.



Luís Gama. Foto do século XIX. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.



José do Patrocínio, c. 1900. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

BNCC

Ao tratar do movimento abolicionista e da abolição da escravidão, o conteúdo contribui para o desenvolvimento parcial da habilidade EF08HI19.

Ampliando: André Rebouças

“Rebouças nasceu em 1838 na cidade de Cachoeira, na Bahia. Pelo lado paterno, era neto de uma mulher que havia sido escravizada e conseguiu a liberdade e de um alfaiate português. Era filho de Carolina Pinto Rebouças e de Antônio Pereira Rebouças, advogado, deputado e conselheiro do imperador Dom Pedro II.

André Rebouças ganhou fama no Rio de Janeiro, então capital brasileira, ao solucionar o problema do abastecimento da água, captando o líquido de mananciais fora da cidade. Rebouças também serviu como engenheiro militar na Guerra do Paraguai, quando desenvolveu um torpedo que alcançou êxito contra o exército inimigo. [...]

[...] André Rebouças defendeu com entusiasmo o fim da escravidão. Foi um dos criadores da Sociedade Brasileira contra a Escravidão, junto com Joaquim Nabuco. Também participou da Confederação Abolicionista e da Sociedade Central de Imigração.

Com o fim do império, embarcou com a família real para a Europa, morando dois anos em Lisboa. Em seguida, mudou-se para Cannes, na França. Em 1892, André viajou para Luanda, na África [...]. Depois, transferiu-se para Funchal, na Ilha da Madeira, local em que morreu, no dia 9 de maio de 1898.”

ARAÚJO, Marcelo Claudio. Nascido há 180 anos, André Rebouças revolucionou engenharia e defendeu abolição. *Fundação Cultural Palmares*, Brasília, 11 jan. 2018. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=48803>. Acesso em: 13 maio 2022.

Ao apresentar um documento histórico produzido no século XIX que possibilita o estudo da luta dos negros contra a escravidão, a seção contempla parcialmente a habilidade EF08HI19, além de contribuir para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**, por mostrar a ocorrência simultânea de lutas contra a escravidão em lugares variados.

A escravidão nos Estados Unidos

A escravidão em Nova York foi abolida oficialmente em 1827. Naquela época, nos Estados Unidos, os estados tinham autonomia para definir se manteriam ou não o trabalho de escravizados. Cabe lembrar que os estados sulistas e os nortistas divergiam quanto ao fim da escravidão, o que foi um fator crucial para a eclosão da Guerra Civil Americana ou Guerra de Secessão (1861-1865), que será estudada no capítulo 10. A abolição da escravidão em todo o país só ocorreu em 1865.

Enquanto isso...

Baquaqua, a luta pela liberdade

Mahommah Gardo Baquaqua nasceu livre em Djougou, na África Ocidental, no começo do século XIX. Contudo, ele foi capturado e levado para Pernambuco, em 1845, onde foi vendido como escravizado para um padeiro e, depois, para um capitão de um navio no Rio de Janeiro. Com seu novo senhor, Baquaqua viajou por diversas províncias do Brasil, até que, em 1847, um mercador britânico solicitou os serviços de seu senhor para enviar uma carga de café a Nova York, onde a escravidão era proibida desde 1827. Baquaqua e outros escravizados foram escolhidos para acompanhá-lo. Lá, porém, ele conseguiu fugir e recuperar sua liberdade.

Baquaqua acabou indo depois para o Haiti, mas logo retornou aos Estados Unidos, onde conseguiu estudar. Em 1854, ele publicou uma autobiografia na cidade de Detroit, enquanto o Brasil dava passos lentos para abolir a escravidão. Leia um trecho dela a seguir, sobre o período em que Baquaqua viajava para Nova York.

“A escravidão é má, a escravidão é um erro. Esse capitão fez uma enorme quantidade de coisas cruéis que seria horrível relatar. Ele tratava as escravas com imensa crueldade e barbaridade. Ele impunha toda a sua vontade, não havia ninguém para tomar o partido delas. Ele era, naquele tempo, o ‘monarca de tudo o que estivesse sob sua vista’, o ‘rei da casa flutuante’, ninguém ousava contestar seu poder ou controlar sua vontade. [...]”

[...] Um dia [...] fui imprudente a ponto de dizer que não ficaria mais a bordo, que eu seria livre. O capitão, ouvindo isso, me chamou lá embaixo e ele e mais três [...] conseguiram me prender num quarto da proa. Fiquei confinado ali vários dias. [...] ao anoitecer, havendo alguns pedaços de ferro no quarto, apanhei um deles [...] e com esta [uma barra] abri a porta à força e fui-me embora. [...] Havia uma prancha estendida do navio à terra. Atravessei-a andando e saí correndo como se fosse por minha vida, sem saber, é claro, para onde ia. [...] segui em frente até alcançar uma loja em cuja porta me detive um pouco para respirar. Eles me perguntaram o que é que havia, mas eu não podia lhes contar já que não sabia nada de inglês exceto a palavra L-I-V-R-E. [...] Fui então levado para a casa de guarda e trancafiado ali a noite inteira.

Imagem de Baquaqua publicada em sua autobiografia, 1854. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos.



BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

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

Na manhã seguinte, o capitão chegou, pagou as despesas e me levou com ele de volta ao navio. [...] três carruagens chegaram, parando perto da embarcação. Alguns cavalheiros desceram delas e vieram a bordo. Eles andaram de um lado para o outro do convés conversando com o capitão, dizendo-lhe que todos a bordo eram livres [...]. Fomos, posteriormente, levados em suas carruagens [...] a um prédio muito bonito [...]. O cônsul brasileiro estava lá e, quando fomos chamados, perguntaram-me se desejávamos permanecer ali ou voltar para o Brasil. [...] disse audaciosamente que preferia morrer do que voltar ao cativoiro!! Depois [...] fomos levados ao que eu supunha ser uma prisão [...]. Enquanto estávamos encarcerados, alguns amigos que haviam se interessado muito por nossa causa tramaram um meio pelo qual as portas da prisão foram abertas enquanto o carcereiro dormia. Não encontramos dificuldade alguma em passar por ele e alcançar, mais uma vez, 'o ar puro do paraíso' [...].”

BAQUAQUA, Mahommah G. Biography of Mahommah G. Baquaqua: a Native of Zoogoo, in the Interior of Africa. In: LARA, Sílvia Hunold. *Biografia de Mahommah G. Baquaqua*. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3686. Acesso em: 11 maio 2022.



O ator Wesley Cardozo no papel de Baquaqua, durante o espetáculo teatral *Baquaqua*, dirigido por Aramis David Correia, que apresentava a história de vida do homem que foi escravizado e traficado da África para o Brasil durante o século XIX. Foto de 2021.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Quem foi Mahommah Gardo Baquaqua?
2. Identifique no relato de Baquaqua os trechos que indicam que ele tinha posições consideradas afrontosas para um escravizado.
3. Por que Baquaqua se recusou a retornar ao Brasil?
4. Baquaqua relata uma tensão entre o capitão do navio e homens que ele identifica como “cavalheiros” que chegaram em carruagens. Qual é o motivo da tensão entre as duas partes?
5. Qual é a importância da biografia de Baquaqua para a pesquisa histórica?

165

Enquanto isso...

1. Mahommah Gardo Baquaqua foi um africano nascido em Djougou, correspondente ao atual Benin. Ele foi escravizado e trazido ao Brasil em 1845, sendo vendido para um padeiro e, depois, para um comandante de navio. Com esse, ele teve a oportunidade de ir a Nova York, onde conseguiu fugir e conquistar a liberdade.

Continua

Continuação

2. Os trechos são: “fui imprudente a ponto de dizer que não ficaria mais a bordo, que eu seria livre” e “disse audaciosamente que preferia morrer do que voltar ao cativoiro!”. Nos dois casos, as falas de Baquaqua não se coadunam com a aceitação passiva de sua condição. Elas indicam que ele afirma sua condição original de homem livre e desafia as autoridades ao não se calar medrosamente diante delas. Chame a atenção dos alunos para o fato de que Baquaqua não nasceu na condição de escravo, mas foi escravizado já adulto.

3. Para responder à atividade, estimule os alunos a realizar uma leitura inferencial do texto, explicando-lhes que essa resposta não está explícita no relato de Baquaqua. Com base nesse exercício, espera-se que eles concluam que, se retornasse ao Brasil, Baquaqua continuaria a ser escravizado e certamente seria punido por seu senhor por tentar escapar.

4. O capitão do navio é um indivíduo que se beneficia economicamente da escravidão, ao passo que os cavalheiros mencionados no texto, ao defenderem a ideia de que todos os homens a bordo do navio eram livres, eram certamente defensores da abolição da escravatura. Por conseguinte, esses personagens aos quais Baquaqua se refere ocupavam posições conflitantes no debate sobre o sistema escravista: o capitão era um defensor do sistema e os cavalheiros, seus opositores.

5. Os estudos sobre Baquaqua e a divulgação deles são importantes para manter viva a memória dos africanos que foram escravizados e submetidos a terríveis condições de vida, bem como para reconhecer e valorizar tais personagens como protagonistas e sujeitos de sua história. Também são essenciais para que tenhamos uma perspectiva do sistema escravista pelo olhar de um ex-escravizado, uma vez que a maior parte das fontes sobre a escravidão foi produzida por indivíduos brancos livres.

BNCC

Ao analisar a influência da teoria do embranquecimento nas políticas de imigração do Brasil, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI27.

Refletindo sobre

Com esta reflexão, pretende-se reforçar a ideia de que as histórias pessoais ou de determinados grupos sociais estão conectadas a diferentes aspectos e acontecimentos da história do Brasil. Espera-se, ainda, contribuir para que os alunos reconheçam e valorizem a diversidade cultural existente no país, aproximando o tema estudado do cotidiano deles e construindo uma aprendizagem mais significativa.

BNCC

Por envolver a valorização de manifestações culturais do país e possibilitar a expressão de conhecimentos, ideias e sentimentos em diversos contextos para o entendimento mútuo, e, portanto, o exercício do respeito à diferença em uma sociedade plural, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal Diversidade cultural** e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 1, nº 3, nº 4 e nº 8**, e das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 4**.

Saúde mental e emocional

A associação defendida por Cesare Lombroso entre traços físicos e a propensão para a prática de crimes reforçou, no Brasil, o racismo. No final do século XIX, intelectuais brasileiros, como o médico maranhense Raimundo Nina Rodrigues, atribuíram ao indivíduo negro uma inclinação natural para a criminalidade. Essa ideia se difundiu pela sociedade brasileira e chegou até o presente. Ela está na base, por exemplo, das abordagens policiais ostensivas a jovens negros e na prática de estabelecimentos comerciais vigiarem consumidores negros nas dependências de suas lojas e até impedir sua entrada nelas. Como resultado, muitos jovens negros e seus familiares são submetidos frequentemente a situações de constrangimento, humilhação e violência que deixam marcas psicológicas profundas.

Refletindo sobre

Muitos imigrantes europeus chegaram ao Brasil entre o final do século XIX e o começo do século XX. Ainda hoje, imigrantes de diferentes partes do mundo vêm ao Brasil. Você é imigrante, descendente de imigrantes ou conhece alguém que seja? Se for imigrante, você mantém práticas culturais de seu país de origem? Quais? Se for descendente de imigrantes, você tem algum hábito do país de origem de seus pais, avós ou bisavós?

Fila de imigrantes venezuelanos na fronteira entre Venezuela e Brasil, próximo ao município de Pacaraima, Roraima. Foto de 2018. O Brasil continua a receber imigrantes de diversas nacionalidades que buscam melhores condições de vida no país.



WERETHER SANTANA/ESTADÃO CONTEÚDO

O trabalho livre no Brasil

No Brasil, a primeira experiência com o trabalho livre imigrante na cafeeira ocorreu em fazendas do município de Limeira, no interior paulista, na década de 1840, com a criação das chamadas colônias de parceria. Por meio desse sistema, os colonos, ao chegarem ao Brasil, recebiam do proprietário um lote de terras para o cultivo de café. Ao final da colheita, os lucros obtidos com as vendas eram divididos entre as partes.

Na prática, porém, o sistema favorecia apenas os grandes proprietários, que, na ocasião do acerto das contas, eram ressarcidos, com juros, pelas despesas com a viagem dos imigrantes, a compra de instrumentos de trabalho e outros gastos necessários ao sustento dos colonos. Assim, esses trabalhadores ficavam permanentemente endividados. Além disso, grande parte dos proprietários, acostumados a castigar os escravizados e a privá-los de qualquer direito, reproduzia com os imigrantes a mesma relação de violência.

Como fizeram os escravizados, os imigrantes reagiram contra essa situação. Muitos trabalhadores fugiram das fazendas em busca de melhores oportunidades nas cidades; outros utilizaram seus instrumentos de trabalho como armas para se rebelar contra os fazendeiros.

A partir de 1870, o governo (imperial e provincial) passou a subsidiar a imigração, promovendo campanhas na Europa para atrair imigrantes e custeando as viagens ao Brasil. Os imigrantes também começaram a receber salários por seu trabalho e um pedaço de terra para o cultivo de alimentos. Entre 1870 e 1890, mais de 700 mil pessoas entraram no Brasil. A maior parte se dirigiu para fazendas paulistas; muitas outras se estabeleceram na Região Sul do país, onde formaram núcleos compostos de pequenas propriedades.

Essa política de incentivo à imigração europeia também era motivada pelo ideal de nação defendido por parte da elite brasileira, que adotou as ideias racistas em voga na Europa. Para esse grupo, só com o “branqueamento” da população o país ingressaria no rol das nações “prósperas e civilizadas”.

Os defensores dessas formulações se apropriaram das ideias de Charles Darwin sobre evolução e seleção natural na área da biologia para explicar a sociedade e “justificar” a superioridade dos brancos, com base em argumentos pseudocientíficos. O médico italiano Cesare Lombroso, por exemplo,

afirmava que os traços físicos e hereditários caracterizavam o perfil de indivíduos criminosos. Portanto, o criminoso já teria predisposição – isto é, características anatômicas, psicológicas e sociológicas – para cometer delitos. Segundo ele, esses traços se encontrariam em sociedades como as africanas. A miscigenação era malvista pelos que acreditavam nessas ideias, pois eliminava a suposta pureza da raça branca.

Transformações no Brasil imperial

Durante o Segundo Reinado, a expansão da economia cafeeira favoreceu o crescimento da indústria em parte do país. Além disso, a extinção do tráfico de escravizados implicou o aumento do trabalho assalariado, aquecendo a atividade comercial. Em razão disso, ocorreu um processo de modernização em algumas cidades, com pavimentação e iluminação de ruas, introdução de bondes puxados por animais e ampliação dos espaços de sociabilidade nos cafés, confeitarias e teatros.

As capitais brasileiras foram as principais beneficiadas desse processo. Salvador, por exemplo, manteve-se como importante núcleo de comércio, importação e exportação de produtos nordestinos, mesmo após a proibição do tráfico negreiro.

Fotografia de Salvador da década de 1870 sobreposta à imagem da cidade nos dias de hoje. Desde sua construção, o porto de Salvador e seu entorno formam uma das paisagens mais dinâmicas do país.



1. PAULA PASCHOALICK; 2. RODOLPHO LINDEMANN - MUSEUS REISS-ENGELHORN, MANNHEIM; 3. TORTOON/SHUTTERSTOCK

A. Esse era o prédio da Alfândega, erguido em 1861, em um terreno construído sobre o mar dezoito anos antes. Com a construção de vários aterros desde o século XVIII, a Cidade Baixa se expandiu. Atualmente, o local abriga o Mercado Modelo.

B. Nos anos 1870, a Rua da Ladeira da Montanha, uma das mais importantes ligações entre a parte alta e a parte baixa de Salvador, estava em construção. Várias outras vias foram abertas, alargadas ou pavimentadas na época.

C. Em prédios assim, negociantes trabalhavam no térreo, suas famílias viviam no primeiro andar e, no último, após muitos degraus, ficavam os escravizados. Quem enriquecia se mudava para a Cidade Alta, mas os negócios continuavam ali.

D. Inaugurado em 1873, o Elevador Lacerda deslumbrou a elite com sua tecnologia. Era um dos mais avançados meios de transporte de passageiros do mundo, mas os escravizados continuavam carregando mercadorias pelas ladeiras.

Ampliando: urbanização e energia

“A segunda metade do século XIX marcou o início da modernização da infraestrutura econômica e da estrutura urbana brasileiras: 1861 é o ano da construção da Estrada de Rodagem União Indústria, entre Juiz de Fora e Petrópolis; em 1872 dá-se a inauguração da primeira linha de telégrafo; em 1872-1874 ocorreu o lançamento do cabo submarino que ligou o Brasil à Europa; em 1880 iniciou-se a telefonia; data de 1888 a primeira usina hidroelétrica; entre 1872 e 1895 instalaram-se redes de tráfego urbano nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Campinas, São Luís e Recife.

Expandiram-se os núcleos urbanos. Cidades como Santos, Campinas e São Paulo vão crescer e diversificar suas estruturas no campo bancário e financeiro, ao mesmo tempo que instalam serviços de utilidade pública como iluminação a gás, transporte urbano a tração animal, serviços de água e esgoto.”

PAULA, João Antônio de. O processo econômico. In: CARVALHO, José Murilo de (coord.). *A construção nacional*: 1830-1889. Rio de Janeiro:

Objetiva, 2012. v. 2. p. 212-214. (Coleção História do Brasil nação: 1808-2010).

Cidade Baixa e Cidade Alta em Salvador

Durante a maior parte da história de Salvador, o centro econômico da cidade se localizou na Cidade Baixa, região em que estão a faixa litorânea e o porto da cidade, enquanto a Cidade Alta era o centro político, mais moderna. O Elevador Lacerda, por exemplo, se situa entre construções que representam esses dois setores.

Ao apresentar aspectos culturais do Segundo Reinado, como a discussão sobre as cisões entre a cultura popular e a cultura erudita, o Romantismo brasileiro e a ideia de construção de uma identidade nacional em torno da valorização do indígena, o conteúdo contempla a habilidade EF08HI22.

Ampliando: a ideologia da mestiçagem

“A miscigenação se transformou em assunto privilegiado no discurso nacionalista brasileiro após 1850, vista como mecanismo de formação da nação desde os tempos coloniais e base de uma futura raça histórica brasileira, de um tipo nacional, resultante de um processo seletivo direcionado para o branqueamento da população. Como consequência, será assunto obrigatório na discussão da política imigratória, especialmente relacionada com a colonização, porque nesta estava em jogo o outro elemento fundamental para a nação – a ocupação do território.”

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 2006. p. 43.

COLEÇÃO PARTICULAR



D. Pedro II (sentado, à direita) e comitiva à frente das pirâmides de Gizé e a Grande Esfinge, no Egito, 1871. Entusiasta da fotografia, D. Pedro II colecionava imagens da própria família, do Brasil e dos países que visitava.

Contraste social e cultural

Durante o Segundo Reinado, houve desenvolvimento expressivo da literatura, da música, do teatro e das artes plásticas no Brasil. D. Pedro II procurou difundir a cultura europeia pelo país, ao mesmo tempo que criou e patrocinou várias instituições com o objetivo de estimular e ampliar a produção cultural nacional. Além de fundar colégios, museus, teatros, escolas de música e de medicina, o monarca foi entusiasta da fotografia, atuando como colecionador e patrocinador.

No Rio de Janeiro, capital do império, ele financiou o **Colégio Pedro II**. Fundado em 1837, o colégio tornou-se uma das melhores instituições de ensino do país, e nele estudaram os filhos das famílias mais ricas da capital. O monarca também financiou o **Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)**, onde participou de reuniões com os principais intelectuais do Rio de Janeiro. O IHGB foi fundado em 1838 com o objetivo de construir a história oficial do Brasil, destacando os heróis do país e ajudando a criar uma identidade nacional.

Naquela época, as expressões artísticas e culturais da elite, encorajadas pelo imperador, conviveram com as produzidas por integrantes das camadas populares da sociedade. Leia o texto sobre a cisão entre a cultura erudita e a cultura popular.

“Com um índice de analfabetismo de 85% da população, o Brasil constituía uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Era forte a presença da escultura e da pintura populares expressa na estatutária religiosa e nos ex-votos; existia grande variedade de ritmos populares, como a modinha e o extraordinário chorinho. O mesmo se pode dizer do mundo da dança, onde o **reisado**, o **lundu**, o batuque, o maxixe contrastavam com a valsa e a **polka** dos salões. [...] Povo e elite mantiveram-se em mundos à parte no campo cultural, assim como no mundo social e político.”

CARVALHO, José Murilo de. As marcas do período. In: CARVALHO, José Murilo de (coord.). *A construção nacional (1830-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 35, v. 2. (Coleção História do Brasil Nação).

Dessa maneira, a intensa vida cultural e artística, o luxo e a riqueza dos espaços privilegiados nas cidades eram cercados de pequenos becos sem saneamento básico e iluminação, onde viviam libertos, trabalhadores pobres, vendedores ambulantes e pessoas desempregadas. Apesar do crescimento e da modernização das cidades, o Brasil continuou a ser um país predominantemente analfabeto e agrário, com cerca de 80% da população vivendo no campo.

Reisado: celebração popular com cantos e danças sobre o nascimento de Jesus, realizada principalmente durante as festividades natalinas.

Lundu: dança brasileira oriunda da mistura de batuques africanos com ritmos portugueses.

Polka ou polca: dança de origem europeia.

A construção da identidade nacional

A estreita relação da elite brasileira com a Europa refletiu-se na produção cultural do país. Essa produção foi influenciada, por exemplo, pelo **Romantismo**, um movimento artístico-cultural iniciado no continente europeu, no século XIX, que valorizava a libertação do ser humano, a natureza idealizada e a expressão das emoções, assim como refutava a arte do período **neoclássico** em favor da criatividade.

Nas artes e na literatura, por exemplo, predominou a exaltação do indígena e da natureza exuberante do país. Esses dois elementos tornaram-se símbolos nacionais. O indígena passou a ser visto como o “bom selvagem”, o portador da singularidade brasileira e, portanto, o fundador da nação.

Essa busca pela formação da nacionalidade brasileira marcou, principalmente, a primeira geração de românticos no Brasil, destacando-se Gonçalves de Magalhães e Gonçalves Dias. José de Alencar também foi um importante escritor romântico e indianista, que sobressaiu na segunda geração.

Cultura popular

Ao lado das elites letradas, as camadas populares também tinham suas expressões culturais, as quais contribuíram para a formação da identidade nacional. As festas, diversões, jogos e brincadeiras populares faziam parte do cotidiano das cidades e incluíam manifestações como o Dia de Reis, Dia do Divino, as Cavalhadas, as Congadas, os Batuques e o Entrudo.

Muitas dessas festas eram baseadas na mistura da cultura europeia cristã e da cultura africana e ainda hoje são parte da cultura brasileira, sendo comemoradas de diferentes formas em diversas partes do Brasil.

O entrudo, por exemplo, que era uma brincadeira feita nas ruas, na qual se jogava farinha e água entre os brincantes, é considerado a primeira manifestação carnavalesca no Brasil, isto é, está na origem de uma das festas mais significativas da cultura nacional atualmente.

Muitas vezes essas manifestações populares eram perseguidas pelo governo, que desejava manter a ordem e impor um modelo de civilização à sociedade brasileira em construção.



Iracema, detalhe de pintura de José Maria de Medeiros, 1884. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Essa pintura foi inspirada na obra *Iracema*, de José de Alencar.

JOSE MARIA DE MEDEIROS - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

• **Neoclássico:** relativo ao Neoclassicismo, movimento artístico que se desenvolveu na Europa no século XVIII inspirado nos ideais e modelos da Antiguidade Clássica greco-romana e do Renascimento.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

12. Crie uma linha do tempo com as seguintes leis abolicionistas, incluindo um pequeno texto sobre as determinações de cada uma delas: Lei Áurea, Lei do Ventre Livre, Lei dos Sexagenários, Lei Eusébio de Queiroz.
13. Como as ações dos escravizados contribuíram para o fim da escravidão no Brasil?
14. O que foram as colônias de parceria do Segundo Reinado?
15. Explique a afirmação: “Houve intenso desenvolvimento cultural no Brasil do Segundo Reinado, mas ele não era acessível a toda a população”.
16. Como os artistas, intelectuais e poetas românticos contribuíram para a criação de uma identidade nacional no Brasil?

169

A construção da identidade nacional

Mais informações sobre o processo de formação da identidade nacional e sua expressão na literatura podem ser consultadas em: FIORIN, José Luiz. *A construção da identidade nacional brasileira. Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2009. p. 115-126. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3002/1933>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Recapitulando

12. Espera-se que os alunos componham a linha do tempo com as seguintes informações: a **Lei Eusébio de Queiroz** extinguiu o tráfico de escravizados no Brasil em 1850. A **Lei do Ventre Livre**, de 1871, declarou livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir da data de sua publicação. Aprovada em 1885, a **Lei dos Sexagenários**, também chamada de Lei Saraiva-Cotegipe, tornou livres os escravizados maiores de 60 anos, que deveriam trabalhar para seus senhores, a título de indenização, por mais três anos. A **Lei Áurea**, assinada em 13 de maio de 1888, aboliu a escravidão no Brasil.

13. Os escravizados promoveram fugas em massa, invadiram as propriedades rurais para libertar outros cativos, formaram quilombos, recusaram-se a trabalhar, entre outras formas de resistência que contribuíram para o fim do sistema escravista no país.

14. Por meio das colônias de parceria, os imigrantes recebiam um lote de terra do proprietário, que assumia as despesas com a viagem e de tudo o que era necessário para a instalação dos colonos. Parte dos lucros obtidos com as vendas das colheitas dessa terra era dada ao proprietário. Contudo, o proprietário também cobrava dos imigrantes os valores gastos para trazê-los e instalá-los na fazenda.

15. Ao longo do Segundo Reinado, D. Pedro II incentivou a literatura, a música, o teatro, as artes plásticas e a fotografia, fundando e financiando colégios, institutos de pesquisa, museus, teatros, escolas de música e de medicina. Essas medidas, no entanto, não atingiram a maior parte da população, que permaneceu sem acesso aos novos serviços de educação e cultura. Essa população, por outro lado, desenvolveu uma cultura popular própria, como as modinhas, o chorinho, o reisado, o lundu, o batuque e o maxixe.

16. No Brasil, artistas, intelectuais e poetas, principalmente da primeira geração do Romantismo, contribuíram para a criação da identidade nacional por meio da exaltação do indígena e da natureza do país. O “bom selvagem” idealizado pelo Romantismo tornou-se símbolo nacional, o herói fundador da brasilidade.

Ampliando: o fim da monarquia

“Concebido em 1822, o sistema político parecia pouco satisfatório aos setores novos, na década de 1880. As novas elites urbanas não se sentiam suficientemente representadas e os fazendeiros das áreas cafeeiras mais novas, que produziam boa parte da riqueza do país, sentiam-se peados pelas estruturas políticas do Império. O Partido Republicano recrutou adeptos nesses grupos sociais insatisfeitos. Republicanos e abolicionistas adotaram um estilo político novo. Pela primeira vez, a política saía dos limites estreitos dos conchavos familiares para a praça pública. Os políticos falavam às populações urbanas. Os poetas e escritores voltaram a falar do povo, redescobrimo-o, como fonte de inspiração. Apesar dessas tentativas de mobilização popular, a República se faria como a Independência se fizera – sem a colaboração das massas. O novo regime resultaria de um golpe militar. Nos meios republicanos, a estratégia conspiratória prevaleceu sobre a estratégia revolucionária. O Exército apareceu aos olhos das novas elites como o instrumento ideal para derrubar a Monarquia e instituir um novo regime que as colocasse no poder. Desde a Guerra do Paraguai, setores do Exército se indispuseram com o sistema monárquico. Convencidos de que os políticos civis eram corruptos, entenderam que cabia aos militares uma missão regeneradora, de salvação nacional. Nada mais natural, pois, do que a aliança entre esses setores militares e os republicanos, aliança que culminou na derrubada da Monarquia.”

COSTA, Emília Viotti da.
Da monarquia à república:
momentos decisivos. São Paulo:
Unesp, 1999. p. 15.



Família imperial fotografada por Otto Hees em Petrópolis, Rio de Janeiro, 1889. Essa é uma das últimas fotos da família antes da proclamação da república. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.

O fim da monarquia no Brasil

No fim do século XIX, o regime monárquico brasileiro perdeu, aos poucos, sua base de apoio e começou a apresentar sinais de crise. Várias razões explicam o enfraquecimento da monarquia e a vitória do movimento republicano.

Uma delas foi a participação do Brasil na Guerra do Paraguai, que elevou a dívida do país, criou um grupo forte de opositores ao imperador e fortaleceu o exército, que, vitorioso, passou a exigir mais poder de decisão na política nacional. Outra foi o desenvolvimento urbano, que facilitou a circulação de ideias e o crescimento de grupos políticos e setores da classe média que almejavam a modernização do país e eram cada vez mais simpáticos ao projeto repu-

blicano. Para esses grupos, a monarquia representava o Brasil escravocrata e agrário, que precisava ser superado.

Além disso, os cafeicultores do Oeste paulista, sem poder comprar escravizados na escala exigida pela expansão de suas fazendas e valendo-se, cada vez mais, da mão de obra dos imigrantes, afastaram-se da monarquia. Em 1873, fundou-se na cidade de Itu, no interior paulista, o Partido Republicano Paulista (PRP), que cresceu rapidamente e conquistou adeptos em todo o país.

A campanha pelo fim da monarquia e pela instauração da república no Brasil foi fortalecida pelo desgaste da imagem do imperador entre os integrantes da elite escravocrata. Os grandes produtores que tinham muitos escravizados, principalmente do Vale do Paraíba, sentiram-se traídos pela monarquia, que aboliu a escravidão sem indenizá-los.

Diante desse quadro, o exército se mobilizou para assumir o comando político do Estado brasileiro. Em 15 de novembro de 1889, a monarquia foi derrubada por um golpe militar liderado pelo marechal Deodoro da Fonseca, coordenado por elementos do exército e apoiado por um pequeno grupo de republicanos. Assim, por meio de um golpe militar e sem a participação do povo, a república foi proclamada no Brasil.

Derrubada a monarquia, em 18 de novembro D. Pedro II, acompanhado de sua família, partiu para o exílio na Europa.

Saiba mais

D. Pedro II e a imprensa

No Segundo Reinado havia liberdade de imprensa. Assim, jornalistas e cartunistas divulgavam sem receio suas ideias, críticas e interesses nos periódicos e nas revistas.

D. Pedro II, por exemplo, foi muito pressionado pelos abolicionistas e republicanos e satirizado nas charges, principalmente no final de seu reinado, quando as inovações técnicas na produção de ilustrações foram impulsionadas. Esses documentos constituem um importante acervo para estudarmos a história do Brasil imperial e o desenvolvimento da imprensa no período.

Charge de Angelo Agostini que representa D. Pedro II sendo derrubado do trono, publicada na *Revista Ilustrada*, em 1882. Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro.



O legado e a superação da escravidão

A Lei Áurea aboliu a escravidão, mas não reparou os danos acumulados em quase quatro séculos de permanência desse sistema no Brasil. Além da violência do desterro, das viagens nos navios negreiros e da condição degradante do cativo, a escravidão deixou em nossa sociedade uma herança triste e duradoura: o preconceito racial.

O racismo está presente no dia a dia da população, como demonstram os indicadores sociais relativos aos negros no Brasil, que têm a renda mais baixa, os menores índices de escolaridade, as piores condições de moradia, constituem a maior parte da população prisional, são as principais vítimas da violência policial etc.

O combate ao racismo tem ganhado força em nosso país pela ação do **movimento negro** e de outros setores da sociedade civil e de **políticas públicas reparatórias e afirmativas** para a população negra.

Uma dessas políticas envolveu a criação de uma reserva de vagas nas universidades e institutos federais de ensino para pessoas que fizeram o Ensino Médio em escolas públicas, têm baixa renda ou se declaram negras ou indígenas. A Lei n. 12.711, mais conhecida como **Lei de Cotas**, foi sancionada em 2012. Dados sobre os alunos que ingressaram na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2016 mostraram que as notas dos cotistas superaram, na maior parte dos casos, as notas dos alunos que entraram na universidade em 2013, por vestibular. Esse é um exemplo de que as ações afirmativas podem ajudar a construir um país mais justo e inclusivo.



Protesto de estudantes pela aprovação do sistema de cotas raciais nas universidades, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2012.

Responda em seu caderno.

Resumindo

17. Explique as razões do enfraquecimento da monarquia de D. Pedro II.
18. Quais foram os principais efeitos da escravidão para a sociedade brasileira atual? Justifique.
19. Que grupos e ações combatem a herança da sociedade escravista no Brasil?

BNCC

Ao abordar o legado da escravidão no Brasil e enfatizar a importância das políticas afirmativas para os negros, o conteúdo contempla as habilidades **EF08HI19** e **EF08HI20**. Além disso, a discussão desse assunto se relaciona com os **temas contemporâneos transversais** Diversidade cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Resumindo

17. Diversos fatores contribuíram para o enfraquecimento da monarquia: a Guerra do Paraguai, que elevou a dívida do país e aumentou a influência dos militares na política nacional; a oposição dos cafeicultores à monarquia, descontentes com o processo de abolição da escravidão; a urbanização, que facilitou a circulação de ideias e o crescimento de grupos para os quais a monarquia representava um país escravocrata e agrário, que precisava ser superado.

18. A desigualdade social e o preconceito racial. Esses elementos podem ser verificados pelos indicadores sociais (renda, escolaridade, moradia, população prisional etc.), que atestam o contraste entre as condições de vida da população negra e as da população branca do país.

19. O movimento negro e outros setores da sociedade civil organizada se articulam, pressionando o governo a desenvolver políticas públicas que mitiguem, no Brasil atual, os efeitos da escravidão. Uma das ações desses grupos resultou na promulgação da Lei de Cotas, que ampliou a presença dos afrodescendentes nas universidades federais brasileiras e que será destacada na seção de "Atividades" deste capítulo.

Conexão

Joaquim Nabuco: a voz da abolição

Lailson de Holanda Cavalcanti. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2019.

Esta HQ apresenta a trajetória do político e abolicionista Joaquim Nabuco. É possível conhecer um pouco mais sobre a infância dele no Engenho de Massangana, no Recife, onde teve os primeiros contatos com a escravidão, bem como sua luta pela abolição da escravidão no Brasil.

Conexão

Ao apresentar a trajetória de Joaquim Nabuco no formato de HQ, o livro aproxima a temática abolicionista das culturas juvenis. Se julgar conveniente, peça aos alunos que, inspirados no livro de Lailson de Holanda Cavalcanti, criem HQs apresentando a trajetória de outros abolicionistas, como Luís Gama, José do Patrocínio e André Rebouças. Os trabalhos dos alunos podem ser expostos para a comunidade escolar ou compartilhados por meio das redes sociais digitais da escola.

Atividades

1. a) Não, pois a catequese, principal instrumento dessa política, significou outro tipo de violência que não a física: a imposição de um modo de vida ocidental aos indígenas, forçando o abandono de suas tradições e culturas.

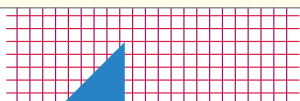
b) Segundo o texto, a política indigenista, que tinha na catequese a principal ferramenta para “civilizar” os indígenas, atendeu também aos interesses econômicos do Estado imperial, pois as missões ocuparam os territórios dos nativos, transformando esses locais com a abertura de estradas para o escoamento de produtos e a comunicação entre regiões diferentes, em atendimento às demandas do mercado.

2. a) Os fazendeiros não tinham preferência por raça nenhuma, ao passo que as autoridades imperiais buscavam trazer para o Brasil imigrantes brancos.

b) Os fazendeiros estavam preocupados apenas em ter mão de obra para suas plantações, independentemente da etnia do trabalhador; já as autoridades imperiais desejavam trazer para o Brasil imigrantes brancos para que a população brasileira fosse embranquecida.

c) Não. As teorias que pregavam a existência de raças humanas, atualmente, foram contestadas e deixaram de ser empregadas no âmbito dos estudos científicos. As pesquisas sustentam a tese de que não há nada que diferencie em inteligência, retidão moral ou força física os indivíduos com diferentes colorações de pele ou origens étnicas. Assim, a ideia de que indivíduos brancos contribuiriam para uma melhoria do brasileiro não tem fundamentação científica.

3. A charge representa um soldado negro, provavelmente ex-escravizado, que, ao retornar da Guerra do Paraguai, observa, abalado e revoltado, sua mãe presa a um tronco e sendo chicoteada. Os escravizados que ingressavam no exército eram alforriados, e seus proprietários recebiam indenização do governo brasileiro. Angelo Agostini revelou o choque e a tensão sentidos por esses soldados ao retornar ao Brasil depois da guerra, pois tinham de conviver com a estrutura escravista ainda vigente.



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Leia o texto e responda às questões.

“A escola para índios e a catequese no século XIX eram emblemáticas da política da brandura e dos bons tratos dirigida à população indígena. Isso se traduz, na prática, na violência assimilacionista que pretendia atingir e modificar a estrutura das sociedades e culturas indígenas. Catequese foi sinônimo de empresa colonial, de força, de coerção, de imposição aos índios do medo e do respeito às autoridades coloniais. Mas foi também sinônimo de economia de mercado, comunicação dos povos, estradas transitáveis e escoamento dos produtos da lavoura dos índios. Possibilidade de as comunidades indígenas se comunicarem com o Brasil.”

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 37, jun. 1998.

- De acordo com o texto, a política indigenista do Segundo Reinado foi, na prática, “branda” no trato com os indígenas? Por quê?
- Além de promover a “civilização” dos indígenas por meio da catequese, quais eram os outros interesses do governo imperial com as políticas indigenistas?

2. Leia o texto do historiador Luiz Felipe de Alencastro sobre a política de imigração no Segundo Reinado e responda às questões.

“Para quem se virá trabalhar em nosso país? Se o imigrante viesse trabalhar por conta de outra pessoa, para os fazendeiros, poderia ser de qualquer raça. Em compensação, se viesse cultivar terras por conta própria, deveria preencher as características étnicas e culturais desejadas pelos funcionários do império. [...] Os fazendeiros e o grande comércio buscavam angariar proletários de qualquer parte do mundo, de qualquer raça, para substituir, nas fazendas, os escravos. [...] [Entretanto,] a burocracia imperial e a intelectualidade tentavam fazer

da imigração um instrumento de ‘civilização’ a qual, na época, referia-se ao embranquecimento do país.”

ALENCASTRO, Luiz Felipe de; RENAUX, Maria Luiza. Caras e modos dos migrantes e imigrantes. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). *História da vida privada no Brasil: império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, v. 2. p. 293.

- Em que aspecto os critérios dos fazendeiros e das autoridades imperiais diferiam na procura por trabalhadores imigrantes?
- Como se explica a diferença de critérios mencionada na questão anterior?
- O projeto das autoridades imperiais de branqueamento da população, com o discurso de que isso tornaria o Brasil mais “próspero e civilizado”, se justifica do ponto de vista científico? Por quê?

3. Observe esta charge e leia a legenda. Depois, descreva-a, identificando a tensão social que ela revela.



De volta do Paraguai, charge de Angelo Agostini publicada na revista *A Vida Fluminense*, 1870. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Junto à charge, foi escrito o texto: “Cheio de glória, coberto de louros, depois de ter derramado seu sangue em defesa da pátria e libertado um povo da escravidão, o voluntário volta ao seu país natal para ver sua mãe amarrada a um tronco horrível de realidade!”

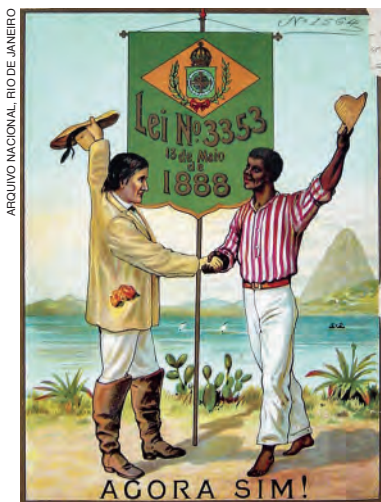
172

4. a) A Lei Eusébio de Queiroz, de 1850, a Lei do Ventre Livre, de 1871, e a Lei dos Sexagenários, de 1885.

b) No centro do cartaz, um homem branco e um homem negro são representados sorrindo e se cumprimentando. Atrás deles está um estandarte com o número da Lei Áurea (nº 3353) e a data de sua promulgação (13 de maio de 1888). Na parte inferior do cartaz, lê-se “Agora sim!”. Essas características do cartaz contribuem para criar uma narrativa sobre a abolição como um processo harmônico, fruto de um acordo pacífico entre brancos e negros, unindo senhores a escravizados.

Continua

4. Observe o cartaz e faça o que se pede.



Cartaz do início do século XX celebrando o fim da escravidão no Brasil. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro.

- Que leis abolicionistas antecederam a representada no cartaz?
- Descreva o cartaz e comente a impressão que ele transmite a respeito do processo abolicionista.
- A imagem do cartaz reflete a realidade do processo de abolição da escravidão? Justifique.

Aluno cidadão

5. A superação do racismo começa com a admissão de que ele existe no Brasil, desmontando a ideologia da democracia racial, para depois criar meios efetivos de combatê-lo. As políticas públicas afirmativas voltadas para a população afrodescendente adotadas no Brasil nos últimos anos foram criadas com esse objetivo.

- Uma das principais políticas públicas afirmativas voltadas para os afrodescendentes no Brasil é a Lei n. 12 711 (Lei de Cotas). Pesquise em livros, revistas ou na internet o impacto dessa lei para a população afrodescendente brasileira.
- Com base nas informações obtidas, debata a importância da Lei de Cotas com os colegas.

Conversando com ciências

6. Como você estudou neste capítulo, ao longo do Segundo Reinado houve intenso desenvolvimento urbano no Brasil, especialmente na Região Sudeste do país, em razão dos lucros advindos da economia cafeeira. Entre as novidades urbanas, estava a energia elétrica, que começou a ser usada na década de 1880. Contudo, a oferta de eletricidade era limitada e se restringia a alguns serviços públicos e às atividades das nascentes indústrias. Somente no século seguinte, a energia elétrica se desenvolveria intensamente no Brasil. Hoje, é difícil imaginar como seria viver sem eletricidade. Pensando nisso, responda às questões.

- Em que atividades do seu dia a dia você utiliza energia elétrica?
- No Brasil, atualmente, a maior parte da eletricidade é gerada por que tipo de usina? Que outras usinas de energia existem no país, mas em menor quantidade?
- Por que é importante ter consciência dos impactos do uso de energia elétrica no meio ambiente? Que atitudes podemos tomar para não desperdiçar eletricidade?

Enem e vestibulares

7. (Enem-MEC) “Em 1879, cerca de cinco mil pessoas reuniram-se para solicitar a D. Pedro II a revogação de uma taxa de 20 réis, um vintém, sobre o transporte urbano. O vintém era a moeda de menor valor da época. A polícia não permitiu que a multidão se aproximasse do palácio. Ao grito de ‘Fora o vintém!’, os manifestantes espancaram condutores, esfaquearam mulas, viraram bondes e arrancaram trilhos. Um oficial ordenou fogo contra a multidão. As estatísticas de mortos e feridos são imprecisas. Muitos interesses se fundiram nessa revolta, de grandes e de políticos, de gente miúda e de simples cidadãos. Desmoralizado, o ministério caiu. Uma grande explosão social, detonada por um pobre vintém.”

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/index>. Acesso em: 7 abr. 2022. (Adaptado).

A leitura do trecho indica que a coibição violenta das manifestações representou uma tentativa de:

- capturar os ativistas radicais.
- proteger o patrimônio privado.
- salvaguardar o espaço público.
- conservar o exercício do poder.
- sustentar o regime democrático.

173

Continuação

Oriente os alunos na realização da pesquisa, enfatizando a importância da consulta a fontes confiáveis e da obtenção de dados que permitam constatar se a aplicação da lei acarretou maior acesso ao sistema de educação e melhoria dos índices de formação universitária entre a população afrodescendente. Em uma data agendada, permita aos alunos que apresentem as informações pesquisadas e discutam o tema com base em argumentos pautados nos dados levantados. Vale destacar o fato de que os direitos conquistados pelos negros resultam de anos de atividade de movimentos sociais organizados e são formas de mitigar os efeitos do passado escravagista da sociedade brasileira.

BNCC

A atividade se relaciona com os temas contemporâneos transversais Diversidade cultural e Educação em direitos humanos e contribui para o desenvolvimento das Competências gerais da Educação Básica nº 1, nº 2, nº 4, nº 7, nº 9 e nº 10, além das Competências específicas de Ciências Humanas nº 1, nº 2, nº 3, nº 4 e nº 6.

6. a) Muito provavelmente, os alunos responderão que utilizam energia elétrica ao longo de todo o dia. Pode ser ao carregar algum aparelho eletrônico, acender lâmpadas à noite, entre tantas outras opções.

b) A maior parte da eletricidade no Brasil é gerada pelas usinas hidrelétricas. Porém, também existem no país usinas termelétricas, de energia solar e de energia eólica.

c) Espera-se que os alunos compreendam que a geração de eletricidade provoca diversos impactos ambientais, de maior ou menor grau, dependendo do tipo de usina. Por isso, é importante não desperdiçar energia elétrica. Entre as ações que cada um pode realizar estão: sempre apagar a lâmpada ao sair de um cômodo, aproveitar a luz do Sol e evitar abrir a geladeira com frequência.

Interdisciplinaridade

A atividade desenvolve habilidades do componente curricular ciências, especificamente as habilidades EF08CI05 e EF08CI06.

7. Alternativa d.

Continua

Continuação

c) Não, pois a abolição não promoveu a integração cidadã dos negros à sociedade, em razão, sobretudo, do racismo, presente na ideia de que os afrodescendentes não poderiam usufruir dos mesmos direitos que os brancos. Na área rural, grande parte dos ex-escravizados, sem condições de garantir seu sustento, continuou dependendo dos ex-senhores.

5. Pretende-se com essa atividade promover a desnaturalização do preconceito racial no Brasil, mostrando sua construção no contexto de uma cultura eurocêntrica e ressaltando formas de combate ao racismo e de reparação histórica dos afrodescendentes pelas injustiças do passado.

Fazendo e aprendendo

Espera-se com essa atividade incentivar os alunos a ler poesias e extrair delas reflexões associadas aos conteúdos estudados no componente curricular história.

Comente que, mesmo sendo um gênero voltado primordialmente para a expressão individual, a poesia, ao longo da história, demonstrou sua faceta de intervenção social. Diversos poetas, como Miriam Alves, foram reconhecidos por produzir uma poesia engajada com as lutas contestatórias.

BNCC

Ao proporcionar aos alunos a oportunidade de entrar em contato com a linguagem poética e exercitar a criação artística, destacando-a como modo de aprofundar conhecimentos e levantar questionamentos, a seção contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 3** e da **Competência específica de História nº 3**.

Fazendo e aprendendo

Poesia

Você costuma ler poemas? A principal característica de um poema é a escrita em versos, o que o difere dos textos em prosa. Além disso, o poema trabalha a linguagem imagética e faz um uso expressivo da língua por meio da sonoridade e do ritmo. Vários assuntos podem ser tratados em um poema, como o sentimento amoroso, a lembrança de um fato histórico e a denúncia de injustiças sociais.

Leia um poema escrito por Miriam Alves, professora e escritora nascida em São Paulo, em 1952, que homenageia Luísa Mahin, mãe de Luís Gama, importante abolicionista de seu tempo.

Mahin Amanhã

“Ouve-se nos cantos a conspiração	geges
vozes baixas sussurram frases precisas	nagôs
escorre nos becos a lâmina das adagas	vestes coloridas resguardam esperanças
Multidão tropeça nas pedras	aguardam a luta
Revolta	Arma-se a grande derrubada branca
há revoada de pássaros	a luta é tramada na língua dos Orixás
sussurro, sussurro:	‘é aminhã, aminhã’
‘é amanhã, é amanhã.	sussurram
Mahin falou, é amanhã’	Malês
A cidade toda se prepara	bantus
Malês	geges
bantus	nagôs”

ALVES, Miriam. *Cadernos Negros: os melhores poemas*. Organização Quilombhoje. São Paulo: Quilombhoje / Fundo Nacional da Cultura, Ministério da Cultura, 1998. p. 104.

Ao ler e analisar um poema, procure ter em mente alguns procedimentos:

- 1. Reconheça a forma.** Um poema é quase sempre estruturado em versos, que formam estrofes. O poema *Mahin Amanhã* é formado apenas por uma estrofe irregular, que contém vinte e quatro versos livres. O ritmo é marcado principalmente pela aliteração e pelos versos intercalados que apresentam uma palavra.
- 2. Conecte-se com a linguagem e com as imagens poéticas.** Para compreender a linguagem poética, é preciso refletir um pouco. Por isso, não se preocupe se não entender algo em um primeiro momento: releia. O poema de Miriam Alves narra uma ação ficcional, uma cena de expectativa para uma luta. Observe como a linguagem poética apresenta as pessoas envolvidas nessa cena, quem são, suas vestes, sua religiosidade e a emoção que as envolve.



JEAN CARLO SENO

Escritora Miriam Alves.
Foto de 2017.

Adaga: tipo de espada, de lâmina larga e curta.

- 3. Considere a época e os temas.** O poema de Miriam Alves foi escrito no final do século XX, mas cria uma ação ficcional que tenta reconstruir as expectativas envolvidas na luta dos escravizados pela liberdade no século XIX. E, ao mesmo tempo em que Miriam Alves permite ao leitor refletir sobre o passado, traz para a realidade contemporânea o tema do legado da escravidão na sociedade brasileira.

Considerando esses apontamentos, reflita: você acredita que a arte é um meio efetivo para denunciar uma situação degradante e ajudar na conscientização das pessoas?

Aprendendo na prática

Responda em seu caderno.

Agora é o momento de soltar a imaginação e criar! Escreva um poema tendo como inspiração um dos temas estudados na unidade.

Para desenvolver seu poema, siga os procedimentos.

1. Escolha o tema. No exemplo citado, Miriam Alves usou uma forma poética para refletir sobre a luta dos escravizados pela liberdade. Você poderá abordar diretamente um assunto da unidade ou buscar inspiração no que estudou para tratar de temas universais e atemporais: a liberdade, a passagem do tempo, os sentimentos, a inconformidade com as injustiças etc.
2. Faça as primeiras anotações. Em contato com o tema escolhido, escreva palavras e ideias que acha importantes e interessantes. Depois, faça associações entre elas, criando figuras de linguagem, como metáforas e personificações, para deixar o texto mais expressivo. Registre diversas sensações e impressões, pois é hora de deixar a imaginação fluir!
3. Planeje o poema. Com base nas anotações feitas, comece a pensar em uma estrutura. Quantas estrofes deve ter seu poema? Como será a extensão dos versos? Haverá rimas? Muitos poemas modernos e contemporâneos se estruturam de forma livre, com versos brancos (sem rimas). No entanto, neles a linguagem é usada de forma expressiva, com ritmo, ideias e estruturas interessantes que desafiam e causam impacto no leitor, assim como fez Miriam Alves. Não perca isso de vista!
4. Faça a primeira versão do poema e dê um título a ele. Depois, troque de poema com um colega e, juntos, façam apreciações sobre a primeira versão do trabalho. Verifiquem, por exemplo, como os textos dialogam com o tema escolhido, se estão bem organizados, se há trechos que não estão claros para o leitor e se os recursos utilizados são adequados à linguagem poética.
5. Finalize seu poema e entregue-o ao/à professor(a).
6. Quando o(a) professor(a) devolver o poema a você, faça as correções apontadas e combine com os colegas a forma como vão publicar os trabalhos. Organizem, por exemplo, uma coletânea da turma, que pode ser exposta em murais da escola ou ficar disponível para leitura na sala de aula ou em outro local. Vocês poderão também organizar um sarau para apresentar os poemas ou registrá-los em uma página da internet e compartilhá-los com a comunidade escolar.

Aprendendo na prática

Pergunte aos alunos se costumam ler ou escrever poesias, qual a relação deles com esse tipo de texto etc. Se eles tiverem pouca familiaridade com o gênero, procure garantir que estejam confortáveis no momento da produção dos poemas.

Podem ser que os alunos procurem produzir um poema com a mesma estrutura do poema citado. Para que isso não ocorra, comente com eles que há várias formas de discurso e organização textual. Sugira, por exemplo, que pesquisem outras expressões de modo que se familiarizem com diferentes linguagens poéticas. Ressalte, ainda, a importância do processo. Destaque o fato de que o texto não nasce pronto, e os efeitos empregados nele devem ser considerados, pensados e repensados. Desse modo, os alunos ficarão mais seguros para testar, fazer e refazer o trabalho antes de concluí-lo.

A divulgação constitui uma etapa importante da atividade. Proponha um sarau para as apresentações, assim como o registro dos poemas criados em uma coletânea impressa ou publicada em uma página da internet.

Interdisciplinaridade

A atividade pode contribuir para que os alunos reflitam sobre o contexto atual da poesia e sua relação com a sociedade. Nesse sentido, pode ser realizado um projeto conjunto com o professor de língua portuguesa para explorar o fenômeno dos saraus em periferias, bem como a emergência de novas vozes poéticas, desenvolvendo a habilidade EF69LP48 e a Competência específica de Língua Portuguesa nº 5.

Abertura da unidade

Esta unidade trata de transformações econômicas, sociais, políticas e tecnológicas ocorridas no século XIX em diversos continentes e de seus desdobramentos geopolíticos. As imagens da abertura problematizam situações contemporâneas relacionadas aos imigrantes e aos refugiados, frequentemente hostilizados por xenófobos. A xenofobia é um problema atual relacionado à ideologia nacionalista criada no século XIX. Desse século datam também as delimitações territoriais e as novas relações de poder entre países.

A questão da imigração na Europa e nos Estados Unidos nos dias de hoje reflete as desigualdades sociais e econômicas geradas pela exploração econômica e pelas divisões territoriais artificiais de continentes, como a África e a Ásia. Essas divisões territoriais, por sua vez, foram determinadas no contexto do imperialismo, que marcou o século XIX.

Enquanto o capitalismo se desenvolvia ao lado de avanços tecnológicos, pensadores europeus questionavam a desigualdade social, que se tornava cada vez mais notória. Muitos deles criaram teorias políticas e sociais com base nas revoluções europeias liberais e de cunho nacionalista. Tais pensadores discutiam as contradições do seu tempo, procuravam uma compreensão mais profunda do sistema capitalista e apontavam possíveis caminhos para a solução de problemas como a pobreza e a exploração de grupos sociais.

UNIDADE

4

Transformações no século XIX



Law of the Journey (Lei da Jornada), obra do artista chinês Ai Weiwei, que esteve em exposição no lago do Parque Ibirapuera, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2018. Trata-se da representação de um barco de refugiados em direção à Europa.

O que estudaremos na unidade

Você já ouviu falar nos conflitos existentes na Europa relacionados à intensa imigração para o continente? Muitos europeus, motivados por sentimentos xenofóbicos e nacionalistas, hostilizam os imigrantes, enquanto outros defendem que sejam acolhidos, como os organizadores e os artistas cujas obras vemos nas fotos desta abertura. As fronteiras e as restrições impostas à circulação de pessoas entre os países foram criações do século XIX, período em que houve na Europa e nos Estados Unidos o fortalecimento de políticas nacionalistas, assunto que você vai estudar nesta unidade. Além disso, vai aprender sobre o imperialismo e seus impactos na Ásia, na África e na América Latina. E, por fim, compreender a razão pela qual o movimento operário se fortaleceu e os motivos que levaram os Estados Unidos a despontar como importante nação no século XIX.

176

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 9 se justificam por motivarem o reconhecimento da influência que correntes de pensamento, como o liberalismo e o nacionalismo, tiveram nas Revoluções de 1820, 1830 e 1848 no continente europeu. Além disso, justificam-se por relacionarem os eventos e processos históricos que ocorreram na Europa durante o século XIX ao surgimento de teorias sociais e políticas e de movimentos artísticos.

No capítulo 10, a pertinência dos objetivos se deve ao encaminhamento dos estudos sobre o processo de expansão do território dos Estados Unidos, nos séculos XVIII e XIX, associado à problematização da questão das terras indígenas, à identificação das causas da Guerra de Secessão, bem como à análise das características do fim da escravidão nesse país.

Os objetivos do capítulo 11 se justificam por motivarem a compreensão dos termos *imperialismo* e *neocolonialismo* e da relação entre a Segunda Revolução Industrial e o imperialismo empreendido na África e na Ásia pelas potências econômicas. Nesse capítulo, a pertinência dos objetivos também se deve à promoção de análises críticas sobre as teorias pseudocientíficas usadas para justificar o imperialismo e a submissão de povos e ao estímulo à percepção da diversidade cultural, histórica e social das sociedades que habitavam os continentes africano e asiático no século XIX, bem como de alguns dos movimentos de resistência promovidos por esses povos.



Little Amal (Pequena Amal), fantoche representando uma criança refugiada síria de nove anos, criado pela Companhia Handspring Puppet, em Londres, Reino Unido. Foto de 2021. Esse fantoche percorreu 8000 km, da Turquia ao Reino Unido, para chamar a atenção das pessoas para as necessidades dos refugiados.



Instalação no Dia Mundial do Refugiado (20 de junho), em Haia, Holanda. Foto de 2021. Essa instalação lembra as 44 mil vítimas que morreram nas fronteiras europeias nos últimos anos.

SUMÁRIO DA UNIDADE

Capítulo 9

Revoluções e novas teorias políticas do século XIX, 178

Capítulo 10

Os Estados Unidos no século XIX, 198

Capítulo 11

A nova ordem econômica e o imperialismo, 213

Este capítulo contempla parcialmente as habilidades EF08HI01, EF08HI03 e EF08HI06 (ao tratar das principais características das Revoluções de 1820, 1830 e 1848, discutindo o liberalismo e o nacionalismo, bem como as formulações teóricas socialistas e anarquistas em resposta às políticas liberais que mantiveram a exploração dos trabalhadores). 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

- Identificar as principais características do liberalismo e do nacionalismo e a influência dessas correntes de pensamento nas revoluções ocorridas na Europa na primeira metade do século XIX.
- Caracterizar os principais acontecimentos das Revoluções de 1820, 1830 e 1848.
- Compreender o processo de unificação política da Itália e da Alemanha.
- Reconhecer de que modo o desenvolvimento industrial fortaleceu a burguesia e reproduziu as más condições de vida e de trabalho do operariado, aumentando as disparidades sociais.
- Compreender e diferenciar as teorias sociais e políticas formuladas no século XIX, como o marxismo e o anarquismo, em resposta ao liberalismo vigente.
- Relacionar as transformações políticas, sociais e econômicas do século XIX com os movimentos artísticos do período, principalmente o Romantismo e o Realismo.

Abertura do capítulo

A abertura permite uma discussão a respeito da ideia de utopia e a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito de ideias utópicas.

No texto, José Alves de Freitas Neto aponta um paradoxo nas sociedades atuais, que desejam mudanças, mas não acreditam em utopias. Durante a discussão, é possível relativizar essa ideia por meio do debate sobre a criação de hortas

Continua

CAPÍTULO

9

Revoluções e novas teorias políticas do século XIX

CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS
 Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



Pessoas trabalhando na horta orgânica comunitária de Mangueiras, no município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2021. A criação de hortas comunitárias, geralmente em ambientes urbanos, contribui para a melhoria dos hábitos alimentares, ressignifica espaços subutilizados e estimula o convívio entre os moradores.

A palavra *utopia* deriva do grego *ou-tópos*, que significa “não lugar”, ou “lugar que não existe”. No século XIX, o termo foi utilizado para designar teorias políticas e projetos de criação de sociedades alternativas à capitalista, nas quais as desigualdades sociais fossem atenuadas ou eliminadas e seus habitantes convivessem em harmonia e bem-estar.

Na atualidade, alguns autores defendem a ideia de que as pessoas deixaram de acreditar em utopias, em transformações radicais da realidade em que vivemos. Leia o que escreve o historiador José Alves de Freitas Neto sobre o assunto.

“O esgotamento ou incapacidade de construção de um outro momento é o que, particularmente, imobiliza e cria a sensação de impotência nos dias atuais. Há sentimentos controversos: desejos de mudança, recuperação de elos com o passado e, paradoxalmente, uma aparente e incômoda ausência de projetos ou de manifestações utópicas. Perdemos a capacidade de pensar e termos alguma ousadia? Nos faltam utopias?”

FREITAS NETO, José Alves de. Sobre utopias e desencantos: a potência da imaginação na construção histórica. *Jornal da Unicamp*, 16 ago. 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/sobre-utopias-e-desencantos-potencia-da-imaginacao-na>. Acesso em: 15 abr. 2022.

- De que ideias utópicas você já ouviu falar?
- Que reflexão José Alves de Freitas Neto faz sobre as utopias nos tempos atuais? Você concorda com ele?
- Você já ouviu falar de comunidades como a apresentada na fotografia desta abertura? De que maneira elas se relacionam com a reflexão feita pelo historiador?

178

Continuação

comunitárias, por exemplo, como a retratada na fotografia: Seriam elas a realização de uma utopia, uma vez que seus integrantes estabelecem regras sustentáveis e cooperativas? Comunidades sustentáveis e cooperativas estariam à parte da sociedade de consumo atual? Ou seriam apenas uma forma de minimizar os impactos dessa sociedade, sem configurar um projeto utópico?

Encoraje os alunos a compartilhar o que pensam sobre esse tipo de iniciativa, se conhecem alguma experiência como essa, quais são os benefícios para a comunidade e quais são as possíveis dificuldades de implementação de projetos como esse.

A Europa após o Congresso de Viena

Como você estudou no capítulo 4, após a derrota de Napoleão Bonaparte, as potências vitoriosas esperavam restabelecer no continente europeu a ordem social e política que havia sido rompida com a Revolução Francesa. No entanto, os esforços do Congresso de Viena para restaurar o Antigo Regime não foram suficientes para conter as ideias que circulavam na Europa desde a revolução. Assim, na primeira metade do século XIX, diversas ondas revolucionárias ocorreram no continente europeu. Entre as bandeiras desses movimentos estavam, principalmente, o **liberalismo** e o **nacionalismo**.

O liberalismo foi um conjunto de ideias que se desenvolveram na Europa a partir do século XVIII, identificadas com os interesses da burguesia em ascensão. Os liberais defendiam as liberdades individuais, a liberdade econômica e a liberdade política. A garantia dessas liberdades dependia da instituição de um governo constitucional, subordinado à vontade soberana do povo.

Já o nacionalismo se desenvolveu a partir da Revolução Francesa e pode ser definido como uma doutrina baseada na união de indivíduos culturalmente próximos (língua, religião, história etc.) em um Estado nacional.

Durante a revolução, as ideias nacionalistas estiveram presentes, de forma embrionária, na luta dos franceses para combater a invasão das tropas austro-prussianas. Elas se reafirmaram e se desenvolveram durante e após os processos de independência das colônias europeias na América Latina. Após a queda de Napoleão na França e a realização do Congresso de Viena, os mesmos ideais, somados aos princípios liberais, foram adotados nas lutas revolucionárias que se espalharam pela Europa entre 1820 e 1848, assim como nos processos de unificação da Itália e da Alemanha.



A grande serpente do mar de 1848, charge publicada na revista londrina *Punch*, em 1848. Biblioteca da Universidade de Harvard, Cambridge, Estados Unidos.

Explore

Responda em seu caderno.

1. O gorro vermelho usado pela criatura marinha está associado a que fato histórico que você estudou?
2. O que a serpente do mar representa?
3. Quem está sendo ameaçado pela serpente marinha?

BNCC

Ao retomar o conceito de liberalismo e sua relação com a organização do Estado nacional contemporâneo, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08H01.

Liberalismo

Se achar necessário, retome com os alunos o conteúdo sobre o liberalismo, tratado previamente no capítulo 2 deste volume, para que relembrem seus princípios fundamentais e principais pensadores, estabelecendo, assim, relação entre os conhecimentos adquiridos e o novo conteúdo.

Explore

1. O gorro é o barrete frígio (destacado no estudo sobre a Revolução Francesa), um item que identificava os revolucionários.
2. A serpente do mar representa as ideias inovadoras da Revolução Francesa.
3. A serpente está ameaçando os reis reunidos em um bote pequeno e frágil, representando o Antigo Regime.

Nação e nacionalismo

Retome com os alunos a conversa sobre o conceito de nação (comunidade estabelecida em determinado território, com vínculos étnicos, históricos e linguísticos, entre outros). Comente também a questão do nacionalismo exacerbado, que se expressa como a convicção de que a nação a que se pertence é superior às demais, e pode ter a intolerância e o preconceito como consequências. Para o aprofundamento e a problematização dos conceitos, sugerimos a leitura da obra *Nações e nacionalismo desde 1780*, do historiador britânico Eric Hobsbawm, publicada em 2012 pela Editora Paz e Terra.

Ampliando: a definição de nação

“[...] proponho a seguinte definição de nação: uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana.

Ela é *imaginada* porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles. [...]”

ANDERSON, Benedict R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 32.

As experiências revolucionárias na Espanha e na Grécia

As campanhas napoleônicas no continente europeu provocaram, em muitos casos, a união entre povos contra a invasão inimiga. Governos e grupos sociais criaram a ideia da identidade nacional, fornecendo as bases para os movimentos revolucionários da primeira metade do século XIX.

Contudo, nem todas as iniciativas revolucionárias alcançaram o êxito esperado. Na Espanha, o rei Fernando VII foi reconduzido ao trono, em 1814, depois de anos de lutas do povo espanhol contra as forças de Napoleão. Ao retomar o poder, o rei suspendeu a constituição do país (que havia sido aprovada pelas Cortes em 1812), devolveu os privilégios ao clero e à nobreza, perseguiu os deputados liberais e fez retornar os tribunais da Inquisição, criando as condições para as Revoluções de 1820, que foram sufocadas pelas tropas enviadas pela Santa Aliança.

Outros povos seguiram o exemplo espanhol, como os portugueses, os gregos e os habitantes de Nápoles e do Piemonte. Entre os povos que se revoltaram nas décadas de 1820-1830, os gregos foram os que alcançaram maior êxito, tornando-se independentes do domínio turco. Contudo, o fracasso dessas insurreições pode ser explicado pela intervenção violenta da Santa Aliança e pelo pequeno desenvolvimento econômico dessas regiões, onde não havia ainda uma burguesia forte nem organizações sociais coesas que pudessem levar adiante os movimentos revolucionários.



MUSEU CARNAVALET, PARIS
Uma barricada em 1830, pintura de Pierre Manguin, 1834. Museu Carnavalet, Paris, França.

As revoluções liberais do século XIX

As primeiras revoltas populares de orientação liberal e nacionalista ocorreram em 1820, nas regiões da costa do Mediterrâneo onde o desenvolvimento industrial ainda era incipiente, como Espanha, Grécia e Nápoles.

De todas as revoltas, a ocorrida na Grécia, entre 1821 e 1829, foi a que obteve mais sucesso. O movimento recebeu o apoio de grupos liberais do Reino Unido, da França e da Rússia e deu início ao processo de independência da Grécia em relação ao Império Otomano.

Na década de 1830, a onda revolucionária irradiou-se por outros países da Europa de forma mais radical.

Ondas revolucionárias de 1830

O movimento revolucionário de 1830 iniciou-se na França, onde o rei Carlos X implantou um conjunto de medidas impopulares para restaurar práticas do absolutismo. Conhecidas como **Ordenações de Julho**, as medidas suprimiam a liberdade de imprensa, dissolviam a Câmara dos Deputados, de maioria liberal, e reduziam o eleitorado. O anúncio dessas medidas incitou a revolta nas camadas populares, que já sofriam com a escassez de alimentos e o desemprego.

Assim, nos dias 27, 28 e 29 de julho, os chamados **Três Dias Gloriosos**, a população francesa se mobilizou, saiu às ruas, organizou barricadas e enfrentou as tropas do governo. O resultado foi a queda do rei Carlos X e o fim da dinastia dos Bourbon na França.

Depois desse acontecimento, o movimento se espalhou rapidamente pela Bélgica, pela Polônia, pela Península Itálica, pelo Reino Unido, pela Suíça e pelos Estados germânicos. Na Bélgica, que estava incorporada ao Reino Unido dos Países Baixos desde o Congresso de Viena, a população lutou contra a imposição da cultura protestante pela Holanda. Em outubro daquele ano, a Bélgica conquistou a independência.

Nas Revoluções de 1830, a burguesia saiu fortalecida, e o liberalismo se difundiu no continente europeu.



MUSEU CARNAVALET, PARIS
O corajoso ato de um estudante da Universidade de Paris, 28 de julho de 1830, gravura do século XIX. Museu Carnavalet, Paris, França. A gravura representa o enfrentamento entre as tropas do governo francês e as forças populares.

1848: a Primavera dos Povos

No fim da década de 1840, pressões sociais por reformas políticas e democráticas se espalhavam por grande parte dos países europeus, dando origem a outra onda revolucionária. Em 1848, revoltas ocorreram quase simultaneamente em diversas regiões da Europa (consulte o mapa) e ficaram conhecidas como **Primavera dos Povos**. Embora as reivindicações variassem muito, os participantes dos movimentos exigiam, em geral, duas mudanças: a instituição de governos constitucionais e a realização de eleições para a escolha dos parlamentares.

Outra característica muito importante das Revoluções de 1848 foi a combinação das reivindicações liberais com os anseios nacionalistas. O nacionalismo se expressou tanto na busca pela unificação de territórios fragmentados politicamente (como a Itália e a Alemanha) quanto na luta de minorias étnicas pela independência nacional (caso das rebeliões de húngaros e tchecos contra o domínio austriaco).

O caso da França

Na França, vigorava o voto censitário. De acordo com a lei, o cidadão precisava ter uma renda mínima para votar ou para se candidatar a algum cargo político, excluindo assim os operários e boa parte da pequena burguesia.

Em fevereiro de 1848, estudantes e operários saíram às ruas de Paris para protestar contra a crise política e econômica que atingia o país, erguendo diversas barricadas. O rei Luís Filipe foi destituído do poder, e formou-se um governo provisório, que proclamou a **Segunda República** na França.

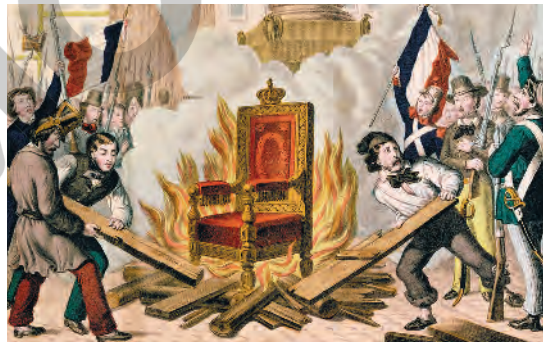
Pressionado pelas insurreições populares, o novo governo publicou algumas medidas para acalmar a população. Entre elas estavam o sufrágio universal masculino e a criação das oficinas nacionais, empresas públicas que garantiam trabalho aos operários.

Nas eleições para a Assembleia Constituinte, a burguesia e as camadas médias urbanas conquistaram a maior parte dos votos. Derrotados nas eleições, os operários reiniciaram as revoltas, mas foram violentamente reprimidos. Em novembro de 1848, a Assembleia promulgou uma nova constituição para a França, elaborada para manter o poder nas mãos das camadas mais ricas. Luís Bonaparte, sobrinho de Napoleão, foi eleito presidente.



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 231-232.

O povo queimando o trono de Luís Filipe na Praça da Bastilha, 1848, gravura do século XIX. Biblioteca Nacional da França, Paris.



“Em primeiro lugar, todas [as Revoluções de 1848] foram vitoriosas e derrotadas rapidamente e, na maioria dos casos, totalmente. [...]

[...] em agosto de 1849, a revolução estava morta. Com a única exceção da França, todos os antigos governantes foram restaurados no poder [...] e os revolucionários espalharam-se no exílio. [...] Ocorrerá uma e apenas uma modificação irreversível importante: a abolição da servidão no Império dos Habsburgos. Excetuando-se esta última, apesar de ser visivelmente uma importante realização, 1848 aparece como a revolução da moderna história da Europa que combina a maior promessa, a mais ampla extensão, o maior sucesso inicial imediato com o mais rápido e retumbante fracasso. Em certo sentido, lembra outro fenômeno de massa da década de 1840, o movimento cartista na Inglaterra. [...] Não é por acidente que o documento daquele ano, que viria a ter o mais duradouro e significativo efeito na história mundial, tenha sido o Manifesto Comunista.

Todas essas revoluções têm algo mais em comum, o que explica largamente o seu fracasso. Elas foram, de fato ou como antecipação imediata, revoluções sociais dos trabalhadores pobres. Por isso elas assustaram os moderados liberais a quem elas próprias deram poder e proeminência – e mesmo alguns dos políticos mais radicais –, pelo menos tanto quanto os que apoiavam os antigos regimes [...].”

HOBBSAWM, Eric J. *A era do capital: 1848-1875*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 33-35.

Explore

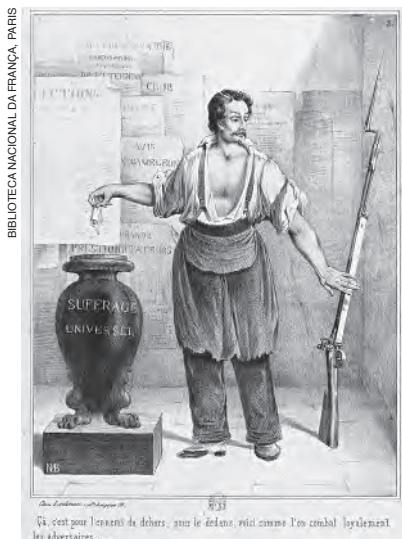
O homem insinua o uso de armas para combater os inimigos externos e o voto para combater os inimigos internos. O personagem, que provavelmente representa os trabalhadores, reconhece o sufrágio universal como a arma de combate às reações contrarrevolucionárias internas e o uso de armas de fogo nos combates com os países que tentavam destruir o movimento revolucionário.

Recapitulando

1. É um conjunto de ideias que prega a união de uma população culturalmente semelhante em torno de um mesmo Estado. As justificativas para esse ideal de pertencimento podem ser a língua, a religião, a etnia, a história, entre outras.

2. A conquista de diversas regiões da Europa pelo exército de Napoleão gerou um sentimento de revolta entre os povos dominados e a formação de grupos de resistência. Para expulsar os estrangeiros e conquistar a independência, esses povos se uniram e se mobilizaram com base em ideias que despertavam sentimentos nacionalistas.

3. Nas Revoluções de 1848 houve fortalecimento e mobilização mais ativa da classe operária, ao passo que nas de 1830 as reivindicações eram de caráter liberal, de acordo com os interesses da burguesia. As Revoluções de 1848 foram mais radicais, defendendo interesses que não eram compartilhados pela burguesia. Por esse motivo, a burguesia afastou-se dos operários e buscou o restabelecimento da ordem social.



O voto ou o rifle, charge de Bosredon, 1848. Biblioteca Nacional da França, Paris.

Na legenda da imagem lê-se: "Isto é para os inimigos externos; para os inimigos internos, vejamos como se combate legalmente os adversários".

Explore

Responda em seu caderno.

- O que o homem representado na charge oferece aos inimigos internos? E aos inimigos externos? Qual é o significado político dessa atitude no contexto das Revoluções de 1848?

Recapitulando

Responda em seu caderno.

1. O que é nacionalismo?
2. Por que as guerras napoleônicas e seus resultados geográficos e políticos impulsionaram o crescimento dos movimentos nacionalistas na Europa?
3. Identifique a principal diferença entre as Revoluções de 1848 em relação às de 1830 e explique como essa característica afetou o desenrolar das insurreições de 1848.

Os frutos de 1848

Uma das principais consequências das Revoluções de 1848 foi o fortalecimento dos trabalhadores, que iniciaram um processo de maturidade, de consciência de classe e de formação de uma ideologia política. Apesar das mobilizações operárias, porém, pouca coisa mudou na vida deles.

Com as revoluções, a Europa ficou dividida em dois blocos: o da Europa Ocidental – composto de Reino Unido, Bélgica e França, onde se adotou um liberalismo moderado – e o da Europa Oriental – composto de Rússia, Império Austríaco, Hungria e Prússia, que preservaram estruturas do Antigo Regime.

Nesses países, a burguesia aliou-se às camadas médias urbanas e a setores da nobreza e do clero para aprovar leis nos parlamentos que dificultavam ainda mais a vida dos operários, como o congelamento de salários.

Nesse sentido, as Revoluções de 1848 fracassaram, como argumenta o historiador Eric Hobsbawm.

“Todas essas revoluções têm algo mais em comum, o que explica largamente o seu fracasso. Elas foram, de fato ou enquanto antecipação imediata, revoluções sociais dos trabalhadores pobres. Por isso elas assustaram os moderados liberais a quem elas próprias deram poder e proeminência – e mesmo alguns dos políticos mais radicais –, pelo menos tanto quanto os que apoiavam os antigos regimes. [...]”

Quando as barricadas foram erguidas em Paris, todos os liberais moderados [...] eram conservadores potenciais. Como a opinião moderada mais ou menos rapidamente mudava de lado ou desertava, os trabalhadores, os intransigentes entre os radicais democratas, ficavam isolados ou, o que era mais fatal, viam-se diante de uma união de forças conservadoras e ex-moderadas aliadas ao velho regime: um partido da ordem [...]. Mil oitocentos e quarenta e oito fracassou porque ficou evidenciado que a confrontação decisiva não era entre os velhos regimes e as ‘formas do progresso’ unidas, mas entre ‘ordem’ e ‘revolução social.’”

HOBBSAWM, Eric. *A era do capital: 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 35-38.

Apesar de as condições de vida dos trabalhadores não terem mudado efetivamente para melhor, por causa, sobretudo, da falta de força política e social, algumas regiões europeias conquistaram a independência, proclamaram a república ou aboliram a servidão (caso do Império Austríaco).

A unificação da Itália e da Alemanha

Durante o Antigo Regime, não havia, em grande parte da Europa, o sentimento de pertencer a uma nação e de compartilhar uma cultura e uma história. As pessoas se identificavam com a região em que viviam, com suas crenças ou com a dinastia que estava no poder. Com a Revolução Francesa e as conquistas napoleônicas, contudo, o nacionalismo expandiu-se pelo continente europeu.

A percepção de fazer parte de uma nação foi se desenvolvendo aos poucos. Escritores, líderes políticos, linguistas e historiadores atuaram para valorizar a língua, a história, as tradições e os costumes de um lugar, visando criar nas pessoas o sentimento de que elas tinham laços comuns.

A formação do Estado italiano

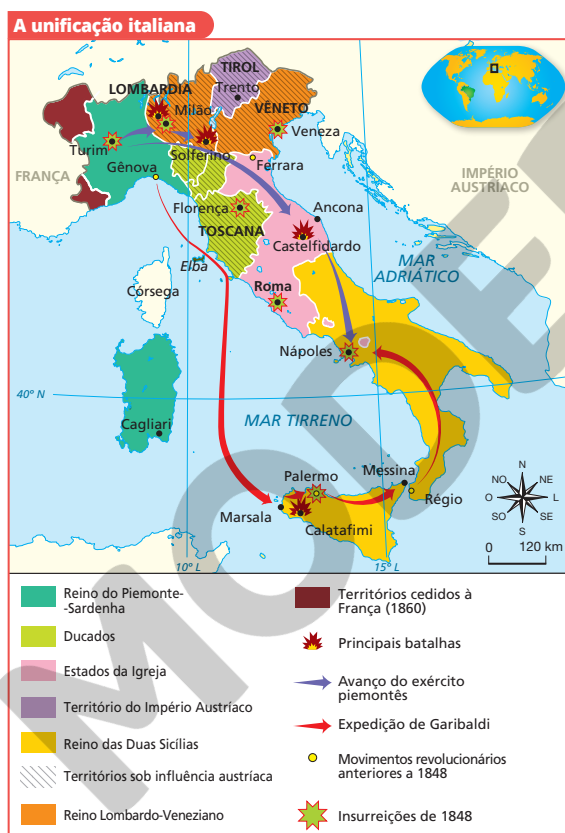
O movimento nacionalista italiano se fortaleceu após as Revoluções de 1830, quando se iniciaram as lutas para libertar alguns reinos da Península Itálica do domínio austríaco e reuni-los sob um mesmo Estado. As revoltas, no entanto, foram esmagadas pelas tropas estrangeiras.

Em 1848, outras revoltas foram organizadas com o objetivo de criar um Estado nacional italiano. Temendo a radicalização do movimento, porém, a burguesia retirou seu apoio e a insurreição fracassou.

Apesar da derrota, o projeto de unificação da Itália permaneceu entre a população e a burguesia do norte, que tinha interesse na unidade política para ampliar seus negócios em todo o território. Especialmente o Reino do Piemonte-Sardenha, no norte, tinha uma forte economia industrial e uma burguesia interessada em neutralizar os poderes locais.

Não por acaso, a nova iniciativa pela unificação partiu do rei do Piemonte-Sardenha, Vítor Emanuel II. Ele nomeou o conde **Camilo de Cavour**, partidário da unificação, como primeiro-ministro e selou uma aliança com a França para combater a Áustria, vencida em 1859. Um ano depois, o revolucionário italiano **Giuseppe Garibaldi** organizou um movimento para libertar o Reino das Duas Sicílias, ao sul, do domínio francês. Com a vitória de Garibaldi, Vítor Emanuel II anexou esses territórios e tornou-se o rei da Itália.

Veneza foi conquistada em 1866 e, em 1870, os italianos invadiram Roma, que se tornou capital do recém-formado Estado nacional italiano.



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 231, 234.

BNCC

Por apresentar a forma como o conceito de nação foi aplicado e seus desdobramentos nos conflitos do século XIX, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI06.

Ampliando: a “construção” dos italianos

“[...] uma identidade nacional italiana podia ser encontrada apenas nas elites urbanas e educadas. Essas falavam italiano e se reconheciam como parte integrante de uma civilização e de uma cultura únicas. Mesmo entre elas havia desconfianças com relação ao novo Estado que surgia, mas havia elementos suficientes para integrar essas pessoas em uma comunidade, imaginária que fosse.

O problema é que, para a esmagadora maioria da população, que vivia no campo, esses conceitos abstratos de ‘civilização italiana’ pouco significavam. Os camponeses e outros extratos inferiores da sociedade não apenas haviam participado relativamente pouco das lutas pela unificação do país, como não se sentiam italianos, mas toscanos, vênnetos ou sicilianos. [...]”

BERTONHA, João Fábio. *Os italianos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 56. (Coleção Povos e civilizações).

História em construção

1. O nacionalismo pode despertar nas pessoas um sentimento de negação do outro como modo de reafirmar a própria identidade, o que pode ocasionar também um sentimento de superioridade em relação ao diferente, gerando muitos conflitos.

2. Na Europa atual, o nacionalismo exacerbado se manifesta em atitudes xenófobas e racistas contra os imigrantes, que acabam sendo considerados culpados por problemas como a violência, a pobreza e o desemprego dentro das fronteiras nacionais dos países em que vivem.

3. Xenofobia é a aversão a pessoas estrangeiras. A ideia de alguém ser *estrangeiro*, ou seja, de outro país, só é possível porque se criou a concepção de nação e o discurso nacionalista. Este é utilizado para unificar determinado povo com base em práticas culturais comuns, no idioma e na sua história. Por meio dessa ideologia, cria-se a sensação de identidade coletiva em oposição aos outros, os de identidade distinta (os estrangeiros). Desse modo, com base no discurso nacionalista radical, pessoas que pertencem a um território podem acreditar que os nascidos em outro local não têm o direito de lá permanecer, o que configura o sentimento xenofóbico.

BNCC

Por envolver a análise da relação entre o nacionalismo exacerbado e a xenofobia no mundo atual, a seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 6** e da **Competência específica de História nº 5**. Além disso, ao abordar a ligação entre nacionalismo e intolerância, relaciona-se com o **tema contemporâneo transversal Diversidade cultural**.



O grande ogro alemão, caricatura francesa representando Otto von Bismarck, século XIX. Biblioteca Nacional da França, Paris.

A Alemanha unificada

Desde o Congresso de Viena, os Estados alemães estavam reunidos na **Confederação Germânica** (consulte o mapa da página 196), uma associação política e econômica dominada pela Áustria e pelo Reino da Prússia.

Região industrializada, a Prússia era dominada por poderosos banqueiros, comerciantes e fazendeiros capitalistas, interessados em mercados para seus produtos. Assim, em 1834, o reino liderou a criação de uma área de livre-comércio entre os Estados germânicos: a **Zollverein**. A associação excluía a Áustria, o que permitiu à Prússia desenvolver livremente sua economia.

O projeto de unificar os Estados alemães ganhou força com a coroação de Guilherme I como rei da Prússia, em 1861, e com a nomeação de **Otto von Bismarck** como primeiro-ministro, no ano seguinte. Hábil estrategista político e militar, Bismarck passou a alimentar a indignação da população germânica contra o domínio estrangeiro, procurando despertar o sentimento nacional alemão e o desejo de um Estado unificado.

Em 1864, a Prússia aliou-se à Áustria, derrotou a Dinamarca e anexou os territórios do norte que estavam sob seu domínio. Dois anos depois, declarou guerra à Áustria, dando início à **Guerra Austro-Prussiana**. Em 1867, vitoriosa, a Prússia criou a Confederação Germânica do Norte, que incorporou os Estados do norte. Os Estados do sul, por sua vez, corriam o risco de ser dominados pela França. Assim, Bismarck declarou guerra aos franceses em 1870, conseguindo a adesão desses Estados na luta contra o inimigo.

A **Guerra Franco-Prussiana**, como ficou conhecida, terminou em 1871, com a vitória alemã, que concluiu sua unificação. A França foi obrigada a entregar à Alemanha as regiões da Alsácia e Lorena, ricas em reservas de ferro e carvão.

História em construção

Nacionalismo, racismo e xenofobia

O nacionalismo pode estar associado a atitudes racistas ou xenófobas, como explica o sociólogo Stuart Hall neste texto.

“As culturas nacionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele ‘tempo perdido’, quando a nação era ‘grande’. [...] Mas frequentemente esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as ‘pessoas’ para que ‘purifiquem’ suas fileiras, para que expulsem os ‘outros’ que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para frente.”

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 56.

Essas atitudes preconceituosas estão presentes em alguns países europeus, que recebem muitos

imigrantes e refugiados de regiões em conflito, especialmente do Oriente Médio. Na Europa, atualmente, muitos culpam os estrangeiros pelo aumento da violência, da pobreza e do desemprego. Outros associam equivocadamente os imigrantes islâmicos ao terrorismo, revelando a intolerância religiosa existente na sociedade europeia.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Que aspecto negativo o nacionalismo pode despertar nas pessoas?
2. Como o nacionalismo exacerbado na Europa atual se manifesta?
3. Explique de que forma é possível relacionar o nacionalismo à xenofobia.

Burguesia versus operariado

No século XIX, as sociedades europeias passaram por mudanças consideráveis. A industrialização avançou em vários países da Europa Ocidental, consolidando a burguesia como classe dominante. O fim dos regimes absolutistas e o estabelecimento de governos liberais também favoreceram essa camada social. O direito de votar e de se candidatar a cargos públicos foi gradativamente ampliado a todos os cidadãos do sexo masculino, garantindo à burguesia as condições necessárias para interferir diretamente na vida política dos países.

O desenvolvimento industrial, porém, contribuiu, aos poucos, para a formação de uma consciência de classe do proletariado urbano. Entre outros motivos, isso ocorreu porque as condições de vida desse grupo permaneceram precárias ao longo do século XIX, tanto no ambiente fabril como no doméstico.

Nos bairros operários de Londres, Manchester e Birmingham, os principais centros industriais do Reino Unido, por exemplo, as habitações populares eram pequenas, muitas vezes sem janelas, sem luz nem ventilação. O esgoto escoava no meio das ruas e juntava-se com o lixo das casas. As péssimas condições de higiene ocasionavam doenças, que se espalhavam e se transformavam em epidemias.

Os bairros da burguesia, em contrapartida, foram modernizados e embelezados por meio de reformas urbanas. Essas mudanças foram bastante evidentes em Paris, onde foram construídas largas avenidas que facilitavam a circulação de pessoas, de carros de tração animal e de tropas militares quando fosse necessário reprimir protestos.

Nesse cenário de aumento das desigualdades sociais, a união dos trabalhadores era a maneira mais eficaz de lutar contra a situação de miséria em que viviam, impulsionando mobilizações como as Revoluções de 1848.

Refletindo sobre

As grandes capitais europeias do século XIX apresentavam muitos contrastes sociais e urbanos, como podemos observar nas fotos reproduzidas nesta página. Atualmente, muitos municípios do Brasil apresentam essas disparidades. Naquele em que você vive, existem esses contrastes? Se existirem, de que forma eles estão presentes? Converse com seus colegas sobre o tema.

Continuação

descreve a cidade vista do alto de Montmartre: ‘um amontoado de casas desalinhas encimado por um céu sempre nebuloso, mesmo nos dias mais belos. Somos tomados de um medo súbito, hesitamos em penetrar neste vasto dédalo onde já se acotovelam mais de um milhão de homens, onde o ar viciado de exalações insalubres eleva-se, formando uma nuvem infecta que basta para obscurecer o sol quase por completo. A maioria das ruas desta maravilhosa Paris são na verdade tão somente condutos sujos e sempre úmidos de água pestilenta. Fechadas entre duas fileiras de casas, o sol jamais desce até elas. Uma multidão pálida e doentia transita continuamente por elas, os pés nas águas que escorrem, o nariz no ar infecto e os olhos atingidos a cada esquina pela mais repulsiva sujeira. [...]’

BRESCIANI, Maria Stella.
Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 75
(Coleção Tudo é história).

Refletindo sobre

Incentive os alunos a identificar contrastes sociais no município onde vivem, que podem se manifestar na coexistência de edifícios e condomínios de classe alta, favelas e bairros pobres; na coexistência de espaços com boa infraestrutura urbana próximo a outros sem saneamento básico; na maior oferta de centros culturais e de serviços de transporte nas áreas centrais e elitizadas do que nos bairros periféricos etc.

BNCC

Por propor uma análise crítica sobre o espaço em que os alunos vivem, solicitando a identificação de contrastes sociais, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Vida familiar e social e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 1 e nº 4**, bem como das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 6** e da **Competência específica de História nº 1**.



Casebres na Rua Champlain, em Paris, c. 1870.
Museu Carnavalet, Paris, França.



Boulevard de Clichy, em Paris, c. 1890.

Ampliando: a pobreza de Paris

“Na metade do século [XIX], após uma epidemia de cólera, vários documentos administrativos municipais são unânimes ao considerar o crescimento desmesurado e caótico da cidade e de sua população como causa das péssimas condições de moradia na parte antiga de Paris. Um observador em 1849 assim

Continua

Ao retomar aspectos e impactos da Revolução Industrial, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI03.

Recapitulando

- O Reino do Piemonte-Sardenha era um dos Estados italianos mais industrializados, onde havia uma burguesia forte e interessada na unificação política. Aliando interesses políticos e econômicos, o reino encabeçou o processo de independência ao combater a dominação austríaca no norte da península e anexar a parte sul desta após a vitória de Garibaldi.
- A *Zollverein* foi uma área de livre-comércio criada em 1834 entre os Estados germânicos, sem a participação da Áustria e sob a liderança da Prússia. Por meio dela, a economia prussiana teve forte impulso.
- O Reino da Prússia era muito próspero e exercia influência política sobre o restante dos reinos germânicos. A unificação contribuiria para o desenvolvimento econômico da região, assim como para o fim do domínio estrangeiro sobre esses territórios. Por isso a Prússia iniciou a luta pela unificação dos Estados germânicos.
- Por meio de uma guerra contra a França, Bismarck incentivou o sentimento nacionalista nos Estados do sul, que o apoiaram para eliminar qualquer possível influência dos franceses na região. Com a vitória, os Estados do sul foram incorporados à Alemanha, assim como as regiões francesas da Alsácia e da Lorena.
- A principal conquista foi a legalização dos sindicatos, pois, por meio dessas associações, os operários puderam legalmente organizar suas lutas, o que impulsionou as mobilizações por direitos trabalhistas, melhorando, em parte, a vida das camadas populares.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

- Qual foi o papel do Reino do Piemonte-Sardenha na unificação da Itália?
- O que foi a *Zollverein*? De que modo ela favoreceu a Prússia?
- Quais eram os interesses do Reino da Prússia na unificação dos Estados germânicos?
- Como a Prússia conseguiu anexar os Estados do sul para concluir a unificação da Alemanha?
- Qual foi a principal conquista do operariado na Europa na segunda metade do século XIX? Por quê?

As lutas operárias e os sindicatos

A luta dos operários pela melhoria das condições de trabalho foi duradoura. Como você estudou no capítulo 1, durante a Revolução Industrial, os trabalhadores culpavam as máquinas introduzidas nas fábricas pela situação de miséria em que viviam e pelo desemprego. Por essa razão, no Reino Unido, artesãos arruinados pela concorrência industrial e operários desempregados invadiam as fábricas e quebravam as máquinas.

Do outro lado, a burguesia e as autoridades começaram a considerar a classe operária perigosa e a responsabilizá-la por sua pobreza. Acusavam os operários de ser preguiçosos, de não ter iniciativa e de gastar o salário com bebidas e jogos. Em razão disso e para lutar por melhores salários e condições de trabalho, no final do século XVIII os trabalhadores passaram a se organizar em sindicatos.

A reação dos industriais a essa organização, porém, foi rápida. No Reino Unido, por exemplo, foram criados dispositivos legais que proibiam as associações operárias. Os trabalhadores, entretanto, não se intimidaram. Após muita pressão, o governo britânico suprimiu, em 1824, a lei que proibia as associações operárias. Ao longo do século XIX, seguiram-se novas conquistas do movimento operário do país, como a criação de leis de proteção ao trabalho e a realização de reformas eleitorais que ampliaram o direito de voto aos trabalhadores urbanos e rurais. Em 1871, as *trade unions*, associações predecessoras dos sindicatos, foram legalizadas.

Na França, em 1864, a lei que proibia as greves e as associações de trabalhadores foi revogada, conquista que deu forte impulso à mobilização dos trabalhadores. Na Alemanha, os sindicatos foram proibidos em 1878, sendo liberados apenas em 1890, quando foi criada a primeira federação sindical alemã.



Manifestação organizada por sindicatos franceses para reivindicar mais empregos, proteção trabalhista e recuperação econômica em Paris, França. Foto de 2021. A atuação dos sindicatos, ainda hoje, é importante para a proteção dos direitos dos trabalhadores.

As teorias sociais e políticas

Com o tempo, o movimento operário, além de reivindicar melhores condições de vida e trabalho, passou a incorporar outros objetivos, muitos deles políticos e com críticas ao sistema capitalista.

Alguns intelectuais, interessados em compreender e explicar a pobreza e a desigualdade social e propor soluções para esses problemas, começaram a estudar o funcionamento do capitalismo e suas contradições. Com base nessas análises, elaboraram diversas teorias. As duas que mais influenciaram o movimento operário foram o **socialismo** e o **anarquismo**.

Os socialistas utópicos

A palavra *socialismo* designa o conjunto de ideias relacionadas, entre outros aspectos, à distribuição igualitária da riqueza e à melhora das condições de vida dos trabalhadores. O ideal de uma sociedade mais justa existia desde a Antiguidade, mas apenas no século XIX ele se organizou como teoria política.

Os principais pensadores da fase inicial do socialismo ficaram conhecidos como **socialistas utópicos**. Conheça alguns deles e suas ideias.

- **Claude Saint-Simon.** Pensador francês que propunha uma sociedade sem militares, clérigos ou nobres, mas dividida em outras três camadas: a dos sábios, a dos proprietários e a dos que não possuíam bens. De acordo com Saint-Simon, o governo deveria ficar nas mãos de um conselho de artistas e sábios, que seriam mais sensíveis às dificuldades da população pobre.
- **Robert Owen.** Galês que implantou, em suas indústrias têxteis na Escócia, algumas reformas trabalhistas e sociais, como a redução da jornada de trabalho e a criação de creches e escolas para os filhos dos operários. Nos Estados Unidos, em 1825, construiu uma comunidade cooperativa em que todos trabalhavam e dividiam os lucros entre si.
- **Charles Fourier.** Teórico francês que propôs a criação de **falanstérios**, comunidades autônomas e autossuficientes regidas pelo trabalho comunitário e pela partilha dos bens. No mundo imaginado por Fourier, todos os indivíduos desenvolveriam sua habilidade para as artes e viveriam em harmonia. Era crítico do casamento monogâmico e defendia a emancipação feminina, considerando-a um dos mais importantes indicadores do nível de desenvolvimento de uma sociedade.



Crianças dançando quadrilha em uma instituição de Robert Owen, gravura de George Hunt, 1825.

Saiba mais

A utopia no século XIX

No século XIX, desenvolveu-se uma corrente de pensamento cujos idealizadores defendiam formas de organização da sociedade com base nos princípios de justiça, cooperação e bem-estar coletivo, sem, contudo, fundamentarem as soluções propostas e apresentarem uma estratégia prática de como concretizá-las. Essas ideias foram denominadas utópicas por serem consideradas inalcançáveis, impossíveis de se concretizar.

Ampliando: a utopia de Fourier

“Em que pese a dimensão de devaneio, sonho e especulação que hoje nos parecem pautar a utopia proposta por Fourier, a verdade é que esse francês nascido em Besançon via a sociedade por ele idealizada como um empreendimento concreto a ser realizado. O grande fundador desta utopia que seria uma sociedade formada por ‘falanstérios’, neste caso, deveria ser ele mesmo – de modo que aqui não mais se tratava de mero esforço de imaginação que remetia a um fundador imaginário, tal como havia ocorrido com diversas das utopias dos séculos anteriores, a exemplo da *Utopia* de Thomas Morus (1478-1535) ou da *Nova Atlântida* de Francis Bacon (1561-1626). Em contraste com essas utopias dos períodos renascentista e clássico, a utopia de Fourier anunciava finalmente um fundador concreto, embora um fundador histórico que, não obstante, não logrou obter qualquer sucesso efetivo na implantação do seu projeto. Assim, o Fourier que pretendia se tornar o fundador efetivo de uma nova sociedade acaba se transformando em mais um fundador imaginário como os outros – um personagem engolido pela sua própria utopia não realizada. A nova era por ele anunciada não se realiza sequer como um projeto malsucedido, tal como ocorre com as colônias fundadas por Robert Owen na Inglaterra e Estados Unidos.”

BARROS, José D’Assunção. Os falanstérios e a crítica da sociedade industrial: revisitando Charles Fourier. *Mediações*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 245, jan.-jun. 2011.

Explore

1. A charge e a tirinha aludem à existência de diferentes classes sociais.
2. Tanto a charge como a tirinha tratam da teoria da luta de classes, elaborada por Marx e Engels. De acordo com essa teoria, haveria um constante conflito entre grupos sociais antagônicos: a burguesia e o proletariado. O fim dessa luta levaria à construção de uma sociedade sem classes e à implantação do comunismo. Na charge, os capitalistas estão representados na figura do homem sentado em uma poltrona, enquanto o proletariado são os homens que o sustentam. Já na tirinha, Mafalda pergunta a seu colega Felipe se as classes sociais acabaram quando ele afirma que “as classes” haviam acabado. Contudo, mostrando-se chocado por ter acreditado que o comunismo havia sido atingido, ela descobre que foram apenas as classes da escola que foram eliminadas.

Ampliando: o Manifesto Comunista

“Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. [...] As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a ser destruídas diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas – indústrias que já não empregam matérias-primas nacionais, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas as partes do mundo. [...] No lugar do antigo isolamento de regiões e nações autossuficientes, desenvolvem-se um intercâmbio universal e uma universal interdependência das nações. E isso se refere tanto à produção material como à produção intelectual. [...]

[...] Sob pena de ruína total, ela obriga todas as nações a adotarem o modo burguês de produção, constrange-as a abraçar a chamada civilização, isto é, a se tornarem burguesas. Em uma palavra, cria um mundo à sua imagem e semelhança.”

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. p. 43-44. (Coleção Marx & Engels).



Capital e trabalho, charge britânica, século XX.

Explore

Responda em seu caderno.

1. Qual é o tema comum à charge e à tirinha?
2. Que relação podemos estabelecer entre a teoria marxista, a charge e a tirinha?

© JOAQUIM S. LAVADO TELÓN (QUINO), MAFALDA/FOTOFRENA



Tirinha de Mafalda, do cartunista Quino, 1965.

188

O socialismo científico

Os primeiros socialistas do século XIX acreditavam ser possível melhorar a vida do operariado por meio da cooperação e da solidariedade entre patrões e trabalhadores. Apesar de reconhecer a importância deles para o amadurecimento das ideias socialistas, os alemães **Karl Marx** e **Friedrich Engels** viam as propostas desses pensadores como uma utopia e uma forma de amenizar os efeitos nocivos do capitalismo, e não de superá-los.

Trilhando outro caminho, os dois alemães partiram do estudo das relações de trabalho no mundo industrial e suas consequências para elaborar uma teoria que permitisse compreender o sistema capitalista e apontar um caminho para sua superação. Marx e Engels, assim, foram além da crítica à sociedade industrial. Eles analisaram a fundo os mecanismos do capitalismo, investigaram a fonte de lucro na economia capitalista e o papel cumprido pela burguesia na construção de um mercado mundial, cujo processo destruiu culturas e formas econômicas tradicionais. A análise crítica e racional do capitalismo elaborada por eles recebeu o nome de **socialismo científico** ou **marxismo**.

Uma das bases da teoria marxista é a ideia de que a história da humanidade é movida pela **luta de classes**, ou seja, pelo conflito entre classes sociais com interesses opostos.

No capitalismo, as classes antagônicas são a burguesia, proprietária dos meios de produção, e o proletariado, detentor apenas de sua força de trabalho. Segundo Marx e Engels, o proletariado deveria tomar o controle do Estado por meio de uma revolução e implantar um governo dos trabalhadores: a **ditadura do proletariado**. Caberia a eles eliminar a propriedade privada e construir uma sociedade sem classes, implantando, assim, o **comunismo**.

As atividades de Marx e Engels uniram a teoria e a prática. Eles participaram ativamente de movimentos políticos do século XIX e contribuíram para a organização dos trabalhadores. Em 1864, fundaram a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), também conhecida como Primeira Internacional.

O anarquismo

O anarquismo surgiu na segunda metade do século XIX. Seus principais teóricos foram Pierre-Joseph Proudhon e Louise Michel, na França, Mikhail Bakunin e Peter Kropotkin, na Rússia, Errico Malatesta, na Itália, e Emma Goldman, nos Estados Unidos. Os anarquistas, assim como os socialistas científicos, faziam a crítica da exploração promovida pelo sistema capitalista, mas apontavam o Estado e os regimes de governo como a causa de todos os males da sociedade.

Os anarquistas, portanto, não propunham um governo dos trabalhadores. Eles defendiam uma sociedade fundada na livre associação dos indivíduos, sem instituições, como partidos políticos, Parlamento, polícia, prefeituras, presidência, tribunais e exército. Abolido qualquer tipo de poder político e hierárquico, os indivíduos estariam livres para viver com base na cooperação e na propriedade coletiva dos bens. Leia o que Mikhail Bakunin escreveu sobre os princípios anarquistas e sua diferença com os marxistas.

“Sou um amante [...] da liberdade, considerando que ela é o único meio em cujo seio podem se desenvolver e crescer a inteligência, a dignidade e a felicidade dos homens; não dessa liberdade formal, outorgada, medida e regulamentada pelo Estado, [...] que na realidade não representa nunca nada mais do que o privilégio de uns poucos fundado sobre a escravidão de todos [...].”

Sou um partidário convicto da igualdade econômica e social [...]. Mas, partidário incondicional da liberdade, essa condição primordial da humanidade, penso que a igualdade deve se estabelecer no mundo pela organização espontânea do trabalho e da propriedade coletiva das associações produtoras livremente organizadas e federadas nas comunas, [...] mas não pela ação suprema e tutelar do Estado.

Este é o ponto que separa antes de mais nada os [anarquistas] dos comunistas [...], que defendem a iniciativa absoluta do Estado.”

BAKUNIN, Mikhail. A Comuna de Paris e a noção de Estado. *Verve*, São Paulo, n. 10, p. 76-78, out. 2006.

Emma Goldman discursando para os trabalhadores durante uma greve em Nova York, Estados Unidos. Foto de 1916. Arquivo Emma Goldman, Universidade da Califórnia, Berkeley, Estados Unidos.



ARQUIVO EMMA GOLDMAN/UNIVERSIDADE DA CALIFÓRNIA, BERKELEY

189

Marxistas versus anarquistas

Sugerimos reforçar para os alunos que, apesar de criticarem a ordem estabelecida, marxistas e anarquistas divergiam sobre a existência do Estado. Enquanto o primeiro grupo acreditava na instauração de um governo dos trabalhadores como transição para o comunismo, o segundo defendia o fim das instituições e a livre associação dos indivíduos.

Atividade complementar

Converse com os alunos sobre as diferentes formas de reivindicação adotadas por grupos sociais, movimentos, sindicatos ou partidos políticos. Escrever um manifesto é uma delas. O manifesto tem a função de denunciar um problema por meio de uma declaração pública, que apresenta os motivos do protesto e as intenções das pessoas que dele participam.

Organize a turma em grupos e proponha a confecção de um manifesto coletivo seguindo o roteiro.

- Escolher o motivo do manifesto (os alunos podem selecionar um problema relacionado à comunidade escolar, à comunidade local ou a toda a sociedade).

- Definido o problema, os grupos devem realizar uma pesquisa para fundamentar as denúncias a serem feitas no manifesto e argumentar em favor das proposições a serem apresentadas. Se possível, sugira a realização de uma pesquisa de campo para coletar dados sobre o problema selecionado.

- Auxilie-os a analisar e interpretar os dados pesquisados, ressaltando a importância do fornecimento de informações confiáveis.

- Solicite, na sequência, que reflitam em conjunto sobre possíveis soluções para o problema identificado. Peça-lhes também que valorizem nesse momento o compartilhamento de ideias e propostas que contribuam para a construção de um convívio social mais justo.

- O manifesto deve conter: título, identificação e análise do problema, argumentos que fundamentem o ponto de vista de seus autores, local, data e assinaturas dos autores. Os alunos podem, inclusive, colher assinaturas de outras pessoas que simpatizem com a causa apresentada.

- Peça, por fim, a um representante de cada grupo que leia para a classe o manifesto redigido pela equipe.

Ao exigir que os alunos selecionem uma situação-problema e apontem soluções para ela por meio da redação de um manifesto, a atividade favorece o protagonismo e a cooperação entre eles.

Recapitulando

9. Saint-Simon defendia a construção de uma sociedade dividida entre sábios, proprietários e pessoas que não possuíam bens. Os sábios deveriam governar voltando-se para as questões sociais. Já Robert Owen defendia a implantação de mudanças nas fábricas para melhorar a vida dos trabalhadores, construindo uma comunidade cooperativa que dividiu os lucros entre si. Por sua vez, Charles Fourier propunha a criação de falanstérios, comunidades autônomas e autossuficientes que viveriam em harmonia por meio do trabalho comunitário e da partilha dos bens produzidos entre seus membros.

10. Os anarquistas e os marxistas fizeram críticas semelhantes ao capitalismo. Contudo, propunham métodos diferentes para superar a sociedade capitalista. Para os marxistas, os operários deveriam se organizar em um partido político revolucionário e tomar provisoriamente o Estado, dando a ele uma orientação socialista até que sua existência se tornasse desnecessária. Os anarquistas, por sua vez, combatiam tanto a existência do Estado quanto a participação nas instituições por meio de partidos políticos. Por isso, defendiam a ação direta dos trabalhadores por meio de organismos próprios, como os sindicatos.

11. A Comuna de Paris (18 de março a 28 de maio de 1871) consistiu em um governo popular, com caráter socialista, instaurado para atender sobretudo às aspirações da classe trabalhadora. O governo da comuna tomou medidas populares, que rompiam com as bases do Estado burguês, como a criação de organismos operários que assumiam as funções administrativas, além de estabelecer o congelamento dos preços de gêneros de primeira necessidade e dos aluguéis. Algumas creches e escolas foram fundadas para os filhos dos trabalhadores, e o comando das fábricas abandonadas passou para os operários. Já os movimentos de 1830 e 1848, apesar da ampla participação popular, foram controlados pela burguesia e apresentavam uma orientação nacionalista e liberal,

Continua

Responda em seu caderno.

Recapitulando

9. Identifique as principais ideias dos socialistas utópicos.
10. Quais são as principais diferenças entre o anarquismo e o marxismo?
11. Aponte duas diferenças entre a experiência da Comuna de Paris e os movimentos revolucionários de 1830 e 1848.

A primeira experiência socialista da história

Um importante acontecimento político ocorrido na França no final do século XIX acentuou as divergências entre anarquistas e marxistas na organização dos trabalhadores. Entre março e maio de 1871, a cidade de Paris foi administrada por um governo popular, formado sobretudo por operários. As decisões tomadas por esse governo atendiam a grande parte das aspirações da classe operária, motivo pelo qual essa curta experiência na capital francesa ficou conhecida como **Comuna de Paris**.

Para compreender a Comuna de Paris, é preciso retomar o processo de unificação da Alemanha. Durante a Guerra Franco-Prussiana, as tropas de Otto von Bismarck cercaram a cidade de Paris. As camadas populares da capital, no entanto, decidiram resistir aos invasores. Durante o cerco, as condições de vida dos trabalhadores pioraram, pois faltava comida e as doenças se alastravam.

Em janeiro de 1871, o novo governo da França, que assumiu após a deposição do imperador Napoleão III, negociou com Bismarck as condições da rendição na guerra. A população de Paris, no entanto, não aceitou depor as armas. Em março, os parisienses expulsaram o governo e proclamaram a Comuna de Paris.

Durante sua curta existência, o governo da comuna foi exercido pelas camadas populares, que se reuniam regularmente para decidir as principais questões relacionadas à administração da cidade. A comuna substituiu o exército permanente pelo armamento dos cidadãos, estabeleceu o ensino gratuito, obrigatório e laico, transferiu as diferentes funções do Estado para operários e produtores capacitados e passou o controle das indústrias para associações de trabalhadores.

A Comuna de Paris, no entanto, foi aniquilada. O governo francês, com o apoio da recém-unificada Alemanha, formou um exército e invadiu a cidade de Paris. Os revoltosos se defenderam como puderam. Ergueram barricadas, utilizando pedras do calçamento e sacos de areia, mas as tropas do governo, mais bem preparadas e em maior número, avançaram, matando milhares de pessoas.



A prisão de Louise Michel, pintura de Jules Girardet, 1883. Museu de Arte e História, Saint Dennis, França. A anarquista e professora Louise Michel foi uma das líderes da Comuna de Paris.

190

Continuação

defendendo bandeiras como a liberdade política e econômica; por isso, acabaram privilegiando os interesses da burguesia, das camadas médias urbanas e de alguns setores da nobreza e do clero.

As barricadas da comuna e a reurbanização de Paris

Comente com os alunos que a construção de barricadas pela população durante a comuna foi um dos motivos que contribuíram para a reurbanização de Paris no final do século XIX. Entre outros projetos, foram construídas largas avenidas que permitiriam que as tropas do governo se deslocassem sem empecilhos, para manter a "ordem", em caso de protestos, e que dificultariam a construção de barreiras, como as barricadas.

Enquanto isso...

O falanstério do Saí: uma utopia no Sul do Brasil

O ideal de uma sociedade justa e harmônica, no modelo dos falanstérios, chegou ao Brasil por meio de colonos franceses, que fundaram, em 1841, uma comunidade na Península do Saí, no território correspondente ao do atual município de São Francisco do Sul, no estado de Santa Catarina.



GFENSKY/SHUTTERSTOCK

A iniciativa coube ao médico homeopata francês Benoît Jules Mure, que chegou ao país disposto a angariar fundos e terras para construir o falanstério. Ele recebeu do governo imperial um adiantamento em dinheiro para garantir a subsistência da comunidade até que ela pudesse se autossustentar.

Leia o texto da historiadora Raquel S. Thiago sobre a recepção do imperador e da sociedade do Rio de Janeiro à chegada dos franceses falanstérios em 1841.

“O porto do Rio de Janeiro foi o cenário da chegada, em 14 de dezembro de 1841, daqueles que tentavam fugir da história que se delineava na Europa, cujos caminhos estavam sendo traçados pelo capitalismo em plena consolidação. Eram 100 franceses, adeptos das ideias de Fourier, e participaram do movimento sociocultural europeu, cujas características marcadas pela utopia apresentavam certa dose de romantismo. [...]”

‘Vai nossa pátria ser teatro de uma experiência de que depende, talvez, a sorte das sociedades humanas’ anunciava o periódico *Brasil* na ocasião. Na mesma reportagem, intitulada *Colônia Societária* perguntava ao leitor, talvez curioso, talvez cético, ou quem sabe, um fervoroso adepto de Fourier: ‘Serão realizáveis, serão meras utopias dos socialistas modernos? O mais razoável dentre eles, Fourier, não imaginaria senão quimeras? A Colônia do Saí, em breve, responderá a esta pergunta [...] Na Europa, toda classe que sofre tem olhos fitos no Saí [...]’. Era esse o clima de expectativa que se apresentava, com relação à colônia fourieísta.

Por volta de 1840, as pessoas mais esclarecidas já pressentiam que a mão de obra escrava teria, um dia, que ser substituída e o mesmo periódico retratava essa preocupação: ‘[...] Se não prospera (a colônia), se o sistema desta sociedade for quimérico como os demais, ainda assim lucraremos homens industriais, afeitos ao trabalho, **morigerados**, terão vindo aumentar nossa população.’

Centro histórico de São Francisco do Sul, em Santa Catarina.

Foto de 2020.

A construção de um falanstério projetada pelo francês Benoît

Jules Mure não obteve sucesso.

• Morigerado: com bons costumes.

Enquanto isso...

1. Os falansterianos do Saí idealizavam uma vida comunitária perfeita e equilibrada, assim como teorizava Fourier. A liberdade seria total, todos trabalhariam e dividiriam os frutos do trabalho. Não haveria conflitos, porque todas as atividades no falanstério teriam por finalidade criar ambientes harmoniosos e festivos.

2. Espera-se que os alunos utilizem informações do texto para justificar suas hipóteses. O governo imperial ajudou materialmente os falansterianos, oferecendo as terras do Saí para a construção da comunidade e dinheiro para garantir a subsistência da comunidade até que ela pudesse se autossustentar. D. Pedro II provavelmente ficou entusiasmado com a possibilidade de a experiência utópica realizar-se no Brasil, pois havia uma expectativa europeia em relação a esse empreendimento. Além disso, predominava nas elites brasileiras a ideia de que o branqueamento da população ajudaria o país a progredir.

Enquanto isso...

Quatro dias depois, esses imigrantes foram apresentados ao imperador D. Pedro II, que, certamente surpreso, ouviu-os, com suas mulheres e filhos pelas mãos, entoarem hinos repetindo em coro: 'Adieu, terre de France! Salut, terre de l'avenir' [em português: Adeus, terra da França! Olá, terra do porvir!]. O entusiasmo contagiante, movido pela utopia que estava prestes a realizar, certamente causou espanto naqueles que os ouviam. Já na França, haviam organizado coros que executavam com bastante harmonia diversos cantos que eles mesmos compunham, inspirados pela esperança de dias melhores.

Nas ruas do Rio de Janeiro, igualmente a centelha romântica e utópica que os animava causava admiração, reforçada pela originalidade de seus trajes e postura, pouco comuns entre imigrantes. Eram diferentes. Envoltos em um halo de dignidade cidadina, já não eram – como afirmou o *Jornal do Commercio* – o que se costumava compreender pela denominação de 'colonos'. Seus trajes e aspectos denunciavam sua origem urbana, quase todos parisienses de diferentes profissões... abridores de poços artesanais, alfaiates, boticários, bombeiros, chapeleiros, carreiros, cirurgiões etc.

Tal peculiaridade conferiu-lhes o privilégio de um convite, por parte do Imperador, para um jantar de despedida regado a vinho do Porto. A propaganda de Mure dera resultado. Inicialmente céticos, finalmente o governo Imperial e os políticos passaram a confiar no projeto, principalmente ao verificarem a qualidade dos imigrantes. [...]

Em 30 de dezembro de 1841, os franceses, levados por Mure, deixaram o Rio de Janeiro com destino ao Saí, no estado de Santa Catarina, a bordo do *Caroline*. Acompanhava-os a esperança de construir uma sociedade que lhes permitisse uma vida mais digna. O francês Villeneuve, proprietário do *Jornal do Commercio*, simpatizante das ideias de Fourier, tornava público o seu entusiasmo com a experiência prestes a concretizar-se: 'Executem esses aventureiros seu nobre projeto; vençam eles os obstáculos e alcancem o fim sublime que esperam [...].'

THIAGO, Raquel S. *Fourier: utopia e esperança na Península do Saí*. Blumenau: Edifurb; Florianópolis: Editora UFSC, 1995. p. 81-83.

Apesar da ajuda do governo brasileiro, a colônia se desfez em 1864. A falta de infraestrutura, o isolamento da comunidade e as desavenças entre os colonos impediram o sucesso do falanstério. O próprio fundador retornou ao Rio de Janeiro, em 1843, para se dedicar à homeopatia.



Mulheres e crianças em frente ao berçário do falanstério de Guise, na França, c. 1894. Essa comunidade, assim como a do Saí, foi inspirada nas ideias de Charles Fourier.

Questões

Responda em seu caderno.

1. A comunidade do Saí expressava a utopia e o romantismo do movimento de Charles Fourier na Europa. Selecione argumentos que validam essa afirmação.
2. Levante hipóteses que expliquem por que o governo brasileiro forneceu ajuda material ao projeto de Mure.

A arte europeia no século XIX

Na Europa do século XIX, a arte manteve um diálogo frutífero com os movimentos revolucionários de 1820, 1830 e 1848. Pintores e escritores, por exemplo, procuraram traduzir em suas obras as convulsões políticas e os antagonismos sociais que marcaram a época, dando origem a movimentos artísticos, literários e filosóficos, como o **Romantismo** e o **Realismo**.

A arte romântica

A relação entre a arte e as lutas do século XIX ficou registrada em muitas obras, como no quadro *A Liberdade guiando o povo*, do pintor francês Eugène Delacroix. A pintura representa uma das cenas mais representativas das Revoluções de 1830: as barricadas. Ao ressaltar um acontecimento popular, a tela se contrapôs à maioria dos quadros da época, que priorizavam personagens ilustres e temas religiosos e da Antiguidade Clássica.

A obra de Delacroix é apenas um exemplo do Romantismo europeu. Esse movimento artístico, que começou a se desenvolver em meados do século XVIII e perdurou por todo o século XIX, valorizou a imaginação, a emoção e a subjetividade em detrimento da harmonia, da racionalidade e da ordem, padrões que marcaram a pintura neoclássica do período anterior. Dessa maneira, a arte romântica, especialmente na pintura e na literatura, expressou dramaticidade, paixão, idealização, sonho e furor revolucionário, além de contemplar o espiritualismo do indivíduo e a natureza.

Entre os pintores que se destacaram no Romantismo europeu, além de Delacroix, estão o alemão Caspar David Friedrich, o inglês William Turner e o francês Théodore Géricault. Entre os escritores, sobressairam-se o francês Victor Hugo e o alemão Johann Wolfgang von Goethe.



Caminhante sobre o mar de névoa, pintura de Caspar David Friedrich, 1818. Museu Kunsthalle, Hamburgo, Alemanha.



A Liberdade guiando o povo, pintura de Eugène Delacroix, 1830. Museu do Louvre, Paris, França.

Atividade complementar

Leia com os alunos o trecho da obra *Os miseráveis*, de Victor Hugo, publicada em 1862.

“Nesse bairro existem dolorosas misérias escondidas sob o teto dos casebres; lá existem também inteligências ardentes e raras. [...]”

O bairro Saint-Antoine tinha ainda outros motivos para revoltas, pois recebera o contragolpe das crises comerciais, das falências, das greves, da falta de trabalho, inerentes aos grandes acontecimentos políticos. Em tempos de revolução, a miséria é, ao mesmo tempo, causa e efeito. Os golpes que ela dá prejudicam-na ainda mais. Essa população, cheia de virtude altiva, capaz do mais alto grau de entusiasmo, sempre pronta a pegar em armas, pronta às explosões, irritada, profunda, minada, parecia não esperar senão a queda de uma fagulha. Todas as vezes que certas centelhas flutuam no horizonte, impelidas pelo vento dos acontecimentos, ninguém pode deixar de se preocupar com o bairro Saint-Antoine e com o terrível acaso que colocou às portas de Paris esse paiol de pólvora de sofrimento e de ideias.”

HUGO, Victor. *Os miseráveis*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. v. 2, p. 257-258.

Peça aos alunos que identifiquem as características do Romantismo nesse trecho (a descrição subjetiva e repleta de sentimentos de sofrimento, de ira e de dramaticidade revela características do movimento romântico europeu). Na sequência, pergunte a eles de que forma o trecho se relaciona às ondas revolucionárias europeias da primeira metade do século XIX. Explique que o trecho relata a condição de vida precária dos trabalhadores que os levou a lutar por direitos, relacionando-se, assim, ao contexto que acarretou a eclosão das Revoluções de 1820, 1830 e 1848.

O Realismo no Brasil

O Realismo no Brasil também tem relação com o seu contexto de produção: o protagonismo da burguesia e a criação e valorização de um modo de vida e de um imaginário próprios dessa classe, que frequentemente eram criticados pela arte realista.

Ampliando: Memórias póstumas de Brás Cubas, romance realista

“A partida de Virgília deu-me uma amostra da viuvez. Nos primeiros dias meti-me em casa, a fisgar moscas, como Domiciano, se não mente o Suetônio, mas a fisgá-las de um modo particular: com os olhos. [...] Era tudo: saudades, ambições, um pouco de tédio, e muito devaneio solto. Meu tio cônego morreu nesse intervalo; idem, dous primos. Não me dei por abalado; levei-os ao cemitério, como quem leva dinheiro a um banco. Que digo? Como quem leva cartas ao correio: selei as cartas, meti-as na caixinha, e deixei ao carteiro o cuidado de as entregar em mão própria. Foi também por esse tempo que nasceu minha sobrinha Venância, filha do Cotrim, morriam uns, nasciam outros: eu continuava às moscas.”

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Penguin Companhia das Letras, 2014. p. 282.

A arte realista

Na segunda metade do século XIX, muitos artistas deram continuidade à tendência do Romantismo de romper com o rigor e os padrões da arte neoclássica, valorizando os temas contemporâneos e as pessoas comuns. Alguns deles, no entanto, procuraram romper com a emoção da arte romântica e recuperar a objetividade da arte neoclássica.

Os pintores, por exemplo, se esforçaram em representar cenas com o rigor de um cientista e os detalhes de um registro fotográfico. Eles evitavam manifestar seus sentimentos e impressões pessoais nas obras que produziam, buscando a objetividade e a observação fria da realidade. A essa corrente artística foi dado o nome de **Realismo**.

A pintura realista inspirava-se em temas sociais, com representação de cenas do cotidiano, principalmente de trabalhadores do campo e das cidades. O trabalho de mulheres e de crianças e os contrastes sociais decorrentes da expansão industrial e urbana desse período serviram de inspiração para os pintores realistas, revelando a preocupação dos artistas com as questões de seu tempo.

O precursor do Realismo na pintura foi o francês Gustave Courbet. Em sua tela *Mulheres peneirando trigo*, o artista não representou grandes acontecimentos históricos nem figuras míticas, mas o trabalho de duas mulheres peneirando trigo, enquanto uma criança abre a porta de um fogão, sem idealizar nem romantizar a cena.



Mulheres peneirando trigo, pintura de Gustave Courbet, 1855. Museu de Belas Artes, Nantes, França.

A literatura realista

Os escritores considerados realistas procuravam enfatizar a narrativa simples e direta e a descrição objetiva e meticulosa das cenas e dos personagens. A primeira obra da literatura considerada realista foi *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, publicada em 1857. Nesse livro, a personagem principal chama-se Emma, mulher bela e apaixonada que acredita que o casamento lhe proporcionará viver aventuras românticas. Entretanto, ao se casar com o pacato médico Charles Bovary, Emma se decepciona por perceber o tédio que o casamento lhe reserva.

“Emma sentia-se, de resto, cada vez mais irritada. Bem no íntimo, contudo, [...] esperava um acontecimento qualquer. [...] Após o aborrecimento desta decepção, seu coração ficou de novo vazio, recomeçando a série dos dias monótonos. Iam, pois, continuar assim, uns após outros, sempre os mesmos, incontáveis, sem surpresas! As outras existências, por mais insípidas que fossem, tinham, pelo menos, a possibilidade do inesperado. Uma aventura trazia consigo, às vezes, peripécias sem fim, o cenário transformava-se. Mas para ela nada surgia [...]. O futuro era um corredor escuro, que tinha, no extremo, a porta bem fechada.”

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 71-72.

Grande parte da literatura realista conta histórias que desmascaram a sociedade burguesa da época. Narrados por uma ótica atenta e detalhista, os personagens e os acontecimentos vão revelando a hipocrisia da moral burguesa e a incapacidade do indivíduo de superar as limitações impostas pelo meio social. A obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, publicada em 1881, é considerada o marco do Realismo na literatura brasileira.

Conexão

O grito do povo: os canhões do 18 de março

Jean Vautrin e Jacques Tardi. São Paulo: Conrad, 2005. v. 1 e 2.

Nessa história em quadrinhos, dividida em dois volumes, o cineasta Jean Vautrin e o quadrinista Jacques Tardi narram a história da Comuna de Paris, desde a guerra que antecedeu sua formação até seu desfecho. Inspirada no estilo literário de Victor Hugo e com base em pesquisas históricas, essa história apresenta uma trama romântica com personagens fictícios e reais, como a anarquista Louise Michel e o pintor Gustave Courbet, que também era adepto das ideias anarquistas. O nome da história é uma referência ao jornal *O Grito do Povo*, fundado por Jules Vallès e Pierre Denis durante a Comuna de Paris.



VLADIMIR FEDORENKO/SPUTNIK/AF

Cena da peça de teatro *Madame Bovary*, baseada na obra homônima de Gustave Flaubert. Moscou, Rússia. Foto de 2018.

Recapitulando

12. Quais são as principais características do Romantismo europeu? De que forma esse movimento artístico se relaciona às revoluções europeias do século XIX?
13. Que mudanças o movimento realista trouxe ao Romantismo?

Responda em seu caderno.

Recapitulando

12. O Romantismo na Europa caracterizou-se pela valorização da imaginação, da emoção, da subjetividade e da contemplação da natureza, apresentando obras que expressavam dramaticidade, paixão, sonho e furor revolucionário. Esse movimento artístico esteve diretamente relacionado às revoluções europeias do século XIX na medida em que os românticos buscaram representar o contexto turbado da época, contemplando temas sociais e as pessoas comuns, bem como apresentar um olhar e uma estética ligados às mudanças que presenciaram.

13. Os artistas realistas mantiveram a preocupação dos românticos em tratar de pessoas comuns e de temas contemporâneos a eles. Muitos refutaram os padrões da arte neoclássica, mas procuraram fazer isso sem a emotividade nem a subjetividade do Romantismo. Buscaram apresentar os acontecimentos e as pessoas de modo objetivo e o mais fiel possível à realidade.

Conexão

Baseada em um romance homônimo, a obra de Jean Vautrin e Jacques Tardi é capaz de transpor para a linguagem gráfica das histórias em quadrinhos, típica das culturas juvenis, uma história fascinante sobre a luta de homens e mulheres comuns pela liberdade. Para criar os desenhos que acompanham um texto meticoloso a respeito da Comuna de Paris, Jacques Tardi realizou uma ampla pesquisa documental. Ele recriou o ambiente das ruas, das assembleias e das reuniões com base em fontes deixadas pelos próprios *communards*, em uma narrativa leve, que pode despertar o interesse dos alunos por esse evento que marcou a história do Ocidente.

Atividades

1. a) Os Estados do norte representados na cor roxo-escuro foram conquistados pelas tropas de Bismarck por meio de uma guerra contra a Áustria, em 1866. Já os Estados do sul, representados em amarelo, foram unificados por meio de outra guerra, dessa vez contra a França (1870-1871). As tropas de Bismarck também saíram vitoriosas em ambos os conflitos.

b) As regiões representadas pela cor laranja são a Alsácia e a Lorena, que pertenciam à França e abrigavam ricas reservas de ferro e carvão, importantes para a industrialização da Alemanha.

c) A linha vermelha delimita o território da Alemanha unificada.

2. a) A Comuna de Paris está diretamente relacionada à Guerra Franco-Prussiana. Após a derrota francesa no conflito, os prussianos iniciaram o cerco à capital francesa. Enquanto o governo da Terceira República ficou paralisado diante dos invasores, a população de Paris resistiu, proclamando a Comuna de Paris.

b) A defesa de uma revolução social que eliminaria a propriedade privada, o governo e o Estado, e que inauguraria uma sociedade de indivíduos livres, capazes de se autogovernar.

c) Concorrências: o caráter precursor da Comuna de Paris para os movimentos revolucionários posteriores; a defesa de uma revolução que aboliria a propriedade privada. Divergências: os marxistas defendem a supressão do governo e do Estado burguês por meio de uma revolução dos trabalhadores, que teria a tarefa de instaurar um Estado do proletariado. A ditadura do proletariado, segundo o marxismo, é uma etapa necessária para destruir o capitalismo e abolir as diferenças de classe. O florescimento de uma sociedade comunista, sem a existência de classes e sem Estado, seria a última etapa da revolução realizada pelo proletariado.

ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Analise o mapa para responder às questões.



- Como as tropas de Bismarck conquistaram os Estados representados pelas cores roxo-escuro e amarelo?
- Qual foi a importância de a Alemanha conquistar as regiões representadas em laranja? A que país esses territórios pertenciam?
- Que linha representa os limites territoriais da Alemanha unificada?

2. Leia o que o geógrafo e militante anarquista Peter Kropotkin escreveu sobre a Comuna de Paris. Depois, responda às questões.

“Assim, a Comuna de Paris, [...] nascida sob a mira das armas prussianas, estava destinada a desaparecer. Mas pelo seu caráter eminentemente popular, ela deu origem a uma nova série de revoluções e pelas ideias que lançou tornou-se a precursora de todas as revoluções sociais.

O povo aprendeu a lição e, quando surgirem mais uma vez na França os protestos das comunas revoltadas, ele já não esperará que o governo tome atitudes revolucionárias. [...] E quando tiver abolido totalmente a propriedade privada, o governo e o Estado, [o povo] irá se organizar livremente, de acordo com as necessidades indicadas pela própria vida.”

KROPOTKIN, Peter. *A Comuna de Paris, 1871*. In: WOODCOCK, George (org.). *Grandes Escritos Anarquistas*. Porto Alegre: LP&M, 1977. p. 222.

- Por que, segundo Kropotkin, a Comuna de Paris nasceu “sob a mira das armas prussianas”?
- Identifique no texto as principais ideias do anarquismo.
- Que concordâncias e divergências os marxistas têm com as ideias expostas no texto?

Conversando com arte

3. A pintura a seguir, de Théodore Géricault, é uma das mais importantes do Romantismo na França. Nela, o artista representou uma barca com pessoas (escravizados, soldados, prisioneiros políticos e oficiais do governo) que viajavam no navio Medusa, o qual havia partido da França para Senegal, mas naufragou. Dias depois, os naufragos foram encontrados e resgatados por outro navio. Muitos condenaram a obra por ela fazer uma crítica ao governo de Napoleão, que mantinha o tráfico de escravizados.



A barca da Medusa, pintura de Théodore Géricault, 1818-1819. Museu do Louvre, Paris, França.

- Que características do Romantismo estão presentes na obra?

Aluno cidadão

4. O século XIX na Europa ficou marcado pelas revoluções liberais, que deram projeção ao operariado no cenário político. Na virada para o século XX, influenciado pelas ideias socialistas e anarquistas, o proletariado protagonizaria diversas greves e protestos por melhores condições de vida e trabalho. Atualmente, como é a situação do trabalho no Brasil? Vamos conhecer a realidade dos trabalhadores de seu município? Para a realização dessa atividade de pesquisa, siga as etapas.
- a) Formem grupos para realizar entrevistas estruturadas, com o uso de questionários, com dois trabalhadores assalariados que exerçam diferentes profissões.

- b) Reflitam sobre os aspectos que vocês querem investigar sobre o trabalho dessas pessoas, decidam se as perguntas serão abertas ou fechadas e elaborem um questionário. Nas questões abertas, deixem linhas para o registro das respostas. Nas fechadas, as respostas são predefinidas e vocês precisam elaborar as alternativas.
- c) Com base nas respostas, identifiquem as principais dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores. Anotem as suas conclusões e depois debatam com os colegas: O que poderia ser feito para melhorar as condições de trabalho dessas pessoas?

Enem e vestibulares

5. (PUC-RJ) Ao longo do ano de 1848, o continente europeu passou por uma série de revoluções configurando um momento que muitos historiadores vieram a denominar de “Primavera dos Povos”. Sobre esses movimentos, é correto afirmar que:
- a) as revoluções de 1848 foram movimentos em defesa do retorno dos regimes monárquicos, uma vez que as tentativas de reformas políticas e econômicas de caráter burguês tinham fracassado e produzido uma grave crise econômica e social.
- b) este conjunto de revoluções, de caráter liberal e nacionalista, foi iniciado com demandas por governos constitucionais e, ao longo do processo, trabalhadores e camponeses se manifestaram contra os excessos da exploração capitalista.
- c) o movimento de 1848 deu prosseguimento às reformas religiosas estendendo o protestantismo para a Europa centro-oriental e enfraquecendo a posição dos regimes autocráticos católicos em países da região como a Áustria e Polônia.
- d) a “Primavera dos Povos” está relacionada à publicação do Manifesto Comunista em fevereiro de 1848 e com a organização de ações políticas revolucionárias de cunho anarquista, republicano e secular.
- e) essas revoluções estavam associadas às demandas burguesas por maior integração comercial e pelo fim das políticas mercantilistas intervencionistas ainda em vigor em países europeus dominados pela velha classe política aristocrática.

3. A obra representa a cena com grande dramaticidade ao ressaltar os sentimentos das pessoas, como medo, dor, angústia, preocupação, sofrimento e esperança. Esses aspectos são reforçados pelo contraste de luz e sombra, pela desordem da cena, pela composição dos corpos amontoados e pelas expressões e ações dos personagens. Outra característica do Romantismo é a escolha de temas contemporâneos à época – no caso, o naufrágio do navio Medusa.

Interdisciplinaridade

A atividade desenvolve habilidades do componente curricular arte, especificamente as habilidades EF69AR01, EF69AR04, EF69AR31 e EF69AR33.

4. Entre os principais problemas enfrentados pelos trabalhadores atualmente estão o excesso de horas trabalhadas (por meio de horas extras, por exemplo), a falta de empregos que os obriga a se dedicar a atividades de trabalho informal (sem vínculo empregatício e direitos trabalhistas), a precarização do trabalho por meio da exigência de uma produtividade que prejudica a qualidade de vida e a saúde física e mental, falta de tempo para o lazer, baixos salários, entre outros. As soluções para esses problemas são amplas e complexas e envolvem ações do Estado, como a preservação e criação de leis que protejam os direitos do trabalhador, além do estabelecimento de uma mentalidade social que valorize o bem-estar humano em detrimento do lucro das empresas.

A atividade favorece o desenvolvimento de habilidades de construção de questionários para entrevista, de análise crítica e de proposição de soluções para situações-problema de maneira autônoma.

BNCC

Ao propor uma investigação sobre a vida dos trabalhadores atualmente, a atividade se relaciona com o tema contemporâneo transversal Trabalho e contribui para o desenvolvimento da Competência geral da Educação Básica nº 2 e da Competência específica de História nº 1.

5. Alternativa b.

O capítulo contempla a habilidade **EF08HI25** (ao analisar os conflitos territoriais entre Estados Unidos e México no século XIX, a Doutrina Monroe e o Destino Manifesto, bem como a interferência estadunidense em questões internas de alguns países latino-americanos). Contempla parcialmente a habilidade **EF08HI27** (ao analisar os aspectos racistas do Destino Manifesto que levaram à dizimação de povos indígenas e à ocupação de suas terras; o debate escravista que culminou na Guerra de Secessão, bem como a manutenção da exclusão social, política e econômica dos negros, institucionalizada com as políticas de segregação racial nos Estados Unidos). O trabalho para o desenvolvimento dessa habilidade se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações da tabela de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Compreender o processo de expansão do território estadunidense nos séculos XVIII e XIX, relacionando-o à Doutrina Monroe, ao Destino Manifesto e às teorias racistas da época.
- Problematizar a questão das terras indígenas no processo de expansão territorial dos Estados Unidos.
- Identificar as diferenças políticas, sociais e econômicas entre os estados do sul e os do norte dos Estados Unidos e o modo como elas se acentuaram, culminando na Guerra de Secessão ou Guerra Civil Americana.
- Explicar a importância da Guerra Civil Americana para a formação do Estado nacional.
- Identificar os interesses estadunidenses na América Latina, especialmente os relacionados ao México, a Cuba, a Porto Rico e ao Panamá.
- Analisar como o fim da escravidão nos Estados Unidos, além de pouco alterar a vida dos negros, manteve a segregação racial no país.

Abertura do capítulo

O objetivo desta abertura é aproximar o tema que será estudado no capítulo ao cotidiano dos alunos, incentivando-os a recorrer a seus conhecimentos prévios sobre o

Continua



Cena do filme *Sete homens e um destino*, do diretor Antoine Fuqua, 2016. Ainda hoje o tema do faroeste é frequente no cinema.

O que você imagina ao ouvir o termo *faroeste*? Provavelmente, uma cidade inóspita em meio ao deserto, um duelo entre caubóis, e indígenas cavalgando na natureza selvagem ou enfrentando homens brancos. Esse imaginário do faroeste foi construído e imortalizado pelos estadunidenses com o objetivo de enaltecer a expansão territorial dos Estados Unidos para o oeste, no século XIX.

Em muitos filmes do gênero *western* da primeira metade do século XX, por exemplo, a conquista do oeste é representada como um ato heroico de homens brutos, porém justos, corajosos e destemidos. Esses personagens do oeste – em geral caubóis, garimpeiros e rancheiros – são apresentados como pessoas que persistem e trabalham em condições difíceis na criação de gado, nas minas ou na construção de trens para desenvolver a região. No conflito contra os indígenas – geralmente apresentados como selvagens – e bandidos, esses desbravadores são enalticidos por promover a “civilização”.

Essa imagem do colono que expandiu as fronteiras dos Estados Unidos contribuiu para a formação de uma identidade estadunidense: a do homem desbravador que persiste para manter o processo civilizatório.

- Você conhece algum filme ou série de faroeste? Qual? Como são apresentados os personagens e o oeste dos Estados Unidos nesse filme ou nessa série?
- O que você sabe sobre a expansão territorial dos Estados Unidos no século XIX?

198

Continuação

assunto. Com base nos exemplos citados pelos alunos, pode-se incentivá-los a perceber que o imaginário sobre os Estados Unidos e sua história foi construído com o objetivo de apresentar uma visão heroica da formação do país. Por isso, cada filme ou série deve ser analisado como um produto da indústria cultural, considerando seu contexto de produção, distribuição e recepção. Atualmente, muitos filmes, séries e até *games* ainda recorrem ao tema faroeste, mas mudando o enredo da narrativa e sem necessariamente estar ligados à história da expansão territorial dos Estados Unidos. Mesmo assim, eles mantêm os estereótipos do caubói, do indígena e do bandido, personagens que vêm se perpetuando no imaginário das pessoas e atravessando gerações.

A expansão dos Estados Unidos

O território que a Grã-Bretanha cedeu aos Estados Unidos quando reconheceu sua independência, em 1783, representava apenas um terço da atual extensão do país. Naquela década, os estadunidenses iniciaram o avanço em direção ao oeste. Livres da metrópole, não precisavam mais respeitar a proibição de ultrapassar os Montes Apalaches. Nos primeiros anos do século XIX, os Estados Unidos negociaram com a França a compra da Louisiana e com a Espanha a compra da Flórida e de territórios na região do Golfo do México (consulte o mapa).

Na década de 1820, colonos estadunidenses migraram para o Texas, região que pertencia ao México. O governo mexicano garantiu terras a esses colonos; porém, em contrapartida, exigiu a libertação dos escravizados que chegavam ao Texas e a conversão dos colonos ao catolicismo. Descontentes, os texanos se rebelaram contra o governo mexicano e declararam sua independência em 1836, provocando uma guerra entre o México e os Estados Unidos. Após algumas vitórias, os mexicanos foram derrotados, e o Texas foi anexado aos Estados Unidos.

Em 1845, os estadunidenses entraram novamente em conflito com o México, dessa vez para conquistar a Califórnia. A guerra teve fim em 1848 com outra vitória dos Estados Unidos, que também conquistaram dos mexicanos o território dos atuais estados de Nevada, Utah, Arizona e partes do Novo México, Colorado e Wyoming.

Durante as décadas de 1830 e 1840, colonos da costa atlântica ocuparam o território do Oregon, que ainda se mantinha como possessão colonial britânica. Em 1846, britânicos e estadunidenses negociaram novos limites entre os territórios dessa região, e o Oregon se tornou parte dos Estados Unidos. Em 1867, o país comprou o Alasca da Rússia.

Saiba mais

Interesses no Caribe

Como você estudou no capítulo 5, os Estados Unidos exerceram muita influência em Cuba, antes e após a independência da ilha, em 1898. Em 1901, por meio de uma emenda inserida na Constituição cubana (a **Emenda Platt**), os Estados Unidos puderam intervir nos assuntos internos de Cuba sempre que seus interesses estivessem ameaçados. Porto Rico, por sua vez, foi cedido pela Espanha aos Estados Unidos após a guerra entre os dois países. Em 1952, a ilha se tornou um Estado livre associado aos Estados Unidos. Em 2017, os portorriquenhos manifestaram, em um plebiscito, o desejo de que o território fosse integrado como um estado dos Estados Unidos.

BNCC

Ao abordar os conflitos decorrentes do avanço dos Estados Unidos para o oeste, o conteúdo contempla a habilidade EF08HI25.

Ampliando: a anexação do Texas

“O Texas chegou a representar um grande dilema para os governos americano e mexicano. Oficialmente, o governo americano tinha desistido de anexar o Texas mas, logo depois da independência do México, quando proprietários de escravos do sul dos Estados Unidos foram colonizar o solo texano, onde plantaram algodão e milho, essa desistência foi relativizada. Por um lado, os colonos em 1836 pediram que o Texas fosse anexado aos Estados Unidos. Por outro lado, os antiescravistas do Norte pressionavam o governo para que não permitisse a entrada na Confederação de mais outro estado escravista. A escravidão tinha sido abolida no México desde 1829, e o governo mexicano tomava medidas para acabar com a introdução de escravos no seu território. Os texanos rebelaram-se contra os exércitos mexicanos e se declararam independentes, uma condição que permaneceu inalterada por algum tempo, até que os Estados Unidos anexaram o Texas em 1845.”

NARO, Nancy Priscilla S. *A formação dos Estados Unidos*. 3. ed. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Unicamp, 1987. p. 20-21. (Coleção Discutindo a história).

A expansão territorial dos Estados Unidos (século XIX)



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel M.; REIS, Arthur C. F.; CARVALHO, Carlos D. de C. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 70.

BNCC

Ao apresentar as ideias que sustentavam os discursos do Destino Manifesto e da Doutrina Monroe, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI27.

História em construção

1. A questão fronteiriça entre os dois países em razão da entrada irregular de imigrantes mexicanos e centro-americanos nos Estados Unidos. Essa tensão se agravou com as políticas anti-imigratórias do governo do presidente Donald Trump, que deu continuidade à construção de um muro na fronteira entre os Estados Unidos e o México. As medidas para dificultar a entrada irregular de imigrantes foram continuadas também no governo de Joe Biden, sob o qual houve aumento do número de prisões de pessoas que tentaram atravessar a fronteira.

2. A atividade estimula os alunos a refletir sobre a postura anti-imigração do governo dos Estados Unidos e a construir argumentos para justificar suas opiniões. Na abordagem desse assunto, é importante considerar que, ao ser adotado por líderes do estado, o discurso xenófobo se difunde em toda a sociedade e promove a marginalização dos imigrantes e também ações violentas contra esse grupo.

3. Espera-se que os alunos respondam que, ao construir uma barreira física na fronteira entre os dois países, o governo dos Estados Unidos viola o direito das pessoas que vivem próximo à região de circular livremente pelas terras que ocupam, independentemente das fronteiras políticas. Além disso, as barreiras físicas e a perseguição feita pelas patrulhas que vigiam a fronteira reforçam sentimentos de xenofobia e racismo contra os imigrantes latino-americanos.

BNCC

Ao propor a reflexão sobre a relação atual entre Estados Unidos e México, a seção favorece o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 1**.

História em construção

Tensões entre México e Estados Unidos

Atualmente, México e Estados Unidos são parceiros comerciais, mas mantêm relações tensas quando o assunto é a fronteira entre os dois países. O principal motivo desse mal-estar é a presença ilegal de muitos mexicanos e centro-americanos nos Estados Unidos, que entram no país com o objetivo de melhorar sua condição socioeconômica. Diante dessa situação, o governo estadunidense aprovou, ao longo de sua história, várias políticas anti-imigratórias. Nos anos 1990, foi iniciada a construção de um muro na fronteira entre México e Estados Unidos, que hoje ocupa quase um terço dela.

Em 2017, o então presidente Donald Trump culpou os mexicanos e outros imigrantes latinos pelo aumento da criminalidade no país, apontando a necessidade imediata de ampliar o muro na fronteira. De acordo com especialistas, o aumento do número de imigrantes ilegais não esteve associado à ocorrência de delitos no país nas décadas anteriores, o que tornou a proposta bastante questionável. Até o final do mandato de Trump, no início de 2021, 129 km de novas barreiras foram construídos ao longo da fronteira.

No governo de Joe Biden, as tensões na região continuaram: em março de 2022, 210 mil imigrantes que tentavam cruzar o muro foram presos por patrulhas estadunidenses, o que representou o maior número mensal em pouco mais de duas décadas. Além de não solucionar efetivamente o problema, situações como essa reforçam em muitos cidadãos ideias que remetem à discriminação racial, à xenofobia e às manifestações de ódio, gerando mais conflitos sociais.

Questões

Responda em seu caderno.

1. De acordo com o texto, qual é o principal motivo das tensões entre México e Estados Unidos?
2. Em sua opinião, a política estadunidense em relação à imigração de latino-americanos é discriminatória? Justifique.
3. Você considera a construção de um muro na fronteira entre Estados Unidos e México uma violação aos direitos humanos? Explique.

A missão estadunidense

Em 1845, o jornalista John O'Sullivan associou a expansão dos Estados Unidos em direção às terras do oeste à doutrina do **Destino Manifesto**. Essa doutrina derivou da crença dos imigrantes puritanos do século XVII de que a América seria a nova terra prometida e de que seus habitantes seriam o novo povo eleito por Deus para expandir seu poder na região.

O'Sullivan defendeu a expansão para o oeste como um destino traçado pela providência divina, justificando a necessidade de ocupar, até por meios violentos, as terras onde viviam indígenas, franceses, espanhóis e mexicanos. A ideologia defendida por O'Sullivan foi influenciada pela **Doutrina Monroe**, criada pelo presidente James Monroe, em 1823, com o objetivo de defender os interesses estadunidenses sobre o continente americano e de afastar a influência europeia. A frase "**América para os americanos**" definia essa doutrina.

Além disso, o Destino Manifesto também se aproximava das ideias europeias de superioridade étnica do indivíduo branco, que teria a missão de levar a civilização e o progresso à Ásia e à África, continentes considerados atrasados. No caso estadunidense, os indígenas e os negros seriam os povos de cultura inferior.



Charge estadunidense de Louis Dalrymple satirizando a Doutrina Monroe, 1905.

200

Doutrina Monroe

A princípio, a Doutrina Monroe foi criada com os seguintes objetivos principais: reforçar a independência dos Estados Unidos, pondo fim a uma possível tentativa britânica de tentar recolonizar o país, e demonstrar a força e a influência estadunidenses sobre o restante do continente americano. Mais tarde, porém, a Doutrina Monroe foi usada para justificar a expansão territorial estadunidense e suas tendências imperialistas.

Do ouro à ocupação efetiva do oeste

Em janeiro de 1848, quando a guerra contra o México estava terminando, começaram a circular notícias de que havia jazidas de ouro na Califórnia. A descoberta atraiu aventureiros de toda parte: caribenhos, sul-americanos, europeus e asiáticos. Durante a corrida do ouro, chegaram à Califórnia cerca de 300 mil indivíduos. Relatos da época revelam o espanto das pessoas com as rápidas mudanças causadas pela descoberta do metal precioso. Vilarejos surgiam conforme o minério era encontrado e também desapareciam quando ele se esgotava. Algumas cidades ficaram praticamente desertas, pois muitos de seus habitantes mudaram-se para as regiões auríferas.

No curto período em que se encontrou ouro na Califórnia, entre 1848 e 1856, poucas pessoas enriqueceram, e as cidades que se formaram no local ficaram famosas pela violência e pelo descumprimento das leis. Após os primeiros cinco anos, os recursos minerais começaram a ficar escassos, e apenas as grandes empresas passaram a ter condições financeiras de explorar os territórios com essas riquezas.

Com o declínio da mineração, o governo estadunidense tomou medidas para fixar a população no oeste e atrair mais pessoas para a região. A intenção era assegurar a ocupação do território pelos brancos e mantê-lo sob o controle do Estado. Assim, o Congresso dos Estados Unidos aprovou, em 1862, o **Homestead Act**, a lei de terras do país. Segundo essa lei, o governo podia vender terras públicas a preços baixos aos cidadãos, que tinham 21 anos de idade ou mais, exigindo do comprador que se estabelecesse na propriedade e comprovasse, no prazo de cinco anos, o desenvolvimento da agricultura no terreno.

A lei possibilitou a aquisição de terras por parte de cidadãos estadunidenses e de imigrantes que desejavam se naturalizar. Até a metade do século XX, mais de 1 milhão de pessoas ocuparam o oeste, constituindo pequenas propriedades que representavam quase 10% do território dos Estados Unidos entre os séculos XIX e XX.

Saiba mais

Mudanças ambientais

A corrida do ouro alterou profundamente o ambiente do oeste estadunidense. As áreas conquistadas foram intensamente devastadas. Na extração do ouro foram empregados produtos tóxicos e poluentes, como mercúrio e arsênico, que eram usados para separar o mineral de outros materiais. À medida que o ouro escasseava, montanhas de cascalho e de lodo, resultantes do processo, se acumulavam, mudando significativamente o meio ambiente.

A fauna da região também sofreu os efeitos do avanço devastador dos exploradores. A dizimação do bisão é o principal exemplo. Calcula-se que, antes da conquista, havia dezenas de milhões deles nas pradarias estadunidenses. Atualmente, restam cerca de 20 mil bisões selvagens, protegidos em parques florestais.



Lavagem de ouro por mineradores e escravizados no leito de um rio na Califórnia, Estados Unidos, gravura do século XIX.



Bisão-americano (*Bison bison*) em Dakota do Sul, Estados Unidos. Foto de 2021.

201

BNCC

Ao apresentar informações que promovem uma postura crítica em relação às questões socioambientais, o boxe “Saiba mais” se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Educação ambiental e contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 6**.

As corridas do ouro

A descoberta de ouro na Califórnia, em 1848, e o aumento da imigração nos Estados Unidos resultaram na intensificação do fluxo de pessoas para o oeste e no agravamento das tensões nos territórios indígenas. Entre 1859 e 1876 ocorreu uma nova corrida do ouro nas terras dos atuais estados de Nevada, Colorado, Idaho, Montana, Arizona e Dakota do Sul.

Ampliando: caminhos do ouro

“A descoberta do ouro na Califórnia, em 1848, atraiu uma multidão advinda principalmente da costa leste norte-americana, interessada nas promessas de fortuna; dirigir-se ao oeste, porém, não era uma tarefa simples. O interior dos EUA ainda era perigoso, repleto de obstáculos naturais e habitado por população hostil. A travessia pelo México era complicada, e a estrada transcontinental americana só seria inaugurada em 1869. A rota considerada mais segura consistia em contornar a América do Sul, passando pelo cabo Horn. O caminho era conhecido e já havia sido utilizado por baleeiros e viajantes que comercializavam com o Oriente. A cidade de Desterro [atual Florianópolis] era uma das opções de parada, e, inevitavelmente, seu porto atraiu um grande fluxo de visitantes.”

RATTES, Cecília L. O. L. Seguindo as pegadas do caminho do ouro: um começo para as pesquisas sobre a experiência norte-americana na ilha de Santa Catarina. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, abr.-jun. 2017. p. 547.

Ao tratar das leis governamentais e das estratégias militares do governo estadunidense que impactaram negativamente a vida dos povos indígenas, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI27.

Explore

1. Carleton reconheceu a bravura dos indígenas na luta para impedir o avanço do homem branco. Porém, esse reconhecimento serve de fato para exaltar o homem branco, a cuja superioridade atribui a renição dos nativos.
2. O general faz referência à ideologia de Destino Manifesto ao afirmar que o destino dos indígenas “era dar lugar ao insaciável progresso de nossa raça”. Essa declaração evidencia o sentimento de superioridade dos estadunidenses, já que coloca os indígenas como o oposto do progresso, como símbolos do atraso. O racismo e o discurso de superioridade são uma das bases da ideologia do Destino Manifesto.

Recapitulando

1. Para conquistar as regiões do Texas, da Califórnia, de Nevada, de Utah, do Arizona e de partes do Novo México, do Colorado e de Wyoming.
2. O Destino Manifesto foi a crença de que os estadunidenses tinham a missão divina de expandir seu poder para o oeste do país, ocupando a região inclusive por meio da força. Essa doutrina está associada às teorias racistas europeias do século XIX, na medida em que aponta uma suposta superioridade do indivíduo branco em relação a outros povos.
3. O objetivo era ocupar as terras do oeste dos Estados Unidos por meio da venda de terrenos a qualquer cidadão maior de 21 anos de idade a preços baixíssimos em troca de os novos proprietários ocuparem a terra e desenvolverem a agricultura em até cinco anos.
4. Por meio da Lei de Remoção Indígena e de outras leis, o governo federal expulsou, com o auxílio do exército, os povos nativos da América do Norte de seus territórios tradicionais. Esses conflitos resultaram no deslocamento desses povos e na morte de milhares de indígenas.



A última parada do general Custer na Batalha de Little Bighorn, 25 de junho de 1876, gravura representando o conflito entre colonos e indígenas sioux e cheyenne em Montana, Estados Unidos, século XIX. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos.

Explore

Responda em seu caderno.

1. Que ideia sobre os indígenas o general James Carleton quis transmitir em seu relato?
2. Qual é a relação entre o relato e a ideologia do Destino Manifesto?

A guerra contra os indígenas

A expansão territorial dos Estados Unidos significou a expulsão dos indígenas de suas terras. Após a independência, diante do crescimento demográfico e dos interesses econômicos na exploração rural, o governo estadunidense promoveu a ocupação das terras recém-adquiridas entre o Rio Mississipi e o núcleo original das Treze Colônias.

Em 1830, o presidente Andrew Jackson assinou a **Lei de Remoção Indígena**, que estabelecia a remoção de comunidades indígenas de suas terras de origem para

um local além da margem oeste do Rio Mississipi. A cavalaria federal, entretanto, agia militarmente nesse local para a expulsão dos nativos, garantindo as áreas conquistadas para os grandes fazendeiros. Segundo relato de 1863 do general estadunidense James Carleton:

“[os indígenas] combateram-nos corajosamente anos e anos; defenderam suas montanhas e [...] com um heroísmo que qualquer povo poderia se orgulhar de igualar; mas, quando afinal descobriram que seu destino, também como o de seus irmãos, tribo após tribo [...], era dar lugar ao insaciável progresso de nossa raça, depuseram suas armas [...]”

CARLETON, James *apud* BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio: a dramática história dos índios norte-americanos*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010. p. 48.

À medida que a expansão para o oeste avançava, os confrontos se tornavam mais constantes e mais violentos. Os colonos viam os indígenas como inimigos que precisavam ser expulsos. Estes, por sua vez, reagiam à ocupação de suas terras. Porém, mais bem equipados militarmente, os colonos em geral ficavam em vantagem. Uma das estratégias que utilizaram para vencer as populações indígenas foi o extermínio dos búfalos, fundamentais para a sobrevivência dos nativos, que consumiam a carne e o leite desses animais, usavam a gordura e o couro para fazer tendas, selas, vestimentas e calçados e os ossos na confecção de armas.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

1. Por que os Estados Unidos entraram em guerra com o México na primeira metade do século XIX?
2. O que foi a doutrina do Destino Manifesto? De que modo ela está associada às teorias racistas europeias do século XIX?
3. Qual era o objetivo do governo dos Estados Unidos ao decretar o *Homestead Act*?
4. Como o governo dos Estados Unidos agiu para remover os povos indígenas de suas terras tradicionais? Quais foram as consequências dessa atitude para esses povos?

As tensões entre o norte e o sul

A economia dos Estados Unidos no século XIX desenvolvia-se aceleradamente, tanto no setor industrial quanto no setor agrícola. A produção de tecidos no Reino Unido impulsionou a cultura algodoeira das terras sulistas. Em 1850, os Estados Unidos eram o maior fornecedor de algodão do mundo. O crescimento acelerado da economia estadunidense não ocultava, porém, os contrastes regionais. A divisão entre o norte e o sul do país, que tinha origem na formação das Treze Colônias, continuou no século XIX.

No sul, o predomínio da agricultura e a grande procura, principalmente, de algodão no mercado internacional contribuíram para a manutenção da estrutura escravista. Grandes fazendeiros, além de dominar as terras férteis, controlavam a maior parte dos escravizados, estimados, em 1860, em quase 4 milhões. As pequenas propriedades ocupavam menos de 20% da área total de estabelecimentos rurais da região e eram pouco produtivas. Com a população concentrada no campo, poucas cidades sulistas tinham mais de mil habitantes.

Os estados industrializados do norte, já nas primeiras décadas do século XIX, ultrapassaram os estados do sul na produção de riqueza. A maior parte deles já tinha abolido a escravidão e adotado o modelo capitalista de trabalho assalariado. No campo, o predomínio das pequenas propriedades rurais favoreceu a formação de uma classe média forte e numerosa. Nas cidades, a elite financeira atuava no comércio internacional e nas atividades industriais e bancárias.

O crescimento populacional dos estados do norte e do oeste foi impulsionado pela imigração, principalmente de europeus. Calcula-se que, entre 1800 e 1930, quase 35 milhões de pessoas tenham deixado o país de origem em busca de melhores condições de vida nos Estados Unidos. Um dos principais objetivos desses imigrantes era conseguir trabalho nas indústrias do norte ou exercer atividades agrícolas, pastoris e extrativistas nas terras do oeste.

Esquina entre a Avenida Broadway e a Rua Duane, em Nova York, Estados Unidos. Foto de 1870.



Trabalhadores colhendo algodão na Geórgia, Estados Unidos. Foto de c. 1900.



BRIDGEMAN IMAGES/FOTODARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Explore

Responda em seu caderno.

- Compare as duas imagens reproduzidas nesta página. Qual é o contraste existente entre elas?

Explore

Enquanto a foto da Geórgia, estado do sul dos Estados Unidos, mostra um ambiente essencialmente rural, com trabalhadores negros colhendo algodão, a foto de Nova York, no norte do país, mostra um ambiente urbano repleto de estabelecimentos comerciais e de pessoas nas ruas e nas calçadas.

Ampliando: expansão territorial e disputa entre o norte e o sul

“Durante os anos 1820 a expansão de uma economia de mercado acirrou as divergências regionais. Enquanto o norte movia-se rapidamente na direção de um capitalismo comercial, o sul, leal à inspiração jeffersoniana, manteve-se fortemente rural e agrícola. Essa assimetria não foi suficiente para colocar o sul numa posição subalterna no contexto da nação. A política foi o canal através do qual os líderes sulistas contrabalançaram as inferioridades estruturais da sua região. Esses políticos foram capazes de colonizar muitas posições governamentais, impondo a defesa dos interesses sulistas às necessidades das bancadas do norte. Dessa forma, o sul escravista ao mesmo tempo controlava o Estado americano e tornava-se o mais sério adversário da sua expansão nos anos que antecederam a guerra. O controle dessas posições seria beneficiado pela ideologia política professada pelo Partido Democrata, que propunha um forte compromisso ao igualitarismo entre os brancos enquanto ignorava a existência da escravidão.”

IZECKSOHN, Vitor. Escravidão, federalismo e democracia: a luta pelo controle do Estado nacional norte-americano antes da Secessão. *Topoi*, Rio de Janeiro, n. 6, 2003. p. 57-58.

Atividade complementar

Proponha uma atividade de análise das imagens apresentadas ao longo do capítulo como documentos históricos. Auxilie os alunos a analisar cada uma delas por meio de questões como: Quando a imagem foi produzida? Quais personagens aparecem nela? O que o autor buscou representar? O que chama a sua atenção na imagem? O que podemos conhecer sobre a história dos Estados Unidos por meio desse conjunto de imagens?

Se achar conveniente, pergunte a opinião deles sobre os motivos pelos quais essas imagens foram escolhidas para compor o livro.

Ampliando: a Lei Kansas-Nebraska

“Mais um exemplo das disputas [do sul] com o norte foi o projeto de governo territorial pensado para as novas regiões de Kansas e Nebraska. Os sulistas [...] propuseram uma lei em que nenhum projeto de administração territorial poderia ser aprovado a não ser que contivesse uma cláusula que anulasse a proibição da escravidão. O Congresso aprovou o projeto, que passou a se chamar Lei Kansas-Nebraska, e os nortistas ficaram indignados pelo fato de o governo federal e o presidente Franklin Pierce [...] terem se curvado diante da ‘escravocracia’. Desse modo, o império do algodão desafiava, de uma vez por todas, o ‘imperialismo do solo livre’.

O território do Kansas tornou-se um verdadeiro palco de disputas políticas em torno do controle político da região, além de ficar amplamente aberto aos imigrantes que acabavam apresentando posturas pró e contra o regime da escravidão. Os abolicionistas da Nova Inglaterra colaboravam e apoiavam os defensores do ‘solo livre’ com armas e dinheiro, ao passo que alguns imigrantes apoiavam o regime sulista, vendendo votos ilegalmente. O presidente Pierce, mais uma vez, acabou autorizando a criação de um Legislativo formado por escravistas eleitos por esses votos ilegais. Indignados, políticos do Kansas favoráveis ao solo livre separaram-se, formaram um Legislativo próprio e elegeram para si um novo governador. A partir de agora, ‘a casa’ estava, de fato, dividida.”

KARNAL, Leandro *et al.* *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 130.

Os interesses opostos

Consolidada a conquista do oeste, a definição das leis que regeriam cada um dos novos estados tornou-se motivo de divergência entre o norte e o sul. Os fazendeiros do sul queriam ampliar as áreas de cultivo de algodão no oeste, assim como o modelo de mão de obra escravizada que prevalecia na agricultura de exportação sulista. Os capitalistas do norte, por sua vez, lutavam pela ampliação das áreas destinadas às pequenas propriedades rurais, para que elas abastecessem as grandes cidades da costa atlântica com produtos agropecuários. Além disso, o oeste também poderia ser um mercado consumidor das manufaturas e dos produtos industrializados do norte.

Em razão das diferenças entre os estados do norte e do sul, houve enfrentamentos políticos no Congresso. Um tema que acirrou as divergências entre as duas regiões dizia respeito às taxas cobradas sobre as importações. Os estados do sul, com poucas indústrias, preferiam manter as taxas sobre as importações baixas, enquanto os industriais do norte desejavam taxas mais altas, para que suas mercadorias não sofressem concorrência dos produtos importados.

A questão escravista

O principal motivo de discórdia entre o norte e o sul era a escravidão nos novos estados admitidos na **União**. A partir de 1820, por meio de um acordo, determinou-se que, para cada estado escravista admitido na União, um não escravista também seria incorporado. O objetivo era manter um equilíbrio entre parlamentares do sul e do norte em Washington.

Contudo, em 1850, por meio de uma grande negociação, a Califórnia ingressou na União como estado não escravista, sem que houvesse a entrada simultânea de um estado escravista. Em contrapartida, os fazendeiros do sul conseguiram aprovar uma lei bastante rigorosa contra as fugas de escravizados: os foragidos podiam ser capturados em qualquer estado e enviados aos seus proprietários. Além disso, quem ajudasse um fugitivo receberia uma multa alta e poderia ser preso.

Em 1854, por meio de outra lei (**Kansas-Nebraska**), autorizou-se a criação e o ingresso de estados na União independentemente de sua opção abolicionista ou escravista, rompendo definitivamente com o acordo de 1820. Com essa decisão, nortistas e sulistas buscaram apoio dos novos estados para conseguir a hegemonia no Congresso. A disputa política entre os dois grupos logo se transformou em conflito armado.

União: conjunto dos estados que passaram a compor os Estados Unidos após a independência.



Os Estados Des-Unidos, um negócio negro, charge britânica publicada na revista *Punch* satirizando a questão escravista, que fez aumentar as disputas entre sulistas e nortistas, 1856.

Eclode a guerra civil

Nas eleições de 1860, Abraham Lincoln, candidato do Partido Republicano, ligado aos estados do norte, foi eleito presidente. Com isso, os fazendeiros sulistas perceberam que o fim da escravidão estava próximo.

Nesse contexto, menos de dois meses após as eleições, a Carolina do Sul anunciou sua separação dos Estados Unidos, seguida por Mississípi, Flórida, Alabama, Geórgia, Louisiana e Texas. Em fevereiro de 1861, os estados separatistas proclamaram a formação dos **Estados Confederados da América** e escolheram Jefferson Davis como presidente. Também elaboraram uma constituição, que, em muitos aspectos, era semelhante à dos Estados Unidos. A principal diferença estava na escravidão, protegida por lei em todos os territórios confederados.

Em março de 1861, Abraham Lincoln tomou posse como presidente dos Estados Unidos e declarou ilegal a iniciativa dos confederados, dando início a uma guerra civil, que ficou conhecida como **Guerra de Secessão** ou **Guerra Civil Americana**. O conflito foi marcado, desde o início, pela desigualdade. O norte era mais populoso, mais poderoso economicamente, era servido por uma estrutura eficiente de transportes, tinha grandes reservas de minérios e cerca de 85% das indústrias do país. Apesar de os sulistas contarem com generais experientes e a vantagem de conhecer melhor o território onde ocorreu a maioria das batalhas, não obtiveram a vitória.

A longa duração da guerra exauriu os recursos dos estados confederados, que passaram a sofrer várias derrotas. Além disso, para acelerar o fim da guerra, Lincoln aboliu a escravidão no país em 1863. A vitória decisiva da União ocorreu na Batalha de Gettysburg, na Pensilvânia, em julho daquele ano. Após esse conflito, os confederados passaram a depositar suas esperanças no apoio da França e do Reino Unido, seus principais parceiros comerciais. Mas, apesar dos interesses no algodão do sul, os dois países permaneceram neutros e mantiveram relações comerciais com as duas regiões. Em 1865, as tropas sulistas, enfraquecidas, finalmente se renderam.



ARQUIVOS NACIONAIS DOS ESTADOS UNIDOS, WASHINGTON

Canhão montado em vagão ferroviário utilizado durante a Guerra de Secessão em Petersburg, Estados Unidos. Foto de 1864. Arquivos Nacionais dos Estados Unidos, Washington.

Saiba mais

Um pioneiro da luta antiescravista

Um dos primeiros movimentos abolicionistas na sociedade estadunidense foi iniciado por David Walker, em 1829. Negro livre de Massachusetts, Walker conclamou os escravizados a se rebelar contra seus senhores, mesmo que isso lhes custasse a vida. A ação de Walker recebeu o apoio de um jornal da cidade, *O Libertador*, dirigido pelo abolicionista William Lloyd Garrison.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

5. Sintetize as principais diferenças entre os interesses dos estados do norte e os do sul dos Estados Unidos em relação aos itens a seguir.
 - a) Economia.
 - b) Integração dos estados do oeste.
 - c) Escravidão.
6. De que forma a Lei Kansas-Nebraska acirrou as disputas entre nortistas e sulistas, culminando na guerra civil?
7. Qual é a relação entre a eleição de Abraham Lincoln à presidência dos Estados Unidos e a Guerra de Secessão?

Recapitulando

5. a) O norte abrigava indústrias e era formado por pequenas propriedades rurais em que a mão de obra livre assalariada era predominante. Seus habitantes defendiam o aumento das taxas sobre as importações para frear a concorrência dos produtos estrangeiros. No sul, predominava a grande propriedade monocultora e a mão de obra escravizada de origem africana. Os sulistas, como não tinham indústrias, defendiam as baixas tarifas sobre as importações.

b) Os estados do norte queriam que os novos territórios do oeste seguissem o modelo de pequenas propriedades rurais para abastecer as cidades da costa atlântica e servissem de mercados consumidores de suas manufaturas e de seus produtos industrializados. Já os sulistas queriam que os estados do oeste servissem para ampliar as grandes propriedades monocultoras escravistas voltadas para a exportação, especialmente de algodão.

c) Os nortistas eram a favor da abolição da escravidão, enquanto os sulistas queriam mantê-la.

6. Essa lei permitia a criação de estados independentemente da escolha de ser um território livre ou não de escravizados, rompendo o equilíbrio que datava de 1820. Isso provocou uma disputa entre sulistas e nortistas pelo apoio desses dois estados. Dessa forma, a guerra civil ocorreu em razão das disputas entre as elites das duas regiões pelo futuro da escravidão no país.

7. Com a vitória de Abraham Lincoln nas eleições presidenciais, os estados do sul decidiram se separar dos Estados Unidos e formar os Estados Confederados da América. Como a União considerou a iniciativa ilegal, os Estados Unidos declararam guerra aos confederados.

Diligências

Em filmes e animações estadunidenses, a diligência, uma espécie de caravana com uma ou mais carroças puxadas por cavalos, aparece como um dos traços mais característicos da ocupação do oeste dos Estados Unidos. As diligências transportavam pessoas, mercadorias e dinheiro, e, por isso, eram alvo constantes de assaltos. Entretanto, vale destacar que o grande impulso na ocupação do oeste foi dado pela construção de ferrovias, que agilizaram a comunicação entre o leste e o oeste. A primeira estrada de ferro a cruzar o continente foi a Central Pacific Railroad, que começou a ser construída em 1861 e foi inaugurada seis anos depois.

Ampliando: o surgimento da fotografia e a história

“A nova invenção [a fotografia] veio para ficar. [...] A enorme aceitação que a fotografia teve, notadamente a partir da década de 1860, propiciou o surgimento de verdadeiros impérios industriais e comerciais.

A expressão cultural dos povos exteriorizada através de seus costumes, habitação, monumentos, mitos e religiões, fatos sociais e políticos passou a ser gradativamente documentada pela câmera. O registro das paisagens urbana e rural, a arquitetura das cidades, as obras de implantação das estradas de ferro, os conflitos armados e as expedições científicas, a par dos convencionais retratos de estúdio – gênero que provocou a mais expressiva demanda que a fotografia conheceu desde seu aparecimento e ao longo de toda a segunda metade do século XIX –, são alguns dos temas solicitados aos fotógrafos do passado.”

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. p. 26.

Saiba mais

A readmissão dos estados confederados

O Tennessee foi o primeiro estado a reingressar na União, em 1866. Arkansas, Alabama, Flórida, Geórgia, Louisiana, Carolina do Norte e Carolina do Sul foram readmitidos no final de 1868. Mississípi, Texas e Virgínia, por sua vez, só reingressaram em 1870.

A reconstrução dos Estados Unidos

Em pouco mais de quatro anos de guerra civil, mais de 600 mil pessoas perderam a vida nos combates e em razão de doenças, como tifo, febre amarela e varíola. O país saiu da guerra politicamente unificado, mas as diferenças pelas quais as duas regiões entraram em conflito permaneceriam nas décadas seguintes.

A maioria dos territórios do norte estava preservada, uma vez que grande parte das batalhas foi travada no sul. Era preciso, no entanto, reorganizar a economia e financiar a reconstrução do país, pois o sul saía da guerra arruinado. Cidades e fazendas foram atacadas, saqueadas e queimadas. A estrutura econômica do período anterior deixou de existir quando os estados sulistas foram obrigados a libertar os escravizados. Os grandes proprietários de terras sofreram perdas drásticas e precisaram se ajustar a um mundo sem escravidão.

A reconstrução começou com a prisão dos antigos líderes confederados e a ocupação dos estados rebeldes por tropas do governo federal. Esses estados não foram readmitidos logo de início na União; por isso, ficaram algum tempo sem representantes em Washington.

O ritmo de desenvolvimento industrial tornou-se mais acelerado depois da vitória dos nortistas. Diversas ferrovias foram construídas com o objetivo de transportar pessoas, minérios e mercadorias por todo o país, sendo importantes também para consolidar a ocupação do oeste. A produção de aço e carvão foi impulsionada por leis protecionistas, e os modernos equipamentos agrícolas possibilitaram o aumento da produtividade no campo. Assim, o modelo nortista de industrialização foi imposto no país.



Trem de carga passando pelo estado do Oregon, Estados Unidos. Foto de c. 1880. As ferrovias otimizaram o transporte de pessoas e cargas.

PETER NEWARK/AMERICAN PICTURES/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOMAREIA - COLEÇÃO PARTICULAR

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

As relações com a América Latina

O rápido desenvolvimento industrial e urbano dos Estados Unidos após a guerra civil proporcionou um grande crescimento econômico do país. Esse fator contribuiu para que o governo estadunidense se voltasse para a política externa, visando principalmente garantir seus interesses nos países latino-americanos.

De um lado, havia os objetivos econômicos, que eram basicamente obter matérias-primas e conquistar mercados consumidores para seus produtos industrializados. Do outro, existia a ideologia do Destino Manifesto, que justificava as pretensões imperialistas do país no continente americano.

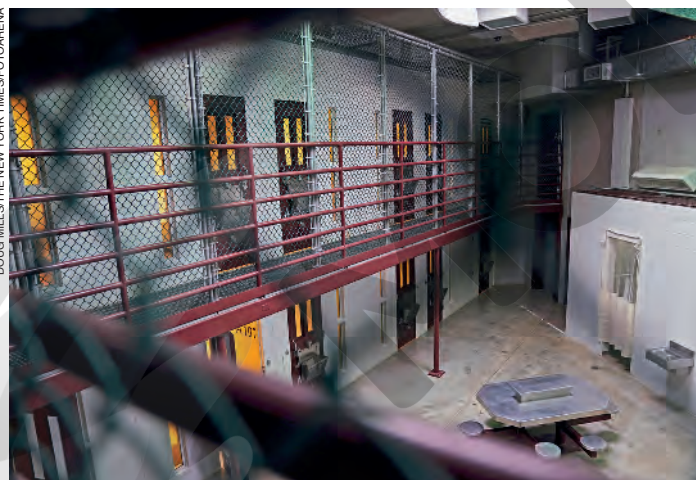
Como você estudou, movidos por essas pretensões, os Estados Unidos entraram em conflito com o México, conquistando diversos territórios no oeste, e, no fim do século XIX, envolveram-se nas questões internas de Cuba e Porto Rico. A influência estadunidense sobre essas duas ilhas caribenhas favorecia a expansão de seu comércio exterior. Essa influência também estreitou os laços políticos entre os Estados Unidos e sua antiga metrópole, o Reino Unido, interessada em manter a estabilidade na América Latina para fins comerciais.

Além disso, na década de 1880, os estadunidenses iniciaram uma negociação com os panamenhos sobre o direito de levar adiante a construção de um canal, iniciada pelos franceses, que cortaria o Istmo do Panamá para ligar os oceanos Atlântico e Pacífico. Porém, a Colômbia, que dominava o Panamá, recusou-se a conceder a construção do canal aos Estados Unidos. A questão só foi resolvida em 1903, quando o então presidente estadunidense Theodore Roosevelt apoiou a emancipação do Panamá em troca da licença para construir o **Canal do Panamá** e obter diversas vantagens econômicas. O canal foi inaugurado em 1914.

A política externa dos Estados Unidos de intervenção na América Latina se intensificou no decorrer do século XX, consolidando a forte presença estadunidense na região.

Refletindo sobre

Atualmente, os Estados Unidos têm forte presença econômica e cultural em diversos países da América Latina. No Brasil, de que forma você percebe a influência da cultura estadunidense? Você se considera um consumidor dessa cultura? Converse com os colegas sobre o tema.



Interior de prisão estadunidense na Baía de Guantánamo, em Cuba. Foto de 2019. Após a independência de Cuba, os Estados Unidos estabeleceram uma base naval em Guantánamo, que ainda abriga prisões militares fortemente vigiadas.

BNCC

Ao abordar os interesses estadunidenses em suas relações com os países latino-americanos, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI25.

Refletindo sobre

A atividade promove uma reflexão sobre a influência da cultura estadunidense no Brasil. Provavelmente os alunos perceberão que essa cultura está presente nas músicas, nos filmes, na comunicação e nos diversos produtos industrializados, como alimentos, roupas, maquiagens e eletrônicos. Espera-se, ainda, que os alunos assumam uma postura crítica em relação à assimilação dessa cultura.

BNCC

Ao propor uma reflexão sobre a influência da cultura estadunidense na vida cotidiana brasileira, a atividade se relaciona com os **temas contemporâneos transversais** Vida familiar e social e Diversidade cultural e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 1 e nº 4**, das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 4**, bem como da **Competência específica de História nº 2**.

Ampliando: Canal do Panamá

“O Canal do Panamá foi inaugurado em 1914 e, desde então, vem prestando serviços para dinamizar o comércio mundial. No entanto, a construção de sua totalidade terminou em 1921. [...]”

Durante quase um século, os Estados Unidos controlaram e administraram o Canal. Mesmo assim, a economia do Panamá se fortaleceu, particularmente, desde que os Estados Unidos realizaram a devolução [do Canal] em 1999.”

ARGÜELLES-ARREDONDO, Carlos Gabriel. El Canal de Panamá: Puente Marítimo del Mundo Global. *Ciencia y Mar*, v. 19, n. 55, 2015. p. 18. (Tradução nossa).

Ao discutir a segregação racial que existiu nos Estados Unidos por aproximadamente um século após a abolição da escravidão no país, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI27.

Recapitulando

8. Os Estados Unidos tinham interesses econômicos (explorar matérias-primas e mercados consumidores) e ideológicos (com base na doutrina do Destino Manifesto, impor seu modelo econômico, político, social e cultural) na América Latina.

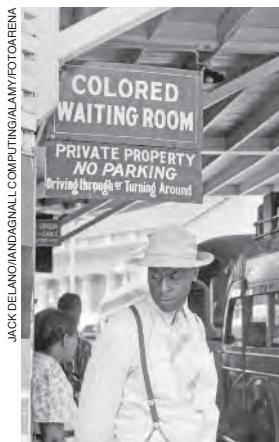
9. Após o fim da escravidão nos Estados Unidos, os ex-escravizados não tiveram seus direitos reconhecidos e, portanto, continuaram sofrendo exclusão social e preconceito racial. O Estado adotou políticas oficiais que institucionalizaram a segregação entre os negros e os brancos. Tais práticas foram abolidas somente na segunda metade do século XX.

Ampliando: violência e segregacionismo

“Dentro dessa postura segregacionista surgiu uma corrente ainda mais extremada, que defendia, em última instância, o extermínio da ‘população inferior’. Desse grupo emergiu a Ku Klux Klan (KKK) [...]. Ancorada numa antiga tradição de linchamentos de negros, a KKK combatia, além dos negros, os brancos liberais que apoiavam o fim da segregação, também chamados de *negro lovers* (amantes de negros, com duplo sentido), os chineses, os judeus e outras ‘raças’ consideradas inferiores.

[...] Nos anos de 1871 e 1872, o governo federal aprovou leis e tomou providências que contiveram o avanço dessas organizações. Mesmo assim, outras semelhantes como a Linha Branca, o Clube do Povo, os Camisas Vermelhas e a Liga Branca surgiram no sul, contando com a complacência dos governos locais.”

KARNAL, Leandro *et al.* *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 145-146.



Pessoas aguardando ônibus em estação rodoviária em Durham, Estados Unidos. Foto de 1940. No cartaz, lê-se: “Local de espera para pessoas de cor”.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

8. Entre o final do século XIX e o início do século XX, quais eram os principais interesses estadunidenses na América Latina?
9. Como era a condição de vida dos negros após o fim da escravidão nos Estados Unidos?

Conexão

Tempo de glória

Direção: Edward Zwick

País: Estados Unidos

Ano: 1989

Duração: 122 min

Nesse drama de guerra estadunidense, uma tropa formada exclusivamente por afrodescendentes e comandada por um oficial branco combate heroicamente na Guerra de Secessão. As contradições sociais e culturais são expostas nas relações dos soldados com o comandante. O roteiro é baseado nas cartas pessoais do coronel Robert Gould Shaw, um jovem sem experiência, mas de influente família, que recebeu o comando do batalhão.



208

Conexão

A linguagem do cinema tem a capacidade de sensibilizar, despertar a curiosidade e motivar a análise crítica. Diferentemente da leitura de textos, que exige mais formalidade, análise lógica e rigor, o cinema investe na imaginação e na afetividade como forma de mediar a relação do espectador com o conteúdo do filme. Assim, produções audiovisuais com roteiro histórico podem ser uma ferramenta efetiva de ensino por dialogar com as culturas juvenis. No filme apresentado, é possível analisar a construção dos personagens heroicos da trama, ressaltando a dificuldade de os soldados negros conquistarem a posição de soldados.

Leitura complementar

O blues

Entre o fim do século XIX e o início do XX, desenvolveu-se no sul dos Estados Unidos uma das maiores riquezas musicais do país e símbolo da resistência negra: o *blues*.

“[...] As definições em torno do *blues* estão impregnadas, em sua maioria, por representações melancólicas sobre a vida. Paul Oliver, pesquisador do tema, sintetiza: ‘o *blues* é um estado de espírito e a música que dá voz a ele. O *blues* é o lamento dos oprimidos, o grito de independência, a paixão dos lascivos, a raiva dos frustrados e a gargalhada do fatalista. É a agonia da indecisão, o desespero dos desempregados, a angústia dos destituídos e o humor seco do cínico. O *blues* é a emoção pessoal do indivíduo que encontra na música um veículo para se expressar [...]’.

[...] o *blues* nasceu com a chegada dos escravos negros vindos da África para os Estados Unidos, durante o século XVII. Em sua formação inicial, encontraremos as chamadas *worksongs*. Estas eram formas de canto que os negros entoavam durante os trabalhos no campo, às margens do Rio Mississípi. Uma vez que o uso de instrumentos musicais [...] pelos escravos não era permitido, a voz passou a ser o principal instrumento musical do negro. A marcação do ritmo da música por meio do canto funcionava como uma espécie de elemento unificador do trabalho nas lavouras. [...] as *worksongs* eram canções em que o feitor cadenciava o trabalho dos escravos a fim de amenizá-lo, tornando-o mais rentável; além disso, tranquilizava o proprietário que as ouvia, garantindo que os seus escravos estavam todos em seus devidos lugares.

Alguns especialistas salientam que o *blues* surgiu da música religiosa e dos *spirituals*. No início do século XIX, os escravos passaram por um processo de evangelização, e o canto religioso se tornou um importante meio de expressão. Essa música e seus intérpretes nasceram da capacidade desses homens de transformar os hinos batistas e metodistas em cantos que mesclavam as origens africana e europeia. [...] Com a abolição do tráfico de escravos nos Estados Unidos, em 1808, a influência musical e religiosa da África Ocidental diminuiu. O canto de hinos, antes compartilhado pelos brancos, tornou-se algo próprio do convívio entre os negros. As letras adquiriram duplo sentido e foram sutilmente modificadas [...]. Os temas da salvação, do acesso ao paraíso (céu) e da terra prometida expressavam o anseio pela liberdade na vida terrena, e as melodias se reportavam à herança musical dos próprios negros.

Grupo de escravizados afro-americanos cantando em uma *plantation* do sul dos Estados Unidos, no século XIX. A gravura foi produzida com base na descrição de Mary Livermore, que testemunhou o evento, c. 1850.



NORTH WIND PICTURES/RIJEGEMAN IMAGES/ FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Em 1900, o *blues* já tinha chegado à típica estrofe de três versos, com estilo vocal derivado dos cânticos e canções de trabalho dos escravizados sulistas.

O blues

Durante o trabalho com a seção, se possível, reproduza a canção *Crazy blues*, interpretada por Mamie Smith, considerada a primeira gravação do gênero *blues*. Com a tradução da letra em mãos, interprete com os alunos os temas abordados, a melodia, as rimas, entre outros aspectos. Esse trabalho pode ser feito, também, com outras canções do mesmo gênero elaboradas no início do século XX.

Interdisciplinaridade

Ao propor a análise crítica da canção e relacioná-la às dimensões sociais, históricas e estéticas, a atividade desenvolve habilidades do componente curricular Arte, especificamente a habilidade EF69AR16.

Leitura complementar

1. As *worksongs* eram músicas cantadas pelos escravizados estadunidenses durante o trabalho nas lavouras e são consideradas manifestações culturais e sociais próprias dos negros diante da segregação e da situação opressora em que viviam. As letras e a forma como as músicas eram cantadas, com melancolia e o coro de vozes, expressavam o sofrimento da vida cotidiana dos escravizados. Eles criaram uma expressão cultural que lembrava sua origem étnica e promovia um distanciamento do modo de vida imposto por seus senhores. O *negro spiritual* era a mistura das origens africanas dos escravizados com a religiosidade protestante adquirida por meio da evangelização. Os cantos religiosos passaram a ter duplo sentido, principalmente relacionando o paraíso à liberdade. Assim, as *worksongs* e o *negro spiritual* foram utilizados como forma de atenuar o sofrimento diante da escravidão e das pesadas jornadas de trabalho.

2. A palavra *blues*, em inglês, significa “tristeza” ou “melancolia”. Ela descreve tanto um estado de espírito melancólico quanto a harmonia típica da improvisação desse gênero musical.

3. Essas condições eram as de pobreza e exclusão, em razão das políticas de segregação racial. O texto mostra que o *blues* é “o lamento dos oprimidos, o grito de independência, [...] a raiva dos frustrados e [...] o desespero dos desempregados, a angústia dos destituídos...”. Dessa forma, o *blues* expressava a dor e a angústia das populações negras do país diante da segregação racial e consequente marginalização social. Mais que um estilo musical, o *blues* se manifestou como representação e ferramenta cultural de afirmação dos negros na sociedade estadunidense.

4. Espera-se que os alunos possam ir além da leitura, acessando a produção de alguns dos mais renomados artistas de *blues* citados, complementando seu conhecimento sobre o tema. Dessa forma, poderão exercitar a prática da pesquisa, além de expandir o seu repertório musical.

Leitura complementar

Tanto as *worksongs* como o *negro spiritual* desempenharam um papel muito importante na elaboração do *blues*. Todavia, segundo Gérard Herzhaft, não podemos alegar que o *blues* existia na época da escravidão. Os testemunhos escritos e orais consultados e recolhidos pelo autor indicam que essa forma de música não nasceu da emancipação em si mesma, mas das transformações da música negra inserida em novas condições socioeconômicas. Logo, seu nascimento, propriamente dito, estaria situado muito provavelmente entre o fim do século XIX e meados do XX.

Mas, afinal, onde teria nascido o *blues*? Trata-se de uma questão polêmica. Roberto Muggiati atesta que, se o *blues* teve um berço, este seria o Delta. Contudo, o delta ao qual o autor se refere não é o do Mississípi (nas proximidades de Nova Orleans), e sim o delta do Rio Yazoo. Inclusive, na língua dos índios Choctaw, este nome significa Rio da Morte, e a região do delta era conhecida como ‘cinturão negro’ devido ao alto índice de linchamentos de negros em Mississípi, entre os anos 1920 e 1930. Herzhaft discorda de Muggiati ao afirmar que a terra nascente do gênero seria, provavelmente, a região do delta do Mississípi.

[...] De acordo com Herzhaft, vários são os testemunhos que demonstram a onipresença de cantos de fazendeiros negros no fim do século XIX. Às vezes, um som longo e tenso chamava o arrendatário do campo vizinho, que lhe respondia em contracanto;

esses eram os chamados *hoolies*, *arhoolies* ou, mais frequentemente, *hollers*. Entretanto, ao serem obrigados a entregar mais de 80% dos lucros da colheita aos donos das terras, esses trabalhadores contraíam débitos até que o algodão fosse vendido. Muitos fazendeiros e comerciantes aproveitavam a oportunidade para comercializar produtos de primeira necessidade a preços altos, resultando em um longo processo de endividamento. Outros ex-escravos, porém, migraram em direção às cidades sulistas em busca de novas oportunidades de trabalho.

[...] Em Chicago e Nova York (principalmente no bairro do Harlem), já havia uma considerável população negra que frequentava os cabarés para ouvir *blues*; inclusive, Herzhaft relata que em uma dessas casas surgiu a primeira gravação do gênero: *Crazy blues*. A canção, interpretada por Mamie Smith em 1920, obteve um enorme sucesso não apenas em Nova York, mas também entre os habitantes de cidades sulistas que compravam seus gramofones por correspondência. De acordo com Arnold Shaw, ‘Mamie Smith era característica do grupo de vocalistas negras que vieram a ser conhecidas como a figura da *classic blues singer* da década de 1920.’”

ALVES, Amanda Palomo. Do *blues* ao movimento pelos direitos civis: o surgimento da “*black music*” nos Estados Unidos. *Revista de História da UFBA*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 51-56, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/27903/16571>.

Acesso em: 6 fev. 2022.

Questões

Responda em seu caderno.

1. O que eram as *worksongs* e o *negro spiritual*? De que maneira eles representaram uma forma de resistência à escravidão?
2. Qual seria o significado de *blues*?
3. De acordo com o texto, a origem do *blues* estava vinculada às condições socioeconômicas dos negros nos Estados Unidos no fim do século XIX. Quais eram essas condições e de que modo elas se relacionam ao significado do *blues*?
4. Pesquise e ouça canções de Charley Patton, W. C. Handy ou Bessie Smith para conhecer alguns dos mais renomados artistas desse gênero musical. Compare as canções que você ouviu com as informações do texto e converse com os colegas sobre as impressões que teve.
5. O *blues* representou os anseios e os dramas das comunidades negras estadunidenses do século XIX. Em sua opinião, algum estilo musical atual representa as comunidades negras das periferias dos grandes centros urbanos brasileiros? Argumente para defender sua opinião.

210

5. A atividade visa trabalhar com as culturas juvenis e exercitar a habilidade de argumentação dos alunos. Organize uma roda de conversa para os alunos compartilharem e defenderem suas opiniões. Também é possível executar algumas músicas sugeridas pelos alunos e analisar suas letras, buscando identificar nelas quais são as principais questões que envolvem a vida dos negros nos centros urbanos brasileiros atuais.

ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Observe a imagem e, depois, faça o que se pede.



O progresso americano, gravura de George A. Crofutt, 1873. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos.

- a) Que elementos o artista introduziu na gravura para diferenciar o lado mais escuro do lado mais claro? O que cada um desses lados representa na cena? E a mulher ao centro?
 - b) Essa imagem diz respeito a uma ideologia presente nos Estados Unidos do século XIX. Identifique-a e explique-a.
2. Identifique uma das consequências da Guerra de Secessão.
 - a) A destruição das cidades do norte, onde a maior parte dos conflitos ocorreram.
 - b) A legalização da escravidão estadunidense por Abraham Lincoln no fim do conflito.
 - c) A morte de mais de 600 mil pessoas em razão dos combates e de doenças como o tifo.
 - d) A unificação do país ao fim do conflito e o bom relacionamento entre as regiões norte e sul.
 3. Leia um trecho da carta do presidente estadunidense Andrew Jackson, de 1829, e responda à questão.

“Pode ter certeza de que tenho começado uma política justa e humana a respeito dos índios. Neste espírito, avisei a eles para deixarem suas posses desse lado do Rio Mississipi e irem para uma terra onde é bem possível que estejam sempre livres das influências mercenárias dos brancos e longe das autoridades locais: nessas circunstâncias, o Governo Geral [Federal] pode exercer uma tutela sobre os seus interesses e, possivelmente, eles poderão perpetuar a raça.”

PRUCHA, Francis Paul. *The Great Father*. Lincoln: University of Nebraska, 1984. p. 72. Apud BLANCHETTE, Thaddeus Gregory. Entre acomodação e extermínio: as raízes da “Questão Indígena” nos Estados Unidos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35., 2011, Caxambu. *Anais* [...], São Paulo: Anpocs, 2011. p. 30.

- A declaração de Andrew Jackson é coerente ou contraditória em relação ao projeto de ocupação das terras a oeste? Por quê? Justifique sua resposta utilizando trechos da carta apresentada.

Atividades

1. a) Na parte clara da gravura, foram representados as diligências, os mineiros, o trem e os fazendeiros simbolizando o progresso e a “civilização” introduzidos pelos colonos nas terras do oeste. Na parte mais escura da gravura, foram representados indígenas em fuga. A mulher é uma alegoria da civilização.

b) A imagem expressa a ideologia do Destino Manifesto. Essa ideologia legitimou a conquista do oeste como o cumprimento da missão divina dos estadunidenses de levar o progresso, a “civilização” e o cristianismo para os “povos selvagens”. Por essa razão, na gravura, a marcha avança no sentido do leste “civilizado” para o oeste ainda em estado “selvagem”.

2. Alternativa c.

3. Na declaração, Andrew Jackson usa expressões como “política justa e humana a respeito dos índios” e “estejam sempre livres das influências mercenárias dos brancos” para sugerir que o deslocamento dos povos indígenas para o outro lado do Rio Mississipi visava protegê-los e assegurar a preservação de seu modo de vida. Porém, o objetivo do governo estadunidense era tomar as terras dos indígenas para que elas fossem distribuídas entre colonos e usadas para a instalação de propriedades agrícolas. Espera-se que os alunos percebam que o discurso do presidente é falacioso, pois afirma que a política de colonização do oeste seria protetiva em relação aos indígenas e, na realidade, promoveu o deslocamento forçado e a dizimação dos povos originários nos Estados Unidos.

4. Os personagens mais comuns nos filmes de faroeste são pistoleiros, famílias de pequenos agricultores, fazendeiros, banqueiros, indígenas, xerifes e marginalizados. Os conflitos mostrados, em geral, focam nas disputas por terra e/ou riqueza (seja com os indígenas, seja com outros colonos ou grandes empreendedores, como empresários do sistema ferroviário e latifundiários), a defesa da honra, da família e da propriedade e a aplicação da lei. Já as produções mais recentes exploram novos focos, como aspectos sociais, a relação entre homem e natureza, conflitos psicológicos das personagens, entre outros. A atividade permite desenvolver noções sobre estudo de recepção de produtos da indústria cultural por meio de entrevistas.

5. Para a realização da atividade, organize grupos heterogêneos de alunos. Oriente-os a realizar a pesquisa em livros, sites educacionais, revistas de divulgação científica da área de ciências humanas e agências de notícias confiáveis. Espera-se que eles reflitam sobre a importância da preservação das culturas pesquisadas, valorizando a memória desses povos e a diversidade cultural.

BNCC

Por envolver o respeito à diversidade cultural, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Diversidade cultural e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 1, nº 2, nº 3, nº 4 e nº 5**, bem como das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 1, nº 2 e nº 4**.

6. a) O termo *Senhor Jesus branco* se refere ao deus cristão, que foi adotado pelos povos de origem africana. A ironia e a crítica do uso do termo estão no fato de que esse deus não parecia estar protegendo os negros, que estavam sendo segregados, torturados e mortos pelos brancos no sul dos Estados Unidos naquele momento, como é relatado no poema. Daí o questionamento do poeta sobre a validade de rezar para esse deus.

b) O poeta usou a hipérbole no verso “me parte o coração” e a metáfora nos versos “o amor é uma

Continua

ATIVIDADES

4. Nos Estados Unidos, foram produzidos muitos filmes sobre o avanço da colonização para o oeste, que são chamados faroestes (*westerns*, em inglês). Esse tipo de filme tornou-se muito popular nas décadas de 1950 e 1960. Em grupo, vocês vão fazer um estudo de recepção desses filmes.
- Cada integrante do grupo deve entrevistar um familiar, perguntando: Você já assistiu a um filme de faroeste? Se sim, qual era o título do filme? Que personagens apareciam? Qual era o principal conflito mostrado? Como era a vida dos indígenas que apareciam no filme? E a dos colonos? Em sua percepção, que imagem do Velho Oeste o diretor procurou transmitir ao espectador? Que recursos ele usou para isso?
 - Registrem as respostas por escrito ou gravem-nas com um *smartphone*.
 - Após as entrevistas, comparem as respostas dos entrevistados, pesquem o ano e o local de produção dos títulos citados e respondam às questões: Que personagens são mais mostrados nesse tipo de filme? A imagem que os entrevistados criaram sobre o processo de colonização do oeste da América do Norte é semelhante ou diferente do que vocês aprenderam sobre o assunto? Se houver elementos que estão em desacordo com o que vocês estudaram, quais são eles?

Aluno cidadão

5. Apesar de a maioria dos povos indígenas ter sido dizimada ao longo da história dos Estados Unidos, alguns povos conseguiram sobreviver. Leia os itens a seguir e faça o que se pede.
- Junte-se a alguns colegas e pesquem informações sobre um destes povos: navajo, cherokee, sioux, apache, iroquês, blackfeet ou choctaw. Investiguem quantos indivíduos existem hoje, onde vivem e como sobreviveram.
 - Em seguida, busquem informações sobre ao menos três aspectos culturais do povo indígena escolhido (religião, alimentação, moradia, festividades etc.).
 - Façam um relatório sobre as informações pesquisadas e debatam com os colegas a seguinte questão: Qual é a importância da preservação da cultura desses povos?

212

Continuação

sombra nua” e “em uma árvore seca e torta”, para demonstrar a intensidade do sofrimento em relação à morte do ente querido, que é descrita no poema.

Interdisciplinaridade

A atividade desenvolve habilidades do componente curricular língua portuguesa, especificamente as habilidades **EF69LP48** e **EF89LP37**.

7. Alternativa a.

Conversando com língua portuguesa

6. Leia um trecho de um poema de *blues* escrito por Langston Hughes, em 1927.

“No sul profundo em Dixie
(Me parte o coração)
Enforcaram meu jovem amado negro
Em uma árvore no meio da encruzilhada.

Dixie é um termo usado para designar o sul “profundo” dos Estados Unidos, como os estados de Mississippi, Alabama, Louisiana, Geórgia e Texas.

No sul profundo em Dixie
(O corpo machucado pairando no ar)
Eu perguntei ao Senhor Jesus branco
De que adianta rezar.

No sul profundo em Dixie
(Me parte o coração)
O amor é uma sombra nua
Em uma árvore seca e torta.”

HUGHES, Langston. *Song for a dark girl*, 1927.
(Tradução nossa).

- Qual é a ironia e a crítica no uso do termo “Senhor Jesus branco”?
- Que figuras de linguagem o poeta usou para descrever o sentimento do eu lírico e qual é o efeito desse uso?

Enem e vestibulares

7. (UFRGS-RS) A guerra civil entre o norte e o sul dos Estados Unidos, ocorrida entre 1861-1865, teve por consequência profundas mudanças na economia e na sociedade do país.

Assinale a alternativa que apresenta essas mudanças.

- A abolição da escravidão e a afirmação do modelo capitalista de inspiração nortista em todo o país.
- A manutenção da escravidão e a disseminação do modelo de agricultura monocultora sulista para toda a nação.
- A conquista do México e a ampliação da escravidão em direção aos territórios recém-conquistados.
- A vitória do sul industrial diante do norte rural e sua separação permanente da União.
- A conciliação entre norte e sul e a manutenção da escravidão em ambas as regiões.

A nova ordem econômica e o imperialismo



JUSTIN SETTERFIELD/APP/GETTY IMAGES

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

Jogadores da seleção francesa observam a cobrança de pênaltis durante partida contra a Suíça na Eurocopa 2020, disputada em 2021 em razão da pandemia de covid-19. Bucareste, Romênia. Foto de 2021.

Você acompanhou os jogos de futebol da Eurocopa disputada em 2021 na Romênia? A seleção francesa contava com vários jogadores que não tinham origem europeia. Eram filhos ou netos de pessoas que nasceram em países africanos, como Mali, Guiné, Argélia, entre outros. Os antepassados desses atletas migraram para a França por diversas razões, mas principalmente em busca de melhores condições de vida, visto que, muitas vezes, enfrentavam adversidades socioeconômicas e políticas em seus países de origem.

O atual contexto de crises econômicas e políticas vivenciadas em países da África e da Ásia se relacionam, sobretudo, ao processo colonizador e exploratório promovido pelas grandes potências mundiais no final do século XIX. Neste capítulo, você vai estudar esse processo.

- A chegada de famílias africanas durante o século XX na França foi motivo de controvérsia e preconceito no país. Por que os imigrantes sofreram constrangimentos e preconceito?
- De que forma a prática de esportes pode mobilizar pessoas e governos para uma nova atitude em relação aos direitos das pessoas, independentemente de suas origens?

213

BNCC

Este capítulo contempla a habilidade **EF08HI23** (ao relacionar o determinismo e as ideologias raciais desenvolvidas no século XIX com a colonização dos continentes africano e asiático), **EF08HI24** (ao abordar as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas naquele contexto, bem como analisar o impacto sobre as comunidades locais) e **EF08HI26** (ao tratar da

partilha dos continentes africano e asiático, identificando e contextualizando o protagonismo das populações locais nos movimentos de resistência à colonização).

Objetivos do capítulo

- Compreender os termos *imperialismo* e *neocolonialismo*.

Continua

Continuação

- Relacionar a Segunda Revolução Industrial com o imperialismo compreendido na África e na Ásia.
- Identificar os interesses envolvidos no processo de expansão e dominação imperialista promovido pelos países europeus no século XIX.
- Analisar criticamente os elementos do darwinismo social.
- Reconhecer as diferentes características do imperialismo no continente asiático.
- Perceber a diversidade cultural, histórica e social que caracterizava os diferentes povos que habitavam a África e a Ásia no século XIX.
- Reconhecer alguns dos movimentos de resistência ao imperialismo.
- Compreender as consequências econômicas e sociais do imperialismo vivenciadas pelas sociedades africanas no século XIX e atualmente.

Abertura do capítulo

A foto desta abertura mostra jogadores da seleção francesa de futebol reunidos durante a Eurocopa, em 2021. Por iniciar o estudo por meio de um tema que se aproxima dos interesses dos jovens, espera-se despertar a curiosidade dos alunos para os processos históricos que serão apresentados neste capítulo. Espera-se, também, que associem o imperialismo a preconceitos e situações constrangedoras enfrentadas por imigrantes e seus descendentes, sobretudo africanos, na atualidade.

Pergunte aos alunos se conhecem casos em que os atletas negros tenham sofrido preconceito em campo, na Europa ou no Brasil, e proponha uma discussão sobre o tema. Questione se lembram das atitudes de alguns desses jogadores ao reagir a esses preconceitos e se acreditam que a postura deles pode contribuir para a superação da intolerância e a promoção da cultura de paz. Pergunte se o esporte poderia ajudar a trabalhar o sentimento de pertencimento e de união, independentemente das origens dos atletas.

Refletindo sobre

A atividade promove uma reflexão sobre o desenvolvimento tecnológico, potencializado pela Segunda Revolução Industrial, como um processo que apresenta contradições. Comente, por exemplo, que a tecnologia pode facilitar o dia a dia, como agilizar a comunicação ou ampliar as opções de lazer, mas apresenta também problemas que envolvem o uso excessivo de recursos naturais, a dependência nociva que as pessoas têm dos dispositivos eletrônicos ou o elevado custo de acesso a eles. No caso específico das desigualdades de acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação, é importante que os alunos percebam que a exclusão digital é uma forma de exclusão social.

BNCC

Por envolver a relação entre o mundo social e o mundo digital e técnico-científico, a fim de avaliar o uso de tecnologias digitais, a atividade se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Ciência e tecnologia e contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 5**, da **Competência específica de Ciências Humanas nº 2** e da **Competência específica de História nº 7**.

Criação da patente

Uma característica marcante do período da Segunda Revolução Industrial foi a criação da patente, isto é, o direito obtido pelo autor de uma invenção de explorar comercialmente seu invento com exclusividade, o que proibia qualquer pessoa ou empresa de fabricar ou comercializar a invenção. Um dos maiores inventores do período foi o estadunidense Thomas Edison, que registrou 1093 patentes, incluindo a lâmpada, o fonógrafo e o gramofone.

Refletindo sobre

As tecnologias desenvolvidas durante a Segunda Revolução Industrial possibilitaram uma série de inovações. Com a invenção do telégrafo sem fio e, posteriormente, do telefone, a comunicação a distância tornou-se mais rápida; o desenvolvimento dos trens e a invenção do automóvel facilitaram o transporte de pessoas e de mercadorias. As possibilidades de lazer também se ampliaram com a invenção do cinema. No entanto, naquela época, a maioria das pessoas não pôde desfrutar desses inventos, que eram restritos às camadas médias e ricas dos grandes centros urbanos. Atualmente, que novidades tecnológicas facilitam a vida das pessoas? Você acha que a maioria da população mundial tem acesso a elas? Discuta o assunto com os colegas.

A Segunda Revolução Industrial

A partir da segunda metade do século XIX, o desenvolvimento de tecnologias possibilitou o aperfeiçoamento ou a substituição de antigos processos industriais empregados desde a Primeira Revolução Industrial. Na Europa, sobretudo no Reino Unido, na França e na Alemanha, a industrialização intensificou-se e expandiu-se para os Estados Unidos e o Japão.

Esse período, conhecido como **Segunda Revolução Industrial**, caracterizou-se pelo desenvolvimento de inovações técnicas aplicadas à indústria, aos transportes e às comunicações, acompanhadas pelo uso de novos tipos de energia, como a elétrica e a obtida de derivados do petróleo.

Conheça alguns inventos desse período.

- **Processo Bessemer.** O engenheiro britânico Henry Bessemer desenvolveu um processo de produção de aço que consistia em injetar ar frio no ferro fundido, o que possibilitou o barateamento e a agilização da produção. O aço passou a ser utilizado na construção de prédios, pontes, viadutos e trilhos ferroviários.
- **Dinamo.** Inventado por volta de 1870, o dinamo é um aparelho que converte energia mecânica em energia elétrica. A eletricidade gerada pelos dinamos era utilizada para iluminar ruas e praças e para mover as máquinas na produção industrial. A grande vantagem da eletricidade em relação ao vapor era a possibilidade de transportar a energia por dezenas de quilômetros em linhas de transmissão elétrica.
- **Motor de combustão interna.** Em 1861 foi criado, na Alemanha, o primeiro motor de combustão interna. O motor tinha esse nome porque o combustível, o gás de carvão, era queimado dentro dele. O invento recebeu novo impulso no final do século XIX, quando os motores passaram a funcionar com derivados do petróleo e a ser utilizados na indústria e em meios de transporte (como navios e trens), possibilitando o desenvolvimento de produtos como o automóvel e o avião.



Telefonistas, gravura publicada no *Le Petit Journal*, 1904. Antes da invenção do sistema discado, as ligações telefônicas eram completadas pelas telefonistas em centrais telefônicas como a da gravura.

214

Atividade complementar

Proponha uma atividade sobre o uso da tecnologia pelos alunos, por meio da consulta de métricas de acesso às redes sociais digitais. A proposta é que eles analisem o tempo que gastam em redes sociais e outros aplicativos. Para isso, peça que acessem as configurações do *smartphone* que será analisado – que pode ser do próprio aluno ou de algum familiar –, busquem o item que aponta as métricas do “bem-estar digital” e interpretem o gráfico apresentado com as respectivas informações

sobre o uso de aplicativos. Dessa forma, poderão identificar, por exemplo, quais aplicativos são mais utilizados e por quanto tempo. Com base nos dados obtidos, peça que respondam às seguintes questões: Gastei muito ou pouco tempo acessando redes sociais? Minha relação com as redes sociais é saudável? Por quê? Por fim, discuta as respostas deles coletivamente.

A atividade desenvolve habilidades de análise das métricas de mídias sociais digitais.

A crise do capitalismo industrial

Ao longo do século XIX, os avanços tecnológicos proporcionados pela Segunda Revolução Industrial aumentaram a produtividade e baratearam a produção de bens industriais, matérias-primas e alimentos. A euforia gerada por essas conquistas, entretanto, foi abalada em 1873 pela primeira grande crise mundial do capitalismo, com efeitos que se arrastaram por vários anos.

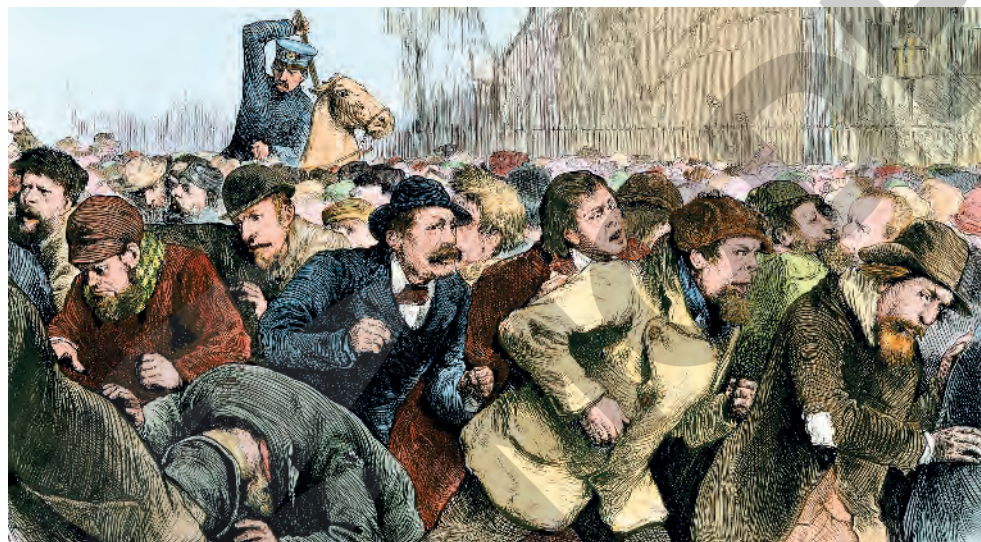
Na Europa, a crise decorreu de uma combinação de fatores que resultou em uma prolongada instabilidade. O aumento da especulação na Alemanha e na Áustria levou à quebra da bolsa de valores de Viena e, por consequência, à falência de diversos bancos e à queda da produção e dos preços.

Em uma reação em cadeia, a crise se difundiu para outros países. Na Inglaterra, que ocupava posição central da economia capitalista, a retração econômica provocou falências, desemprego e queda acentuada dos preços.

A dificuldade de escoar a elevada produção das indústrias inglesas agravou o cenário de instabilidade. Em grande parte dos países europeus e nos Estados Unidos, onde o setor ferroviário foi gravemente afetado, as tensões sociais decorrentes da crise desencadearam revoltas e violência.

“Na Tompkins Square, Nova York, em 1874, a polícia entrou em conflito com a multidão, espancando milhares de homens e mulheres. Um dos mais sangrentos conflitos da história americana aconteceu nos campos de carvão da Pensilvânia em 1875, quando operários foram massacrados por uma força privada encomendada pelo Estado.”

CURVO, Raul Murilo Chaves. *Comparação entre as grandes crises sistêmicas do sistema capitalista (1873, 1929 e 2008)*. 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. p. 64.



A bandeira vermelha em Nova York, xilografia publicada no jornal ilustrado *Frank Leslie*, 1874. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos. Policiais dispersam multidão em manifestação organizada pela Associação de Trabalhadores Desempregados na Tompkins Square, Nova York, Estados Unidos.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

1. A Segunda Revolução Industrial caracterizou-se pelo desenvolvimento de uma série de inovações técnicas. Cite algumas dessas inovações e comente a importância delas para as potências industrializadas do final do século XIX.
2. Qual foi o motivo da grande crise do capitalismo de 1873?
3. Quais foram as consequências da crise na Europa no final do século XIX para os Estados Unidos?

Recapitulando

1. São desse período importantes invenções e desenvolvimentos técnicos, como o processo Bessemer de produção de aço, que consistia na injeção de ar frio no ferro fundido; o dínamo, aparelho que converte energia mecânica em energia elétrica; os motores de combustão interna; os telégrafos e os telefones. Essas invenções proporcionaram melhorias na produção de algumas mercadorias e dinamizaram as comunicações e os transportes. De maneira geral, esses inventos elevaram os índices de bem-estar e conforto de quem podia pagar pelos benefícios gerados por eles.
2. A primeira grande crise do capitalismo decorreu de uma combinação de fatores. Pode-se mencionar, entre eles, o aumento da especulação na Alemanha e na Áustria, processo que ocasionou a queda da bolsa de valores de Viena e, como consequência, a falência de bancos e a retração da produção industrial. Em uma reação em cadeia, a crise atingiu outros países, levando a falências, desemprego e a queda dos preços das mercadorias.
3. Nos Estados Unidos, com a crise europeia, gerou-se um cenário de instabilidade, no qual o setor ferroviário foi gravemente afetado, desencadeando tensões sociais, revoltas e violência.

Ampliando: Revoluções Industriais

“A partir da [Primeira] Revolução Industrial, a transformação da economia tornou-se contínua, mas de vez em quando os resultados cumulativos dessas mudanças aparecem com tanta intensidade que os observadores são tentados a falar de uma ‘segunda’ revolução industrial. [...]”

Os principais progressos técnicos da segunda metade do século XIX foram essencialmente científicos; ou seja, exigiam como mínimo

indispensável para invenções originais algum conhecimento das novas evoluções no campo da ciência pura, um processo muito mais organizado de experimentação científica e de comprovação prática para aperfeiçoamento daquelas invenções, e uma ligação cada vez mais estreita e contínua entre industriais, tecnologistas e cientistas profissionais e instituições científicas.”

HOBSBAWM, Eric J. *Da Revolução Industrial Inglesa ao imperialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 160-164.

Ampliando: empresas transnacionais e economia nacional

“É verdade que havia e há atividades econômicas, como as finanças internacionais, que são essencialmente cosmopolitas, escapando assim às restrições nacionais, na medida em que estas eram eficazes. Mesmo assim, essas empresas transnacionais tiveram o cuidado de se vincular a uma economia nacional convenientemente importante. Assim, as famílias de banqueiros comerciais [...] tenderam a transferir seus escritórios centrais de Paris para Londres após 1860. E o mais internacional dos grandes bancos, o Rothschild, floresceu quando operava na capital de um Estado importante [...].”

Se o protecionismo era a reação política instintiva do produtor preocupado com a depressão [econômica], essa não era, contudo, a reação mais significativa do capitalismo a suas dificuldades. Ela resultava da combinação de concentração econômica e racionalização empresarial ou [...] ‘trustes’ e ‘administração científica’. Ambos eram tentativas de ampliar as margens de lucro, comprimidas pela concorrência e pela queda de preços.

A concentração econômica não deve ser confundida com o monopólio em sentido estrito (controle do mercado por uma única empresa), nem no sentido amplo mais usual de controle do mercado por um pequeno número de firmas dominantes (oligopólio).”

HOBBSAWM, Eric J. *A era dos impérios: 1875-1914*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 74-77.

Atividade complementar

Analise a charge com os alunos e peça que expliquem, por meio de seus elementos, como se fez a crítica da manutenção da desigualdade social entre a Idade Média e o período da Revolução Industrial.

A imagem estabelece uma continuidade entre os dois períodos em relação às desigualdades sociais, abordando a exploração do trabalho e o destino da riqueza gerada por ele durante a Idade Média: no

Continua

Saiba mais

Associações empresariais

O **truste** é a fusão de várias empresas com o objetivo de controlar todo o processo produtivo, desde a obtenção das matérias-primas até a venda da mercadoria. O **cartel** é o acordo estabelecido entre diferentes empresas com o objetivo de dividir o mercado e combater a concorrência. **Holding**, por sua vez, é a participação de uma empresa como principal acionista e controladora de empresas de diversos setores.

A história se repete: os barões ladrões da Idade Média e os barões ladrões de hoje, charge de 1889. Biblioteca da Universidade do Estado da Geórgia, Atlanta, Estados Unidos. A charge ironiza a permanência da desigualdade social.



216

Continuação

lugar dos castelos, as fábricas; no lugar dos senhores feudais, os capitalistas ligados aos trustes; e no lugar dos camponeses, os trabalhadores. Tanto no quadro maior quanto no menor, os trabalhadores são retratados na mesma posição de submissão, sendo obrigados a pagar taxas e tributos a seus “senhores”. Com o título da charge, o autor critica a exploração da classe trabalhadora por uma classe dominante, proprietária da terra, dos meios de produção ou do capital financeiro.

A era do capitalismo financeiro

Até meados do século XIX, as empresas familiares eram responsáveis por grande parte da produção industrial. Nesse contexto, os empresários investiam parte dos lucros de suas fábricas na ampliação da produção. Porém, na Segunda Revolução Industrial, essa prática mudou com a crise da economia capitalista industrial.

Em razão dos efeitos da crise, os donos de grandes empresas perceberam que tinham mais condições de sobreviver e crescer com a aquisição de empresas em dificuldades. O resultado dessa avaliação foi o fortalecimento do **capital bancário**. As empresas, carentes de capitais para financiar as tecnologias aplicadas à produção e conseguir, assim, produzir a preços mais competitivos, fundiram-se aos bancos. Estes, então, além de conceder créditos às empresas, passaram a controlá-las por meio da compra de suas ações.

A fusão do capital bancário com o **capital produtivo** deu origem ao **capital financeiro**. Ao controlar cada vez mais o crédito, a produção agroindustrial e o comércio, o capitalismo financeiro se transformou na maior fonte de lucros e passou a abastecer a economia capitalista mundial, promovendo, com isso, uma enorme concentração de riqueza.

O processo de concentração de capitais foi, ainda, impulsionado pela criação de diferentes formas de associação empresarial, como o truste, o cartel e a **holding** (leia o box “Saiba mais”). Quando um número limitado de empresas domina determinado ramo do mercado, cria-se uma situação conhecida como **oligopólio**, na qual a competição é limitada, reduzindo as opções de quem vai adquirir um produto ou serviço. A formação de oligopólios ampliou o poder financeiro desses grupos, de modo que passaram a exercer grande influência sobre o Estado nacional.

BIBLIOTECA DO ESTADO DA GEÓRGIA, ATLANTA

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

A expansão imperialista

A formação de oligopólios ligados ao capital financeiro (produtivo e bancário) não foi suficiente para combater os efeitos da crise econômica, conter a queda dos preços e garantir mercados para os produtos da indústria. Para tentar solucionar o problema, as potências econômicas do período adotaram uma série de medidas protecionistas, que restringiram a entrada de mercadorias industrializadas em seu território.

Além disso, em parceria com empresas oligopolistas, os governos dos países industrializados iniciaram um processo de expansão colonial em diferentes regiões, especialmente na África e na Ásia, em busca de investimentos, fontes de matérias-primas e mercados para os produtos das indústrias. Esse processo de expansão territorial das potências industrializadas e de dominação política e econômica imposta aos territórios sob seu controle é conhecido como **imperialismo** ou **neocolonialismo**.

As regiões colonizadas ajudaram a minimizar as tensões sociais causadas pela crise econômica e pela modernização da agricultura, que geraram um grande contingente de desempregados nas cidades europeias. Os territórios coloniais também se tornaram mercados seguros para os investimentos dos capitais excedentes na Europa. Nesses locais, grandes grupos econômicos europeus financiaram a construção de ferrovias, fundaram empresas de energia e navegação e exploraram minérios, entre outras atividades. Por isso, o imperialismo pode ser entendido como o movimento de expansão do capital financeiro para diferentes áreas do planeta.



GRANGER/SHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

O peixe-diabo em águas egípcias, charge de 1882. Note que o Reino Unido foi representado como um polvo que se apossa de vários territórios em continentes diferentes.

História em construção

Durante o período em que vigoravam as práticas mercantilistas, a preocupação das potências coloniais era a de manter positivas suas balanças comerciais. Assim, esses países exploravam seus territórios coloniais em busca de metais preciosos e de produtos tropicais, como algodão, tabaco e açúcar, que eram valorizados na Europa. Já durante o neocolonialismo, as potências coloniais, além de dominarem territórios em busca de matérias-primas, fontes de energia, mercados consumidores para seus produtos industrializados, almejavam, sobretudo, novos territórios onde os capitais excedentes da Europa pudessem ser investidos.

BNCC

Ao discutir as diferenças entre colonialismo e neocolonialismo, a seção contribui para o desenvolvimento das **Competências específicas de História nº 1, nº 2 e nº 6**.

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

História em construção

Neocolonialismo

O termo *neocolonialismo* passou a ser empregado para designar a etapa do desenvolvimento do capitalismo iniciada com a Segunda Revolução Industrial, em meados do século XIX. Ele se diferencia do colonialismo, processo de expansão europeia ocorrido entre os séculos XV e XVIII, com o objetivo de conquistar colônias para a exploração de metais preciosos e de produtos tropicais, como açúcar, algodão e tabaco. Naquele período, em que vigoravam as práticas econômicas do mercantilismo, a colonização da Ásia e da África caracterizou-se pela conquista de áreas próximas ao litoral para facilitar o embarque de escravizados e outros produtos.

No neocolonialismo, a exportação de capitais era tão importante quanto a exportação de mercadorias. O caráter internacionalista dessa economia capitalista globalizada a distingue dos impérios coloniais do mercantilismo: no século XIX, um continente inteiro (a África) foi dominado por diversas potências capitalistas.

Questão

Responda em seu caderno.

- O que diferencia o colonialismo mercantilista do neocolonialismo, iniciado após a Segunda Revolução Industrial?

Ao identificar alguns dos principais produtos explorados pelos europeus procedentes dos continentes africano e asiático durante o imperialismo e favorecer a reflexão sobre o impacto do imperialismo na organização das comunidades locais, o conteúdo contempla a habilidade EF08HI24.

Ampliando: exploração imperialista e trabalho forçado

“É o caso, em particular, da África subsaariana, onde a partir dos anos 1880 o trabalho forçado ocupa o lugar da escravidão: mesmo sendo livres por direito, os trabalhadores são requisitados à força, em condições de rara brutalidade, para trabalhos não remunerados e frequentemente bastante penosos. O fenômeno é maciço e generalizado em todo o continente africano. Quando a demanda pelo marfim e a borracha explodem no final do século XIX, esse tipo de exploração é implantado de modo particularmente rígido no reino do Congo. Perde-se a conta do número de vilarejos despovoados; os trabalhadores às vezes são mandados a centenas de quilômetros de distância do seu lugar de nascimento. O administrador negocia com os potentados locais: são eles que organizam as marchas forçadas e o trabalho para que determinada estrada seja construída, para que certo trabalho de interesse econômico seja realizado.”

FERRO, Marc. *A colonização explicada a todos*. São Paulo: Unesp, 2017. [E-book]

Imperialismo e exploração das riquezas

A expansão imperialista foi motivada por diversos fatores, entre os quais destaca-se a exploração de recursos naturais disponíveis em territórios africanos e asiáticos. A descoberta de diamante, ouro e cobre no sul da África, durante a segunda metade do século XIX, foi um fator que despertou o interesse dos ingleses em controlar essa parte do continente africano.

O marfim e a borracha também são exemplos importantes de recursos naturais que foram explorados no continente africano. Essas matérias-primas passaram a ter grande demanda na produção industrial e tiveram papel fundamental na ampliação do controle da região da Bacia Hidrográfica do Rio Congo pelos belgas.

A borracha tinha uma importância econômica muito grande, por isso outras potências imperialistas também exploraram esse recurso nos territórios que controlavam. Os franceses, por exemplo, passaram a cultivar seringueiras na Indochina, visando à produção dessa mercadoria para abastecer suas indústrias.

Além da borracha, outro recurso que começou a ganhar importância no final do século XIX foi o petróleo. Essa fonte de energia se tornou valiosa para as indústrias nesse período, passando a ser intensamente explorada nos territórios coloniais. Os ingleses, por exemplo, exploraram importantes reservas de petróleo na Índia.

Além dos mencionados, vários outros recursos foram extraídos da Ásia e da África pelas potências europeias. Esse sistema de exploração teve significativo impacto nas sociedades submetidas ao controle imperialista, desorganizando modos de vida tradicionais ou reforçando práticas violentas de trabalho forçado nessas comunidades.

Além disso, esse processo de extração de riquezas fez com que as economias africanas e asiáticas fossem integradas ao capitalismo global de forma subordinada, já que as riquezas geradas por esses recursos eram transferidas para os países europeus.

Assim, outro impacto da exploração imperialista foi a ampliação das desigualdades regionais no planeta, empobrecendo as comunidades africanas e asiáticas e promovendo a rápida expansão das práticas capitalistas nos países imperialistas.



Caçadores de marfim belgas diante de chifres desse material, na região do Congo. Foto de 1900.

O “fardo” do homem branco

Além dos motivos econômicos, argumentos políticos e ideológicos foram utilizados pelas potências industrializadas para justificar a exploração e a dominação de territórios na África e na Ásia.

Vários empresários, escritores, religiosos e políticos declaravam que era benéfica a colonização de povos africanos e asiáticos, considerados atrasados do ponto de vista tecnológico e cultural. Aos olhos dos europeus, as instituições políticas e econômicas e o desenvolvimento industrial de seu continente eram evidências da superioridade dos brancos. Eles acreditavam que deveriam “libertar” os povos africanos e asiáticos da suposta “barbárie” em que viviam e fazê-los ingressar na chamada “civilização”.

Teorias racistas pseudocientíficas – supostamente baseadas nas teorias da evolução e da seleção natural das espécies, de Charles Darwin, no ramo da biologia – foram utilizadas para justificar a exploração da África e da Ásia. Difundiu-se a ideia do darwinismo social, segundo a qual “sociedades superiores” deveriam “civilizar” as “sociedades inferiores”. Essa distorção das teorias darwinistas, legitimada por vários biólogos e antropólogos, foi amplamente popularizada na literatura e nos meios de comunicação.

Em 1899, o poeta britânico Rudyard Kipling compôs um poema no qual justificava a política expansionista afirmando que os países desenvolvidos tinham o “fardo” de levar os valores da “civilização europeia” para os povos “atrasados”, nem que para isso fosse necessário o uso da força.

A ideia de “fardo” do homem branco e o darwinismo social foram elementos importantes no desenvolvimento de uma ideologia racial que servia de pretexto para a dominação imperialista. Essa passou a ser vista pela opinião pública dos países industriais como uma forma de promover o suposto desenvolvimento de territórios africanos e asiáticos.

Porém, como visto anteriormente, na prática, o domínio imperialista provocou a desorganização de inúmeras sociedades e a exploração de recursos naturais na África e na Ásia.



O fardo do homem branco (Apologia a Kipling), charge de F. Victor Gillam, publicada na revista estadunidense *Judge*, 1899. Biblioteca de Cartuns e Museu Billy Ireland, Universidade de Ohio, Columbus, Estados Unidos. Nas pedras leem-se palavras como *superstição*, *ignorância*, *opressão*, *canibalismo* etc.

BNCC

Ao estabelecer relação entre ideologias raciais e a colonização europeia nos continentes africano e asiático, o conteúdo contempla a habilidade EF08HI23.

Explore

1. Os personagens que carregam os balaios representam o Reino Unido (à frente) e os Estados Unidos (atrás). Nos balaios há personagens que representam os territórios dominados na Ásia, na África e na América.

2. As pessoas dentro dos balaios são levadas em direção a uma estátua iluminada, no alto do morro, na qual se lê a palavra *civilização*. O morro que eles sobem é composto de pedras, nas quais é possível ler *superstição*, *ignorância*, *brutalidade* e *escravidão*, entre outros termos. O chargista reproduz as ideias do período estudado ao mostrar os homens brancos como responsáveis por “carregar o fardo” de levar os povos colonizados à civilização.

Atividade complementar

Considerando a reflexão feita a respeito da oposição entre *civilização* e *barbárie*, solicite aos alunos que criem uma charge ou tirinha expressando uma crítica às concepções preconceituosas, pautadas em critérios pseudocientíficos a respeito do “outro”. A linguagem das charges e das tirinhas foi marcante nos séculos XIX e XX, e, ao criar uma com esse tema, os alunos poderão exercitar e promover atitudes de tolerância, o que favorece a construção da cultura de paz. Ao avaliar as charges, verifique se aplicaram os conceitos históricos corretamente e se a crítica, em forma de humor ou ironia, foi pertinente.

Explore

Responda em seu caderno.

1. Identifique na charge os países representados pelos personagens que carregam os balaios e os continentes representados pelos personagens dentro dos balaios.
2. O chargista reproduz as ideias do período estudado? Argumente com base nos elementos da charge.

Recapitulando

4. As diversas inovações técnicas surgidas em meados do século XIX aumentaram a produtividade industrial. Contudo, o consumo não cresceu no mesmo ritmo, provocando uma crise de lucratividade. Em reação à crise, as grandes economias do período adotaram medidas protecionistas e as empresas passaram a buscar locais para fazer investimentos, fontes de matérias-primas e mercados consumidores na Ásia e na África.

5. O objetivo dos participantes da Conferência de Berlim era regulamentar a partilha do continente africano a fim de evitar um conflito entre as potências europeias. Eles decidiram, por exemplo, que as nações estabelecidas no litoral da África tinham o direito de expandir suas fronteiras em direção ao interior.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

4. Que relação pode ser estabelecida entre a Segunda Revolução Industrial e o início da expansão imperialista na Ásia e na África?
5. Qual era o objetivo dos participantes da Conferência de Berlim?

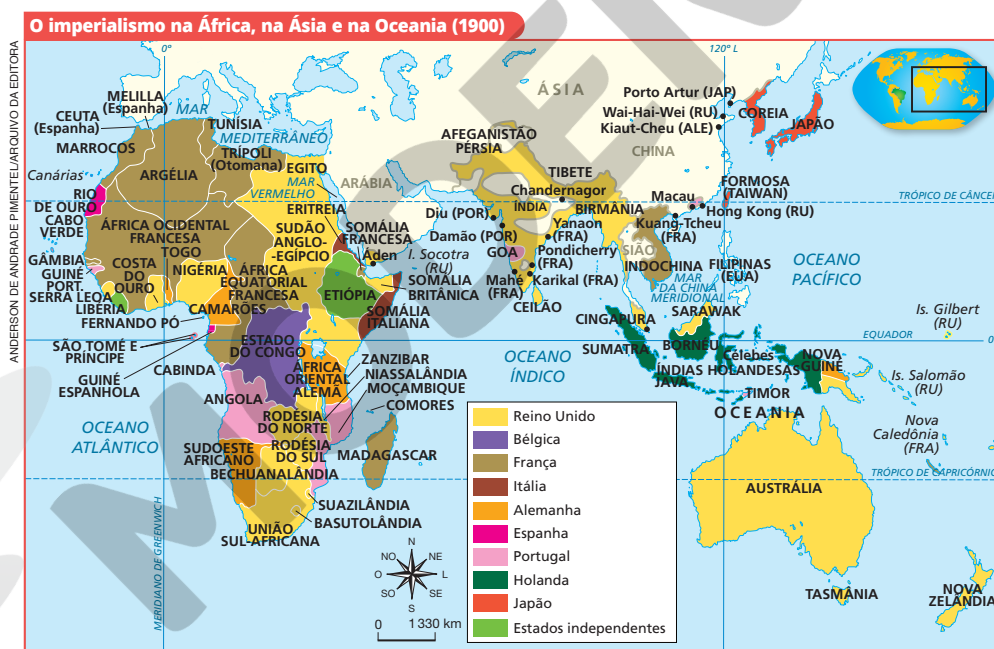
A partilha da África

Até cerca de 1880, algumas regiões do continente africano eram praticamente desconhecidas dos europeus. Porém, exploradores franceses, britânicos, belgas, alemães e italianos, movidos pela busca por riquezas, lançaram-se a percorrer a África. Eles atravessaram os desertos do Saara e da Líbia, subiram os cursos dos rios e acessaram o interior do continente.

Os franceses se dirigiram ao norte e ao noroeste africano. Os britânicos se dirigiram inicialmente para o Egito e, depois, para a região sul do continente. Os belgas deram início à exploração da Bacia Hidrográfica do Rio Congo em 1876. A Alemanha e a Itália entraram mais tarde na corrida imperialista pela exploração do continente africano.

Para evitar um conflito de grandes proporções motivado pela disputa colonial, representantes de quinze países organizaram, entre o fim de 1884 e o início de 1885, a **Conferência de Berlim**, em que definiram as regras de "ocupação" da África. Proposta pelo chanceler da Alemanha, Otto von Bismarck, a política de interiorização do continente determinava que toda nação estabelecida em algum ponto do litoral africano tinha o direito de expandir suas fronteiras em direção ao interior.

A Conferência de Berlim marcou oficialmente o início da corrida colonial pelo continente africano. Longe de apaziguar as rivalidades, a conferência as acirrou. Ao longo de décadas, diversas nações industrializadas entraram em choque pelo controle dos territórios africanos.



Fontes: HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à África contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 68; PARKER, Geoffrey. *Atlas Verbo de história universal*. Lisboa: Verbo, 1997. p. 113.

A dominação britânica na África

A entrada formal do Reino Unido na África ocorreu em 1875, quando o governo britânico comprou uma parte do Canal de Suez, canal marítimo que liga o Mar Mediterrâneo ao Mar Vermelho. Dessa maneira, o Império Britânico assegurou o controle de uma via marítima estratégica, que facilitava a circulação de navios entre a Europa, a Península Arábica e a Índia.

Buscando alargar o perímetro de segurança do canal, os britânicos anexaram o Vale do Nilo e partiram em direção ao Sudão, território onde tanto o Reino Unido como a França pretendiam construir uma ferrovia. Em 1898, houve um confronto militar entre os dois países. Conhecido como **Incidente de Fachoda**, o episódio ocorrido no local correspondente ao da atual cidade de Kodok, no Sudão do Sul, foi uma das piores crises diplomáticas da era imperialista. Após um ano de confrontos militares, a França teve de se retirar do Sudão.

Para explorar o interior do continente africano, a coroa britânica incentivava conflitos entre os grupos nativos rivais, dificultando a união entre eles. O comércio era administrado por companhias privadas, que possuíam o estatuto de representantes da coroa britânica.

Dessa forma, o governo britânico envolveu-se pouco na administração colonial direta. Inicialmente, os britânicos não alteravam as bases dos governos locais: adicionavam representantes para atuar como intermediários. Assim, “concediam” aos chefes locais dos territórios conquistados certa liberdade em suas decisões, desde que não entrassem em conflito com os interesses da metrópole.



Vista do Canal de Suez, no Egito. Foto de 2021. Inaugurado em 1869, o canal demorou dez anos para ser construído.

Saiba mais

Protetorados, domínios e colônias

O Império Britânico era composto de territórios subordinados à coroa que podiam ter a condição de protetorados, domínios ou colônias.

- **Protetorado** é um Estado subordinado a uma potência, que assume a gestão da diplomacia, do comércio exterior e, eventualmente, do exército.
- **Domínio** é um território que mantém relativa autonomia política, mas responde ao centro do império em questões de política externa e comércio internacional.
- **Colônia** é um território administrado por um Estado que, apesar de localizado em uma região distante, domina a economia, a política e a cultura dessa região.

Para analisar de modo crítico como ocorreu a conquista da África pelas nações europeias, pode-se solicitar aos alunos que pesquisem sobre as viagens de exploração nesse continente. Os nomes de David Livingstone, Richard Francis Burton e outros podem servir de ponto de partida. O uso do conhecimento geográfico e antropológico produzido por esses exploradores os transformava, voluntariamente ou não, em agentes do imperialismo europeu.

David Livingstone, médico de origem escocesa, explorou a região do Deserto do Kalahari (que abrange partes de Angola, Namíbia, Botsuana e África do Sul) e o sudeste da África. Inicialmente, Livingstone tinha a intenção de divulgar o cristianismo e o modo de vida ocidental para as populações africanas. Com o tempo, dedicou-se a explorar as características naturais do continente, principalmente a flora, que registrou em artigos, cartas e diários de viagem. Ele também estudou doenças como a febre tifoide e criou um medicamento que combatia os sintomas da malária. Richard Francis Burton, viajante inglês, percorreu o continente na companhia de caravanas árabes, vestido como um deles, passando despercebido para a população local.

Missionários de diversas denominações religiosas cristãs acompanhavam essas expedições. Os discursos civilizatórios do período difundiam a ideia de que a fé cristã, o ensino sobre o perdão e a doçura ajudariam a combater as “práticas selvagens” e a salvar a alma dos nativos.

Ao tratar das formas de resistência ao imperialismo europeu na África, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI26.

Campos de concentração na África

Durante a Guerra dos Bôeres, oficiais britânicos criaram centros de detenção e confinamento de presos que ficaram conhecidos como campos de concentração. Militares e civis, homens e mulheres de todas as idades foram aprisionados nesses locais. Os encarcerados eram submetidos a péssimas condições sanitárias, alimentação precária e forçados a executar diferentes tipos de trabalho. A mortalidade nos campos de concentração era altíssima, principalmente entre as crianças.

Ampliando: levantes contra o domínio colonial

“A insatisfação diante do estrangeiro se fazia sentir em vários níveis e em diferentes modalidades, desde revoltas sociais, movimentos religiosos, até a organização de partidos e sindicatos que pudessem representar o anseio das populações coloniais.

O preço do domínio colonial foi ter que conviver todo o tempo num clima de tensão latente, e as revoltas ocorriam por diferentes motivos. Houve levantes contra a fixação de impostos nas comunidades de aldeia dos povos mendes, em Serra Leoa (1889), dos povos acholis, em Uganda (1911), dos povos holis, no Daomé (1914, 1920); contra a requisição de mão de obra e a prestação de trabalho forçado nas comunidades dos povos majanga, no Congo (1893-1894) e em toda a região do Rio Zambeze. Mas esses eram movimentos localizados, expressavam insatisfação, mas não punham em causa o funcionamento global do sistema de exploração.

Muitas vezes, as manifestações religiosas canalizaram a insatisfação coletiva e se tornaram veículos privilegiados de resistência social. Não dispondo de quadros políticos

Continua

A Guerra dos Bôeres (1899-1902)

A região que hoje corresponde à África do Sul começou a ser colonizada pelos europeus no século XVII. Os primeiros colonizadores eram holandeses, e seus descendentes ficaram conhecidos como **bôeres**. Os britânicos começaram a chegar à região no século seguinte e, por volta de 1895, quase todo o sul do continente africano estava sob domínio britânico, exceto a República do Transvaal e a República do Estado Livre de Orange, que continuavam sob o domínio dos bôeres.

Os britânicos, movidos por interesses imperialistas pelas terras dos bôeres, ricas em pedras preciosas, provocaram uma série de conflitos. Um dos mais violentos, a **Segunda Guerra dos Bôeres**, teve início em 1899. Os britânicos acreditavam que venceriam a guerra rapidamente, mas foi preciso um poderoso exército para subjugar os bôeres. Em 1902, foi reconhecida a vitória britânica e as terras bôeres tornaram-se colônias do Reino Unido.

Movimentos de resistência

Entre 1880 e 1914, diversos movimentos de contestação à dominação colonial europeia ocorreram na África. O fim da soberania de muitos Estados africanos, a repressão às manifestações culturais e religiosas tradicionais, o confisco de terras e a exploração econômica foram algumas das razões das revoltas locais contra colonizadores de diversas nacionalidades.

No processo de resistência à colonização, as autoridades e os dirigentes africanos aceitaram algumas alianças, mas, em geral, reagiram energicamente contra os colonizadores. Para os povos que viviam em regiões invadidas pelos franceses, a imposição do domínio branco significava, além do controle político e econômico, a submissão religiosa, causa de muitos movimentos de reação de reis e chefes tribais africanos em defesa de sua soberania e de seu modo de vida.

Em 1895, Wogobo, rei dos mossis (na atual Burkina Fasso, no oeste africano), declarou ao oficial francês, capitão Destenave:

“Sei que os brancos querem me matar para tomar o meu país, e, ainda assim, você insiste em que eles me ajudarão a organizá-lo. Por mim, acho que meu país está muito bom como está. Não preciso deles. Sei o que me falta e o que desejo: tenho meus próprios mercadores; considere-se feliz por não mandar cortar-lhe a cabeça. Parta agora mesmo e, principalmente, não volte nunca mais.”

BOAHEN, Albert Adu. A África diante do desafio colonial. In: BOAHEN, Albert Adu (ed.). *História geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011. v. VII, p. 4. (Coleção História geral da África).

Os africanos expressavam seu descontentamento diante dos estrangeiros por meio de revoltas sociais, movimentos religiosos de muçulmanos, de cristãos e das religiões tradicionais africanas, assim como da organização de associações e partidos que representavam as populações nativas. Houve levantes contra a cobrança de impostos, o trabalho forçado e a requisição de africanos para fazer parte do exército dos colonizadores.

A fórmula da conquista britânica: sabão Pears é o melhor, propaganda apresentada no Sudão, 1844. O cartaz mostra pessoas espantadas, como se estivessem à frente de algo surpreendente. Essa imagem é um exemplo da influência de ideologias racistas no pensamento europeu do século XIX, visto que representa as populações africanas de forma negativa.



222

Continuação

ou ideológicos para conceitualizar e criticar a colonização, os africanos valeram-se do discurso de cunho religioso para demonstrar sua inconformidade e materializar formas concretas de contestação.”

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 154. (Coleção História na Universidade).

Rebelião Ashanti (1890-1900)

Na Costa do Ouro (atual Gana), os colonizadores britânicos enfrentaram, entre 1890 e 1900, forte resistência do povo ashanti. Os britânicos depuseram os chefes tradicionais ashantis e designaram outros, que não foram reconhecidos pelos nativos. Esses novos líderes provocaram a indignação dos ashantis ao se sentar no “**tamborete** de ouro”, símbolo sagrado que legitimava o poder dos soberanos. Além disso, o Reino Unido cobrou dos ashantis pesadas indenizações por revoltas ocorridas anteriormente.

As rebeliões chegaram ao fim após a violenta repressão britânica e a prisão, em 1900, de Nana Yaa Asantewaa, rainha de Edweso, líder do movimento. A reação britânica às revoltas ashantis tornou-se símbolo da brutalidade que os colonizadores eram capazes de praticar para garantir a exploração das riquezas africanas.

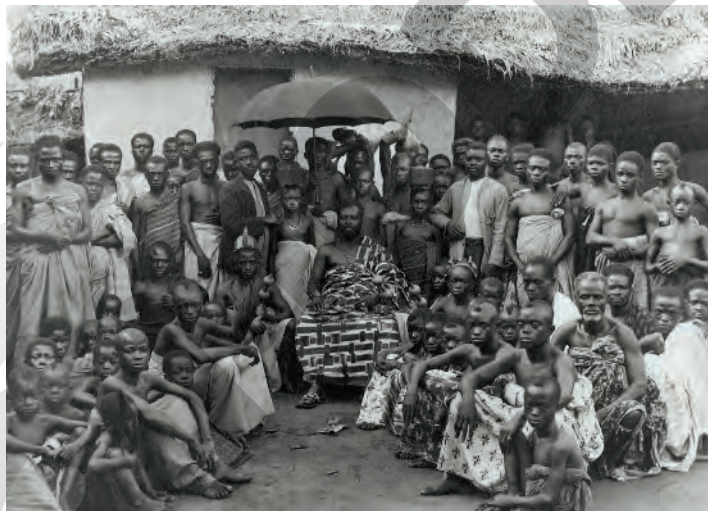
Revolta Maji-Maji (1905-1907)

Até 1914, a região de Tanganica, onde é hoje a Tanzânia, foi palco do maior desafio ao colonialismo europeu na África Oriental. O povo maji-maji organizou um movimento que uniu vinte diferentes grupos étnicos contra a exploração colonial alemã. O levante se ampliou por uma vasta região e atingiu 26 mil quilômetros quadrados.

O trabalho forçado na cultura do algodão, a expulsão de suas terras e de seus lares, a cobrança de altos impostos e os maus-tratos foram as causas imediatas da revolta. Os maji-majis protestavam contra as ameaças a sua economia doméstica, pois eram obrigados a deixar suas áreas de cultivo para trabalhar nas empresas agrícolas estrangeiras.

A rebelião teve início em julho de 1905. Em pouco tempo, o líder do movimento, Kinjikitile Ngwale, foi capturado e enforcado pelas forças alemãs. O pai de Ngwale assumiu a liderança da revolta, que foi violentamente reprimida pelas autoridades alemãs.

O movimento dos maji-majis contra a exploração colonial foi vencido, mas o regime alemão foi obrigado a abandonar a cultura algodoeira e a promover algumas reformas na estrutura colonial, sem, contudo, renunciar à natureza violenta e predatória da colonização.



Boassine, rei nativo ashanti (sentado) com seu povo, no atual Gana. Foto de 1909. O povo ashanti era conhecido por sua tradição guerreira.

■ **Tamborete:** assento sem encosto para uma pessoa.

Ampliando: a resistência Ashanti

“Em nenhuma outra parte da África ocidental houve tão longa tradição de luta entre os africanos e os europeus como entre os ashanti e os britânicos na Costa do Ouro. Os conflitos surgiram por volta de 1760 e culminaram com um choque militar em 1824: os ashanti bateram as forças britânicas e seus aliados, matando-lhes o comandante, sir Charles MacCarthy, então governador da Costa do Ouro. Dois anos mais tarde, os ingleses foram à desforra na batalha de Dodowa. Em 1850 e 1863, a guerra foi evitada por pouco, mas entre 1869 e 1872 os ashanti lançaram um ataque triplo que redundou na ocupação de praticamente todos os Estados costeiros e meridionais da Costa do Ouro. Para rechaçar os ashanti, o governo britânico lançou por sua vez uma das campanhas mais bem organizadas da época, sob o comando de um dos mais célebres oficiais ingleses do seu tempo, o general Garnet Wolseley. Equipados com as armas mais modernas, seus soldados conseguiram fazer recuar o exército dos ashanti para a outra margem do Rio Pra, ocupar e saquear Kumasi em fevereiro de 1874, após uma derradeira tentativa de resistência desesperada do exército ashanti em Amofo, perto de Bekwai.

A derrota decisiva dos ashanti pelos britânicos, em 1874, haveria de ter graves consequências para eles, condicionando em grande medida as suas reações entre 1880 e 1920. A primeira consequência, evidentemente, foi a desintegração do Império Ashanti. Pelo tratado de Fomena, os ashanti reconheciam a independência de todos os Estados vassallos localizados ao sul do Pra. Aproveitando a debilitação do poderio militar dos ashanti, os Estados vassallos do norte do [Rio] Volta também se separaram. Até o que ainda restava do império começava agora a esboroar.”

GUEYE, M'Baye; BOAHEN, Albert Adu. Iniciativas e resistência africanas na África Ocidental, 1880-1914. In: BOAHEN, Albert Adu (ed.). *História geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011. v. VII. p. 147-148. (Coleção História geral da África).

Ao identificar os produtos procedentes do continente africano explorados pelos europeus no contexto do imperialismo e reconhecer o impacto social e econômico dessa exploração nas comunidades locais, o conteúdo contempla a habilidade EF08HI24.

Recapitulando

6. Os bôeres eram descendentes dos primeiros colonizadores holandeses do território correspondente ao da atual África do Sul. Quando os britânicos começaram a chegar à região, disputaram com os bôeres o domínio dos territórios ricos em ouro e pedras preciosas. Em 1902, foi reconhecida a vitória britânica, e as terras dos bôeres tornaram-se colônias do Reino Unido.

7. Um protetorado é um território ou país que, apesar de manter-se como Estado independente, tem sua política externa controlada por outro. Em alguns casos, esse controle estende-se ao governo, bem como ao poder judiciário e às instituições financeiras. Já a colônia é um território dominado econômica, política e culturalmente por um Estado que se localiza em uma região geográfica distante.

8. A Rebelião Ashanti ocorreu na Costa do Ouro (atual Gana), entre 1890 e 1900, contra o domínio britânico, que depôs os principais líderes tradicionais e nomeou governantes para substituí-los. A Revolta Maji-Maji ocorreu na África Oriental (atual Tanzânia) contra o domínio alemão e durou de 1905 a 1907. Os revoltosos resistiam à desapropriação de suas terras, aos maus-tratos e à imposição, pelos alemães, dos altos impostos e de trabalhos forçados nas plantações de algodão.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

6. Quem eram os bôeres e por que eles entraram em conflito com os britânicos no final do século XIX?
7. Explique a diferença entre protetorado e colônia.
8. Onde ocorreram as rebeliões ashanti e maji-maji, quem eram os envolvidos e quais foram os motivos dos levantes?

A dominação francesa, belga e portuguesa na África

A França estendeu seu domínio sobre a África partindo da região correspondente à do atual Senegal, onde se localizavam feitorias francesas desde o século XVII. Somente a partir do século XIX, entretanto, a política de colonização foi organizada, sendo a administração direta confiada aos oficiais militares franceses. Nas colônias, os governadores-gerais centralizavam o poder, bem como tomavam as decisões nas áreas de economia e de justiça e nas forças armadas.

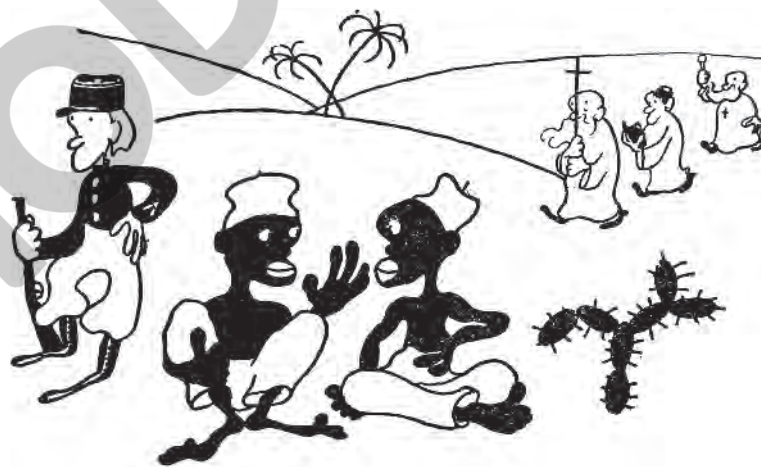
Entre 1830 e 1881, milhares de soldados franceses ocuparam a Argélia e a Tunísia. Ao longo de algumas décadas, a França dominou a Guiné, o Daomé (atual Benin), o Gabão e todo o território do Mali, de Burkina Fasso, do Chade e do Marrocos. Os franceses promoveram uma política de assimilação cultural tão agressiva que chegaram a afirmar que os territórios africanos ocupados eram “partes” da França.

A maior parte do Congo (atual República Democrática do Congo) foi colonizada pela Associação Internacional do Congo, empresa fundada pelo rei da Bélgica, Leopoldo II. Essa associação era um grande empreendimento econômico que tinha por objetivo, como visto, explorar borracha, marfim e outros produtos minerais de alto valor comercial. A mão de obra local era recrutada à custa do terror, da mutilação física e da escravidão. Essas práticas tornaram a colonização do Congo uma das mais violentas da história.

Portugal concentrou suas ambições coloniais na África após a independência de sua principal colônia, o Brasil, em 1822. No fim do século XIX, o governo português reforçou o poder econômico e político sobre suas colônias africanas, incrementando a agricultura de gêneros tropicais com o objetivo de fixar colonos nos territórios que dominava.

Os portugueses continuaram o processo de exploração de Angola, de Moçambique e das ilhas de Guiné, Cabo Verde e São Tomé.

Submissão não é nada... espere até ver a missão... caricatura publicada na revista francesa Monde satirizando a aliança entre o imperialismo francês no Marrocos e o trabalho missionário da Igreja para oprimir os povos nativos, 1933. Biblioteca Nacional da França, Paris.



ARCHIVES CHARMEYBRODEMAN IMAGES/PHOTOFRENSA - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

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

224

A divisão geográfica da África

Na década de 1910, com exceção da Etiópia e da Libéria, a África inteira estava submetida à dominação de nações europeias, principalmente pela França e pelo Reino Unido – não apenas militar e economicamente, mas também culturalmente. Os africanos foram obrigados a se adaptar a novas crenças, práticas e ideias, como o cristianismo e a economia de mercado. Além disso, uma nova divisão geográfica foi imposta aos povos do continente: as fronteiras coloniais traçadas pelas nações europeias desconsideraram as relações políticas entre os africanos e as formações territoriais anteriores. Assim, povos inimigos foram reunidos em um mesmo território colonial enquanto populações de mesma etnia se viram espalhadas por colônias controladas por diferentes Estados da Europa.

Políticas imperialistas na Ásia

A partir de 1830, as principais potências europeias, os Estados Unidos e o Japão desenvolveram políticas imperialistas na Ásia, forçando nações desse continente a abrir seu mercado para a entrada de produtos e capitais estrangeiros. Entretanto, os países-alvo já eram impérios estabelecidos e unificados por tradições culturais e religiosas havia séculos.

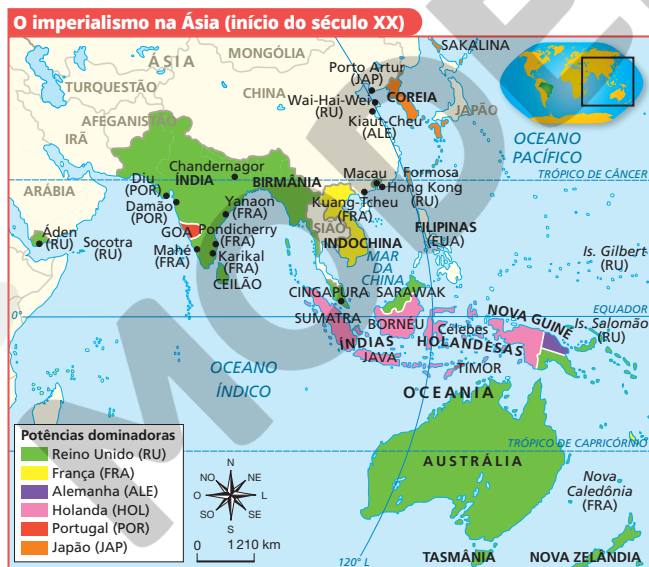
A dominação britânica na China

Os contatos regulares da China com os europeus se intensificaram no início do século XVI, quando os portugueses obtiveram o monopólio do comércio no porto chinês de Cantão (Guangzhou). Anos depois, eles instalaram uma feitoria em Macau, que servia de entreposto para as trocas comerciais entre chineses e europeus. Os produtos chineses mais cobiçados na Europa eram a seda, os tecidos de algodão e o chá, fornecidos por uma companhia chinesa que tinha o monopólio do comércio com o exterior.

Durante três séculos, os contatos comerciais com os europeus pouco ou nada afetaram a tradicional sociedade chinesa. Os rituais da corte, visando engrandecer a figura do imperador, sobreviveram à chegada dos europeus. A administração imperial continuou sob a responsabilidade dos mandarins, funcionários públicos altamente eruditos e preparados intelectualmente para o cargo. A China mantinha seu mercado fechado aos produtos europeus, e a mentalidade capitalista de acumulação não havia se estabelecido no país.

A partir de 1840, entretanto, a expansão imperialista alterou completamente a relação dos chineses com os europeus. Com o objetivo de aumentar seus lucros na região, a Companhia Britânica das Índias Orientais passou a estimular o consumo de ópio pelos chineses, produto tradicionalmente empregado como remédio que passou a ser usado como droga. O governo chinês reagiu proibindo o comércio do ópio e destruindo as caixas com o entorpecente contrabandeadas pelos britânicos.

Começava, assim, o primeiro conflito armado entre o Reino Unido e a China. As **Guerras do Ópio**, ocorridas entre 1839 e 1842 e, mais tarde, entre 1856 e 1860, foram encerradas com a vitória britânica. A China foi obrigada a assinar uma série de acordos comerciais que garantiam o acesso dos ocidentais a portos chineses e a livre circulação de mercadores europeus e missionários cristãos no território do império, entre outros privilégios concedidos aos cidadãos britânicos. Além disso, o governo chinês teve de entregar Hong Kong para o Reino Unido.



Ampliando: Egito, China e o Ocidente

“Ambos [China e Egito] eram estados independentes com base em antigas civilizações e uma cultura não europeia, minados pela penetração do comércio e finanças ocidentais (aceitos com boa ou má vontade) e sem capacidade para resistir às forças militares e navais do Ocidente, mesmo que modestamente mobilizadas. As potências capitalistas nessa fase não estavam interessadas particularmente em ocupação e administração, na medida em que seus cidadãos tivessem total liberdade para fazer o que bem entendessem, incluindo os privilégios extraterritoriais. Tais cidadãos se viram envolvidos, de forma crescente, nas questões desses países quando os governos locais começaram a se desintegrar diante do impacto ocidental, assim como devido à rivalidade entre as potências ocidentais. Os dirigentes da China e do Egito rejeitaram uma política de resistência nacional, preferindo – onde tivessem a opção – uma dependência do Ocidente, que mantinha o poder político próprio.”

HOBBSAWM, Eric J. *A era do capital: 1848-1875*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 208-209.

Ao tratar das manifestações de resistência dos chineses às imposições do imperialismo europeu, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI26.

Recapitulando

9. As Guerras do Ópio ocorreram entre 1839 e 1842 e entre 1856 e 1860, entre o Reino Unido e a China. Elas significaram as tentativas chinesas de se opor ao contrabando da droga promovido pelos britânicos, que estimulavam o consumo de ópio pelos chineses.

10. A Guerra dos Boxers ocorreu na região do Vale do Rio Amarelo, entre 1898 e 1901, e foi um movimento nacionalista chinês que reagiu com violência à intervenção imperialista e à crescente presença de estrangeiros em seu território.

Ampliando: espólio chinês

“Desmoralizada, às voltas com a falência da dinastia Qing, [...] a China não foi mais do que um espólio na década que se seguiu: em 1898, Inglaterra, França, Rússia, Alemanha e Japão ocupavam ou reivindicavam ‘áreas de influência’ em território chinês, o que compunha uma humilhação múltipla, multiforme. A violência da abertura forçada da China e o sentimento geral de humilhação dos chineses podem ser medidos pela [...] reação à Revolta dos Boxers, em 1900 [...].”

Para Sun Yat-Sen, que se tornaria o líder da revolução nacionalista-republicana de 1911, a China estava sendo esmagada pelo poder econômico das potências em grau mais severo do que qualquer outra colônia.”

LYRIO, Mauricio Carvalho. *A ascensão da China como potência: fundamentos políticos internos*. Brasília: Funag, 2010. p. 168-169.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

9. O que foram as Guerras do Ópio?
10. Qual foi o motivo para o início da Guerra dos Boxers?

A resistência chinesa

As potências industriais tiveram dificuldade para dominar a China. Camponeses, artesãos e setores nacionalistas exigiam do governo ações para recuperar a soberania chinesa. A insatisfação com o imperialismo ocidental transformou-se em luta armada em diversas ocasiões.

Um desses conflitos ocorreu entre 1898 e 1901 na chamada **Guerra dos Boxers**. Com o incentivo de Tzu-Hsi, viúva do imperador chinês, formou-se uma organização clandestina de resistência popular chamada **Sociedade dos Punhos Harmoniosos e Justiceiros** (*Boxers*, em inglês), cujo objetivo foi combater a presença de europeus e a difusão da cultura ocidental na China.

As primeiras ações dos boxers foram atos de sabotagem, como a destruição de linhas telegráficas e de ferrovias e a perseguição aos missionários cristãos, representantes simbólicos da cultura ocidental.

Os levantes foram se expandindo até que, em junho de 1900, os boxers cercaram o bairro das embaixadas ocidentais em Pequim e, durante 55 dias, isolaram o local, ameaçando civis estrangeiros, soldados e cristãos.

A reação das potências estrangeiras foi rápida e violenta: 20 mil soldados de uma frente de nações (Reino Unido, Japão, Rússia, França, Alemanha e Estados Unidos) saquearam Pequim e mataram milhares de boxers e membros do exército imperial chinês identificados com o levante.

Os acordos formalizados no Protocolo de Pequim, em 1901, impuseram à China o pagamento de pesadas indenizações e autorizaram a permanência de tropas estrangeiras no país e a execução de dez autoridades chinesas que haviam apoiado a rebelião.



A divisão do território chinês entre Reino Unido, Rússia, França, Alemanha, Estados Unidos e Japão, após a Guerra dos Boxers, charge de c. 1900.

O Império Britânico na Índia

Desde o século XVII, nos territórios da atual Índia – a terra das especiarias que tanto lucro proporcionou aos portugueses durante o período das Grandes Navegações –, foram feitas alianças políticas e econômicas entre os reis e príncipes locais e a Companhia Britânica das Índias Orientais, formada por comerciantes britânicos ricos e aristocratas. Os principais objetivos da Companhia eram controlar o mercado do algodão, coletar os impostos, proteger as exportações das manufaturas britânicas e comandar os soldados nativos, conhecidos como **cipaios**.

Em 1858, o Parlamento britânico transferiu o poder detido pela Companhia para a coroa. O governo britânico, então, passou a administrar diretamente a maior parte dos territórios de Índia, Paquistão, Sri Lanka, Bangladesh, Birmânia (atual Mianmar) e uma pequena parte do Iêmen (a colônia de Aden). Os britânicos criaram um sistema uniformizado de administração civil e judiciária, padronizaram o sistema de pesos e medidas e adotaram a rupia indiana como moeda única.

O Reino Unido introduziu no mercado indiano os tecidos produzidos nas indústrias britânicas, o que prejudicou a produção artesanal local, causando a ruína econômica das comunidades tradicionais da Índia que dependiam do artesanato têxtil para sobreviver.

A Revolta dos Cipaios

As medidas econômicas fixadas pelos britânicos, como a cobrança de impostos e a redução do valor das tarifas alfandegárias para as importações, abalaram profundamente a economia e os costumes da população da Índia a partir da década de 1850.

Uma das mais radicais reações a essas imposições econômicas foi a **Revolta dos Cipaios**. Ocorrido entre 1857 e 1858, o levante popular aliou soldados muçulmanos, hindus e príncipes, conscientes de que a real ameaça às autoridades indianas eram os britânicos. O movimento foi duramente reprimido pelos britânicos e serviu-lhes de pretexto para tomar o controle político do território. Em 1876, a Índia passou a integrar o Império Britânico, e a rainha Vitória recebeu o título de imperatriz da Índia.



Trem indiano com vagões para mulheres e crianças, gravura de c. 1870.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

11. Por que os tecidos britânicos passaram a ser consumidos na Índia? Quais foram as consequências desse fato para a sociedade daquela região?

BNCC

Ao apresentar o protagonismo dos indianos na resistência à exploração imperialista dos britânicos em seus territórios, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF08HI26.

Recapitulando

11. Os tecidos britânicos, produzidos por máquinas, foram introduzidos no mercado indiano pela Companhia Britânica das Índias Orientais, passando a concorrer com os tecidos artesanais feitos na Índia. Esse fato provocou o empobrecimento dos artesãos locais e o gradativo empobrecimento das comunidades que dependiam dessa atividade.

Ampliando: a revolta dos Cipaios como prelúdio à libertação indiana

“A ‘ocidentalização’ viria finalmente produzir a liderança, as ideologias e os programas da luta de libertação indiana, cujos líderes culturais e políticos surgiriam dos flancos dos que haviam colaborado com os ingleses, beneficiando-se dessa dominação na qualidade de uma burguesia compradora ou lançando-se à ‘sua modernização’ pela imitação do Ocidente. [...] Quando havia resistência aos britânicos enquanto britânicos, ela vinha dos tradicionalistas e era mesmo muda – com uma importante exceção [...]”

A principal exceção foi o grande levante de 1857-58 no norte da planície indiana, conhecido na tradição histórica inglesa como o ‘Motim indiano’, um ponto crucial na história da administração britânica, que tem sido apontado retrospectivamente como um prelúdio ao movimento nacional indiano. Era o último sinal de reação do norte da Índia contra a imposição do domínio inglês direto e que finalmente fez ruir a velha *East India Company*.”

HOBSBAWM, Eric J. *A era do capital: 1848-1875*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 197-198.

Por abordar as relações de poder e os mecanismos de transformação e de manutenção das estruturas sociais, culturais e políticas na Índia, o conteúdo da seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 1**.

Leitura complementar

O imperialismo e a religião

A dominação britânica na Índia não foi apenas econômica. O Reino Unido também adotou medidas para cristianizar os indianos.

“Ao longo do século XIX, principalmente após a extinção do monopólio da Companhia [das Índias Orientais] sobre o território indiano, em 1813, o serviço administrativo colonial, dirigido por políticos ou militares de alto escalão vindos da metrópole, adquiriu ‘um espírito de grupo cada vez mais conscientemente britânico, à medida que se profissionalizava em seus diferentes ramos de competência e formava um conceito mais alto de sua missão e de seus méritos’. Tornou-se predominante, então, a perspectiva **anglicista** de que, diante da inferioridade da colônia, o governo britânico deveria ser o agente de reformas moralizantes e progressistas, cujo objetivo seria impelir a sociedade indiana à modernidade, à civilização.

Anglicista: neste caso, referente ao Reino Unido.

Em decorrência de tal perspectiva, [...] o Parlamento britânico autorizou, em 1813, a entrada de missões cristãs na Índia. Igualmente importante foi o fato de que o governo colonial favoreceu, ainda que indiretamente, a atividade missionária, uma vez que adotou uma legislação de proteção aos convertidos (direito à herança familiar e, no caso dos homens, de obrigar a esposa a converter-se à religião deles), encorajou a atuação de missões junto a tribos consideradas ‘atrasadas’ e permitiu iniciativas de reforma da sociedade, por meio da educação, área em que os missionários cristãos eram bastante ativos.



Bispos cristãos da Índia e do Ceilão (atual Sri Lanka) em Calcutá, na Índia. Foto de 1900.

LOOK AND LEARN ILLUSTRATED PAPERS
COLLECTION/BRIDGEMAN IMAGES/FOTÓGRAFIA

Devem-se destacar, ainda, reformas realizadas pela administração colonial que tiveram impacto direto sobre as comunidades religiosas locais: [...] a promoção do extermínio de ‘tribos criminosas’ [...] e a retirada do apoio do governo colonial às instituições religiosas locais, o que culminou, em 1838, na proibição da atuação de oficiais britânicos na administração de templos. [...]

As atividades [...] educacionais das missões cristãs [...] e a intervenção da administração colonial em práticas religiosas evidenciaram, perante os indianos, a vinculação dos princípios fundamentais do projeto de modernização do Estado colonial – “desenvolvimento, progresso e evolução” –, expressos por meio do discurso anglicista, a um projeto de cristianização da sociedade indiana [...]. Se, no início do século XIX, não parecia aos indianos que os britânicos tivessem uma ‘fé nacional’, algumas décadas depois puderam observar a proliferação de igrejas cristãs por toda a colônia, as quais os oficiais frequentavam com regularidade. Gradualmente, o governo britânico pareceu revelar aos colonos sua face cristã. Em decorrência disso, grande parte das instituições religiosas locais associou o consentimento à presença de missionários em território indiano a uma suposta pretensão do governo colonial de difundir o cristianismo. Tal percepção se fortaleceu diante da retirada do apoio da administração colonial às instituições religiosas indianas, medida interpretada como uma tentativa de debilitar as religiões **autóctones**.

[...] Diante do surgimento de um sentimento de vulnerabilidade entre as elites urbanas hindus, em decorrência da percepção de que o governo colonial, em sua defesa de religiões **semíticas**, constituía uma ameaça às tradições religiosas indianas, diversos grupos religiosos – hindus, muçulmanos, siques e pársis – passaram a oferecer resistência à intervenção governamental. Tal resistência ocorreu nos moldes da cultura legal-representativa estabelecida pela administração britânica: sociedades legalmente constituídas [...], com membros registrados e modos de prática reconhecidos, declararam-se representantes de grupos sociais específicos e dirigiram-se ao Estado colonial – por meio da imprensa, de petições e memoriais – em defesa de questões consideradas de interesse público. É possível identificar, no período em questão, a mobilização de diferentes organizações religiosas – hindus, muçulmanas e pársis –, que assinaram petições contra a proibição da atuação de oficiais da Companhia na administração de templos, por exemplo. [...]”

OLIVEIRA, Mirian Santos Ribeiro de. Identidade e religião hindus na Índia britânica. *Rever: Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 156-157, jan.-jun. 2014.

Questões

Responda em seu caderno.

1. Que característica da política colonial britânica na Índia é revelada nesse texto? Essa política foi a mesma adotada pelos britânicos em suas colônias africanas?
2. Que meio importante para a execução dessa política foi utilizado pelos colonizadores na Índia?
3. Como setores da população indiana reagiram às ações promovidas pelos colonizadores?

• **Autóctone:** natural de um país.

• **Semítico:** nesse caso, referente a tradições cristãs.

Leitura complementar

1. De acordo com o texto, o governo britânico adotou uma política eurocêntrica e exclusivista na Índia. A produção artesanal indiana, a sociedade de castas e os rituais hindus representavam, para os britânicos, componentes de um passado de atraso que precisava ser superado. Predominava nessa perspectiva a ideia da missão “civilizadora” do homem branco, destinado a conduzir os povos da Ásia e da África pelas trilhas da modernidade, da ciência e da civilização. Logicamente, a ideologia da superioridade do europeu servia ao projeto da colonização, pois seria difícil justificar a dominação colonial sem o discurso da supremacia étnico-cultural. Essa política foi a mesma que marcou a presença britânica nos territórios africanos.

2. Esse meio foi o trabalho dos missionários cristãos, que cumpriu papel importante no processo de dominação cultural na Índia e nas demais colônias europeias. A dominação somente pela força alimenta o ódio contra o colonizador e tende a gerar reações violentas. Desse modo, a atividade missionária serve como estratégia para amenizar a reação dos colonizados, ao agir no campo do discurso e da consciência e promover o estabelecimento de laços emocionais dos povos dominados com o colonizador. Além disso, a atividade missionária justificaria o propósito civilizador e altruísta da colonização.

3. De acordo com o texto, setores da população indiana se sentiram fragilizados diante do avanço da atividade missionária cristã, por isso diversos grupos religiosos passaram a se organizar para resistir à intervenção governamental inglesa.

Ampliando: a estratégica Indochina

“Em meados do século XIX, durante a Guerra do Ópio, a Grã-Bretanha abre o mercado chinês; apoia-se numa base em Hong Kong (1842), e, depois, na abertura dos portos chineses, o que a França também consegue. [...]

[...] [Sempre] em nome da defesa da religião, ingleses e franceses intervieram na China, e Napoleão III determinou ao almirante Rigault de Genouilly que, então, agisse na Indochina: ele bombardeou Tourane, instalou-se numa parte da Cochinchina e, em fevereiro de 1859, ocupou Saigon. [...]

Na verdade, três forças estimulam a intervenção francesa na Indochina: o zelo evangelizador, cronologicamente o primeiro mas que permanece ativo durante todo o século XIX; a anglofobia da marinha, encarnada pelo oficial Francis Garnier, que gostaria de dotar a França de um Império colonial no Extremo Oriente equivalente ao da Grã-Bretanha [...]; por último, o affairismo dos círculos ligados à indústria têxtil e ao tráfico de armas, que [...] querem ocupar o Tonquim, e, mais ainda controlar o Rio Vermelho, via de acesso, julgam eles, ao mercado chinês, esse grande mito do século XIX. [...]

‘A penetração no Tonquim [ou Tonkin, golfo na costa vietnamita] é uma questão de vida ou morte para o futuro de nossa dominação no Extremo Oriente’, julgam os círculos mercantis e os almirantes de Saigon. E Gambetta, em 1872, considera o Rio Vermelho como um outro Suez, ‘uma via para o comércio geral do mundo.’”

FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 119-120.

Indochina: região da Ásia que compreendia o território correspondente ao ocupado pelos atuais Vietnã, Laos e Camboja.

Aclimatar: passar por um processo de adaptação a novas condições climáticas e biológicas.

Os franceses na Indochina

A França, segundo maior império da era neocolonialista, explorou e dominou territórios na África, na Ásia (**Indochina**) e na Oceania.

O colonialismo francês baseava-se no conceito de assimilação cultural. De acordo com essa ideia, os nativos que abandonassem seus costumes tradicionais e adotassem a cultura e os valores da metrópole poderiam ser considerados cidadãos franceses.

A expansão francesa na Ásia iniciou-se com a conquista do Reino do Vietnã, seguida do Reino do Camboja e dos principados do Laos, entre 1860 e 1867. Progressivamente, os franceses avançaram em direção à China. Porém, a presença britânica na Birmânia (atual Mianmar) frustrou os planos da França.

Para dominar a população da Indochina, os colonizadores incitaram rivalidades interétnicas e substituíram reis legítimos por governantes indicados pelo governo francês. Além disso, nomearam franceses para ocupar os altos postos da administração colonial, restando à população nativa os cargos de escalões inferiores.

Na região, os franceses cultivavam arroz, chá e café e extraíam carvão. Como já visto, eles também desenvolveram o cultivo da seringueira para a extração de látex, depois que os britânicos contrabandearam mudas da seringueira brasileira e a **aclimataram** em suas possessões no Sudeste Asiático. O trabalho nessas atividades era exercido pelas famílias camponesas, submetidas a condições degradantes de vida e de trabalho.

Diante dos métodos cruéis que caracterizaram a dominação francesa na Indochina, a população nativa se revoltou diversas vezes. Com maior ou menor intensidade, em períodos e lugares diferentes do território, trabalhadores, estudantes e a elite política e intelectual organizaram rebeliões e protestos contra o domínio colonial.



Trabalhadores em colheita de chá na Indochina. Foto de 1930. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos. O nome Indochina deve-se ao fato de a região ficar entre a Índia e a China e ter recebido forte influência cultural desses países.

O Japão da era Meiji

Durante centenas de anos, o poder político no Japão foi exercido por famílias de proprietários rurais lideradas pelo **xogum**, líder político e militar com poderes hereditários. O imperador era uma espécie de figura decorativa, como os reis na Europa feudal.

Durante o regime do xogunato, o Japão manteve-se fechado aos contatos comerciais e culturais com o Ocidente. No entanto, pressionados pelos Estados Unidos, em meados do século XIX os japoneses abriram os portos do país às potências ocidentais.

A penetração de mercadorias estrangeiras desestabilizou a ordem feudal que caracterizava o Japão. O regime do xogunato se encerrou em 1868, quando o poder dos xoguns foi transferido para o imperador Mutsuhito, que subiu ao trono com o nome de Meiji.

O imperador Meiji iniciou uma série de reformas que modificaram profundamente a sociedade japonesa. Essas reformas incluíram o incentivo à industrialização, a criação de grandes unidades de produção agrícola, a centralização administrativa do país com a abolição das antigas províncias feudais e um amplo programa educacional para universalizar o ensino básico e alfabetizar os adultos.

As mudanças econômicas possibilitaram a criação dos **zaibatsus**, grandes conglomerados econômicos que controlavam o comércio, a indústria e o sistema financeiro. Para ampliar os negócios, o governo assegurou o equilíbrio entre a importação e a exportação de produtos. Assim, com essa solução tipicamente capitalista, o Japão transformou-se em uma potência imperialista na Ásia.

No fim do século XIX, o Japão já disputava territórios e influência na Ásia com as grandes potências industrializadas do Ocidente. Por causa de suas ambições imperialistas na região, envolveu-se em duas guerras: a primeira contra a China, entre 1894 e 1895, na qual obteve o domínio sobre Taiwan, e a segunda contra a Rússia, entre 1904 e 1905, obtendo o domínio sobre a Manchúria.

Responda em seu caderno.

Recapitulando

12. O que foi o processo de assimilação cultural empregado pela França na Indochina?
13. O que eram os chamados **zaibatsus**? Em que contexto eles foram instalados?

BNCC

Ao abordar as transformações das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais japonesas ao longo do tempo, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 1**.

Recapitulando

12. Foi um processo de dominação cultural empregado pela França durante a colonização da Indochina. Segundo esse conceito, os nativos que abandonassem seus costumes e tradições e adotassem a cultura e os valores dos colonizadores conquistariam a cidadania francesa.

13. Os **zaibatsus** eram conglomerados econômicos que controlavam o comércio, a indústria e o sistema financeiro no Japão. Eles foram instalados durante o processo de transformação do país, iniciado pelo imperador Meiji, que extinguiu o regime do xogunato e implementou medidas capitalistas que transformaram o Japão em uma potência imperialista na Ásia.

Conexão

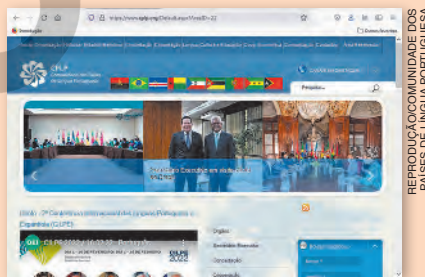
O imperialismo português sobre alguns países africanos e asiáticos deixou inúmeros legados, como a língua portuguesa em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Se possível, acesse o *site* da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e apresente aos alunos as permanências históricas da presença portuguesa nesses locais, associando-as à história brasileira.

Conexão

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)

Disponível em: <https://www.cplp.org/>.
Acesso em: 18 abr. 2022.

O *site* reúne informações sobre os países cujo idioma oficial é o português: Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Apresenta vários textos sobre a cultura dos países que foram colônias portuguesas, trata de sua situação política, social e econômica atual, de projetos de difusão da língua portuguesa e de ações sociais conjuntas. Contém, ainda, notícias relacionadas a temas como direitos humanos, ciência e tecnologia, igualdade de gênero, finanças e saúde, envolvendo esses países.



Página inicial do *site* da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Atividades

1. a) Forma política: imposição militar. Forma cultural: elaboração de teorias racistas.

b) Os europeus depreciavam os africanos alegando que eram racialmente inferiores.

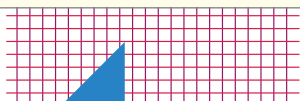
c) A pseudoteoria mais famosa é conhecida como darwinismo social. Ela pode ser considerada uma deturpação das teorias evolucionistas de Charles Darwin porque associa a teoria da evolução das espécies às sociedades. Muitos cientistas hierarquizaram os povos e afirmaram que alguns eram mais evoluídos do que outros.

2. a) Tanto a internet quanto o telégrafo permitem a comunicação sem a necessidade de um meio físico de transporte. A internet, contudo, se diferencia dos demais sistemas de comunicação em um aspecto importante. Quando se desenvolveu sob o cuidado de *hackers*, desvinculada dos setores militar, governamental e acadêmico, a rede não possuía controle legal nem autoridade supervisora. Desde sua origem, ela se baseia em uma rede mundial flexível, que interliga inúmeras e quase infinitas sub-redes. Daí a internet ser mais maleável e potencialmente mais criativa do que as demais formas de comunicação.

b) O autor defende que a internet deve estimular a formação de uma “consciência planetária” e “desenvolver a ideia da comunidade de destinos da humanidade”. Incentive os alunos a debater os sentidos que a proposta de Morin pode ter no mundo contemporâneo. Peça que se posicionem diante dessas propostas.

c) Entre os problemas relacionados ao uso da internet, os alunos podem mencionar o aumento do discurso de ódio em ambientes virtuais, que reforçam ideias preconceituosas e o *cyberbullying*; a ação de *hackers* que acessam, compartilham e fazem uso indevido de dados pessoais e de empresas; a divulgação de imagens e vídeos de pessoas sem a sua devida autorização; o excesso de exposição de informações pessoais, o que pode facilitar a ação de criminosos. Também podem ser mencionados o tempo despendido nas redes

Continua



ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

Aprofundando

1. Leia o texto e faça o que se pede.

“Se do ponto de vista político-econômico a colonização [da África] apoiava-se na exploração de recursos naturais e na imposição militar, do ponto de vista cultural, a supremacia europeia era justificada em princípios racistas, que colocavam os africanos na escala mais baixa da humanidade. Não é mera coincidência o fato de que o período da colonização tenha correspondido, no plano científico e intelectual, ao período de desenvolvimento das teorias deterministas e racistas nos meios acadêmicos ocidentais.”

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 146. (Coleção História na universidade).

- Cite uma forma política e uma forma cultural de dominação praticadas pelos europeus no processo de exploração e colonização da África.
- Qual foi a imagem que os europeus produziram sobre os africanos?
- Qual é o nome da teoria racista pseudocientífica a que o texto faz referência? Por que ela pode ser considerada uma deturpação do pensamento de Charles Darwin?

2. O telégrafo, uma das invenções do século XIX, estabeleceu uma rede de comunicação global que garantia a troca de mensagens entre um emissor e um receptor sem a necessidade de meios físicos de transporte. Algo semelhante ocorre atualmente com a rede mundial de computadores, a internet. No entanto, ela nasceu sob a marca da comunicação em rede. Tanto o telégrafo quanto a internet, contudo, não são agentes inovadores em si; seu potencial transformador depende dos usos e do valor que as sociedades atribuem a eles.

Leia a esse respeito um trecho de uma entrevista concedida por Edgar Morin, pensador francês.

“A internet tornou-se um sistema nervoso artificial que tomou conta do planeta. É algo que ajuda muito na hora de desenvolver afinidades, encontrar amigos, amores ou parceiros de hobby. [...] Mas os sistemas de comunicação não criam compreensão. A comunicação apenas transmite

informação. É preciso estimular o surgimento de uma consciência planetária. Se a internet não desenvolver a ideia da comunidade de destinos da humanidade, terá apenas uma função limitada e parcelar.”

MORIN, Edgar. Mal-estar de maio de 68 é ainda mais profundo hoje. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 abr. 2008. Mundo, p. A14.

- Em que aspectos a internet se assemelha aos demais sistemas de comunicação, como o telégrafo? Em que sentido ela se difere desses sistemas?
 - Que usos da internet Edgar Morin defende? Qual é a sua opinião a respeito dessa proposta?
 - Identifique cinco problemas recorrentes relacionados ao uso da internet e produza um texto sobre o assunto. Lembre-se de mencionar, no texto, qual é a origem social desses problemas. Em seguida, proponha uma questão aos colegas de turma, solicitando a eles que ofereçam soluções para esses problemas. Por fim, debatam as propostas mais relevantes.
3. Em 1840, um funcionário do imperador chinês escreveu uma carta à rainha britânica Vitória. Leia um trecho dessa carta e responda às questões.

“Fui informado de que o consumo de ópio é proibido em vosso país com severas penas. Isso significa que sabeis muito bem o quanto ele é prejudicial. [...] Ao assegurar que os ingleses não fumem ópio, embora sigam produzindo e instigando os chineses a comprá-lo, estais demonstrando cuidado com a vossa vida, mas negligência diante da vida dos demais e ganância à custa do mal alheio; essa conduta é repugnante aos sentimentos humanos e um desvio do Caminho do Céu.”

CARTA de Lin Zexu à rainha Vitória. In: WALEY, Arthur. *The Opium War Through Chinese Eyes*. Stanford: Stanford University Press, 1968. p. 30. (Tradução nossa).

- O que o funcionário chinês denunciou nessa carta?
- A quem o autor se refere quando afirma que a rainha é negligente com a vida dos “demais”?

232

Continuação

sociais e as consequências negativas que o uso excessivo da internet pode causar: o desenvolvimento de problemas na cervical e nos tendões, dor de cabeça, cansaço visual, redução das interações presenciais, desenvolvimento de depressão, redução da capacidade de comunicação verbal etc.

BNCC

Ao promover uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais, a atividade se relaciona com o tema **contemporâneo transversal** Ciência e tecnologia e contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 5** e da **Competência específica de Ciências Humanas nº 2**.

Aluno cidadão

4. A presença colonial europeia na África durante os séculos XIX e XX resultou na desorganização do modo de vida das sociedades africanas, na exploração de seus recursos naturais, no estímulo aos conflitos entre diferentes grupos étnicos, entre outras consequências nefastas que produziram fome, pobreza e guerras no continente. Para fugir desse cenário, muitos africanos abandonam sua terra de origem e buscam condições de vida mais favoráveis em países da Europa e da América, inclusive o Brasil. Forme um grupo e pesquisem:

- Quantos africanos entraram no Brasil nos últimos anos?
- De que países da África eles vêm?
- Quais são os principais motivos que trazem africanos para o Brasil?
- Como é a adaptação dos africanos no Brasil e como eles são recebidos no país? Que dificuldades enfrentam?

Para a pesquisa, acesse livros recentes sobre o tema ou sites de agências internacionais, governamentais (federais, estaduais e municipais), de ONGs e instituições que mantêm programas de acolhimento de imigrantes e refugiados. Caso sua cidade tenha uma comunidade de africanos, busque contatá-los e entrevistá-los. Com base nos dados da pesquisa, desenvolva com seus colegas um plano de iniciativas com o objetivo acolher imigrantes e refugiados africanos.

Conversando com geografia

- Observe o mapa e faça o que se pede.
 - Identifique os países que, entre os séculos XIX e XX, se tornaram alvos do expansionismo japonês.
 - Que potências teriam seus interesses ameaçados pela expansão japonesa na região do Oceano Pacífico?
 - Compare o mapa apresentado a um mapa do Japão atual. Que território não se encontra mais sob o domínio nipônico? Essa região pertence a qual país nos dias de hoje?
 - Explique o contexto histórico da expansão do Japão pelos territórios vizinhos.

Enem e vestibulares

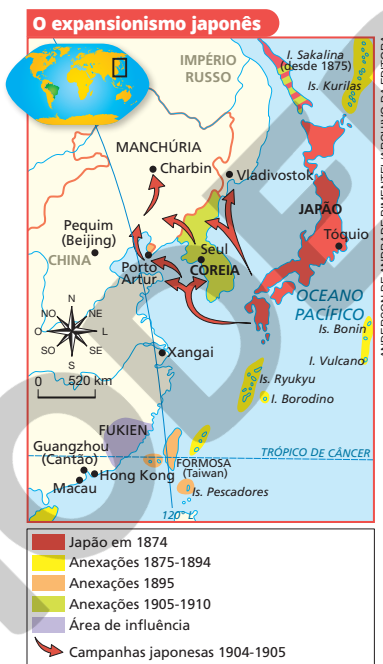
6. (UPE-SSA)

“O darwinismo social pode ser definido como a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humanas. Seu grande mentor foi o filósofo inglês Herbert Spencer, criador da expressão ‘sobrevivência dos mais aptos’, que, mais tarde, também seria utilizada por Darwin.”

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismos social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. *Educar*, Editora da UFPR: Curitiba, n. 12, p. 154, 1996. (Adaptado).

Essa teoria foi utilizada no século XIX pelas nações europeias para justificar a

- independência da Oceania.
- colonização dos Estados Unidos.
- dominação imperialista na Ásia e África.
- supremacia racial das nações latino-americanas.
- inferioridade dos Estados Unidos frente ao Japão.



Fonte: PARKER, Geoffrey. *Atlas Verbo de história universal*. Lisboa: Verbo, 1997. p. 117.

233

3. a) O funcionário chinês denunciou o incentivo do governo britânico à comercialização e ao consumo do ópio na China, ao mesmo tempo que proibiu a droga no Reino Unido, evidenciando que o Império Britânico colocou os interesses comerciais acima da vida dos chineses.

b) O autor se refere aos chineses.

4. Os dados para a pesquisa podem ser levantados com base no Relatório Anual do Observatório da Imigração Internacional – 2020, publicado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf; acesso em: 23 jun. 2022). Em geral, os africanos têm migrado para o país

Continua

Continuação

por causa de dificuldades econômicas, conflitos, perseguição política e étnica etc. no país de origem. Em situação de vulnerabilidade, aqui, muitos são obrigados a se dedicar a trabalhos informais (sem vínculo empregatício e direitos trabalhistas) e sofrem com xenofobia e racismo. Desse modo, políticas públicas que favoreçam a adaptação e a inserção dessas pessoas na sociedade brasileira têm importância fundamental.

Ao propor uma pesquisa a ser realizada de maneira autônoma pelos alunos, a atividade aproxima-os da realidade dos refugiados e imigrantes africanos no Brasil, estimula a empatia, a cooperação e o envolvimento emocional deles com as iniciativas de integração, diante do aumento do número desses estrangeiros e da violência contra eles no Brasil, nos últimos anos.

5. a) Coreia e China.

b) Estados Unidos e Rússia.

c) O território que não pertence mais ao Japão é a Sakalina, atualmente pertencente à Rússia.

d) O expansionismo japonês estava diretamente relacionado ao início do período de reformas da era Meiji, que criou as condições para a modernização e para a industrialização do país. O governo japonês, aliado aos grandes conglomerados familiares que se fortaleceram nesse processo, lançou-se à expansão imperialista visando, sobretudo, garantir matérias-primas para a nascente indústria do país.

BNCC

Por envolver a análise da linguagem cartográfica, a atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 7**.

Interdisciplinaridade

A atividade desenvolve habilidades do componente curricular geografia, especificamente a habilidade **EF08GE01**.

6. Alternativa c.

BNCC

Por abordar a definição de darwinismo social, a atividade contribui para o desenvolvimento parcial da habilidade **EF08HI23**.

Fazendo e aprendendo

Espera-se com essa atividade incentivar os alunos a se relacionar de forma mais lúdica e criativa com os temas da unidade.

Explique à turma que os filmes históricos, apesar de muitas vezes usarem uma estética realista e parecerem um fiel retrato do passado, geralmente dizem muito mais sobre a sua época de produção do que sobre o passado. Dessa forma, é uma leitura possível dos fatos históricos que seus roteiristas e diretores fazem, influenciados pelos seus valores pessoais e pelas ideias correntes do momento de produção da obra cinematográfica. Esses procedimentos de análise documental são fundamentais para uma percepção crítica das fontes históricas cinematográficas e para que os alunos percebam que a recepção do filme, como produto da indústria cultural, pode variar dependendo da maneira como os espectadores o avaliam. Por isso, é importante procurar saber a que gênero pertence um filme (destaque, principalmente, a separação entre o documentário e a ficção), além de checar a ficha técnica para saber onde, quando e por quem foi realizado etc.

Destaque o fato de que, realizando as questões propostas nos procedimentos de análise do filme, é possível se entreter com ele e também conhecer fatos de uma época. O importante é treinar o olhar para identificar o que é criação livre dos artistas envolvidos na confecção do filme e o que é a intenção de tentar registrar uma época.

Fazendo e aprendendo

Filme

É bem provável que você goste de assistir a filmes de vez em quando. E que também se interesse em comentar com colegas a respeito do que viu, manifestando sua opinião, falando do que gostou ou não etc.

Conheça algumas informações a respeito de *Germinal*, filme que trata do contexto das greves de trabalhadores no século XIX que você estudou nesta unidade.



Germinal

Gênero: Drama

Duração: 160 min

Ano de lançamento: 1993

País de origem: França

Idioma: Francês

Diretor: Claude Berri

Elenco: Renaud, Miou-Miou, Gérard Depardieu, Jean Carmet, entre outros

Sinopse: Em meados do século XIX, no norte da França, os trabalhadores de uma mina são explorados e vivem uma vida de miserabilidade. Um dia, eles decidem entrar em greve e as autoridades os reprimem. O filme foi realizado com base no romance homônimo de Émile Zola, publicado em 1885.

A realização de um filme não é tarefa fácil e envolve muitos profissionais, além dos atores que vemos interpretando os personagens. Por isso, para analisá-lo podem ser considerados critérios relacionados à forma (a maneira como o diretor usa a câmera ou algum aspecto técnico, como trilha sonora, iluminação ou figurino) e ao conteúdo (o assunto do filme ou a mensagem que ele passa, por exemplo). Porém, podemos ter em mente para a análise pelo menos três perguntas básicas:

1. **Qual é o gênero do filme?** Assim como os textos escritos, os filmes podem ser categorizados em gêneros: documentário ou ficção, comédia ou drama, policial ou histórico etc. Saber em que categoria um filme se encaixa ajuda a entender parte dos elementos que aparecem na tela.

- 2. Qual é o assunto do filme?** Essa questão é quase sempre resolvida com base na leitura da sinopse – um texto curto que sintetiza o assunto. No exemplo citado, note como em poucas linhas já é possível sabermos a época em que se passa *Germinal*, bem como os tipos de personagem e conflitos que vamos encontrar ao assistirmos a esse filme.
- 3. Como o filme mostra o que pretende?** No cinema, o trabalho com a câmera é fundamental. Ela funciona como o nosso olhar: capta algumas coisas enquanto deixa outras de fora – o modo como algo é apresentado, o modo como uma história é contada, o modo como um personagem aparece em cena. Portanto, todos esses aspectos são importantes para encontrarmos o sentido de um filme.

Considerando esses apontamentos, converse com alguns colegas a respeito da seguinte questão: De que forma podemos ampliar nossos conhecimentos históricos ao assistirmos a filmes?

Aprendendo na prática

Responda em seu caderno.

Agora, você e os colegas serão convidados a criar um curta-metragem – isto é, um pequeno filme, com duração de 1 a 3 minutos. A ideia é que vocês utilizem os recursos que tiverem disponíveis: pode ser uma câmera ou mesmo um celular emprestado. O importante é vivenciar o processo de criação e refletir sobre o conceito por trás do que pretendem criar. Acompanhem os passos a seguir.

- Definam o tema e o gênero. Escolham um dos assuntos estudados nesta unidade e decidam de que modo gostariam de abordá-lo: seria um documentário ou um filme de ficção? Se for ficção, seria uma comédia ou um drama? Soltem a imaginação e tomem nota das ideias que surgirem.
- Dividam as tarefas. O cinema é uma arte coletiva e colaborativa em que o resultado final depende do empenho de cada profissional em sua área específica. Tentem se dividir observando os interesses de cada um e sem deixar ninguém sobrecarregado com muitas tarefas: quem poderia atuar? Quem poderia escrever o roteiro? Quem poderia ser o diretor?
- Escrevam um roteiro. Esta etapa pode ser mais trabalhosa ou demorada. Isso porque o roteiro é a indicação escrita de tudo que deve ser realizado na filmagem, como: local onde se passa a ação, em que momento do dia, o que os personagens fazem, o que falam etc. Façam mais de uma versão e troquem ideias com o grupo todo a respeito das escolhas.
- Gravem o filme. Depois do roteiro desenvolvido, comecem as gravações. Vocês poderão ensaiar bastante antes de gravar ou, se conseguirem utilizar bem os recursos de edição de vídeos de celulares e computadores, poderão gravar aos poucos as cenas e reuni-las ao final, montando o filme.
- Realizem a exibição dos filmes. Após serem finalizados, os filmes poderão ser apresentados a outras turmas da escola. Vocês poderão organizar uma mostra ou disponibilizar os filmes na biblioteca.

BNCC

Ao proporcionar aos alunos a oportunidade de utilizar tecnologias digitais de forma criativa, a seção contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 3, nº 4 e nº 5** e da **Competência específica de História nº 7**.

Aprendendo na prática

Para esta atividade, sugerimos a criação de grupos de 6 a 8 alunos com diferentes perfis para proporcionar a vivência de um processo de criação coletiva.

Sabemos que a realização de um filme é tarefa complexa e exige alguns cuidados. No entanto, propomos esta atividade tendo em vista a intensa presença da linguagem audiovisual no cotidiano dos alunos. Estando expostos a essa linguagem, é bem provável que eles demonstrem mais segurança na realização da atividade proposta (muitos já podem estar familiarizados com a criação de curtos vídeos caseiros).

Incentive-os a realizar o pequeno filme com os recursos disponíveis e a condensar as informações dentro do tempo proposto. Uma boa maneira de instigá-los é mostrar-lhes alguns curtas-metragens, como os realizados para o Festival do Minuto (disponível em: <http://www.festivaldominuto.com.br/>; acesso em: 12 abr. 2022). Atente para a seleção dos filmes, que devem ser adequados à faixa etária dos alunos.

Se não for possível a realização do filme, uma sugestão é que os alunos realizem o roteiro e apresentem o projeto de filme criando um *storyboard* (a versão desenhada do roteiro).

Referências bibliográficas

Os conteúdos relacionados às Revoluções Inglesas e à Revolução Industrial, considerando as particularidades da Inglaterra no século XVII e a formação da sociedade industrial, além do conjunto de ideias do Iluminismo e do liberalismo econômico, foram abordados com base nas obras e textos a seguir.

BRESCIANI, Maria Stella M. *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Obra paradigmática que trata das transformações urbanas ocorridas em Londres e Paris, como desdobramento da Revolução Industrial.

DECCA, Edgar de; MENEGUELLO, Cristina. *Fábricas e homens: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores*. São Paulo: Atual, 1999. (Coleção História geral em documentos).

Livro paradigmático com foco na formação do operariado e em suas condições de vida e trabalho durante a Revolução Industrial.

FERREIRA, Rodrigo de Souza. *Capitalismo, ciência e natureza: do ideário iluminista do progresso à crise ambiental contemporânea*. 2016. Tese (Doutorado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

Problematiza o ideário iluminista de progresso, em face à limitação dos recursos naturais e aos problemas ambientais contemporâneos.

FLORENZANO, Modesto. *As revoluções burguesas*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Descreve e compara as revoluções inglesa e francesa protagonizadas pela burguesia nos séculos XVII e XVIII, respectivamente.

HILL, Christopher. *A Revolução Inglesa de 1640*. Lisboa: Presença, 1977.

Analisa a Revolução Puritana na Inglaterra e defende que ela foi o desfecho da luta de classes entre a burguesia e a aristocracia tradicional associada à monarquia absolutista.

HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça: ideias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Apresenta as ideias e projetos políticos de *diggers* e *levellers*, grupos mais radicais no processo revolucionário inglês.

HOBBSBAM, Eric J. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

Analisa as mudanças profundas operadas nas sociedades capitalistas a partir da mecanização da produção na segunda metade do século XVIII.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1994. (Coleção Clássicos do pensamento político).

Obra clássica fundadora do liberalismo político.

MANTOUX, Paul. *The Industrial Revolution in the eighteenth century*. Londres: Routledge, 2006.

Analisa a Revolução Industrial, descrevendo os fatores que a promoveram, as principais invenções, as transformações sociais e seus desdobramentos.

MORIN, Edgar. Para além do Iluminismo. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 26, abr. 2005.

Avalia a consolidação e a transformação das ideias iluministas ao longo do tempo.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril, 1983. (Coleção Os pensadores).

Obra em que Jean-Jacques Rousseau reflete sobre as consequências do estabelecimento da propriedade privada, sua relação com a desigualdade social e com o papel do Estado.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

Obra clássica, fundadora da democracia moderna no Ocidente.

SMITH, Adam. Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. In: *Adam Smith*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os pensadores).

Texto fundamental para a compreensão dos princípios do liberalismo econômico.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. v. 2.

Traça um panorama da vida cotidiana dos primeiros operários e busca compreender o papel da religião na construção da identidade e dos laços entre os trabalhadores.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Analisa os costumes e a tradição popular em um contexto de transformações impostas pela consolidação do sistema capitalista na Inglaterra.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Reúne ensaios a respeito da importância da análise do aspecto cultural para a compreensão das transformações econômicas e políticas das sociedades.

Os estudos sobre a independência dos Estados Unidos e sobre a Revolução Francesa, considerando a presença dos princípios iluministas e liberais nesses processos e suas consequências em diferentes escalas, foram elaborados com base nas obras a seguir.

FILIFE, Maria José de L. P. N. *O papel da mulher na sociedade iroquesa*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Americanos) – Universidade Aberta, Lisboa, 2001.

Examina a sociedade iroquesa, analisando a importância assumida pelas mulheres e a relevância de seu papel social.

FURET, François. *Pensando a Revolução Francesa*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

Livro clássico e polêmico, no qual Furet defende que a Revolução Francesa foi essencialmente um processo político que, mediante uma eficiente construção ideológica, conseguiu impor uma imagem de si.

KARNAL, Leandro *et al.* *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

Analisa o processo de formação e consolidação dos Estados Unidos, evitando reproduzir visões maniqueístas sobre o país.

LENTZ, Thierry. *Napoleão*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

Apresenta a biografia de Napoleão Bonaparte.

MORIN, Tania Machado. *Práticas e representações das mulheres na Revolução Francesa: 1789-1795*. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Analisa como o protagonismo político das mulheres nos primeiros anos da Revolução Francesa estimulou o debate público sobre os direitos civis e políticos das mulheres na França revolucionária.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*: operários, mulheres e prisioneiros. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

Apresenta uma análise do papel e da importância das mulheres, dos trabalhadores fabris e dos prisioneiros no processo revolucionário francês.

SOBOUL, Albert. *A Revolução Francesa*. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.

Examina a Revolução Francesa como modelo clássico de revolução burguesa, na qual a burguesia, apoiada pelo povo, colocou fim ao Antigo Regime e assegurou as condições para o desenvolvimento do capitalismo na França.

TRINDADE, José Damião de Lima. *História social dos direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2002.

Aborda o processo histórico pelo qual nasceu e se consolidou a noção de direitos humanos e as conquistas sociais dela decorrentes.

VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

Apresenta a história da Revolução Francesa e as questões associadas a ela por meio de um diálogo entre o historiador francês Michel Vovelle e sua neta.

Os processos de independência americanos, considerando as principais características dos movimentos nas Américas espanhola e portuguesa – com destaque para os grupos sociais envolvidos e o papel dos escravizados e ex-escravizados nesses processos de emancipação –, foram abordados com base nas obras a seguir.

ANNA, Timothy. A independência do México e da América Central. In: BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina: América Latina colonial*. São Paulo: Edusp; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 1999. v. 2.

Aborda os processos de independência do México e da América Central, considerando as relações entre os diferentes grupos sociais que compunham as colônias espanholas na América.

CAVALCANTI, Nireu. *O Rio de Janeiro setecentista: a vida e a construção da cidade da invasão francesa até a chegada da corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Analisa a vida dos habitantes do Rio de Janeiro, tratando dos problemas cotidianos e da dinâmica urbana, desde a fundação da cidade até a chegada da Família Real em 1808.

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

Reúne artigos que tratam da história indígena no Brasil, desde as ocupações dos primeiros grupos humanos até o final do século XX.

FERRO, Marc. *História das colonizações*: das conquistas às independências, séculos XIII a XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Aborda diferentes experiências de colonização pelo mundo entre os séculos XIII e XX, as lutas pela descolonização e a herança colonial.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *História dos movimentos e lutas sociais*: a construção da cidadania dos brasileiros. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

Contextualiza e examina o papel dos movimentos sociais no processo de constituição da cidadania no Brasil.

HALPERIN DONGUI, Tulio. *História da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

Discute como a dominação das colônias espanholas pela metrópole foi substituída pela dominação imperialista após a independência, e o controle metropolitano deu lugar ao controle social das elites coloniais sobre as populações latino-americanas.

MOURA, Clóvis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2004.

Percorre múltiplos aspectos da escravidão negra no Brasil, como o tráfico, as revoltas e os castigos físicos infringidos aos escravizados.

NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1981.

Examina a colonização do Brasil, baseada no trabalho escravo e na grande propriedade monocultora, no contexto do capitalismo comercial, bem como as transformações ocorridas na colônia quando o sistema se esgota e começa a ser suplantado pelo capitalismo industrial.

Referências bibliográficas

NOVAIS, Fernando A. (coord.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 1.

Reúne artigos que discutem vários aspectos da vida no Brasil colônia, como a alimentação, a vida familiar, a educação, entre outros.

PASSETTI, Gabriel. *Índigenas e criollos: política, guerra e traição nas lutas no sul da Argentina (1852-1885)*. São Paulo: Edusp, 2005.

Aborda a história dos indígenas do sul da Argentina e o tratamento dispensado a eles pelo Estado, responsável pela derrota e morte de grande parte dos nativos.

PIMENTA, João Paulo G. *Estado e nação no fim dos impérios ibéricos no Prata (1808-1822)*. 2. ed. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2006.

Analisa a formação dos Estados nacionais brasileiro, uruguaio e argentino no início do século XIX.

PINTO, Virgílio Noya. *O ouro brasileiro e o comércio anglo-português*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

Examina a influência da produção aurífera brasileira nas relações comerciais entre a coroa portuguesa e a Grã-Bretanha.

POMER, Leon. *As independências na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Tudo é história).

Livro paradidático que sintetiza os processos de independência na América Latina e analisa suas motivações.

PRADO, Maria Ligia Coelho. *A formação das nações latino-americanas*. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Unicamp, 1986. (Coleção Discutindo a história).

Livro paradidático que aborda os processos de independência da América Latina, ressaltando que a emancipação política não significou a emancipação econômica dos novos Estados.

PRIORE, Mary Del; ALAMBERT, Francisco; NEVES, Maria de Fátima. *Documentos de história do Brasil: de Cabral aos anos 90*. São Paulo: Scipione, 1997.

Coletânea de fontes escritas sobre história brasileira, desde a colonização até o século XX.

SIMONSEN, Roberto. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

Estudo sobre a formação econômica do Brasil, que abarca momentos importantes da história nacional, como as capitanias hereditárias, a economia monocultora de exportação, os ciclos econômicos, a política fiscal do império, entre outros.

VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

Oferece rico panorama sobre acontecimentos, personagens, costumes e a vida cotidiana no Brasil colonial.

Os conteúdos sobre o Primeiro Reinado, a Regência e o Segundo Reinado no Brasil, considerando os grupos políticos envolvidos, os movimentos contestatórios ao poder central, o escravismo, a marginalização social dos indígenas e dos africanos escravizados e seus descendentes, a participação desses grupos em revoltas e a formação da identidade brasileira, foram abordados com base nas obras a seguir.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). *História da vida privada no Brasil: império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 2.

Reúne artigos sobre múltiplos aspectos da vida no Brasil imperial, tais como as transformações urbanas e a imigração.

CALDEIRA, Jorge (org.). *Diogo Antônio Feijó*. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção Formadores do Brasil).

Compilação de textos do político liberal Diogo Antônio Feijó, regente do Império brasileiro entre 1835 e 1837.

CALMON, Pedro. *História do Brasil na poesia do povo*. Rio de Janeiro: A Noite, s/d.

Reúne músicas, cordéis e rimas satíricas sobre personalidades políticas e acontecimentos históricos nacionais.

CARVALHO, José Murilo de (coord.). *A construção nacional (1830-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. v. 2. (Coleção História do Brasil Nação).

Aborda a consolidação do Estado nacional brasileiro no período das regências e no reinado de D. Pedro II, tratando de assuntos como a vida política, as relações internacionais e as transformações econômicas do país.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História da alimentação no Brasil*. Belo Horizonte. Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1983. v. 2.

Amplio estudo sobre a alimentação no Brasil, que aborda os hábitos e costumes à mesa e as influências das culturas lusitana, africana e indígena.

COLLEÇÃO das leis do Brasil de 1808. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

Reúne leis, alvarás, cartas régias e outros documentos legislativos publicados em 1808.

DORATIOTO, Francisco. *Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Estudo que renovou a interpretação sobre a Guerra do Paraguai ao refutar a ideia de que o imperialismo inglês teria sido decisivo para a eclosão do conflito e sustentar a importância das ambições estratégicas de D. Pedro II no continente.

FRANCO, Maria Sylvania de. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

Analisa a sociedade cafeeira do século XIX com base no estudo das condições de trabalho dos homens livres e pobres na região do Vale do Paraíba e de sua relação de dependência com os grandes cafeicultores.

JANCSÓ, István (org.). *Brasil: formação do Estado e da nação*. São Paulo: Hucitec/Fapesp; Ijuí: Editora Unijuí, 2003. (Coleção Estudos históricos).

Conjunto de ensaios sobre a formação do Estado nacional brasileiro, que analisa o processo de independência, examina conceitos fundamentais, como os de pátria e de identidade nacional, debate a organização política brasileira, entre outros temas.

LARA, Sílvia Hunold. *Biografia de Mahommah G. Baquaqua*. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3686. Acesso em: 9 fev. 2022.

Trecho traduzido da fonte original, publicada em 1854, em que Mahommah G. Baquaqua relata como foi escravizado e sua experiência como cativo no Brasil.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. De índio a guarda nacional: cidadania e direitos indígenas no Império (Vila de Itaguaí, 1822-1836). *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 127-142, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/cTbBJRXdX98Mt8cNmwhvflH/?format=pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

Problematiza episódio ocorrido na Vila de Itaguaí, em que apesar de receberem o *status* de cidadãos após a outorga da Constituição de 1824 e de integrarem ações da Guarda Nacional, os indígenas foram privados da posse das terras onde viviam.

MOREL, Marco (org.). *Sentinela da liberdade e outros escritos (1827-1835)*. São Paulo: Edusp, 2008.

Apresenta a biografia de Cipriano Barata e reúne uma coletânea de textos publicados no jornal *Sentinela da Liberdade*.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Introdução à história dos partidos políticos brasileiros*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

Recupera a trajetória dos partidos políticos no Brasil e analisa as transformações pelas quais passaram desde o século XIX até o fim do século XX.

OLIVIERI, Antonio Carlos. *Dom Pedro II, imperador do Brasil*. São Paulo: Callis, 2001.

Apresenta a biografia do imperador D. Pedro II, descrevendo o contexto histórico em que ele viveu e reinou no Brasil.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Estuda as relações entre o passado colonial do Brasil e suas estruturas sociais e econômicas, discutindo, entre outros temas, o povoamento do território e a produção de bens primários para o mercado externo.

PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Editora Unesp, 2009.

Coletânea de textos sobre o papel e o cotidiano das mulheres no Brasil nos mais diferentes aspectos (sexualidade, família, trabalho etc.) desde a colonização até o presente.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Contextualiza historicamente o Levante dos Malês, discutindo a relação entre religião, identidade étnica e capacidade de organização dos escravizados.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Destaca o protagonismo dos escravizados tanto na luta pela conquista da liberdade quanto na negociação com seus senhores e com as autoridades para alcançar condições que lhes possibilitassem mais autonomia.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *As barbas do imperador*. D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Procura resgatar e compreender a dimensão simbólica da figura do imperador, apresentando rica análise iconográfica.

A temática do nacionalismo, considerando as principais características das Revoluções de 1820, 1830 e 1848 e a influência do liberalismo e das formulações teóricas socialistas e anarquistas no contexto europeu do século XIX, foi abordada com base nas obras a seguir.

BAKUNIN, Mikhail. *Textos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

Coletânea de textos de Mikhail Bakunin, um dos principais pensadores anarquistas.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle; THEBAUD, F. *História das mulheres no Ocidente: o século XIX*. Porto: Afrontamento, 1994. v. 4.

Discorre sobre a condição feminina no século XIX, submetida ao poder masculino, e sobre a emergência da luta coletiva pela sua emancipação com a gênese do movimento feminista.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Rio de Janeiro: Global, 1985.

Ao analisar a Revolução Industrial e as condições de vida dos trabalhadores urbanos das fábricas, reconhece o proletariado como classe social revolucionária.

ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. São Paulo: Global, 1985.

Em três artigos, Engels faz um balanço das ideias socialistas que antecederam sua produção, explica o materialismo dialético e tece uma análise sobre as contradições do sistema capitalista.

GONZÁLEZ, Horácio. *A Comuna de Paris: os assaltantes do céu*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Paradidático sobre a Comuna de Paris e os conflitos que envolveram as diferentes correntes ideológicas do período.

Referências bibliográficas

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1789-1848*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Analisa a disseminação dos ideais revolucionários no período que se estende do início da Revolução Francesa até as Revoluções de 1848, bem como a difusão do ideário nacionalista.

HOBBSAWM, Eric J. *A era do capital: 1848-1875*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Analisa a ascensão do liberalismo, o advento da sociedade de massas e da ideia de progresso, e as condições que levam à recessão econômica na década de 1870, no contexto da Segunda Revolução Industrial.

MARX, Karl. *O capital*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. v. 1.

Examina o funcionamento do sistema capitalista, destacando a natureza e a dinâmica da mercadoria, e conceitua a mais-valia.

SINGER, Paul. *A formação da classe operária*. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Unicamp, 1985.

Obra paradigmática que sintetiza as condições de formação e as contradições da classe operária.

WOODCOCK, George. *Anarquismo: uma história das ideias e movimentos libertários*. Porto Alegre: L&PM, 1983. v. 2.

Analisa o desenvolvimento das ideias e das organizações anarquistas na Europa e na América.

Os conteúdos que tratam dos conflitos territoriais entre Estados Unidos e México no século XIX, da interferência estadunidense em questões internas de alguns países latino-americanos, somados à análise dos aspectos da política estadunidense que levaram à dizimação de povos indígenas e à segregação racial dos negros durante o século XIX, foram apresentados com base nas obras a seguir.

BLANCHETTE, Thaddeus Gregory. Entre acomodação e extermínio: as raízes da "Questão Indígena" nos Estados Unidos. In: Encontro anual da ANPOCS, 35., 2011, Caxambu. *Anais* [...]. São Paulo: Anpocs, 2011.

Destaca que, apesar de as unidades políticas nativas organizadas terem sido derrotadas pelo expansionismo estadunidense, os povos indígenas não desapareceram do país.

BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio: a dramática história dos índios norte-americanos*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

Aborda o genocídio dos povos indígenas nos Estados Unidos, apresentando farto material documental e oferecendo ao leitor o ponto de vista dos indígenas.

EISENBERG, Peter Louis. *Guerra Civil Americana*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Obra paradigmática que explica as causas e os desdobramentos da Guerra Civil Americana.

JUNQUEIRA, Mary A. *Estados Unidos: Estado nacional e narrativa da nação (1776-1900)*. São Paulo: Edusp, 2018.

Analisa a formação e a consolidação dos Estados Unidos, destacando temas como a expansão territorial e o extermínio indígena, a Guerra Civil, a marginalização de negros e imigrantes, o avanço capitalista e seus resultados.

SYRETT, Harold C. (org.). *Documentos históricos dos Estados Unidos*. São Paulo: Cultrix, 1988.

Coletânea de fontes documentais escritas a respeito da história dos Estados Unidos.

WRIGHT, John D. *História da Guerra Civil Americana*. São Paulo: M. Books, 2008.

Estudo sobre Guerra Civil Americana que disponibiliza rico material iconográfico.

Os conteúdos que abordam a expansão imperialista europeia, considerando o processo de colonização e partilha de territórios nos continentes africano e asiático no século XIX, bem como as ideologias raciais, a dinâmica do capitalismo industrial e o protagonismo das populações locais nos movimentos de resistência à colonização, foram elaborados com base nas obras a seguir.

BOAHEN, Albert Adu (ed.). *História geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011. v. VII. (Coleção História geral da África).

Analisa a partilha da África entre as potências europeias, a colonização e a resistência dos povos africanos à dominação estrangeira.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à África contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

Apresenta uma abordagem multidisciplinar, a fim de demonstrar a complexidade do processo de formação dos Estados africanos, combatendo estereótipos.

HOBBSAWM, Eric J. *A era das impérios: 1875-1914*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

Analisa a expansão capitalista e a dominação europeia sobre a África e Ásia no período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial, considerando também aspectos culturais e sociais.

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2017. (Coleção História na Universidade).

Oferece um panorama da história africana, destacando temas como a exploração colonial nos séculos XIX e XX.



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-85-16-13524-9



9 788516 135249