

CAROLINE MINORELLI
CHARLES CHIBA

MANUAL DO
PROFESSOR

SuperAÇÃO!

HISTÓRIA

7
ANO

Componente curricular:
HISTÓRIA

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO
PNLD 2024 - Objeto 1
Código da coleção:
0028 P24 01 00 208 040

 MODERNA



MODERNA

Caroline Minorelli

Licenciada e bacharela em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
Especialista em História e Teorias da Arte: Modernidade e Pós-Modernidade pela
Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
Atuou como professora da rede pública de ensino básico no estado do Paraná.
A autora de livros didáticos para o ensino básico.

Charles Chiba

Licenciado e bacharel em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
Especialista em História Social e Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
Atuou como professor da rede particular de ensino básico no estado do Paraná.
Autor de livros didáticos para o ensino básico.

SuperAÇÃO!

HISTÓRIA

7

ANO

MANUAL DO PROFESSOR

Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022

 **MODERNA**

Projeto e produção editorial: Scriba Soluções Editoriais

Edição: Natalia Figueiredo Cirino de Moura, Alexandre de Paula Gomes

Assistência editorial: João Cabral de Oliveira

Colaboração técnico-pedagógica: Valeria Jacó da Silva

Coordenação de preparação de texto e revisão: Moisés M. da Silva

Supervisão de produção: Priscilla de Freitas Cornelsen

Assistência de produção: Lorena França Fernandes Pelisson

Projeto gráfico: Laís Garbelini

Coordenação de arte: Tamires R. Azevedo

Coordenação de diagramação: Adenilda Alves de França Pucca (Nil)

Diagramação: Ana Rosa Cordeiro de Oliveira, Carlos Cesar Ferreira,
Fernanda Miyabe Lantmann, Leda Cristina Teodorico

Pesquisa iconográfica: Tulio Sanches

Autorização de recursos: João Henrique Pedrão

Tratamento de imagens: Janaina Oliveira e Jéssica Sinnema

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

Capa: Mariza de Souza Porto, Tatiane Porusselli, Daniela Cunha e Apis Design

Foto: Foto aérea de Riomaggiore, em Cinque Terre, na Itália, em 2014.

© Dmitry Moiseenko/AirPano LLC

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

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)

Minorelli, Caroline
SuperAÇÃO! História : 7º ano : manual do
professor / Caroline Minorelli, Charles Chiba. --
1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13600-0

1. História (Ensino fundamental) I. Chiba,
Charles. II. Título.

22-111792

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Riomaggiore é um dos cinco vilarejos de Cinque Terre – como o nome sugere, tem cinco vilarejos. Cinque Terre fica na Ligúria, na costa italiana, e é um lugar muito visitado por turistas, atraídos por suas belas paisagens.

Apresentação

Este **Manual do professor** é um material de apoio que fornece orientações para auxiliar seu dia a dia em sala de aula. Esta coleção tem como objetivo ensinar aos alunos, além dos conhecimentos específicos do componente curricular, habilidades, atitudes e valores, por meio de diferentes temas, atividades e práticas pedagógicas que desenvolvam a argumentação, o pensamento crítico, a autonomia, a empatia e a cooperação, de maneira prática e contextualizada.

No tópico **Conheça a estrutura da coleção**, você vai encontrar informações detalhadas e organizadas sobre a estrutura da coleção, tanto do livro do aluno quanto do **Manual do professor**. Na sequência, apresentamos subsídios teórico-metodológicos acerca do trabalho com o componente curricular de História, sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dicas e orientações relativas à prática docente, ao processo de avaliação, à relação com outras áreas de conhecimento e ao aprendizado em sala de aula.

Ao final da primeira parte deste manual, disponibilizamos a transcrição das habilidades de História da BNCC, seguidas pelo quadro de conteúdos e progressões e pela proposta de sugestões de cronograma, ambos referentes a este volume, para este ano letivo. Esses elementos estão apresentados de maneira organizada, com o intuito de auxiliá-lo em seu planejamento diário, colaborando para que ele seja mais prático e dinâmico.

Na segunda parte deste manual, você vai encontrar a reprodução do livro do aluno, acompanhada de explicações sobre como trabalhar os conteúdos e diversas orientações e comentários, como os objetivos e as justificativas do trabalho com os conteúdos, comentários explicativos relativos às atividades, sugestões de atividades complementares e de avaliação, propostas de integração com outros componentes curriculares, para que você possa enriquecer ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

Esperamos, assim, que este manual contribua para o seu trabalho e favoreça a formação de alunos aptos a exercer sua cidadania de maneira crítica e ética, respeitando o outro e a diversidade em suas diferentes formas.

Desejamos a você um ótimo ano letivo!

Sumário

Conheça a estrutura da coleção	V
Livro do aluno.....	V
Manual do professor.....	VII
Fundamentação e orientações gerais	VIII
A BNCC e os Anos Finais do Ensino Fundamental.....	VIII
Os objetos de conhecimento e as habilidades.....	IX
Os temas contemporâneos transversais e a formação cidadã.....	IX
As competências gerais.....	XII
As competências de área.....	XV
As competências específicas.....	XVI
Proposta teórico-metodológica do componente curricular de História	XVIII
O componente curricular de História.....	XVIII
Por que estudar História?.....	XIX
História, cidadania e o combate à discriminação e ao preconceito.....	XIX
A construção do conhecimento histórico.....	XX
As fontes históricas.....	XXI
O trabalho com conceitos históricos.....	XXI
A prática docente.....	XXIV
Planejamento.....	XXV
Avaliação.....	XXV
Autoavaliação.....	XXVIII
Relações entre os componentes curriculares.....	XXVIII
O aprendizado em sala de aula.....	XXIX
Competência leitora.....	XXX
Metodologias e estratégias ativas.....	XXXIII
O uso de novas tecnologias na educação.....	XL
Pensamento computacional.....	XLI
Práticas de pesquisa.....	XLII
O aluno dos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	XLVI

Competências socioemocionais.....	XLVI
Cultura de paz e combate ao <i>bullying</i>	XLVII
Culturas juvenis.....	XLVII

Habilidades da BNCC - História 7º ano	XLVIII
--	---------------

Quadro de conteúdos e progressões	L
--	----------

Sugestões de cronograma	LIX
--------------------------------------	------------

Referências bibliográficas comentadas	LIX
--	------------

Referências bibliográficas complementares comentadas sobre Ensino de História	LXII
--	-------------

Início da reprodução do livro do aluno	1
---	----------

Sumário.....	8
O que eu já sei?.....	12
UNIDADE 1 A Europa Moderna.....	14
O que eu estudei?.....	40
UNIDADE 2 O Oriente: China e Japão.....	42
O que eu estudei?.....	74
UNIDADE 3 Os povos da África.....	76
O que eu estudei?.....	108
UNIDADE 4 A América antes da chegada dos europeus.....	110
O que eu estudei?.....	142
UNIDADE 5 Cultura e religiosidade na Europa Moderna.....	144
O que eu estudei?.....	172
UNIDADE 6 A colonização da América.....	174
O que eu estudei?.....	208
UNIDADE 7 O Brasil colonial.....	210
O que eu estudei?.....	240
UNIDADE 8 A expansão do território colonial.....	242
O que eu estudei?.....	272
O que eu aprendi?.....	274

Conheça a estrutura da coleção

Livro do aluno

Esta coleção é composta de quatro volumes destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os volumes estão organizados em unidades e capítulos, e os conteúdos em tópicos com títulos e subtítulos, considerando as competências e as habilidades da BNCC estabelecidas para cada ano.

Além desses elementos, esta coleção apresenta a seguinte estrutura.

O que eu já sei?

Seção presente no início de cada volume com atividades que têm como objetivo propor uma avaliação diagnóstica, fornecendo ao professor informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos referentes aos conteúdos que serão abordados no volume. Algumas atividades propostas nesta seção também podem colaborar com a preparação do aluno para exames de larga escala, pois apresentam estrutura semelhante à utilizada em questões abordadas nesse tipo de exame, como as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicadas aos alunos do 9º ano.

Páginas de abertura das unidades

As aberturas de unidade são trabalhadas em duas páginas, nas quais constam imagens e textos relacionados aos assuntos abordados na unidade. Esses recursos visam contextualizar os conteúdos, aproximando-os do cotidiano dos alunos. Nessas páginas, há também o boxe **Iniciando a conversa**, com questões que buscam desenvolver competências relacionadas à análise de imagens; incentivar o compartilhamento de ideias; desenvolver a argumentação e o respeito à opinião dos colegas; além de possibilitar aos alunos que expressem conhecimentos prévios e façam inferências com base em suas próprias vivências e experiências. No boxe **Agora vamos estudar** são apresentados os principais assuntos que serão estudados na unidade.

Desenvolvimento dos conteúdos

Os conteúdos são organizados por títulos e subtítulos, e durante seu desenvolvimento são apresentados textos e vários recursos visuais, verbais e verbo-visuais, que, além de auxiliar os alunos no estudo dos conteúdos, incentiva o hábito de leitura de diferentes gêneros. Ainda,

ao longo das páginas de teoria, são propostas questões que incentivam a participação dos alunos, aproximando o conteúdo da realidade deles e favorecendo a atuação de cada um na construção do conhecimento.

Boxe complementar

Este boxe explora assuntos que complementam e ampliam alguns conteúdos abordados nos capítulos.

Atividades

Por meio de diversos tipos de recursos, como textos e imagens, as atividades propostas abordam assuntos trabalhados em cada bloco de conteúdos. As diferentes estratégias dessas atividades contribuem para desenvolver a autonomia e a criticidade dos alunos, além das competências e habilidades descritas na BNCC, auxiliando no desenvolvimento da capacidade deles de argumentar e inferir. Elas foram elaboradas de forma contextualizada, seguindo uma progressão cognitiva, e respeitando a faixa etária dos alunos de cada ano do Ensino Fundamental. Dentro desta seção, as atividades de identificação, organização e fixação, por exemplo, se encontram no bloco intitulado **Organizando os conhecimentos**. Já as atividades mais complexas, de comparação, relação, reflexão e aprofundamento dos conteúdos, estão no bloco **Aprofundando os conhecimentos**.

Algumas atividades propostas nesta seção também podem colaborar para a preparação dos alunos para exames de larga escala, que apresentam o formato semelhante ao de questões das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Competência socioemocional

Este boxe destaca algumas competências socioemocionais, como empatia, respeito, resiliência, assertividade, persistência, curiosidade, criatividade, responsabilidade, autonomia e autoconhecimento, que são desenvolvidas ao trabalhar alguns assuntos. O desenvolvimento dessas competências ajuda o aluno a conviver em sociedade e atuar como sujeito ativo na construção de um mundo mais justo e solidário. Além disso, o trabalho com o desenvolvimento dessas competências socioemocionais colabora para promover a saúde mental dos alunos, uma vez que pode possibilitar reflexões e análises a respeito de situações apresentadas na obra e vivenciadas por eles no dia a dia.

Investigando fontes históricas

Seção de atividades que visa à construção do conhecimento histórico dos alunos por meio da análise de diferentes tipos de fontes históricas, levando-os a compreender de que maneira documentos oficiais e pessoais, mapas, pinturas, fotos e esculturas podem se tornar valiosas fontes para o estudo dos hábitos, dos costumes e da cultura de determinadas sociedades. Embora seja ampliado nesta seção, o trabalho com as fontes ocorre em diversos outros momentos da coleção. Além disso, algumas atividades desta seção fomentam o diálogo entre os alunos, colaborando para o desenvolvimento da argumentação e incentivando atitudes de empatia e de respeito.

História e...

Apresenta conteúdos que possibilitam estabelecer relações entre o componente curricular de História e outros componentes, levando o aluno a interligar conhecimentos e evidenciando a integração entre os componentes abordados.

O tema é ...

Seção que aborda diversos temas relacionados à contemporaneidade e a fatos que podem fazer parte do cotidiano dos alunos relacionados aos temas contemporâneos transversais elencados na BNCC. Esses temas são desenvolvidos mediante o trabalho com textos e recursos visuais que incentivam os alunos a expor as habilidades de análise e síntese das informações de forma crítica, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos éticos, responsáveis e respeitosos com a diversidade. No decorrer de toda a coleção, são trabalhados os seguintes temas contemporâneos transversais nesta seção: Educação para o consumo; Educação ambiental; Ciência e tecnologia; Direitos da criança e do adolescente; Diversidade cultural; Educação em direitos humanos; Educação para o trânsito; Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Vida familiar e social; Saúde.

O que eu estudei?

Seção presente ao final de cada unidade com atividades em diferentes formatos, inclusive as com características dos exames de larga escala, que têm como objetivo propor uma avaliação formativa dos alunos, permitindo a eles que verifiquem suas aprendizagens e retomem conteúdos trabalhados, sempre que for necessário.

O que eu aprendi?

Seção presente ao final de cada volume que apresenta atividades com o objetivo de propor uma avaliação de resultado (ou somativa) aos alunos, permitindo a eles que consolidem as aprendizagens acumuladas no ano letivo. Também são propostas nesta seção algumas atividades com características de exame de larga escala.

Projeto em ação

O desenvolvimento desta seção favorece o envolvimento de toda a turma, de maneira cooperativa, em uma atividade prática dividida em etapas de planejamento, execução e divulgação para alcançar determinado objetivo. As atividades possibilitam aos alunos atuar de forma ativa na resolução de problemas locais ou na reflexão acerca de questões mais amplas, que influenciam a vida de muitas pessoas. Além disso, as atividades que compõem o projeto têm graus de complexidade que respeitam a faixa etária dos alunos, seguindo uma progressão cognitiva a cada ano. Apesar de localizada no final do volume, não necessariamente deve ser a última seção trabalhada. Ao longo das unidades sugerimos momentos em que o projeto poderá ser desenvolvido, e você poderá escolher o que for mais conveniente de acordo com seu planejamento. Além disso, as questões propostas nesta seção estabelecem relações com outros componentes e exercitam habilidades contempladas em outros momentos do volume. Neste **Manual do professor**, há orientações para auxiliá-lo na condução de todo o processo.

Sugestões complementares

A fim de enriquecer o trabalho em sala de aula, são apresentadas nesta seção sugestões de livros, filmes, sites, vídeos e visitas a lugares físicos, de modo a incentivar o gosto pela leitura e pela busca por informações em outras fontes além do livro didático.

Referências bibliográficas comentadas

Esta seção apresenta, ao final de cada volume, as referências bibliográficas usadas para elaborar o livro, com um breve comentário sobre cada uma delas.

Vocabulário

Apresenta o significado de termos destacados no texto que os alunos possam desconhecer ou não compreender totalmente.

Em grupo

Indica que as atividades devem ser feitas em grupo.

Atividade oral

Indica que as atividades podem ser feitas oralmente.

Ciências Humanas em foco

Indica temas que permitem um trabalho integrado com História e Geografia, com foco no desenvolvimento das competências específicas de Ciências Humanas.

Manual do professor

Este manual é dividido em duas partes. A primeira parte apresenta **orientações gerais** sobre os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a coleção, além da estrutura e da organização do livro do aluno e do **Manual do professor**.

A segunda parte, chamada **orientações ao professor**, apresenta a reprodução reduzida do livro do aluno com respostas de questões e de atividades e algumas orientações pontuais. As respostas que não constam na reprodução do livro do aluno podem ser facilmente localizadas nas laterais e nos rodapés deste manual, assim como as orientações específicas para enriquecer e complementar o trabalho com as páginas. Em alguns momentos, para deixar mais evidente o sentido de leitura, na lateral e rodapé de algumas páginas ímpares é utilizado o seguinte recurso visual: ↙ ↘.

seguinte recurso visual: ↙ ↘.

A estrutura do manual está descrita a seguir.

Comentários das seções O que eu já sei?, O que eu estudei? e O que eu aprendi?

Apresentam os objetivos das atividades destas seções, destacando os conteúdos e habilidades a respeito dos quais se pretende avaliar o aprendizado dos alunos, orientações de estratégias de remediação para as possíveis dificuldades e como trabalhar as defasagens, além das respostas das atividades.

Páginas de abertura das unidades

Apresenta o contexto da imagem das páginas de abertura, seguido de informações complementares sobre ela. Também são abordadas as orientações necessárias para que o professor trabalhe estas páginas com os alunos, e em algumas delas é proposto o trabalho com as metodologias ativas.

Respostas

As respostas das atividades são apresentadas, preferencialmente, na reprodução do livro do aluno, mas, em alguns casos, elas aparecem nas **orientações ao professor**, sempre com a sinalização **Respostas**.

Metodologias ativas

Apresenta as orientações específicas para atividades que envolvem metodologias ativas, podendo remeter às orientações gerais de cada metodologia ativa, encontradas nas **orientações gerais** deste **Manual do professor**.

Objetivos do capítulo

Na primeira página do capítulo, constam os objetivos que evidenciam o que se espera alcançar no trabalho com o respectivo capítulo.

Justificativas

Após os objetivos do capítulo, são contempladas as justificativas dos principais objetivos propostos, abrangendo a pertinência deles para a formação dos alunos e relacionando-os às habilidades da BNCC.

Um texto a mais

Apresenta textos complementares para auxiliar o trabalho com o assunto da página ou para contribuir com a formação do professor. O trabalho com esse recurso também tem o intuito de proporcionar ao professor a possibilidade de conduzir o conteúdo de maneira alternativa e/ou ampliar os próprios conhecimentos sobre o tema abordado.

Atividade a mais

Apresenta sugestões de atividades complementares para o professor trabalhar com os alunos. Podem ser propostas de atividades envolvendo o trabalho com filmes, músicas, livros, *sites*, visitas a espaços não formais, além de dinâmicas individuais ou em grupo que proporcionem aos alunos o exercício do convívio em sociedade, o reconhecimento e respeito às diferenças, a discussão, o combate a qualquer tipo de violência, além de promover a saúde mental e trabalhar de maneira interdisciplinar com os componentes curriculares.

Sugestão de avaliação

Indica momentos e estratégias para auxiliar o professor no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos. Tais propostas são condizentes com as características desta obra e têm intuito tanto de preparar a turma para exames quanto de verificar o andamento dos alunos em contexto formativo. As informações obtidas pelo professor por meio deste boxe contribuem para que ele reavalie seu planejamento e o modifique, se necessário.

Algo a mais

Apresenta sugestões de livros, filmes, vídeos e *sites* que contribuem para a formação do professor.

Comentários sobre as competências socioemocionais

Destaca as competências socioemocionais trabalhadas na página, evidenciando suas relações com os conteúdos trabalhados e como elas podem ser desenvolvidas no dia a dia do aluno.

Comentários da seção Projeto em ação

Apresenta os objetivos metodológicos do trabalho com os projetos e as orientações relacionadas ao desenvolvimento e divulgação destas atividades, destacando as relações interdisciplinares envolvidas, assim como as habilidades e competências da BNCC desenvolvidas. Além disso, esses comentários apresentam ao professor as respostas das questões e sugestões relacionadas ao envolvimento da comunidade escolar e extraescolar.

Outras orientações específicas ao professor

Além das orientações e comentários apresentados nos boxes indicados anteriormente, nas **orientações ao professor** são organizados os tópicos em que constam comentários, curiosidades, sugestões e informações complementares para o trabalho com as páginas de teoria, atividades e seções.

Nesses comentários, sempre que possível, são evidenciados os códigos das habilidades e das competências gerais e específicas, além dos temas contemporâneos transversais da BNCC que foram trabalhados na página, destacando as relações entre esses itens e o desenvolvimento dos conteúdos. Além disso, nesses comentários são expostas orientações claras sobre como trabalhar a empatia e a cooperação, desenvolver o pensamento crítico, o pluralismo de ideias, a análise criativa e propositiva, além da capacidade de argumentar e inferir o conteúdo,

aspectos essenciais na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Em atividades que envolvem o trabalho com gêneros textuais, o professor encontra orientações sobre como levar os alunos a desenvolver a leitura inferencial e a prática de argumentação.

A fim de valorizar e incentivar a autonomia docente, os comentários das **orientações ao professor** contam com diferentes maneiras de abordar determinados conteúdos ao iniciar uma aula, com destaque a contextualizações e situações-problema. Essa estratégia, além de aumentar o interesse dos alunos, contribui para aproximar os conteúdos trabalhados ao cotidiano deles. Além disso, sempre que necessário, o professor é orientado a providenciar materiais, recursos ou a reservar locais ou equipamentos antes de iniciar determinadas atividades.

Em atividades práticas, que envolvem o manuseio de diferentes materiais e ferramentas ou a visita a locais fora da escola, o professor conta ainda com orientações específicas acerca dos cuidados que devem ser tomados a fim de manter a integridade de todos os envolvidos no processo educacional.

A respeito do trabalho com o pensamento computacional há comentários referentes a atividades e abordagens que o favorecem, além de orientações de como o professor pode desenvolver esse trabalho.

Em atividades e abordagens que possibilitam uma articulação com outros componentes curriculares, os comentários das orientações ao professor explicitam essas articulações e abordam sugestões de diferentes estratégias para obter o melhor proveito dessas articulações, em conjunto com os professores dos outros componentes envolvidos.

Fundamentação e orientações gerais

A BNCC e os Anos Finais do Ensino Fundamental

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1996, ampliaram-se as discussões sobre a criação de um documento que normatizasse os processos de ensino-aprendizagem no Brasil e norteasse os currículos da Educação Básica.

Desde então, alguns documentos-referências foram criados com esse propósito, contribuindo para promo-

ver uma educação voltada à formação cidadã e valorizar a diversidade étnica e cultural de nosso país. As leis número 10.639/2003 e número 11.645/2008, por exemplo, instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

Do mesmo modo, no ano de 2013, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com o objetivo de garantir a diversidade nos projetos políticos pedagógicos das escolas, por meio de sistemas educacionais inclusivos que contemplassem

a educação escolar no campo, a educação ambiental, a educação especial, a educação escolar indígena e quilombola, a educação para as relações étnico-raciais e a educação em direitos humanos. De acordo com o documento:

Um dos desafios posto pela contemporaneidade às políticas educacionais é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal, social inalienável à educação. O direito universal deve ser analisado isoladamente em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais a educação incide decisivamente.

[...]

CRAVEIRO, Clélia B. A.; MEDEIROS, Simone (org.). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília: MEC, 2013. p. 7.

Com vistas a dar continuidade a essas políticas e estabelecê-las em um documento norteador para a Educação Básica de todo o país, em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, e em 2018 a BNCC para o Ensino Médio, completando o conjunto. As aprendizagens essenciais definidas na BNCC dizem respeito a habilidades e competências que se espera que os alunos desenvolvam ao longo dos anos escolares. Porém, elas não determinam o currículo que toda instituição de ensino deve seguir, uma vez que, em razão da grande diversidade sociocultural do Brasil, cada realidade demanda um currículo específico.

No caso dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC propõe que os componentes curriculares retomem e ressignifiquem as aprendizagens dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de aprofundar e ampliar o repertório dos alunos, o que deve ocorrer por meio do fortalecimento da autonomia desses adolescentes para que possam interagir de maneira crítica com diferentes tipos de conhecimento e de informação.

Nesse sentido, esta coleção está organizada considerando as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades preconizadas pela BNCC para o respectivo ano de ensino, com recortes temporais e seleção de conteúdos que possibilitam uma progressão das aprendizagens dos alunos, a cada ano de ensino.

Os objetos de conhecimento e as habilidades

De acordo com as aprendizagens essenciais, a BNCC definiu um conjunto de habilidades para cada componente curricular. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, compreendidos como conteúdos, conceitos e processos. Nesse sentido, a descrição das habilidades é pautada nos seguintes elementos: nos processos cognitivos envolvidos, nos objetos de conhecimento mobilizados e nos contextos específicos em que elas devem se desenvolver, considerando também a faixa etária dos alunos.

Desenvolvido de acordo com a BNCC, cada volume desta coleção foi organizado de maneira a contemplar as habilidades e suas respectivas relações com os objetos de conhecimento. Essas relações podem ser identificadas pela maneira como os conteúdos foram estruturados e por suas abordagens, bem como nas questões ao longo do desenvolvimento dos conteúdos, nas seções e nas atividades.

No **Manual do professor**, estão destacadas as relações entre as habilidades desenvolvidas e seus respectivos objetos de conhecimento e conteúdos, a fim de que o professor tenha a segurança de, ao utilizar o livro didático como apoio e ferramenta no processo de ensino, contemplar as habilidades descritas na BNCC.

Os temas contemporâneos transversais e a formação cidadã

De acordo com a BNCC, a inserção dos temas contemporâneos transversais nos currículos e nas propostas pedagógicas de maneira transversal e integradora favorece a participação social cidadã dos alunos com base em princípios e valores democráticos. Nesse sentido, o documento ressalta que:

[...] a abordagem de temas contemporâneos [...] [afeta] a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. [...]

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 19. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

Apesar do destaque dado a esses temas no documento, essa demanda não é inédita. Ela consolida orientações pedagógicas que estão presentes em diversos documentos oficiais da área da Educação publicados nos últimos anos, os quais determinam que essas questões sejam

abordadas com urgência e de forma contextualizada, incentivando o respeito mútuo e a reflexão crítica dos alunos acerca de cada tema.

Entre os documentos que norteiam o trabalho com os temas contemporâneos transversais da BNCC temos, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), além de diversas leis e decretos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei número 8.069/1990), a Lei de Educação Ambiental (Lei número 9.795/1999, Parecer CNE/CP número 14/2012 e Resolução CNE/CP número 2/2012), o Código de Trânsito Brasileiro (Lei número 9.503/1997), o Estatuto do Idoso (Lei número 10.741/2003), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Decreto número 7.037/2009, Parecer CNE/CP número 8/2012 e Resolução CNE/CP número 1/2012), as leis que instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena (Leis número 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP número 3/2004 e Resolução CNE/CP número 1/2004), o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (Lei número 11.947/2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Parecer CNE/CEB número 11/2010 e Resolução CNE/CEB número 7/2010).

No quadro a seguir consta uma breve explicação sobre os temas contemporâneos transversais abordados nesta coleção.

Temas contemporâneos transversais	
Educação ambiental	Esse tema propicia o desenvolvimento da capacidade de identificar-se como parte integrante da natureza e da sociedade, comprometendo-se com a proteção e a conservação ambiental tanto em âmbito local quanto global. Desse modo, ele desenvolve a consciência crítica do aluno sobre os problemas ambientais e o que é possível fazer para resolvê-los.
Educação para o consumo	O padrão de consumo está intrinsecamente ligado às nossas ideologias, posicionamentos sociais, escolhas políticas, compromisso ambiental etc. Esse caráter múltiplo permite que o consumo se relacione facilmente com os temas contemporâneos Ciência e tecnologia , Educação ambiental e Saúde . Assim, o trabalho com esse tema possibilita ao aluno compreender de forma crítica a sua condição de consumidor.
Educação financeira	A educação financeira está diretamente ligada à educação para o consumo, pois possibilita conscientizar o aluno para utilizar bem o dinheiro. O trabalho com esse tema desde a infância pode ajudar na formação de adultos mais cuidadosos em relação ao que consomem, pois contribui na administração dos próprios recursos financeiros, tendo em vista o consumo consciente.
Educação fiscal	A educação fiscal é importante para o aluno conhecer o sistema tributário do país, o valor da moeda, a importância dos impostos e como é feita a aplicação desses recursos, incentivando atitudes cidadãs para reivindicar a melhoria de produtos e serviços públicos ofertados com base nos impostos coletados pelo governo. Além disso, a educação fiscal contribui para a prevenção de situações de fraudes.
Trabalho	Esse tema evidencia as relações de dependência, a distribuição desigual da riqueza na maioria dos países e a importância de todas as profissões. Ao trabalhar esse tema, deve-se considerar sua importância para a vida das pessoas e seu impacto tanto na sociedade quanto na natureza.
Ciência e tecnologia	O estudo desse tema possibilita compreender como o ser humano se relaciona com o ambiente ao seu redor e com os outros seres vivos, por meio das técnicas que desenvolve, assim como ponderar as complexidades e consequências dessas relações. Por meio dele, é possível abordar aspectos sociais e humanos da ciência e da tecnologia e sua influência nos campos político, cultural, econômico e ambiental, trabalhando de maneira crítica e expondo seus impactos positivos e negativos na sociedade.

Direitos da criança e do adolescente	Uma das maneiras de colocar os direitos das crianças e dos adolescentes como parte da cultura escolar é compreender a escola como espaço aberto para interação e troca de ideias. Assim, o trabalho com esse tema visa conscientizar os alunos sobre seus direitos e deveres, aliando-se diretamente à construção do diálogo para a paz e da cidadania no espaço escolar.
Diversidade cultural	Esse tema compreende o reconhecimento da diversidade étnica e cultural, sensibilizando os alunos para a importância do respeito a essa diversidade. Nesse aspecto, abordagens que embasem a valorização da diversidade cultural são propícias para superar e combater qualquer situação de discriminação.
Educação em direitos humanos	A educação em direitos humanos está claramente entrelaçada com a diversidade cultural, pois nos dois casos são necessários o reconhecimento e o respeito à diversidade étnica e cultural para valorizar as mais diversas formas de viver, de expressar ideias, de manifestar crenças e tradições. Além disso, a educação em direitos humanos é propícia para aproximar a noção de igualdade aos direitos e à dignidade do indivíduo, incentivando a consciência crítica sobre a garantia de direitos como um dos caminhos para o desenvolvimento pleno dos indivíduos em sociedade.
Educação para o trânsito	O trabalho com esse tema em sala de aula contribui para que a escola transcenda o conteúdo dos componentes curriculares, a fim de abarcar assuntos que promovam a interação dos alunos com o meio social em que vivem. Assim, é possível propor dinâmicas que sejam desenvolvidas com base em situações reais e contextualizadas e que permitam a reflexão a respeito do tema.
Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	O trabalho com esse tema visa à valorização cultural pluriétnica, além de problematizar adequadamente as tensões nas relações étnico-raciais do passado e do presente. Tal abordagem tem o objetivo de levar os alunos a se conscientizarem de que o racismo é uma construção social e histórica, devendo ser combatido em todas as suas formas, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e inclusiva.
Saúde	A abordagem do tema tem como objetivo propiciar ao ambiente escolar condições necessárias para a promoção da saúde e sua valorização, fornecendo elementos que capacitem os alunos a agir em prol de sua saúde.
Educação alimentar e nutricional	Por meio desse tema, é possível promover abordagens que desenvolvam habilidades e práticas favoráveis à saúde, fortalecendo comportamentos e hábitos saudáveis, e que repercutam na qualidade de vida do aluno e da coletividade. Além disso, o tema é propício para desenvolver a tolerância e o respeito pela diversidade cultural brasileira ao envolver os costumes alimentares das diferentes regiões do Brasil.
Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	Esse tema envolve a importante ideia de que todos somos sujeitos em processo de envelhecimento. Assim, o trabalho com ele visa reforçar a importância do respeito e da valorização do idoso, desconstruindo imagens estereotipadas e negativas da velhice, além de promover discussões que tratem dos direitos previstos no Estatuto do Idoso.
Vida familiar e social	Esse tema é bastante amplo e envolve abordagens que visam reforçar a importância da tolerância e do respeito aos diferentes arranjos familiares, bem como de compreender o papel da família e abordar as complexidades dos convívios sociais. Além disso, é um tema que possibilita discutir o papel das mulheres nas famílias ao longo do tempo (transformações e permanências e desconstrução de estereótipos e preconceitos).

Para aprofundar as noções dos alunos sobre a importância dos temas contemporâneos transversais e auxiliar o professor nesse trabalho, esta coleção promove a abordagem de alguns temas em uma seção específica, intitulada **O tema é....**

Nesta seção, cada questão ou tema é apresentado de modo contextualizado, sempre explorando as relações com os conteúdos estudados. Assim, um dos principais objetivos é possibilitar ao aluno a reflexão sobre sua postura em relação ao assunto abordado e à sua realidade, o que

contribui para a formação cidadã. Além de tratar de questões que podem se relacionar à realidade próxima dos alunos, os temas englobam discussões que transitam entre diferentes componentes curriculares e que proporcionam reflexões relevantes voltadas a assuntos que extrapolam o conteúdo curricular.

Além da abordagem da seção **O tema é...**, os temas contemporâneos transversais da BNCC também são explorados por meio de diferentes recursos e atividades e em momentos oportunos tanto no livro do aluno quanto no **Manual do professor**.

As competências gerais

Um dos compromissos da BNCC é com a educação integral, entendida no documento como uma educação condizente com a realidade do aluno e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que se compromete com a formação e com o desenvolvimento de forma global, priorizando o “aprender a aprender” e lidando com as informações disponíveis de maneira analítico-crítica.

Assim, o aprendizado deve ser entendido como algo que possa ser aplicado na vida real e que faça sentido nas vivências e situações cotidianas. Para alcançar tal objetivo, a BNCC estabelece como um dos seus fundamentos pedagógicos que “os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 11).

Alicerçada nos princípios éticos, políticos e estéticos recomendados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a BNCC adota dez competências gerais que, no decorrer da Educação Básica, vão se inter-relacionar, perpassando todos os componentes curriculares, os quais se sobrepõem e se interligam contribuindo para a construção dos conhecimentos e para o desenvolvimento das habilidades de cada componente curricular, além de favorecer o desenvolvimento de atitudes e valores fundamentais para a formação cidadã.

Confira a seguir a lista com as dez **Competências gerais** da BNCC.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 9-10. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

Dicas para o professor

Nas **orientações ao professor**, estão indicados momentos que possibilitam desenvolver as competências gerais da BNCC. Porém, é possível desenvolvê-las utilizando diferentes estratégias e recursos, de acordo com o currículo adotado e com a realidade da turma.

Pensando nisso, a seguir constam algumas sugestões de abordagens que propiciam o trabalho com essas competências.

Competência geral 1

Orientações que incentivam o aluno a:

- perceber a realidade que o cerca;
- analisar e questionar processos do cotidiano, inclusive os que fazem parte do meio digital;
- explicar fatos e fenômenos com base nos estudos realizados;
- expressar opinião e debater temáticas;
- perceber a construção coletiva e contínua do conhecimento científico;
- relacionar o conhecimento científico aos aspectos sociais de cada época.

Competência geral 2

Orientações que incentivam o aluno a:

- analisar situações, elaborar e testar hipóteses e propor soluções;
- elaborar conclusões coletivas;
- verificar e analisar resultados;
- levantar problemas da comunidade e propor soluções;
- analisar textos científicos;
- pesquisar em fontes científicas para solucionar situações-problema;
- buscar conhecimentos de diferentes áreas para explicar fenômenos e solucionar problemas;
- propor soluções que utilizem os meios tecnológicos.

Competência geral 3

Orientações que incentivam o aluno a:

- participar de diferentes manifestações artísticas e culturais, reconhecendo e valorizando o trabalho dos artistas;
- elaborar trabalhos envolvendo diferentes manifestações artísticas;
- relacionar as expressões artísticas aos diferentes contextos sociais;
- conhecer as principais manifestações artístico-culturais da região onde residem;
- conhecer e respeitar as manifestações artístico-culturais de diferentes localidades, regiões e países;
- identificar elementos presentes em diferentes manifestações artístico-culturais;
- identificar o uso da tecnologia nas manifestações culturais.

Competência geral 4

Orientações que incentivam o aluno a:

- ler, interpretar e produzir informações em linguagem matemática, como gráficos, fórmulas, expressões, mapas e esquemas;
- apresentar e registrar dados obtidos por meio de pesquisas, experimentos e observações utilizando diferentes recursos, como seminários, panfletos, cartazes e imagens;
- apresentar às comunidades escolar e extraescolar informações relacionadas a diferentes assuntos, por meio de feiras, campanhas, exposições, cartazes, panfletos, cartilhas, entre outros;
- elaborar e divulgar na internet vídeos, apresentações e fotos com informações de interesse social e relacionadas aos conteúdos estudados;
- montar jornais e *podcasts* com publicação periódica na comunidade escolar, divulgando conteúdos científicos, socioculturais e informações relevantes para a comunidade escolar.

Competência geral 5

Orientações que incentivam o aluno a:

- analisar criticamente as informações provenientes de meios digitais;
- confrontar informações veiculadas em diferentes fontes na internet, percebendo os diferentes pontos de vista;
- reconhecer a influência das informações veiculadas em mídias digitais na sociedade (pontos de vista político, social e cultural);
- agir de forma ética e crítica ao replicar informações veiculadas em mídias digitais;
- identificar fontes confiáveis de pesquisa na internet;
- conhecer os cuidados necessários referentes ao uso de redes sociais e outros serviços na internet;
- participar, de maneira protagonista, de fóruns de discussão relacionados a uma situação-problema sugerida pelo professor, expondo suas experiências e suas ideias;
- fazer consultas públicas na internet.

Competência geral 6

Orientações que incentivam o aluno a:

- reconhecer e valorizar o papel de diferentes profissionais na sociedade;
- participar de debates e discussões sobre a importância da postura ética na atuação profissional;
- refletir sobre áreas de interesse profissional;
- visitar indústrias, instituições, companhias, entre outros locais, reconhecendo a rotina e organização desses ambientes de trabalho;
- conversar com profissionais de diferentes áreas, buscando compreender contextos e fazer escolhas engajadas no exercício da cidadania;
- discutir a respeito dos cuidados no trabalho, como a importância dos equipamentos de proteção individual – EPI;
- discutir sobre a importância da igualdade de gênero nas profissões e no trabalho.

Competência geral 7

Orientações que incentivam o aluno a:

- debater ou trocar ideias acerca dos direitos humanos, da saúde pessoal e da coletiva, dos cuidados com o planeta e da consciência socioambiental, com base em pesquisas feitas em fontes confiáveis;
- expressar seus pontos de vista sobre assuntos relacionados à saúde pessoal e coletiva, aos direitos humanos, ao ambiente e aos cuidados com o planeta;
- discutir o que são fatos, o que são opiniões e os diferentes interesses que operam nos diversos segmentos da sociedade.

Competência geral 8

Orientações que incentivam o aluno a:

- reconhecer que a saúde envolve o bem-estar físico, mental e social;
- refletir sobre seu papel na manutenção da própria saúde e da saúde coletiva;
- participar de atividades práticas voltadas à prevenção de doenças e à manutenção da saúde envolvendo a comunidade escolar e extraescolar;
- ser atuante e participativo nas questões relacionadas ao saneamento básico e à manutenção da saúde do bairro onde reside;
- refletir sobre o respeito ao próprio corpo e aos dos colegas, de modo a compreender-se como parte da diversidade humana, valorizando as diferenças e atuando de forma crítica em relação aos padrões estabelecidos pela mídia;
- participar de atividades práticas envolvendo atividades físicas e discutir sua importância.

Competência geral 9

Orientações que incentivam o aluno a:

- participar de conversas em grupo nas quais ocorram trocas de ideias, respeito à opinião dos colegas, bem como valorização e acolhimento da diversidade;
- se envolver em atividades práticas nas quais seja necessário dividir tarefas, cooperar e cumprir regras;
- participar de debates sobre os mais variados assuntos, envolvendo um mediador e grupos com pontos de vista conflitantes;
- valorizar a cultura de diferentes grupos sociais.

Competência geral 10

Orientações que incentivam o aluno a:

- criar soluções para problemas com base em valores e princípios éticos, democráticos e inclusivos;
- ter autonomia e responsabilidade na realização de trabalhos em sala de aula e fora dela.

As competências de área

Além das competências gerais, a BNCC também define as competências específicas de áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Essas competências abarcam o desenvolvimento de habilidades, conceitos e noções que promovem o raciocínio relacionado a cada componente, envolvendo diretamente suas habilidades e competências específicas.

De acordo com o documento, o propósito dessas competências é formar sujeitos éticos e responsáveis, além de garantir o desenvolvimento de conhecimentos que incentivam a formação de

valores para a vida em sociedade ao longo de toda a Educação Básica. Assim, o trabalho com as competências de área deve ocorrer de maneira gradativa, conforme a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A BNCC orienta que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos desenvolvam as seguintes competências específicas da área de Ciências Humanas.

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 357. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

As competências específicas

No esforço de orientar a prática docente, a BNCC estabeleceu, além das competências específicas de áreas de conhecimento, as competências específicas para cada componente curricular do Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem desenvolver as seguintes competências específicas de História.

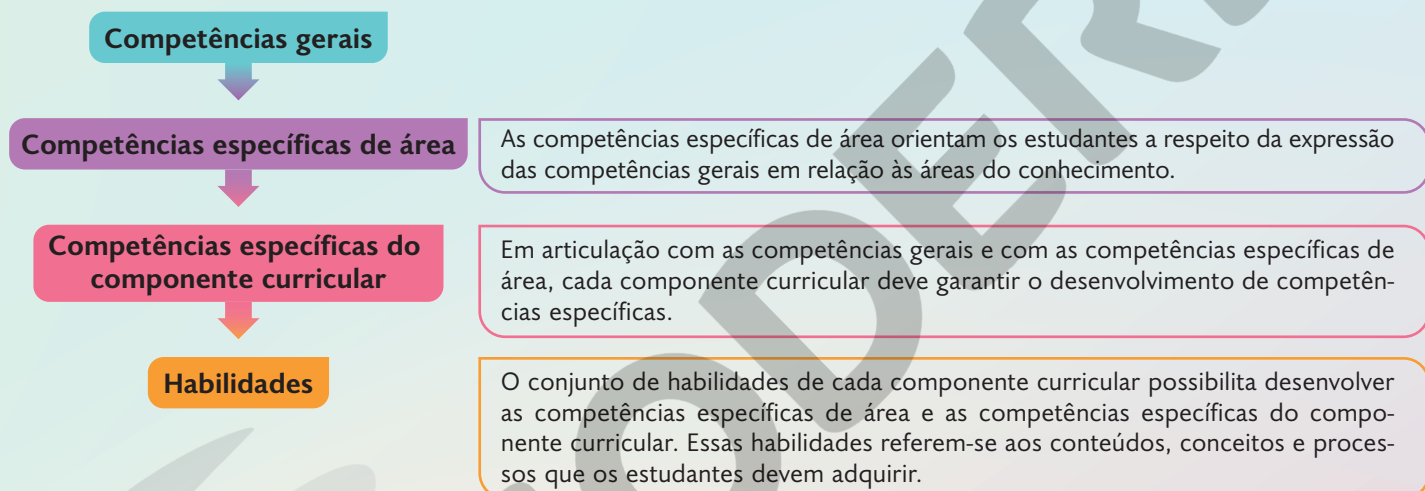
Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

No processo de desenvolvimento das competências gerais, é preciso que os alunos aprimorem os princípios das competências específicas de cada área do conhecimento e de cada componente curricular, o que é assegurado por meio do trabalho com as habilidades desse respectivo componente.



Esta coleção foi elaborada buscando contemplar habilidades e competências específicas relacionadas à área do conhecimento e ao componente curricular a fim de fornecer aos alunos subsídios para desenvolver as competências gerais propostas na BNCC. Tais relações estão presentes nas abordagens dos conteúdos, em textos, seções e atividades. Confira um exemplo de como essa orientação é feita nos volumes da coleção.

No capítulo 3 deste volume, por exemplo, ao abordar o conceito de escravidão moderna, diferenciando-a das outras formas de escravidão aplicadas na Antiguidade e na Idade Média, desenvolve-se a habilidade **EF07HI15**. Ao trabalhar essa habilidade, os alunos são incentivados a refletir sobre os movimentos das populações e mercadorias no espaço e no tempo, discutindo os significados históricos desses processos, o que favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História 5**. Eles também vão comparar eventos ocorridos simultaneamente em espaços diversos, estratégia que contribui para desenvolver a **Competência específica de Ciências Humanas 5**, que, por sua vez, desenvolve a **Competência geral 1**.

Ao final das **orientações gerais** deste **Manual do professor**, há o **Quadro de conteúdos e progressões**, que apresenta as relações entre as habilidades e/ou competências e os conteúdos da área, explicitando como esses elementos são desenvolvidos.

Proposta teórico-metodológica do componente curricular de História

No dia a dia da profissão docente, é constante a preocupação do professor com as práticas adotadas em sala de aula, em razão da variabilidade de suas condições de trabalho e da diversidade de experiências pessoais, socioculturais e econômicas dos alunos, que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

No caso dos docentes de História, um dos principais desafios é discutir o próprio sentido do conhecimento histórico de maneira significativa, relacionando-o ao cotidiano dos alunos. Como podemos construir conhecimentos sobre sociedades e culturas de outras temporalidades e contribuir para que os alunos compreendam e deem significado a diferentes problemáticas do presente?

É importante, entretanto, que os alunos consigam estabelecer relações entre os conceitos estudados e os contextos históricos de sua aplicação, a fim de que todas as sociedades sejam analisadas considerando o próprio conjunto de valores, crenças e costumes. Deve-se estabelecer o mesmo rigor ao analisar fontes históricas, para que as particularidades de seus contextos, como as intenções de seus produtores e a finalidade de seus usos, sejam levadas em conta no trabalho de investigação do historiador. Estratégias como essas contribuem para que os alunos não incorram em análises anacrônicas e evitem, assim, que agentes históricos do passado sejam interpretados com base em emoções pessoais ou valores do tempo presente.

Por conta de desafios como esse, os docentes de História devem estabelecer relações entre o presente vivido pelos alunos e outras temporalidades, sempre evitando anacronismos, a fim de desconstruir aquilo que o historiador Eric Hobsbawm (1917-2012) chama de “presente contínuo”.

[...]

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. [...]

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 13.

O componente curricular de História

A História como disciplina surgiu na Europa, no século XIX. Nessa época, muitos historiadores acreditavam que a ciência histórica deveria ser pautada em narrativas de acontecimentos de ordem política, com destaque para a atuação de “grandes personagens”, como líderes políticos e militares. No Brasil, a disciplina de História surgiu seguindo essa tendência. No início do século XIX, destacava-se a atuação de agentes históricos considerados exemplares, como líderes, heróis e mártires, com a intenção de formar uma cultura nacional hegemônica e sancionar determinada ordem social e política.

A didática de ensino promovida na época era baseada na narração de fatos históricos selecionados, considerados de grande importância simbólica. Essa didática tradicional não proporcionava momentos de reflexão e debate, restringindo o ensino à transmissão dos conteúdos do professor aos alunos. Nesse sentido, cabia aos discentes a memorização de tais conteúdos de forma acrítica e impessoal.

No século XX, porém, ocorreram mudanças que trouxeram novas perspectivas para a ciência histórica e seu ensino em sala de aula.

[...] A década de 1980 foi marcada pelos debates acerca de questões sobre a retomada da disciplina história como espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História, e não como um mero espectador de uma história já determinada, produzida pelos heroicos personagens dos livros didáticos.

Os anos 1990 trouxeram, nas entrelinhas, a crise da História e a possibilidade de novos paradigmas teóricos. Mudanças foram propostas para os currículos de história, numa tentativa de incorporação “das produções historiográficas que respondessem com maior adequação aos temas mais significativos da sociedade contemporânea”.

Atualmente, as reformulações curriculares estão permeadas por discussões que colocam em xeque o que se ensina nos ensinos fundamental

e médio e também na universidade, tendo em vista questões concernentes à relação com o “real mundo do trabalho”, bem como a formação para a cidadania [...].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 12-13. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

Atualmente, a grande maioria dos historiadores considera a História não somente o estudo do passado, mas também o estudo e a compreensão das sociedades e dos acontecimentos do presente e dos diversos problemas relacionados ao nosso tempo.

É a partir de preocupações, questionamentos e anseios do presente que muitos historiadores e pesquisadores recorrem ao passado. Por esse motivo, a História sempre se renova, e os profissionais produzem interpretações e diferentes abordagens sobre outras temporalidades.

Dessa maneira, podemos dizer que a História, entre os demais componentes das Ciências Humanas, é a que estuda os seres humanos e os diferentes aspectos relacionados a eles com base em sua dimensão de análise por excelência: o tempo.

Por que estudar História?

A História permite-nos conhecer a experiência humana ao longo do tempo, percebendo mudanças e permanências em diversos aspectos, entre eles políticos, sociais, culturais e econômicos.

Além disso, esse componente torna os alunos capazes de entender a historicidade de suas ações e das ações dos outros, compreendendo, assim, que essas ações podem modificar a sociedade em que vivem, reconhecendo-se como protagonistas, sujeitos históricos transformadores da própria realidade. Nesse sentido, a História pode auxiliar os alunos a tomar consciência de si e dos outros na vida em sociedade, favorecendo a vivência e a convivência entre pessoas no contexto multiétnico e multicultural característico no Brasil.

[...] a História serve para que o homem conheça a si mesmo — assim como suas afinidades e diferenças em relação aos outros. Saber quem somos permite definir para onde vamos.

Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Perguntas como essas são uma constante na trajetória da humanidade. Por mais sem sentido que pareçam, tais indagações traduzem a necessidade que temos de nos explicar, nos situar,

nos (re)conhecer como humanos e, em decorrência, como seres sociais.

[...]

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar história?* São Paulo: Ática, 2007. p. 12.

O reconhecimento de que todos somos sujeitos históricos e sociais, cada um com sua individualidade, a própria origem, história e condições de vida únicas, pode favorecer o trabalho de valores como a tolerância e o respeito à diversidade, que são essenciais para a vida em sociedade, além do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação.

O componente de História, assim, é de extrema importância, pois desenvolve nos sujeitos o reconhecimento de si e do outro e o pensamento crítico sobre a necessidade das lutas por direitos, da valorização das diferenças e do processo de constituição das identidades individual e coletiva.

História, cidadania e o combate à discriminação e ao preconceito

O esforço para uma educação multicultural na atualidade é resultado de anos de resistência e luta política de diversos grupos e movimentos sociais no Brasil e em outros países da América Latina. Esses movimentos ganharam força a partir do final da década de 1970 e início da de 1980, com o processo de redemocratização política, que levou ao fim a ditadura civil-militar no Brasil em 1985.

No Brasil, de acordo com o Art. 5º da Constituição de 1988, o racismo passou a ser considerado crime inafiançável e imprescritível; já no Art. 215, contemplou-se a questão da diversidade cultural do país, garantindo proteção às culturas populares indígenas e afro-brasileiras. Esses avanços incentivaram a luta pela igualdade de direitos. Por exemplo, surgiram importantes organizações, como a Fundação Cultural Palmares, criada pelo governo federal para cuidar dos assuntos relacionados às questões étnico-raciais.

A partir de então, a luta e a mobilização de diversos grupos sociais abriram caminhos para que ocorressem outras mudanças significativas na educação, influenciando o surgimento de políticas afirmativas, como a Lei n. 10.639/2003, que estabeleceu o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, e a Lei n. 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de todo o Brasil.

A promulgação dessas leis foi um importante passo para o reconhecimento e o fortalecimento das lutas por direitos das populações afrodescendentes e indígenas no país. Com isso, busca-se a construção de uma escola plural, que reconheça a multiplicidade de culturas e identidades que compõem a sociedade brasileira.

Trabalhando e problematizando valores e conceitos como igualdade, resistência, dignidade, respeito, entre outros, esta coleção procura auxiliar o professor na promoção de uma educação voltada para o respeito à diversidade. Assim, em diferentes momentos, é incentivada a valorização das origens étnicas e culturais dos povos afro-brasileiros e indígenas, reconhecendo suas contribuições para a construção do país e de sua identidade nacional.

O trabalho com o ensino de História da África, da história e da cultura afro-brasileira e das populações indígenas é oportunizado por meio de conteúdos, atividades, textos e imagens, que abordam aspectos da cultura e do modo de vida desses povos, no passado e no presente, valorizando seus saberes e práticas. Esse trabalho pode ser abordado, ainda, por meio de discussões apresentadas ao longo dos quatro volumes desta coleção. Destacamos, assim, alguns momentos que contribuem com a implantação do ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e das populações indígenas:

- conteúdos que abordam o modo de vida das populações indígenas tanto antes da chegada dos europeus ao atual território do Brasil quanto na atualidade;
- conteúdos que tratam sobre a escravização dos povos indígenas, bem como o genocídio dessas populações no decorrer dos séculos, a partir da chegada dos europeus;
- conteúdos que tratam sobre povos africanos da Antiguidade, seus costumes, modos de vida e organização social;
- conteúdos sobre a migração forçada de africanos para o Brasil e o processo de escravização sofrido por esses povos;
- temas que abordam lutas e resistências, no passado e no presente, tanto de afrodescendentes quanto de indígenas, e suas reivindicações por direitos, igualdade e representatividade na sociedade, bem como pelo reconhecimento de suas heranças culturais;
- propostas de atividades que promovem os saberes e práticas de origem africana e/ou indígena, valorizando suas culturas.

Em todas essas ocorrências, há orientações, localizadas nas laterais e nos rodapés deste manual, que auxiliam o professor com esse trabalho.

A construção do conhecimento histórico

O processo de construção do conhecimento histórico está diretamente ligado à interpretação que os historiadores fazem de outras épocas, ou melhor, das fontes ou dos vestígios desses diferentes períodos. Isso porque as experiências de outras épocas em si não podem ser recuperadas ou reconstituídas, pois não há como retornarmos a elas. No entanto, é possível, por meio do trabalho do historiador, analisar os vestígios históricos dessas épocas e construir um conhecimento sobre elas, ou seja, uma interpretação histórica.

Nesse sentido, a construção do conhecimento histórico, articulando passado e presente, deve constituir-se também do reconhecimento e da compreensão de temas sensíveis, mobilizando a empatia dos alunos e a reflexão crítica acerca desses temas, contribuindo, assim, para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e democrática.

[...]

No Brasil, alguns temas sensíveis seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a homogeneização que marca a ideia de nação. Junto a isso, os grupos buscam ampliar a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias. Ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica. Assim, a dita unidade nacional tem sido questionada – não sem resistência –, dando visibilidade a uma sociedade que é multicultural. Tal fenômeno tem provocado debates sobre o currículo da História ensinada de forma que se possa construir materiais didáticos, rituais comemorativos e práticas curriculares na perspectiva da justiça e dos direitos humanos.

[...]

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 13, 2018. p. 143. Disponível em: <https://rrhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430/273>. Acesso em: 23 maio 2022.

As fontes históricas

Tudo que foi produzido pelos seres humanos ao longo do tempo pode ser usado como fonte histórica. Elas podem ser as mais diversas, como cartas, testamentos, diários, jornais, revistas, listas, utensílios domésticos, mapas, músicas, obras de arte, filmes, fotos e edifícios; há também as chamadas fontes imateriais, como relatos orais, diversas manifestações culturais e modos de fazer.

Ao analisar as fontes, o historiador inicia seu trabalho de interpretação, atribuindo a elas sentido e valor. Por isso, é comum que uma mesma fonte histórica seja interpretada de maneiras diferentes, influenciando o processo de construção do conhecimento histórico.

Em sala de aula, é importante que fique claro aos alunos que as fontes históricas não carregam em si um retrato fiel da realidade passada nem revelam o passado de forma espontânea, mas trazem indícios que favorecem uma interpretação do passado ou a formulação de hipóteses por meio da crítica documental feita com base no presente.

[...]

O trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie sua concepção e o uso do próprio documento. Assim, ele não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. Mas não basta o professor ampliar o uso de documentos; também deve rever seu tratamento, buscando superar a compreensão de que ele serve apenas como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso.

[...]

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 95. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

Assim, o documento não é mais colocado como o retrato da realidade, mas como um indício que pode ajudar a criar uma interpretação sobre o passado com base em perguntas feitas no presente.

Nesta coleção, o uso de documentos tem o objetivo de incentivar os alunos a fazer questionamentos às fontes

e, com base na aplicação dos conceitos apresentados, construir uma relação entre passado e presente que contribua para a ampliação de seus conhecimentos a respeito do funcionamento da sociedade atual e da maneira como o conhecimento histórico é concebido.

O trabalho com conceitos históricos

Os conceitos específicos do componente de História são importantes no trabalho em sala de aula. Além de conceitos como os de sujeito histórico, fonte histórica e conhecimento histórico, são desenvolvidos os de tempo, memória e patrimônio, em articulação com diversos temas e conteúdos.

Além disso, a compreensão dos conceitos e sua historicidade também contribuem para o desenvolvimento de articulações entre diferentes componentes curriculares. A seguir, uma breve descrição dos principais conceitos históricos que permeiam esta coleção.

Tempo

O tempo é inerente ao ser humano. Passado, presente e futuro, antes, durante e depois são noções que adquirimos no decorrer da vida e que usamos para nos referirmos ao tempo cotidianamente, orientando, ordenando e sistematizando nossas ações. No entanto, esse conceito tem suas complexidades.

Para o componente de História, o conceito de tempo é mais amplo e assume outras concepções e diferentes noções, como o tempo histórico ou o tempo cronológico. Tal conceito e suas particularidades na História permitem compreender os processos e situar os acontecimentos históricos.

Diferente do tempo cronológico, contínuo, homogêneo e linear, medido pelos calendários e relógios – por exemplo, o tempo histórico está relacionado a permanências e mudanças políticas e sociais que podem ocorrer em determinadas sociedades.

[...] Ele se torna intrínseco à experiência vivida das sociedades particulares, [isto é], sua relação particular ao seu passado e ao seu futuro antecipado. Assim, não se pode falar de um tempo histórico único, mas de tempos históricos plurais, como são plurais as sociedades. Pode-se

falar de tempos históricos heterogêneos, com mudanças e direções não lineares. As sociedades se relacionam diferentemente, em cada época, ao seu próprio passado e ao seu futuro. Isto é: uma sociedade pode mudar de perspectiva em relação a si mesma, pode resgatar passados esquecidos, esquecer passados sempre presentes, abandonar projetos, propor outras esperas. A história se torna plenamente uma “ciência dos homens no tempo”, porque passa a incluir também o futuro em sua perspectiva. [...]

REIS, José Carlos. O tempo histórico como “representação intelectual”. *Fênix*, Uberlândia, v. 8, ano VIII, n. 2, maio/jun./jul./ago. 2011. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/312/296>. Acesso em: 19 maio 2022. p. 19-20.

Sujeito histórico

São considerados sujeitos históricos todas as pessoas que, de alguma maneira, atuam no processo histórico. Seja de modo direto, seja indireto, pela ação, reação ou omissão em relação aos fatos, a participação dos sujeitos nos processos históricos interfere na vida das outras pessoas.

Os sujeitos históricos são aquelas figuras de destaque, como reis, presidentes, generais, rebeldes revolucionários, artistas consagrados, líderes comunitários e também aquelas que vivem uma vida “comum”, como homens e mulheres, idosos e crianças, trabalhadores, alunos, pessoas em situação de rua e outros.

Além desses, considerados sujeitos históricos individuais, há os sujeitos históricos coletivos, como partidos políticos, movimentos estudantis, associações de bairro e organizações não governamentais.

[...]

Os sujeitos construtores da História são líderes comunitários, empresários, militares, trabalhadores anônimos, jovens que cultivam utopias, mulheres que labutam no cotidiano da maternidade e, simultaneamente, em profissões variadas, são líderes e militantes de movimentos étnicos, são educadores que participam da formação das novas gerações, são intelectuais que pensam e escrevem sobre os problemas da vida e do mundo, são artistas que, através de seu ímpeto criativo, representam realidades e sentimentos nas artes plásticas, nos projetos arquitetônicos, nos versos, nas composições mu-

sicais, são cientistas que plantam o progresso e a inovação tecnológica, são políticos que se integram à vida pública, adotando ou uma prática de estatura maior ou fazendo do espaço público local de práticas patrimonialistas. Os sujeitos construtores da História são, enfim, todos que anonimamente ou publicamente deixam sua marca, visível ou invisível no tempo em que vivem, no cotidiano de seus países e também na história da humanidade.

[...].

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 55-56. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).

Memória

Memória é um dos conceitos essenciais para a História. Memória e História muitas vezes se confundem, embora sejam conceitos diferentes. É por meio da memória que os indivíduos e as coletividades podem registrar ou interpretar impressões sobre outras épocas, exercendo papel fundamental para as sociedades.

Segundo o historiador francês Jacques Le Goff (1924-2014), a memória é feita de lembranças, mas também de esquecimentos, portanto é parcial e seletiva. Dessa forma, muitas vezes, o recurso da memória pode ser utilizado para a dominação de um grupo social sobre outro, por exemplo.

[...]

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

[...]

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 419.

Fato histórico

A história vivida é formada por acontecimentos que estão ocorrendo a todo momento e que fazem parte das vivências dos indivíduos e das sociedades. Quando analisados pelos historiadores, esses acontecimentos se tornam fatos históricos.

Os fatos históricos são acontecimentos do passado, sejam eles mais distantes, sejam mais recentes. Pode ser

a assinatura de uma carta ou lei, a inauguração de uma escola, uma batalha militar, a produção de uma obra de arte, a morte de um político, de um trabalhador, de um intelectual, entre outros.

Os fatos históricos estão no passado, já aconteceram e não podem ser reconstituídos; no entanto, por meio do trabalho investigativo, eles podem ser interpretados para a compreensão de determinado processo histórico.

[...] Acontecido há 5 minutos ou há 5000 anos, um fato não pode ser alterado. Só que os fatos em si não constituem a História; eles são referências que orientam a interpretação histórica, mas não são a História.

Sabemos, é claro, que há realidades e contextos históricos semelhantes, mas ser semelhante não significa ser igual. Os fatos [...] são únicos e irreversíveis. O que muda são as interpretações e versões sobre os fatos. Consequentemente, em História, não existe “se”. O conhecimento histórico pressupõe realidades efetivas e fatos concretos.

[...]

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar história?* São Paulo: Ática, 2007. p. 31.

Patrimônio

O conceito de patrimônio diz respeito aos bens culturais de natureza material e imaterial, como monumentos, obras arquitetônicas, esculturas, pinturas, criações, documentos, objetos de valor arqueológico, histórico, científico ou artístico, assim como os mais diversos saberes, costumes, tradições, modos de fazer, de viver e criar dos diferentes indivíduos, grupos, comunidades e sociedades. São também considerados patrimônios os bens naturais, como parques ecológicos e reservas ambientais.

Identidade

O conceito de identidade, assim como de cultura, não é exclusividade do campo da História, sendo objeto de estudo também nas áreas de Psicologia, Antropologia e Filosofia. É, portanto, de natureza interdisciplinar e está relacionado também ao conceito de memória.

Recentemente, a História, dentro dos novos interesses gerados pela interdisciplinaridade e pela pós-modernidade, tem tentado trabalhar com o conceito de identidade. Talvez um dos principais campos da historiografia a refletir sobre essa noção seja o dos estudos da memória.

Para David Lowenthal, identidade e memória estão indissociavelmente ligadas, pois sem recordar o passado não é possível saber quem somos. E nossa identidade surge quando evocamos uma série de lembranças. Isso serve tanto para o indivíduo quanto para os grupos sociais.

[...] precisamos considerar que toda identidade é uma construção histórica: ela não existe sozinha, nem de forma absoluta, e é sempre construída em comparação com outras identidades, pois sempre nos identificamos como o que somos para nos distinguir de outras pessoas. A identidade feminina, por exemplo, se constrói ante a identidade masculina, a identidade dos negros ante a identidade dos brancos etc.

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 202.

Cidadania

Atualmente, o conceito de cidadania pode ser definido como um conjunto de direitos e deveres que são conferidos aos indivíduos que integram uma nação. A cidadania é construída historicamente pelos cidadãos por meio da ação política de homens e mulheres que procuram mudar a realidade em que vivem.

[...]

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer uma cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. [...]

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9.

Pensar o conceito de cidadania relacionado ao componente de História implica reconhecer que ela é construída cotidianamente por meio de lutas e da ação de pessoas e varia no tempo e no espaço. Além disso, permite compreender a importância da atuação dos cidadãos na ampliação dos seus direitos, no cumprimento de seus deveres e no fortalecimento da sociedade democrática.

A prática docente

A sociedade passa por mudanças ao longo do tempo, assim como a educação. No centro dessas mudanças encontram-se a escola e seus sujeitos, especialmente o professor e os alunos. Ao professor cabe pensar no ensino para que seus alunos vivenciem a aprendizagem.

Até pouco tempo, os professores eram formados com base em uma racionalidade técnica cujas ações deveriam ser eficazes para executar os objetivos previamente propostos. Assim, o ensino era concebido como uma intervenção pedagógica realizada pela figura do professor, o detentor do saber historicamente construído. As informações eram, então, transmitidas aos alunos por meio de aulas expositivas e relativamente autoritárias. Dessa forma, considerava-se o aluno um sujeito passivo que deveria receber e memorizar as informações.

No contexto atual, é necessário que o professor, além de dominar os conhecimentos específicos da sua área, esteja em constante formação. Ele deve ser um profissional reflexivo, um agente de mudanças na escola e, consequentemente, na sociedade. Esse docente, portanto, tem intenção em suas ações, visa ao ensino-aprendizagem e busca o desenvolvimento de autonomia, de valores e de criticidade nos alunos, preparando-os para as mudanças, incertezas e desafios da sociedade. De acordo com Marguerite Altet:

[...] a dialética entre a teoria e a prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apoia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades da análise de suas práticas e de metacognição.

[...]

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 26.

O professor deve então atuar como mediador entre o conhecimento e o aluno, refletindo sobre a própria prática pedagógica, modificando seu planejamento e sua metodologia quando necessário, a fim de buscar estratégias para que todos os alunos tenham condições de desenvolver as habilidades e as competências evidenciadas na BNCC não somente em sala de aula, como também fora dela.

Para desempenhar a função de mediador, o professor deve propor situações desafiadoras que despertem a curiosidade e o interesse dos alunos. Ao priorizar a construção coletiva do conhecimento, deve criar em sala de aula um ambiente de constante diálogo, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de condições para analisar o mundo que os cerca, fazendo escolhas e propondo soluções de problemas com base nos conhecimentos científicos, visando ao exercício pleno da cidadania.

A formação do professor deve ser contínua. Além de manter-se atualizado nas diferentes vertentes pedagógicas e didáticas, deve estar atento às mudanças sociais que podem impactar a realidade dos alunos e discutir com eles as consequências dessas transformações, possibilitando que se reconheçam como sujeitos integrantes da sociedade e capazes de intervir nela. Para que essa realidade seja alcançada, os professores e a equipe pedagógica devem trabalhar de forma integrada, conectando as diferentes áreas do conhecimento a objetivos comuns para evitar a fragmentação.

A reflexão conjunta das diferentes áreas do saber, associada ao conhecimento sobre a realidade social dos alunos e ao estudo de práticas pedagógicas, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Esta coleção incentiva a autonomia do professor, pois foi planejada como um apoio para a construção de conhecimentos pautados nas habilidades e competências da BNCC. Você poderá adaptar seu planejamento de acordo com a necessidade da turma em que estiver lecionando, incluindo, excluindo ou modificando a ordem dos conteúdos e das atividades.

Planejamento

Como parte da prática docente, o planejamento tem o intuito de auxiliar o professor a se organizar quanto ao conteúdo curricular a ser trabalhado e às situações cotidianas de uma turma numerosa. Trata-se de uma estratégia de organização para elencar os objetivos que se pretende alcançar; as habilidades e as competências que se pretende desenvolver; os conteúdos que necessita preparar; a maneira como o ensino pode ser conduzido; além da verificação dos materiais que utilizará visando ao êxito nas aulas.

Embora tenha a intenção de programar o andamento diário ou semanal dos conteúdos e práticas, o planejamento deve ser pensado e produzido de maneira flexível, permitindo alterações no decorrer do percurso, considerando a ocorrência de eventualidades que exijam a proposição de uma nova condução do ensino, visando à aprendizagem dos alunos.

O planejamento pode ser considerado um roteiro norteador, construído de acordo com experiências de falhas e acertos do docente no dia a dia. Torna-se um instrumento de grande utilidade, principalmente quando o professor já conhece seus alunos e os ritmos do processo de aprendizado deles.

Avaliação

A avaliação tem sido tema de intensas reflexões, o que indica um olhar cada vez mais crítico dos educadores aos modelos praticados até então e o anseio por propostas mais adequadas às realidades dos atuais processos de ensino-aprendizagem.

Todo educador deve compreender a importância do processo de avaliação como uma parte integrante de um percurso que o auxilia no desenvolvimento de seu trabalho e no alcance do objetivo maior de ensinar, que consiste em capacitar o aluno a atingir um saber competente, visando à superação, ao desenvolvimento e à evolução. Assim, o processo avaliativo em sala de aula deve ser empregado a favor desse objetivo.

[...]

Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. [...]

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 20.

Infelizmente, muitas vezes, essa etapa tão importante do processo de ensino-aprendizagem tem sido relegada a momentos estanques, perdendo sua finalidade educativa e transformando-se em uma prática voltada apenas à obtenção de uma informação classificatória.

No entanto, profissionais da educação têm compreendido melhor a cada dia que entender a avaliação apenas como a realização de exames pontuais com a atribuição de notas, calculando-se a média dos resultados da turma, não reflete a quantidade nem a qualidade do aprendizado. É preciso utilizar esse processo para contribuir com a prática pedagógica.

Segundo pesquisadores da área, como Hadji (1994), o objetivo da avaliação escolar deve ser contribuir para a aprendizagem tanto do aluno quanto do professor. Assim, a avaliação oferece ao professor informações relativas ao processo de aprendizagem do aluno e à sua conduta na sala de aula. Ao aluno, a avaliação possibilita a análise da própria aprendizagem, instruindo-o acerca de seu percurso, seus êxitos e suas dificuldades.

Na tarefa avaliativa realizada na escola, são feitas perguntas cujas respostas devem orientar as decisões no decorrer do processo de ensino. As respostas obtidas por meio dos mais diferentes instrumentos e práticas avaliativas auxiliam nesse momento, uma vez que o objetivo da avaliação é informar a respeito de determinado panorama, com base no qual se deve tomar uma decisão.

A seguir, consta o modelo de uma ficha para auxiliar no acompanhamento do desenvolvimento individual dos alunos, com o objetivo de avaliar seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Modelo de ficha de acompanhamento individual

Nome do aluno:		Componente curricular:		
Turma:		Período letivo de registro:		
Acompanhamento de aprendizagem por objetivos e/ou habilidades	Não consegue executar	Executa com dificuldade	Executa com facilidade	Observações
Exemplo por objetivo: Conhecer as políticas de modernização implementadas durante a Primeira República no Brasil e seus impactos na sociedade.				
Exemplo por habilidade: (EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.				
Acompanhamento socioemocional	Desenvolvimento do aluno			
	Sim	Às vezes	Não	Observações
Escuta com atenção a explicação dos conteúdos?				
Questiona quando não compreende o conteúdo?				
Faz uso correto da oralidade e/ou escrita para se expressar?				
Desenvolve os exercícios com autonomia?				
Participa de maneira responsável das atividades propostas dentro e fora da sala de aula?				
Coopera com os colegas quando lhe solicitam auxílio?				
Demonstra empatia pelas pessoas de seu convívio?				
Demonstra zelo pelos seus materiais e pelos espaços da escola?				
Informações sobre o progresso nesse período letivo				

Para que todo esse processo se efetive, valorizando suas dimensões básicas, não se pode perder de vista que a ação educativa no espaço escolar inclui aspectos, como aprender a ser, desenvolver-se com o outro, compartilhar vivências, saberes, sentimentos, experiências, valores. Dessa forma, é importante que o professor crie espaços e situações em que possa verificar se os alunos interagem, trabalham em grupos, dialogam e investigam. Essas trocas permitem a eles que se manifestem de diferentes maneiras, ouçam diferentes pontos de vista, encontrem diferentes formas de buscar soluções, reflitam sobre outras formas de ser, sentir e agir. A observação e a análise dessas situações devem ser consideradas em um processo de avaliação de desempenho, levando em conta o desenvolvimento individual em situações coletivas.

A avaliação da aprendizagem não é tarefa estanque, tampouco aleatória. De acordo com Luckesi, “A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele” (2006, p. 93). Da mesma maneira, Hoffmann afirma que:

[...]

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais. [...]

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 19.

A elaboração ou definição do instrumento avaliativo – observação, prova, debate, resumo, entre outras possibilidades – deve estar impregnada de intenções que contemplem propostas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e que considerem uma turma heterogênea.

Desse modo, ao avaliar a aprendizagem, é necessária uma retomada, um olhar novamente intencional sobre o que se avalia, refletindo em uma decisão, em uma nova ação. Nesse sentido, os objetivos da avaliação devem estar claros e os princípios básicos de cada uma das modalidades desse processo precisam ser conhecidos, adaptando-os de acordo com as características específicas de cada proposta e da turma.

Por exemplo, no componente curricular de História é importante promover o contato dos alunos com os diferentes tipos de vestígios históricos, como documentos escritos, iconografias e objetos antigos. Dessa forma, além de avaliar o conhecimento deles, abre-se espaço para o desenvolvimento de noções e habilidades próprias do trabalho de investigação e pesquisa histórica. Assim, avaliações restritas a conhecimento de datas, memorização de fatos históricos e biografia de personalidades podem ser superadas, oferecendo maiores possibilidades de avaliar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em História.

Além desse exemplo, há diversos meios de avaliação interessantes para o componente de História, como a apresentação de seminários, participação em debates, visitas a museus, pesquisas de campo, apresentação de filmes e discussões sobre eles e reprodução de músicas.

São três as modalidades de avaliação e sua distinção está relacionada ao momento em que o docente a utilizará. Segundo Bloom (1971), a avaliação pode ser diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação **diagnóstica** permite ao professor utilizar diversos instrumentos de acordo com sua criatividade, sensibilidade e recursos disponíveis. Seu principal objetivo é indicar o ponto de partida mais adequado para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando verificar a situação de aprendizagem do aluno em relação ao que se espera dele no decorrer do processo. Desse modo, além da verificação do ritmo da turma, atividades ou dinâmicas propostas nortearão o professor no planejamento das aulas, de acordo com os diagnósticos. Nesta coleção, a seção **O que eu já sei?** pode ser utilizada como avaliação diagnóstica.

A avaliação **formativa** tem o propósito de informar ao professor e ao aluno o resultado da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades. Ela deve fornecer dados sobre o progresso do aluno e contribuir para o professor adequar suas práticas às características e necessidades da turma, aperfeiçoando o processo de ensino-aprendizagem. Caracteriza-se como informativa (informa os envolvidos no processo), corretiva (corrige a ação e motiva modificações) e propositiva (conscientiza sobre as dificuldades e aponta caminhos). Nesta coleção, a seção **O que eu estudei?** pode ser utilizada como avaliação formativa.

Por sua vez, a avaliação **somativa** constitui-se como um ponto de parada para a análise das informações levantadas no processo de avaliação de determinado período. Por meio dela, é possível classificar os alunos e verificar os níveis de aproveitamento. Tem caráter mais geral no que se refere à verificação do grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos. Geralmente, seus resultados são utilizados para indicar se os alunos estão habilitados a seguir para a etapa posterior. Nesta coleção, a seção **O que eu aprendi?** pode ser utilizada como avaliação somativa.

Esta coleção tem o intuito de auxiliar o professor a preparar seus alunos para desafios futuros. Isso posto, apresenta atividades que possibilitam o preparo deles para exames de provas oficiais, como as aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que visa mensurar a qualidade da aprendizagem. Seja por meio da linguagem, seja pela estrutura das atividades, os alunos entrarão em contato com exercícios avaliativos que se assemelham aos propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),

servindo também como parâmetro diagnóstico ou formativo de uma avaliação.

Autoavaliação

É imprescindível considerar a importância da autoavaliação, um instrumento essencial para auxiliar na avaliação formativa, que pode orientar a autorregulação do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A autoavaliação possibilita aos agentes do processo educativo que reflitam sobre seu comportamento e engajamento, além de indicar quais pontos precisam ser trabalhados e desenvolvidos para que sejam aprimorados.

Para atingir os objetivos, após a aplicação de uma proposta de autoavaliação, é necessário discutir e indicar caminhos que contribuam para gerar resultados positivos, coletivamente ou individualmente.

Além disso, é preciso conscientizar os alunos de que o resultado dos esforços aplicados para mudar ou melhorar, muitas vezes, não é conquistado a curto prazo, sendo necessário refletir e rever atitudes constantemente, por meio da autoavaliação.

Relações entre os componentes curriculares

Com a Revolução Industrial, no século XIX, a escola passou a formar pessoas para o mercado de trabalho, que, naquele momento, se desenvolvia em linhas de produção. Com base nesse contexto social e nas ideologias vigentes, o ensino passou a ser compartimentado, especializado e desarticulado.

Essas relações, entretanto, modificaram-se ao longo do tempo, exigindo uma formação universal. Para atender a essa demanda, a educação precisou articular-se novamente, apresentando propostas de ensino relacionando cada vez mais os componentes curriculares.

[...] o saber, ao mesmo tempo em que se propõe como desvendamento dos nexos lógicos do real, tornando-se então instrumento do fazer,

propõe-se também como desvendamento dos nexos políticos do social, tornando-se instrumento do poder. Por isso mesmo, o saber não pode se exercer interdisciplinarmente. Ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória. Com efeito, pode-se constatar que a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por isso mesmo, o saber, como expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente. Ainda que mediado pela ação singular e dispersa dos indivíduos, o conhecimento só tem seu pleno sentido quando inserido nesse tecido mais amplo do cultural.

[...]

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 40. (Coleção Práxis).

A relação entre componentes curriculares tem recebido atenção especial nas últimas décadas, pois ultrapassa a simples comunicação, sendo capaz de conectá-los e integrá-los. Para que essa relação ocorra, os saberes dos alunos precisam ser respeitados, buscando-se finalidades, habilidades e técnicas que favoreçam sua aprendizagem.

Em razão de seu caráter prático, a relação interdisciplinar precisa trabalhar com o conhecimento vivo e dialogado. Para tal, o processo de integração entre os componentes curriculares deve ser visto pelos membros da escola sob um aspecto contínuo e capaz de transformar a realidade.

Mais do que trabalhar alguns pontos comuns, cada componente curricular deve procurar aproximar metodologias, instrumentos e análises. A integração pode derrubar as barreiras criadas no passado entre os diferentes componentes curriculares sem que eles percam sua identidade científica. Espera-se que, dessa maneira,

sejam formados alunos com visão universal e unificado-ra dos conhecimentos, características que os auxiliarão a desenvolver habilidades e capacidades para o exercício pleno de uma cidadania crítica e atuante.

Para que a aula seja realmente interdisciplinar é preciso considerar os seguintes pontos.

- Realizar um bom planejamento, atentando às possíveis relações entre o conteúdo do respectivo componente curricular e outros.
- Pesquisar e compreender o conteúdo trabalhado por outros componentes curriculares.
- Conversar e envolver os professores de outros componentes curriculares e quando possível planejar em conjunto.
- Considerar a heterogeneidade dos alunos da turma.
- Propor atividades contextualizadas que auxiliem o aluno nessa visão interdisciplinar.
- Usar materiais que evidenciem a interdisciplinaridade.

Esta coleção propõe atividades que poderão ser trabalhadas com base em seus temas, conteúdos, recursos e seções, favorecendo uma abordagem integradora entre os diversos componentes curriculares. Essa articulação é apresentada nas **orientações ao professor**, com o intuito de contribuir com sugestões que colaborem para a integração dos conhecimentos. A seção **História e...** e a seção **Projeto em ação** também são utilizadas para desenvolver o trabalho interdisciplinar nesta coleção.

O aprendizado em sala de aula

A sala de aula é um espaço privilegiado de grande significância para o desenvolvimento dos alunos. É nesse espaço que eles interagem uns com os outros e com o professor. É também na sala de aula que os alunos entram em contato com conhecimentos diversos e sistematizam alguns deles sob a mediação do professor.

Ao desenvolver o trabalho nesse espaço, os desafios enfrentados pelo professor são cada vez maiores. Entre

eles destacam-se a quantidade de alunos e as dificuldades no aprendizado, situações que fazem parte da realidade das escolas brasileiras. É evidente que as diferenças cognitivas sempre existirão, pois cada aluno tem formação humana e escolar única e se apropria do conhecimento construído no decorrer da vida acadêmica à própria maneira. Além disso, sendo o Brasil um país rico em diversidade, em vários aspectos, é natural que haja contrastes educacionais, sociais e de saúde, o que impacta na característica de cada aluno em sala de aula.

É importante ter em mente que os diferentes níveis de aprendizagem em uma turma não indicam a falta de capacidade de alguns alunos para aprender, mas sim que o progresso de cada um ocorre de acordo com o próprio ritmo. Lidar com esse cenário não é uma tarefa simples, e certamente não existe uma solução única e predeterminada. Pelo contrário, há diversas estratégias que podem ser adotadas e agregadas à prática pedagógica, a fim de gerar resultados significativos e contribuir para os alunos aprenderem mais e melhor, considerando suas características individuais. Com base nisso, como proceder quando essas diferenças são percebidas em uma mesma turma? A seguir constam algumas sugestões de estratégias a serem consideradas para enfrentar essas situações.

- Apresente as atividades escolares de maneira desafiadora e cativante, buscando reverter a ideia, muitas vezes incutida nos alunos, de que o ato de estudar está relacionado ao cumprimento de obrigações. É importante que eles tenham a oportunidade de refletir sobre a relevância dos estudos e de valorizar o conhecimento, o contato com informações que auxiliam na compreensão do mundo, da realidade, da vida.
- Sempre que possível, inclua e utilize recursos tecnológicos aliados aos objetivos da educação. Atualmente, a tecnologia faz parte do cotidiano de parte dos jovens e pode ser utilizada para incentivar o interesse deles pelos estudos, instigando-lhes o pensamento e complementando assuntos tratados em sala de aula de maneira atraente.

- Relacione os assuntos escolares com algum evento da atualidade e da realidade dos alunos, contribuindo para o interesse e a compreensão de temas, muitas vezes, considerados complexos. Sempre que viável, utilize diferentes materiais pedagógicos, como vídeos, músicas, artigos de jornais e revistas, propagandas, além de estratégias diversificadas, como estudos de campo, pesquisas e trabalhos em grupo.
- Acompanhe o desempenho de maneira individual, por meio de atividades diversificadas, contemplando diferentes habilidades e competências. Assim, é possível identificar as principais dificuldades e definir as melhores estratégias para conduzir o processo de apoio, levando o aluno a alcançar os objetivos propostos para o ano em que estuda. A análise do resultado geral da turma também pode indicar a necessidade de revisão de estratégias para aprimorar o desenvolvimento das aulas e atender às diferentes necessidades que se impõem em sala de aula. Retomar o conteúdo com alguma periodicidade também é uma estratégia válida.
- Dinamize a organização do espaço da sala de aula para contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Algumas sugestões são: dispor as carteiras em círculo, em grupos pequenos; organizar somente as cadeiras em um grande círculo; reunir somente as carteiras, caso os alunos precisem circular pelo ambiente e necessitem de uma grande estação de trabalho. Essa dinâmica incentiva os alunos e atende à diversidade de preferências, tornando o ambiente mais agradável, despertando o interesse e favorecendo a aprendizagem. Utilize também outros espaços do ambiente escolar, como pátio, jardim, biblioteca, sala multimídia e laboratório.
- Incentive os alunos a participar de projetos de monitoria, nos quais aqueles que apresentarem bom desempenho em determinado componente curricular auxiliem os que estiverem com dificuldades, sob a orientação dos professores. Além de contribuir para reduzir a dificuldade no aprendizado, todos

os alunos envolvidos têm a oportunidade de desenvolver habilidades, como colaboração, empatia, antecipação e planejamento, participação, decisão e resolução de problemas, comunicação e trabalho em equipe.

- Além destas orientações para o dia a dia, alguns casos podem demandar esforços extras e possibilitar aos alunos que atinjam os objetivos propostos para a etapa em que se encontram. Casos específicos podem exigir:
 - > elaboração de atividades educativas diferenciadas que levem os alunos a compreender os conteúdos ou que atendam a necessidades cognitivas específicas;
 - > atendimento individualizado durante as aulas para verificação das atividades realizadas pelos alunos, com análise e observação mais detalhada;
 - > atendimento separado da turma em casos de dificuldades mais severas no aprendizado, por meio da proposição de atividades diferenciadas e da utilização de recursos complementares. Nesse caso, o professor responsável pelo componente curricular deve estar em contato com aquele que realizará esse trabalho de apoio, visando compreender as dificuldades do aluno, suas principais necessidades e a maneira como ele será acompanhado e avaliado, de modo a garantir a continuidade de seu progresso.

É importante ter em mente que o trabalho com alunos que demonstram dificuldades no aprendizado não é responsabilidade exclusiva do professor, devendo ser compartilhado com toda a equipe pedagógica e contar também com o suporte e apoio da família. O ritmo de cada aluno e, portanto, seus avanços individuais devem pautar as definições e adequações das estratégias adotadas e a avaliação de todo o processo.

Competência leitora

A leitura é uma atividade primordial. Mesmo antes de serem alfabetizadas, as crianças costumam procurar sentidos em placas ou inventam histórias por meio de imagens.

Sabe-se que a prática da leitura enriquece o vocabulário, favorece a prática da escrita, desenvolve o senso crítico e a capacidade de raciocínio e incentiva a sensibilidade e a participação no meio social. Por isso, é fundamental que essa prática seja incentivada no contexto escolar.

O Ensino Fundamental é visto como a etapa em que se encontra a maior parcela dos leitores no Brasil – embora no ambiente escolar a leitura ainda seja vista como missão dos professores das séries iniciais e de Língua Portuguesa.

[...] Ainda existe na comunidade escolar a cultura de que a formação do aluno leitor é de responsabilidade dos professores das séries iniciais e de Língua Portuguesa e Literatura, quando, na realidade, os níveis e os processos de leitura não caminham em uma só direção, nem para uma só área do saber. Se nossos professores compartilhassem entre si o conhecimento das teorias e das práticas de leitura, o processo ensino-aprendizagem da comunidade escolar conheceria, sem dúvida, momentos de profícuas discussões e de comprometimento coletivo. [...]

BRETAS, Maria Luiza Batista. *Leitura é fundamental: desafios na formação de jovens leitores*. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p. 25.

A educação voltada para a formação de leitores é responsabilidade de todos os componentes curriculares. Um mesmo texto pode ser trabalhado sob diversos olhares, por isso o trabalho com as estratégias de leitura aplicadas a textos de diferentes áreas do conhecimento é fundamental para que os alunos desenvolvam a competência leitora em diversos níveis de cognição. Nessa concepção de leitura, é atribuída grande importância à maneira como o leitor se relaciona com o texto.

[...]

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir de textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do acervo pessoal, questionar seu conhecimen-

to e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...].

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 72.

Para incentivar o prazer pela leitura nos alunos é importante levá-los a criar diferentes expectativas (de níveis diversos) em relação a essa atividade. Nesse sentido, a informação deve se propagar gradativamente para níveis mais complexos. Essas expectativas são responsáveis por orientar o leitor, tornando possível a compreensão textual. Além disso, a leitura deve ser um processo constante de levantamento e verificação de hipóteses acerca do texto, de modo que contribua para sua compreensão.

Com a aplicação de estratégias de leitura, os alunos desenvolvem habilidades, como resgatar conhecimentos prévios, levantar hipóteses, localizar informações, compreender a ideia central de um texto, fazer inferências, confirmar ou retificar as hipóteses levantadas e argumentar.

Ao fazer inferências, o aluno atribui coerência intencional aos significados, projetando-se para além daquilo que leu e interpretou, possibilitando a reconstrução e/ou construção de conhecimentos para si e para o outro, por meio da interação, da comunicação e do diálogo com o texto. Ao propor a leitura inferencial, é preciso orientar o aluno a ler raciocinando e interpretando, de modo que compreenda as situações descritas em um texto e chegue às suas conclusões.

Ao trabalhar essa e outras habilidades, é importante levar os alunos a compreender, em primeiro lugar, os objetivos da leitura, ou seja, deve estar claro para todos o que se espera alcançar por meio dela. Esses objetivos podem ser inúmeros, por exemplo, a busca de informações, o estudo, a confirmação ou a refutação de um conhecimento prévio e a produção de um texto.

Dessa forma, com base na teoria de Solé (1998) sobre a competência leitora, é proposto aos alunos apropriar-se das diferentes estratégias relacionadas à compreensão textual. É importante enfatizar que, como leitor proficiente, o professor deve mostrar-lhes os processos que levam o sentido de um texto a ser construído. Já os alunos devem se apropriar progressivamente dessas estratégias, aplicando-as em suas práticas de leitura.

Trabalhando as estratégias de leitura com os alunos

Nesta coleção, são apresentados textos dos mais diversos gêneros, introduzindo ou contextualizando determinados conteúdos. Esses momentos são propícios para promover a competência leitora dos alunos, possibilitando desenvolver com eles a capacidade de fazer análises críticas, criativas e propositivas, além de suscitar a reflexão e as habilidades de inferência e argumentação. Para isso, o professor pode utilizar as estratégias de leitura agrupadas em três etapas: **Antes da leitura**, **Durante a leitura** e **Depois da leitura**. Verifique, a seguir, o que é esperado dos alunos em cada um desses momentos.

Etapas das estratégias de leitura	
Antes da leitura	<ul style="list-style-type: none">• Resgatar conhecimentos prévios acerca do gênero ou do assunto apresentado.• Levantar hipóteses em relação ao autor, ao suporte e aos objetivos do texto.• Antecipar o tema ou a ideia principal com base nos elementos paratextuais (títulos, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumário etc.).• Criar expectativas quanto à estrutura do gênero.
Durante a leitura	<ul style="list-style-type: none">• Localizar o tema ou a ideia principal do texto.• Pesquisar no dicionário as palavras cujo sentido desconhecem.• Construir o sentido global do texto.
Depois da leitura	<ul style="list-style-type: none">• Confirmar ou retificar as antecipações ou expectativas de sentido criadas antes da leitura ou durante a leitura.• Trocar impressões com os colegas a respeito do texto lido, fornecendo indicações para a sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições.

A leitura também auxilia o aluno na argumentação, habilidade que permite ao indivíduo se expressar, defender suas ideias e se posicionar, de maneira oral e escrita. Por meio dela é possível identificar e conhecer diferentes opiniões e argumentos sobre determinado assunto, permitindo analisá-lo de diferentes maneiras e utilizar informações confiáveis na argumentação, de acordo com o posicionamento escolhido.

É importante destacar que a maior ferramenta educativa é o exemplo, por isso o professor tem papel ativo no desenvolvimento da competência leitora, sendo responsável não só por orientar os alunos durante cada etapa, procurando auxiliá-los e permitindo que alcancem a compreensão textual de forma gradativa, mas também por mostrar como a leitura é uma atividade importante e prazerosa.

Nesta coleção, sempre que possível, em atividades que envolvem o trabalho com gêneros textuais, o professor encontra orientações sobre como levar os alunos a desenvolver diferentes habilidades, entre elas a leitura inferencial e a argumentação.

Metodologias e estratégias ativas

O contexto educacional vem passando por grande e considerável evolução. O protagonismo, a participação, a opinião e a experiência dos alunos têm sido tomados como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, na intenção de auxiliá-los a alcançar o conhecimento de maneira concreta e significativa. A sala de aula costuma contemplar um grande número de alunos que carregam consigo diferentes experiências de vida e diversas maneiras de agir e pensar o mundo. Trabalhar com as metodologias e estratégias ativas contribui para que o aluno seja protagonista no processo de aprendizado, possibilitando a construção do conhecimento de maneira prática, reflexiva e autônoma. Desenvolver estratégias como estas permitem um melhor desempenho tanto dos alunos quanto do professor, este como mediador no contexto educacional.

[...] A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade. Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com

os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente.

[...]

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

Esta coleção propõe, em diversos momentos, o trabalho com diferentes estratégias e metodologias ativas, visando proporcionar condições de trabalho significativo com as competências gerais, específicas e habilidades da BNCC. A seguir, são apresentadas as descrições das estratégias de metodologias ativas que serão trabalhadas no decorrer dos volumes, proporcionando o desenvolvimento de atividades contextualizadas com os alunos.

Role-play

Esta metodologia ativa também é conhecida como **encenação**. Ela consiste em encenar uma situação-problema, um tema ou assunto de maneira improvisada. Desse modo, ao sugerir trabalhar esta estratégia com os alunos, o professor deve seguir estes passos.

- **Analisar** o conteúdo em estudo e levantar uma situação-problema. Partindo dela, convidar a turma para uma roda de conversa, permitindo aos alunos expressar o que sabem sobre o assunto.
- **Organizar** a turma em grupo e explicar que a dinâmica consistirá em refletir acerca dos diálogos, cenários e vestuários que representem a situação proposta para o grupo. É necessário deixar claro que os preparativos devem ser pensados cuidadosamente para a apresentação, evitando contar com recursos sofisticados para realizá-la. Afinal, os principais objetivos são desenvolver a criatividade e o dinamismo dos alunos.
- **Disponibilizar** tempo para que os grupos se organizem, reflitam e acordem entre si as possíveis falas. É importante combinar com a turma a ordem das apresentações considerando que o tempo delas pode variar, porém com cautela, para que não haja tanta diferença entre elas.

Fica a critério do professor a gravação das encenações para mostrar à turma em momento posterior, para que, em atividades semelhantes a esta, tenham ideia dos pontos que devem ser mantidos e dos que precisam ser melhorados.

Após as apresentações, o professor deve disponibilizar tempo para que todos os grupos se manifestem em relação às encenações dos demais. Nesse momento, podem elogiar, comentar e dar pareceres. O desafio desta metodologia ativa pode ser ampliado, convidando os alunos a encenar para outras turmas e até para a comunidade escolar.

Writing across the curriculum - WAC

O *writing across the curriculum* (WAC) é uma estratégia que trabalha as habilidades da escrita, possibilitando ao aluno que aprenda mais por meio desse processo, pois, ao escrever, o pensamento precisa ser organizado e estruturado com a coerência de quem escreve.

Seu principal objetivo é avaliar, por meio da escrita de relatórios, resumo ou resenha, o que os alunos aprenderam sobre o conteúdo. Para realizá-la, o professor deve abordar o assunto com eles, pedindo-lhes que escrevam, individualmente, a síntese do conhecimento adquirido em uma folha. Em seguida, ele deve avaliar as produções da turma e corrigir erros voltados ao objeto de conhecimento e também à gramática.

Na sequência, o aluno terá um segundo momento para reescrever o texto, ajustando e corrigindo os erros. Desse modo, o conhecimento é cada vez mais fixado e aperfeiçoado. Ademais, todo o processo de *feedback* do professor funciona como avaliação.

Gallery walk

Esta metodologia ativa tem sua dinâmica semelhante às exposições vistas em museus, pois consiste, como produto final, na exibição de trabalhos. O que a difere é o protagonismo dos alunos ao trabalhar a argumentação no decorrer das apresentações dos cartazes construídos em equipe. A estratégia em questão, conhecida como **caminhada na galeria**, ocorre seguindo estes passos.

- Em sala de aula, o professor apresenta os temas, assuntos ou situações-problema que pretende colocar em foco na discussão. Se oportuno, tópicos podem ser elencados na lousa com o intuito de proporcionar uma melhor condução do trabalho.

- A turma deve ser organizada em duplas ou grupos, considerando as suas especificidades. Isso deve ser avaliado com base na quantidade de assuntos apresentados. O importante é considerar as tarefas que devem ser desempenhadas para que todos os integrantes participem no decorrer da atividade.
- O professor deve disponibilizar tempo para que os grupos tenham condições de fazer pesquisa de busca, aprofundamento, exemplificação e fundamentação dos estudos de maneira contextualizada.
- Cada grupo deve produzir cartazes que servirão de recurso para exposição e apresentação da pesquisa que fizeram. No dia previamente agendado e conforme a ordem preestabelecida com os alunos, eles se prepararão para as exposições dos trabalhos.
- Os cartazes devem ser fixados em local de fácil acesso à turma (em sala de aula ou no pátio da escola). Assim, terão condições de apreciar os trabalhos dos colegas, fazer leitura e, em momento oportuno, fazer questionamentos aos responsáveis pelo cartaz.
- Para cada apresentação deve ser disponibilizado um tempo viável para a interação de todos. Terminadas as trocas de informação e argumentações entre os alunos, faça outras inferências voltadas a sanar lacunas que, porventura, possam ter ficado.

Para concluir o trabalho com esta metodologia ativa, o professor deve convidar os alunos para uma roda de conversa com a intenção de pedir opiniões sobre a atividade realizada. Nesse momento, deve-se atentar aos pontos levantados pela turma avaliando o que precisa ser considerado e alterado em outros momentos semelhantes.

Brainstorming

Esta estratégia, também conhecida como **tempestade de ideias**, consiste em fazer um levantamento de tudo o que os alunos sabem sobre determinado assunto, tema ou situação-problema. Alguns pontos que ajudam a fazer um levantamento inicial são curiosidades, causas ou consequências relacionadas ao conteúdo em discussão. A seguir, confira as etapas que conduzem esta atividade.

1. É preciso providenciar, com antecedência, papel sulfite cortado em quadrados ou notas adesivas; cartolina ou papel *kraft* e fitas adesivas ou cola escolar.
2. O professor deve pedir à turma que se organize em grupos e disponibilizar os materiais a cada um deles. Em seguida, o conteúdo é apresentado, sem aprofundamento dos conceitos.
3. Cada grupo deve escrever no centro ou no topo da cartolina ou do papel *kraft* o conteúdo ou assunto a ser estudado.
4. Cada integrante do grupo deve registrar, nos papéis que foram entregues, o que sabem sobre o assunto, e colá-los na cartolina ou no papel *kraft*.
5. Cada grupo deve apresentar para a turma o cartaz com as anotações sobre o conteúdo. Nesse momento, devem ficar atentos para verificar as semelhanças e diferenças entre os pontos mencionados.
6. Após a realização desta estratégia ativa, o professor deve iniciar o trabalho com o conteúdo curricular, sempre fazendo associações com os conhecimentos compartilhados pelos alunos na dinâmica.

Esta estratégia permite verificar os conhecimentos prévios dos alunos de acordo com seu contexto e vivência de mundo, além de contribuir para desenvolver a argumentação.

Debate

Trata-se de uma metodologia que proporciona a reflexão, a argumentação, a exposição de opiniões, o autoconhecimento, além da socialização entre alunos com respeito às diferentes maneiras de pensar. Desse modo, para que sua realização seja possível é necessário cumprir alguns passos, como os apresentados a seguir.

- Em sala de aula, o professor apresenta determinado assunto, tema ou situação-problema e, diante disso, propõe a dinâmica do debate, explicando e esclarecendo como ele ocorre.
- A turma é organizada em grupos, de acordo com posicionamentos favoráveis ou contrários. Os alunos devem ser orientados a fazer levantamentos de materiais para ampliar o conhecimento, afirmar ou refutar aspectos relacionados ao assunto.
- O resultado da pesquisa deve ser levado para a sala de aula para que os respectivos grupos discutam e registrem os argumentos e fundamentações que serão utilizados no debate.
- No dia predeterminado, um aluno ou o próprio professor coloca-se como mediador do debate, para direcionar as perguntas e cronometrar o tempo das respostas. A turma deve ser organizada em três grupos, dos quais dois participarão ativamente do debate, organizados em formato meia-lua ou em dois grandes grupos, cada qual deverá escolher um debatedor para representar sua equipe. O terceiro grupo, por sua vez, ficará responsável por compor a plateia, com o objetivo de analisar o debate e chegar a um posicionamento sobre as apresentações.

Enquanto o debate acontece, o professor deve perceber como os alunos estão se saindo, verificando as argumentações e fundamentações utilizadas. Ao final, abre-se espaço para que eles discutam a respeito da atividade, abordando como foi realizá-la, pontos positivos e negativos do trabalho em grupo, entre outras questões.

One-minute paper

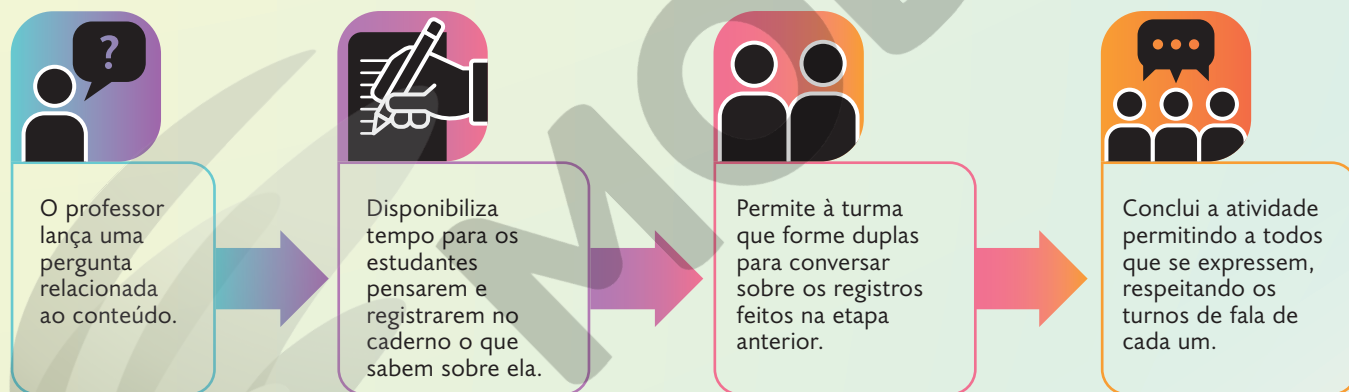
Esta estratégia, também conhecida como **papel de minuto**, propõe dinamismo e desafio para aqueles que a praticam. Ela pode ser proposta em diferentes momentos da aula, bem como para a verificação do conhecimento prévio, compreensão da teoria em andamento ou conclusão de atividades, por exemplo. Trata-se de uma estratégia de rápida aplicabilidade e fácil contextualização.

Consiste em produzir determinado registro com o tempo cronometrado em 1 minuto. O professor lança uma pergunta aos alunos, que devem escrever em tiras de papel a resposta que julgarem adequada ao questionamento. O tempo é fator crucial no decorrer da atividade, podendo ser delimitado por meio do relógio ou do próprio celular. Após 1 minuto, os alunos devem colocar suas tiras de papel sobre a mesa do professor (não havendo a necessidade de identificá-las) para serem lidas e discutidas por toda a turma.

Além de desenvolver a habilidade de síntese, em seguida, os alunos são incentivados a argumentar com base em seus registros lidos para defender ou refutar a resposta ali registrada. Já o professor deve aproveitar a oportunidade para avaliar como estão se saindo e fazer apontamentos de acordo com a necessidade.

Think-pair-share

Esta metodologia, também conhecida como **pensar-conversar-compartilhar**, é realizada em três momentos, sendo o primeiro de maneira individual, o segundo em dupla e o terceiro em grupo maior, isto é, agregando todos os que estiverem presentes no dia da dinâmica. O professor tem condições de propô-la antes de iniciar o trabalho com um conteúdo novo, no decorrer da discussão sobre ele ou mesmo enquanto são feitas atividades do livro, por exemplo. Para compreender esta metodologia, verifique a seguir como ela ocorre.



HELOISA PINTARELLI/ARQUIVO DA EDITORA

É interessante combinar com a turma a medida do tempo disponível para as etapas que sucedem a questão lançada, no caso, para o registro no caderno, para o momento em duplas e, por fim, para as exposições dos alunos a toda a turma. Para esta última etapa, é interessante acordar com eles como se manifestarão, possibilitando a todos que tenham seu momento de fala, de maneira organizada para que possam ser ouvidos e compreendidos. A argumentação é exercitada no decorrer desta metodologia, pois estarão constantemente em pronunciamento de suas falas com a intenção de convencer os colegas acerca das opiniões com as quais concordam ou discordam, apresentando seus pontos de vista.

Quick writing

Trata-se de uma metodologia ativa que proporciona um momento de desafio e de diversão com os alunos. É desenvolvida com uma medida de tempo cronometrada, para registro de conhecimento prévio ou da compreensão de conteúdos trabalhados com a turma. Desse modo, esta estratégia, também conhecida como **escrita rápida**, pode ocorrer conforme orientações a seguir.



Esta metodologia desenvolve nos alunos as habilidades de análise, síntese e registro objetivo sobre a compreensão de determinado conteúdo. Durante seu desenvolvimento, o professor tem o papel de mediador das discussões, lançando posicionamentos com o intuito de trabalhar com seus alunos a argumentação, por exemplo.

Turn and talk

Trata-se de uma metodologia também conhecida como **vire e fale**. O foco desta atividade é a comunicação e a argumentação entre as pessoas que dela participam. Nela, os alunos são incentivados a dar pareceres sobre o que sabem do conteúdo, tema ou situação-problema. No decorrer das aulas, a dinâmica costuma ocorrer conforme as etapas a seguir.

- O professor lança uma pergunta, para levantar o conhecimento prévio dos alunos, no decorrer de uma discussão ou em meio à realização de atividades.
- Disponibiliza tempo para que os alunos se virem uns para os outros, formando duplas, e conversem entre si sobre o assunto. Nesse momento, é necessário esclarecer que o diálogo consiste em trocar informações de maneira respeitosa, pois nem sempre as opiniões se complementam, podendo haver divergências de pensamentos e argumentos.
- Terminado o tempo, abre-se um momento para exposição desses pareceres à turma. O professor deve fazer registros na lousa, elencando os apontamentos mais interessantes que foram

mencionados, os quais auxiliarão na retomada das informações dadas pela turma, contextualizando o conteúdo e a vivência de mundo.

Esta metodologia ativa permite aumentar o nível de complexidade dos questionamentos propostos pelo professor de maneira gradativa.

Storytelling

Esta estratégia tem como objetivo ensinar os conteúdos, temas ou assuntos e trabalhar situações-problema por meio da contação de histórias. Para realizá-la, o professor deve se planejar, pois precisa buscar uma narrativa que aborde o conteúdo ou mesmo produzir uma. Esta estratégia exigirá protagonismo do professor e escuta ativa dos alunos.

A atividade pode ser desenvolvida com os alunos, em sala de aula ou em outro espaço escolar, de maneira que se sintam confortáveis. Com todos acomodados, a história deve ser contada e todos devem atentar à fala do professor, pois o objetivo é levá-los a compreender e associar a narrativa ao conteúdo que está sendo estudado.

Ao final da atividade, questionamentos devem ser propostos à turma com a intenção de verificar o que aprenderam com a narrativa. Portanto, deve ser disponibilizado tempo para que a turma se manifeste sobre o que acharam de aprender o conteúdo desta maneira, quais informações não ficaram claras e o que assimilaram com maior facilidade.

O desafio pode ser ampliado solicitando, posteriormente, aos próprios alunos que criem histórias relacionadas a temas que lhes interessem, associadas aos conteúdos em estudo. Eles podem, inclusive, fazer paródias para explicá-los, caso desejem ampliar a criatividade e a autonomia.

Aprendizagem baseada em problema (ABProb)

Esta metodologia ativa desenvolve principalmente o protagonismo e a autonomia dos alunos. Ela tem como base desenvolver trabalhos relacionados a problemas reais da sociedade ou que sejam bem próximos da realidade da turma. O intuito é levá-los a refletir sobre as

situações-problema colocadas e, após discussão, encontrar possíveis soluções. A pesquisa é muito utilizada nesta metodologia, pois por meio dela é possível tomar consciência de prováveis causas do problema, de instrumentos e das diferentes maneiras que podem auxiliar a resolvê-los.

Para realizá-la, o professor apresenta o tema e uma ou mais situações-problema relacionadas a ele. Em seguida, verifica o que os alunos já sabem a seu respeito e solicita à turma que liste as possíveis causas desses problemas, elencando-as na lousa. Após essa conversa, a turma deve ser organizada em grupos e as situações-problema, distribuídas entre eles.

Com os problemas em mãos, cada grupo deverá realizar uma pesquisa para identificar possíveis soluções e determinar um caminho de resolução para, enfim, sugerir um plano de ação. Os grupos deverão apresentar a conclusão para a turma. Para isso, poderão decidir como farão as apresentações. Se acharem conveniente, podem criar um roteiro e entregar cópias aos demais. Esse roteiro pode abranger informações sobre o problema, as fontes confiáveis da pesquisa, as informações encontradas e como pensaram na solução para ele.

Trata-se de uma metodologia que permite ao professor avaliar a oralidade, a habilidade de argumentação e o pensamento crítico e reflexivo da turma, além de verificar como se comportam em um trabalho em equipe. Ao final, é importante disponibilizar um tempo para os alunos conversarem a respeito do que foi apresentado.

Seminário

Esta metodologia desenvolve algumas habilidades nos alunos, como autonomia, assiduidade, empatia, respeito e, por vezes, cooperação. O protagonismo dos alunos permeará todas as etapas da atividade, e o professor será o mediador e auxiliar em cada uma delas.

É uma atividade para ser realizada em grupo, necessitando do comprometimento de todos os integrantes no decorrer das etapas, como a distribuição de tarefas no grupo, a pesquisa, o levantamento de referências confiáveis, a verificação de materiais necessários para montar

uma apresentação, as produções textuais (dos materiais a serem apresentados e de um roteiro a ser seguido), além da organização para condução das apresentações. Desse modo, para ser desenvolvida pelos alunos, ela deve ocorrer da seguinte maneira.

- Um conteúdo é trabalhado com a turma e, após conversa, explicação e/ou discussão, o professor propõe a produção de diferentes seminários sobre temas, assuntos ou diferentes situações-problema que fazem parte do contexto deles. Os assuntos podem ser elencados na lousa com o intuito de serem distribuídos entre os grupos que serão formados.
- Tanto a formação dos grupos quanto a escolha dos temas podem ser decididas em comum acordo com os alunos ou por meio de sorteio. Outra etapa importante que pode ser combinada nesse momento é a ordem das apresentações, para que eles saibam em que momento será sua vez de se pronunciar.
- Cada grupo deve se organizar para pesquisar o assunto (com base em fontes confiáveis), selecionar as informações relevantes e debater sobre os pontos que serão apresentados no seminário.
- Em seguida, deverão organizar a apresentação, distribuindo as falas de cada integrante, organizando e confeccionando os materiais que serão utilizados, como cartazes, gráficos, tabelas e vídeos.
- Na data marcada, os grupos se apresentam e, ao final da fala de cada um deles, pode haver um momento de conversa com os demais grupos da turma, abrindo espaço para outros pareceres, confirmações, contestações, questionamentos e conclusões sobre o tema.
- Ao final, é importante disponibilizar um momento para que todos os alunos façam uma autoavaliação e falem de sua participação nas etapas desta atividade, do que tiveram facilidade e também de suas dificuldades. Isso ajudará a promover melhorias em outros trabalhos semelhantes a este.

Esta metodologia ativa permite aos alunos com diferentes opiniões que trabalhem juntos, aprimorando a argumentação e possibilitando a todos que conciliem o conteúdo a fatos do cotidiano, enxergando o problema de maneira contextualizada.

Quiz

O *quiz* é uma estratégia ativa que o professor pode trabalhar de duas formas: compartilhando questionamentos com os alunos por meio de uma plataforma *on-line* ou com discussão e respostas em sala de aula. O objetivo é verificar o que os alunos sabem em relação a um tema ou conteúdo exposto em sala de aula, por meio de perguntas que devem ser respondidas com tempo estipulado.

As perguntas formuladas pelo professor devem ser escritas e colocadas em um envelope ou produzidas e publicadas no ambiente virtual. Cada pergunta precisa ter um número máximo de alternativas como possibilidades de resposta e apenas uma delas deve ser a verdadeira.

Para desenvolver a dinâmica, a turma deve ser organizada das seguintes maneiras.

Quiz individual ou em dupla: nele os alunos precisam responder às questões e somente no final da dinâmica obter os resultados das respostas certas e erradas. No *quiz* aplicado de modo digital, os alunos recebem as respostas de maneira instantânea ou, caso contrário, deverão aguardar o *feedback* do professor em sala de aula.

Quiz em grupo: deve ser realizado em sala de aula, pois o objetivo é ser disputado entre os grupos, que deverão responder à maior quantidade possível de perguntas de forma ágil e correta. Isso posto, o professor faz o questionamento e o grupo que se prontificar primeiro responde à pergunta. Vence aquele que responder corretamente à maior quantidade de alternativas.

Ao final da atividade, independentemente da estratégia utilizada, se os alunos não conseguirem responder a alguma alternativa, o professor precisa orientá-los para que pesquisem e busquem conhecimento sobre o conteúdo em questão.

O uso de novas tecnologias na educação

A utilização de recursos tecnológicos digitais é algo presente no cotidiano de parte dos brasileiros. Sendo assim, a escola exerce uma função predominante na formação de indivíduos aptos a utilizar tais tecnologias, levando-os a desempenhar sua cidadania ao compreender o mundo em que vivem. Além disso, alguns recursos tecnológicos podem trazer grandes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem demonstrado resultados satisfatórios na relação com os conteúdos curriculares, tornando-os mais atrativos para os alunos, os quais, conseqüentemente, assumem uma postura mais participativa na sala de aula.

Quando falamos em tecnologia na educação, pensamos primeiramente no computador e na internet, mas é importante lembrar que a lousa, a televisão, o rádio e tantos outros recursos utilizados em sala de aula também são tecnologias. Sendo assim, quais são as novas tecnologias? Confira a seguir o que a professora e pesquisadora Nuria Pons Vilardell Camas afirmou sobre esse assunto em entrevista concedida ao *Portal Brasil*.

[...]

“Segundo a professora, por novas tecnologias entende-se a convergência de tecnologias e mídias para um único dispositivo, que pode ser o *notebook*, o celular, o *tablet*, a lousa digital, o robô e quaisquer outras que surjam. Para o uso educacional, interessa particularmente a produção colaborativa de conhecimento, em que alunos e professores juntos também sejam coautores.” [...]

CAMAS, Nuria Pons Vilardell. Novas tecnologias facilitam a aprendizagem escolar. Entrevista ao *Portal Brasil*, 10 jul. 2014. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/infantil/para-educadores/2014/07/novas-tecnologias-facilitam-a-aprendizagem-escolar>. Acesso em: 17 maio 2022.

Portanto, o computador é uma das principais ferramentas tecnológicas utilizadas na educação. Suas possibilidades de uso são variadas, principalmente se o computador estiver conectado à internet, permitindo ao usuário pesquisar e acessar informações de *sites* do mundo inteiro. No entanto, mesmo sem conexão à inter-

net, o professor pode utilizar o computador em diversas situações, como programas de editoração de texto que oferecem a possibilidade de produzir e editar materiais textuais; programas de apresentação de *slides*, com os quais é possível criar formas diferentes e atrativas para apresentar os conteúdos para os alunos e também para a apresentação de trabalhos desenvolvidos por eles.

Outra ferramenta que pode ser utilizada como recurso tecnológico é o *tablet*. Combinando a capacidade de processamento de um computador com a mobilidade e a interatividade dos *smartphones*, os *tablets* podem ser de grande auxílio em diversas atividades educacionais, dentro ou fora da escola. Deve-se ter em mente, dessa forma, que instrumentos, como o computador, têm por finalidade favorecer e tornar mais interativo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos que realizem atividades que possam levá-los a experiências significativas no ambiente escolar. Lembrando que a utilização desses recursos deve estar associada a uma proposta didática e metodológica.

Um exemplo interessante de como usar as novas tecnologias em sala de aula é promover o acesso a museus virtuais e acervos digitais. Essas atividades favorecem o contato com uma grande diversidade de vestígios históricos, em lugares e sociedades diferentes. Usar essas ferramentas também contribui para que os próprios alunos organizem, construam e divulguem acervos e museus de sua própria comunidade, por exemplo, reconhecendo esses recursos como elementos a favor da memória.

Uma vez que essas tecnologias devem ser vistas como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, é primordial considerar que o foco do ensino continua sendo o indivíduo. Muitas vezes é necessário adaptar e adequar os novos processos de ensino ao uso desses recursos para que sirvam da melhor forma possível ao professor e ao aluno, os principais agentes dessa etapa.

Para que o uso das tecnologias atinja os objetivos propostos, é importante ressaltar algumas informações. Confira o quadro a seguir.

O uso das tecnologias na educação

Escola	O uso da tecnologia deve ir além do trabalho em sala de aula e servir de ferramenta nas atividades e nos estudos desenvolvidos na escola pela equipe pedagógica e pelo corpo docente.
Professor	Cabe ao professor conhecer o funcionamento desses recursos para orientar o trabalho dos alunos e auxiliá-los a organizar a aquisição de conhecimentos diante de um repertório tão vasto de informações.
Sala de aula	A tecnologia não deve ser vista apenas como uma ferramenta de busca de respostas, mas também como um recurso capaz de favorecer a aquisição e organização de conhecimentos e a produção de novas informações.

Mesmo com todas as ferramentas digitais disponíveis, o professor e a escola devem utilizar esses recursos de maneira equilibrada, sem descartar outras práticas educacionais, como a leitura de livros e as pesquisas de campo, também importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Pensamento computacional

Diante de propostas criativas e inovadoras para a educação, a relação do ensino com a tecnologia vem sendo suprida e adaptada para uma aprendizagem em que alunos, chamados de nativos digitais, aprimorem ainda mais seu domínio sob as novas tecnologias e aprendam a resolver problemas por meio dela e da linguagem do pensamento computacional desenvolvida por ela.

As tecnologias educacionais carregam consigo uma maneira dinâmica e atrativa de trabalhar os conteúdos de modo digital e tecnológico em sala de aula. A Sociedade Brasileira de Computação (SBC) propôs estratégias importantes para a formação dos alunos com o ensino tecnológico e as organizou em três eixos, considerando-os conhecimentos básicos de computação. Entre esses eixos, encontra-se o do pensamento computacional. A SBC o define como: “capacidade de sistematizar, representar, analisar e resolver problemas”.

Etapas da Educação

Cultura digital

- Letramento digital
- Cidadania digital
- Tecnologia e Sociedade

Tecnologia digital

- Representação de dados
- *Hardware* e *Software*
- Comunicação e Redes

Pensamento computacional

- Abstração
- Algoritmos
- Decomposição
- Reconhecimento de padrões

Fonte de pesquisa: CENTRO de Inovação para a Educação Brasileira. Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/>. Acesso em: 17 maio 2022.

O aluno desenvolve diferentes habilidades ao realizar atividades que exploram o pensamento computacional. Com base na BNCC (BRASIL, 2018), é por meio do pensamento computacional que os alunos desenvolvem capacidades de compreensão, análise, definição, modelagem, resolução, automatização de problemas e encontram soluções, tudo isso de modo metódico e sistemático, desenvolvendo algoritmos. Esse pensamento está organizado em quatro pilares. Conheça as características de cada um deles a seguir.

- **Abstração:** classificar e filtrar as informações que são relevantes e que auxiliarão na resolução, descartando o que não é relevante.
- **Decomposição:** dividir, ordenar e analisar o problema em partes ou em subproblemas, fragmentando-o para auxiliar em sua resolução.
- **Reconhecimento de padrões:** verificar e identificar o que gera o problema e os elementos que o estruturam, identificando características comuns entre os problemas e soluções.
- **Algoritmo:** definição e execução de estratégias para a resolução do problema, podendo ser entendido também como o desenvolvimento de um passo a passo para que o objetivo seja alcançado.

Ao trabalhar o pensamento computacional com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é importante ter alternativas adequadas e eficientes para desenvolvê-lo. Ao buscar solucionar um problema, é possível utilizar ou não todos esses pilares. Essas formas de ação do pensamento computacional e de seus pilares são modos de explorar o raciocínio lógico e viabilizar aprendizagens, por meio da computação plugada ou desplugada.

Plugada: faz uso de ferramentas tecnológicas e digitais, como vídeo, computador, *tablet*, *smartphone*, *softwares* e *hardwares*.

Desplugada: não necessita de recursos tecnológicos, podendo ser aplicada em qualquer contexto educacional, como em jogos manuais, alinhados às metodologias ativas, em dinâmicas ou situação-problema do dia a dia e até mesmo em atividades de pesquisa.

Esta coleção sugere em determinados momentos, do **Manual do professor**, atividades plugadas e desplugadas de maneira contextualizada. Durante a realização das atividades, considere as diferentes características dos alunos, para que eles possam desenvolver o pensamento computacional de acordo com as capacidades e habilidades individuais.

Práticas de pesquisa

O objetivo de obter ou produzir novas informações, por meio de pesquisas, é construído com base em uma inquietação, uma situação-problema, em dúvidas ou em um tema a ser investigado. O desenvolvimento das práticas de pesquisa permite ao aluno adquirir conhecimentos por meio da busca de informações para a produção de novos saberes, valorizando sua autonomia, argumentação, defesa de ideias, compreensão de diversas linguagens e a produção de diferentes discursos verbais e não verbais.

A construção de novos conhecimentos é um processo que visa acessar, analisar e criar com base no conhecimento adquirido. Uma das ferramentas mais propícias para que o aluno crie pesquisando são os conteúdos da internet. Porém, há uma restrição de conteúdos para algumas faixas etárias, obedecendo a critérios éticos e legais e garantindo a integridade de quem os acessa. Sendo assim, ao propor o trabalho com pesquisa e utilizar a internet como recurso, o professor, como mediador desse trabalho, deve orientar os alunos em relação aos cuidados que precisam ter nas redes, no acesso a fontes verdadeiras e que sejam adequadas à faixa etária deles. Assim, é possível conscientizá-los para utilizar as tecnologias de maneira ética e segura, promovendo a cidadania digital, para que o uso das redes sociais, da internet, de recursos tecnológicos, entre outros, seja responsável.

Nesta coleção, propomos algumas práticas de pesquisa, que auxiliam no desenvolvimento do aluno e contribuem para a formação de princípios científicos, de novos conhecimentos, de competências e habilidades cognitivas, sociais e emocionais, visando ao desenvolvimento integral por meio da aprendizagem. É importante que o professor, ao propor uma pesquisa, conheça e compreenda as características dos alunos, faça a mediação do

trabalho, cuide da integridade do acesso aos conteúdos, atendendo às necessidades de todos, potencializando suas competências e habilidades, preenchendo lacunas e os ajudando a se desenvolver.

As explicações a respeito de práticas de pesquisa apresentadas a seguir visam auxiliar o docente no desenvolvimento de atividades que promovam práticas de pesquisa na sala de aula. No entanto, vale lembrar que, no estágio de aprendizagem de nossos alunos, o objetivo maior é propor situações que desenvolvam noções introdutórias dessas práticas.

Revisão bibliográfica

Esta prática tem como objetivo realizar um levantamento do que já foi escrito e debatido sobre determinado tema ou assunto. A busca por esses materiais pode ser feita em livros, artigos, jornais, *sites* e revistas.

Lima e Mioto (2007, p. 38) dizem que a pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Podemos considerar que a pesquisa de revisão bibliográfica revisa e interpreta em seu método a visão de outros autores sobre determinado assunto, por meio de estratégias de pesquisa histórica e sócio-histórica, gerando uma nova visão acerca do tema. A prática de revisão bibliográfica deve ser desenvolvida da seguinte maneira.

- Definir qual tema ou assunto será investigado.
- Buscar informações sobre o tema por palavras-chave, autores, assuntos etc.
- Realizar a pesquisa em fontes importantes, significativas e variadas.
- Selecionar os textos relevantes, de acordo com o objetivo da pesquisa.
- Fazer a leitura atenta do material selecionado.
- Produzir uma síntese com base no material selecionado.

É importante orientar o aluno a pesquisar tanto em fontes recentes quanto nas mais antigas. Pesquisas amplas podem auxiliar na compreensão e aprofundar o aprendizado, além de permitir verificar as diferentes ideias e pontos de vista sobre um mesmo tema ou assunto.

Análise documental

Essa prática de pesquisa debruça-se em coletas de informações em diferentes tipos de documentos, permitindo ao aluno desenvolver habilidades de observação e análise. Textos, documentos iconográficos e cinematográficos, testemunhos registrados, diagnósticos, fotos, filmes, pinturas, entre outros recursos, são documentos e servem como fonte de análise.

Há diversas formas e sentidos para analisar um documento. Ele pode, por exemplo, ser analisado para desenvolver um estudo, para obter dados ou como uma pesquisa histórica. A seguir, confira as etapas para realizar uma análise documental.

- Definir os documentos que serão analisados.
- Ler e interpretar os documentos em seus conceitos, diferentes significados e visões, considerando o período e o contexto sócio-histórico.
- Produzir um texto escrevendo uma análise sobre os documentos.

É importante fazer a coleta de dados autênticos, conceituar termos desconhecidos, priorizar informações relevantes, classificar bons materiais, ter controle dos arquivos extraídos e sintetizar as informações trazidas nos documentos, para que o pesquisador entenda e, desse modo, a partir da estrutura analisada, possa dar sentido ao seu discurso.

Construção e uso de questionários

O questionário é um instrumento de coleta de dados muito importante para o desenvolvimento de algumas pesquisas. O conteúdo, os questionamentos e os dados devem ser elaborados com cautela, para que haja condições de aplicação e eficácia na pesquisa.

Ao criar as questões, é preciso ter claro o objetivo de sua pesquisa, seja ela de natureza investigativa ou até mesmo fundamentada em um problema. Conhecer o assunto a ser abordado é importante para estabelecer as hipóteses de respostas dos entrevistados que ao recebê-las vão fundamentar sua pesquisa. A seguir, consta um passo a passo para a produção e execução de um questionário.

- Identificar as características do grupo respondente, para evitar perguntas complexas e que desfavoreçam o objetivo da pesquisa.

- Ter claro os objetivos da pesquisa e levantar as hipóteses de respostas para garantir que a temática da pesquisa ou do problema não desperte ambiguidade.
- Elaborar questões claras e objetivas, neutras e imparciais para não influenciar respostas, sem expressão de opiniões e julgamentos.
- Revisar as questões para que sejam objetivas, estejam ordenadas e não repetitivas.
- Elaborar um cabeçalho de apresentação para o questionário.
- Aplicar o questionário.
- Realizar a análise de dados dos questionários.
- Inserir resultado da análise na pesquisa.

Estudo de recepção

A função da pesquisa de estudo de recepção é possibilitar ao outro os processos de identificação das características, da formação de pensamentos críticos e reflexivos sobre determinada comunicação artístico-cultural, com base em um estudo exploratório de um grupo ou indivíduo. O estudo tem como complemento para análise a pesquisa em formato de entrevista, por isso é preciso tomar cuidados éticos ao elaborar o questionário para o estudo de recepção.

O princípio do estudo envolve a escolha do recurso artístico-cultural (filmes, novelas, música, dança, cinema, teatro, pinturas, esculturas etc.) que gerará uma primeira discussão sobre o tema com o entrevistado, buscando analisar e compreender as interpretações e julgamentos da mensagem referentes ao recurso utilizado. Esse momento é de análise do produto escolhido para estudo e de propor a articulação de como será sua intervenção (pesquisa). Após o levantamento, o estudo de recepção é feito com o grupo. Conforme escreveu Ferreira (2006), são denominados de receptores aqueles que recebem tal conhecimento de forma mediada e que será posteriormente entrevistado, intencionalmente, pelo condutor do estudo de recepção. Para que o estudo seja feito com os receptores, o mediador deve fazer:

- amostragem do recurso artístico-cultural escolhido para os entrevistados;
- discussão/mediação sobre o tema do produto artístico-cultural;
- análise da recepção dos entrevistados diante da temática;

- questionamentos aos entrevistados, por meio do roteiro de pesquisa criado previamente pelo entrevistador;
- análise da recepção acerca do assunto com base nos questionamentos elaborados;
- elaboração do relatório com os dados de recursos, característica do objeto em análise, perfis dos entrevistados, transcrição intencional de suas falas relevantes e análise do estudo de recepção, podendo conter diagramas, gráficos ou tabelas.

Observação, tomada de nota e construção de relatórios

Esta prática realizada por meio da **observação** consiste em analisar dados, fatos ou fenômenos que são verificados por meio de pesquisas de caráter qualitativo ou quantitativo. Ela possibilita a consolidação do conhecimento científico, pois, ao observar, o pesquisador conhecerá o processo da pesquisa, desde o princípio até a interpretação dos dados coletados, que serão registrados por ele mesmo. O pesquisador, segundo o que escreveu Fontelles (2009) precisa levar em consideração três questões de pesquisa, que podem ser efetivas na prática da observação.

Qual é a questão que necessita de investigação/solução?

O que ela causa?

No que minha pesquisa contribuirá para isso?

Os recursos utilizados para as técnicas de observação são muitos, mas os que têm se tornado importantes pela qualidade que se dá à pesquisa são os tecnológicos, como câmeras de vídeo, equipamentos de som, televisão, computadores, além de *smartphones*. Esses recursos possibilitam uma melhor observação do pesquisador para interpretar diferentes formas de comportamento, registros, falas, ambientes, entre outros elementos a serem percebidos.

Nesse processo, a **tomada de nota** é uma ferramenta importante para a pesquisa. Essa prática permite ao pesquisador registrar as observações levantadas sobre o objeto pesquisado durante todas as etapas da pesquisa.

Ao finalizar a pesquisa, é essencial realizar a **construção de relatório**. Essa prática tem como objetivo apresentar e divulgar os resultados obtidos na pesquisa, registrando formalmente o estudo feito. No relatório, devem constar todos os passos da pesquisa de forma minuciosa e legível, de acordo com a organização a seguir.

Páginas iniciais	Capa e sumário.
Introdução	Texto apresentando o assunto que foi pesquisado, os objetivos da pesquisa e o que buscou resolver por meio do estudo.
Desenvolvimento	Texto descrevendo todos os passos da pesquisa de forma minuciosa e legível, apresentando demonstrações da análise e comparações.
Resultado e conclusão	Texto apresentando as informações finais da pesquisa e a posição do pesquisador sobre a análise realizada.
Bibliografia	Lista com os nomes dos livros, artigos e demais textos utilizados como referência para a pesquisa, de acordo com as normas da ABNT.
Anexos	Recursos utilizados para a compreensão da pesquisa, como gráficos, tabelas e questionários.

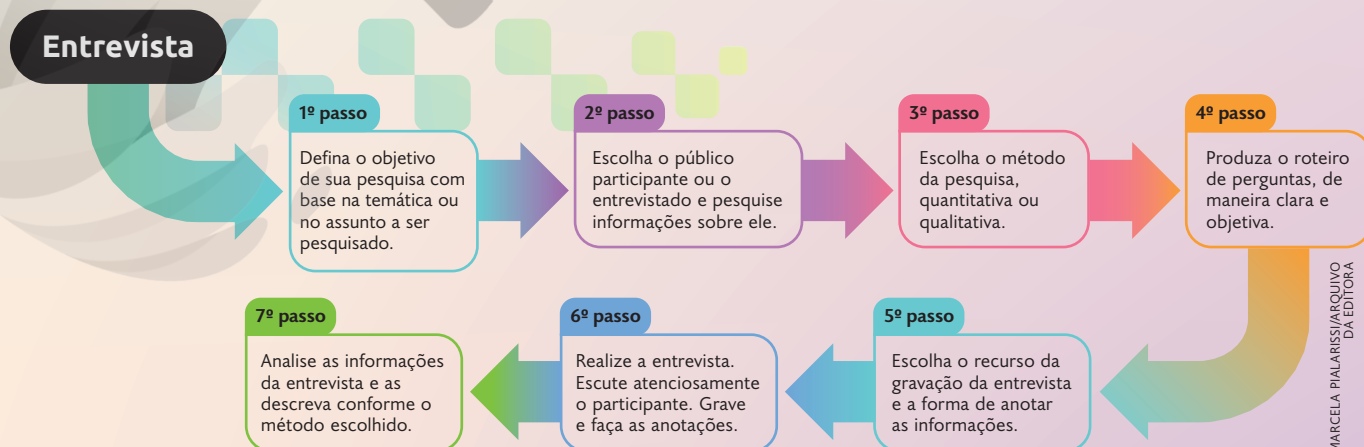
Entrevistas

Em uma prática de pesquisa, a entrevista tem por finalidade obter informações que determinado entrevistado pode oferecer ao pesquisador/entrevistador, buscando garantir que os objetivos da pesquisa sejam alcançados por meio das respostas obtidas, capazes de dar ao pesquisador informações, possibilitando a reconstrução e ressignificação da realidade do objeto de pesquisa.

A entrevista como objeto de pesquisa pode ter diferentes objetivos e características. A seguir, há duas delas.

- **Entrevista qualitativa:** tem por finalidade descrever o objeto de estudo da pesquisa, possibilitando avaliar o resultado de modo reflexivo.
- **Entrevista quantitativa:** tem por finalidade quantificar os dados coletados, possibilitando entender e comparar resultados.

Dessa forma, o pesquisador deve estruturar o seu trabalho com base na definição do estudo que ele pretende desenvolver. Para realizar uma entrevista, o pesquisador deve atentar às orientações a seguir.



Análise de mídias sociais

A pesquisa de análise das mídias sociais é feita com base nas métricas, que são formas de mensurar o **alcance**, o **engajamento** e o **volume** de dados sobre determinado conteúdo. O **alcance** mede a distribuição do conteúdo publicado, o **volume** mede a quantidade de pessoas que acompanham as publicações do usuário e o **engajamento** é um dado que mede o quanto as publicações têm interação com outros usuários.

Atualmente, as pessoas têm o hábito tanto de consumir quanto de criar diferentes materiais digitais, como notícias e entretenimentos. A pesquisa de análise de mídias sociais tem um caráter quantitativo de estimar números para identificar as opiniões de outros usuários, ter noção do perfil de seguidores, compreender o gosto das pessoas, obter informações de maior relevância, entre outros aspectos que fazem parte da mensuração das métricas de mídias sociais.

As análises de mídias sociais são feitas com base em alguma das métricas de pesquisa, para o levantamento de dados e informações tendo em vista seu objetivo de pesquisa.

Para que a análise seja feita, o pesquisador deve:

- definir o objetivo de sua pesquisa e qual dado será importante levantar;
- escolher a mídia social a ser pesquisada, tendo em vista que algumas redes sociais já informam as métricas de alcance, engajamento e volume;
- coletar os dados em *sites* e nas plataformas sociais e analisá-los conforme o seu objetivo;
- apresentar os resultados por meio de tabelas ou gráficos.

O aluno dos Anos Finais do Ensino Fundamental

O ambiente escolar é composto por uma diversidade de alunos, que potencialmente têm se tornado cada vez mais protagonistas de sua aprendizagem, de sua prática social e da formação do seu futuro. Esse processo tem grande influência dos espaços aos quais esses alunos pertencem, onde eles vivem experiências, tiram dúvidas e, em seguida, obtêm o êxito daquilo que se espera por meio do conhecimento adquirido.

Os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental buscam por conhecimentos que os ajudarão no desafio da vida e também daqueles que poderão surgir no futuro. Para isso, eles precisam ter suporte social e emocional. Cabe, então, à educação auxiliar na formação desses cidadãos em seu processo de aprendizagem em todos os seus aspectos, como cita a BNCC:

[...]

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

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular, Versão final*. Brasília: MEC, 2018. p. 14. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

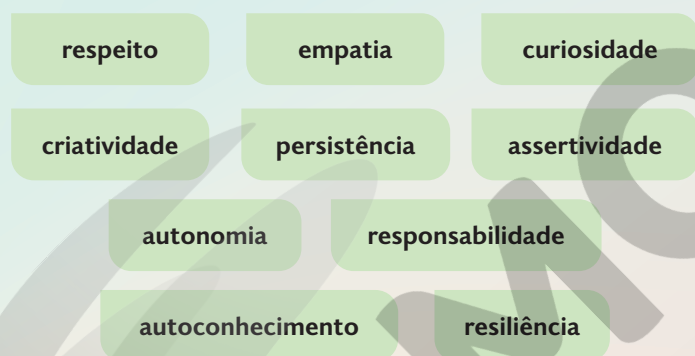
Portanto, preparar a juventude para a vida a partir do agora é imprescindível para o desenvolvimento pessoal e em sociedade, promovendo a autonomia que se revela nas tomadas de decisões responsáveis quanto aos estudos, aos direitos e deveres e à representação social como adolescentes. O processo de ensino-aprendizagem deve considerar interioridade, sonhos, anseios, sentimentos, entre outros aspectos humanos relevantes.

Competências socioemocionais

As competências socioemocionais podem ser compreendidas como as habilidades que o indivíduo desenvolve para ser capaz de lidar com suas emoções, pensamentos, sentimentos, mediar seus conflitos internos e externos e resolver problemas. Com isso, ele se torna capaz de se autoconhecer, quando entende que precisa agir de forma responsável em sociedade, adquirindo habilidades de controle sobre diferentes situações.

Quando o aluno chega à sala de aula, as suas habilidades cognitivas, emocionais e físicas são avaliadas pelo professor de maneira indireta ou direta. No caso das competências socioemocionais, a curiosidade, o autoconhecimento e a autonomia, por exemplo, são fatores que podem ser observados no primeiro momento. É importante que o docente fique sempre atento e conheça seus alunos para que possa auxiliar no desenvolvimento das atitudes e valores, colaborando assim para a formação integral de cada um deles.

Articulada com a construção do conhecimento e do desenvolvimento do aluno, a formação de atitudes e valores requer estímulos que transformem a ação humana, em relação aos seus conhecimentos e práticas sociais, levando em consideração as dimensões físicas, sociais, emocionais, históricas e culturais dos indivíduos. Com base nessas características que devem ser consideradas para trabalhar as competências socioemocionais com os alunos, a coleção busca explorar, em seções e boxes, a relação dessas competências com o cotidiano deles, visando ao seu desenvolvimento integral. A seguir, constam as principais competências desenvolvidas nesta coleção.



Cultura de paz e combate ao *bullying*

Saber ouvir e respeitar os outros é uma maneira de viver em sociedade de forma pacífica. Nesse sentido, a cultura de paz, de acordo com Von (2003), envolve as práticas de respeito aos valores, atitudes, tradições, comportamentos e modos de vida que o indivíduo deve desenvolver em relação ao outro, aos princípios de cada ser humano, ao direito à liberdade de expressão de cada um, ao direito de ir e vir e aos direitos do ser humano.

O compromisso pessoal que o cidadão firma quando se compromete a promover a cultura de paz é de responsabilidade com a humanidade em seus aspectos físicos, sociais e emocionais, com intuito de fomentar a responsabilidade social em respeitar cada pessoa, evidenciando o bom tratamento sem discriminação, preconceito ou violência, prezando por atos generosos, defendendo a liberdade de expressão e a diversidade cultural, além de promover a responsabilidade de conservação da natureza e contribuir com a comunidade em que se está envolvido.

Para que essas práticas respeitadas sejam difundidas por meio da educação, o professor deve trabalhá-las de maneira contextualizada e de forma direta ao combate de todo e qualquer tipo de violência e preconceito aos aspectos físicos, sociais, econômicos, psicológicos e sexuais, inclusive com o *bullying*, que é uma das violências mais presenciadas nas instituições escolares, causando constrangimento a quem o sofre e desfavorecendo o ambiente da sala de aula e da escola.

O diálogo é o principal meio de combate à violência na escola, por meio da reflexão sobre o indivíduo e o coletivo, na discussão de ideias, de temas sensíveis e de valores e atitudes. É também um meio de alerta para promover a cultura de paz e os valores éticos educacionais ligados a ela, como respeito, solidariedade, amor e responsabilidade. Tais temáticas são fundamentais atualmente, na busca por fomentar o aprendizado com um olhar mais igualitário, de inclusão, de troca de experiências e de valores, envolvendo os profissionais de educação e os alunos, uma vez que a educação sem violência é proposta nesta coleção por meio de atividades que promovem valores, atitudes e ideais de paz.

Culturas juvenis

O olhar para a juventude é múltiplo e de contínua construção, pois a cada dia ela vem sendo compreendida de maneira expressiva por meio da transformação constante de sua realidade, que se ajusta baseada nos gostos musicais, artísticos, tecnológicos, esportivos, profissionais, entre outros que envolvem essa heterogeneidade. A identidade dessa geração é moldada e vive em constante processo de mudança em relação aos gostos e

experiências sociais, por meio de suas relações, fator que também a caracteriza. Essa modulação de identidade e preferências é algo que torna o jovem autônomo em seu modo de agir, de pensar seu presente e seu futuro, bem como de produzir a si mesmo.

Uma de suas principais produções envolve seu modo de ser e agir, de se vestir, comprar e consumir o que lhe agrada, com base em influências de um mundo globalizado cujo trânsito de informações é veloz. A tecnologia e outros recursos influenciadores são fontes que alimentam essas informações e incentivam as produções de estilos e expressões culturais da juventude, podendo ser inspirados pelas redes sociais, por influenciadores digitais, filmes, fotos, *games*, entretenimentos, entre outros recursos tecnológicos que se renovam a cada dia.

Esse momento de descoberta de coisas novas envolve os atos de participar, criar, interagir, dialogar e, principalmente, mudar. A juventude se constrói, reconstrói e planeja para si o que reconhece como tomada de consciência, atitude voltada a alcançar o que se almeja. Esse processo de projeção do futuro vem da necessidade de pensar a sua vida profissional e pessoal. Diante desse desafio, eles argumentam, criam projetos, pesquisam, interagem, descobrem inovações e vivem experiências que os fazem pensar em seu crescimento.

Esta coleção propõe trabalhar com as culturas juvenis por meio de diversos temas e atividades explorados nos volumes. Ademais, é contemplado o trabalho com o protagonismo para a construção de projetos particulares, tirando dúvidas e incertezas quanto ao seu futuro pessoal e profissional, possibilitando a eles que o idealizem com base naquilo de que gostam, no que pensam e no que expressam.

Habilidades da BNCC - História 7º ano

Unidades temáticas	Habilidades
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	<p>(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.</p> <p>(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p> <p>(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p>

Unidades temáticas	Habilidades
<p>Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo</p>	<p>(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.</p> <p>(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.</p> <p>(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.</p>
<p>A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano</p>	<p>(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p> <p>(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <p>(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p>(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.</p> <p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>
<p>Lógicas comerciais e mercantis da modernidade</p>	<p>(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p> <p>(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.</p> <p>(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.</p> <p>(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</p> <p>(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.</p>

Quadro de conteúdos e progressões

Este volume foi organizado com base na abordagem teórico-metodológica da coleção, que busca auxiliar alunos e professores na construção dos conhecimentos deste componente curricular e oferecer subsídios para que os alunos possam, de maneira cada vez mais autônoma, analisar, selecionar, organizar e questionar as informações que farão parte tanto de seu processo de aprendizagem quanto de sua formação cidadã. De acordo com essa proposta, consta a seguir um quadro com a organização dos principais conteúdos e conceitos trabalhados no volume, além dos objetos de conhecimento, das habilidades, das competências gerais e específicas e dos temas contemporâneos transversais. A seleção de conteúdos e recortes temporais adotados em cada um dos volumes da coleção teve como principal norteador as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades preconizadas pela BNCC para o respectivo ano de ensino, possibilitando uma progressão das aprendizagens dos alunos no decorrer de cada ano. Os objetos de conhecimento de anos anteriores ou posteriores, identificados no quadro pela sigla **OC**, apresentam relações com alguns conteúdos trabalhados neste ano, reforçando, assim, os critérios de progressão cognitiva adotados entre os volumes. As justificativas referentes aos objetivos de ensino encontram-se nas páginas de início de capítulo, na parte da reprodução do livro do aluno.

Unidade 1 • A Europa Moderna				
Principais conteúdos e conceitos	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
<ul style="list-style-type: none"> • Idade Moderna • Absolutismo • Grandes Navegações • Humanismo • Renascimento • Formação dos Estados modernos • Monarquia • Mercantilismo • Capitalismo • Propriedade privada 	<p>Capítulo 1 • Mudanças políticas e econômicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. • A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno. OC: Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico • 6º ano. • A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa. OC: A questão do Iluminismo e da ilustração • 8º ano. • As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. • A emergência do capitalismo. OC: Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval • 6º ano. OC: As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo • 8º ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI01 • EF07HI06 • EF07HI07 • EF07HI09 • EF07HI10 • EF07HI13 • EF07HI16 • EF07HI17 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências específicas de História 1, 3, 5 e 6. • Competência específica de Ciências Humanas 7. • Competência geral 2. 	

Unidade 1 • A Europa Moderna

Objetos de conhecimento

Principais conteúdos e conceitos

- Expansão marítima
- Especiarias
- Instrumentos de navegação
- Chegada dos espanhóis à América
- Dia a dia em alto-mar
- Tratado de Tordesilhas
- Obsolescência programada

Capítulo 2 • A expansão marítima europeia

- EF07HI01
- EF07HI02
- EF07HI04
- EF07HI06
- EF07HI07
- EF07HI10
- EF07HI11
- EF07HI13

- Educação alimentar e nutricional.
- Ciência e tecnologia.
- Educação para o consumo.

Competências

- Competência específica de História 3.
- Competências específicas de Ciências Humanas 3 e 7.
- Competências gerais 7, 8 e 10.

Habilidades

Temas contemporâneos transversais

Unidade 2 • O Oriente: China e Japão

Objetos de conhecimento

Principais conteúdos e conceitos

- Dinastia Shang
- Dinastia Zhou ocidental
- Dinastia Zhou oriental
- Império Qin
- Muralha da China
- Dinastia Han
- Taoísmo
- Confucionismo
- Yin e yang
- Artes marciais chinesas

Capítulo 3 • A formação do Império Chinês

- EF07HI01
- EF07HI02

- Competências específicas de História 1 e 3.
- Competências específicas de Ciências Humanas 1, 3, 4, 5 e 7.
- Competências gerais 2 e 8.

Temas contemporâneos transversais

- Educação alimentar e nutricional.
- Educação em direitos humanos.
- Diversidade cultural.

Unidade 2 • O Oriente: China e Japão

Principais conteúdos e conceitos	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
	Capítulo 4 • A China imperial			
<ul style="list-style-type: none"> Enfraquecimento do Império Chinês Dinastia Tang Dinastia Song Dinastia Yuan Dinastia Ming Sociedade imperial Cotidiano da China Imperial Cultura e tecnologia Confucionismo Budismo 	<ul style="list-style-type: none"> A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno. <p>OC: Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico • 6º ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> As descobertas científicas e a expansão marítima. As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. 	<ul style="list-style-type: none"> EF07HI01 EF07HI02 EF07HI06 EF07HI14 	<ul style="list-style-type: none"> Competências específicas de História 1, 3 e 5. Competências específicas de Ciências Humanas 5 e 7. Competência geral 3. 	<ul style="list-style-type: none"> Ciência e tecnologia.
	Capítulo 5 • A formação do Japão			
<ul style="list-style-type: none"> Período Asuka Período Nara Período Heian Xogunato <i>Daimio</i> Samurai Xintoísmo Budismo Relações com o Ocidente <i>Bushido</i> Tecnologia e produção de impressos 	<ul style="list-style-type: none"> A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno. <p>OC: Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico • 6º ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> As descobertas científicas e a expansão marítima. As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. 	<ul style="list-style-type: none"> EF07HI01 EF07HI02 EF07HI06 EF07HI14 	<ul style="list-style-type: none"> Competências específicas de História 2, 3, 4 e 5. Competências específicas de Ciências Humanas 5 e 6. Competências gerais 3, 5 e 9. 	<ul style="list-style-type: none"> Ciência e tecnologia.

Unidade 3 • Os povos da África

Principais conteúdos e conceitos

- Diversidade cultural e social do continente
- Formas de organização social e política
- Comércio na África
- Rotas transaarianas
- Escravidão na África
- Escravidão
- Religiões africanas
- Islamismo
- Música *imuhagh*

Capítulo 6 • Conhecer a história da África

- Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.
OC: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) • 6º ano.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.
- As lógicas internas das sociedades africanas.
- A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
OC: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) • 6º ano.
OC: Escravidão e trabalho livre em diferentes espaços e temporalidades (Roma Antiga, Europa medieval e África) • 6º ano.
OC: A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão • 8º ano.

- EF07HI03
- EF07HI14
- EF07HI15

- Competência específica de História 5.
- Competências específicas de Ciências Humanas 1, 5, 6 e 7.
- Competências gerais 1, 3 e 9.

- Diversidade cultural.

Temas contemporâneos transversais

Competências

Habilidades

Capítulo 7 • Reinos e impérios da África

- Sociedades do Sahel
- Sociedades sudanesas
- Reino de Gana
- Império do Mali
- Povos mandingas
- Império Songai
- Reinos iorubás
- Povos bantos
- Reino do Congo
- Arte iorubá
- Griôs

- Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.
OC: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) • 6º ano.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.
- As lógicas internas das sociedades africanas.
- A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
OC: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) • 6º ano.
OC: Escravidão e trabalho livre em diferentes espaços e temporalidades (Roma Antiga, Europa medieval e África) • 6º ano.
OC: A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão • 8º ano.

- EF07HI03
- EF07HI12
- EF07HI14
- EF07HI15
- EF07HI16

- Competências específicas de História 2 e 3.
- Competência específica de Ciências Humanas 7.
- Competências gerais 3 e 9.

- Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Unidade 4 • A América antes da chegada dos europeus

Principais conteúdos e conceitos	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
<ul style="list-style-type: none"> • Maias • Tikal • Astecas • Incas • Cultivo do milho na América 	<p>Capítulo 8 • Maias, astecas e incas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial. <p>OC: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) • 6º ano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI03 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências específicas de História 1, 3, 5 e 6. • Competências específicas de Ciências Humanas 1, 2, 5 e 7. • Competência geral 4. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência e tecnologia. • Educação alimentar e nutricional.
<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade de povos e culturas • A representação dos indígenas • Povos Tupi-Guarani • Cacique • Pajé • A divisão do trabalho • Moradias indígenas • Religiosidade indígena • Festas e rituais • Quarup • Pintura corporal indígena 	<p>Capítulo 9 • Os indígenas do Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial. <p>OC: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) • 6º ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A estruturação dos vice-reinos nas Américas. • Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa. <p>OC: Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais • 6º ano.</p> <p>OC: Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana • 8º ano.</p> <p>OC: Os caminhos até a independência do Brasil • 8º ano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI03 • EF07HI12 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências específicas de História 3, 4 e 6. • Competências específicas de Ciências Humanas 2, 4 e 7. • Competências gerais 1, 3, 6 e 9. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso. • Educação ambiental. • Educação em direitos humanos. • Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras. • Diversidade cultural.

Unidade 5 • Cultura e religiosidade na Europa Moderna

Principais conteúdos e conceitos	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
	Capítulo 10 • O Renascimento europeu			
<ul style="list-style-type: none"> • Transição entre Idade Média e Idade Moderna • Renascimento científico • Invenção da prensa • Método científico • Renascimento artístico • Mecenas • Difusão do Renascimento • Técnicas de pintura 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. • Renascimentos artísticos e culturais. • OC: O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma • 6º ano. • Reformas religiosas: a cristandade fragmentada. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI04 • EF07HI05 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências específicas de História 2, 3, 4 e 6. • Competências específicas de Ciências Humanas 3 e 7. • Competências gerais 3, 4 e 7. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência e tecnologia.

Capítulo 11 • As Reformas religiosas e a reação da Igreja católica

<ul style="list-style-type: none"> • Crise na Igreja católica • Reformas religiosas • Luteranismo • Calvinismo • Anglicanismo • Contrarreforma • Companhia de Jesus • Concílio de Trento • Inquisição 	<ul style="list-style-type: none"> • Reformas religiosas: a cristandade fragmentada. • OC: O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média • 6º ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI04 • EF07HI05 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências específicas de História 1, 2, 3, 4 e 6. • Competências específicas de Ciências Humanas 2, 4, 5 e 6. • Competências gerais 2, 4, 9 e 10. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em direitos humanos.
--	--	--	--	---

Unidade 6 • A colonização da América

Principais conteúdos e conceitos	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
	Capítulo 12 • A América espanhola			
<ul style="list-style-type: none"> • O domínio sobre os astecas • O domínio sobre os incas • Administração colonial • Cristianização • Mapuches • Quéchuas 	<ul style="list-style-type: none"> • A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. • A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI02 • EF07HI08 • EF07HI09 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências específicas de História 1, 3, 4 e 6. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade cultural. • Educação em direitos humanos.

Unidade 6 • A colonização da América

Principais conteúdos e conceitos	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
	Capítulo 12 • A América espanhola			
<ul style="list-style-type: none"> • Aimarás • Povos descendentes dos maias • Representações da conquista 	<ul style="list-style-type: none"> • A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. 		<ul style="list-style-type: none"> • Competências específicas de Ciências Humanas 1, 4 e 7. • Competências gerais 2, 3, 4 e 9. 	
	Capítulo 13 • A América portuguesa			
<ul style="list-style-type: none"> • Período pré-colonial • Exploração das riquezas naturais • Colonização do litoral • Capitânicas hereditárias • Governo-geral • Relações entre indígenas e portugueses • Ação dos jesuítas • Missões 	<ul style="list-style-type: none"> • A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. • A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno. • A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. <p>OC: Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais • 6º ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A estruturação dos vice-reinos nas Américas. • Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa. <p>OC: A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão • 8º ano.</p> <p>OC: Políticas de extermínio do indígena durante o Império • 8º ano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI02 • EF07HI08 • EF07HI09 • EF07HI11 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências específicas de História 1, 3, 4 e 5. • Competências específicas de Ciências Humanas 5, 6 e 7. • Competência geral 2. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação ambiental. • Educação em direitos humanos.
	Capítulo 14 • A colonização da América do Norte			
<ul style="list-style-type: none"> • Colonização inglesa • Colonização francesa • Povos indígenas • Peregrinos • Treze Colônias • <i>Plantations</i> • Comércio triangular • Estudos naturalistas 	<ul style="list-style-type: none"> • A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. • A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno. • A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI02 • EF07HI08 • EF07HI09 • EF07HI13 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências específicas de História 2, 3 e 5. • Competências específicas de Ciências Humanas 6 e 7. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação ambiental.

Unidade 7 • O Brasil colonial

Principais conteúdos e conceitos

- Escravidão
- Tráfico humano
- Cais do Valongo
- Engenho
- Monocultura
- Lavradores
- Resistência à escravidão
- Fugas
- Capoeira
- Quilombos
- Sociedade colonial
- Mulheres na Colônia
- Religiosidade

Capítulo 15 • A escravidão e a produção de açúcar

- A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.
- A estruturação dos vice-reinos nas Américas.
- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
OC: Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais • 6º ano.
OC: A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão • 8º ano.
OC: Políticas de extermínio do indígena durante o Império • 8º ano.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.
- As lógicas internas das sociedades africanas.
- As formas de organização das sociedades ameríndias.
- A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
OC: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) • 6º ano.
OC: Escravidão e trabalho livre em diferentes espaços e temporalidades (Roma Antiga, Europa medieval e África) • 6º ano.
OC: O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial • 8º ano.

Capítulo 16 • Os holandeses no Brasil

- União Ibérica
- Governo de Nassau
- Arte e ciência no Brasil holandês
- Expulsão dos holandeses
- Concorrência com as Antilhas
- Cartografia da América portuguesa
- Comunidades quilombolas

- A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.
- A estruturação dos vice-reinos nas Américas.
- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.

Temas contemporâneos transversais

- Trabalho.
- Vida familiar e social.

Competências

- Competências específicas de História 1, 3 e 5.
- Competências específicas de Ciências Humanas 3 e 7.
- Competências gerais 1, 3, 7, 9 e 10.

Habilidades

- EF07HI08
- EF07HI12
- EF07HI13
- EF07HI15
- EF07HI16

- Competências específicas de História 2 e 3.
- Competências específicas de Ciências Humanas 3, 5 e 7.
- Competências gerais 3 e 10.

- Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Unidade 8 • A expansão do território colonial

Principais conteúdos e conceitos	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
<ul style="list-style-type: none"> • Pecuária • Drogas do sertão • Companhia de Jesus • Aldeamentos • Capitania de São Vicente • Bandeiras • Monções • Entradas • Representação dos bandeirantes • Saberes indígenas 	<p>Capítulo 17 • Rumo ao interior da Colônia</p> <ul style="list-style-type: none"> • A estruturação dos vice-reinos nas Américas. • Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa. <p>OC: Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais • 6º ano.</p> <p>OC: A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão • 8º ano.</p> <p>OC: Políticas de extermínio do indígena durante o Império • 8º ano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI10 • EF07HI11 • EF07HI12 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências específicas de História 3 e 5. • Competência específica de Ciências Humanas 3. • Competência geral 6. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação alimentar e nutricional. • Educação ambiental.
<ul style="list-style-type: none"> • Guerra dos Emboabas • Contrabando • Trabalho nas minas • Escravizados • Faiscadores • Tropeiros • Cotidiano nas vilas • Barroco no Brasil • Irmandades • Povos tradicionais e recursos naturais 	<p>Capítulo 18 • A descoberta do ouro</p> <ul style="list-style-type: none"> • A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. • A estruturação dos vice-reinos nas Américas. • Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa. <p>OC: Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais • 6º ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI01 • EF07HI08 • EF07HI10 • EF07HI11 • EF07HI12 • EF07HI13 • EF07HI15 • EF07HI16 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência específica de História 3. • Competência específica de Ciências Humanas 7. • Competências gerais 3, 4 e 9. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em direitos humanos. • Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras. • Educação ambiental.

Sugestões de cronograma

O cronograma a seguir sugere algumas possibilidades de distribuição do conteúdo curricular deste volume durante o ano letivo. Todos os volumes são estruturados de maneira a promover a autonomia em sua prática pedagógica. Assim, é permitido analisar e verificar diferentes e melhores maneiras de conduzir os estudos com os alunos, pois a sequência dos conteúdos pode ser organizada como melhor julgar conveniente.

Sugestões de cronograma	
Bimestral	
1º bimestre	Unidade 1 Unidade 2
2º bimestre	Unidade 3 Unidade 4
3º bimestre	Unidade 5 Unidade 6
4º bimestre	Unidade 7 Unidade 8
Trimestral	
1º trimestre	Unidade 1 Unidade 2 Unidade 3
2º trimestre	Unidade 4 Unidade 5
3º trimestre	Unidade 6 Unidade 7 Unidade 8

Referências bibliográficas comentadas

ACTIVE learning. *Berkeley Center for Teaching & Learning*. Disponível em: <https://teaching.berkeley.edu/resources/course-design-guide/active-learning>. Acesso em: 25 fev. 2022. Esse site explora os benefícios de trabalhar com metodologias ativas para desenvolver nos alunos a chamada aprendizagem ativa, além de abordar metodologias ativas que podem ser aplicadas em sala de aula e diferentes recursos que podem ser trabalhados em planejamentos.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold *et al.* (org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

p. 23-35. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/50097127.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

Esse documento apresenta contribuições para a formação de professores, com estudos internacionais e nacionais, que promovem a capacitação de docentes às competências profissionais de sua área. Traz entrevistas que revelam práticas pedagógicas com base em conhecimentos e experiências profissionais de outros professores.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADAU, George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1971. Nesse livro, o professor encontra uma forma de avaliar e como melhorar esse processo, considerando diversas propostas, que foram pensadas levando em conta os diferentes contextos educacionais em que acontece a prática de avaliação.

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar história?* São Paulo: Ática, 2007.

Nesse livro, o autor apresenta conceitos fundamentais para a História, além de abordar a importância de estudá-la, demonstrando como esse componente curricular está relacionado ao nosso cotidiano.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

Esse *link* apresenta a Base Nacional Comum Curricular. Nele, é possível acessar e navegar pelo documento consultando esse material de referência para auxiliar na abordagem dos conteúdos curriculares.

BRETAS, Maria Luiza Batista. *Leitura é fundamental: desafios na formação de jovens leitores*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

Esse livro busca compreender como a prática leitora é desafiadora no que se refere ao ensino da leitura com visão crítica, argumentativa e reflexiva. Nesse sentido, a obra apresenta como o docente pode incentivar os alunos a ler, a contar e a ouvir histórias, a ter o domínio da leitura e a usar a escrita como função social, produzindo conhecimento e significação para o ato de ler.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

Os autores desse livro apresentam variadas metodologias ativas fornecendo o conceito de cada uma delas, demonstrando a maneira como podem funcionar na sala de aula e modos de avaliar essas metodologias.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell. Novas tecnologias facilitam a aprendizagem escolar. Entrevista ao Portal Brasil. *Portal EBC*, 10 jul. 2014. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/infantil/para-educadores/2014/07/novas-tecnologias-facilitam-a-aprendizagem-escolar>. Acesso em: 17 maio 2022.

Essa entrevista traz informações sobre o uso e a importância da tecnologia para a aprendizagem. A entrevista discorre sobre conceitos, menciona benefícios, comenta a realidade de uma sala de aula e o papel do professor com relação a esse recurso. Todas as informações são apresentadas de maneira sucinta, porém de forma clara.

CRAVEIRO, Clélia B. A.; MEDEIROS, Simone (org.). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília: MEC, 2013.

O material em questão foi construído com a participação de vários autores. Desse modo, em diferentes capítulos são apresentados temas que procuram incluir diferentes culturas e modalidades de ensino.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade). A história oral é tratada, nesse livro, como um procedimento metodológico, cabendo ao historiador sua coleta e registro, sendo compreendida, dessa forma, como uma fonte histórica que carrega impressões, vivências e memórias individuais ou coletivas a respeito de determinado contexto.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir (org.). *Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor*. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

Esse livro apresenta diferentes capítulos com contribuições de vários autores, tratando de maneira teórica e prática as habilidades sociais e a competência social. Conceitua os comportamentos interpessoais e oferece exercício sobre as tarefas de mesmo cunho.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

Os autores desse livro analisam e refletem a interdisciplinaridade articulada às questões pedagógicas.

- FERREIRA, Taís. Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível? *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*. Uberlândia, ano 3, v. 3, n. 4, p. 1-20, out./nov./dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/788/750>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- Esse artigo apresenta a prática de pesquisa no estudo de recepção, com enfoque no estudo de produções culturais.
- FONTELLES, Mauro José *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Cercomp*. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.
- Esse artigo mostra a organização de uma pesquisa que busca solucionar um problema e descreve todos os procedimentos necessários para sua prática. Os autores apontam desde o levantamento do problema à descrição e elaboração dos objetivos a serem alcançados, bem como o método utilizado para resolução, a construção de hipóteses, entre outros passos para estruturar uma pesquisa.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Carmargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHJ/article/view/430/273>. Acesso em: 23 maio 2022.
- Nesse artigo, os autores discutem o trabalho com temas sensíveis no contexto do componente curricular de História, ressaltando a importância desse diálogo ser desenvolvido em sala de aula considerando a pluralidade de vozes, tanto a de alunos quanto a de professores.
- HOBBSAWN, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- A eclosão da Primeira Guerra Mundial é o fenômeno que marca o século XX nesse livro de Eric Hobsbawn. A partir desse acontecimento, o historiador aborda os principais fatos ocorridos dentro do recorte temporal que se inicia com a Primeira Guerra Mundial e termina com a queda da União Soviética, em 1991.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- O livro sugere a proposta de avaliação que se contextualiza com os meios físicos e sociais, uma vez que, para a autora, o ato de avaliar é uma maneira de transformar a realidade. Nesse livro, ela leva o leitor/professor a refletir para modificar as práticas pedagógicas em seu ato avaliativo, buscando sempre considerar o contexto educacional.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- A análise da autora desse livro é voltada para o ato de argumentar como forma de discurso, assim, apresenta em sua obra textos, ilustrações e esquemas que permitem ao leitor refletir sobre a noção da argumentação oral e escrita.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 419.
- Nesse livro, Jacques Le Goff aborda a memória individual e coletiva como fonte para a História, propondo reflexões sobre a maneira como os historiadores podem interpretá-la e registrá-la, submetendo-a, assim, a um necessário rigor científico e metodológico.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- O artigo apresenta a pesquisa bibliográfica como um método de prática de pesquisa, conceituando-o, abordando suas características, como ele deve ser organizado e quais objetivos devem ser considerados, além de apresentar etapas exemplificadas do procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- Nesse livro, são abordados estudos sobre a avaliação da aprendizagem escolar feitos pelo autor, que propõe que a avaliação não seja mais pensada apenas como um serviço teórico obrigatório da educação e imposta de forma autoritária, mas sim como uma prática a favor do conhecimento de todos de forma construtiva e social.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2017.
- O livro reconhece o papel do professor como mediador entre aluno e conhecimento e, somado a isso, faz menção à nova realidade em que a tecnologia se insere no contexto escolar. Ademais, embora discorra sobre a compreensão acerca da necessidade do uso dela no decorrer das aulas, aborda a importância de utilizá-la com cuidado para que a aprendizagem não se restrinja à diversão, sem o devido proveito.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

Nesse livro, diversos autores contribuem para a compreensão do processo de construção da cidadania na sociedade ocidental, abordando a conquista de direitos ao longo da história, bem como os fundamentos da cidadania na contemporaneidade, considerando, nesse processo, as exclusões sociais.

REIS, José Carlos. O tempo histórico como “representação intelectual”. *Fênix*, Uberlândia, ano VIII, v. 8, n. 2, maio/jun./jul./ago. 2011. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/312/296>. Acesso em: 19 maio 2022.

Nesse artigo, o autor propõe uma reflexão sobre o conceito de tempo, considerando sua relação com o componente curricular de História. Com base nessas reflexões, o conceito é tratado como “representação intelectual” e “representação cultural”.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

As autoras tratam, nesse livro, sobre o ensino e a aprendizagem em História, com propostas de reflexões e abordagens para serem aplicadas em sala de aula, considerando o contexto dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. O livro aborda o significado de conceitos importantes para a História considerando as diferentes concepções adquiridas em determinados contextos, além de propor maneiras de trabalhar com eles em sala de aula.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Nesse livro, a autora mostra a importância da leitura para o alcance da interpretação, compreensão e autonomia dos alunos no contato com diferentes textos.

VON, Cristina. *Cultura de paz*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

Nesse livro, a autora apresenta diferentes temáticas de cunho sensível. Todas voltadas às reflexões sobre igualdade, respeito às diferenças e como isso pode ser trabalhado com os alunos na escola e na sociedade em geral.

Referências bibliográficas complementares comentadas sobre Ensino de História

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; RODRIGUES, Rogério Rosa (org.). *História pública em movimento*. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

Nesse livro, são abordadas as articulações teóricas e metodológicas da história pública e a maneira como esse campo contribui para promover reflexões relevantes em sala de aula por meio de temas como desigualdade social, interseccionalidade, pandemia, movimento LGBTQIA+, entre outros.

ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet *et al.* (org.). *Ensino de história e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021.

Livro com teses, dissertações e projetos de pesquisa sobre a teoria da História, a historiografia e o ensino de História desenvolvidos nos últimos anos.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32. n. 93, p. 127-149, 2018.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvrhmpwbWpGVY47wWtp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2022.

Esse artigo reflete sobre o ensino de História e como ele vem se transformando nos últimos anos, considerando as tendências curriculares expressas em documentos como a BNCC e a abordagem do componente curricular de História nas instituições escolares.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica da Anphlac*, São Paulo, n. 4, p. 5-15, 2005. Disponível em: <https://revista.anphlac.org.br/anphlac/article/view/1358/1229>. Acesso em: 30 maio 2022.

Nesse artigo, a autora propõe que o ensino de História da América parta de um olhar local, relacionando a construção do Estado-nação do Brasil com a dos demais países da América, possibilitando aos alunos uma visão mais ampla a respeito das identidades constituídas na região.

- BOVO, Claudia Regina; DEGAN, Alex. As temporalidades recuadas e sua contribuição para a aprendizagem histórica: o espaço como fonte para a história antiga e medieval. *História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 55-76, 2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/366>. Acesso em: 30 maio 2022.
- Com base nos conteúdos de História Antiga e Medieval, os autores propõem um ensino que contribua para o desenvolvimento da alteridade e do pensamento histórico dos alunos.
- CARVALHO, Alexandre Galvão. Diálogos entre a história antiga e o ensino de história. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, v. 2, n. 6, p. 17-34, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/article/view/10530>. Acesso em: 30 maio 2022.
- Nesse artigo, o autor apresenta possíveis diálogos entre a História Antiga e o ensino de História, por meio de propostas teórico-metodológicas que contribuam para uma aproximação entre o período histórico estudado com a atualidade.
- COSTA, Warley da. “Negro” na sala de aula de história: currículo e produção da diferença. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.
- Nesse livro, a autora apresenta um diálogo entre matrizes históricas e culturais afro-brasileiras no ensino de História e discute a abrangência dos estudos sobre a sociedade com relação à desigualdade social e ao racismo estrutural.
- CRISTOFOLI, Maria Sílvia; DIAS, Maria de Fátima Sabino; VERÍSSIMO, Marise da Silveira. Trajetória e perspectivas do ensino de história da América: reflexões a partir do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História e do Acordo de Cooperação Brasil – Argentina. *Revista Eletrônica da Anphlac*, São Paulo, n. 4, p. 16-34, 2005. Disponível em: <https://revista.anphlac.org.br/anphlac/article/view/1359>. Acesso em: 30 maio 2022.
- O artigo se baseia em uma pesquisa feita por membros do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História (Nipeh) e traz reflexões acerca do papel do ensino de História da América no Brasil e sobre o ensino de História em nosso país e na Argentina, com ponderações a respeito da inclusão de História Latino-Americana nos currículos de ambas as nações.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de história. *História Hoje*, Rio de Janeiro, Instituto de História, v. 2, n. 4, p. 19-34, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/90/70#>. Acesso em: 30 maio 2022.
- Texto que aborda algumas linhas de estudos realizados por historiadores do passado, demonstrando como suas teorias podem ser úteis no ensino do componente curricular de História na atualidade. Além disso, salienta como métodos, fontes e memórias enriquecem o ensino da História do tempo presente.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- Dicionário com verbetes que possibilitam a compreensão de temas, conceitos e debates relevantes ao ensino de História.
- FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Uma pesquisa sobre a maneira como a juventude relaciona os conceitos históricos e como desenvolvem a consciência histórica por meio do uso de histórias em quadrinhos em sala de aula.
- FUNARI, Raquel dos Santos. A África antiga no ensino de história. *Heródoto*, Guarulhos, Unifesp, v. 3, n. 2, p. 194-204, dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/herodoto/article/view/1224/pdf_233. Acesso em: 30 maio 2022.
- Nesse artigo, a autora discute o ensino de História da África, destacando sua importância para a formação integral do cidadão.
- GUIMARÃES, Selva (org.). *Ensino de história e cidadania*. Campinas: Papirus, 2016.
- Esse livro é fruto de uma pesquisa que teve como objeto de estudo o processo de ensino de História e a formação cidadã do aluno na Educação Básica e como são formados professores para esse ensino, cujo enfoque se dá na formação integral do indivíduo. Entende-se, assim, que o ensino de História nos currículos escolares contribui para a educação cidadã, tendo em vista que permite aos alunos avançar em conhecimento, desenvolvendo ainda mais seu papel social.
- HISTÓRIA e a BNCC: faça *download* do livro digital. *Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/123/historia-e-a-bncc-faca-o-download-do-livro-digital>. Acesso em: 31 maio 2022.
- O *link* disponibiliza um livro que aborda a BNCC e o ensino de História com base nos conceitos de aprendizagem: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. O livro também apresenta propostas didáticas e materiais complementares e demonstra como avaliar o processo de aprendizagem dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental,

firmando o avanço do ensino de História no que diz respeito a um diálogo entre passado e presente.

HISTORICIDADE 23: ensino de história antiga no Brasil. *Fronteiras no Tempo*, 24 jul. 2019. Disponível em: <https://fronteirasnotempo.com/fronteiras-no-tempo-historicidade-23-ensino-de-historia-antiga-no-brasil/>. Acesso em: 30 maio 2022.

O episódio desse *podcast* apresenta uma entrevista com o professor do Departamento de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Fábio Frizzo, que discute a questão do ensino de História Antiga no Brasil por meio dos eixos temáticos preconizados pela BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais – e do Ensino Médio.

MACEDO, José Rivair (org.). *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. (Série Diversidades).

Livro que discorre sobre a história do continente africano, ressaltando as contribuições culturais de suas populações para a formação de outros povos, inclusive os do Brasil. Nesse sentido, evidencia a importância do ensino de História da África nas escolas, a fim de que essas heranças sejam reconhecidas e, dessa forma, que qualquer tipo de preconceito seja combatido.

MACHADO, Ironita P.; GERHARDT, Marcos; FRANZEN, Douglas Orestes (org.). *Ensino de história: experiências na educação básica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2016.

Esse livro reflete sobre a relação indissociável entre teoria e prática na formação do professor pesquisador de História. Escrito e pensado no ensino de História em diferentes contextos educacionais, os autores apresentam ferramentas e ambientes que tornam a aprendizagem mais enfática e o planejamento mais objetivo e efetivo, como tecnologia, filme, museu, fotografia, jogos eletrônicos, entre outros recursos e materiais que diversificam e dão experiência à prática do ensino de História, fazendo parte do avanço e da inovação do processo de ensino dessa disciplina.

MARIZ, Silvana Fernandes. Por um currículo afrorreferenciado de história antiga e medieval. *Brathair*, São Luís, v. 21. n. 1, p. 15-49, 2021. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/2523>. Acesso em: 30 maio 2022.

Nesse artigo, a autora ressalta a importância do ensino de História da África, com destaque para a Lei n.º 10.639/03, para promover a representatividade e a visibilidade de suas culturas.

MEMÓRIAS da Ditadura. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/>. Acesso em: 31 maio 2022.

Por meio do trabalho com a temática da ditadura civil-

-militar, esse *site* traz propostas de sequências didáticas e sugestões de atividades para serem aplicadas no Ensino Fundamental – Anos Finais. Além de desenvolver a compreensão a respeito do período, esses recursos contribuem para que o momento seja analisado com base em uma visão crítica, colocando os alunos como protagonistas de sua aprendizagem.

MONTEIRO, Ana Maria *et al.* (org.). *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014. Nesse livro, os autores apresentam um diálogo entre educação e o componente curricular de História e levam em consideração a construção do currículo escolar, o ensino desse componente, questões sociais, entre outras temáticas relacionadas a ele para discussão, que vêm expressando avanços no ensino de História, de acordo com a BNCC e a legislação.

SATLER, Carla Fernanda da Silva; MARQUARDT, Jaqueline (org.). *Caminhos da aprendizagem histórica: africanidades e cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2021.

Nesse livro, é destacada a importância de as culturas africana e afro-brasileira serem abordadas por uma perspectiva de ensino que envolva todos os componentes curriculares. Com isso, são propostas práticas antirracistas que contribuem para o combate ao preconceito e para promover a autoestima e a autoafirmação dos alunos em desenvolvimento. Também são evidenciadas as leis que asseguram a aplicabilidade do ensino de História da África e das culturas africana e afro-brasileira.

VIANNA, Luciano José (org.). *A história medieval entre a formação de professores e o ensino na educação básica no século XXI: experiências nacionais e internacionais*. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

Livro que aborda temáticas do ensino de História Medieval para a formação de professores do Ensino Superior e da Educação Básica por meio de relatos de experiências obtidos em pesquisas com docentes que atuam em diversos contextos educacionais e com diferentes práticas pedagógicas.

VON BORRIES, Bodo. *Jovens e consciência histórica*. Tradução: Marcelo Fronza, Maria Auxiliadora Schmidt e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2018. O autor aborda o resultado de uma pesquisa realizada com professores e jovens alunos de diferentes origens, com o propósito de entender como se constrói uma consciência histórica, demonstrando que ela é mobilizada por meio de três aspectos: experiência, interpretação e orientação.

Caroline Minorelli

Licenciada e bacharela em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
Especialista em História e Teorias da Arte: Modernidade e Pós-Modernidade pela
Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
Atuou como professora da rede pública de ensino básico no estado do Paraná.
Autora de livros didáticos para o ensino básico.

Charles Chiba

Licenciado e bacharel em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
Especialista em História Social e Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
Atuou como professor da rede particular de ensino básico no estado do Paraná.
Autor de livros didáticos para o ensino básico.



Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição
São Paulo, 2022



Projeto e produção editorial: Scriba Soluções Editoriais
Edição: Natalia Figueiredo Cirino de Moura, Alexandre de Paula Gomes
Assistência editorial: João Cabral de Oliveira
Colaboração técnico-pedagógica: Valéria Jacó da Silva
Coordenação de preparação de texto e revisão: Moisés M. da Silva
Supervisão de produção: Priscilla de Freitas Cornelsen
Assistência de produção: Lorena França Fernandes Pelisson
Projeto gráfico: Laís Garbelini
Coordenação de arte: Tamires R. Azevedo
Coordenação de diagramação: Adenilda Alves de França Pucca (Nil)
Diagramação: Ana Rosa Cordeiro de Oliveira, Carlos Cesar Ferreira,
Fernanda Miyabe Lantmann, Leda Cristina Teodorico
Pesquisa iconográfica: Tulio Sanches
Autorização de recursos: João Henrique Pedrão
Tratamento de imagens: Janaina Oliveira e Jéssica Sinnema

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
Capa: Mariza de Souza Porto, Tatiane Porusselli, Daniela Cunha e Apis Design
Foto: Foto aérea de Riomaggiore, em Cinque Terre, na Itália, em 2014.
© Dmitry Moiseenko/AirPano LLC
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes
Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues
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)

Minorelli, Caroline
SUPERACÃO! história : 7º ano / Caroline Minorelli,
Charles Chiba. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna,
2022.
Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13098-0
1. História (Ensino fundamental) I. Chiba,
Charles. II. Título.
22-1117-3 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

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

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Riomaggiore é um dos cinco vilarejos de Cinque Terre – como o nome sugere, tem cinco vilarejos. Cinque Terre fica na Ligúria, na costa italiana, e é um lugar muito visitado por turistas, atraídos por suas belas paisagens.

Apresentação

Tudo o que conhecemos tem história: as construções, os aparelhos que utilizamos no dia a dia, nossos direitos e deveres, nossos hábitos e costumes, nossos valores, nossas famílias, as outras pessoas, entre outros exemplos.

A História existe para nos auxiliar a compreender, por exemplo, como o mundo atual se formou e quais são os nossos vínculos com os nossos antepassados. Dessa maneira, podemos entender as mudanças e as permanências que ocorreram na nossa sociedade ao longo do tempo, nos ajudando a fazer escolhas mais conscientes para a construção de um futuro melhor e contribuindo com o fortalecimento da sociedade democrática.

Portanto, esta coleção foi produzida com base em fontes consolidadas, e propõe que você seja o protagonista na construção do conhecimento histórico, considerando a diversidade de experiências e a pluralidade social, com respeito e empatia. Nela, você vai encontrar uma grande variedade de imagens, textos, atividades e outros recursos que o ajudarão a descobrir mais sobre nós, seres humanos, e sobre nossas relações com os tempos passado, presente e futuro.

Bom ano e bons estudos!

Conheça seu livro

Esta coleção aborda assuntos interessantes e atuais, que o auxiliarão a desenvolver autonomia, criticidade e outras habilidades e competências importantes para a sua aprendizagem. Veja a seguir como seu livro está organizado.

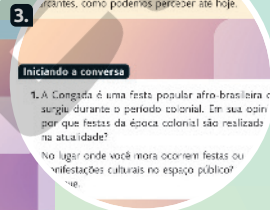
1. O que eu já sei?

Nessa seção, presente no início de cada volume, você tem a oportunidade de refletir sobre o que já sabe a respeito dos principais assuntos que estudará no volume em questão.



2. Abertura da unidade

Essas páginas marcam o início de cada unidade. Elas apresentam uma imagem e um texto instigante, que se relacionam aos assuntos da unidade.



3. Iniciando a conversa

Esse boxe apresenta atividades que incentivam você a saber mais sobre a imagem de abertura, a relembrar os conhecimentos que já tem sobre o tema e a se aprofundar nos assuntos da unidade.

Agora vamos estudar...

- a escravidão colonial;
- o desenvolvimento dos engenhos de açúcar;
- a resistência à escravidão;
- aspectos da sociedade no Brasil colonial;
- a presença das holandesas no Brasil e sua memória.

4. Agora vamos estudar...

Esse boxe apresenta os principais assuntos que você estudará em cada unidade.

5.

Taoísmo e confucionismo

Essa seção trata de assuntos que possibilitam estabelecer relações entre História e outros componentes curriculares, como Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática.



Lao Tse
Lao Tse é considerado o autor do livro Tao Te Ching, um dos textos mais importantes da filosofia taoísta. Ele nasceu na China há cerca de 2500 anos.

Yin e yang
O Yin e o Yang são os dois aspectos opostos e complementares da natureza. O Yin representa o feminino, o escuro e o frio, enquanto o Yang representa o masculino, o claro e o quente.



Confucionismo
O Confucionismo é uma doutrina filosófica e política que enfatiza a importância da harmonia social e da hierarquia.

Legenda
A imagem ilustra o conceito de equilíbrio e harmonia, elementos centrais do Taoísmo e do Confucionismo.

5.

Os conteúdos são organizados por títulos e subtítulos e, sempre que necessário, são propostas questões que incentivam a interação entre você e seus colegas. Tudo isso contribui para a sua participação ativa no processo de aprendizagem.

6. Boxe complementar

Esse boxe trata de assuntos que complementam o tema estudado.

6. A cultura tupi-guarani na atualidade

Muitos aspectos da cultura tupi-guarani chegaram até nós através da literatura e da arte. Muitos desses aspectos ainda mantêm sua organização social e econômica original, por exemplo:

- Alguns elementos culturais se difundiram e foram adotados por outras culturas, como o milho, o feijão e o mandioca.
- Muitas palavras de origem tupi-guarani são usadas no português atual, como abacaxi, jacarandá e canoa.

7. História e Arte

O barroco no Brasil

O barroco foi um movimento artístico que surgiu na Europa no final do século XVI e caracterizou-se pela dramaticidade das representações humanas, dos sentimentos e das emoções, pelo uso de contrastes de luz e sombra nas pinturas, pela exuberância das decorações e ornamentações arquitetônicas, entre outros aspectos.



7. História e...

Essa seção aborda assuntos que possibilitam estabelecer relações entre História e outros componentes curriculares, como Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática.

8. Atividades

Essa seção contém atividades que vão auxiliá-lo a refletir sobre os conteúdos estudados, a organizar e a aprofundar os conhecimentos.

8. Atividades

Desenvolvimento de competências:

1. Como você se sente ao ler este texto? Justifique sua resposta.
2. Qual a importância da leitura para a formação do cidadão brasileiro?
3. Como você se sente ao ler este texto? Justifique sua resposta.
4. Qual foi o objetivo da organização dos conteúdos em esta seção?
5. Como você se sente ao ler este texto? Justifique sua resposta.
6. Como você se sente ao ler este texto? Justifique sua resposta.

Aplicação de conhecimentos:

1. Analise a imagem e responda: qual é o assunto principal da imagem?
2. Como você se sente ao ler este texto? Justifique sua resposta.
3. Como você se sente ao ler este texto? Justifique sua resposta.
4. Como você se sente ao ler este texto? Justifique sua resposta.
5. Como você se sente ao ler este texto? Justifique sua resposta.
6. Como você se sente ao ler este texto? Justifique sua resposta.

9. Investigando fontes históricas

Seção em que você vai analisar e interpretar fontes históricas. Essa análise permite que você obtenha informações sobre o passado e construa os saberes históricos que orientam o presente.

9. Investigando fontes históricas

As técnicas de pintura no Renascimento

Durante o Renascimento na Europa, as técnicas artísticas passaram a ser multiplicadas, influenciadas pela nova visão de mundo que se formou. Assim, foram cada vez mais valorizadas a Ciência, a Matemática e as realidades da natureza.

Observe a análise documental a seguir, que explora as técnicas utilizadas em uma obra renascentista.



10. Vocabulário

Os significados de algumas palavras que talvez você não conheça serão apresentados na página para que você se familiarize com elas. Essas palavras estão destacadas nos textos.

10.

10.1. O vocabulário é a coleção de palavras que compõem o léxico de uma língua. Ele é formado por todas as palavras que são usadas em uma determinada língua.

10.2. O vocabulário é a coleção de palavras que compõem o léxico de uma língua. Ele é formado por todas as palavras que são usadas em uma determinada língua.

10.3. O vocabulário é a coleção de palavras que compõem o léxico de uma língua. Ele é formado por todas as palavras que são usadas em uma determinada língua.

10.4. O vocabulário é a coleção de palavras que compõem o léxico de uma língua. Ele é formado por todas as palavras que são usadas em uma determinada língua.

10.5. O vocabulário é a coleção de palavras que compõem o léxico de uma língua. Ele é formado por todas as palavras que são usadas em uma determinada língua.

10.6. O vocabulário é a coleção de palavras que compõem o léxico de uma língua. Ele é formado por todas as palavras que são usadas em uma determinada língua.

10.7. O vocabulário é a coleção de palavras que compõem o léxico de uma língua. Ele é formado por todas as palavras que são usadas em uma determinada língua.

10.8. O vocabulário é a coleção de palavras que compõem o léxico de uma língua. Ele é formado por todas as palavras que são usadas em uma determinada língua.

10.9. O vocabulário é a coleção de palavras que compõem o léxico de uma língua. Ele é formado por todas as palavras que são usadas em uma determinada língua.

10.10. O vocabulário é a coleção de palavras que compõem o léxico de uma língua. Ele é formado por todas as palavras que são usadas em uma determinada língua.

11. Competências socioemocionais

Esse boxe destaca algumas competências socioemocionais que são desenvolvidas nos assuntos da página. Essas competências ajudam você a conviver em sociedade e atuar como sujeito ativo na construção de um mundo mais justo e solidário.

11.

11.1. O desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para a formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade e atuar como sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e solidário.

11.2. O desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para a formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade e atuar como sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e solidário.

11.3. O desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para a formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade e atuar como sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e solidário.

11.4. O desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para a formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade e atuar como sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e solidário.

11.5. O desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para a formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade e atuar como sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e solidário.

11.6. O desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para a formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade e atuar como sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e solidário.

11.7. O desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para a formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade e atuar como sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e solidário.

11.8. O desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para a formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade e atuar como sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e solidário.

11.9. O desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para a formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade e atuar como sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e solidário.

11.10. O desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial para a formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade e atuar como sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e solidário.

12. O tema é ...

Essa seção contém informações que o incentivarão a refletir criticamente sobre assuntos relevantes e a estabelecer relações entre diversos temas, contribuindo para sua formação cidadã. Os assuntos dessa seção são baseados nos temas contemporâneos transversais.

12. O tema é ...

O consumo e a sustentabilidade programada

1. O consumo é a utilização de bens e serviços para a satisfação de necessidades e desejos. A sustentabilidade programada é a capacidade de atender às necessidades e desejos das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades e desejos.

2. O consumo sustentável é aquele que leva em consideração os aspectos ambientais, sociais e econômicos. Isso significa que o consumidor deve escolher produtos e serviços que sejam ambientalmente corretos, socialmente justos e economicamente viáveis.

3. A sustentabilidade programada é a capacidade de atender às necessidades e desejos das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades e desejos.

4. O consumo sustentável é aquele que leva em consideração os aspectos ambientais, sociais e econômicos. Isso significa que o consumidor deve escolher produtos e serviços que sejam ambientalmente corretos, socialmente justos e economicamente viáveis.

5. A sustentabilidade programada é a capacidade de atender às necessidades e desejos das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades e desejos.

6. O consumo sustentável é aquele que leva em consideração os aspectos ambientais, sociais e econômicos. Isso significa que o consumidor deve escolher produtos e serviços que sejam ambientalmente corretos, socialmente justos e economicamente viáveis.

7. A sustentabilidade programada é a capacidade de atender às necessidades e desejos das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades e desejos.

8. O consumo sustentável é aquele que leva em consideração os aspectos ambientais, sociais e econômicos. Isso significa que o consumidor deve escolher produtos e serviços que sejam ambientalmente corretos, socialmente justos e economicamente viáveis.

9. A sustentabilidade programada é a capacidade de atender às necessidades e desejos das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades e desejos.

10. O consumo sustentável é aquele que leva em consideração os aspectos ambientais, sociais e econômicos. Isso significa que o consumidor deve escolher produtos e serviços que sejam ambientalmente corretos, socialmente justos e economicamente viáveis.

13. O que eu estudei?

Nessa seção, você pode avaliar sua aprendizagem por meio de atividades que o farão refletir sobre o que você estudou na unidade.

13. O que eu estudei?

1. Entre os séculos XVI e XVII, o continente das Américas foi colonizado por Portugal, Espanha, França, Holanda e Inglaterra. A respeito disso, responda às questões.

1.1. O comércio triangular e o tráfico de escravos foram importantes para a economia das colônias americanas. Explique como isso funcionava e qual o papel de cada um desses elementos.

1.2. O tráfico de escravos foi uma prática comum nas colônias americanas. Explique como isso funcionava e qual o papel de cada um desses elementos.

1.3. O comércio triangular e o tráfico de escravos foram importantes para a economia das colônias americanas. Explique como isso funcionava e qual o papel de cada um desses elementos.

1.4. O tráfico de escravos foi uma prática comum nas colônias americanas. Explique como isso funcionava e qual o papel de cada um desses elementos.

1.5. O comércio triangular e o tráfico de escravos foram importantes para a economia das colônias americanas. Explique como isso funcionava e qual o papel de cada um desses elementos.

1.6. O tráfico de escravos foi uma prática comum nas colônias americanas. Explique como isso funcionava e qual o papel de cada um desses elementos.

1.7. O comércio triangular e o tráfico de escravos foram importantes para a economia das colônias americanas. Explique como isso funcionava e qual o papel de cada um desses elementos.

1.8. O tráfico de escravos foi uma prática comum nas colônias americanas. Explique como isso funcionava e qual o papel de cada um desses elementos.

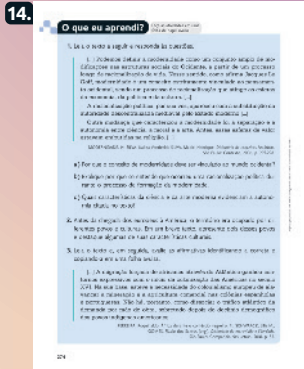
1.9. O comércio triangular e o tráfico de escravos foram importantes para a economia das colônias americanas. Explique como isso funcionava e qual o papel de cada um desses elementos.

1.10. O tráfico de escravos foi uma prática comum nas colônias americanas. Explique como isso funcionava e qual o papel de cada um desses elementos.

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

14. O que eu aprendi?

Nessa seção, presente ao final de cada volume, você pode verificar o que aprendeu sobre os principais assuntos estudados durante o ano letivo.



15. Projeto em ação

Nessa seção, você vai se engajar no desenvolvimento de um projeto que envolve os colegas e as comunidades escolar e externa. As atividades que fazem parte desse projeto permitem que você e seus colegas atuem de forma ativa na resolução de problemas locais ou na reflexão de questões mais amplas, que influenciam a vida de muitas pessoas. Então, mãos à obra!



16. Sugestões complementares

Essa seção apresenta sugestões de livros, filmes, sites, vídeos e visitas a lugares físicos. Aproveite essas dicas para aprender um pouco mais sobre o conteúdo estudado.

16. Sugestões complementares

Unidade 1
A Europa Moderna
Convite à navegação
Nesse livro, a autora aborda a formação da língua e da cultura portuguesas. Mas, para isso, inicia com um breve resumo da história da literatura, da língua, da cultura e da sociedade portuguesa, até chegar ao processo de expansão marítima no século XV.

17. Referências bibliográficas comentadas

Essa seção apresenta, ao final de cada volume, as referências bibliográficas que foram usadas na elaboração do livro, com um breve comentário sobre cada uma delas.

17. Referências bibliográficas comentadas

• ARRI, Philippe; DUBY, Georges (Eds.). *História da Civilização da Europa Ocidental*. Tradução: Heloisa Peres. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 5 v.
O livro apresenta o desenvolvimento econômico, social e cultural da Europa Ocidental, desde o período medieval até o século XIX. O texto é dividido em volumes, abordando diferentes períodos da história da Europa Ocidental.
• DUBY, Georges; ARRI, Philippe (Eds.). *História da Civilização da Europa Ocidental*. Tradução: Heloisa Peres. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 5 v.
O livro apresenta o desenvolvimento econômico, social e cultural da Europa Ocidental, desde o período medieval até o século XIX. O texto é dividido em volumes, abordando diferentes períodos da história da Europa Ocidental.

Ícones

Em grupo

Atividades que devem ser realizadas em duplas ou em grupos.

Atividade oral

Atividades que devem ser respondidas oralmente.

Ciências Humanas em foco

Temas que permitem um trabalho integrado com História e Geografia.

Sumário

O que eu já sei?	12	As riquezas do Oriente	29	Atividades	52
UNIDADE 1		A rota para as Índias	30	CAPÍTULO 4	
A Europa Moderna	14	A chegada dos espanhóis à América	31	A China imperial	54
CAPÍTULO 1		O dia a dia em alto-mar	32	O Império enfraquecido	54
Mudanças políticas e econômicas	16	A tripulação	32	A reunificação do Império	54
O rompimento com o passado?	16	Fome e sede	33	Dinastia Tang (618-907)	55
Uma era de reis	16	Um perigo constante	33	Dinastia Song (960-1279)	55
As Grandes Navegações	17	Os europeus depois da expansão marítima	34	Dinastia Yuan (1279-1368)	55
Humanismo e Renascimento	17	O Tratado de Tordesilhas	35	Dinastia Ming (1368-1644)	55
Religiosidade	17	Atividades	36	A sociedade imperial	56
A formação dos Estados modernos na Europa	18	O tema é ...		Os grupos sociais	56
O Reino de Portugal	18	• O consumo e a obsolescência programada	38	O cotidiano	57
A monarquia espanhola	19	O que eu estudei?	40	Vestuário	57
O processo de unificação	19	UNIDADE 2		Alimentação	57
O absolutismo europeu	20	O Oriente: China e Japão	42	Cultura e tecnologia	58
Teóricos do absolutismo	20	CAPÍTULO 3		Invenções	59
Nicolau Maquiavel (1469-1527)	20	A formação do Império Chinês	44	Conquistas marítimas	59
Jean Bodin (1530-1596)	21	As primeiras dinastias chinesas	44	Atividades	60
Thomas Hobbes (1588-1679)	21	A fundação do Império Qin	45	CAPÍTULO 5	
Jacques Bossuet (1627-1704)	21	A centralização do poder	45	A formação do Japão	62
O mercantilismo	22	A dinastia Han	46	Reinos e impérios	62
As Leis de Cercamentos e a propriedade privada	24	A vida no campo	46	Períodos da história do Japão	63
Atividades	25	A vida na cidade	47	Período Nara (710-794)	63
CAPÍTULO 2		Taoísmo e confucionismo	48	Período Heian (794-1185)	63
A expansão marítima europeia	28	Lao Tsé	48	A ascensão dos xoguns (1185-1867)	63
As explorações marítimas	28	O <i>yin</i> e o <i>yang</i>	48	A sociedade na época do xogunato	64
		Confúcio	49	O poder do imperador	64
		Confucionismo e educação	49	O xogum	64
				O <i>daimio</i>	64
				Os samurais	65
				Os camponeses	65

Os comerciantes	65
A religiosidade	66
O xintoísmo	66
O budismo	66
O contato com o Ocidente	67
A política de isolamento	67
Atividades	70

O tema é ...	
• Livro: do papiro ao digital	72
O que eu estudei?	74

UNIDADE 3
Os povos da África 76

CAPÍTULO 6
Conhecer a história da África 78

Sociedades e culturas da África	79
A diversidade do continente africano	80
Formas de organização social e política	81
O comércio e a relação entre os povos	82
As rotas transaarianas	83
A escravidão na África antes do século XV	84
As religiões africanas	87
O islamismo na África	88
Intercâmbio comercial e cultural	88

Atividades 92

CAPÍTULO 7
Reinos e impérios da África 94

As sociedades do Sahel	94
Gana	95
Mali	96
A cultura do Mali	97
Dominação Songai	97
Os reinos iorubás	98
Os povos bantos	99
O Reino do Congo	100

Investigando fontes históricas	
• A arte iorubá: os relevos de Benin	101
Atividades	103

O tema é ...	
• Os griôs e a tradição oral	106
O que eu estudei?	108

UNIDADE 4
A América antes da chegada dos europeus 110

CAPÍTULO 8
Maias, astecas e incas 112

Os maias	113
Tikal: a metrópole maia	114
O declínio da sociedade maia	115
Os astecas	116
A sociedade	116
O cotidiano	117
Os incas	118
O Império Inca	118
A sociedade inca	119

Atividades 122

CAPÍTULO 9
Os indígenas do Brasil 125

Uma diversidade de povos	125
Os povos Tupi-Guarani	128
A organização social	128
O líder guerreiro	128
O líder espiritual	129

Os indígenas e a divisão do trabalho	130
As moradias indígenas	132
As moradias bororo	132
As moradias dos povos A'uwe	133
As moradias Wajãpi	133

As religiosidades indígenas	134
A importância do pajé	134
Festas e rituais	135
O ritual do quarup	135

Atividades 138

O tema é ...	
• A pintura corporal indígena	140
O que eu estudei?	142

UNIDADE 5
Cultura e religiosidade na Europa Moderna 144

CAPÍTULO 10
O Renascimento europeu 146

Uma época de transição	146
A sociedade	147
A vida dos pobres	147

A visão de mundo renascentista	148				
O Renascimento científico	148				
■ História e Ciências					
• O método científico	150				
O Renascimento artístico	151				
A difusão do Renascimento	153				
■ Investigando fontes históricas					
• As técnicas de pintura no Renascimento	154				
■ Atividades	156				
■ CAPÍTULO 11					
As Reformas religiosas e a reação da Igreja católica	158				
A crise da Igreja católica	158				
A religião durante o Renascimento	159				
A Reforma Protestante	160				
Luteranismo	160				
Calvinismo	161				
Anglicanismo	161				
A Contrarreforma	162				
A Companhia de Jesus	162				
O Concílio de Trento	162				
A Inquisição	163				
■ Atividades	166				
■ O tema é ...					
• Caça às bruxas	170				
■ O que eu estudei?	172				
		UNIDADE 6			
		A colonização da América	174		
		■ CAPÍTULO 12			
		A América espanhola	176		
		A queda do Estado Asteca	176		
		A conquista do Império Inca	177		
		A administração das colônias	178		
		A sociedade colonial	178		
		Trabalho indígena	179		
		Influência da Igreja	180		
		Os povos indígenas na atualidade	182		
		Mapuche	182		
		Quéchua e Aimará	183		
		Povos descendentes dos maias	183		
		■ Investigando fontes históricas			
		• As representações da conquista	184		
		■ Atividades	186		
		■ CAPÍTULO 13			
		A América portuguesa	189		
		A chegada dos portugueses ao litoral do Brasil	189		
		Os primeiros contatos	190		
		A exploração das riquezas	190		
		A colonização do território	191		
		A ocupação portuguesa no litoral	191		
		O sistema de capitánias hereditárias	192		
		O governo-geral	193		
		A administração da colônia	193		
		As câmaras municipais	193		
		As relações entre indígenas e portugueses	194		
		■ Atividades	195		
		■ CAPÍTULO 14			
		A colonização da América do Norte	198		
		Ingressos e franceses na América	198		
		A organização das colônias	199		
		A colonização inglesa	200		
		Os povos indígenas	200		
		Novas tentativas de colonização	201		
		Quem eram os colonos?	201		
		As Treze Colônias	202		
		A região da Nova Inglaterra	202		
		As <i>plantations</i>	203		
		■ Atividades	204		
		■ O tema é ...			
		• Os estudos naturalistas	206		
		■ O que eu estudei?	208		
		UNIDADE 7			
		O Brasil colonial	210		
		■ CAPÍTULO 15			
		A escravidão e a produção de açúcar	212		
		Uma atividade lucrativa	212		

Uma nova lógica de escravidão	214
O engenho açucareiro	215
O valioso açúcar	216
A mão de obra no engenho	217
A resistência à escravidão	219
As fugas de escravizados	219
A capoeira	220
Os quilombos	220
Quilombo dos Palmares	221
Quilombo do Quarterê	221
A sociedade colonial	224
As mulheres na Colônia	225
A religiosidade	225
Atividades	226
CAPÍTULO 16	
Os holandeses no Brasil	229
A ocupação do Nordeste	230
O governo de Nassau	230
A expulsão dos holandeses	233
A concorrência com o açúcar das Antilhas	233
História e Geografia	
• Mapeando a América portuguesa	234
Atividades	236
O tema é ...	
• As comunidades quilombolas	238
O que eu estudei?	240

UNIDADE 8

**A expansão do
território colonial 242**

CAPÍTULO 17

**Rumo ao interior
da Colônia 244**

A importância da pecuária na Colônia	245
As fazendas de gado	245

A exploração das drogas do sertão	246
Jesuítas e indígenas	246

Os aldeamentos indígenas	247
-----------------------------	-----

A capitania de São Vicente	248
-------------------------------	-----

Tipos de bandeiras	249
--------------------	-----

O cotidiano durante as bandeiras	250
Alimentação	251

Os saberes indígenas na vida colonial	252
--	-----

Mata adentro	252
Modo de vida	252

Atividades	254
-------------------	------------

CAPÍTULO 18

A descoberta do ouro 256

Em busca do ouro	256
O controle da extração de metais	257

A prática do contrabando	257
-----------------------------	-----

O trabalho nas minas	258
----------------------	-----

Os escravizados	258
-----------------	-----

Os faiscaidores	259
-----------------	-----

Comerciantes e tropeiros	259
-----------------------------	-----

A vida nas vilas e nas cidades	261
-----------------------------------	-----

A moradia	261
-----------	-----

A alimentação	262
---------------	-----

Os hábitos de higiene	262
-----------------------	-----

O estilo Barroco e a religião católica	262
---	-----

História e Arte

• O barroco no Brasil	263
-----------------------	-----

**Investigando fontes
históricas**

• A riqueza do Barroco brasileiro	264
--------------------------------------	-----

Resistência, cultura e identidade	266
--------------------------------------	-----

Irmandades	266
------------	-----

Religiosidade e celebrações	267
--------------------------------	-----

Atividades	268
-------------------	------------

O tema é ...

• Os povos tradicionais e os recursos naturais	270
---	-----

O que eu estudei?	272
--------------------------	------------

O que eu aprendi?	274
--------------------------	------------

Projeto em ação

• Feira da cultura afro-brasileira	276
---------------------------------------	-----

**Sugestões
complementares**

	280
--	-----

Mapas

	284
--	-----

**Referências
bibliográficas
comentadas**

	286
--	-----

1. Objetivo

• Ao orientar a análise da imagem, a atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História 3**. A reflexão a respeito dos conceitos indicados favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI07** da BNCC.

Como proceder

• Ao observar alguma dificuldade dos alunos na realização da atividade, faça uma leitura conjunta da imagem, destacando a presença da nobreza e da rainha.

Respostas

a) Nesses Estados Nacionais foi instituída a monarquia absolutista. Como a imagem aponta, o governo era centralizado na figura do monarca, que era adorado e detinha todos os poderes, controlava o Exército (à esquerda na imagem) e era rodeado por uma grande Corte de nobres (à direita). Por ser considerado uma figura acima das demais, acreditava-se que o poder do rei advinha do direito divino.

b) Nesse contexto, o regime econômico era o mercantilismo. Ele se baseava em princípios como a balança comercial favorável (aumento das exportações frente às importações), o acúmulo de metais e pedras preciosas, o protecionismo alfandegário, a intervenção do Estado na economia e o monopólio comercial.

c) O absolutismo garantiu a centralização do poder e a formação de um exército, favorecendo a segurança para o desenvolvimento do comércio. Enquanto os nobres apoiavam o rei em troca de privilégios, a burguesia passou a apoiar a Coroa para garantir a expansão de seus negócios. Por meio dessa parceria, a Coroa e a burguesia lançaram novas expedições para conquistar outros territórios, aumentando seu poderio político e econômico.

2. Objetivo

• O texto apresentado estimula o questionamento a respeito da chegada dos europeus à América e do início do processo colonial, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09** da BNCC.

O que eu já sei?

Faça as atividades em uma folha de papel avulsa.

2. a) Resposta: Porque o termo **descobrimto** indica que nenhum povo vivia na região anteriormente, enquanto o termo **conquista** cultural de europeus para os povos nativos.

1. Com a formação dos Estados nacionais europeus, a sociedade europeia sofreu uma série de transformações. A respeito desse contexto, analise a obra e, depois, responda às questões.

1. a) Resposta nas orientações ao professor.

a) Qual foi o tipo de regime político instituído nesses Estados nacionais? Quais características desse regime estão presentes na imagem?

b) Qual foi o sistema econômico empregado nesse contexto? Quais eram suas bases?

1. b) Respostas nas orientações ao professor.

c) Como o novo tipo de governo na Europa se relaciona com o desenvolvimento das Grandes Navegações?

1. c) Resposta nas orientações ao professor.

2. A chegada dos europeus à América foi um dos principais marcos do século XV. Leia o texto a seguir, produzido em razão das comemorações dos cinco séculos da presença colonizadora europeia na América. Depois, com base no texto e em seus conhecimentos, responda às questões.

Nos numerosos eventos que estão surgindo por conta das comemorações do V Centenário do Descobrimto da América no mundo, há uma tendência louvável de não se usar os termos “conquista” e “descobrimto” para se falar do “encontro de dois mundos”, de contato entre culturas, tentando-se assim afastar a ideia de superioridade baseada na eficácia das armas. Na realidade, esse grande “encontro” tem margens amplas no tempo e no espaço [...].

MARTIN, Gabriela. A pré-história do Brasil no século do descobrimto. Apresentação e proposta. *Revista de Arqueologia*, São Paulo, v. 7, 1993, p. 3. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/91/611>. Acesso em: 28 mar. 2022.


2. b) Resposta: A dominação europeia ocorreu por meio de guerras armadas, da tentativa de cristianização e de um conjunto de trocas culturais entre os dois povos.

a) Por que o texto afirma que os termos **descobrimto** e **conquista** devem ser evitados?

b) Como se deu o processo de dominação europeia na América?

c) Na sua opinião, por que é importante usar o termo **encontro** ao tratar desse período?

2. c) Resposta pessoal. É importante que os alunos reconheçam que, quando duas culturas diferentes se encontram, elas podem trocar experiências e vivências, como aconteceu entre os povos indígenas e os europeus.



Procissão de Elizabeth I, de Robert Peake. Óleo sobre tela. Cerca de 1600.

COLEÇÃO DO CASTELO DE SHIRBORNE, DORSET, INGLATERRA

Como proceder

• Caso identifique que algum aluno esteja com dificuldade de realizar a atividade, sugira que leia as questões antes da leitura do texto, com o objetivo de, posteriormente, realizar uma leitura orientada. Sugira também que, durante a leitura, o aluno destaque as principais ideias e conceitos, registrando-as no caderno.



3. b) Resposta: A Companhia de Jesus foi criada durante o período das reformas religiosas para combater o avanço das religiões protestantes e para auxiliar no processo de dominação dos povos americanos, por meio da cristianização.

A primeira missa no Brasil, de Victor Meirelles. Óleo sobre tela, 268 cm x 356 cm, 1860.

3. Durante o início da Idade Moderna, a cultura europeia sofreu uma série de transformações. A respeito desse contexto, analise atentamente a imagem a seguir e, depois, responda às questões.

3. a) Quem são as pessoas retratadas na imagem? O que elas estão fazendo?
3. a) Resposta: A pintura retrata religiosos europeus realizando uma missa em meio a colonos e indígenas.

b) Você sabe o que era a Companhia de Jesus?
c) Essa pintura retrata acontecimentos de qual período da história do Brasil? Quando ela foi produzida?
3. c) Resposta: Ela retrata acontecimentos do período colonial brasileiro. A pintura foi feita em 1860, no século XIX.

d) Que tipo de informações essa fonte histórica pode nos fornecer sobre o passado? Como você chegou a essa conclusão?

4. Sobre a escravidão no Brasil, copie em seu caderno a alternativa correta.

4. Resposta: Alternativa b.

a) Esse sistema de trabalho durou pouco mais de 30 anos, ao longo dos primeiros anos de contato entre os indígenas e os europeus. Depois, esse sistema foi substituído pelo sistema de trabalho assalariado.

b) As pessoas foram submetidas a longas jornadas de trabalho e a diversos tipos de violência, tanto físicas quanto psicológicas.

c) O sistema de trabalho da escravidão submeteu unicamente os povos indígenas, que eram obrigados a trabalhar na extração de matérias-primas como o pau-brasil e as drogas do sertão.

d) A escravidão no Brasil se iniciou logo nos primeiros anos do período colonial e perdurou até o século XIX, quando esse sistema foi abolido exclusivamente por intermédio da princesa Isabel, filha do Imperador D. Pedro II, sem a participação das camadas populares.

3. d) Resposta: Essa pintura pode nos fornecer informações sobre como algumas pessoas que viveram no século XIX imaginaram a realização da primeira missa no Brasil. Essas informações podem ser obtidas por meio de uma análise e da interpretação atenta da imagem e de seus detalhes.

3. Objetivo

• A leitura da imagem proposta na atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História 3**. Os questionamentos sobre o papel desempenhado pela Companhia de Jesus e a relação entre os nativos americanos e os europeus favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF07HI10** da BNCC.

Como proceder

• No caso de algum aluno apresentar dificuldade em responder à atividade, resgate os conceitos a respeito das fontes históricas: o que são; como podem ser exploradas; que tipo de informações essa análise pode nos fornecer sobre o passado.

4. Objetivo

• Refletir a respeito da escravidão no Brasil durante o período colonial, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI16** da BNCC.

Como proceder

• Ao observar dificuldade de algum aluno na resolução da atividade, oriente-o a fazer a leitura de cada uma das alternativas procurando identificar os possíveis erros para, depois, responder à questão fazendo a eliminação das alternativas incorretas.

Ao longo dos séculos XIV e XVII, ocorreram diversas mudanças políticas, econômicas e sociais que influenciaram o modo de vida das sociedades ocidentais.

Transformações nos campos da Filosofia, da Arte e da Religião foram tão importantes nessa época que marcaram o início de um novo período histórico, que ficou conhecido como Idade Moderna.

Iniciando a conversa

Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.

1. Quando foi produzido o mapa apresentado? Que continentes você consegue identificar nele?
2. Como você acha que foi possível ao cartógrafo ter conhecimento desses territórios para produzir esse mapa?
3. Atualmente, que recursos podemos usar para nos orientarmos no espaço? Você os utiliza em seu cotidiano? Como?

Agora vamos estudar...

- o Renascimento europeu;
- a formação dos Estados modernos na Europa;
- o absolutismo europeu;
- o mercantilismo;
- a expansão marítima europeia.

Respostas

1. O mapa apresentado foi produzido em 1550. É possível identificar a Europa, a África e partes da América. Destaque a grande riqueza de detalhes do mapa e as diversas iluminuras presentes nele. Além disso, como era o mais conhecido na época, o território europeu foi representado com mais detalhes.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que os conhecimentos para a produção desse mapa foram decorrentes da expansão marítima empreendida pelos europeus, principalmente a partir do século XV.

3. Atualmente, existem diversos instrumentos que auxiliam as pessoas a se orientarem no espaço, como sistemas de navegação por satélite, que podem ser acessados como aplicativos ou programas de computadores e de *smartphones*, além dos mapas mais tradicionais. Incentive os alunos a citar instrumentos que eles conheçam ou de que tenham ouvido falar ou aqueles que eles e sua família já utilizaram. Neste último caso, peça-lhes que expliquem aos colegas como o instrumento os ajudou.

• Aproveite as questões desta página para verificar os conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, é possível organizar o encaminhamento metodológico a fim de que eles aproveitem melhor o conteúdo e tenham uma aprendizagem significativa.

Objetivos do capítulo

- Compreender a formação dos Estados modernos europeus.
- Caracterizar o conceito de modernidade europeia.
- Identificar algumas teorias do absolutismo.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo são relevantes para que os alunos reconheçam a importância que a formação dos Estados modernos europeus tem na organização do mundo em que vivemos atualmente, atentando às mudanças pelas quais a Europa passou com o fim da Idade Média e a formação da Europa moderna, como proposto pela habilidade **EF07HI01**.

Os alunos também conhecerão e analisarão os conceitos de modernidade e de absolutismo, desenvolvendo um conhecimento mais aprofundado da história da Europa moderna para, então, entender a relação de tais conceitos com a expansão marítima europeia.

• Este capítulo aborda a ascensão das monarquias modernas na Europa Ocidental e, com isso, o processo de centralização política, de modo a desenvolver a habilidade **EF07HI07**.

• O tema desta página e do capítulo também possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI01** ao abordar o conceito de modernidade a partir da explicação das mudanças políticas e econômicas que ocorreram na Europa nesse período. Assim, diferenciar o Período Moderno do anterior – o Medieval – também propicia o trabalho com aspectos da **Competência específica de História 1**, por abranger o estudo de acontecimentos históricos e processos de transformação e manutenção de estruturas políticas, sociais e econômicas ao longo do tempo. Também é possível tratar de aspectos da **Competência específica de História 6**, ao trabalhar o conceito de modernidade a partir da historiografia.

• Este tópico possibilita o estudo dos processos de centralização política e da consolidação das monarquias na Europa, o que suscita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI07**.

CAPÍTULO

1 Mudanças políticas e econômicas

O rompimento com o passado?

Na Idade Moderna, as mudanças teriam sido tão significativas que o novo período poderia ser caracterizado por uma ruptura com o passado. Para o historiador francês Jacques Le Goff, a ideia de modernidade surge a partir do sentimento de ruptura com o período anterior, no caso, aquele que foi chamado pelos intelectuais do século XVIII de Idade Média. Leia o texto a seguir.

[...] Os homens do século XVI julgavam estar vivendo em um mundo novo (moderno), embora o passado greco-romano devesse ser respeitado na construção desse novo mundo e do novo homem, liberto do “obscurantismo” medieval. Nesse sentido, a Era Moderna é de fato moderna, ao menos para os que nela viveram. [...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 297.

Essas mudanças ocorridas entre os séculos XIV e XVI influenciaram o modo de vida das sociedades ocidentais, como o Renascimento Cultural, o Humanismo e a Reforma Protestante, que serão tratados a partir desta unidade.

Conhecer como essas transformações ocorreram ajuda a compreender diversos aspectos do nosso cotidiano atualmente.

Uma era de reis

De maneira geral, enquanto na Idade Média o poder político ficava fragmentado nas mãos dos senhores feudais em grande parte da Europa. Esse poder passou, na Idade Moderna, a ser concentrado na figura dos reis. Ao longo dos anos, diversos territórios se unificaram, formando os Estados modernos, como Portugal, Espanha e França.

Retrato do rei inglês Henrique VIII pintado por Hans Holbein, o Jovem. Óleo sobre tela, 88,5 cm x 74,5 cm, 1540.



GALERIA NAZIONALE DE ARTE ANTICA, ROMA, ITALIA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

As Grandes Navegações

Com a organização desses Estados modernos, iniciou-se uma nova fase do expansionismo europeu, marcada pelo desenvolvimento e uso de tecnologias e técnicas de navegação e pela busca de novos caminhos marítimos de comércio da Europa com outros continentes.

Essa época ficou conhecida na Europa como a “Era das Grandes Navegações”, quando os europeus passaram a travar contato com outras civilizações e iniciar o processo de colonização de outros continentes.



Detalhe de gravura produzida por Théodore de Bry, no século XVI, que representa as embarcações no Porto de Lisboa, Portugal.

Humanismo e Renascimento

A Idade Moderna também é caracterizada pelas mudanças de visão de mundo dos europeus. Novas perspectivas sobre a sociedade, a natureza e a arte, por exemplo, foram lançadas a partir do movimento que ficou conhecido como Humanismo.

O Humanismo favoreceu uma nova maneira de pensar ao privilegiar os seres humanos, sua natureza e suas capacidades em vez da visão religiosa do mundo, que foi muito marcante durante a Idade Média.

Esse movimento também proporcionou o surgimento de outros, como o Renascimento Cultural, que trouxe mudanças no campo da Filosofia, das Ciências e, principalmente, da Arte, resgatando valores estéticos e morais de pensadores da Antiguidade Clássica.

Religiosidade

No âmbito da religiosidade, a Idade Moderna foi marcada pelas Reformas Protestantes e a formação de novas doutrinas religiosas que foram criadas a partir da crítica ao poder e aos abusos da Igreja católica.

Nessa época, a Igreja católica também reagiu, promovendo a chamada Contrarreforma, que consistia na reafirmação de seus dogmas, na criação de novas ordens religiosas e na promoção da catequese nas terras colonizadas pelos europeus nos outros continentes.

• Ao tratar sobre o Humanismo, principalmente no que se refere ao renascimento cultural, que desencadeou mudanças em diversas áreas do saber, é possível trabalhar aspectos da **Competência específica de História 1**. Nesse sentido, incentive os alunos a compreender as relações de poder envolvidas nessa mudança de visão, bem como os processos e mecanismos de transformação e de manutenção das estruturas sociais decorrentes desse fenômeno.

• Ao trabalhar a formação dos Estados modernos europeus, é importante que os alunos compreendam a centralização do poder na imagem do rei e o lugar que os segmentos da sociedade ocuparam nessa mudança. Comente que o fim da Idade Média alterou profundamente os papéis das classes sociais, como o papel da burguesia, que, por meio do comércio e do empréstimo de dinheiro, vai enriquecer e passar a ter poder de barganha com o rei; o papel da nobreza, que tem bastante terra, mas não tem dinheiro nem meios de produzir riqueza; e, finalmente, o papel do rei, que, durante a Idade Média, não teve uma importância capital, mas, nesse momento de transformação, passa a ter um papel fundamental para que as outras duas classes sociais tenham sucesso e mantenham suas posições. Essas alterações são tão significativas que transformam todo o funcionamento da sociedade, resultando em uma nova era: a Idade Moderna.

A formação dos Estados modernos na Europa

Entre os séculos XI e XV, os primeiros Estados nacionais modernos começaram a se formar. Apesar de serem diferentes entre si, esses Estados, de modo geral, se caracterizaram pela gradativa centralização do poder nas mãos dos reis.

A burguesia, que desde o final da Idade Média estava em ascensão, apoiava essa centralização para que, dessa maneira, os reis pudessem promover reformas que beneficiassem o comércio.

Parte da nobreza, enfraquecida com a crise do sistema feudal, também passou a apoiar o poder dos reis em busca de benefícios, como a manutenção de privilégios e a isenção de pagamento de impostos.

O apoio da burguesia e de parte da nobreza, o crescimento do comércio e o consequente aumento na arrecadação de impostos fizeram, assim, que os monarcas europeus se tornassem cada vez mais poderosos.

O Reino de Portugal

Entre os séculos XI e XII, os reinos cristãos localizados na região norte da Península Ibérica organizaram expedições para conquistar o território ocupado pelos muçulmanos desde o século VIII.

Os reinos de Leão e Castela estavam entre os principais desses reinos cristãos. O rei Afonso VI, de Leão e Castela, para recompensar o nobre Henrique de Borgonha pela vitória contra os muçulmanos, ofereceu-lhe o Condado Portucale, além do casamento com sua filha.

Anos depois, o filho de Henrique de Borgonha, Afonso Henriques, rompeu com os reinos de Leão e Castela e fundou um reino independente: o Reino de Portugal.

No final do século XIV, a dinastia de Avis assumiu o trono português, ampliando a centralização do poder nas mãos do rei e consolidando o Reino de Portugal como o primeiro Estado moderno da Europa.

Condado: território cuja administração é concedida a um conde, título de nobreza.

Dinastia: sequência de reis e rainhas de uma mesma família que se sucedem no poder.



Representação do rei Afonso Henriques em manuscrito do século XII.

ARQUIVO DA CATEDRAL DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, ESPANHA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A monarquia espanhola

Antes da formação da monarquia espanhola, no início do século XV, o território da Península Ibérica era composto por uma mistura de povos e culturas que formavam diversos reinos independentes, como Castela, Leão, Catalunha, Galícia, Astúrias, Aragão e Navarra.

Ao sul desses territórios cristãos independentes, havia os territórios dominados pelos árabes do Império Muçulmano.

O processo de unificação

Com o casamento dos reis católicos Isabel de Castela e Fernando de Aragão, em 1469, os dois reinos católicos mais influentes da região uniram-se.

Os reinos de Castela e Aragão passaram a canalizar seus esforços para as chamadas Guerras de Reconquista, que consistiam na expulsão dos muçulmanos da Península Ibérica. Ao mesmo tempo, esses reinos buscavam dominar os demais reinos da região por meio de conquistas bélicas e alianças políticas, para assim formar um reino único, com poderes centralizados.



CONVENTO DOS AGUSTINOS, ÁVILA, ESPANHA

Os reis católicos representados em pintura de artista anônimo, século XV, em Ávila, na Espanha.

Em 1492, os muçulmanos foram expulsos da região sul da península, com a tomada do reino de Granada.

Contando com o apoio da Igreja católica, os reinos foram unificados e expandiram-se, tanto na Europa, com a conquista de territórios na Península Itálica, como em outros continentes, com o financiamento de viagens ultramarinas em busca de riquezas em outros continentes.

A Península Ibérica em 1210



Fonte de pesquisa: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *The Penguin atlas of world history*. Londres: Penguin, 2003. v. 1. p. 186.

A análise do mapa da Península Ibérica em 1210 promove a utilização da linguagem cartográfica para estudo histórico, envolvendo assim conhecimentos dos componentes curriculares de **História** e de **Geografia** e trabalhando aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 7**, que propicia o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal do **saber geográfico**, uma vez que os alunos farão uma leitura atenta do mapa e criarão relações entre as questões políticas e a delimitação de fronteiras.

O estudo da consolidação da monarquia espanhola e a unificação dos reinos de Castela e Aragão promove o trabalho com aspectos da **Competência específica de História 1**, que aborda a compreensão de acontecimentos históricos e de relações de poder.

O processo de expansão dos reinos cristãos do norte da Península Ibérica em direção aos territórios do sul ocupados pelos muçulmanos por muitos anos ficou conhecido pelos historiadores como **Reconquista**. No entanto, a historiografia mais recente tem apresentado uma visão crítica em relação ao uso desse termo. Isso ocorre porque o termo **reconquista** sugere a ideia de retomada de certo território, o qual supostamente pertenceria a determinado povo antes da ocupação. Porém, anteriormente à chegada dos muçulmanos, a população que habitava a península não era formada pelos espanhóis ou portugueses, e sim por povos de origem germânica, sem características identitárias que se relacionassem aos reinos católicos, que posteriormente se desenvolveram no norte.

- Ressalte que, em parte, o poder do rei era sustentado pela ideia de que ele seria um representante de Deus na Terra e, assim, dotado de poder divino. Essa mentalidade conferia legitimidade ao monarca e ao seu reinado e justificava seus atos, mesmo que arbitrários.

- Na questão 1, os alunos são levados a se indagar a respeito das formas de governo na Idade Moderna e na atualidade. Nesse momento, é importante que eles compreendam que o absolutismo é uma forma de governo ditatorial e autoritária e que, atualmente, a democracia é a forma de governo na maioria dos países europeus. Destaque que, de modo geral, os governos autoritários são combatidos pelos Estados democráticos nos dias atuais. Complementarmente, os alunos podem ser incentivados a se manifestarem a respeito de seu conhecimento sobre alguns Estados autoritários ou ditatoriais na atualidade.

O absolutismo europeu

A formação dos Estados modernos europeus, no século XV, foi marcada pelo surgimento de um novo sistema político: o absolutismo.

Nos Estados absolutistas, o poder era exercido por um monarca, que centralizava todas as decisões em si, não podendo ser contestado. Na época, a Igreja católica afirmava que o rei governava por vontade divina e, com isso, legitimava a autoridade do monarca.

A sociedade absolutista era dividida em grupos sociais classificados de acordo com o nascimento das pessoas. Assim, havia rígida separação entre as pessoas que nasciam e pertenciam à nobreza e ao clero e a maioria da população, formada por burgueses, trabalhadores urbanos e camponeses.

Luíis XIV, rei da França, de Jean Nocret. Óleo sobre tela, 251 cm x 206 cm, 1653.

Luíis XIV quando criança, sendo coroado por Niké, a deusa grega da vitória.



PALÁCIO DE VERSALHES, FRANÇA

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

Questão 1. Você sabe qual é o sistema político vigente na maioria dos países europeus na atualidade? *Questão 1. Resposta: Espera-se que os alunos respondam que a maioria dos países europeus são repúblicas democráticas, muitas delas parlamentaristas. Comente que mesmo as monarquias europeias atuais são democracias parlamentaristas.*

Teóricos do absolutismo

Para consolidar seu poder, além do apoio da Igreja, a monarquia absolutista também se fundamentou no trabalho de alguns pensadores, que desenvolveram teorias para justificar o poder dos reis.

Nicolau Maquiavel (1469-1527)

Nicolau Maquiavel foi um teórico muito influente do período. O pensador defendia que o monarca deveria ter duas características primordiais: capacidade de escolher a melhor estratégia para governar se mantendo no poder e ousadia para tomar decisões corretas no momento certo.

Sua principal obra foi *O príncipe*, publicada em 1532, que, além de ser considerada um manual de instruções para o ato de bem governar, é um pequeno tratado sobre como conquistar territórios e mantê-los sob controle.

Os pensamentos de Maquiavel causaram grande impacto na época e foram usados para desenvolver uma nova ciência: a teoria política.

Jean Bodin (1530-1596)

Jean Bodin foi um jurista e professor, que defendia a ideia do caráter divino dos reis, assim como sustentava que a obediência absoluta dos súditos ao rei era uma obrigação suprema.

Em sua principal obra, *Da república*, publicada em 1576, o autor defende a origem divina do monarca e seu poder incontestável e os princípios que regem o direito sobre a propriedade privada.

Thomas Hobbes (1588-1679)

Thomas Hobbes era um matemático, teórico político e filósofo inglês. Ele acreditava que os seres humanos eram naturalmente egoístas e, por isso, promoviam guerras para adquirir vantagens. Sua principal obra foi *Leviatã*, publicada em 1651. Para Hobbes, a solução para evitar que as sociedades não se transformassem em um caos seria a criação de um contrato social em que cada indivíduo abriria mão de parte dos seus interesses para que todos pudessem conviver em paz.

Para garantir o cumprimento desse contrato, seria necessário um soberano a quem as partes concederiam o poder de regular os conflitos sociais. Ele teria total poder, liberdade e obediência de seus súditos, representaria o próprio Estado e seu poder estaria acima da lei.

Jacques Bossuet (1627-1704)

Bispo e teólogo francês, Jacques Bossuet defendia que o monarca havia sido escolhido por Deus para ser seu representante, portanto não deveria justificar seus atos aos homens, prestando contas somente a Deus.

Em seu livro póstumo, *Política tirada da Sagrada Escritura*, de 1708, defendeu, além da teoria do direito divino, a ideia de que o povo devia obediência absoluta ao rei, abdicando, assim, de todos os seus direitos. Com isso, o autor buscava justificar o poder do rei Luís XIV, da França.



Frontispício da primeira edição de *Leviatã*, de Thomas Hobbes, 1651.

- A imagem da primeira edição de *Leviatã*, de Thomas Hobbes, permite notar as ideias centrais do autor na forma pictórica. Aproveite a oportunidade e associe o texto do livro do aluno à imagem. Indique a centralidade do monarca, representado como uma entidade superior, que vigia um povoado e cuida dele, os adornos do monarca, símbolos da realeza, como coroa, espada e cetro. Vista desse modo, a abordagem contempla a **Competência geral 2**.

Algo a mais

- Muitos textos de teóricos do absolutismo ainda são reeditados. Nos livros indicados a seguir, você pode ter mais contato com esses pensadores. Se julgar conveniente, trabalhe o conteúdo da página de uma maneira diferenciada, providencie um desses livros e escolha um trecho que simbolize de maneira significativa as ideias de um desses teóricos. Na sequência, leia-o para os alunos, relacionando o conteúdo às propostas do absolutismo.
- > BODIN, Jean. *Os seis livros da república*. Tradução: José Carlos Orsi Morel. São Paulo: Ícone, 2011.
- > HOBBS, Thomas. *Leviatã – Ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2015.
- > MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

- Comente com os alunos que, de acordo com o contexto histórico de cada Estado moderno, um ou outro aspecto do mercantilismo ganhou maior ou menor destaque. Por exemplo, a Espanha pautou-se no enriquecimento por meio do metalismo, principalmente da exploração de ouro e prata nas colônias americanas. Na França, por sua vez, o aspecto mais desenvolvido do mercantilismo foi o das manufaturas, que atendiam ao mercado espanhol. Já Portugal efetivou o mercantilismo de várias maneiras, como por meio do comércio de mercadorias do Oriente, pela exploração das terras americanas e, a partir do século XVIII, pela exploração do ouro em Minas Gerais.
- Na questão 2, proponha uma conversa com a turma a respeito das características do mercantilismo. Peça aos alunos que comentem o que é o mercantilismo e como ele foi importante para a formação das monarquias absolutistas.

O mercantilismo

No século XV, durante a formação das monarquias modernas, o sistema comercial voltou-se para as atividades manufatureiras e de compra e venda, fato que enriqueceu o Estado e reforçou seu poder. Às diferentes ideias e práticas econômicas adotadas pelas monarquias absolutistas dá-se o nome de mercantilismo.

Conheça a seguir algumas das principais características do mercantilismo.

Intervenção do Estado na economia – Isso significa que as regras comerciais eram determinadas exclusivamente pelo Estado.

Monopólio comercial – A metrópole restringia as relações comerciais das colônias, obrigando-as a comprar seus produtos a altos preços e a vender os produtos extraídos deles a preços baixos.

Balança comercial favorável – O principal motivo da intervenção do Estado era garantir uma balança de pagamentos favorável, ou seja, situação em que um país deveria exportar mais do que importar. Para isso, o Estado determinava a cobrança de elevadas taxas sobre os produtos importados.

Metalismo – A riqueza era medida pela quantidade de metais preciosos acumulados, pois eles eram um meio de obter terras, custear exércitos, navios de guerra e mercantes, obter alimentos e produtos do Oriente e fazer a manutenção das cortes.

Essa pintura representa o movimentado porto da cidade espanhola de Sevilha, onde atracavam embarcações vindas de diferentes partes do mundo.



MUSEU DA AMÉRICA, MADRI, ESPANHA

Vista de Sevilha, de Alonso Sánchez Coello. Óleo sobre tela, 150 cm x 300 cm, século XVI.

Questão 2. Produza um mapa mental com as principais características do mercantilismo.

Questão 2. Resposta: Os alunos devem produzir no caderno um mapa mental com as características do mercantilismo enumeradas nesta página. São elas: intervenção do Estado na economia, monopólio comercial, balança comercial favorável e metalismo. Cada uma dessas características deve ser acompanhada de uma breve descrição.

22

A transição para o capitalismo

Você provavelmente já ouviu falar do conceito de capitalismo ou capitalista, seja nas aulas de História ou de Geografia, seja nas redes sociais ou na mídia.

Existem diferentes definições para capitalismo, entre elas a que afirma que o capitalismo é um sistema econômico que promove as trocas comerciais visando o lucro. Foi a partir do mercantilismo que esse sistema econômico se desenvolveu.

Como vimos, o mercantilismo foi muito importante para o estabelecimento dos Estados nacionais. No século XVI, quase 60% da população europeia pereceu em decorrência da Peste Bubônica. A alta mortalidade foi acompanhada de uma crise na produção de alimentos e mercadorias. Essa situação favoreceu o fortalecimento de mercadores que viajavam para reinos distantes em busca de produtos que pudessem suprir a necessidade de determinadas comunidades, lucrando com a venda desses produtos.

Como esse tipo de comércio envolvia o uso de moedas de diferentes regiões, o trabalho dos cambistas, que já atuavam desde a Idade Média, tornou-se ainda mais relevante. Eles faziam trocas de moedas, o que facilitava as negociações. Além disso, os cambistas também ofereciam outros serviços financeiros, como empréstimos.



O cambista e sua mulher, de Quinten Metsys. Óleo sobre tela, 70,5 cm x 67 cm, 1549.

Questão 3. Analise a pintura intitulada *O cambista e sua mulher*. Que tipo de informações essa fonte histórica pode nos fornecer a respeito do cotidiano europeu do século XVI?

Questão 3. Resposta: Por meio da análise dessa fonte, podemos identificar a maneira como as pessoas ricas se vestiam e se adornavam, seus hábitos (como a leitura) e o uso de objetos da profissão de cambista (como a balança na mão esquerda do homem).

- O estudo da transição do mercantilismo para o capitalismo possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI17**. Comente com os alunos que essa passagem não ocorreu de forma repentina, mas de maneira gradual.

- O tema destas páginas favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História 5**, pois aborda os movimentos das populações e dos mercadores, assim como os processos de comercialização e seus significados históricos.

- A questão 3 permite uma análise aprofundada da pintura apresentada na página. Organize os alunos em roda e proponha uma análise coletiva da imagem. Peça-lhes que comentem as informações relevantes para compreender o cotidiano europeu do século XVI. Anote na lousa as respostas e, para finalizar, oriente os alunos a anotá-las no caderno.

• Comente com os alunos que as principais características do capitalismo são a propriedade privada, o acúmulo de capital e a existência do trabalho assalariado. Além disso, o capitalismo não é um sistema único, mas possui vertentes, como o capitalismo de livre mercado, o capitalismo de bem-estar social e o capitalismo de Estado.

Um texto a mais

A respeito do mercantilismo, também conhecido entre alguns pesquisadores do tema como capitalismo comercial, leia o texto a seguir.

[...]

O capitalismo comercial ou mercantilismo representou a fase de acumulação de capital por meio do lucro obtido com o comércio e também por meio da exploração do trabalho do homem, seja assalariado ou escravo. Nesta fase ocorreu a expansão marítima-comercial, fazendo surgir o colonialismo. Foi o período das Grandes Navegações, dos descobrimentos, das conquistas territoriais e também da escravidão e genocídio de milhões de nativos da América e da África.

O termo capitalismo comercial surgiu porque o acúmulo de riquezas ocorreu por meio do comércio, a economia nesse período funcionava sob a intervenção do governo, pois a riqueza e o poder de um país eram medidos pela quantidade de ouro, prata e pedras preciosas em poder de um determinado país. Durante o capitalismo comercial tudo que pudesse ser vendido virava mercadoria e lucro nas mãos dos comerciantes europeus [...].

Essa fase foi fundamental para desenvolver o capitalismo, pois permitiu um grande acúmulo de capitais na mão da burguesia europeia. Essa acumulação de capitais criou condições na Inglaterra e depois em outros países para que ocorresse a Revolução Industrial.

BONIN, Evaldo. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Produção didático-pedagógica. Paraná, Governo do Estado, Secretaria de Educação, 2010. v. 2. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_geo_pdp_evaldo_bonin.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

As Leis de Cercamentos e a propriedade privada

Entre os séculos XVI e XVIII, um dos principais fatores que impulsionaram o fortalecimento do capitalismo foi a criação das **Leis de Cercamentos**, na Inglaterra. Essas leis acabavam com o uso comum das terras pelos camponeses (que nelas cultivavam alimentos, caçavam e extraíam madeira), fazendo com que elas se tornassem propriedades privadas de grandes senhores de terras.

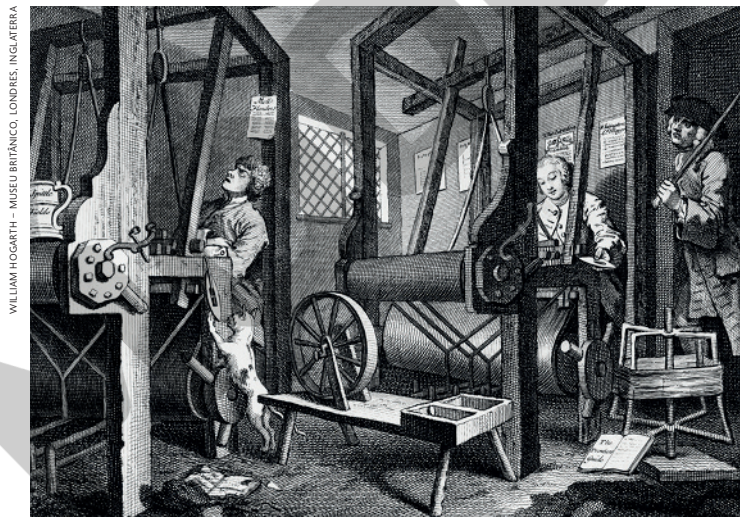
Nesse contexto, os senhores de terras produziam em suas propriedades muito além do que consumiam, vendendo seus excedentes para obter lucro.

Uma das principais matérias-primas produzidas naquelas terras era a lã para as indústrias têxteis, garantindo as condições para o desenvolvimento da Revolução Industrial.

Com a privatização das terras, muitos camponeses tiveram de deixar o campo e buscar melhores condições de vida nos ambientes urbanos.

A partir do século XVIII, os camponeses que chegaram nas cidades passaram a compor a mão de obra assalariada da classe operária, pois as fábricas começavam a crescer no país. Contudo, nem todos os camponeses conseguiam trabalho, criando um excedente de mão de obra, o que garantia aos industriais a manutenção dos baixos salários. Além disso, os cercamentos transformaram a terra em uma mercadoria, que poderia ser comprada e vendida.

Esse processo ajudou a consolidar o capitalismo na Inglaterra a partir do século XVIII, tornando o país uma nação industrial. Com grande potencial de produção, os britânicos passaram a procurar mais mercados consumidores e muita mão de obra, preferencialmente barata, para produzir suas mercadorias.



Gravura produzida por William Hogarth, no século XVIII, representando a indústria de tecidos na Inglaterra.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

2. Resposta: A burguesia apoiava o fortalecimento para que os reis pudessem promover reformas que beneficiassem o comércio.

4. Resposta: Nicolau Maquiavel. É um manual de instruções para o ato de bem governar, um pequeno tratado sobre como conquistar territórios e mantê-los sob controle.

Organizando os conhecimentos

1. Entre os séculos XIV e XVI, dois Estados consolidaram-se por meio de um conflito religioso, em que cristãos expulsaram muçulmanos do território que ocupavam na Península Ibérica. Que Estados foram esses?

1. Resposta: Reino de Portugal e Reino da Espanha.

2. Quais eram os interesses da burguesia em apoiar o fortalecimento dos reis durante o período de formação dos Estados modernos na Europa?

3. Nos Estados absolutistas, por que a autoridade do monarca não podia ser contestada? 3. Resposta: Porque a Igreja católica legitimava o poder do rei afirmando que ele governava por vontade divina.

4. Quem é o autor da obra *O Príncipe*, de 1532? Quais são as características dessa obra?

5. Qual política econômica foi fundamental para o desenvolvimento dos Estados nacionais europeus? Quais são as principais características dessa política econômica?

5. Resposta: O mercantilismo. As principais características do mercantilismo são intervenção do Estado na economia, balança comercial favorável e metalismo.

Aprofundando os conhecimentos

6. Leia o texto a seguir e, depois, responda às questões.

6. b) Resposta: Centralização de territórios e criação de burocracias, ou seja, centralização de poder nas mãos dos soberanos. [...]

O surgimento do Absolutismo se deu com a unificação dos Estados nacionais na Europa ocidental no início da Idade Moderna, e foi realizada com a centralização de territórios, criação de burocracias, ou seja, centralização de poder nas mãos dos soberanos. Essa centralização aconteceu, no entanto, após uma série de conflitos específicos. Durante a Idade Média, os monarcas feudais dividiam o poder com os grandes senhores de terra, mas com a formação dos Estados nacionais iniciou-se um processo de diminuição do poder desses senhores. Tal processo foi possibilitado pelo crescente poder econômico da burguesia, uma camada social nascente que, sem possuir poder político, apoiou-se no rei para combater a nobreza. [...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11.

a) A que forma de governo o trecho citado se refere?

6. a) Resposta: O trecho citado se refere à forma de governo absolutista.

b) Quais são as características dessa forma de governo, de acordo com o texto?

c) Quais foram os principais pensadores que buscaram justificar a centralização de poder nas mãos dos reis?

6. c) Resposta: Nicolau Maquiavel, Jean Bodin, Thomas Hobbes e Jacques Bossuet.

25

Metodologias ativas

A fim de aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre os Estados modernos, proponha um **seminário** como dinâmica de metodologia ativa. Para isso, confira orientações sobre essa estratégia no tópico **Metodologias e estratégias ativas** nas orientações gerais deste manual. Depois, organize a turma em grupos e distribua entre eles os nomes dos Estados modernos estudados no capítulo e peça-lhes que façam uma pesquisa aprofundada sobre os aspectos políticos, sociais e econômicos desse tipo de governo.

Combine um dia para que os alunos apresentem os seminários, para os quais precisarão compor uma fala e cartazes (que podem ser em cartolinas ou papel *kraft*).

Os seminários devem ser compreendidos como uma forma de aprender e colaborar com a compreensão do colega também. Valorize a postura participativa com vistas à construção da autonomia do pensamento. Aproveite esse momento para verificar se os alunos estão compreendendo os temas trabalhados, pré-requisitos fundamentais para o estudo dos temas das próximas unidades. Caso note dificuldades, retome o conteúdo, propondo novas formas de estudo e sempre verificando o entendimento dos alunos.

• As atividades 1 a 4 permitem retomar o processo de formação dos Estados modernos e das monarquias absolutistas, trabalhando aspectos da habilidade **EF07HI07**. Proponha aos alunos uma conversa em que eles possam retomar esses conteúdos e peça-lhes que comentem com os colegas o que lembram desses conteúdos. Depois solicite a eles que realizem no caderno as atividades.

• A atividade 5 possibilita aos alunos que registrem características da atividade mercantilista europeia no período das Grandes Navegações, tendo em vista a extração de ouro e pedras preciosas das colônias americanas. O objetivo desse empreendimento era incentivar o metalismo entre as grandes potências por meio do financiamento da pirataria. Essa abordagem favorece o trabalho da habilidade **EF07HI13**.

• Na atividade 6, os alunos têm a oportunidade de aprofundar os conhecimentos a respeito do absolutismo. Proponha-lhes uma leitura coletiva do texto e, depois, uma conversa sobre seu conteúdo, ressaltando as passagens que são relevantes para a atividade.

- A análise da tela *Retrato de Luís XIV* possibilita uma integração com o componente curricular de **Arte**. Proponha à turma uma aula com o professor desse componente a fim de conversarem a respeito dessas imagens. Na aula, comente que a obra está em exposição no Museu do Louvre, na cidade de Paris, na França. Como uma pintura encomendada, a obra busca reproduzir o esplendor e o poder absoluto do monarca, que foi representado com roupas de coroação, com uma das mãos apoiada em um cetro e vestindo um manto de veludo azul com flores bordadas a ouro. Comente também que à época era comum que monarcas absolutistas incentivassem a produção de autorretratos como um meio de construir a própria imagem. Após essas explicações, proponha aos alunos que procurem outras pinturas do monarca francês a fim de que analisem o sentido e o objetivo que tinham essas representações. Depois, peça-lhes que pesquisem o período em que elas foram pintadas e que identifiquem as características dos estilos artísticos da referida época.

- As atividades desta página possibilitam o desenvolvimento da habilidade **EF07HI07**, pois permitem que os alunos discorram sobre aspectos da formação dos Estados nacionais europeus, a ascensão do absolutismo e a consequente centralização política dos reis.

- A atividade **7** permite que os alunos, com base na análise de fontes históricas – no caso, uma pintura representando a rainha Elizabeth da Inglaterra e uma pintura representando o rei Luís XIV – elaborem proposições e argumentos sobre a imagem arquetípica dos soberanos europeus, elemento fundamental para reforçar a legitimidade do absolutismo. Essa abordagem possibilita o trabalho com a habilidade **EF07HI07**.

7. Os monarcas absolutistas foram amplamente representados em pinturas e esculturas, e essas representações eram repletas de significados. Entre os símbolos do poder absoluto dos reis estavam a coroa, a espada, o cetro e o manto real. A coroa simbolizava a graça de Deus; a espada simbolizava a bravura do rei; o cetro, ou bastão de comando, simbolizava a autoridade do monarca e o manto real simbolizava a origem nobre do rei.

Observe as imagens a seguir, que representam dois monarcas absolutistas.

CRISPIN VAN DE PASSE – MUSEU BRITÂNICO, LONDRES, INGLATERRA



Representação da rainha Elizabeth I, que governou a Inglaterra entre 1558 e 1603. Gravura de Crispijn van de Passe, século XVII.

Representação do rei Luís XIV, que governou a França entre 1643 e 1715. *Retrato de Luís XIV*, de Hyacinthe Rigaud. Óleo sobre tela, 277 cm x 194 cm, 1701.



MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

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

a) Quais reis absolutistas foram representados nas imagens?

7. a) Resposta: A rainha Elizabeth I, da Inglaterra, e o rei Luís XIV, da França.

b) Quais símbolos do poder real absoluto aparecem nas imagens?

7. b) Resposta: Nas duas imagens aparecem a coroa, a espada, o cetro e o manto real.

c) O que cada um desses símbolos representava?

7. c) Resposta: A coroa simbolizava a graça de Deus; a espada simbolizava a bravura do rei; o cetro, ou bastão de comando, simbolizava a autoridade do monarca e o manto real simbolizava a origem nobre do rei.

8. Muitos teóricos tentaram justificar o poder absoluto dos reis. Identifique os filósofos absolutistas a seguir e relacione cada um deles à sua teoria correspondente.

8. Resposta: A – 2; B – 4; C – 1; D – 3.

A. Nicolau Maquiavel

1. Defendia a noção de que o direito dos reis tinha origem divina, o que justificava seu poder absoluto e incontestável.

B. Thomas Hobbes

2. O centro de sua teoria defendia que o governante deveria ser, ao mesmo tempo, ousado para tomar as decisões certas no devido momento e estrategista para governar.

C. Jean Bodin

3. Sua teoria indicava que Deus havia escolhido o rei como seu representante terreno e por isso ele não precisava justificar suas ações para seus súditos.

D. Jacques Bossuet

4. Acreditava que as sociedades deviam criar um contrato social para fugir do caos, de forma que o rei teria o papel de regular os conflitos de forma livre e soberana.

9. O que foram as Leis de Cercamento? Como elas influenciaram na consolidação do capitalismo? Em seu caderno, copie somente a resposta correta.

- As Leis de Cercamento extinguiram as terras comunais na Inglaterra, transformando-as em terras privadas. Os camponeses, sem condições de adquirir essas terras, migraram para as cidades, tornando-se mão de obra barata para as fábricas. 9. Resposta: Alternativa a.
- As Leis de Cercamento eram uma das principais características do mercantilismo, sistema econômico que, após a era das Grandes Navegações, deu origem ao capitalismo moderno.
- As Leis de Cercamento se referiam a uma teoria filosófica desenvolvida pelo pensador inglês Thomas Hobbes. Ele defendia a ideia da existência de um contrato social, em que cada indivíduo renunciaria a parte de seus interesses para que todos pudessem conviver em um sistema capitalista.
- As Leis de Cercamento foram promovidas pelos protestantes e defendiam a ideia do lucro como um modo de redenção dos pecados.

• A atividade 8 possibilita aos alunos que aprofundem seus conhecimentos a respeito dos pensadores do absolutismo. Organize a turma em grupos de três a quatro pessoas cada e solicite-lhes que, antes de responderem à questão, retomem esse conteúdo e conversem a respeito de cada filósofo citado na atividade. Por meio dela, pode-se trabalhar com a habilidade **EF07HI07**.

• A atividade 9 permite o desenvolvimento da habilidade **EF07HI17** ao trabalhar as Leis de Cercamento e, mais especificamente, a influência que elas tiveram na consolidação do capitalismo. Por ser uma atividade de múltipla escolha, ela possibilita aos alunos elaborar questionamentos e hipóteses a respeito desse contexto histórico, trabalhando também aspectos da **Competência específica de História 3**.

Objetivos do capítulo

- Analisar o processo de expansão marítima europeia, com ênfase em suas motivações e consequências.
- Conhecer técnicas de navegação e instrumentos desenvolvidos e utilizados na época.
- Conhecer aspectos do cotidiano em alto-mar.

Justificativa

Os conteúdos abordados neste capítulo são relevantes para que os alunos compreendam as principais razões que levaram os europeus a sair em busca de novas terras e riquezas em lugares tão distantes e desconhecidos. Esse assunto trabalha os conhecimentos a respeito de técnicas e do cotidiano das Grandes Navegações e das interações entre sociedades tão distintas, possibilitando o desenvolvimento das habilidades **EF07HI02** e **EF07HI06**.

- O trabalho com o capítulo permite o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas 7** ao abordar o uso da linguagem cartográfica para localização espaço-temporal. Além disso, possibilita o trabalho com a habilidade **EF07HI02**, por desenvolver assuntos relativos às navegações europeias ao Novo Mundo, indicando a complexidade das interações ocorridas no oceano Atlântico.
- Explique aos alunos que Portugal foi o primeiro dos países europeus a consolidar um Estado centralizado, favorecendo o fortalecimento da burguesia local, o que tornou possível a essa nação mobilizar mais facilmente pesquisas e investimentos direcionados às navegações.

- Na questão 1, indique aos alunos que o mapa da página foi representado sob uma projeção cartográfica distinta da que se utiliza atualmente. No centro do mapa, está a região de Jerusalém, importante centro religioso do século XVI. Além disso, o mapa já traz a nomenclatura “Brasil” para se referir aos territórios portugueses na América. Esse continente foi representado sem detalhes e com imprecisões devido ao pouco conhecimento que se tinha da região. Esta atividade propicia a construção do **saber geográfico**,

CAPÍTULO

2 A expansão marítima europeia

A partir do século XV, quando os europeus começaram a se aventurar em longas viagens marítimas, teve início um período de expansão marítima, que vários historiadores denominaram Grandes Navegações.

As explorações marítimas

As explorações marítimas tinham como objetivo encontrar riquezas e novas rotas comerciais para o Oriente. Entre as riquezas estavam as especiarias e os metais preciosos, como o ouro e a prata.



Mapa produzido em 1512 por Jerônimo Marini.

Os portugueses foram um dos primeiros a empreender grandes viagens marítimas, descobrindo novas rotas de comércio e conquistando terras distantes antes pouco conhecidas pelos europeus.

Os fatores que propiciaram esse pioneirismo de Portugal foram: sua posição geográfica privilegiada, com o oceano Atlântico limitando parte de seu território, a centralização do poder nas mãos de um rei e os interesses comerciais.

[...] Enquanto a maior parte da Europa se encontrava, no século XV, dividida em várias pequenas regiões rivais entre si, Portugal já era um reino unificado desde o século XII, o que possibilitou seu crescimento e desenvolvimento. Esses antecedentes do reino português, somados ao aprimoramento dos instrumentos de navegação e ao fato de existir uma população portuária enriquecida e com desejo de expandir seu comércio, permitiram aos portugueses empreender grandes viagens pelo oceano. [...]

SOUZA, Wanessa de. As Grandes Navegações e o descobrimento do Brasil. *Programa Especial de Graduação*. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/pae/apoio/asgrandesnavegacoesedescobrimntodo-brasil.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.



Questão 1. De acordo com o mapa de Jerônimo Marini, quais eram os continentes conhecidos pelos europeus no início do século XVI?

Questão 1. Resposta: Ásia, África, Europa e América.

pois os alunos farão uma leitura atenta do mapa e criarão relações entre as questões políticas e históricas do período das Grandes Navegações. Além disso, eles podem utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica para desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização e à distância, entre outros aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 7**.

As riquezas do Oriente

Na Europa, antes das explorações marítimas, a maior parte das atividades comerciais era feita por rotas terrestres ou por rotas marítimas curtas. Os produtos que geravam mais riquezas para os mercadores eram as especiarias, trazidas do Oriente em grandes caravanas por comerciantes indianos e chineses. Com esse comércio sendo controlado por mercadores árabes e da Península Itálica, era preciso buscar alternativas para chegar às riquezas do Oriente. Apesar de todos os perigos, as viagens marítimas seriam uma opção mais lucrativa.



— Detalhe do *Atlas Catalão*, de Abraham Cresques, publicado em cerca de 1375, representando comerciantes em caravana pelo Oriente.

As especiarias

Especiarias são tipos de plantas ou ervas aromáticas, como cravo, noz-moscada, pimenta, canela e açafrão. Além de serem usadas como condimento, elas ajudavam a conservar alguns tipos de alimentos e eram usadas na cura e prevenção de doenças graças às suas propriedades medicinais.



— Pimenta-do-reino.

FERNATI, 2007/SHUTTERSTOCK



— Cravo-da-índia.

PAIROJ, SROJNGERN/SHUTTERSTOCK



— Canela.

TEJANA, ROSTOPRA/SHUTTERSTOCK

• O estudo das especiarias permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação alimentar e nutricional**. Solicite aos alunos que, ao longo de uma semana, anotem no caderno todas as vezes que consumirem algum alimento com especiarias. É importante que busquem nomes e informações sobre esses produtos, além dos indicados na página. Eles deverão compor relatos sobre qual especiaria estava presente na alimentação, qual é seu sabor, se esse alimento é comum em seu dia a dia etc. Depois, em uma conversa em sala de aula, peça-lhes que compartilhem com os demais colegas as experiências que tiveram. O objetivo desta atividade é possibilitar aos alunos que percebam a importância de conhecer tais produtos, ainda utilizados em muitas receitas culinárias, conservando os alimentos ou dando sabor diferente a eles. Se julgar oportuno, leve os alunos à sala de informática ou à biblioteca da escola ou município a fim de que pesquisem na internet a origem das especiarias que citaram. É possível que muitas delas sejam de procedência oriental e tenham sido trazidas ao Brasil pelos colonizadores portugueses.

• O assunto abordado no boxe desta página possibilita um trabalho com o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**. Comente com os alunos que instrumentos como a bússola, o astrolábio, o quadrante, as cartas náuticas etc. foram muito importantes para o sucesso da expansão marítima europeia. Além disso, comente também que os princípios utilizados por esses instrumentos formaram a base de conhecimentos para a elaboração dos modernos equipamentos de geolocalização. Diante desses dados, sugira aos alunos uma atividade de pesquisa sobre os principais instrumentos que facilitam a navegação na atualidade. Depois, peça-lhes que comparem suas funções com os instrumentos que eram utilizados na época da expansão marítima europeia.

• A questão desta página propicia uma comparação entre os instrumentos de navegação do período das Grandes Navegações e os instrumentos utilizados atualmente. Proponha uma conversa a esse respeito, destacando como eram utilizados os instrumentos das imagens e como funcionam os instrumentos atuais. Esta atividade favorece o trabalho com aspectos da habilidade **EF07HI06** ao propor uma análise dos instrumentos de navegação utilizados nos oceanos Atlântico e Pacífico.

A rota para as Índias

Ao longo do século XV, portugueses e espanhóis realizaram diversas viagens na tentativa de chegar até as Índias, como era chamada a região do Oriente onde se localizam os atuais países da Índia, da China e do Japão. Em 1453, os turco-otomanos conquistaram Constantinopla, capital do Império Bizantino, o que dificultou o comércio dos europeus no Mar Mediterrâneo e impulsionou ainda mais essa busca por novas rotas para as Índias.

Assim, no ano de 1498, finalmente o navegador português Vasco da Gama chegou a Calicute, na Índia, contornando o continente africano. Foi a primeira de muitas outras expedições realizadas pelos portugueses.

Instrumentos e técnicas de navegação

Para enfrentar os desafios de mares pouco conhecidos, os exploradores se baseavam nos relatos deixados por outros viajantes e em experiências adquiridas em viagens anteriores. Além disso, foram utilizados instrumentos e técnicas de navegação que auxiliavam na orientação até o destino desejado, como a **bússola**, inventada pelos chineses; o **astrolábio**, instrumento que permite aos navegadores que se localizem e calculem o espaço percorrido por meio das estrelas; e as **cartas náuticas ou de navegação**, que mostravam representações cartográficas das áreas costeiras, de modo semelhante a um mapa terrestre.

BRIDGEMAN IMAGES/FOREBNA - MUSEU MARITIMO NACIONAL, LONDRES, INGLATERRA



Bússola do século XVI.

STEPHANE DE SAKTINIAFF - MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA



Astrolábio do século XIV.

Além desses equipamentos, as longas viagens marítimas foram possibilitadas pelo uso das **caravelas**, embarcações resistentes para enfrentar as correntes marítimas e as tempestades em alto-mar. Por serem impulsionadas por velas triangulares, as caravelas eram mais leves e velozes que outras embarcações da época.

Agora, responda à questão a seguir.



• Você conhecia algum desses instrumentos de navegação? Atualmente, quais instrumentos podemos utilizar para nos orientar durante a locomoção?

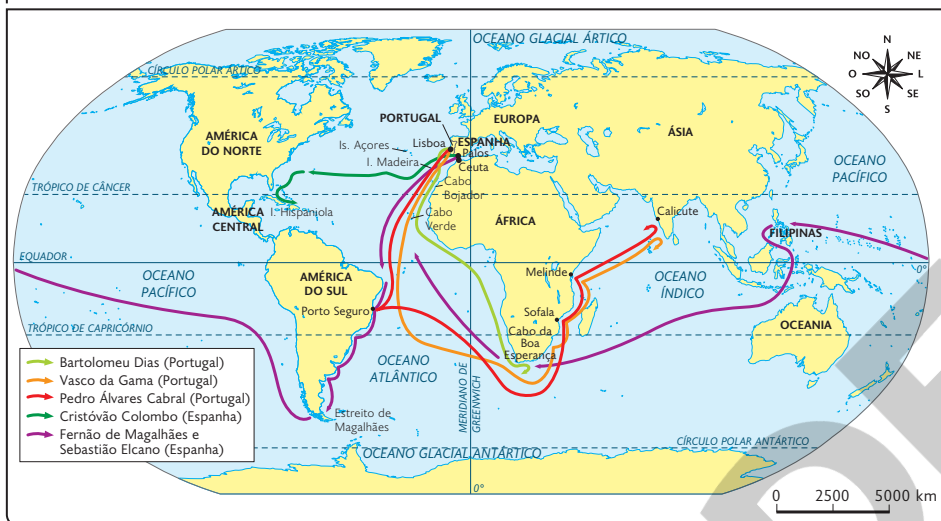
Resposta da questão: Os alunos podem indicar a bússola, os mapas e os aplicativos que utilizam a tecnologia de Sistema de Posicionamento Global (do inglês, *Global Positioning System*, ou GPS)

A chegada dos espanhóis à América

Em 1492, uma expedição financiada pela Coroa espanhola e liderada pelo navegador genovês Cristóvão Colombo chegou ao continente que mais tarde seria chamado de América, até então desconhecido pelos europeus. Influenciado pelas ideias renascentistas, Colombo acreditava que a Terra fosse redonda e por isso seria possível alcançar as Índias navegando na direção oeste, sentido oposto ao que já havia sido percorrido.

O mapa a seguir mostra as principais rotas marítimas percorridas pelos portugueses e pelos espanhóis no período da expansão marítima europeia.

Principais rotas da expansão marítima europeia (séculos XV-XVI)



Fonte de pesquisa: ARRUDA, José Jobson de A. *Atlas histórico básico*. São Paulo: Ática, 2002. p. 19.

Questão 2. De acordo com o mapa, qual rota espanhola chegou à América? Qual das rotas levou os portugueses até o território onde hoje é o Brasil?

Os oceanos Atlântico e Pacífico

O tipo de viagem e as condições de navegação dependiam muito do oceano sobre o qual estava sendo navegado. O oceano Atlântico, com águas agitadas, tem várias ilhas. Os navegantes sabiam da existência de algumas delas e faziam paradas para abastecer os navios com alimentos e água doce. O oceano Pacífico, por sua vez, geralmente tem águas mais calmas, porém havia poucas ilhas nas rotas dos navegantes europeus. Isso dificultava a realização de longas viagens que dependiam do abastecimento das embarcações.

Questão 2. Resposta: A rota de Cristóvão Colombo. A rota que levou os portugueses até o atual território do Brasil foi a liderada por Pedro Álvares Cabral.

• A questão 2 possibilita desenvolver a construção do **saber geográfico**, pois propõe uma análise do mapa e das informações contidas nele. Analise o mapa com os alunos, identificando as trajetórias e as regiões. Se considerar pertinente, forneça informações sobre essas viagens. É possível comentar, por exemplo, que a viagem de circun-navegação de Fernão de Magalhães começou em 1519, com uma esquadra de 5 navios e mais de 200 tripulantes. Uma das principais consequências dessa viagem ao redor da Terra foi o reconhecimento da vastidão do continente americano, além da confirmação da esfericidade do planeta. Descobriu-se também que o local batizado como estreito de Magalhães é uma região de difícil navegação por causa da confluência entre dois oceanos, o que causa instabilidade nas correntes marítimas no local, principalmente se considerarmos o equipamento de navegação característico do século XVI. Além disso, o cabo da Boa Esperança foi chamado por Bartolomeu Dias de “cabo das Tormentas” devido às dificuldades de navegação que a região apresentava. No entanto, depois da viagem do navegador, que em 1488 chegou ao extremo sul do continente africano, dom João II, rei de Portugal na época, nomeou o cabo com o nome de Boa Esperança, valorizando essa conquista. Há ainda que se citar a expedição de Vasco da Gama que teve início em 1497, com três embarcações. Dois anos depois, Gama retornou a Portugal e foi recebido com glórias por ter encontrado uma rota alternativa para o Oriente.

• O assunto trabalhado no boxe favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI06**, pois aborda as características das viagens marítimas, dadas as condições dos oceanos Atlântico e Pacífico, no contexto das Grandes Navegações. Comente com os alunos que desde o início do século XV eram realizadas viagens menores ao longo da costa ocidental africana. Tais viagens também representavam grande avanço para a época e eram responsáveis por ampliar os conhecimentos dos europeus em relação ao oceano Atlântico e à navegação.

• O conteúdo desta página possibilita abordar aspectos da **Competência geral 8** ao tratar sobre o dia a dia em alto-mar durante as viagens marítimas e as doenças causadas pela carência de vitaminas e sais minerais na alimentação.

Um texto a mais

O texto a seguir serve como base para a atividade da seção **Atividade a mais** (página 33) sobre as condições de vida da tripulação na época das Grandes Navegações.

[...]

Um dos problemas mais sérios enfrentados por uma tripulação era a água. Embora as embarcações deixassem os portos com grande provisão, a água, exposta ao calor, se tornava imprópria para consumo. A substituição dependia da chuva, que podia ocorrer ou não. Em geral, a tripulação era cuidadosa ao guardar a água que corria das próprias velas, pingando lentamente em vasilhas deixadas em lugares apropriados. Quando as viagens se prolongavam, era comum que toda a tripulação tivesse de tomar água não potável [...].

[...] A doença mais frequente entre a tripulação era o escorbuto, doença causada pela falta de vitamina C no organismo, que ocorria devido à alimentação insatisfatória. O tratamento é fácil, desde que o doente possa ingerir grandes quantidades de vitamina. Caso não seja possível obter os alimentos necessários, a morte é certa.

As gengivas incham e começam a recobrir os dentes, que, em geral, caem. A alternativa que se encontrava era cortar as gengivas e sugerir ao doente que fizesse bochechos de vinho ou vinagre. [...] Manchas escuras se espalhavam pelo corpo, acumulando bolsas de sangue. Para diminuir o sofrimento, faziam-se talhos no lugar que apareciam as manchas. Mas a infecção geralmente acabava por tomar conta do doente, que morria depois de muita agonia. Seu corpo era jogado ao mar.

Ao contrário do que se pode imaginar, a tripulação não era atingida igualmente pelo escor-

buto. Como os alimentos eram divididos de maneira diferenciada, os capitães e os oficiais comiam muito melhor, pois dispunham de doces, frutas e mel.

THEODORO, Janice. *Pensadores, exploradores e mercadores*. São Paulo: Scipione, 1994. p. 52, 54-55 (Coleção Ponto de Apoio).

O dia a dia em alto-mar

Havia várias pessoas empenhadas nas viagens marítimas, entre elas aventureiros, religiosos e degredados. Essas viagens podiam durar meses, anos ou mesmo não chegar ao destino. Conheça a seguir um pouco do dia a dia dessas pessoas nas viagens marítimas.

A tripulação

O **capitão** era o chefe da nau e quem tomava as principais decisões durante a viagem. O **escrivão** era o encarregado de controlar a distribuição de víveres e de registrar os acontecimentos da viagem. O **piloto** era encarregado do rumo do navio. Ele utilizava vários instrumentos para determinar as rotas em alto-mar, como a bússola e o astrolábio.

Degredado: pessoa que sofreu a pena de degredo, exílio, expulsão, como punição por ter cometido um crime grave.

Nau: tipo de embarcação de grande porte, muito utilizada até o século XV.

Viveres: mantimentos destinados à alimentação.



Esta ilustração é uma representação artística contemporânea feita com base em estudos históricos. Fonte de pesquisa: ALLAN, Tony (dir.). *Viagens de descobrimento*. Tradução: Pedro Maia Soares. Rio de Janeiro: Time-Life: Abril, 1996. p. 16-21. (Coleção História em Revista).

Os **marinheiros** formavam o maior grupo de tripulantes. Eles executavam diferentes tarefas, como manobrar e recolher as velas, limpar o convés, cozinhar e carregar cargas. Havia também os **carpinteiros** e os **calafetadores**, responsáveis pela manutenção e pela revisão da embarcação. O **homem do leme** cuidava do manejo do leme de acordo com as ordens do capitão e do piloto, e os **grumetes** eram aprendizes, geralmente com idades entre 12 e 15 anos.

Fome e sede

No início das viagens, os alimentos disponíveis a bordo das embarcações eram carne vermelha, peixe seco, lentilha, cebola, azeite, banha, frutas frescas e secas, biscoitos, queijo, mel, vinho, água e outros. No entanto, por causa da longa duração das viagens, era comum que esses alimentos estragassem ou acabassem, levando ao racionamento de víveres.

Em situações assim, geralmente os melhores alimentos, que eram aqueles ricos em vitaminas, eram reservados aos oficiais da embarcação, gerando, muitas vezes, tensões, motins e insubordinação dos marinheiros contra o capitão.

Um perigo constante

Após vários dias em alto-mar, era muito comum que a falta de higiene e a má alimentação fizessem a tripulação e os passageiros serem acometidos por doenças e acabassem morrendo.

A doença mais comum nas embarcações era o escorbuto, ocasionado pela falta de vitamina C (ou ácido ascórbico) no organismo, cujos principais sintomas são sangramento nas gengivas, perda dos dentes e inchaço e dores nas pernas.

As Grandes Navegações foram tema de diversas pinturas, muitas delas exaltando os feitos dos europeus. A imagem a seguir foi produzida muitos anos após a chegada dos portugueses ao atual território do Brasil. Ela apresenta uma visão heroica desse acontecimento e não representa a precariedade de condições de vida nas embarcações. Além disso, seu título revela um pensamento comum no século XIX, o de que o Brasil teria sido "descoberto" pelos europeus. Atualmente, esse pensamento não é mais aceito, pois diversos povos, com suas histórias e uma rica diversidade cultural, já habitavam o território antes da chegada dos portugueses.



Descobrimiento do Brasil, de Aurélio Figueiredo. Óleo sobre tela, 52,3 cm x 71,3 cm, 1887.

33

Atividade a mais

• O cotidiano em alto-mar apresentava condições precárias de higiene. Para aprofundar esse tema com os alunos, estabeleça uma articulação com o componente curricular de **Ciências**. Proponha uma aula com o professor do componente para que vocês possam apresentar o texto da seção **Um texto a mais** sobre as condições em que vivia a tripulação em alto-mar na época das Grandes Navegações. Em seguida, copiem as questões abaixo na lousa para desenvolver a atividade.

Questões

1. Como os tripulantes das embarcações lidavam com as provisões de água?
2. Você já conhecia a doença citada no texto? Cite alguns dos principais sintomas causados por ela.
3. Qual era a alternativa para tratar essa doença nas embarcações?
4. Essa doença é causada pela ausência de determinada vitamina em nossas refeições. Pesquise informações sobre os alimentos que contêm essa vitamina e que podem, assim, evitar a manifestação da doença.

Respostas

1. Mesmo que as embarcações levassem grandes quantidades de água, quando expostas ao calor, essas provisões tornavam-se impróprias para o consumo. Os tripulantes, então, costumavam guardar a água que escorria das velas das embarcações.
2. Resposta pessoal. Os principais sintomas do escorbuto são o inchaço das gengivas, o desprendimento dos dentes, a propagação de manchas escuras pelo corpo e a formação de bolsas de sangue.
3. A alternativa era cortar as gengivas e sugerir ao doente que fizesse bochechos de vinho ou vinagre.

4. Resposta pessoal. Os alunos deverão pesquisar sobre os alimentos que contêm a vitamina C, como frutas cítricas (laranja, limão) e vegetais (batata, espinafre, brócolis). Para esta atividade, leve-os

à biblioteca ou à sala de informática da escola. Os resultados da pesquisa devem ser escritos no caderno.

• O assunto trabalhado na página possibilita abranger alguns aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 3**, por incentivar os alunos a identificar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade e a refletir sobre ela, apontando as transformações decorrentes dessa intervenção. Estabeleça uma relação entre essa intervenção e as viagens marítimas europeias, o que levou à exploração de territórios pouco conhecidos pelos europeus e a intensas modificações no modo de vida das populações que viviam nos territórios dominados.

• A questão 3 possibilita o desenvolvimento da compreensão do texto e, conseqüentemente, um aprofundamento nos conhecimentos dos legados indígenas e das dinâmicas das sociedades americanas, permitindo o trabalho com aspectos da habilidade **EF07HI10**.

Os europeus depois da expansão marítima

A expansão marítima contribuiu para que os europeus estabelecessem contato com diferentes regiões do mundo e continentes pouco conhecidos pelos europeus, como a América, a África e a Ásia. Assim, além das riquezas proporcionadas pela expansão marítima e do contato com terras distantes, o conhecimento de novos povos e de novas culturas proporcionou profundas mudanças no modo de vida e na concepção de mundo dos europeus.

O texto a seguir trata de um dos legados dos indígenas aos europeus.

[...] Além do ouro, da prata e das pedras preciosas, os produtos coloniais também ganharam espaço naquele continente e alteraram a vida da cristandade. A começar pelo estômago: para se ter uma ideia da contribuição americana, dois dos quatro principais vegetais consumidos no mundo têm suas origens na região. A batata – injustamente chamada de “inglesa” – é originária dos Andes peruanos, onde já era cultivada havia cerca de 7000 anos para alimentação humana. Foi levada pelos colonizadores europeus primeiramente como curiosidade, mas logo se espalhou e se tornou uma das bases da alimentação mundial. O milho, por sua vez, era cultivado inicialmente na América Central, e quando os europeus chegaram, entre os séculos XV e XVI, já era consumido em todo o continente americano. Devido à facilidade de adaptação e às muitas variedades, tornou-se elemento indispensável na dieta humana.

ELIAS, Rodrigo. Homem à vista. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, Sabin, ano 7, n. 8, 1º set. 2012.



Representação de indígenas da América plantando milho e feijão. Xilogravura de Théodore de Bry, século XVI, colorida no século XIX.

Questão 3. Por que, segundo o autor, a batata foi injustamente chamada de batata-inglesa?

Questão 3. Resposta: Trata-se do ponto de vista colonial, etnocêntrico, pois a batata é um vegetal de origem americana, dos Andes peruanos.

O Tratado de Tordesilhas

Como vimos, a expedição de Colombo chegou à América em 1492. Assim, a notícia da localização do continente espalhou-se na Europa, dando início a uma disputa entre o rei da Espanha e o de Portugal pelo domínio delas.

Uma tentativa de resolver essa questão foi por meio do **Tratado de Tordesilhas**, assinado em 1494 pelos dois reis, estabelecendo uma linha imaginária localizada 370 léguas (cerca de 2 mil quilômetros) a oeste das ilhas de Cabo Verde. Portugal obteve a soberania das terras situadas a leste da linha de Tordesilhas, e as terras a oeste seriam da Espanha.

Questão 4. Quais são os oceanos que aparecem no mapa?

Questão 4. Resposta: Oceano Pacífico e oceano Atlântico.

A contestação do tratado

Nem todas as nações europeias reconheceram a divisão estabelecida no Tratado de Tordesilhas, como a França, a Inglaterra e a Holanda. Leia o texto a seguir.

Corria o ano da Graça de Nosso Senhor de 1494, quando o Tratado de Tordesilhas foi assinado entre o Reino de Portugal e a Coroa de Castela. Ambos os reinos dividiam entre si as terras “descobertas e por descobrir” fora da Europa. Fato contestado, sobretudo, pelas nações reformadas Inglaterra e Holanda e também pela, até então, católica França. A contestação se torna literal na frase atribuída a Francisco I ao Papa Alexandre VI: “Gostaria de ver a cláusula do testamento de Adão que excluiu a França da partilha do mundo”.

[...]

CORDEIRO, Jeanne; BUARQUE, Angela; TÁBOAS, Alice. O Sítio Serrado: franceses e tupinambá desconheciam o Testamento de Adão II. *Revista de Arqueologia*, v. 32 n. 2, 2019, p. 227.

Tratado de Tordesilhas (século XV)



Fonte de pesquisa: GOES FILHO, Synesio Sampaio. *Navegantes, bandeirantes, diplomatas: um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 45.

• O trabalho sobre o Tratado de Tordesilhas possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI11**, ao abordar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio do mapa do Tratado de Tordesilhas apresentado na página.

• Explique aos alunos que a bula *Inter Coetera* foi a primeira tentativa de resolver a disputa entre Portugal e Espanha sobre a exploração de territórios. Esse acordo estabelecia uma linha imaginária de 100 léguas (cerca de 500 quilômetros) a oeste de Açores, determinando que todas as terras a oeste dessa linha seriam da Espanha e as terras a leste seriam de Portugal. No entanto, o rei português não aceitou esse acordo e pediu uma nova divisão. No ano seguinte, foi estabelecido o Tratado de Tordesilhas.

• Comente com os alunos que o acordo entre Portugal e Espanha estabelecido por meio do Tratado de Tordesilhas causou o descontentamento de reinos não envolvidos no acordo, entre eles o da França, o da Inglaterra e o da Holanda. Com a divisão da América entre espanhóis e portugueses, os franceses e ingleses passaram a buscar outros meios para tentar tomar parte desses territórios, associando-se a corsários, que empreendiam ataques a embarcações ibéricas no oceano Atlântico. Por meio dessas investidas, França e Inglaterra conquistaram algumas ilhas no Atlântico. Já os holandeses marcaram presença nos territórios espanhóis e portugueses através das Companhias das Índias Ocidentais e das Orientais.

• A questão 4 possibilita trabalhar aspectos da habilidade **EF07HI11**, pois permite aos alunos que analisem o mapa tendo como base o Tratado de Tordesilhas, também auxiliando, dessa forma, na construção do **saber geográfico**, visto que os alunos farão uma leitura

35

atenta do mapa e identificação elementos nele, além de localizar limites entre territórios. Eles também podem utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica para desenvolver o raciocínio

espaço-temporal relacionado à localização e à distância, entre outros aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 7**.

• As atividades contempladas na página 36 permitem aos alunos desenvolver a habilidade EF07HI02 ao discorrer sobre os objetivos e as características da expansão marítima europeia.

• As atividades 1 a 3 possibilitam aos alunos compreender a expansão marítima como um todo, um processo com objetivos, desenvolvimento e consequências. Estas atividades também auxiliam a identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, contemplando aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 3**.

• A atividade 4, especificamente, possibilita aos alunos que analisem um documento imagético e um documento escrito sobre as Grandes Navegações e elaborem hipóteses e argumentos acerca do imaginário que permeava os navegantes europeus naquele período.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

Organizando os conhecimentos

1. Quais eram os principais objetivos dos europeus com a expansão marítima?
2. Quais dificuldades a tripulação costumava enfrentar durante o período de viagem nas embarcações?
3. Quais foram as principais consequências das viagens marítimas para o contexto histórico europeu?

1. Resposta: Os principais objetivos eram encontrar riquezas, como ouro, e especiarias, e desenvolver novas rotas de comércio com o Oriente.

3. Resposta: As viagens marítimas proporcionaram aos europeus estabelecer contato com os habitantes de diversas regiões do mundo, ou, em alguns casos, ampliar esse contato. Assim, houve alterações no modo de vida dos europeus, com a introdução de novos produtos de diversas regiões, além do intercâmbio cultural com os habitantes de outros continentes.

Aprofundando os conhecimentos

4. No início da expansão marítima europeia, o oceano Atlântico representava o desconhecido e era visto com temor pelos marinheiros. Para compreender melhor o imaginário europeu dessa época, analise a gravura e leia o texto. Depois, responda às questões.



Representação de seres mitológicos e monstros marinhos em detalhe do mapa *Carta Marina*, produzido por Olaus Magnus e publicado em 1572.

2. Resposta: Algumas embarcações levavam um grande número de tripulantes e a viagem podia durar meses. As condições de higiene eram precárias, os alimentos estragavam ou acabavam; além disso, havia carência de nutrientes essenciais para a saúde humana. Toda essa situação contribuía para a manifestação de doenças, o que poderia causar a morte de muitos dos tripulantes.

36

[...] Espaço do incógnito e da aventura, espaço do medo, [o Atlântico] é também o espaço onde o homem se encontra com ele próprio, na superação do obstáculo, no esforço, na viagem. [...]

É neste quadro complexo do imaginário atlântico que o maravilhoso tem lugar. Não tanto o maravilhoso da riqueza (que só se desenvolverá num segundo momento), quanto o maravilhoso do fantástico e do monstruoso. [...]

O relato da viagem de São Brandão faz uma descrição das serpentes atlânticas, apresentando-as como seres temíveis: “Com o fogo que lança, abrasa como a boca de um forno, com uma chama tão alta e tão ardente que os [marinheiros] faz temer pela morte. O seu corpo é excessivo, e solta mugidos com maior força que quinze [tours] juntos. Só perante a ameaça dos seus dentes, teriam fugido até mil e quinhentos guerreiros. As ondas que desloca são tão altas que não necessita de mais nada para provocar uma tempestade”.

FONSECA, Luís Adão da. O imaginário dos navegantes portugueses dos séculos 15 e 16. *Estudos Avançados*, v. 6, n. 16, 1992. p. 45-46.

a) Explique o sentido que a palavra **maravilhoso** apresenta no texto.

4. a) Resposta nas orientações ao professor.

b) Como São Brandão descreve a criatura marítima?

4. b) Resposta nas orientações ao professor.

c) Comente sobre o imaginário europeu da época.

4. c) Resposta nas orientações ao professor.

5. Entre os séculos XV e XVIII, a costa americana foi alvo de piratas, que tinham como objetivo atacar primeiro os navios espanhóis, depois os de outras nações, em busca de tesouros como ouro e prata, que eram explorados das colônias e exportados para as metrópoles. Sobre esse assunto, leia o texto a seguir e responda às questões. 5. a) Resposta: A pirataria foi motivada pelo desacordo das nações europeias de que o continente americano seria dividido apenas entre Portugal e Espanha.

O auge da pirataria, na forma como a conhecemos, começou pouco depois da descoberta do Novo Continente, a América. Em 1494, o papa Clemente VI havia dividido o novo continente entre Portugal e Espanha, o que, claro, não agradou às outras nações europeias, que queriam uma parte do ouro que os espanhóis traziam da civilização asteca. Assim a parte da costa americana que ia da América do Sul na altura do Caribe até o norte da Flórida era visada por causa de seus portos, que abrigavam os galeões espanhóis, os mesmos que embarcavam os tesouros encontrados para a Europa. Claro, as nações que visavam esses tesouros começaram a atacar navios e tomar o prêmio para si mesmas.

É nesse momento que surgem os corsários, que podem ser considerados os primeiros piratas legais da História (pelo menos para os governos que queriam dividir o botim). [...]

COUTO, Sérgio Pereira. *A história secreta dos piratas*. São Paulo: Universo dos Livros, 2006.

a) O que motivou a pirataria na época das Grandes Navegações?

b) O que os piratas buscavam e por qual motivo?

5. b) Resposta: Eles buscavam metais preciosos, principalmente ouro e prata. Esses metais eram bastante valiosos na Europa absolutista, que tinha como uma das suas características o metalismo, ou seja, a medida de riquezas com base na quantidade de ouro que havia em seu tesouro.

37

4. a) A palavra “maravilhoso” foi utilizada pelo autor para se referir ao aspecto inexplicável e irracional do imaginário europeu na época das Grandes Navegações.

b) São Brandão descreve as serpentes atlânticas como seres temíveis. Segundo ele, elas lançavam fogo, faziam barulhos, apresentavam dentes ameaçadores e deslocavam grandes quantidades de água.

c) Espera-se que os alunos reconheçam que, na época da expansão marítima, os europeus apresentavam conhecimento limitado dos oceanos e de suas extensões. Por isso, imaginavam que esses espaços eram povoados por criaturas mitológicas e desconhecidas.

• As atividades 4 e 5 possibilitam o desenvolvimento da **Competência específica de História 3**, pois incentivam os alunos a analisar os documentos apresentados, como o texto que trata sobre o imaginário dos navegantes europeus no período das Grandes Navegações e a imagem que representa aspectos desse imaginário. Com base nessas fontes, os alunos devem elaborar questionamentos, hipóteses e argumentos, exercitando a empatia, o diálogo e o respeito.

Objetivos

- Conceituar obsolescência programada.
- Conhecer os tipos de obsolescência de produtos.
- Refletir sobre os efeitos da obsolescência programada nos hábitos de consumo.

• O assunto da seção possibilita o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação para o consumo**, a fim de promover práticas mais conscientes em relação aos hábitos de consumo. Converse com os alunos sobre o assunto abordado e instigue-os a refletir sobre por que consomem determinados produtos. Leve-os a perceber o papel da publicidade nesse sentido, que muitas vezes instiga o consumo desenfreado, fazendo as pessoas adquirirem itens sem a real necessidade. Depois, utilize as questões propostas na seção como meio de promover a reflexão sobre o consumo consciente.

O tema é ...

Educação para o consumo

O consumo e a obsolescência programada

Nos dias atuais, a busca por novos caminhos e maneiras de realizar o comércio entre as diferentes partes do mundo continua.

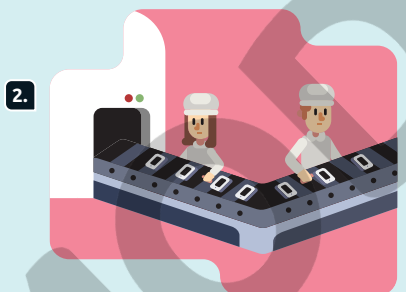
Desde a invenção das primeiras máquinas industriais, entre os séculos XVIII e XIX, a fabricação de bens de consumo aumentou consideravelmente, criando a necessidade de um mercado consumidor cada vez maior.

Graças ao desenvolvimento dos meios de comunicação em massa e da publicidade, atualmente se produz e se comercializa uma grande quantidade de produtos e serviços dos mais diversos tipos, sejam eles de primeira necessidade, sejam supérfluos. Confira a seguir algumas características do ciclo de produção de eletrônicos.



1.

1. Na atividade mineradora, muitas árvores são derrubadas para a escavação e a extração de minérios usados na fabricação de equipamentos eletrônicos.



2.

2. O crescimento da produção gera maior gasto de energia para produzir e para transportar os produtos, assim como pode gerar aumento da poluição.



3.

3. Ao adquirir um aparelho novo, muitas vezes não sabemos o que fazer com o antigo, descartando-o incorretamente. Essa atitude é nociva ao meio ambiente e à saúde das pessoas, pois os produtos eletrônicos possuem substâncias químicas tóxicas.

ILUSTRAÇÕES: RAUL AGUIAR/ARQUIVO DA EDITORA

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

Obsolescência programada

Um dos fenômenos dessa lógica de consumo é chamado de **obsolescência** programada (ou obsolescência planejada).

Ela consiste na obsolescência já estabelecida durante a fabricação do produto. Isso significa que um produto que poderia ser feito para durar dez anos é fabricado para ter uma vida útil de apenas dois anos, por exemplo. Assim, ao fim de dois anos, o consumidor é “obrigado” a adquirir um novo produto. Isso acontece principalmente em produtos eletrônicos, como celulares e computadores. Assim, as indústrias continuam ampliando sua produção e seus lucros.



Obsolescência: processo que torna algo obsoleto, sem uso, inadequado.

Tipos de obsolescência programada

- **Obsolescência de função:** ocorre quando um produto se torna ultrapassado e é superado por outro, que aparentemente funciona melhor.
- **Obsolescência de qualidade:** quando um produto se desgasta ou quebra em determinado período não muito longo.
- **Obsolescência de desejabilidade:** quando um produto ainda está em perfeito funcionamento, mas seu estilo, aparência ou *design* parecem ultrapassados para o consumidor, que passa a se desinteressar pelo produto que possui e busca adquirir um novo, mais moderno e atual.

Agora, responda às questões a seguir.

Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.

1. Você já substituiu algum produto que ainda tinha um bom funcionamento? Que produto foi esse? O que levou à substituição? O que você fez com o “antigo”?
2. Em sua opinião, os produtos que você usa cotidianamente têm uma vida útil satisfatória? O que você poderia fazer para prolongar o tempo de uso desses produtos?
3. O que cada um pode fazer para reduzir a quantidade de lixo eletrônico? Faça uma pesquisa em *sites* e escolha um produto (celulares, lâmpadas, aparelhos de TV, componentes de computador, impressoras etc.). Depois, apresente aos colegas o modo adequado de descartar esse produto e, juntos, reflitam se cotidianamente vocês contribuem ou não para a redução de resíduos e o que podem fazer para melhorar suas atitudes.

• Os assuntos destas páginas possibilitam trabalhar aspectos da **Competência geral 7** no que diz respeito a promover a consciência socioambiental, ao consumo responsável em âmbito local, regional e global, e ao uso de eletrônicos que, em muitos casos, são programados para ter uma vida útil curta.

• A atividade 3 permite o trabalho com a **Competência geral 10**, uma vez que os alunos deverão pesquisar individualmente e expor suas considerações. Esses conhecimentos serão depois coletivamente ressignificados, permitindo autonomia, flexibilidade e tomada de decisões com princípios democráticos e sustentáveis.

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem sobre algum produto que tenham trocado, mas que ainda estava em funcionamento. Do mesmo modo, espera-se que contem suas experiências sobre o que houve com os produtos antigos.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem sobre sua experiência com o uso de produtos no cotidiano. Com base nas respostas deles será possível perceber o que consideram uma vida útil satisfatória, o que pode condizer ou não com a noção desenvolvida de consumo consciente.

3. Resposta pessoal. Organize os alunos para que as pesquisas apresentem temas variados e, assim, o conhecimento possa ser construído de forma colaborativa. Combine previamente uma data para que possam apresentar os resultados e garanta que todos os alunos exponham suas considerações. Ao final das apresentações, faça alguns questionamentos aos alunos sobre o que aprenderam com esse trabalho e leve-os a refletir sobre a contribuição deles para ajudar a reduzir resíduos.

1. Objetivo

• Esta atividade permite avaliar se os alunos sabem caracterizar a Idade Moderna e explicar suas lógicas de inclusão e exclusão, desenvolvendo a habilidade **EF07HI01**. Além disso, em suas respostas, eles podem identificar as principais características do Humanismo e do Renascimento, o que propicia o trabalho com a habilidade **EF07HI04**.

Como proceder

• Caso algum aluno não consiga identificar algum dos aspectos solicitados, retome o conceito com ele e procure identificar palavras-chave que podem se relacionar com determinado conceito, associando-o ao período da Idade Moderna.

2. Objetivo

• Esta atividade permite avaliar se os alunos compreenderam o conceito de mercantilismo, desenvolvendo aspectos da habilidade **EF07HI13**.

Como proceder

• Caso tenham dificuldade, proponha aos alunos que retomem os conteúdos das páginas **22** e **23** e que, em duplas, refaçam a atividade.

3. Objetivo

• Esta atividade permite avaliar se os alunos compreenderam os processos que levaram alguns países europeus a realizar as Grandes Navegações e suas principais características, desenvolvendo, assim, aspectos da habilidade **EF07HI02**.

Como proceder

• Caso alguns alunos tenham dificuldade, organize-os em duplas e solicite-lhes que analisem detalhadamente cada uma das alternativas. Depois, proponha a eles uma conversa a respeito das dúvidas que tiverem.

O que eu estudei?

Faça as atividades em uma folha de papel avulsa.

1. Escreva um breve texto caracterizando a Idade Moderna. Para essa reflexão, considere os seguintes aspectos.

política • economia • ciência e cultura • religião • sociedade

2. Relacione as colunas a seguir a respeito do conceito de mercantilismo.

2. Resposta: A – 2; B – 4; C – 1; D – 3.

A. Intervenção do Estado

1. Exportações maiores que importações.

B. Monopólio comercial

2. Todas as regras comerciais definidas pelo Estado.

C. Balança comercial favorável

3. Acúmulo de metais preciosos.

D. Metalismo

4. A metrópole controlava as relações comerciais das colônias, obrigando-as a comprar seus produtos a altos preços e a vender os produtos coloniais a preços baixos.

3. Sobre a expansão marítima europeia, copie apenas a alternativa correta.

- a) Devido à sua localização geográfica e ao domínio das tecnologias de navegação, o Reino da França foi o pioneiro nas grandes viagens marítimas.
- b) As especiarias eram mercadorias muito comuns, produzidas em grande escala na Europa, porém muito raras na Ásia e na África, onde os navegadores lucravam muito com a venda desses produtos.
- c) Os reinos europeus buscaram novas rotas marítimas para o comércio e travaram contato com povos e lugares até então desconhecidos por eles, onde estabeleceram colônias e exploraram as riquezas naturais.
- d) As rotas marítimas descobertas pelos europeus eram curtas e, por isso, não exigiam muitos tripulantes nas embarcações. Assim, eram raros os relatos de dificuldades vividas a bordo das embarcações durante as viagens.

3. Resposta: Alternativa c.

4. Os textos a seguir foram escritos por importantes teóricos do absolutismo.

Leia os trechos e, depois, responda às questões.

1. Resposta: Para a produção desse texto, espera-se que os alunos reflitam a respeito da mudança de perspectiva em cada um dos aspectos mencionados considerando a ascensão dos reinos centralizados e dos estados absolutistas, o fortalecimento da economia mercantil, o questionamento de bases científicas pelo Renascimento e pelo Humanismo, o questionamento dos dogmas da Igreja católica e a organização das cidades.

40

Sugestão de avaliação

Proponha aos alunos uma atividade para verificar a aprendizagem do conteúdo deste capítulo. Peça-lhes que elaborem um esquema que resuma o que aprenderam sobre a expansão marítima europeia e o fortalecimento dos Estados europeus, favorecido por essa expansão. O esquema deverá ser feito em forma de fluxograma, mas não necessariamente

linear. Isso é importante para verificar se houve uma aprendizagem significativa, inclusive no que diz respeito à simultaneidade de acontecimentos.

Com base nos trabalhos dos alunos, avalie se eles compreenderam satisfatoriamente o tema e, se necessário, retome os assuntos em que eles apresentarem dificuldades.

[...] Nada havendo de maior sobre a terra, depois de Deus, que os príncipes soberanos, e sendo por Ele estabelecidos como seus representantes para governarem os outros homens, é necessário lembrar-se de sua qualidade a fim de respeitá-los e reverenciá-los a majestade com toda a obediência, a fim de sentir e falar deles com toda a honra, pois quem despreza seu príncipe soberano despreza Deus, de Quem é a imagem na terra.

4. c) Resposta: Bodin reforçava o caráter divino dos reis e Bossuet indicava que os monarcas eram escolhidos por Deus. Apesar de compreenderem a intervenção divina de formas diferentes, ambos consideravam divina a origem do poder dos reis.

BODIN, 1976 *apud* CHEVALLIER. In: MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio; FARIA, Ricardo. *História moderna através de textos*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 62-63.

[...] O trono real não é o trono de um homem, mas o trono do próprio Deus... Os reis... são deuses e participam de alguma maneira da independência divina. O rei vê de mais longe e de mais alto; deve acreditar-se que ele vê melhor, e deve oberdecer-se-lhe sem murmurar, pois o murmúrio é uma disposição para sedição.

BOSSUET, 1976 *apud* FREITAS. In: MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio; FARIA, Ricardo. *História moderna através de textos*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 62.

- a) Qual característica do pensamento de Bodin é expressa no texto?
4. a) Resposta: O respeito e a reverência à autoridade do monarca.
- b) Qual característica do pensamento de Bossuet é expressa no texto?
4. b) Resposta: O monarca como representante divino e por isso a não contestação de suas ações.
- c) De que forma as teorias desses dois pensadores se assemelham?

5. A respeito de seus conhecimentos sobre o Tratado de Tordesilhas, identifique a alternativa incorreta e corrija-a em seu caderno.

- a) O Tratado de Tordesilhas garantiu direitos de posse sobre novos territórios apenas a portugueses e espanhóis.
- b) Os monarcas ibéricos reivindicaram o direito de posse por terem sido pioneiros nas expedições de descobrimento.
- c) Os termos do Tratado de Tordesilhas foram respeitados pelos reinos que exploraram tardiamente os novos espaços.
- d) O Tratado de Tordesilhas foi um dos muitos acordos travados entre as potências europeias com relação ao chamado Novo Mundo.

5. Resposta: Alternativa c. Muitas nações europeias não reconheciam a divisão firmada no Tratado de Tordesilhas, como o rei Francisco I, da França.

6. Considerando a mentalidade que se construía no período moderno, debata com os seus colegas sobre quais motivos levaram os monarcas ibéricos a acreditar que tinham direito sobre as terras do Novo Mundo.

6. Resposta: É importante que os alunos reflitam a respeito da construção ideológica dos poderes reais na modernidade, seus direitos relacionados ao poder divino e a sua incontestável razão. As características do absolutismo, assim como o pioneirismo ibérico, lhes fizeram acreditar em um direito sobre territórios, bens e povos a serem descobertos.

41

4. Objetivo

- Esta atividade permite avaliar se os alunos compreenderam as propostas dos pensadores do absolutismo, desenvolvendo aspectos da habilidade EF07HI07.

Como proceder

- Se algum aluno tiver dificuldade, retome as teorias desenvolvidas por esses pensadores e solicite-lhes que produzam textos explicando cada uma delas.

5. Objetivo

- Esta atividade tem como objetivo avaliar se os alunos compreenderam a razão da criação do Tratado de Tordesilhas, trabalhando aspectos da habilidade EF07HI11.

Como proceder

- Caso algum aluno tenha dificuldade, analise coletivamente as alternativas da atividade e solicite aos alunos que indiquem se elas estão corretas ou não. Corrija os comentários equivocados se necessário.

6. Objetivo

- Esta atividade permite avaliar se os alunos compreenderam como as características do absolutismo foram importantes para a colonização do Novo Mundo, desenvolvendo aspectos da habilidade EF07HI13.

Como proceder

- Caso os alunos tenham dificuldade, proponha-lhes uma conversa coletiva e, nesse momento, destaque as características do absolutismo que explicam essa crença dos monarcas no direito sobre as terras do Novo Mundo.

Algo a mais

- Esse livro apresenta os eventos históricos da expansão marítima portuguesa e mostra como o domínio do mar foi importante para o crescimento do Império Português.
> COSTA, João Paulo Oliveira; OLIVEIRA, Pedro Aires; RODRIGUES, José Damião. *História da expansão e do Império Português*. Lisboa: Esfera dos Livros, 2014.
- Sobre as navegações portuguesas, visite o site do Instituto Camões indicado a seguir.
> INSTITUTO CAMÕES. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/navegaport/index1.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

UNIDADE

2 O Oriente: China e Japão

• A imagem de abertura da unidade tem como objetivo incentivar a reflexão dos alunos a respeito das permanências do passado e das modernizações do presente nas sociedades orientais. Explique a eles que o meio de transporte retratado na foto é um junco, tipo de embarcação chinesa utilizada há centenas de anos e ainda presente na China. Enfatize o contraste entre essa forma de locomoção e os prédios (com características contemporâneas), observados no plano de fundo da imagem. Destaque também que a foto retrata Hong Kong, uma região administrativa especial chinesa, sendo um dos territórios mais modernizados de todo o país. Por fim, reforce com os alunos como, mesmo em espaços cosmopolitas, algumas tradições podem sobreviver. Diante dessa constatação de contrastes, pergunte a eles: “É possível afirmar que todos os costumes tradicionais foram substituídos por novos hábitos?”; “Existem elementos do passado que permanecem nas sociedades chinesas?”; “Quais seriam os exemplos dessa continuidade?”. Os alunos devem ser encorajados a levantar hipóteses e indicar dados que ratifiquem suas opiniões. Em seguida, destaque a importância de estudar aspectos tradicionais das sociedades orientais, uma vez que muitos dos costumes nos auxiliam a compreender a cultura desses povos, possibilitando também nossa compreensão histórica sobre diferentes sociedades.

• A unidade permite trabalhar a cultura e os costumes de povos orientais e refletir sobre esses conteúdos. Por essa razão, aborda a **Competência específica de Ciências Humanas 1**, favorecendo o reconhecimento do outro e de si como identidades diferentes, exercitando, assim, o respeito às diferenças. Possibilita também trabalhar a **Competência geral 2**, pois incentiva o exercício da curiosidade intelectual, recorrendo à abordagem das ciências pela investigação, pela reflexão e pela análise das imagens.



Embarcação tradicional chinesa, conhecida como junco, na baía de Hong Kong, na China, em 2021.

Há milhares de anos, os territórios que formam a China e o Japão atuais foram habitados por diferentes povos.

Nesta unidade, vamos conhecer a história e a cultura das antigas civilizações que se desenvolveram na China e no Japão. Estudaremos alguns costumes e tradições culturais, além de outros aspectos dessas sociedades.

Iniciando a conversa

Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.

1. Na foto, que elementos podem ser considerados antigos e quais podem ser considerados atuais?
2. Que aspectos culturais da China ou do Japão você conhece? Quais deles são atuais? Quais são antigos?
3. Em seu cotidiano, elementos antigos dividem espaço com elementos atuais? Converse com os colegas.

Agora vamos estudar...

- a formação da sociedade chinesa e suas principais dinastias;
- taoísmo e confucionismo;
- aspectos da cultura e do cotidiano da sociedade chinesa;
- a formação do Japão e os períodos de sua história;
- o budismo e o xintoísmo no Japão.

43

• Aproveite as questões 1 a 3 da página para mapear os conhecimentos prévios dos alunos. Durante a questão 1, faça uma análise coletiva dos elementos da imagem, destacando as características do barco, a circulação de barcos em centros urbanos, os atributos e a diversidade dos prédios, entre outras questões. Caso os alunos tenham dificuldades durante a discussão proposta na questão 2, aproxime a conversa do cotidiano deles, questionando-os a respeito das influências culturais e midiáticas dos dois países. Atente para que eles não façam julgamentos de valor sobre as características do passado dessas civilizações por meio do olhar do presente, incorrendo em anacronismo. Por fim, durante a atividade 3, garanta que todos os alunos possam se expressar. Crie uma lista na lousa com os argumentos levantados, contemplando a realidade de cada um deles. Essas atividades, realizadas com base em um recurso imagético para auxiliar na composição de respostas, permitem o trabalho com aspectos da **Competência específica de História 3**.

Respostas

1. Na foto, a embarcação apresentada em primeiro plano representa um elemento da cultura chinesa antiga, e os prédios, ao fundo, retratam aspectos da modernidade.
2. Resposta pessoal. Incentive os alunos a conversar sobre os elementos que conhecem das culturas japonesa e chinesa. Auxilie-os a identificar se o que citaram pode ser considerado antigo ou moderno.

3. Resposta pessoal. Os alunos devem reconhecer que seu dia a dia pode ser permeado por aspectos antigos e modernos. Se necessário, cite alguns exemplos para auxiliá-los na resposta, como o fato de diversas cidades brasileiras apresentarem centros históricos (com arquitetura colonial) que dividem espaço com prédios modernos, a exemplo de Recife (PE) e de Salvador (BA); a utilização,

em uma mesma cerimônia, de costumes antigos e hábitos modernos presentes em alguns rituais religiosos; e a existência de determinadas modalidades esportivas, como o atletismo, que são praticadas desde a Antiguidade; e o uso, na atualidade, de roupas e calçados desenvolvidos especialmente para cada uma das práticas dos atletas.

Objetivos do capítulo

- Compreender a formação da China, reconhecendo sua ocupação milenar.
- Conhecer alguns aspectos milenares da cultura chinesa.
- Identificar aspectos das expressões religiosas chinesas, como o confucionismo e o taoísmo.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo são relevantes para que os alunos reconheçam as interações e as conexões entre as sociedades do continente asiático e as de outras partes do globo e compreendam suas complexidades, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI02**.

Os alunos também analisarão o conceito de modernidade, discutindo seus processos de inclusão e de exclusão em relação aos povos do Oriente, abordagem que contribui para desenvolver a habilidade **EF07HI01**.

• Nas questões 1 e 2, ao analisar o mapa da página, compare-o com um mapa atual da região para que os alunos percebam a configuração política hoje existente, sendo importante indicar também a China em relação ao mapa-múndi. A atividade auxilia o desenvolvimento do **saber geográfico**, visto que eles farão uma leitura atenta do mapa e criarão relações entre as questões políticas e a delimitação de fronteiras do território chinês. Além disso, possibilita o trabalho com a **Competência específica de Ciências Humanas 7**, pois usa a linguagem cartográfica para o desenvolvimento de noções de localização e de direção, neste caso específico, a ocupação dos territórios da China durante as dinastias Shang e Zhou.

CAPÍTULO

3 A formação do Império Chinês

Atualmente, a China é uma grande potência mundial. Mas você sabia que no território onde hoje é a China existiram diversos reinos e impérios?

A ocupação do território que hoje faz parte da China começou há milhares de anos. Por volta de 4000 a.C., já havia diversos povoados formados no vale do rio Amarelo (Huang-Ho), no norte da China.

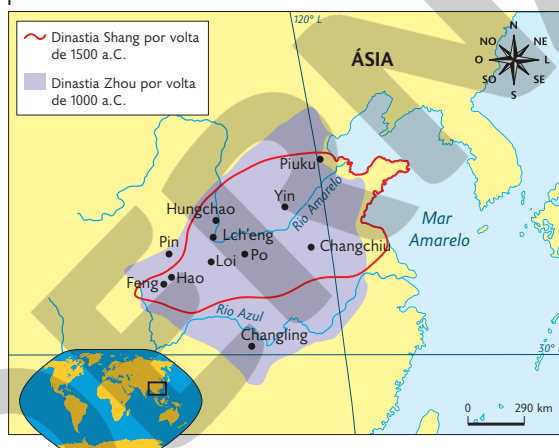
As primeiras dinastias chinesas

Com o crescimento da população dos povoados formados no vale do rio Amarelo, os territórios localizados ao sul dele também passaram a ser ocupados. Formaram-se, então, alguns reinos, governados por diferentes dinastias, que permaneceram no poder durante séculos.

Conheça, a seguir, algumas das primeiras dinastias chinesas.

Fonte de pesquisa: VICENTINO, Claudio. *Atlas histórico: geral e Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 24-36.

Primeiras dinastias chinesas (c. 1500 a.C.-1000 a.C.)



- Questão 1.** Quais rios representados no mapa banhavam o território da dinastia Zhou?
Questão 1. Resposta: Rio Amarelo e rio Azul.
- Questão 2.** Quais cidades representadas no mapa não fizeram parte da dinastia Shang?
Questão 2. Resposta: Pin e Changling.

Dinastia Shang (1500 a.C. a 1050 a.C.): Durante esse período, desenvolveu-se na região um tipo de escrita ideográfica.

Dinastia Zhou ocidental (1050 a.C. a 771 a.C.): Nesse período, difundiu-se o uso do arco e flecha, do ferro e de alguns utensílios, como os *kuaizi*, que são palitos utilizados para levar alimentos à boca.

Dinastia Zhou oriental (771 a.C. a 221 a.C.): Os Zhou, sob constantes ataques, mudaram a capital do reino para uma região a leste da antiga capital.

Nessa época, diversos reinos entraram em conflito pelo domínio de territórios. Por isso, esse período da história da China ficou conhecido como **período dos Reinos Combatentes** (de 403 a.C. a 221 a.C.).

A fundação do Império Qin

No final do período dos Reinos Combatentes, outra dinastia assumiu o poder. Em 221 a.C., o governante do reino Qin derrotou os reinos adversários e unificou os territórios conquistados. Assim, ele fundou o Império Qin e assumiu o nome de Qin Shihuangdi, que significa “Qin, o Primeiro Imperador”.

A centralização do poder

Qin Shihuangdi adotou uma série de medidas para organizar a administração do Império, entre elas a divisão do território em províncias.

O imperador também determinou a padronização da moeda, da escrita e do sistema de pesos e medidas. Além disso, foram construídos milhares de quilômetros de estradas ligando as diferentes regiões do Império. Ele permaneceu no poder até a sua morte, em 210 a.C.

Província: divisão territorial administrada por governantes indicados pelo imperador.

A Grande Muralha da China

Durante o período dos Reinos Combatentes, várias muralhas foram construídas para proteger os limites territoriais de cada reino. O imperador Qin Shihuangdi ordenou que essas muralhas fossem interligadas, transformando-as em uma única e grande barreira com aproximadamente 3 mil quilômetros de extensão.

Outros governantes continuaram a construção dessa muralha, que atingiu a extensão de aproximadamente 20 mil quilômetros no século XVII. Atualmente, ainda existem cerca de 7 mil quilômetros da Grande Muralha da China, que é considerada pela Unesco um Patrimônio Mundial por sua importância histórica e por seu valor arquitetônico.



Vista de um trecho da Muralha da China, em 2020.



Gravura de artista desconhecido representando Qin Shihuangdi, século XIX.

Os assuntos trabalhados nestas páginas permitem contemplar aspectos da **Competência específica de História 1**, uma vez que o conteúdo apresenta as dinastias chinesas, a centralização do poder, a padronização da moeda, da escrita e do sistema de pesos e medidas e a construção de estradas e da chamada Grande Muralha da China como aspectos históricos, de relações de poder e de manutenção de estruturas sociais.

Atividade a mais

Para que os alunos conheçam melhor a Muralha da China, se possível, leve-os à sala de informática da escola para realizar o *tour* virtual da seção Mutianyu do monumento. Há também a opção de indicar a visita virtual como atividade para casa. Leia, com os alunos, os seguintes passos.

- Acesse o site *The China Guide* e escolha a aba “Visitas virtuais” por meio do link: <https://www.thechinaguide.com/virtual-tours>. Acesso em: 30 maio 2022.

- Durante a visita virtual, solicite aos alunos que analisem as imagens em 360 graus da Muralha da China e sigam os comandos para caminhar sobre ela.

- Ao final da observação, peça aos alunos que se organizem em duplas. Eles devem discutir as impressões que tiveram da Muralha, suas principais características e sua importância. Ao término da atividade, eles devem criar um pequeno texto acerca das observações que fizeram durante a visita virtual. Proporcione um momento para que os alunos compartilhem as informações obtidas.

• O assunto da vida no campo, de suas produções e dos hábitos permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação alimentar e nutricional**. Destaque a importância do cultivo do arroz tanto na Antiguidade quanto na atualidade, ressaltando as propriedades do alimento e lembrando os alunos de que, assim como acontece em muitos países orientais, o arroz é um dos alimentos mais recorrentes na culinária brasileira. A fim de ampliar a discussão para o contexto contemporâneo e incentivar bons hábitos de consumo alimentar, complemente esse trabalho solicitando aos alunos que pesquisem as propriedades nutricionais do arroz, anotando, no caderno, as informações que encontrarem.

• Analise com os alunos a imagem. Peça-lhes que identifiquem a região indicada com o texto da legenda, descrevendo os detalhes de cada uma das áreas destacadas, como a forma de trabalho nos arrozais, a importância do rio, o escalonamento da costa da montanha, a importância dos animais na rizicultura, entre outras questões. Por analisar um recurso imagético para auxiliar os alunos a refletir sobre determinado contexto, a reflexão permite o trabalho com aspectos da **Competência específica de História 3**.

A dinastia Han

Após a morte do imperador Qin Shihuangdi, houve um período de instabilidade e de revoltas, até que Liu Bang restabeleceu o Império e iniciou outra dinastia, chamada Han. O período dessa dinastia, entre os anos de 206 a.C. e 220 d.C., é considerado o mais longo da história da China, e foi marcado pela consolidação do Império e de seu sistema administrativo.

A vida no campo

A maioria da população vivia no campo, dedicando-se às atividades agrícolas, à caça, à pesca e à criação de animais. Os campos cultiváveis geralmente pertenciam aos ricos proprietários de terra. Os camponeses pagavam a eles altos impostos para poder morar e trabalhar nesses espaços.

Na região sul do Império, o cultivo de arroz era uma das principais atividades agrícolas. O arroz era a base da alimentação dos chineses, tanto dos ricos como dos pobres. Era um alimento nutritivo e fácil de preparar e de estocar.



Esta ilustração é uma representação artística contemporânea produzida com base em estudos históricos.

Fontes de pesquisa:
SCHAFER, Edward H. *China Antiga*. Tradução: Maria de Lourdes Campos Campello. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. p. 44. (Biblioteca de História Universal – Life).

ROSS, Stewart. *China Antiga*. Tradução: Érico Assis. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009. p. 10-11. (Histórias da Antiguidade).

- A.** O arroz era cultivado em aterros localizados nas encostas dos morros.
- B.** O rio fornecia a água para a irrigação dos arrozais, além de peixes para a alimentação da população.
- C.** Bois e vacas eram utilizados para puxar arados ou para transportar a colheita.
- D.** As moradias da maioria dos camponeses eram muito simples, geralmente construídas com paredes de barro com tábuas de madeira e teto de palha e bambu.

Aterro: obra que consiste em transformar uma área alagada em um terreno firme por meio da colocação de camadas de terra.

A vida na cidade

Durante o período Han, uma das cidades mais importantes da China foi Changan, a capital do Império e onde se localizava o palácio do imperador. Era uma cidade cercada por muros de até 16 metros de espessura, com 12 portões de entrada e saída, vigiados por guardas armados.

Na cidade, havia 12 ruas principais, que eram mais largas. Nesses locais, comerciantes ofereciam seus produtos em barracas e artistas ambulantes faziam suas apresentações.



Esta ilustração é uma representação artística contemporânea produzida com base em estudos históricos.

Fonte de pesquisa: ZEDUAN, Zhang. *Ao longo do rio durante o festival de Qingming*. Pintura panorâmica em rolo de pergaminho, 25,5 cm x 525 cm. Museu do palácio de Pequim.

- A.** A maioria das moradias e dos estabelecimentos comerciais era construída em madeira e **taipa**.
- B.** As moradias das pessoas mais ricas costumavam ser maiores e mais espaçosas. Muitas delas tinham um pátio interno, a céu aberto, como espaço de convivência.
- C.** Nas escolas, as crianças de famílias mais ricas estudavam disciplinas como Música, Geografia e Caligrafia. Muitas crianças tinham aulas em casa com professores particulares.
- D.** Diversos produtos eram vendidos nos estabelecimentos comerciais, como alimentos, tecidos, pequenos animais e artesanatos. Muitos desses produtos eram trazidos de outros lugares do mundo.

Taipa: processo de construção de paredes em que é utilizado barro amassado para preencher armações de madeira ou bambu.

47

• Os assuntos abordados nestas páginas possibilitam trabalhar aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 3**, ao incentivar os alunos a identificar e explicar a intervenção da população chinesa antiga tanto no campo quanto na cidade, levantando hipóteses e fomentando a curiosidade deles.

• Analise com os alunos a imagem. Peça-lhes que indiquem os principais aspectos representados nela, identificando-os com a legenda. Eles podem descrever as casas, a organização urbana e a diferença entre os indivíduos retratados. Questione-os se já viram alguma imagem semelhante, em HQs, animês ou desenhos animados. Por analisar um recurso imagético para auxiliar os alunos a refletir sobre determinado contexto, o estudo permite o trabalho com aspectos da **Competência específica de História 3**.

Um texto a mais

Leia o texto a seguir sobre a importância da Changan (ou Chang An) na Antiguidade e, se julgar conveniente, compartilhe-o com os alunos.

[...] Na conformação dos séculos I ao III d.C., Roma e o Império Han (cuja capital oficial era Chang An) surgem funcionando como os centros hegemônicos, organizando as relações de troca dentro do sistema mundial através do controle das periferias (áreas dominadas ou sob influência do centro) e articulando seu funcionamento. As periferias são, por consequência, os grupos sociais, cidades, regiões, áreas, territórios e tribos que sofrem alguma espécie de ação do centro, seja por sua importância estratégica, seja por sua proximidade geográfica. O que caracteriza uma periferia é a existência de um grupo ou sociedade local

que se articula ao centro hegemônico por motivos políticos (aliança ou dominação), econômicos (geração de excedentes negociáveis e/ou consumo de produtos de circulação controlada pelo centro) e ainda culturais (influência de hábitos, práticas e costumes advindos do mesmo centro). Nenhum destes fatores exclui o outro, mas ajudam-nos a determinar o grau de importância de uma periferia dentro do siste-

ma. Apesar de estarem também inseridas num sistema de relação hierárquica, cujos procedimentos são, em geral, definidos pelo centro, algumas periferias provavelmente possuíam uma capacidade de negociação maior do que outras, fosse pela importância de sua produção, sua localização geográfica, etc. Neste contexto, é curioso notar que a articulação dessas sociedades, fosse com o Império romano ou

com o mundo chinês, foi responsável, às vezes, por uma substancial melhoria material das mesmas, dado que foram incluídas em um âmbito de relações muito maior do que aquele que anteriormente possuíam.

[...]

BUENO, André. *Rotas do mundo antigo*. Versão da Dissertação de Mestrado em História intitulada "Roma, China e o Sistema Mundial entre os séculos I ao III d.C.". Niterói: UFF, 2002. p. 17-18.

• Os conteúdos relacionados às influências na religiosidade e na filosofia chinesa, bem como nas artes marciais dessa civilização, possibilitam trabalhar aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 4**, uma vez que incentivam o acolhimento e a valorização da diversidade de crenças e de valores.

• A questão 3 da página permite o desenvolvimento da **competência leitora** e da **leitura inferencial**. Peça aos alunos que façam a leitura do texto e o relacionem com o símbolo do *yin-yang*. Questione-os sobre a relação da imagem com a filosofia e a religiosidade chinesa. Solicite-lhes também que expliquem se já viram o símbolo antes e em que ocasiões. Pergunte a eles: “Como o símbolo se relaciona com os princípios da religiosidade chinesa?”; “O que os lados do símbolo representam?”; “Onde você já viu esse símbolo aplicado?”. Essa análise favorece, ainda, o desenvolvimento da **Competência específica de História 3**, pois recorre à linguagem visual para auxiliar o aluno a construir as próprias argumentações e hipóteses sobre o contexto histórico estudado.

Taoísmo e confucionismo

Nos séculos VI a.C. e V a.C., dois pensadores influenciaram a religiosidade e a filosofia chinesas: Lao Tsé e Confúcio. Esses pensadores difundiram ideias que até os dias atuais fazem parte do cotidiano de muitas pessoas.

Lao Tsé e Confúcio viveram em um período marcado por crises políticas e econômicas, guerras e grande desigualdade social. Diante disso, eles buscavam apontar caminhos para superar as dificuldades pelas quais a sociedade chinesa passava.

Lao Tsé

Lao Tsé afirmava que era necessário que o governo fosse realmente bom e justo para a população. Ele pregava a ideia de uma vida simples e em harmonia com a natureza.

O meio pelo qual as pessoas poderiam alcançar esse ideal seria o **tao**, palavra chinesa que em português significa “o caminho”.

O *yin* e o *yang*

Os seguidores do *tao* são conhecidos como taoístas. Para eles, tudo o que existe contém uma energia vital compartilhada por todos, o *chi*. Essa energia vital é feita de duas forças opostas e complementares: o *yin* (escuro, frio, negativo) e o *yang* (claro, quente, positivo).

Leia o texto a seguir, que aborda a questão do equilíbrio entre o *yin* e o *yang*.

[...] Cada elemento possui um pouco do outro. Assim, o positivo tem um pouco do negativo, o masculino um pouco do feminino, o quente um pouco do frio...

Quando esse equilíbrio se rompe, surge a desordem, a confusão, a destruição das formas e a doença. Recuperar a saúde [...] é recuperar o equilíbrio, o *tao*. [...]

CISALPINO, Murilo. *Religiões*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 38.

Questão 3. Relacione o texto com o símbolo do *yin* e *yang*. O que o autor quis dizer com a frase “Cada elemento possui um pouco do outro”? **Questão 3. Resposta:** Espera-se que os alunos percebam que o autor do texto quis dizer que não há algo totalmente positivo ou negativo, assim como o símbolo retratado, cuja metade preta contém um círculo branco, e a metade branca contém um círculo preto, cada elemento possui um pouco do outro, o que gera equilíbrio.



Representação de Lao Tsé. Gravura de artista desconhecido, século XIX.



Símbolo do *yin* e *yang*.

HERITAGE IMAGES/IMAGEPLUS - COLEÇÃO PARTICULAR

SVITLANA AMELINA/SHUTTERSTOCK

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

Confúcio

Para Confúcio, a felicidade e o bem-estar das pessoas só poderiam ser alcançados por meio da obediência a algumas regras fundamentais.

Ele acreditava que tanto os governantes como o povo deviam seguir um código de conduta que visava à boa convivência em sociedade. Valores e regras, como respeito aos pais e aos antepassados, senso de justiça e honradez, seriam responsáveis por uma convivência mais harmoniosa entre as pessoas.

Assim, todos deveriam buscar o aperfeiçoamento pessoal por meio da educação. Um governante deveria ser bem instruído e qualificado para governar com honestidade e de acordo com as necessidades do povo, caso contrário, era dever de outros intelectuais corrigi-lo ou substituí-lo.

Confucionismo e educação

Para Confúcio, a educação deveria estar ao alcance de todos, independentemente da condição social. Por meio da educação, as pessoas poderiam compreender a importância do respeito em relação ao outro. Essa preocupação influenciou os chineses por séculos. Até hoje, diversos valores e condutas relacionados às ideias do confucionismo ainda são valorizados na educação chinesa.



Alunos em uma cerimônia para celebrar o 2571º aniversário de Confúcio, em Fuzimiao, um Templo Confucionista, cidade de Nanjing, China, em 2020.

- O conteúdo sobre o confucionismo permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**. Ressalte os princípios do confucionismo relacionados à educação como um direito de todos os indivíduos, com vistas à construção de uma sociedade na qual haja convivência harmônica, garantindo, assim, a paz e o respeito ao próximo.

Atividade a mais

- Leia para os alunos o trecho da obra *Os Analectos*, atribuída a Confúcio, e peça-lhes que respondam às questões.

[...]

16.9 Confúcio disse: “Aqueles que têm um conhecimento inato são os mais elevados. Depois vêm aqueles que adquirem conhecimento pela aprendizagem. Em seguida, vêm aqueles que aprendem pelas provações da vida. No nível mais baixo, estão as pessoas comuns que passam pelas provações da vida sem aprender nada.”

16.10 Confúcio disse: “Um cavalheiro tem cuidado em nove circunstâncias:

- ao olhar, para ver claramente;
- ao escutar, para escutar nitidamente;
- na sua expressão, para ser amigável;
- na sua atitude, para ser deferente;
- na sua fala, para ser leal;
- em serviço, para ser respeitoso;
- na dúvida, para perguntar;
- quando zangado, para ponderar sobre as consequências;
- ao obter uma vantagem, para considerar se ela é justa.”

[...]

CONFÚCIO. *Os Analectos*. 2. ed. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 95. (Coleção Clássicos).

Perguntas

1. Quem são “os mais elevados” segundo Confúcio?
2. Qual é a visão de Confúcio sobre o aprendizado? Transcreva partes do texto que comprovem sua resposta.
3. Identifique algumas das características que um cavalheiro deve ter de acordo com Confúcio. Você concorda com essa ideia? Por quê? Converse com os colegas sobre o assunto.

Respostas

1. De acordo com Confúcio, os mais elevados são os que detêm conhecimento inato.
2. O aprendizado é muito importante, pois, se a pessoa não tem conhecimento inato, é pela aprendizagem que vai adquiri-lo, e é isso que vai determinar sua elevação. Segundo Confúcio, os que não aprendem em nenhuma circunstância situam-se no “nível mais baixo”.

3. Um cavalheiro deve ver claramente, escutar de forma nítida, ser amigável, deferente, leal, respeitoso e questionador, além de saber ponderar e avaliar a justiça de uma vantagem recebida. Resposta pessoal. Permita aos alunos que conversem sobre a importância de ter essas características.

- O conteúdo destas páginas sobre as artes marciais chinesas favorece um trabalho com o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**. Incentive os alunos a comentar o que sabem sobre artes marciais e leve-os a perceber como as tradições milenares dos povos orientais acabaram incorporadas à nossa cultura, enriquecendo-a.
- A reflexão proposta no início do boxe busca mapear os conhecimentos prévios dos alunos sobre a prática de artes marciais. Permita-lhes que expressem seus conhecimentos sobre o tema, citando nomes de personagens, HQs, animês, desenhos, filmes e jogos sobre o tema. Garanta que todos se expressem com respeito, sem manifestar nenhum tipo de preconceito.
- O estudo e a reflexão sobre os princípios morais das escolas tradicionais de *kung fu* contemplam aspectos da **Competência geral 8**, favorecendo o reconhecimento de si mesmo, com atenção para os aspectos da saúde física e emocional.
- É possível que algum aluno da turma seja praticante de alguma arte marcial; caso se sinta confortável para falar a respeito do tema, peça a esse aluno que conte aos colegas quais seriam os princípios morais de sua prática e se há alguma relação com o conteúdo estudado.

Artes marciais chinesas

Você já viu em filmes, jogos ou desenhos animados, por exemplo, pessoas praticando artes marciais? Já imaginou quando e por que essas atividades foram criadas?

Uma grande variedade de estilos de artes marciais se desenvolveu na China desde a Antiguidade. Acredita-se que as técnicas marciais chinesas foram desenvolvidas para a defesa contra ataques inimigos. Ao longo do tempo, elas foram aprimoradas e os treinos passaram a incluir ensinamentos filosóficos, valorizando a conduta moral de seus praticantes e a preservação da saúde.

As artes marciais chinesas recebem o nome de **wushu**. Elas foram difundidas por diversos países e, no Brasil, são conhecidas como **kung fu**. Conheça a seguir um pouco mais sobre as artes marciais chinesas.

Observação da natureza

Diversas técnicas dos estilos de *kung fu* foram desenvolvidas por meio da observação da natureza. Animais como o tigre, a garça e a serpente inspiraram a criação de movimentos que utilizam força, agilidade e precisão.

O *kung fu* shaolin

Um dos estilos mais conhecidos de *kung fu* foi desenvolvido em um antigo templo budista, o Templo Shaolin. Os monges budistas treinavam *kung fu* com o objetivo de defender o templo. Além disso, a prática dessa luta contribuía para a saúde do corpo e da mente.

O *kung fu* shaolin tem como principais características a agilidade e a força física de seus praticantes.

VISUAL CHINA GROUP/GETTY IMAGES



Marcial: relativo à guerra.

Conduta moral: nesse caso, conjunto de regras e comportamentos que devem ser seguidos pelos praticantes.

Crianças praticando *kung fu* em instituto de artes marciais shaolin, em Ji'an, China, em 2017.

Um texto a mais

O texto a seguir traz mais informações sobre a história do *kung fu*. Se julgar conveniente, leia-o para os alunos.

[...]

De acordo com o estudo de APOLLONI, o termo “Kung Fu” teria chegado ao Ocidente no século XVIII, transportado por padres jesuítas que estavam na China. [...] O termo se desenvolve na Escola Taoista, onde se relacionaria a toda prática que fosse ao mesmo tempo física e espiritual, designando, portanto, tempo e energia dedicados a determinada atividade almejando-se certo nível de desenvolvimento e excelência. [...]

Conforme aponta IMAMURA, cabe ao ideograma “Kung” a tradução como sendo algo realizado dentro de certo campo ou área de atividade. Já o ideograma “Fu” significaria homem maduro ou marido, podendo ser traduzido por um alto grau de perfeição (maturidade) alcançado em qualquer área. [...]

Analisar a história do “Kung Fu” requer certa dose de cautela e desprendimento, afinal estamos tratando de uma prática marcial antiquíssima, relacionada com a própria cultura milenar chinesa, pautado na sua forma peculiar de se transmitir e perpetuar. Durante longo tempo a forma tradicional de transmissão histórica (bem como técnica e de valores) no “Kung Fu” esteve baseada em uma forma direta e de poucas fontes documentais. Tratava-se basicamente da transmissão feita diretamente do mestre para o discípulo, de forma oral e muitas vezes carregada de simbolismos, permanecendo esta no seio da própria família marcial por longos anos.

[...]

CAPRARO, André Mendes; FERREIRA, Fernando D. Castilho; MARCHI JÚNIOR, Wanderley.

O “kung fu” no Brasil na perspectiva dos mestres pioneiros: problemas e perspectivas no uso da história oral como instrumental de análise. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, n. 28, v. 1, jan./mar. 2014. p. 66-67.

Artes marciais taoistas

Alguns estilos de artes marciais foram influenciados pela filosofia taoista. Suas práticas dedicam maior atenção às técnicas de respiração, circulação e equilíbrio das energias do corpo.

Entre os estilos mais conhecidos dessas artes marciais está o *tai chi chuan*.



Praticantes de *tai chi chuan* na cidade de Changkiakow, China, em 2021.

A popularização do kung fu

A partir da década de 1960, o *kung fu* passou a ser difundido com mais intensidade em outras regiões do mundo. Muitos filmes e séries de televisão, por exemplo, ajudaram a divulgar as artes marciais chinesas.

Mestre Po Ping, personagem principal da animação *Kung Fu Panda*, de Mark Osborne e John Stevenson, produzido em 2008.



As escolas tradicionais de kung fu

Parte do que conhecemos atualmente sobre as artes marciais chinesas se deve às escolas tradicionais de *kung fu*.

Um dos aspectos fundamentais do *kung fu* ensinados nas escolas tradicionais é a formação de indivíduos que sigam uma filosofia de vida e uma conduta moral baseadas em princípios como a não violência, a autodefesa e a defesa do próximo, além da busca por aperfeiçoamento pessoal, tanto físico como mental.

• As atividades desta página favorecem a abordagem de aspectos da **Competência específica de História 3**, permitindo aos alunos elaborar questionamentos e hipóteses com relação às informações e aos contextos históricos analisados. As atividades 1 a 5 possibilitam aos alunos que reflitam sobre as interações e as conexões da sociedade chinesa com outras partes do planeta, além de questionarem o conceito de modernidade aplicado a essas civilizações, abordando aspectos relativos às habilidades EF07HI02 e EF07HI01.

• A atividade 5 permite o desenvolvimento da **competência leitora** e da **leitura inferencial**. Peça aos alunos que façam a leitura do texto sobre a filosofia de Confúcio. Incentive-os a refletir sobre o papel dele para o pensamento chinês e sobre a mescla entre princípios filosóficos e religiosos na China. Para isso, faça alguns questionamentos: “Como Confúcio influenciou o pensamento chinês?”; “Por que o confucionismo pode ser entendido como uma filosofia e como uma expressão religiosa?”.

Respostas

5. a) Os conceitos *ren* e *li* significam, respectivamente, “benevolência” ou “humanismo” e “ordenamento social”.

b) Confúcio interpreta a prática desses conceitos pelas nossas ações, que devem ser medidas tendo como princípio o bem da humanidade.

c) A frase é “Não faça aos outros o que não desejes que te façam”.

d) Para Confúcio, a harmonia entre os seres humanos seria alcançada se cada indivíduo seguisse à risca as normas de sua sociedade; entre elas, o respeito à hierarquia e à etiqueta.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

Organizando os conhecimentos

1. Explique o que foi o período dos Reinos Combatentes na história da China.
2. Cite algumas transformações ocorridas na China durante o governo do imperador Qin Shihuangdi.
3. De acordo com a filosofia taoista, explique o que são o *tao*, o *yin* e o *yang*.
4. Durante a dinastia Han, qual era a base da alimentação chinesa para aqueles que viviam no campo?

1. Resposta: O período dos Reinos Combatentes foi um momento da história chinesa em que vários reinos estavam em conflito pelo domínio de territórios, por isso foram mobilizados exércitos e realizadas batalhas violentas.

2. Resposta: Ao longo do governo de Qin Shihuangdi ocorreu a padronização de pesos, de medidas, de moedas e das formas de escrita. Além disso, o território foi dividido em províncias e diversas estradas foram construídas ligando várias partes do Império.

4. Resposta: A base da alimentação chinesa para aqueles que viviam no campo era o arroz.

3. Resposta: O *tao* foi uma ideia pregada pelo pensador Lao Tsé na China Antiga e representa o caminho para alcançar uma vida simples e conectada com a natureza. De acordo com essa filosofia, a energia vital (*chi*) é formada por duas forças opostas e complementares: o *yin* e o *yang*.

Aprofundando os conhecimentos

5. Leia o texto a seguir e, depois, responda às questões.

[...]

A filosofia de Confúcio se baseia no conceito de *ren*, termo que pode ser traduzido por “benevolência” ou “humanismo”. Para ele, um sábio deve medir suas ações tendo em vista o bem da humanidade – tanto as gerações presentes quanto as futuras. Esse apelo ao altruísmo universal se resume na máxima cunhada pelo mestre 400 anos antes de Jesus Cristo: “Não faça aos outros o que não desejes que te façam”. Outro conceito essencial do confucionismo é o *li*, que pode ser traduzido como “ordenamento social”. Confúcio acreditava que só poderia haver harmonia entre os homens se cada indivíduo seguisse à risca as normas de sua sociedade – incluindo respeito à hierarquia e etiqueta.

[...]

BOTELHO, José Francisco. A fé que move a China. *Superinteressante*, São Paulo, Abril, 31 out. 2016. p. 21.

5. Respostas nas orientações ao professor.

- a) Explique o que significam os conceitos de *ren* e *li*, nos quais a filosofia confucionista se baseia.
- b) Como Confúcio interpreta a prática desses conceitos?
- c) Qual é a frase de autoria de Confúcio que resume seu apelo ao altruísmo universal?
- d) De que maneira Confúcio idealiza a harmonia entre os seres humanos?

6. Leia o texto a seguir, que trata do comércio estabelecido na chamada Rota da Seda, na época da dinastia Han, entre os chineses e outros povos. Depois, analise o mapa e responda às questões.

[...]

Logo começou-se a ouvir o ruído das caravanas que atravessavam a região entre as montanhas do Tibete e os desertos do norte, passavam pelas cidades mais tarde conhecidas com Tashkent e Samarcanda e chegavam à Pértia, onde as mercadorias chinesas eram negociadas com persas, e levadas para o Mediterrâneo. A seda era o produto chinês mais cobiçado. Missões comerciais patrocinadas pelo governo exportavam seda bruta e tecidos prontos. As caravanas levavam também ouro, canela e peles e traziam vinho, especiarias, linho, cavalos, roupas de lã e alimentos exóticos, como romãs, favas e gergelim.

[...]

WOODHEAD, Henry (dir.). *Impérios em ascensão: 400 a.C.-200 d.C.* Tradução: Pedro Paulo Poppovic. Rio de Janeiro: Cidade Cultural, 1990. p. 149. (Coleção História em Revista).

A Rota da Seda (cerca do ano 100)



Fonte de pesquisa: TAO, Wang. *Explorando a China*. São Paulo: Ática, 1996. p. 14.

- De acordo com o texto, quais eram os principais produtos transportados pelas caravanas da Rota da Seda?
6. a) Resposta: Seda bruta, tecidos prontos, ouro, canela, peles, vinho, especiarias, linho, cavalos, roupas de lã e alimentos exóticos (romãs, favas e gergelim).
- Conforme o mapa, por quais regiões passava a Rota da Seda?
6. b) Resposta: Por China, Mongólia, Pértia e Europa.
- Segundo o mapa, a maior parte dos caminhos da Rota da Seda era terrestre. Havia, porém, um trecho marítimo. Identifique esse trecho e escreva no caderno o nome do mar que ele atravessava.
6. c) Resposta: O trecho marítimo que aparece no mapa passa pelo Mar Mediterrâneo.
- Cite o nome de duas cidades da Europa que recebiam produtos da Rota da Seda.
6. d) Resposta: Roma e Veneza.

53

• A atividade 6 oferece um recurso textual e um mapa a fim de explorar o tema da Rota da Seda, permitindo o desenvolvimento do conhecimento crítico por meio de aspectos de localização, elementos referentes à **Competência específica de Ciências Humanas 7**. Esta atividade também favorece o desenvolvimento da **competência leitora** e da **leitura inferencial**. Peça aos alunos que façam a leitura do texto sobre a Rota da Seda, comparando as informações obtidas com aquelas presentes no mapa. Incentive-os a refletir sobre a importância dessa rota como forma de interação entre a China e outros povos da Antiguidade, desenvolvendo aspectos da habilidade **EF07HI02**.

Atividade a mais

• Proponha aos alunos que construam uma linha do tempo que mostre a cronologia da história chinesa desde a época das primeiras dinastias, entre 1500 a.C. a 1000 a.C., até o período que compreende a ramificação do Império (séculos VI-VIII), incluindo as características das dinastias formadas nesse contexto. A linha deve ser construída de forma comparativa à das sociedades da Antiguidade Clássica, possibilitando uma visão diacrônica e simultânea das sociedades antigas. Oriente os alunos nos procedimentos a seguir.

• Desenvolvimento

- Em grupo, os alunos devem buscar informações sobre eventos relevantes da história da China, da Grécia e de Roma, considerando os conteúdos desta unidade e, se possível, consultar o volume de **6º ano** da coleção, assim como *sites*, livros ou revistas especializados no assunto.
- Instrua-os a buscar informações escritas e datas dos eventos, assim como imagens, que podem ser reportadas, impressas ou ilustradas por eles.

c) Em papel kraft ou cartolina, os alunos devem compor a base da linha do tempo, com anotações dos acontecimentos ocorridos na China. Em seguida, eles devem desenhar uma linha do tempo das histórias grega e romana.

d) Finalizada a disposição dos textos e das imagens, os alunos devem apresentar suas produções aos colegas, comparando-as. Eles podem

identificar, por exemplo, os períodos de ascensão de determinados governos, se há características semelhantes na formação desses povos, entre outros elementos. Ao fazerem comparações entre essas sociedades e eventos ocorridos simultaneamente ou não, a atividade favorece o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas 5**.

Objetivos do capítulo

- Apresentar as principais dinastias imperiais chinesas.
- Compreender aspectos culturais da sociedade chinesa na época do Império, como as vestimentas.
- Entender e interpretar a configuração da sociedade chinesa e suas divisões no período do Império.
- Identificar as principais contribuições chinesas criadas na época do Império para o mundo com relação à cultura e à tecnologia.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo são relevantes para que os alunos reconheçam as interações e as conexões entre a China imperial e outras partes do globo, compreendendo sua complexidade, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI02**.

Os alunos também analisarão o conceito de modernidade, discutindo seus processos de inclusão e de exclusão com relação aos povos chineses, abordagem que contribui para desenvolver a habilidade **EF07HI01**.

Ao analisar as dinâmicas comerciais entre a China imperial e outras sociedades, comparando as formas de navegação entre o Pacífico e o Atlântico, também é possível discutir aspectos das habilidades **EF07HI14** e **EF07HI06**.

Ao analisar o mapa apresentado na página, questione os alunos sobre o papel da navegação para os chineses, justificando a importância da identificação dos principais rios do território imperial. Comente que a navegação foi sempre utilizada como meio de movimentação de pessoas e de mercadorias. Se possível, compare o território do império com um mapa atual do território Chinês. Esta atividade auxilia o desenvolvimento do **saber geográfico**, visto que os alunos farão uma leitura atenta do mapa e criarão relações entre as questões econômicas e a delimitação de fronteiras do Império Chinês. Além disso, a compreensão do movimento das mercadorias e das populações na China por meio de seus rios, ressaltando os

CAPÍTULO

4 A China imperial

No capítulo anterior, você estudou alguns aspectos da história da China e sobre o Império Chinês, que se formou em 221 a.C. sob o comando de Qin Shihuangdi, o primeiro imperador. Com a morte dele, teve início a **dinastia Han**, que permaneceu no poder entre 206 a.C. e 220 d.C. Esse foi um período de prosperidade e expansão do Império.

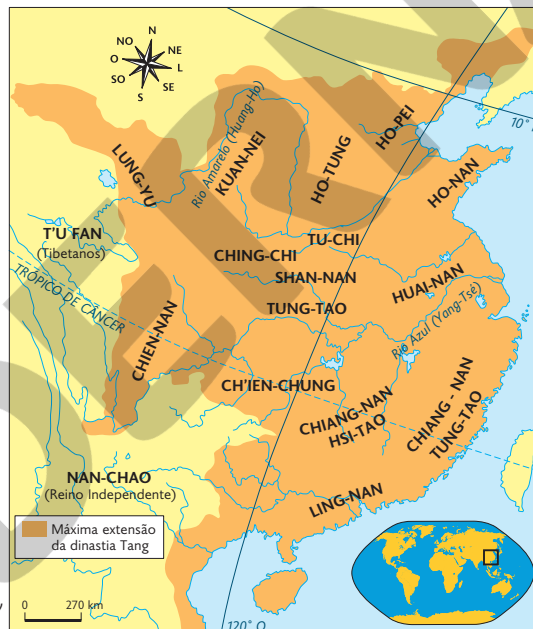
O Império enfraquecido

No Império Chinês, nem todos desfrutavam de prosperidade econômica e social. Os camponeses, que constituíam grande parte da população, enfrentavam condições de vida muito precárias.

Assim, por volta do século II, os camponeses passaram a organizar diversas revoltas que enfraqueceram o Império e levaram à queda da dinastia Han no ano de 220.

Os séculos seguintes foram marcados por uma série de guerras e conflitos, causando a fragmentação do Império em vários reinos independentes.

O Império Chinês durante a reunificação (séculos VI-VIII)



Fonte de pesquisa: BLACK, Jeremy. *World history atlas*. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 262.

A reunificação do Império

Em 581, o general Yang Jian conquistou o poder e reunificou o Império, fundando a **dinastia Sui**, que governou entre os anos de 581 e 618.

Uma série de campanhas militares malsucedidas, aliada a uma crise econômica, ocasionou revoltas populares, que enfraqueceram o Império. Assim, em 618, um general da família Tang depôs o imperador e assumiu o trono, dando início a uma nova dinastia no poder.

54

significados históricos do contexto tempo-espacial indicado, contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História 5**, enquanto o uso da linguagem cartográfica para desenvolver o raciocínio espaço-temporal dos alunos ajuda a trabalhar alguns aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 7**, levando-os a relacionar localização, distância e direção.

PAULA RABELO/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Dinastia Tang (618-907)

Esse período foi marcado pela expansão territorial do Império e por grande desenvolvimento no campo das artes, como a dança, a poesia, a pintura e a escultura. Durante a **dinastia Tang**, a China foi governada por uma mulher reconhecidamente hábil e talentosa que reinou entre os anos de 690 e 705, a imperatriz Wu Zetian.

Dinastia Song (960-1279)

Durante a **dinastia Song**, houve florescimento cultural, principalmente nas áreas da Ciência, da Filosofia e da Arte. Houve também a difusão das técnicas de impressão de livros com **tipos**, possibilitando a reprodução de obras de forma mais rápida e barata.

Além disso, com a produção de aço, foram desenvolvidos novos materiais bélicos. Substituindo o ferro fundido por esse material, as armas tornaram-se mais leves e resistentes.

Tipo: nesse sentido, são blocos de madeira com gravações em relevo que permitem sua reprodução por meio da impressão.

Dinastia Yuan (1279-1368)

Em 1215, Gêngis Khan, líder do Império Mongol, formado a partir de 1206 na atual Mongólia, expandiu seus territórios e conquistou a região norte da China. Em 1279, seu neto, Kublai Khan, conquistou a região sul e dominou o Império Chinês, fundando a **dinastia Yuan**.

Entre 1279 e 1368, portanto, o Império Chinês foi dominado pelos mongóis, intensificando seu contato com os povos europeus.

Dinastia Ming (1368-1644)

Durante a **dinastia Ming**, o Império passou por um período de enriquecimento, alcançado por meio do comércio com outros povos, de estabilidade social e de grande aumento populacional.

Para evitar possíveis invasões estrangeiras, como a dos mongóis, o Império foi fortemente militarizado com a criação de um exército e uma marinha permanentes.



NIK WHEELER/ALAMY/FOTOREMA - MUSEU DE YANGGAI, CHINA

Estátua de cerâmica feita durante a dinastia Tang, que representa uma mulher da elite chinesa.

• Os assuntos trabalhados nestas páginas possibilitam a comparação entre as dinastias chinesas, atendendo, assim, a aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 5**, pois correlacionam eventos ocorridos em temporalidades diferentes, mas no mesmo espaço.

• Comente com os alunos que, após a queda da dinastia Tang, em 907, o Império Chinês foi dividido em cinco dinastias ao longo dos cinquenta anos posteriores, localizadas na região norte do território. Somente no ano de 960 foi instaurada a dinastia Song, pondo fim à divisão política e unificando o território chinês novamente.

Um texto a mais

Leia o texto a seguir sobre a sucessão das dinastias chinesas e o processo de divisão do território e, se achar conveniente, compartilhe-o com os alunos.

[...]

Shi Huangdi, rei de Qin (Xian) conquistou seis reinos, unificou a nação chinesa e recomeçou a construção da Grande Muralha. A dinastia Han adotou o confucionismo e criou grande prosperidade, com implementos agrícolas de ferro, carros de boi e avançadas técnicas de irrigação; estabeleceu a Rota da Seda até Alexandria e foram inventados o papel e a porcelana. O período da desunião foi de grandes conflitos, mas foram inventados a pólvora e o carrinho de mão, além de avanços na medicina, astronomia e cartografia e o budismo tornou-se popular. O Império foi restaurado na dinastia Sui, que construiu o Grande Canal e reconstruiu a Muralha da China. Na dinastia Tang, houve grande florescimento da civilização chinesa e a administração confucionista foi reforçada; invenção da

55

imprensa e novo impulso do comércio com o Ocidente. As cinco dinastias corresponderam a novo período de fragmentação, mas a dinastia Song reunificou a China e impulsionou o desenvolvimento econômico e cultural: escritos históricos, pintura, caligrafia e porcelana esmaltada. A dinastia Yuan correspondeu à conquista

mongol e aos relatos deslumbrantes de Marco Polo. A dinastia Ming nasceu da revolta camponesa liderada por ex-monge budista e a China atingiu 100 milhões de habitantes; construiu-se a “Cidade Proibida” em Pequim. [...]

MASPERO, Henri. As origens da civilização chinesa. *Revista Geografia Econômica*, Florianópolis, UFSC, v. 1, jul. 2008. p. 45.

• Ao abordar a configuração da sociedade chinesa no período, desenhe na lousa uma pirâmide para que os alunos possam visualizar melhor a divisão e o número de componentes de cada camada. O recurso das pirâmides sociais é bastante efetivo para representar as desigualdades entre os grupos pertencentes a uma mesma sociedade. Por esse motivo, ao construir a pirâmide da sociedade chinesa, incentive a participação dos alunos na distribuição das informações. Nesse sentido, ressalte que a base (devido à sua largura) representa a maior parte da população – em geral, as pessoas mais pobres, que, na sociedade chinesa antiga, eram constituídas pelos camponeses. O topo da pirâmide, por sua vez, era composto pela menor parte da população, como os membros da nobreza, ou seja, as pessoas com mais posses nessa sociedade. Aproveite para fazer com os alunos a análise detida da imagem da página, pedindo-lhes que descrevam os detalhes das atividades realizadas pelos diferentes grupos sociais retratados.

A sociedade imperial

A sociedade chinesa na época imperial era dividida entre os membros da nobreza, os mercadores, os artesãos e os camponeses.

Embora houvesse uma hierarquia social estabelecida, os concursos públicos possibilitavam certa mobilidade e que pessoas de diferentes condições sociais pudessem aspirar a cargos no governo. Entretanto, o ingresso nesses cargos era difícil e, geralmente, só as camadas mais abastadas da sociedade tinham acesso a eles.

Os grupos sociais

A **nobreza** era composta de grandes proprietários de terras e de membros da corte imperial, os quais ocupavam cargos administrativos e públicos, como conselheiros, generais e tesoureiros.

Os **mercadores** formavam um grupo social muito rico. Com as prósperas relações comerciais com outros reinos e impérios na Europa e na Ásia, eles comercializavam produtos de luxo, como seda, perfumes e porcelana, e especiarias, como gengibre, pimenta e gergelim.

Já os **artesãos** reuniam-se em oficinas, onde produziam diversos objetos, como utensílios domésticos, armas, joias e instrumentos musicais.

Os **camponeses** formavam a camada social mais pobre e mais numerosa do Império. Em geral, os camponeses trabalhavam para os nobres proprietários de terras em troca de moradia e proteção. Além disso, cada família recebia um pedaço de terra para cultivar produtos para seu próprio sustento.



Esta ilustração é uma representação artística contemporânea feita com base em estudos históricos. Fonte de pesquisa: ZEDUAN, Zhang. *Ao longo do rio durante o festival de Qingming*. Pintura panorâmica em rolo de pergaminho, 25,5 cm x 525 cm. Museu do Palácio de Pequim.

56

• Destaque a informação sobre os contatos comerciais dos mercadores da sociedade chinesa. Gradativamente, é importante os alunos perceberem que existia, desde a Antiguidade, uma movimentação de pessoas (e de mercadorias) entre os continentes europeu, asiático e africano. Conteúdos como esse contemplam aspectos

da **Competência específica de História 5**. Além disso, ao abordar a complexidade das conexões entre a China imperial e outras partes do globo e analisar as dinâmicas comerciais chinesas com outras sociedades, são abordados aspectos das habilidades **EF07HI02** e **EF07HI14**.

O cotidiano

Vimos anteriormente as diferentes camadas da sociedade chinesa imperial. Após conhecer esses grupos, reflita sobre a seguinte questão.

Questão 1. Havia diferenças no cotidiano das pessoas no que se refere ao grupo social do qual faziam parte? *Questão 1. Resposta: Espera-se que os alunos, com base no estudo dos diferentes grupos sociais, respondam que poderiam existir diferenças no cotidiano dessas pessoas, como será estudado a seguir.*

A seguir, conheça alguns aspectos comuns do cotidiano, como o vestuário e a alimentação.

Vestuário

As peças básicas do vestuário chinês eram a túnica, o manto, a calça e o chapéu, conforme pode ser observado nesta representação.

As pessoas mais ricas usavam roupas de tecido, como o algodão e a seda. Mulheres e homens costumavam usar joias para se enfeitarem.

Já as pessoas mais pobres, como os camponeses, vestiam-se com tecidos mais simples. O uso de calças e de cintos de couro também era comum entre elas.

Estátua de terracota feita por volta do ano de 1600 representando um membro da elite chinesa na época da dinastia Ming.



NPL/DEA PICTURE LIBRARY/BRIDGEMAN IMAGES/ASP/PIX - COLEÇÃO PARTICULAR

Alimentação

De modo geral, a base da alimentação no norte da China era o painço, de fácil cultivo na região, de clima seco e frio. No sul, cujo clima é mais quente e úmido, o arroz era o alimento básico. Esses alimentos ainda são muito consumidos pela sociedade chinesa na atualidade.

O consumo de chá começou a se tornar popular no norte do país, especialmente entre a elite, durante a dinastia Tang. Ao longo do tempo, o chá também passou a ser consumido em outras regiões da China e por outras camadas sociais, tornando-se um costume entre a população chinesa.



Crianças fazendo refeição com arroz em uma escola, em Xiantao, China, em 2021.

NICOLAS ASP/OUR/AMP

Painço: tipo de cereal semelhante ao milho. Rico em nutrientes, é também conhecido como milho-miúdo ou milho-da-italia.

57

- Aborde aspectos do cotidiano chinês, ressaltando como certas tradições permaneceram ao longo de milênios e ainda hoje são comuns na China, como o consumo de chá e de arroz na alimentação e o uso da seda na confecção do vestuário.

- Fale sobre a viagem do veneziano Marco Polo, que passou muitos anos na Ásia e, ao retornar, contou suas aventuras, dando origem ao livro *As viagens de Marco Polo*. A obra se tornou popular na época por descrever as maravilhas vistas por ele em cidades chinesas. Não se sabe ao certo se as descrições fantásticas de Marco Polo estavam amparadas no real ou na fantasia vivida pelo viajante, no entanto sua narrativa serve como um documento do período. Por outro lado, quem a analisa precisa compreender que se trata da visão de um estrangeiro, que, muitas vezes, pode reforçar relatos para valorizar sua própria trajetória. Ainda hoje, os relatos da viagem de Marco Polo e as interpretações sobre eles são apresentados em diferentes livros (inclusive em paradidáticos), indicando a importância do relato do viajante.

- Aproveite a reflexão proposta pela questão 1 para discutir com os alunos o conceito de estratificação e de pluralidade social.

Algo a mais

- O encanto pelo desconhecido ainda é um tema atual. Caso os alunos tenham manifestado interesse pela história de Marco Polo, sugira-lhes a leitura do livro a seguir.

> JANIS, Herbert. *Marco Polo para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

• Os assuntos trabalhados nestas páginas, notadamente sobre cultura, tecnologia, invenções e conquistas marítimas chinesas, favorecem a abordagem de alguns aspectos da **Competência específica de História 1**, pois propõem a compreensão das relações de poder e dos processos de transformações culturais ao longo do tempo, como a abordagem da invenção do papel; ou o uso da pólvora em armas de fogo, ambos usados atualmente.

• Explique aos alunos que, apesar de ter recebido influências de diversos povos, a produção literária chinesa do período imperial tinha características próprias, cujos textos de gêneros variados eram escritos com base na cultura e na sociedade da época.

• Ao abordar o desenvolvimento tecnológico e as invenções da China Antiga, analise o pioneirismo histórico e as contribuições desse povo para o posterior desenvolvimento científico que influenciou o Ocidente, a exemplo de descobertas que são utilizadas até os dias de hoje, como a pólvora e o papel. Para ampliar o assunto, leia o texto da seção **Um texto a mais**, cuja abordagem favorece a articulação com o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**.

• Durante a realização das questões 1 e 2, se julgar conveniente, estabeleça uma integração com o componente curricular de **Ensino Religioso**, explicando aos alunos os princípios do budismo, sua abrangência territorial e sua relação com a natureza. Se possível, convide alguma liderança budista da sua cidade ou um membro da religião para que possa explicar mais detalhadamente os preceitos budistas aos alunos. Aproveite a atividade para desconstruir preconceitos que eles tenham sobre o tema, mostrando-lhes a pluralidade das religiões orientais e desenvolvendo o **respeito** ao próximo, a **curiosidade** e a **empatia**.

Cultura e tecnologia

Ao longo da história da China, diversos exploradores, mercadores e monges chineses trilharam caminhos para outras partes da Ásia, como a Ásia Central e o Oriente Médio, estabelecendo trocas culturais e comerciais com outros povos. Durante a dinastia Tang, essas trocas intensificaram-se, transformando profundamente a sociedade chinesa.

Alguns exemplos dessas influências culturais são o budismo, a astronomia e a **cosmologia**. Na literatura, a China recebeu influências de contos populares de origem indiana, persa e europeia, assim como de elementos da cultura greco-romana.

Estados da Ásia Central, como o que corresponde ao Camboja atual, influenciaram a dança, a música e também o modo de se vestir dos chineses. Além disso, especiarias e temperos de diversas partes do mundo enriqueceram a culinária da China naquele período, como a pimenta indiana.

Cosmologia: ciência que estuda a estrutura, a composição e o desenvolvimento do Universo.

Confucionismo e budismo na época imperial

No século XII, houve uma revalorização dos princípios de Confúcio, nos quais estava estabelecido o caminho para a evolução moral de cada indivíduo, o que resultaria em uma evolução coletiva.

O budismo, por sua vez, é uma religião que surgiu na Índia, na mesma época em que viveu Confúcio. Seu criador foi Sidarta Gautama, o Buda. Ele estabeleceu alguns preceitos, como o desapego a bens materiais e a compaixão. O budismo espalhou-se por várias regiões da Ásia e depois para todo o mundo. Muitos monges budistas levam uma vida isolada, em contato com a natureza, e executam suas tarefas com grande disciplina.

Agora, responda às questões a seguir.

1. Quais foram os principais preceitos estabelecidos pelo budismo?
1. Resposta: Desapego a bens materiais e compaixão.
2. Cite um preceito do budismo e explique o que você entende a respeito dele.
2. Resposta pessoal. Professor, professora: Incentive os alunos a se expressarem acerca do preceito escolhido por eles.



Mosteiro budista localizado na província de Qinghai, China, em 2020.

Invenções

Durante o período Tang, a China esteve em plena efervescência criativa. O papel, por exemplo, criado no século II durante a dinastia Han, passou a ser muito utilizado.

Outras inovações dessa época foram desenvolvidas com base em técnicas de fundição de ferro, com a criação de ferramentas, de chaves e de fechaduras, entre outros utensílios. A pólvora, obtida no ano de 850, foi inicialmente usada para a fabricação de fogos de artifício. Mais tarde, tornou possível a concepção das armas de fogo, que mudariam radicalmente as formas de guerrear.

Houve ainda o aprimoramento da bússola, inventada no século IV a.C., e da porcelana, um dos objetos mais comercializados pela China por longo período.



Fragmento de papel utilizado na época da dinastia Tang, por volta do século VII.

ROBANA PICTURE LIBRARY/SHYR - BIBLIOTECA BRITANICA, LONDRES, INGLATERRA

Conquistas marítimas

O terceiro imperador da dinastia Ming, Hongwu (1328-1398), procurou expandir as fronteiras da China e efetuar trocas comerciais e culturais por meio das expedições marítimas.

Com o aperfeiçoamento da ciência náutica, o imperador designou seu conselheiro, Zheng He, ao cargo de comandante dessas expedições. Foram realizadas sete expedições, sendo a primeira no ano de 1405 (cerca de oito décadas antes de os europeus conseguirem a transposição do Cabo das Tormentas, em 1488) e a última em 1432.

As viagens davam-se em **juncos**, embarcações até cinco vezes maiores que as caravelas usadas pelos europeus. As jornadas comandadas por Zheng He chegaram até a região do atual Quênia, na África, parando por vários portos e comercializando diversos produtos. As viagens serviam também para estabelecer relações diplomáticas com outros povos.

Com a morte do imperador, não houve continuidade das grandes expedições marítimas e a China entrou em um período de isolamento, limitando o comércio com os estrangeiros.

Ciência náutica: ciência relacionada à navegação que reúne os conhecimentos necessários para a condução de embarcações pelas águas.

59

Um texto a mais

O texto a seguir aborda algumas invenções chinesas que foram largamente utilizadas pelos europeus.

[...]

Quatro invenções tecnológicas chinesas dos tempos Han e dos tempos medievais lançaram toda a base para a exploração e colonização europeia do mundo: a bússola tornou-se a ferramenta dos navegadores pioneiros de Portugal, Holanda e Inglaterra; a pólvora possibilitou aos europeus o domínio das terras por eles encontradas; papel e impressão tornaram possível a grande disseminação de suas ideologias e leis.

[...]

SCHAFFER, Edward H. *China Antiga*. Tradução: Maria de Lourdes Campos Campello. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. p. 131. (Biblioteca de História Universal Life).

- A pólvora foi uma invenção chinesa que revolucionou as formas de guerra conhecidas pelas sociedades ao longo da história. Explique aos alunos que sua invenção ocorreu no século IX com uma mistura à base da substância salitre (nitrato de potássio). Inicialmente, a pólvora foi utilizada em rituais de pirotecnia. Somente no século XII passou a ser usada em meios militares, como composição de explosivos em bombas e em granadas. Nesse período, desenvolveram-se também, na China, armas com canos de bambu. Apenas no século XIV, na Europa, foram criados os primeiros canhões com a utilização de canos de metal carregados com pólvora.

- Destaque a informação sobre as expedições marítimas chinesas e suas trocas comerciais e culturais, que ocorriam com povos da Ásia e da África. É importante que os alunos percebam que os europeus não eram os únicos a investir no desenvolvimento da ciência náutica

durante os séculos XIV e XV. Conteúdos como esse contemplam aspectos da **Competência específica de História 5**, pois discutem a movimentação de mercadorias e de pessoas entre a China e outras regiões do mundo, além da habilidade **EF07HI02**, uma vez que refletem sobre a complexidade das conexões entre a China imperial e outras partes do globo.

- Ao analisar as dinâmicas comerciais entre a China imperial e outras sociedades, comparando as formas de navegação entre o Pacífico e o Atlântico, o conteúdo da página também aborda as habilidades **EF07HI14** e **EF07HI06**.

• As atividades 1 a 4 desta página permitem que os alunos identifiquem a aplicação do conceito de modernidade ao Império Chinês, refletindo sobre seus processos de inclusão e de exclusão, trabalhando, assim, aspectos da habilidade EF07HI01. Estas atividades também possibilitam que os alunos reflitam sobre as interações e as conexões entre a China imperial e outras partes do globo, compreendendo sua complexidade, o que favorece o trabalho com a habilidade EF07HI02.

• Ao refletir sobre as expedições marítimas organizadas pela dinastia Ming, a atividade 3 viabiliza a análise das dinâmicas comerciais entre a China imperial e outras sociedades, comparando as formas de navegação entre o Pacífico e o Atlântico, desenvolvendo, desse modo, aspectos das habilidades EF07HI14 e EF07HI06.

• Ao propor a análise de diferentes fontes históricas, a atividade 4 favorece a abordagem da **Competência específica de História 3**, propiciando aos alunos a elaboração de hipóteses e de interpretações com relação a essas fontes, de modo a compreenderem alguns aspectos sociais e culturais do período em que foram produzidas.

Respostas

4. a) Fonte 1 – período da dinastia Ming; fonte 2 – período da dinastia Yuan; fonte 3 – período da dinastia Song; fonte 4 – período da dinastia Tang.

b) Fontes 3 e 4 – pinturas; fonte 1 – vaso de porcelana; fonte 2 – carimbo de nota promissória.

c) Esses objetos revelam que, há muitos séculos, os chineses já dominavam a arte da pintura, da fabricação do carimbo e da porcelana. Além disso, fornecem informações a respeito do cotidiano da época, como o costume dos chineses de jogar bola, a utilização de vasos, a existência de professores e a realização de cobranças por meio do registro de notas promissórias.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

Organizando os conhecimentos

1. De que maneira estava organizada a sociedade imperial chinesa?
2. Cite dois exemplos de invenções chinesas e comente a importância de cada uma delas.

2. Possíveis respostas: Entré as invenções chinesas, os alunos podem citar o papel, ferramentas (como chaves e fechaduras), a pólvora (que proporcionou a criação de fogos de artifício e armas de fogo), além do aprimoramento da bússola e da porcelana.
3. Quais eram os principais objetivos das expedições marítimas ocorridas durante a dinastia Ming?

3. Resposta: Os principais objetivos das expedições marítimas ocorridas no período da dinastia Ming eram ampliar as fronteiras do território chinês e fazer trocas comerciais e culturais com outros povos.

Aprofundando os conhecimentos

4. Analise as fontes históricas a seguir e, depois, responda às questões.

1.

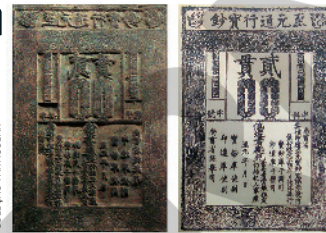
VASES FROM HISTORY/ BRIDGEMAN IMAGES/ SYGMA - COLEÇÃO PARTICULAR



Vaso de porcelana chinês produzido durante a dinastia Ming.

2.

PICTURES FROM HISTORY/ BRIDGEMAN IMAGES/ SYGMA - COLEÇÃO PARTICULAR



Carimbo de nota promissória do ano de 1287.

3.

QIAN XUAN - COLEÇÃO PARTICULAR



Pintura em tecido representando o imperador Taizu (927–976) junto a outros governantes e ministros jogando o *cuju*, um tipo de jogo com bola. Produzido por Qian Xuan, no século XIII.

4.

MUSEU DE BELAS ARTES DE OSAKA, JAPÃO



Retrato do professor Fu Sheng produzido pelo pintor Wang Wei (701-761), no século VIII.

Nota promissória: título de pagamento, documento que representa a promessa de pagamento de uma dívida.

- a) Em que período da história da China cada fonte histórica apresentada foi produzida? 4. a) Resposta nas orientações ao professor.
- b) Identifique o tipo de cada uma das fontes apresentadas. 4. b) Resposta nas orientações ao professor.
- c) Quais informações essas fontes históricas podem fornecer sobre o período em que foram produzidas? 4. c) Resposta nas orientações ao professor.

5. O texto a seguir aborda algumas alternativas de entretenimento da população chinesa durante o século IX. Leia-o e, depois, responda às questões.

[...] 5. c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos digam qual das atividades mais atraiu a curiosidade deles.

Senhoras e cavaleiros chineses de classe social elevada, servidos por um corpo de criados e escravos, passavam o seu tempo livre em vários divertimentos. Apreciavam esportes, jogos de salão, música, dança, os grandes festivais da estação e os cerimoniais que marcavam tais ocasiões, como o ano novo — ou o aniversário do rei. O povo mais humilde participava de algumas dessas diversões. [...]

Havia outros esportes movimentados, inclusive um tipo de futebol que tinha sido popular desde a antiguidade e era considerado como um útil exercício militar. Nos tempos Tang, imperadores, cortesãos, intelectuais e mesmo senhoras apreciavam o jogo de polo, que tinha sido introduzido, não havia muito, das terras iranianas. [...]

Entre os esportes menos movimentados estavam os jogos de mesa e de salão, alguns dos quais eram remotamente aparentados do moderno “**Parcheesi**”, loto e gamão. [...]

SCHAFER, Edward H. *China Antiga*. Tradução: Maria de Lourdes Campos Campello.

5. b) Resposta: Diversas atividades eram praticadas, como diferentes tipos de esportes, jogos e dança. Na imagem, foi representado o jogo de tabuleiro.

Parcheesi: jogo de tabuleiro praticado por até quatro pessoas, também conhecido como ludo real.

5. a) Resposta: O texto aborda alternativas de entretenimento para a população da camada social mais elevada.

- O texto trata de alternativas de entretenimento de qual camada social da China imperial?
- De acordo com o texto, que atividades eram praticadas como forma de entretenimento na China do século IX? Qual dessas atividades foi representada na imagem?
- Quais formas de entretenimento mais chamaram sua atenção? Por quê?
- Você ou alguém de sua família costuma praticar alguma dessas atividades como entretenimento? Converse com seus pais ou responsáveis e depois compartilhe sua resposta com os colegas de sala.



Representação de mulher movendo uma peça em um jogo de tabuleiro. Detalhe de pintura em seda do século VII, durante a dinastia Tang, encontrada nos túmulos de Astana, em Xinjiang, na China.

5. d) Resposta: Os alunos deverão aproveitar esta questão para relatar aos colegas a maneira como costumam se entreter com seus familiares. Estabeleça um prazo para que eles possam ter essa conversa com os pais ou responsáveis.

61

• Nesta coleção, utilizamos os termos **escravizado** e **pessoa escravizada**, no entanto **escravo** eventualmente aparece em títulos de obras e em textos citados de terceiros. Atualmente, o uso dessa palavra tem sido contestado por historiadores, que entendem que tais termos produzem interpretações errôneas sobre esse grupo social. Ao se deparar com essa palavra, explique aos alunos que **escravo** coloca o sujeito como passivo, sem ação, cristalizado em seu local social, enquanto **escravizado** ou **pessoa escravizada** diz respeito a uma circunstância imposta na qual esse sujeito foi submetido.

• A atividade 5 permite o desenvolvimento da **competência leitora** e da **leitura inferencial**. Peça aos alunos que façam a leitura do texto sobre as formas de entretenimento na China Antiga, relacionando seu conteúdo com a imagem. Depois, questione-os sobre a atividade realizada pela personagem da gravura. Para isso, faça perguntas como: “Quais eram as formas de entretenimento na China Antiga?”; “Qual é a relação entre estratificação social e formas de entretenimento?”. Em seguida, aproxime a discussão do cotidiano dos alunos, perguntando sobre as formas de entretenimento deles e sobre os jogos de tabuleiro que conhecem e de que gostam. A atividade também contempla aspectos da **Competência geral 3**, pois aborda o entretenimento dos chineses, permitindo aos alunos valorizar e fruir diferentes manifestações culturais, levando-os a compreender melhor essas práticas.

Atividade a mais

• Caso considere pertinente aprofundar as discussões apresentadas na atividade 5, proponha aos alunos que levem para a escola os jogos de tabuleiro que tenham em

caso. Se possível, crie uma dinâmica com o professor do componente curricular de **Educação Física**. Organize a turma em pequenos grupos e desenvolvam um circuito de jogos: cada grupo joga uma partida, indo, em seguida, para a próxima. Ao final da atividade, questione os alunos sobre as características de cada jogo, quais estratégias foram

usadas para jogá-los e de quais mais gostaram. Aproveite a atividade para levar os alunos a refletir sobre formas diferentes de entretenimento para além das mídias, desenvolvendo a **curiosidade**, a **autonomia** e a **persistência** para conhecer as regras de novos jogos e executá-las, efetuando suas próprias táticas.

Objetivos do capítulo

- Compreender a formação do Japão.
- Conhecer aspectos culturais e sociais do Japão na época dos reinos e dos impérios.
- Identificar a estrutura social do Japão Antigo.
- Compreender algumas características da religiosidade japonesa na época dos xoguns.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo são relevantes para que os alunos reconheçam as interações e as conexões entre o Japão Antigo e outras partes do globo, compreendendo sua complexidade, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI02**.

Os alunos também analisarão o conceito de modernidade, discutindo seus processos de inclusão e de exclusão com relação aos japoneses da Antiguidade, abordagem que contribui para desenvolver a habilidade **EF07HI01**.

Ao examinar as dinâmicas comerciais entre o Japão Antigo e outras sociedades, comparando as formas de navegação entre o Pacífico e o Atlântico, também é possível discutir aspectos das habilidades **EF07HI14** e **EF07HI06**.

- O conteúdo sobre a formação do Japão, em específico, e as correntes migratórias que o compuseram contempla aspectos da **Competência específica de História 5**.

Um texto a mais

Para entender um pouco mais sobre a formação do Japão, leia o texto a seguir a respeito do período Jomon.

[...]

O período Jomon deve ser considerado, em verdade, como um neolítico retardatário, podendo a sua fase de maturidade ser vista como uma antecipação das Idades do Bronze e do Ferro, no sul do país. Nessa fase, a agricultura revela-se primitiva, praticada em reduzida escala. Somente no último milênio do período verifica-se a domesticação de

CAPÍTULO

5 A formação do Japão

Há diversas teorias que buscam explicações sobre os primeiros habitantes do arquipélago que hoje forma o Japão. Baseando-se em estudos arqueológicos, uma dessas teorias defende que a região começou a ser povoada há cerca de 30 mil anos por povos originários da península coreana. Acredita-se que os primeiros registros da cultura japonesa foram produzidos há aproximadamente 6 mil anos. Entre eles estão utensílios domésticos de barro, como potes e vasos, da cultura conhecida como Jomon.

Por volta de 300 a.C., em uma segunda onda migratória, pessoas originárias do norte da China teriam se fixado nas ilhas do atual Japão. Conhecidas como Yayoi, essas pessoas formavam grupos sedentários que cultivavam arroz, criavam animais e conheciam técnicas de metalurgia. Aos poucos, a cultura Yayoi tornou-se predominante na região.

Arquipélago: conjunto de ilhas.

Fonte de pesquisa: BLACK, Jeremy. *World history atlas*. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 264.

O Japão no século III

Reinos e impérios

A cultura Yayoi prevaleceu por cerca de 600 anos. Nesse período, as comunidades que se desenvolveram no arquipélago japonês estavam organizadas em clãs, cada um deles com um chefe, mulher ou homem. Para ampliar seus domínios, alguns chefes estabeleceram alianças entre os clãs, possibilitando a formação de diversos reinos.

Entre os séculos IV e V, originou-se o Reino de Yamato, que se expandiu e formou um império. Nos dois séculos seguintes, no chamado **período Asuka** (552 e 710), o Império Yamato cresceu e recebeu diversas influências de outras culturas. Os chineses, por exemplo, introduziram a escrita ideográfica (do japonês, *kanji*) e o confucionismo. Além disso, monges coreanos difundiram a religião budista.

62

animais. A vida se organiza em torno de pequenas comunidades, que se desenvolvem em função da coleta e da caça.

O homem do período Jomon vivia nas imediações do litoral, subsistindo graças principalmente a uma intensa coleta de mariscos. Na medida em que penetrou mais para o interior e, conseqüentemente, alcançou as montanhas,

esse homem diversificou as suas fontes de subsistência, passando a viver da coleta de frutos e da caça, possibilitando o desenvolvimento de pequenas comunidades, já dotando suas habitações delareiras, que se constituíram em verdadeiros protótipos das atuais "hibashi". [...]

TALLON, Miguel D. História do Japão. *Revista de História*. Vitória, n. 3, 1992. p. 68.

Períodos da história do Japão

A história do país que hoje conhecemos como Japão costuma ser dividida em períodos marcados por intenso desenvolvimento cultural e intelectual.

Período Nara (710-794)

No ano de 710, estabeleceu-se a primeira capital fixa do Japão, em Nara. Durante o período Nara, houve intenso desenvolvimento nas áreas da Arquitetura, das artes e da literatura. Também houve o aprimoramento da escrita e a produção de grande quantidade de registros documentais, como éditos e ordens do governo, além de poemas.

Édito: publicação de uma lei, de uma ordem judicial.

Período Heian (794-1185)

O período Heian foi marcado pelo surgimento da figura do **samurai** (do japonês, “aquele que serve”). Inicialmente, os samurais eram guerreiros que protegiam a propriedade de seus senhores.

Ao longo dos anos, seus métodos de luta foram aperfeiçoados e eles passaram a compor um novo grupo da sociedade, unido por um código de ética chamado *bushido*.

A ascensão dos xoguns (1185-1867)

A partir do século XII, com o enfraquecimento do poder imperial e as disputas entre os clãs, desenvolveu-se um sistema de governo chamado **xogunato**, também conhecido como *bakufu*.

Após uma série de conflitos, Yoritomo Minamoto, chefe de um clã guerreiro, recebeu o título de **xogum** (do japonês, “comandante do exército”).

Esse período costuma ser dividido em: **período Kamakura** (1185 a 1333), **período Muromachi** (1333 a 1603) e **período Edo** (1603 a 1867).



Pintura em tecido de autoria desconhecida, do século XVIII, representando Tokugawa Ieyasu, que se tornou xogum em 1603, dando início ao período Edo.

FOTOTECA GILARDI, MILÃO, ITALIA

• A leitura e a análise dos diferentes períodos da história do Japão contemplam aspectos da **Competência específica de História 2**, uma vez que permitem compreender transformações e manutenções das estruturas sociais, políticas e econômicas dessa sociedade ao longo do tempo.

Um texto a mais

Leia a seguir um trecho sobre a história e as características do xogunato Tokugawa. Se achar conveniente, compartilhe essas informações com os alunos.

[...]

O xogunato Tokugawa não era apenas um governo militar com a função de unificar o país, mas uma estrutura governamental com estratégias eficazes que usou a unificação nacional a fim de obter controle absoluto das terras e, conseqüentemente, a paz interna. [...]

O rígido sistema administrativo Tokugawa controlava os impostos locais, fazendo uso do *kokudaka*, um sistema de taxaço com base na produção medida através do *koku*, entendido como o montante de arroz suficiente para alimentar uma pessoa por um ano. O imposto não era calculado a partir do que era de fato produzido, mas baseava-se no tamanho e na qualidade da terra. Nota-se que o *koku* era utilizado, também, como uma espécie de moeda, servindo de pagamento para samurais vassallos que administravam os feudos de seus respectivos daimiões, ou até mesmo para medir o tamanho de terras feudais.

[...]

Ieyasu distribuiu os daimiões pelo território japonês, conferindo-lhes o direito de governar a população que vivia em seus feudos e controlar os impostos

63

que eram arrecadados. Mas esse mesmo poder poderia ser também confiscado pelo xogum, que podia destituir os daimiões de seus cargos ou até mesmo transferi-los para outros domínios ou diminuir parte de suas propriedades de terra. Com esse sistema, Ieyasu pôde conceder a autoridade de daimiõ aos vassallos mais antigos e fiéis ao clã Tokugawa [...].

MARQUES, Kamila Cristiny Pereira. O Shinsengumi e a queda do xogunato Tokugawa (1600-1868): a expressão dos valores de uma sociedade guerreira. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua e Literatura Japonesas) – Universidade de Brasília, Brasília. p. 10. Disponível em: <https://www.bdm.unb.br/handle/10483/9343>. Acesso em: 2 jun. 2022.

• Aproveite a discussão da página para debater com os alunos o conceito de estratificação social e política. Direcione o diálogo para a vida cotidiana deles, questionando-os como eles conseguem perceber as atividades das diferentes camadas sociais, a **pluralidade social** e sua atuação política cotidiana, refletindo sobre os problemas dessa divisão. Dessa forma, esta atividade contribui para desenvolver o **respeito** ao próximo e a **empatia**, compreendendo que todos têm os mesmos direitos e que a estratificação social pode reduzir o acesso de alguns grupos a parte deles. Não permita que quaisquer tipos de preconceitos sejam explanados durante a discussão.

A sociedade na época do xogunato

Nos anos em que vigorou o sistema de xogunato, houve pouca possibilidade de mobilidade social. Conheça a seguir alguns aspectos da sociedade do Japão dessa época.

O poder do imperador

Desde o estabelecimento do Império Yamato, o imperador, ou *tenno* (“imperador celeste”, em japonês), exerceu grande autoridade sobre o Japão. Naquela época, acreditava-se que o *tenno* era herdeiro dos deuses e que seu poder era transferido aos descendentes. Porém, na época do xogunato, o imperador perdeu parte de seu poder.

O xogum

O xogum era o supremo comandante militar do Japão e, embora devesse lealdade ao imperador, na prática era ele quem exercia o poder político.

Durante o período Kamakura, o xogum Yoritomo Minamoto governou o Império apoiado por um exército de guerreiros samurais. Ele reprimiu grupos rebeldes e tornou o título de xogum permanente e hereditário.

O daimio

TEMPLO KUHONBUTSU JOSHIIN-JI, TOQUIO, JAPÃO



Os *daimio* eram senhores das terras e subordinados ao xogum. Apesar de eles administrarem essas terras, era o xogum quem detinha poderes sobre elas.

Uma maneira de exercer controle sobre o *daimio* era o sistema *sankin kotai* (“presença alternada”). Nesse sistema, o *daimio* era obrigado a passar quatro meses do ano na capital e oito meses nas terras por ele administradas. Quando voltava, a família dele permanecia na capital e ficava sob vigilância das autoridades. Além disso, o *daimio* devia ao xogum o pagamento de impostos e a lealdade política e militar.

Xilogravura de Utagawa Kuniyoshi (1797-1861) que representa Takeda Shingen, que foi *daimio* no século XVI.

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

Os samurais

Os samurais serviam aos *daimio*, protegendo suas terras em épocas de conflitos e cobrando impostos dos camponeses.

Eles recebiam o *koku*, gratificação equivalente à quantidade de arroz suficiente para alimentar uma pessoa por um ano.

Os samurais formavam um grupo privilegiado na sociedade. No período Edo, época marcada pela paz interna no Japão, muitos passaram a se dedicar a outras atividades, como ao comércio e ao ensino de artes marciais.

Os camponeses

A agricultura era a base da economia japonesa na época dos xoguns. O arroz era o principal produto cultivado e, apesar do grande valor comercial, os camponeses que o produziam formavam uma das camadas mais pobres e numerosas da população.

Trabalhando nas terras dos *daimio*, eles estavam sujeitos à cobrança de altos impostos em troca de moradia e proteção. Para garantir a produção agrícola destinada ao pagamento dos impostos, os camponeses uniam suas famílias formando comunidades, lideradas por chefes escolhidos entre eles.



Xilogravura de Katsushika Hokusai que representa camponeses cultivando a terra, 1830.

Os comerciantes

Por volta do século XVII, houve grande desenvolvimento econômico no Japão, acelerando o processo de urbanização de diversas cidades do Império. As atividades comerciais passaram a ser um meio importante de garantir boas condições de vida entre as camadas trabalhadoras da sociedade.

Nesse contexto, muitos comerciantes enriqueceram e ascenderam socialmente.

Atividade a mais

- Ao trabalhar com o tema dos samurais, solicite aos alunos que façam uma pesquisa sobre a presença dessa figura nas mídias da atualidade. Eles podem se dividir em grupos, buscando analisar as referências do universo dos samurais em jogos, histórias em quadrinhos e filmes.

- Os alunos devem trazer referências que conheçam sobre o tema para a sala de aula, explicando como os samurais são representados, quais são suas funções no documento escolhido e como é retratada a importância do código de honra e do militarismo. É fundamental garantir que todos os alunos possam se expressar, sem qualquer tipo de preconceito.

- Ao final da atividade, crie uma roda de conversa com os alunos com o objetivo de relativizar as produções estudadas. Esta atividade pode ser realizada de forma conjunta com o professor do componente curricular de **Língua Portuguesa**. Nesse sentido, os alunos devem identificar qual é o tipo de discurso sobre os samurais presente nas mídias por meio do contexto de produção de cada obra analisada, das intenções da produção e do público-alvo.

- A atividade permite o acesso dos alunos a **diversas fontes de informação** e o trabalho com **práticas iniciais de pesquisa**, especialmente por meio da análise documental para a percepção dos discursos e da identificação do discurso multimodal nas mídias sociais.

• A discussão sobre a religiosidade japonesa contempla aspectos da **Competência geral 9**, posto que auxilia os alunos a refletir sobre o respeito ao outro e a valorizar a diversidade de saberes, de identidades e de culturas de outras sociedades.

Um texto a mais

Leia o texto a seguir sobre a influência do budismo no Brasil.

Nos últimos anos, existem diversos indicadores que mostram que a presença do Budismo no Ocidente tem se intensificado. Se por um lado o número de adeptos ainda é percentualmente pequeno, o Budismo tem tido uma presença constante na mídia e tem exercido uma influência considerável no mundo religioso contemporâneo. Essa atração pelo Budismo no mundo ocidental tem também como fator catalisador a presença de um grande número de imigrantes asiáticos, que foram se estabelecendo em diversas correntes migratórias no decorrer desse século. A partir desses dois fatores, que se fazem presentes de forma histórica e atual, estabeleceram-se e vêm se estabelecendo diversas comunidades em diversos países ocidentais, representando diferentes doutrinas budistas e apresentando diferentes graus de atração.

Apesar de importantes diferenças nas conversões ao Budismo serem claramente determinadas pela história e por uma cultura local, ainda é comum se falar em Budismo Ocidental como um bloco único, o que também é reforçado pela mídia. Por outro lado, muito do que se divulga na mídia se reduz ao *Zen* e ao Budismo tibetano e o que se pesquisa com o rótulo de Budismo no Ocidente se limita muitas vezes ao ambiente americano e europeu. Apesar de o Brasil ter um número significativo de budistas e de ter o que é considerada a maior comunidade japonesa fora do Japão, o Budismo no Brasil tem sido muito pouco discutido ou praticamente ignorado nas discussões acadêmicas sobre a adaptação do Budismo no Ocidente. [...] Se por um lado o Brasil apresenta uma

A religiosidade

A religiosidade foi um aspecto importante da cultura e da sociedade japonesa na época dos xoguns. Conheça a seguir algumas características das duas principais religiões da época: o xintoísmo e o budismo.

O xintoísmo

Como vimos, os japoneses acreditavam que o imperador era o herdeiro dos deuses. Essa maneira de pensar originou-se no xintoísmo, crença religiosa que provavelmente se desenvolveu no Japão por volta de 300 a.C.

O xintoísmo é baseado no culto aos deuses, à natureza e aos ancestrais. De acordo com essa religião, o Universo é regido por forças naturais em constante transformação. Seus princípios visam à harmonia dos seres humanos com a natureza e, para isso, seus seguidores realizam orações e oferendas a fim de manter o equilíbrio das forças do Universo e pedir boas colheitas, proteção e paz.

O budismo

O budismo foi difundido no Japão por monges coreanos no século VI e, ao longo do tempo, foi adquirindo características próprias, diferenciando-se das formas de budismo praticadas pelos indianos e pelos chineses.

O budismo que se desenvolveu no Japão ficou conhecido como *zen*-budismo, agregando elementos do xintoísmo, como o culto aos antepassados e alguns ritos funerários.

De acordo com alguns estudiosos, o *zen*-budismo se tornou popular no Japão por causa de sua simplicidade em relação ao xintoísmo e às outras vertentes de budismo praticadas na Ásia.

Zen: palavra de origem sânscrita cujo significado está relacionado à meditação e à contemplação.



PILOTEMIK/SHUTTERSTOCK - TEMPLO KOTOKU-IN, KAMAKURA, JAPÃO

Estátua do Buda Amitaba no templo de Kamakura, no Japão, em 2020.

66

maioria católica, é também notório o sincretismo religioso [...]. Essa característica religiosa do Brasil por si só faz com que as conversões ao Budismo [...] possam assumir padrões bastante diferenciados dos EUA e de outros países europeus. [...]

SHOJI, Rafael. Uma perspectiva analítica para os convertidos ao budismo japonês no Brasil. *Revista de Estudos da Religião*, n. 2, 2002, p. 85-86.

O contato com o Ocidente

Em 1543, os japoneses entraram em contato com a cultura ocidental em razão da chegada de comerciantes portugueses à ilha de Tanegashima, situada no arquipélago de Osumi, na região sul do Japão.

Anos mais tarde, missionários jesuítas introduziram a religião cristã católica no Império, conquistando grande número de seguidores entre as várias camadas da sociedade.

A política de isolamento

O contato com o Ocidente, no entanto, gerou muita instabilidade, com a ocorrência de disputas entre as esferas de influência religiosa, como a da Igreja católica e da Igreja protestante. O monoteísmo cristão, ao questionar a ideia de divindade do imperador, ameaçava o poder e a estabilidade política e social do Império.

Assim, no século XVI, as pessoas convertidas ao cristianismo passaram a ser perseguidas, e as que resistiam eram presas e condenadas à morte.

Comerciantes e missionários europeus passaram a sofrer sanções até serem expulsos do Império. Com exceção de poucos comerciantes holandeses, não foi permitida a entrada de estrangeiros no território e, a partir de 1637, nenhum japonês podia sair dos domínios do Império, e quem estivesse fora deles não podia retornar. Esse isolamento permaneceu até o final do século XIX, quando o sistema de xogunato terminou no Japão e o poder imperial foi restaurado. Desse momento em diante, o país passou por um processo de mudanças políticas e de modernização.



AMELOT/ANG-IMAGES/ALBUM/FOTOGARENA - SOCIEDADE PARA AS MISSÕES ESTRANGEIRAS DE PARIS, FRANÇA

Crucifixo de bronze feito por cristãos japoneses por volta do ano de 1800. No centro dessa peça, há uma representação de Buda.



Monumento aos 26 mártires perseguidos pelas autoridades japonesas e crucificados na cidade de Nagasaki, Japão, em 1597. Foto de 2018.

- O contato do Japão com o Ocidente trabalha aspectos da **Competência específica de História 4**, explorando a visão de diferentes sujeitos em um mesmo contexto, no caso, a visão dos missionários jesuítas e a do imperador do Japão. As divergências religiosas acabaram em conflitos e perseguições, resultando na adoção de uma atitude isolacionista do Japão até o século XIX.

- O conteúdo desta página contempla a habilidade **EF07HI02**, uma vez que os conflitos e o isolamento são exemplos da complexidade de interações que ocorreram no oceano Pacífico, no contato dos povos europeus com os asiáticos.

Atividade a mais

• O estudo das influências da religiosidade japonesa permite uma articulação com o componente curricular de **Geografia**. Em conjunto com o professor desse componente curricular, proponha para os alunos a atividade a seguir. Em um primeiro momento, explique-lhes que essas religiosidades foram disseminadas no Brasil, em especial, após a imigração japonesa ocorrida no início do século XX. Nesse sentido, os alunos devem se organizar em grupos para pesquisar essas religiões e sua relação com o Brasil atual. Distribua entre os grupos os seguintes temas.

> Dados estatísticos recentes que indiquem a porcentagem e as religiões onde vivem os budistas e os xintoístas no Brasil.

> Principais locais de culto onde se desenvolvem as tradições de origem japonesa.

> Costumes e hábitos comuns dos budistas e dos xintoístas que vivem no Brasil.

> Festas e cerimônias envolvendo as tradições religiosas japonesas no Brasil.

• Os grupos deverão reunir as informações obtidas e organizar uma apresentação oral para o restante da turma. Os integrantes podem explicar os dados encontrados e exibir imagens, gráficos e outras informações que julgarem interessantes.

O *bushido*, código de conduta dos samurais

Entre os samurais, existia um rigoroso código de conduta que recebia o nome de *bushido* (traduzido do japonês, “caminho do guerreiro”). Como nunca chegou a ser escrito integralmente, o conhecimento sobre esse código preservou-se por meio da oralidade e de obras de samurais, que descreveram alguns dos aspectos relacionados ao *bushido* entre os séculos XVI e XVIII.

As bases do *bushido* são o equilíbrio, a disciplina e a lealdade, e ao samurai caberia a busca por um caminho de honra, de sabedoria e de coragem. De acordo com esse código, tais virtudes poderiam ser alcançadas por meio da vitória sobre seus adversários, e também sobre si mesmo, combinando esforço físico e espiritual para superar os próprios limites.

Influência religiosa

Alguns ensinamentos religiosos tiveram influência sobre o *bushido*. Segundo o budismo, a vida se refaz por meio da reencarnação, e a morte deve ser compreendida como uma transição para outra vida, e não como o fim. Apropriando-se desses preceitos, o *bushido* afirmava que a morte não deveria ser temida pelos samurais.

Já o xintoísmo ensina que tudo o que as pessoas possuem no presente é por causa do trabalho de seus ancestrais e, para honrá-los e agradecer-lhes, elas devem adotar uma conduta rígida. Esse modo de portar-se foi incorporado ao *bushido*, além de valores como a gratidão e a lealdade do samurai ao seu senhor.



Reencarnação:
crença na vida após a morte.

Grupo de samurais fotografado no final do século XIX.

A honra samurai

Perder a honra ao ser desleal com seu senhor ou permanecer vivo após ser derrotado em uma batalha eram motivo de grande vergonha para os samurais e seus familiares. A má conduta de um samurai podia implicar consequências para todos da família, como a perda de terras e a descontinuidade da passagem da condição de samurai para seus herdeiros.

Questão 1. Resposta pessoal. Os alunos poderão destacar aspectos como a honra, a lealdade e a coragem dos samurais.

Agora, responda às questões a seguir.

1. O que você achou mais interessante sobre o código de conduta dos samurais?

2. Junte-se a um colega e formulem um código de conduta com alguns valores e metas que vocês julgam importantes na atualidade para haver uma sociedade mais justa e igualitária. Depois, apresentem-no ao professor e aos demais colegas. **Questão 2. Resposta nas orientações ao professor.**

O Estado japonês e o *bushido*

Atualmente, os samurais são considerados um dos símbolos mais representativos da cultura japonesa. Diversos filmes, animações, quadrinhos e jogos de *videogame* fazem referência a eles. Além disso, em diferentes momentos da história do país, o Estado fez uso da imagem dos samurais para obter algum tipo de apoio da população.

Durante o século XIX, o Estado japonês procurou formar uma identidade nacional, com o objetivo de fazer com que a população adotasse alguns valores considerados importantes para o governo, como a lealdade ao imperador. Para isso, fez uso da figura do samurai e de sua conduta honrada, transformando-o em uma espécie de herói. Assim, o governo do Japão conseguiu que parte da população acreditasse que todo japonês pudesse se enxergar na condição de samurai, sendo disciplinado com o que o Estado acreditava ser um bem comum.

Samurai Jack, personagem de um desenho animado estadunidense que fez bastante sucesso no Japão e também no Brasil.



CARTOON NETWORK/S.F. ARCHIVE/ALAMY/STOCKBRO

69

Algo a mais

- Sugira aos alunos o filme a seguir para que ampliem suas reflexões acerca dos samurais. Conforme o interesse da turma, verifique a possibilidade de trabalhar trechos do filme em sala de aula.
- *Os sete samurais*, de Akira Kurosawa. Japão, 1954 (107 min). A narrativa desse filme

se passa no Japão durante o século XVI e traz a história de Kambei, um samurai contratado pelos habitantes de um vilarejo para defendê-los de um grupo de criminosos. Com a ajuda de mais seis samurais, Kambei treina os habitantes do vilarejo para resistir a novos ataques.

- Ao abordar o recurso cinematográfico, é fundamental explicar aos alunos elementos para a análise desse tipo de fonte. Esclareça que muitos aspectos dos filmes históricos, além de serem ficcionais, podem apresentar influências do contexto de produção dessas obras e do ponto de vista do diretor.

• As questões 1 e 2 possibilitam o desenvolvimento da **Competência geral 3** no que diz respeito à valorização das manifestações artísticas e culturais de diferentes sociedades. Nesse caso, valorizam-se a cultura japonesa referente à figura do samurai, suas influências religiosas, as ideias de honra e conduta e o símbolo, de que o próprio Estado japonês fez uso para formar uma identidade nacional com base em alguns valores seguidos pelos samurais.

Resposta

2. Resposta pessoal. Os alunos podem tomar como base alguns elementos do antigo código dos samurais, como honra, coragem, sabedoria, entre outras virtudes. Porém, espera-se que eles relacionem no próprio código algumas virtudes e valores que consideram importantes na atualidade, como honestidade, empatia, respeito, solidariedade, cooperação, responsabilidade, entre outros. Esse código pode ser elaborado em forma de tópicos ou como uma lista. Ao possibilitar que os alunos reflitam sobre valores e metas para se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, essa atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência geral 9**.

• As atividades 1 a 5 permitem que os alunos reflitam sobre as interações e as conexões da sociedade japonesa com outras partes do planeta, além de questionarem o conceito de modernidade aplicado a essas civilizações, abordando aspectos relativos às habilidades EF07HI02 e EF07HI01. Tais atividades também favorecem a abordagem de questões da **Competência específica de História 3**, permitindo aos alunos elaborar questionamentos e hipóteses com relação às informações apresentadas e aos contextos históricos analisados.

• Ao propor aos alunos que completem o quadro com informações sobre as sociedades chinesa e japonesa antigas, referentes às dinâmicas de poder, atividades mercantis e atividades exercidas no campo, a questão 5 trabalha assuntos que envolvem os componentes curriculares de **História** e de **Geografia**, possibilitando aos alunos fazer comparações entre as respectivas sociedades e os eventos ocorridos simultaneamente ou não, o que favorece o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas 5**.

Algo a mais

• O livro indicado a seguir é referência nos estudos pós-coloniais e propõe uma reflexão sobre a construção de concepções acerca do Oriente.

> SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

• O livro de Emiliano Macedo enfatiza aspectos políticos e sociais da história do Japão.

> MACEDO, Emiliano Unzer. *História do Japão: uma introdução*. Joinville: Clube dos Autores, 2017.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

2. Resposta: Os samurais eram guerreiros que serviam aos *daimio*, protegendo suas terras e prestando-lhes outros serviços, como a cobrança de impostos dos camponeses. Os *daimio* eram senhores de terras subordinados ao xogum, considerado o supremo comandante militar do Japão.

Organizando os conhecimentos

- Quais foram as influências de outros povos sobre os japoneses durante o chamado período Asuka?
1. Resposta: Houve diversas influências herdadas dos chineses, como a escrita ideográfica e o confucionismo. Já os monges coreanos difundiram o budismo no Japão durante o período Asuka.
- Explique quem eram os samurais, os xoguns e os *daimio*.
- O que os princípios do xintoísmo recomendam? 3. Resposta: Os princípios do xintoísmo recomendam a harmonia dos seres humanos com a natureza, bem como o respeito e o culto aos deuses e ancestrais.
- Por que o zen-budismo se tornou popular no Japão?
- Copie o quadro a seguir no caderno e complete os espaços com as informações sobre as antigas sociedades chinesa e japonesa.

Tópicos	China	Japão
1. Detinham o poder político		
2. Detinham o poder econômico		
3. Exerciam atividades mercantis		
4. Exerciam atividades no campo		

4. Resposta: Segundo alguns estudiosos, o zen-budismo tornou-se popular no Japão por causa de sua simplicidade em relação ao xintoísmo e a outros tipos de budismo praticados na Ásia.

Aprofundando os conhecimentos

- O texto a seguir é um trecho de um antigo mito japonês que explica, entre outras questões, como surgiu o território do Japão e seus habitantes. Leia-o e depois responda às questões em seu caderno.

[...]

Conta a lenda que, antes de tudo, havia um céu muito azul salpicado de nuvens brancas onde viviam os deuses. Estes se pareciam com os homens, embora fossem mais poderosos, maiores, mais fortes, mais ligeiros e mais bonitos. Locomoviam-se como pássaros, voando sem a necessidade de colocar os pés no chão.

Sobre o mar, não havia qualquer ilha e a terra propriamente dita ainda não existia. Num dia qualquer, os deuses tomaram a decisão de criar o mundo, confiando a execução da tarefa a dois jovens deuses: Izanagi e Izanami.

[...] “Casem-se e seus descendentes serão os mais belos de todas as criaturas”, teriam dito os deuses aos jovens, que, então, partiram felizes.

5. Respostas: 1 – Imperador, nobreza, militares (China); Imperador (xogunato), nobreza, militares (Japão); 2 – Grandes proprietários rurais (China e Japão); 3 – Comerciantes (China e Japão); 4 – Camponeses (China e Japão).

Ao chegar a um lugar muito bonito em forma de um imenso semicírculo – o arco-íris – pararam na parte mais alta. Izanami levava consigo uma espada de ouro e com ela começou a remexer a água do mar imenso logo abaixo deles. E eis que ocorre um milagre: quando retira a espada do mar, a espuma que havia se grudado nela escorreu, voltando ao mar, solidificandose ao atingir a água, formando então a terra. As duas divindades desceram para lá e, felizes, resolveram ficar.

[...] Entre os filhos do casal estão as ilhas japonesas com seu solo, rochas, montanhas, rios, pinheiros, cerejeiras e seus habitantes, animais e seres humanos. [...]

6. b) Resposta: Os deuses eram parecidos com os homens, embora fossem mais poderosos, fortes, ligeiros e bonitos. Os responsáveis pela criação da Terra foram os deuses Izanagi e Izanami. SAKURAI, Célia. *Os japoneses*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 49-50.

a) Segundo o mito, o que existia no início de tudo? 6. a) Resposta: No início de tudo, existiam o mar e um céu muito azul, cheio de nuvens brancas, onde os deuses moravam.

b) Como eram os deuses? Quem foram os responsáveis pela criação da Terra?

c) Quem são os filhos de Izanagi e Izanami? 6. c) Resposta: As ilhas japonesas e seu solo, as rochas, as montanhas, os rios, os pinheiros, as cerejeiras e os animais em geral, incluindo os seres humanos.

d) Produza um desenho para representar o trecho desse mito. Depois, apresente-o para os colegas e fale sobre os elementos que você escolheu representar.

6. d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos encontrem soluções criativas e coerentes para representar o trecho do mito.

7. Leia o texto a seguir sobre algumas características do quimono, uma vestimenta tradicional japonesa. 7. Resposta: 1 – C; 2 – D; 3 – A; 4 – B.

[...]

São quatro os elementos que definem um quimono: o uso dos padrões geométricos de tecidos costurados com o mínimo corte para constituir a parte principal (*mihaba*); uma frente em que um lado sobrepõe ao outro (*okumi*), criando um efeito de “envelopamento”; uma gola em forma de faixa (*eri*); e mangas com uma largura proporcional à dos braços (*sode*).

[...]

SILVA, Hermano. *Sofisticação na moda. História viva: Japão*. São Paulo: Duetto, 2008. p. 75.

Em seu caderno, associe as letras indicadas na imagem às legendas a seguir.

1. **Kosode** – peça de roupa que cobre grande parte do corpo.
2. **Geta** – tamancos altos de madeira.
3. **Haori** – casaco usado sobre o *kosode*.
4. **Obi** – tira ou faixa amarrada na cintura.



Mulher vestindo quimono tradicional, em Quioto, Japão, em 2018.

• As atividades 6 e 7 permitem o desenvolvimento da **competência leitora** e da **leitura inferencial**. Na atividade 6, peça aos alunos que leiam o mito e reflitam sobre sua importância. Para desenvolver essas questões, faça questionamentos como: “Qual é a importância dos mitos para as sociedades?”; “Como o mito ajuda a explicar o surgimento da sociedade japonesa?”. Já na atividade 7, solicite aos alunos que leiam o texto e criem relações com a imagem, refletindo sobre a relevância das vestimentas como fontes históricas.

• A atividade 6 pode estabelecer uma articulação com o componente curricular de **Arte**. Se possível, elabore uma proposta com o professor desse componente curricular. Durante a atividade, permita aos alunos explorar sua capacidade de representação artística, abordando aspectos do texto e envolvendo suas percepções pessoais sobre o mito. Eles poderão utilizar materiais diversificados, como lápis de cor, tinta, canetas hidrográficas, giz de cera etc.

• Por sua vez, a atividade 7 favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História 3**, pois recorre à linguagem visual para auxiliar o aluno a construir as próprias argumentações e hipóteses sobre o contexto histórico estudado.

Objetivos

- Conhecer as contribuições chinesas no desenvolvimento de novas técnicas de impressão.
- Identificar as diversas técnicas de impressão e as práticas de leitura adotadas ao longo do tempo.
- Refletir sobre o contexto da atualidade e as implicações da revolução digital.

Esta seção possibilita uma abordagem do tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, uma vez que trata das diferentes técnicas de impressão de textos e de livros ao longo da história. Essas alterações ocorrem conforme as sociedades desenvolvem tecnologias mais avançadas, modificando as práticas cotidianas de registro e de leitura.

O assunto abordado nestas páginas possibilita trabalhar aspectos da **Competência geral 5**, uma vez que promove a compreensão e a utilização de tecnologias de informação, pautadas em atitudes críticas e éticas.

O tema é ...

Ciência e tecnologia

Livro: do papiro ao digital

Os livros nem sempre tiveram o formato que conhecemos atualmente. Há cerca de 2 mil anos, os livros dos antigos romanos eram escritos em rolos de papiro. Foi somente na Idade Média, na Europa, que foram confeccionados os primeiros livros encadernados. Eles podiam ser feitos de papiro, de pergaminho ou de papel, uma invenção chinesa do século II. Esses livros eram escritos e ilustrados à mão, um a um, e cada exemplar podia demorar meses, ou até mesmo anos, para ser produzido.

Na China, no século IX, foi desenvolvido um processo que facilitou a reprodução de livros: a xilogravura. Essa técnica consiste em talhar em relevo uma peça de madeira com os caracteres que serão impressos, como um carimbo.

Já em 1041, os chineses passaram a entalhar os caracteres separadamente e, com eles, montavam o texto que seria impresso. Esse foi o princípio utilizado posteriormente pelo alemão Johannes Gutenberg para criar sua prensa de tipos móveis, que revolucionou a impressão de livros na Europa durante o século XV.

Os livros e a revolução digital

Com a revolução tecnológica ocorrida nos séculos XX e XXI, surgiram outros meios de produção, de registro e de propagação do conhecimento. Entre essas inovações estão os livros digitais, os chamados *e-books*. Assim, além das estantes, os livros também estão em computadores, *smartphones* e outros dispositivos eletrônicos.

Papiro: planta cujas tiras do caule eram usadas para produzir um tipo de folha.

Pergaminho: tipo de suporte para escrita feito com pele de animal, como cabra ou carneiro.



Por causa dessas mudanças e da velocidade com que elas ocorrem, o futuro do livro impresso vem sendo discutido.

Muitos defensores do livro digital afirmam que ele democratiza o acesso à leitura, pois sua produção envolve menos custos, e que ele é mais prático por economizar espaço e poder ser acessado de qualquer parte do mundo. Entre os benefícios do livro digital também está a diminuição de danos ambientais, pois reduziria o uso de papel.



Defensores do livro impresso afirmam que a leitura no papel é muito mais confortável e que ele é mais duradouro. Argumentam, ainda, que o fim do livro impresso poderia resultar em um monopólio da informação, praticado por empresas da internet.

O fato é que o livro continua sendo uma importante ferramenta para a transmissão de conhecimentos e para a preservação da cultura.

Monopólio: privilégio que uma empresa possui para controlar e explorar determinado serviço ou produto.

Agora, responda às questões.

Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.

1. Qual é a relação entre a impressão de textos na China e o desenvolvimento da prensa de tipos móveis, de Gutenberg, na Europa?
2. Em sua opinião, qual será o destino do livro impresso e do livro digital? Você acredita que esses dois formatos podem conviver no futuro? Debata com os colegas.
3. Com um colega, façam a leitura de um texto impresso e, depois, leiam o mesmo texto em um suporte digital. Em seguida, troquem ideias sobre essas leituras, mencionando as vantagens e as desvantagens de cada suporte.

73

• As questões 1 a 3 da página comparam as tecnologias de produção do livro entre as sociedades orientais e ocidentais, analisando eventos ocorridos simultaneamente ou não, favorecendo o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas 5**.

• A questão 1 permite que os alunos reflitam sobre as interações entre as sociedades asiáticas e as de outras partes do globo, compreendendo sua complexidade, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI02**.

• Por sua vez, a questão 3 desenvolve aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 6**, possibilitando que os alunos construam argumentos para defender ideias acerca do respeito e da promoção dos direitos humanos.

Respostas

1. O processo de impressão de textos na China dava-se pela técnica da xilogravura, que consiste em talhar, em relevo, uma peça de madeira com os caracteres que serão impressos na folha de papel. Posteriormente, no século XI, os chineses passaram a talhar os caracteres separadamente. Este foi o procedimento utilizado por Gutenberg, no século XV, para desenvolver o sistema de prensa em tipos móveis.

2. Resposta pessoal. O objetivo desta questão é possibilitar o debate e a exposição de diferentes pontos de vista por meio de reflexões e de argumentos construídos na seção, além de desenvolver justificativas próprias dos alunos, com base nesse esforço de reflexão, de informação e de diálogo com os demais. É fundamental que haja pluralidade de opiniões e que surjam novos questionamentos e aspectos a serem discutidos.

3. Sugira aos alunos que escolham um texto sobre algum assunto

abordado ao longo da unidade. Eles deverão comentar as experiências que tiveram em ler um texto impresso e as provocadas pelo recurso digital. Durante a discussão, explique-lhes que não há necessidade de substituir um modo de leitura pelo outro, pois ambos ainda são praticados em nossa sociedade, e cada um apresenta suas vantagens, podendo facilitar determinado tipo específico de leitura, por exemplo.

Se não houver suportes digitais suficientes para todas as duplas, oriente os alunos a se organizarem em grupos maiores. Tente disponibilizar previamente um *smartphone*, acesse um texto a respeito de um dos temas da unidade e selecione um pequeno trecho dele. Na sequência, vá passando o celular entre os grupos para que leiam esse trecho e possam ter contato com o texto nesse suporte.

1. Objetivo

• Por meio desta atividade, é possível avaliar a compreensão dos alunos acerca da cronologia dos principais acontecimentos do Império Chinês e sua complexidade. Assim, eles podem refletir sobre suas conexões e interações com povos de outras partes do globo, compreendendo sua complexidade, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI02**.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldades, oriente-o a retomar os conteúdos trabalhados no capítulo 3, sobretudo acerca das primeiras dinastias chinesas: a dinastia Qin e a dinastia Han. Peça a ele que anote no caderno as principais informações a respeito desses temas. Em seguida, volte à leitura de cada item da atividade, fazendo a correlação entre o texto e o que se pede.

2. Objetivo

• A atividade permite avaliar a compreensão dos alunos sobre o cotidiano da sociedade chinesa durante a dinastia Han.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldades, solicite-lhe que leia novamente o texto do tópico **A dinastia Han**. Em seguida, retome a leitura de cada item da atividade, verificando quais alternativas estão incorretas. Aproveite essa atividade para desenvolver com os alunos habilidades de identificação de **incoerências** e **generalizações**, à medida que devem identificar as inconsistências das afirmativas erradas.

3. Objetivo

• A atividade 3, apresentada na página seguinte, permite avaliar se os alunos compreenderam a hierarquia social existente durante a época do xogunato.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldades, oriente-o a retomar o tema trabalhado sobre a época do xogunato, pedindo a ele que anote, no caderno, um breve resumo contendo os principais aspectos da sociedade do Japão nessa época. Em seguida, solicite-lhe que complete o quadro com as informações necessárias.

O que eu estudei?

Faça as atividades em uma folha de papel avulsa.

1. Em uma folha de papel avulsa, ordene os acontecimentos listados a seguir a respeito da formação do Império Chinês. 1. Resposta: C, F, D, A, I, H, B, G, E.

- A. Instabilidade política e revoltas sociais.
- B. Revoltas de camponeses e fragilização do Império Han.
- C. Crescimento da população dos povoados do vale do rio Amarelo.
- D. Centralização do poder com o Império Qin.
- E. Domínio mongol.
- F. Organização das primeiras dinastias.
- G. Dinastia Tang, expansão territorial e desenvolvimento no campo das artes.
- H. Centralização do sistema administrativo do mais longo Império Chinês.
- I. Campanhas militares de Liu Bang.

2. Analise as afirmativas a seguir com relação ao cotidiano da sociedade chinesa durante a dinastia Han. Depois, em uma folha de papel avulsa, copie apenas a que estiver correta.

- a) Durante a dinastia Han, os camponeses precisavam pagar impostos aos proprietários de terra para realizar a prática agrícola. 2. Resposta: Alternativa a.
- b) O cultivo de arroz era feito nos aterros e nas encostas dos morros e a produção era destinada à exportação para outros reinos da Ásia.
- c) As crianças não podiam frequentar escolas.
- d) Não existiam estabelecimentos comerciais nas cidades, as pessoas precisavam produzir tudo o que consumiam.

74

Resposta

• Imperador – **Função**: Garantia do bem-estar dos súditos. Xogum – **Subordinação/Liderança direta**: Imperador. *Daimiô* – **Subordinação/Liderança direta**: Xoguns; **Função**: Proprietário de terras. Samurai – **Função**: Proteção em conflitos e cobrança de impostos. Camponês – **Função**: Produção agrícola. Comerciante – **Subordinação/Liderança direta**: Trabalhadores livres; **Função**: Comércio de alimentos, roupas, entre outros produtos.

3. Resposta nas orientações ao professor.

3. Sobre a sociedade japonesa na época do xogunato (séculos XII ao XIX), copie o quadro a seguir em uma folha de papel avulsa e complete-o.

Posição social	Subordinação/Liderança direta	Função
Imperador	Autoridade divina	
Xogum		Liderança militar e política.
Daimio		
Samurai	Daimios	
Camponês	Daimios	
Comerciante		

4. Leia o texto a seguir e, depois, realize um debate com base nas questões que o seguem.

[...] No estado em que se encontrava a economia japonesa, não parece ter havido uma relação normal entre a causa, o tráfico e o efeito, a conversão, operação grave e dolorosa, sobretudo para os xintoístas e os budistas.

Por outro lado, os jesuítas explicaram as novas noções que introduziam com palavras novas, tomadas ao português. Ganharam alguns letrados para o seu partido. Os outros davam menos importância para definições metafísicas e dogmáticas. Com frequência, os neófitos não chegavam a perceber diferenças entre o cristianismo e as múltiplas seitas budistas, e as confusões favoreceram as conversões. Por esta triplíce razão, os êxitos dos missionários são, talvez, muito mais fáceis de explicar do que se pensava. E, enfim, não podemos deixar de levar em conta a própria força da expansão do cristianismo entre os japoneses, mais individualistas e mais abertos às influências exteriores do que os chineses.

CROUZET, Maurice. *História geral das civilizações: os séculos XVI e XVII – a Europa e o mundo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 292.

4. Respostas nas orientações ao professor.

- De acordo com o texto, a conversão ao cristianismo foi mais sentida por quem?
- Quais foram os fatores que dificultaram e facilitaram a conversão ao cristianismo?
- Quem foram os responsáveis pela conversão dos japoneses ao cristianismo?
- Qual é a importância do processo de conversão para a sociedade japonesa?
- Após o debate com os colegas, escreva um texto em uma folha de papel avulsa explicando como ocorreu a conversão dos japoneses ao cristianismo e quais foram os seus principais impactos.

4. Objetivo

- Esta atividade permite avaliar se os alunos conseguem identificar as trocas culturais entre o Japão Antigo e o mundo ocidental, especialmente com relação às práticas religiosas, desenvolvendo aspectos da habilidade EF07HI02.

Como proceder

- Caso algum aluno tenha dificuldades, oriente-o a relacionar as informações do texto com o conteúdo trabalhado no tópico **O contato com o Ocidente**. Após ler o texto da atividade, peça a ele que acompanhe cada questão apresentada, usando essas questões como norteadoras durante o debate e, posteriormente, na elaboração do texto.

Resposta

- Com o debate, espera-se que os alunos reflitam a respeito da dificuldade de converter as pessoas que seguiam com mais rigor as doutrinas budista e xintoista e que compreendam as diferenças tanto das crenças de cada uma das religiões como das práticas, dos dogmas e dos objetivos. A conversão foi facilitada por um ingresso cultural dos portugueses/ocidentais na cultura japonesa e pelas confusões entre as religiões. Além dos jesuítas, os militares e os comerciantes portugueses desempenharam um papel importante na conversão dos japoneses ao cristianismo.

Metodologias ativas

Uma proposta de realização da atividade 4 é incentivar os alunos a se reunirem em grupos para discutir as questões propostas a respeito da inserção do cristianismo no Japão. Utilizando a metodologia ativa **Debate**, separe a turma em pequenos grupos, que devem discutir os pontos indicados na atividade com base nos conhecimentos obtidos na unidade e na análise do texto proposto,

considerando um tempo determinado. Reserve também um momento para que os alunos possam confrontar seus pontos de vista sobre as questões propostas, desenvolvendo sua capacidade de argumentação e favorecendo a socialização dos conhecimentos. Veja mais orientações sobre essa estratégia no tópico **Metodologias e estratégias ativas** nas orientações gerais deste manual.

UNIDADE

3 Os povos da África

• A foto de abertura retrata um grupo de mulheres e alguns músicos *imuhagh*, conhecidos como tuaregues, cantando músicas tradicionais durante o festival de música *Vivre Ensemble*, em Tombuctu, no Mali. Esse festival acontece desde 2001 e reúne milhares de malineses e turistas que vivenciam três dias dedicados às artes, especialmente a música, que é o fator de encontro cultural no país.

• Formado em grande parte por muçulmanos, os *imuhagh* são um dos povos com maior número de habitantes da região do deserto do Saara. Um dos costumes dos *imuhagh* é de usar véu para se protegerem do sol do Saara e das tempestades de areia muito comuns no deserto.

• Além de valorizar o canto e a dança tradicional de Tombuctu, esse festival busca consolidar a conservação do patrimônio cultural, distribuir alimentos para famílias pobres, capacitar líderes comunitários em educação para a cultura de paz, entre outros objetivos.

• Analise a foto com os alunos, chamando a atenção deles para os elementos culturais, como as roupas e os instrumentos tradicionais. Pergunte a eles se conhecem os *imuhagh* ou outros povos nômades, bem como as características desses grupos. Com base nisso, espera-se promover a empatia e o respeito à diversidade cultural.



Grupo de mulheres cantando canções tradicionais durante um festival de música, em Tombuctu, Mali, em 2020.

Entre os séculos V e XV, existiram no continente africano reinos e impérios com diferentes formas de organização política, social e econômica.

Estudar a grande diversidade de povos e culturas que formavam esses reinos e impérios pode contribuir para entendermos também alguns aspectos da nossa história e de nossa cultura.

Iniciando a conversa

Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.

1. Descreva as pessoas retratadas na foto. Quais elementos indicam que se trata de um grupo de cantoras?
2. Em sua opinião, a música é importante para as comunidades tradicionais da África? Justifique.
3. Você conhece grupos que, como esse, buscam preservar suas tradições culturais, como a música? Comente com os colegas.

Agora vamos estudar...

- aspectos da diversidade cultural, religiosa, política e econômica na África;
- os principais reinos e impérios africanos;
- aspectos da música tuaregue;
- a importância dos griôs e da tradição oral.

77

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos se atenham, por exemplo, às vestimentas das mulheres, com véus e adornos na cabeça, e ao instrumento utilizado pelo músico.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam a importância da música para diversas comunidades tradicionais africanas. Eles podem perceber isso com base na própria imagem de abertura, que retrata músicos africanos em um festival de música, usando roupas e instrumentos tradicionais durante a apresentação. Para isso, eles

podem observar as vestimentas, aparentemente tradicionais para esse grupo, e os instrumentos durante a realização de um festival.

3. Resposta pessoal. Instigue os alunos a refletir sobre as tradições culturais malinesas dedicadas à música, assim como para grupos de outras culturas, seja na África, seja em outras regiões. Além disso, busque promover uma roda de conversa para que eles compartilhem a atuação de grupos tradicionais que eles possivelmente conheçam, apresentando exemplos.

• A análise da foto de abertura favorece o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, visto que aborda um grupo de artistas no Mali em um festival, valorizando, assim, a música e as culturas africanas. Além disso, são abordados aspectos da **Competência geral 9**, uma vez que essa abordagem promove o exercício da empatia, o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e culturas.

• Ao longo da unidade, o aluno vai ampliar o seu conhecimento sobre a história da África e dos africanos, analisando as dinâmicas anteriores à presença dos europeus no continente e as trocas comerciais estabelecidas. Além disso, serão discutidos conceitos referentes ao período da escravidão, contemplando, assim, as habilidades **EF07HI03**, **EF07HI14** e **EF07HI15**. Também serão contempladas outras competências com recursos cartográficos, textuais e imagéticos, visando desenvolver o senso crítico dos alunos em relação a fontes históricas.

Metodologias ativas

Durante o desenvolvimento das questões da abertura desta unidade, é possível realizar a metodologia ativa do *brainstorming*, que consiste na exposição espontânea de ideias de um grupo sobre determinado tema ou problema. Veja mais orientações sobre essa estratégia no tópico **Metodologias e estratégias ativas** nas orientações gerais deste manual. Busque explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a história da África e dos africanos. É possível que eles mencionem aspectos que tenham estudado nos anos anteriores ou de que tenham tomado conhecimento com base no contexto cultural em que vivem. Uma das características dessa dinâmica é que os alunos podem falar o que vier à mente, sem julgamentos ou críticas por parte dos colegas, pois uma ideia pode complementar outra ou instigar o engajamento da turma ao longo da discussão.

Objetivos do capítulo

- Refletir sobre a importância de estudar a história da África.
- Conhecer a diversidade cultural, religiosa, política e econômica dos povos do continente africano.
- Diferenciar a escravidão moderna das existentes no continente africano, da Antiguidade e da servidão medieval.

Justificativa

Os conteúdos abordados ao longo deste capítulo são relevantes para que os alunos conheçam algumas sociedades africanas e alguns aspectos de sua história. Desse modo, possibilitam o desenvolvimento das habilidades **EF07HI03** e **EF07HI15**, que visam à identificação de aspectos específicos dessas sociedades, bem como à reflexão sobre o conceito de escravidão moderna.

CAPÍTULO

6 Conhecer a história da África

Você sabia que a história do Brasil é intimamente ligada à história do continente africano? Mas de que forma isso acontece?

De acordo com um ponto de vista sociocultural, o Brasil pode ser definido como um país de grande diversidade cultural em termos religiosos, artísticos, musicais, culinários etc. Diversas características físicas e costumes dos brasileiros foram herdados dos africanos. Entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos foram trazidos para o Brasil por meio do tráfico atlântico, como estudaremos mais adiante. Essas pessoas, de diferentes culturas, foram importantes agentes formadores do que chamamos hoje de povo brasileiro.

Muitos alimentos, ritmos musicais, palavras, técnicas e tecnologias, costumes e religiões que estão no cotidiano brasileiro são de origem africana. Portanto, estudar a história desses povos é também conhecer mais a história do Brasil.

Além disso, ao saber mais sobre algumas sociedades africanas do passado e a permanência de muitos de seus costumes no presente, é possível compreender melhor a riqueza étnica e cultural do continente africano. Analise a foto a seguir.



Roda de capoeira no bairro Amaralina, Salvador, BA, em 2019.

Questão 1. Você já presenciou ou participou de uma manifestação cultural de origem africana? Converse com seus colegas sobre isso.

Questão 1. Resposta pessoal. Professor, professora: Incentive os alunos a relatar aos colegas as experiências que tiveram. Caso você já tenha participado de uma manifestação como essa, compartilhe com eles.

78

- Inicie a abordagem deste capítulo promovendo uma roda de conversa sobre a importância da diversidade cultural africana, inclusive na formação da cultura brasileira.
- Explique aos alunos que, de maneira geral, os africanos foram obrigados a vir ao Brasil pelos portugueses no século XVI para

trabalhar como escravizados. Devido a essa condição, eles foram submetidos a duros castigos, além de enfrentarem longas jornadas de trabalho. Longe de seus locais de origem, muitos expressavam suas culturas e tradições como um meio de resistência às duras condições que enfrentavam diariamente. Informe

aos alunos que o tema será estudado com mais profundidade nas unidades **7** e **8** deste volume.

- Na questão **1**, incentive os alunos a pensar nas inúmeras influências que as religiões e as línguas africanas têm na vida cotidiana dos brasileiros.

Sociedades e culturas da África

Ao longo do tempo, os povos africanos desenvolveram uma grande diversidade de culturas e de conhecimentos, como a metalurgia, o artesanato, a música, entre outros.

Muitos desses conhecimentos foram trazidos para o Brasil pelos africanos e se transformaram com o passar do tempo, ganhando, por vezes, novos significados de acordo com o contexto histórico vivido.

Sobre esse assunto, leia, a seguir, o texto da historiadora brasileira Marina de Mello e Souza.

[...] Perceber a variedade das sociedades africanas pode nos ensinar a conviver com a pluralidade que nos compõe, sem atribuir hierarquias aos diferentes grupos culturais. Pode nos ajudar a vencer preconceitos herdados de tempos passados e construir um futuro no qual existam condições de vida mais igualitárias.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2007. p. 169.

Por meio do estudo da história da África, podemos aprender a valorizar a diversidade e a riqueza da cultura africana, além de promover valores como o **respeito**, a tolerância e a solidariedade.

Luanda, na Angola, foi colonizada pelos portugueses a partir do século XVI. Nessa região, estava localizado um dos principais pontos de partida de africanos que foram trazidos para o Brasil. Atualmente, essa cidade é um importante centro econômico do país.



Vista da capital da Angola, Luanda, em 2021.

79

• O conteúdo destas páginas busca auxiliar o aluno na compreensão da história africana e da contribuição cultural africana na formação do Brasil. Dessa maneira, contempla a **Competência específica de Ciências Humanas 1**, possibilitando a compreensão do outro em sua identidade para respeitá-lo e, conseqüentemente, promover os direitos humanos. Essa mesma competência pode ser desenvolvida por meio do tema apresentado no box de competências socioemocionais. Reforce para os alunos a importância dos temas trabalhados no capítulo, que ressaltam a diversidade cultural do continente africano e incentivam o **respeito** aos diferentes aspectos de suas culturas, muitos deles presentes em nosso cotidiano.

Algo a mais

• Para aprofundar seus conhecimentos sobre a história da África, são indicados a seguir alguns textos relevantes no cenário historiográfico atual que abordam a importância do ensino da história do continente africano. Leia-os como subsídio para fundamentar as reflexões que serão propostas tanto na unidade quanto em sala de aula.

> ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo. Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. *Revista Estudos Históricos*, FGV, v. 1, n. 39, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1401/753>. Acesso em: 7 jun. 2022.

> MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103321. Acesso em: 7 jun. 2022.

> SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

> SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África.

Revista História Hoje, ANPUH, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <https://rhjh.anpuh.org/RHHJ/article/view/3/7>. Acesso em: 7 jun. 2022.

• Para ampliar a análise do mapa, pode-se promover uma integração com o componente curricular de **Geografia**. Se julgar pertinente, junto ao professor desse componente curricular, promova uma atividade de observação do recurso com o intuito de os alunos perceberem algumas das especificidades do continente. Comente que a África é um território predominantemente maciço, cujos litorais não apresentam muitos recortes ou muitas reentrâncias. Um dos mais importantes elementos da geografia africana é o deserto do Saara, por isso mostre a sua localização aos alunos e comente que ele atua como um divisor entre a África Mediterrânea (ao norte) e a África Subsaariana (ao sul). Explique também a importância dos rios nesse território e que, no caso, cerca de um terço de sua extensão é formada por terras desérticas. Aproveite o momento para mostrar aos alunos que alguns aspectos geográficos, como clima, vegetação e territorialidade, influenciam também nos processos sociais e econômicos desenvolvidos na região.

• O conteúdo desta página está relacionado às Ciências Humanas, envolvendo os componentes curriculares de **Geografia** e **História**. Busca-se, com as questões 2 e 3, que os alunos tenham contato com um mapa para compreender a diversidade natural e a extensão do continente africano. Dessa forma, é favorecida a abordagem de aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 7**, que visa à utilização das linguagens cartográficas para desenvolver o raciocínio espaço-temporal.

Um texto a mais

Leia a seguir um texto de caráter metodológico que aborda como conduzir uma análise de mapas.

[...]

Há uma referência constante à importância da leitura de mapas. No entanto, há poucos detalhes concretos sobre como realizar essa leitura. Não se trata de um simples processo de fixar o olho na representação cartográfica. A leitura de ma-

pas não é uma analogia à leitura de um livro. Os elementos cartográficos e suas posições relativas no mapa não seguem uma sequência linear (da esquerda para a direita), mas sim exigem um olhar múltiplo que perambula pela folha de papel para localizar e analisar, correlacionar e sintetizar. Neste sentido, o mapa vira um espaço que representa o espaço. No entanto, essa leitura não deve se res-

tringir ao mapa [...] [por si só], mas também deve incluir o contexto da sua produção, circulação e significação.

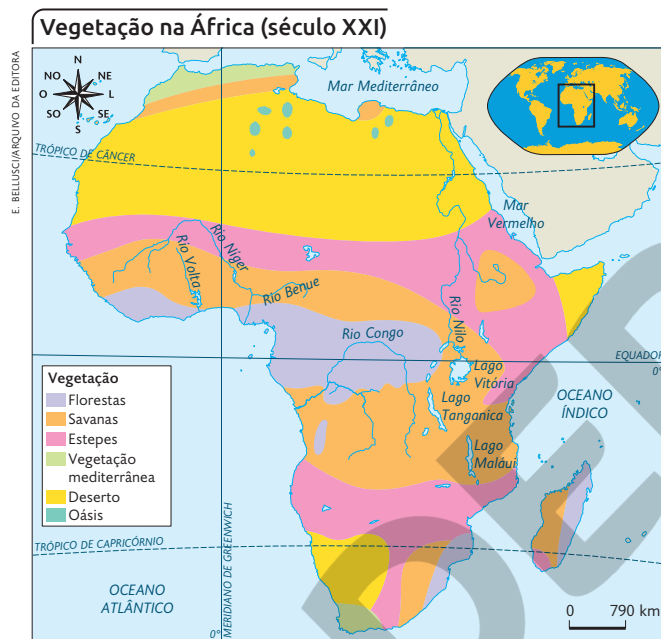
[...]

SEEMANN, Jörn. O ensino de cartografia que não está no currículo: olhares cartográficos, "carto-fatos" e "cultura cartográfica". In: NUNES, Flaviana Gasparotti (org.). *Ensino de geografia: novos olhares e práticas*. Dourados: UFGD, 2011. p. 44.

A diversidade do continente africano

A África é o terceiro maior continente do planeta em extensão territorial, com aproximadamente 30 milhões de quilômetros quadrados, o que equivale a cerca de quatro vezes o tamanho do Brasil. Tem uma grande diversidade de povos, de diferentes etnias, culturas, línguas e religiosidades por todo o seu território.

Esse continente é banhado pelos oceanos Índico e Atlântico e tem enorme diversidade natural.



Questão 2. Resposta: Rio Níger e rio Nilo.

Questão 2. Quais rios representam no mapa a vegetação das estepes?

Questão 3. Em qual área do continente está concentrada a maior parte do deserto?

Questão 3. Resposta: No norte da África.

Fonte de pesquisa: BLACK, Jeremy. *World history atlas*. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 155.

Desde a Antiguidade, rios como o Nilo, o Congo e o Níger foram importantes para o desenvolvimento da agricultura, para a formação de cidades e reinos e para a circulação de pessoas e mercadorias.

O deserto do Saara, ao norte do continente, era habitado por diversas sociedades nômades, seminômades e sedentárias, que se dedicavam a atividades agrícolas, pastoris e comerciais.

Há mais de 2500 anos, nas regiões de savanas e florestas, ao sul do Saara, na chamada África Subsaariana, desenvolveram-se sociedades formadas por caçadores, coletores e sedentários que criaram técnicas agrícolas e metalúrgicas.

Savana: tipo de vegetação composta basicamente de plantas rasteiras, árvores de portes variados e pequenos arbustos.

Formas de organização social e política

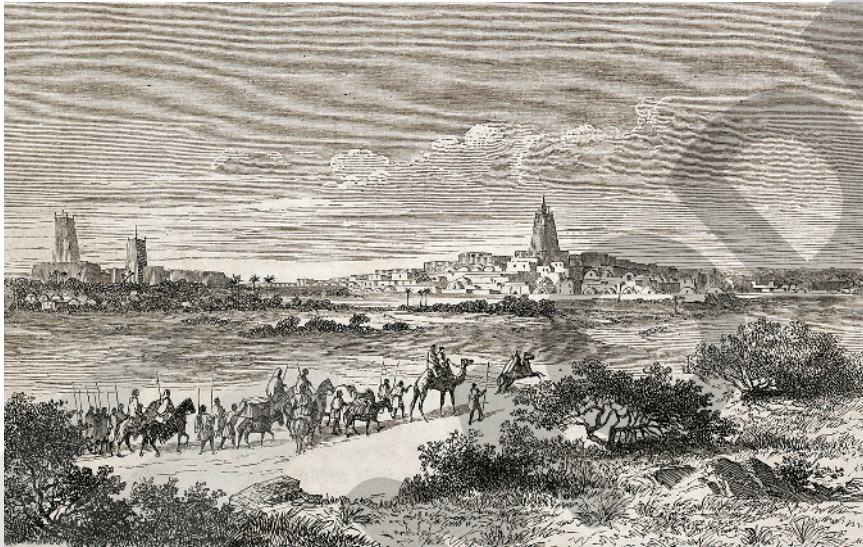
As sociedades africanas adotaram, ao longo de sua história, diversas formas de organização social e política, com a existência desde pequenas comunidades reunidas em aldeias até grandes impérios formados por vários reinos.

Em diversas sociedades africanas, como a dos zulus, o membro mais experiente da aldeia era considerado o chefe da comunidade. A ele eram atribuídas responsabilidades como julgar crimes, distribuir terras às famílias e liderar os guerreiros em épocas de guerra. A maioria das sociedades africanas baseava-se na fidelidade a esse chefe e nas relações de parentesco. Por meio dos casamentos, por exemplo, determinada aldeia poderia aliar-se a outra.

Quando ocorriam guerras, era comum que as aldeias se aliassem, formando confederações. Nessa forma de organização, as decisões eram tomadas por um grupo de representantes das aldeias que se reuniam em um conselho.

Algumas sociedades constituíam reinos, sob a responsabilidade de um chefe com mais poder (o rei) e com autoridade sobre os demais chefes. Nos reinos, havia uma capital onde se concentravam a administração e o centro comercial, com grande circulação de pessoas e de mercadorias.

Confederação: associação ou união de pessoas ou grupos em defesa de interesses comuns.



Gravura extraída do jornal *Le Tour du Monde*, de 1860, que representa uma caravana de comerciantes chegando à cidade de Tombuctu, então capital do Império Mali.

- O estudo das formas de organização tanto social quanto política das sociedades africanas ao longo de sua história favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03** quanto ao modo como se organizam socialmente.

- Com relação à cidade de Tombuctu, representada na gravura, comente com os alunos que ela se localiza no centro do Mali e teve sua “época de ouro” no século XIV. No entanto, apesar de estar sendo tomada pelo deserto do Saara, ela continua sendo uma importante cidade na região, que inclusive foi inscrita como Patrimônio Mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

• O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI14**, que trata das relações comerciais da sociedade africana e do contato que tem com outras sociedades. Além disso, são abordados aspectos da **Competência específica de História 5**, auxiliando o aluno na análise e na compreensão do movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço, além de seus respectivos significados históricos.

• Pergunte aos alunos se eles conhecem os produtos de troca descritos nesta página, como os grãos produzidos nas savanas, os tubérculos da floresta, os animais criados em planaltos, a noz-de-cola e o marfim. Caso não conheçam, leve-os à sala de informática ou à biblioteca da escola ou do município para pesquisar esses produtos de troca, especificamente do continente africano. Para isso, eles devem conferir as seguintes informações: quais regiões produzem, quais seriam os produtos, entre outras questões que podem ser levantadas.

O comércio e a relação entre os povos

As trocas comerciais foram muito importantes no cotidiano dos povos africanos desde a Antiguidade, pois possibilitavam acesso a diversos tipos de mercadorias, mesmo as que só eram produzidas em regiões mais distantes. As comunidades ribeirinhas, que viviam próximas às margens de rios, podiam trocar peixes por grãos produzidos nas savanas; os habitantes das florestas, por sua vez, podiam oferecer **tubérculos** e receber animais criados nos **planaltos**. Produtos como ouro, **noz-de-cola** e marfim podiam ser trocados por sal, tecidos, escravizados, entre outras mercadorias.

O comércio era feito tanto a curta como a longa distância. No comércio a curta distância, geralmente eram realizadas trocas nas regiões vizinhas entre aldeias e cidades próximas. O transporte das mercadorias era feito a pé ou no lombo de burros e camelos.

O comércio a longa distância era realizado por meio das rotas fluviais, ou seja, por rios, ou pelo deserto, em caravanas de camelos, introduzidos na África a partir do século III. As rotas de comércio que atravessavam o Saara ficaram conhecidas como **rotas transaarianas**.

Miniatura do manuscrito *Maqamat* de Al-Hariri, século XIII, que representa uma caravana de mercadores árabes.



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Tubérculo: neste sentido, tipo de caule arredondado ou alongado que se desenvolve abaixo da superfície do solo, como a batata e a cenoura.

Planalto: forma de relevo que apresenta superfícies elevadas e planas, com poucas ondulações.

Noz-de-cola: fruto de uma planta nativa da África com gosto amargo que provoca sensação de bem-estar por causa de sua ação estimulante. No Brasil, é conhecida como obi ou orobó.

As rotas transaarianas

O deserto do Saara não limitou o comércio dos povos africanos. Diferentes regiões da África foram conectadas por meio de caravanas que cruzavam o deserto. As rotas transaarianas interligavam as economias locais e regionais do **Sahel** à costa mediterrânea no norte da África. No auge das caravanas, milhares de camelos carregando mercadorias atravessavam o Saara, em viagens que podiam demorar meses.

Sahel: região situada ao sul do deserto do Saara que tem vegetação conhecida como estepe ou de transição, por estar entre as regiões áridas do deserto e a região de floresta tropical, com terras mais férteis.

Rotas transaarianas (século XIV)



Fonte de pesquisa: COSTA E SILVA, Alberto da. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 269.

Questão 4. Quais cidades da região do Sahel foram representadas no mapa?

Questão 4. Resposta: Sila, Koumbi Saleh, Tombuctu, Jené, Gaô e Kano.

As caravanas eram compostas de dezenas, ou até mesmo centenas, de cameleiros, que eram quem conduziam os camelos. Os tuaregues, povos que se dedicavam a essa atividade, tornaram-se grandes conhecedores do deserto; eram hábeis no carregamento dos camelos, na proteção das mercadorias e dos cameleiros, na busca por água etc.

O sal era o principal produto transportado pelas caravanas, mas esse tipo de comércio chegava a ser realizado até mesmo em regiões da Europa e da Ásia, onde havia portos nos quais os produtos chegavam e partiam, como joias, seda, perfumes e artefatos de porcelana. A atividade comercial, assim como as caravanas, foi essencial para a disseminação do islamismo por toda a África, como estudaremos mais adiante.

83

• Na questão 4, ao analisar o mapa da página, chame a atenção dos alunos para os traçados que representam as rotas transaarianas e as cidades interligadas por meio dessas rotas. Além disso, é relevante que os alunos identifiquem as regiões em destaque no mapa, especialmente áreas de deserto e a região do Sahel. Desse modo, a atividade auxilia no desenvolvimento do **saber geográfico** e possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**, visto que propõe uma análise das dinâmicas comerciais das sociedades africanas.

Um texto a mais

O comércio transaariano foi fundamental para integrar algumas regiões da África. Além disso, contribuiu para a troca de mercadorias e o intercâmbio cultural. Leia o trecho a seguir para aprofundar os conhecimentos da turma sobre o assunto.

[...]

O carro de rodas, puxado a boi, asno ou cavalo, não pôde resistir, onde a encontrou, à competição do camelo. Este, nas regiões áridas e semiáridas, era mais resistente às grandes caminhadas, com seus largos cascos que não sofriam nas areias do deserto, e à carência de água e de alimento. Levava no dorso pesadas cargas – até geralmente 150 quilos –, pelos terrenos mais difíceis e a uma velocidade que não podiam cumprir os carros a tração animal. Enquanto um carro de um par de bois, transportando uns quinhentos quilos, só podia vencer por jornada entre 12 e 15 km, uma cáfila alcançava trinta ou até mesmo quarenta. Cada carro tinha de ter condutor próprio; um só cameleiro era capaz de conduzir de três a seis dromedários. O carro exigia boas estradas; ao camelo elas eram indiferentes. O carreiro tinha de cuidar não apenas de seus animais, mas manter-se também constantemente atento ao estado do veículo, cujos eixos, rodas e varais com frequência se partiam.

[...]

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 246-247.

• Ao abordar o tema escravidão na África, é necessário que os alunos compreendam as diferenças entre esse tipo de escravidão e o que foi realizado pelos portugueses no contexto da colonização do território que atualmente corresponde ao Brasil. Mesmo que eles ainda não tenham estudado esse tema, é possível que já apresentem algum conhecimento prévio sobre os africanos que viveram em território brasileiro para trabalhar como escravizados. Assim, esclareça que a escravidão praticada pelas sociedades tradicionais da África não envolvia mecanismos de acumulação de riquezas nem mesmo de tráfico mercantil. No caso, as relações nessas comunidades eram variadas, envolvendo práticas de sujeição – e não um efetivo sistema de tráfico escravista. Os escravizados podiam ser castigados ou vendidos e tinham de obedecer às ordens de seu senhor. Porém, em muitas sociedades africanas, como entre os *imuhagh*, os escravizados podiam exercer funções variadas, como a de chefe militar ou condutor de caravanas. Além disso, era comum que os escravizados se integrassem gradualmente à família de seus senhores.

A escravidão na África antes do século XV

A escravidão é uma prática muito antiga na história da humanidade e foi praticada de diversas maneiras por vários povos em lugares e épocas diferentes.

Leia o texto a seguir, que aborda a escravidão na África até o século XV.

[...] Na África, os escravos eram obtidos de várias maneiras: através do aprisionamento de “estrangeiros”, em guerras, sequestros ou compra, tanto de indivíduos expulsos de suas comunidades [...] quanto de membros de comunidades cuja sobrevivência estava ameaçada pela fome; ou através de sanções aplicadas a membros da própria comunidade de origem por crimes cometidos, como adultério e assassinato, e pelo não pagamento de dívidas. De qualquer forma, não importando qual fosse a forma de escravidão, os cativos sempre eram transformados em estrangeiros, sendo excluídos de seus grupos de parentesco originais e sendo incorporados à sua nova condição de dependentes. Embora os escravos não tivessem estabilidade nas comunidades que os aprisionaram, podiam tornar-se parte das comunidades nas quais eram inseridos, podendo participar da estrutura familiar e exercer funções econômicas.

[...]

MATTOS, Hebe Maria; GRINBERG, Keila. As relações Brasil-África no contexto do Atlântico Sul. In: BELLUCCI, Beluce (coord.). *Introdução à história da África e da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Ucam: CCEA: CCBB, 2003. p. 32-33.

De modo geral, nas sociedades africanas, a escravização de pessoas era também uma forma de aumentar o número de súditos de um reino, disponibilizando, assim, mão de obra para obras públicas, ou para fortalecer os exércitos, por exemplo.

Ao ser escravizada, a pessoa era obrigada a se sujeitar ao seu senhor, podendo também ser vendida ou trocada.

Os escravizados costumavam trabalhar na agricultura, na mineração ou prestar serviços domésticos. Alguns chegavam a se tornar militares, funcionários públicos ou comerciantes, conseguindo, em certos casos, acumular riquezas.



Gravura de Antonio Sasso extraída da obra *Costumes antigos e modernos de todos os povos do mundo*, que representa escravizados carregando membros da elite do Congo, século XIX.

O conceito de escravidão

A prática da escravidão é histórica, portanto, sofreu mudanças ao longo do tempo e de acordo com o lugar onde era praticada.

No entanto, de modo geral, a escravidão pode ser definida como uma condição em que um indivíduo, ao ser escravizado, se torna propriedade de outra pessoa, perdendo o direito de controlar a própria vida e, conseqüentemente, sendo privado de sua liberdade e dignidade.

Leia algumas características sobre a escravidão ao longo da história.

A escravidão antiga

Em antigos reinos africanos, como o do Egito e o de Cuxe, era comum que prisioneiros de guerra fossem escravizados e obrigados a trabalhar na agricultura, na construção, no exército ou em atividades em que eram necessários conhecimentos mais técnicos, como na administração de cidades ou na produção artesanal.

Grécia e Roma, civilizações consideradas fundadoras da cultura ocidental, também tinham escravizados. Nessas duas sociedades, por exemplo, um indivíduo era escravizado se fosse prisioneiro de guerra ou se tivesse contraído uma dívida e não tivesse como pagá-la.

A escravidão e a servidão medieval

Durante a Idade Média na Europa Ocidental (século V ao século XV), já havia bem menos escravizados que durante a Antiguidade. Eles moravam em áreas mais afastadas dos castelos dos nobres a quem pertenciam e exerciam diversas atividades. Essa prática, no entanto, era pouco difundida.

Os principais trabalhadores rurais eram os servos, que prestavam serviços e pagavam tributos aos nobres em troca de proteção e de terras para trabalhar. Para os senhores feudais, o sistema servil era mais vantajoso que o escravista, pois havia menos revoltas.



Detalhe de um mosaico romano do século II representando um indivíduo escravizado servindo a outras pessoas.

ARCHIVO J. LANGEN/UPDEA PICTURE LIBRARY/BRIDGEMAN IMAGES/ASP/PIX - MUSEU NACIONAL DO BARDO, TUNÍSIA

- Ao tratar do conceito de escravidão, abrangendo as formas praticadas em diferentes espaços e temporalidades, abordam-se aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 5**, que trata da comparação de eventos ocorridos simultaneamente, nesse caso, em espaços variados.

- O conteúdo destas páginas possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI15**, ao abordar o conceito de escravidão moderna, diferenciando-a de outros tipos de escravidão praticados na Idade Antiga e na Idade Média.

- Aproveite o conteúdo estudado para retomar com os alunos os temas estudados no volume do **6º ano**, como a escravidão no Reino de Cuxe, na Grécia e Roma antigas, e a servidão do medievo. Lembrem-se de que no Reino de Cuxe muitos trabalhos eram executados por pessoas escravizadas, que eram predominantemente prisioneiros de guerra, por exemplo. Já na Idade Média os escravizados exerciam atividades diversificadas nos castelos dos nobres, lugar onde viviam. No entanto, era um número muito reduzido de pessoas nessas condições, visto que o regime de servidão era mais comum. Além disso, lembre aspectos da escravidão praticada em outras regiões e em outros períodos, chamando a atenção para as respectivas semelhanças e diferenças, incluindo localização espacial e temporal.

Respostas

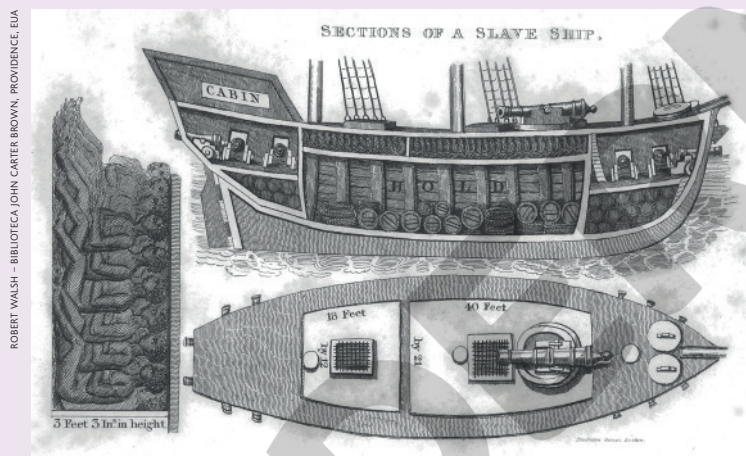
Questão 1. O navio negreiro representado na gravura era organizado da seguinte maneira: uma cabine na proa, um convés de armazenamento, dois convés com armamentos de guerra e um pavimento no qual as pessoas capturadas eram transportadas. No caso, os escravizados estão alocados em um pequeno convés logo abaixo do deque do navio. Resposta pessoal. Incentive os alunos a compartilhar suas impressões sobre a acomodação e a maneira como as pessoas eram transportadas. Chame a atenção deles para que façam isso de modo respeitoso e crítico, reconhecendo, assim, que a viagem dos escravizados nas embarcações era difícil, visto que ficavam alojados em condições sub-humanas.

Questão 2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem os casos recentes divulgados na mídia sobre trabalhadores em situação análoga à escravidão. Se os alunos não se recordarem de nenhum caso, leve-os à sala de informática para que façam uma pesquisa a respeito. Comente com eles que ainda existem diversos casos de trabalhadores em condições análogas à escravidão, geralmente em indústrias têxteis, carvoarias, madeiras ou em grandes fazendas. Explique aos alunos que a prática é considerada crime, devendo ser combatida e fiscalizada pelas autoridades públicas e por toda a sociedade.

A escravidão moderna

No final da Idade Média, algumas nações europeias estavam expandindo seus territórios, buscando novos locais onde conseguissem tanto matéria-prima como mão de obra. Por isso, nesse período, os escravizados se tornaram mercadorias bastante lucrativas e instaurou-se uma grande rede de tráfico de pessoas que vigorou entre os séculos XV e XIX, marcando profundamente a história da humanidade.

Durante a escravidão moderna, como costuma ser chamada a escravidão praticada nesse período, milhões de africanos foram capturados e transportados para lugares distantes, em porões de embarcações (conhecidas como navios negreiros) que cruzavam o oceano Atlântico.



Gravura do navio negreiro Veloz produzida pelo inglês Robert Walsh, no século XIX.

Apesar de atualmente ser ilegal e não apresentar mais as mesmas características de séculos ou milênios atrás, o trabalho escravo ainda existe. A luta para impedir que pessoas sejam exploradas ou submetidas a condições de trabalho forçado ou degradante no Brasil e no mundo é constante.

Agora, responda às questões a seguir.

Questões 1 e 2. Respostas nas orientações ao professor.

1. De acordo com a imagem apresentada, onde as pessoas escravizadas eram alojadas? Quais são suas impressões sobre esse tipo de transporte e acomodação?
2. Você se lembra de algum caso ou de alguma denúncia recente, no Brasil, sobre trabalhadores em situação semelhante à escravidão? Se sim, onde isso ocorreu? Em sua opinião, o que podemos fazer para combater esse tipo de crime?

Atividade a mais

- Proponha uma atividade em que os alunos comparem as semelhanças e as diferenças entre as formas de escravidão praticadas em sociedades da Antiguidade e da Idade Média com a escravidão moderna. Os alunos podem apresentar as respostas em forma de tabela ou de um pequeno texto

discursivo. O importante é que eles compreendam que a escravidão moderna se diferencia, sobretudo, pela quantidade de pessoas escravizadas e pela transformação da escravidão em um negócio mercantil, ou seja, voltado para o lucro, o que se refere às nações europeias.

As religiões africanas

Assim como as línguas e as etnias, as religiões do continente africano são diversas. Em algumas regiões, o islamismo é predominante e o cristianismo, em outras. Mas há várias outras crenças e religiões antigas, que são chamadas de “tradicionais”.

Essa variedade demonstra a importância da religião, da divindade e do sagrado no modo de vida das sociedades africanas. Uma característica que aproxima as chamadas religiões tradicionais é a relação que diferentes grupos africanos estabelecem entre o mundo natural (concreto, no qual vivemos) e o sobrenatural (das divindades, do sagrado).

O mundo sobrenatural era habitado pelos espíritos dos antepassados e por uma grande diversidade de deuses. Esses seres sobrenaturais controlavam as forças da natureza e outros aspectos que interferiam no mundo dos seres humanos.

Assim, do ponto de vista religioso, diversos acontecimentos do cotidiano, como doenças, colheitas ruins e desastres naturais, eram considerados consequências de algum desequilíbrio causado por ações humanas, como desrespeitar as leis divinas e não fazer oferendas aos deuses.

Para retomar o equilíbrio, o sacerdote era o responsável pela mediação entre os dois mundos, pois conseguia se comunicar com o sobrenatural por meio de rituais específicos. Em muitos rituais, eram utilizadas máscaras, que podiam variar conforme o povo e a cultura.

Etnia: grupo de pessoas que compartilham elementos culturais e acreditam ter uma origem cultural comum.



Máscara produzida em Camarões, no início do século XX.



Máscara de origem iorubá, proveniente da região da Nigéria, século XX.

CLUGETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

WERNER FORMAN ARCHIVE/BRIDGEMAN IMAGES/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

- Com base no conteúdo das religiões africanas, desenvolve-se o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**. Chame a atenção dos alunos para o fato de que a diversidade religiosa do continente africano também interfere na maneira como as crenças podem ser manifestadas. No caso, as máscaras especificam algumas dessas crenças, notadamente, as politeístas, simbolizando o culto aos deuses e à manutenção da ordem da vida terrena.

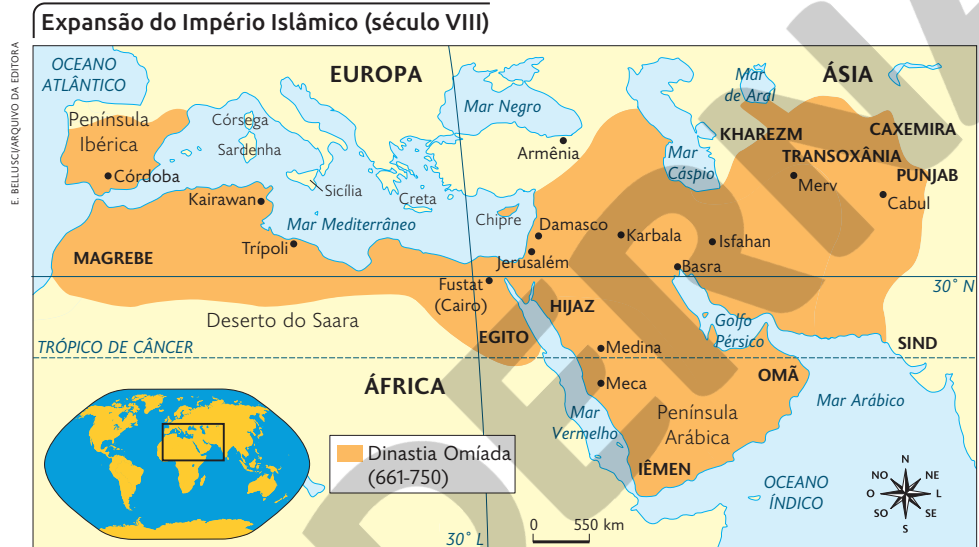
• Com base nos conteúdos abordados nas páginas 87 a 91, em relação às religiosidades africanas, à influência islâmica na África e à música *imuhagh*, são desenvolvidos aspectos da **Competência geral 3**, propiciando a valorização e a reflexão sobre as diferentes manifestações artísticas e culturais, nesse caso, relacionadas ao continente africano.

• Busca-se com a questão 5 que os alunos identifiquem, por meio do mapa, que a expansão do Império Islâmico em diversos continentes até o século VIII contribuiu para a difusão do islamismo. Essa questão, favorece o desenvolvimento do **saber geográfico**.

O islamismo na África

O islamismo (também conhecido como islã ou islão) é uma religião monoteísta, criada e difundida pelo profeta Maomé, e se baseia na crença de um único deus, Alá. O islamismo teve origem no século VII, na Península Arábica, Oriente Médio, e atualmente é a segunda maior religião do mundo em número de seguidores, que são chamados muçulmanos.

Ainda no século VII, principalmente por meio das conquistas do Império Islâmico, o islamismo expandiu para regiões da Ásia e da África, chegando até a Europa por volta do século VIII. Analise o mapa a seguir.



Fonte de pesquisa: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *The Penguin atlas of world history*. Londres: Penguin Books, 2003. p. 134.

Questão 5. De acordo com o mapa, o Império Islâmico se expandiu por quais continentes até o século VIII? **Questão 5. Resposta:** Ásia, África e Europa.

Intercâmbio comercial e cultural

Na África, essa religião foi introduzida pelos árabes durante a expansão islâmica no norte do continente, nos séculos VII e VIII. O islamismo se difundiu e influenciou diversos povos, principalmente por causa da circulação e das trocas de mercadorias que ocorriam nas rotas transaarianas.

Além das trocas comerciais, houve intenso intercâmbio cultural. Assim, muitos reinos e impérios africanos passaram a seguir o islamismo.

Impérios como o do Mali (que será estudado no próximo capítulo) formaram grandes centros de difusão muçulmana, com mesquitas, bibliotecas e universidades.

Sociedades nômades do deserto, como a dos *imuhagh* (tuaregues), também foram islamizadas. Eles desempenharam um papel significativo no comércio da região e foram um dos principais difusores do islamismo na região do Sahel. Com o tempo, a cultura islâmica das sociedades africanas foi transformando-se e adquirindo características próprias.



MICHELE CATTANI/AFIP

Mesquita de Jené, localizada no atual Mali, em 2019.

Resistência ao Império Islâmico

O islamismo não se difundiu na África apenas por meio do comércio. As primeiras incursões dos muçulmanos foram militares, contra tribos berberes localizadas no Magreb.

As duas primeiras incursões, que ocorreram entre os anos de 643 e 699, tiveram grande resistência dos povos berberes. Foi só a partir da terceira tentativa que os muçulmanos começaram a se instalar na região. O texto a seguir aborda a resistência ao Império Islâmico entre os berberes.

[...]

Durante o processo de instalação dos muçulmanos, a tribo berbere mais poderosa, aquela que resistiu de armas nas mãos com maior tenacidade, denominava-se Aurabah e era liderada por uma mulher chamada Kahina. Na passagem do século VIII, a liderança dela era reconhecida por todo o Magreb, até sua derrota e execução no ano de 704, que pôs fim à resistência e garantiu a vitória aos muçulmanos.

[...]

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 48.

89

• Ao abordar o tema da resistência de povos africanos ao Império Islâmico, comente com os alunos que os berberes são povos autóctones que habitam o norte da África, principalmente a região onde se localiza a Argélia e o Marrocos. São considerados um dos povos mais antigos da região e falam a língua berbere. Se julgar necessário, convide-os a consultar um mapa-múndi e a procurar a região onde os berberes habitam. Peça aos alunos que observem com atenção essa região e a comparem com a extensão total do continente africano, de modo que percebam que essa é apenas uma das várias outras regiões onde ocorreram movimentos de resistência ao Império Islâmico.

Um texto a mais

O texto a seguir serve de subsídio para ampliar a discussão sobre a resistência ao Império Islâmico no norte da África.

[...]

Não dispomos de informações suficientes para indicar com precisão por que e como as diferentes “tribos berberes” – embora elas fossem várias dezenas – converteram-se ao islã. Contudo, podemos discernir certas tendências gerais características das sucessivas etapas deste processo.

A primeira etapa foi marcada pela submissão e pela conversão de numerosas “tribos berberes” que haviam oposto uma resistência selvagem frente aos exércitos árabes. As conversões alcançadas em tais circunstâncias possuíam um caráter puramente formal e provavelmente não concerniam senão aos chefes e aos anciões dos diferentes clãs que assim reconheciam a soberania dos vencedores. Entretanto, logo que as forças árabes se retiravam ou eram expulsas – cenário frequente ao longo do século I da hégira – os berberes retornavam

às suas políticas tradicionais, considerando-se livres de qualquer fidelidade política ou religiosa. Trata-se justamente do que justifica a famosa observação de Ibn Khaldun, ao constatar que os berberes apostaram bem uma dúzia de vezes durante os primeiros setenta anos do seu contato com o islã. [...]

[...] muito pouco tempo após o esmagamento do seu último grande movimento de resistência aos árabes e ao islã, foram aos milhares que os berberes juntaram-se às fileiras dos exércitos dos seus inimigos de ontem e abraçaram a sua religião. Todavia, estas conversões não afetaram senão uma minoria da população; vastas zonas dos atuais Argélia e Marrocos per-

maneceram fora do controle dos árabes. Na realidade, foi necessário muito tempo antes que o islã penetrasse nas regiões montanhosas.

[...]

EL FASI, Mohammed; HRBEK, Ivan. Etapas do desenvolvimento do Islã e da sua difusão na África. In: EL FASI, Mohammed. *África do Século VII ao XI*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011. p. 77-78.

- Promova uma conversa com os alunos sobre a língua tamaxeque, chamando a atenção para o fato de que ela é passada de geração em geração. Por uma questão de unidade nacional, os países do continente africano adotaram línguas oficiais na contemporaneidade, as quais são aprendidas pelo ensino formal. No entanto, isso não significou o fim das línguas tradicionais, que são ensinadas pela família e usadas em suas comunidades. Sugira aos alunos que acessem o *site* indicado a seguir, que aborda a diversidade linguística africana e suas influências na língua portuguesa falada no Brasil.

- A DIVERSIDADE linguística africana e suas heranças na formação do português no Brasil. *Afreaka*. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/diversidade-linguistica-africana-e-suas-herancas-na-formacao-portugues-brasil/>. Acesso em: 27 maio 2022.

A música *imuhagh*

Assim como para outros povos, entre os tuaregues, a música está bastante presente no cotidiano e em diversas comemorações, como festas de aniversário, casamentos e celebrações religiosas. A música tuaregue tradicional é, em grande parte, apenas vocal, cantada na língua tamaxeque e passada de geração para geração. No entanto, há também músicas executadas por meio de instrumentos típicos da cultura tuaregue, como o *tende*, o *anzad* e o *téhardent*.

Tende

Espécie de tambor tocado para acompanhar outros instrumentos. Em algumas celebrações e cerimônias, mulheres e homens dançam ao som do *tende* e acompanham seu ritmo batendo palmas e cantando.



LOC PHOTO/ALAMY/FOTORENA

Tamaxeque: língua falada pelos *imuhagh*.

Cabaça: fruto que, pela presença de uma casca firme e resistente, é utilizado para produzir diversos utensílios.

Mulher tuaregue tocando um *tende* em apresentação de música tradicional, em Washington, Estados Unidos, em 2019.

Anzad

Instrumento formado por uma única corda presa a uma caixa de ressonância, geralmente feita com uma cabaça e com madeira. A maneira de tocar *anzad* é semelhante à de um violino, utilizando um arco de madeira com fios de crina de cavalo presos nas extremidades. O instrumento é tradicionalmente tocado apenas por mulheres.

Mulher tuaregue tocando *anzad*, na Argélia, em 2016.



FAROUK BATICHE/AFP

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

Téhardent

O *téhardent* é um instrumento de três cordas. Não é utilizado em cerimônias religiosas, mas sim para tocar canções populares, cantadas por mulheres ou homens como forma de entretenimento.

Agora, responda à questão a seguir.

- Qual dos três instrumentos musicais mais chamou sua atenção? Por quê?

Cantor marroquino Aziz Sahmaou tocando *téhardent* durante um festival em Paris, França, em 2021.



POC KAN/WIRE IMAGE/GETTY IMAGES

Música e política

Resposta da questão: Resposta pessoal. Peça aos alunos que expliquem por que um dos instrumentos mais chamou a atenção deles e incentive a participação de todos.

A partir do final da década de 1970, surgiram grupos musicais *imuhagh* que passaram a utilizar a música para reivindicar melhores condições de vida para seu povo. Um dos grupos mais conhecidos é o Tinariwen (traduzido do tamaxeque, “desertos”).

Esse grupo está em atividade até os dias atuais e, por meio de suas composições, reivindica maior autonomia e liberdade para os *imuhagh*, por causa das perseguições e da repressão ainda sofridas na África.

Um dos diferenciais do Tinariwen é a utilização de instrumentos tradicionais misturados a instrumentos modernos, como a guitarra e o contrabaixo elétricos. O grupo mescla ainda diversos gêneros musicais, como o *blues* e o *jazz*, à música tradicional *imuhagh*.

Apresentação do Tinariwen em Oregon, Estados Unidos, em 2018.



ANTHONY PIGEON/REDFERNS/GETTY IMAGES

Atividade a mais

• A fim de que o tema desta página seja abordado de maneira diferente, verifique a possibilidade de acessar com os alunos o *site* a seguir, para que assistam à apresentação de uma das bandas mencionadas no box. No decorrer da reprodução, peça a eles que observem elementos da música tradicional e aspectos ocidentais, por exemplo, nos instrumentos utilizados.

> *Tinariwen*. Disponível em: <https://www.tinariwen.com/>. Acesso em: 27 maio 2022.

• As atividades destas páginas, em especial as atividades 4 a 8, contemplam a habilidade EF07HI03, ao possibilitar aos alunos que identifiquem aspectos das sociedades africanas ao longo de sua história, com ênfase na religiosidade e na organização social.

• Na atividade 1, chame a atenção dos alunos para a importância dos estudos africanos quanto à construção histórica do Brasil como nação, valorizando a riqueza da cultura afro-brasileira e problematizando temas sensíveis como a escravidão e o racismo.

• A atividade 5, em especial, possibilita desenvolver a habilidade EF07HI15, favorecendo a discussão de conceitos referentes à escravização africana e a elementos de diferenciação entre a escravidão moderna, a antiga e a medieval.

• Busca-se com a atividade 7 que os alunos, com base na análise de fonte iconográfica, observem elementos e características do comércio estabelecido entre o continente africano e as regiões provenientes da América e da Ásia. Comente com eles que essa atividade comercial era estimulada em grande parte pela comercialização dos produtos como a seda (rota transaariana) e o marfim. Ao seguir essa abordagem, contempla-se a habilidade EF07HI14.

Respostas

5. Espera-se que os alunos escrevam em seus textos que na escravidão antiga as pessoas eram comumente prisioneiras de guerra ou por dívidas. Na escravidão medieval, as pessoas eram de senhores nobres, para os quais prestavam serviços e moravam longe de sua propriedade. Já na escravidão moderna os escravizados eram tratados como mercadorias, capturados na África, separados da família e transportados em condições desumanas para diferentes lugares.

Atividades

Faça as atividades no caderno.


3. Resposta: O continente africano possui grande extensão territorial e grande diversidade de climas e vegetações. Alguns aspectos foram fundamentais no desenvolvimento das populações no continente, como os rios Nilo, Congo e Níger.

Organizando os conhecimentos

1. Em seu caderno, produza um texto explicando a importância de estudar a história da África. 1. Resposta pessoal. Professor, professora: Oriente os alunos a respeito da produção do texto, auxiliando-os no reconhecimento da importância de estudar a história da África.
2. De que forma a herança étnica e cultural africana está presente na sociedade brasileira atual? 2. Resposta: Em alimentos, ritmos musicais, palavras, costumes, religiões, entre outras influências.
3. Descreva alguns aspectos geográficos do continente africano.
4. Quais foram os tipos de organização das sociedades africanas desenvolvidos ao longo do período estudado neste capítulo?
5. Explique as principais diferenças entre os conceitos de escravidão antiga, servidão medieval e escravidão moderna. 5. Resposta nas orientações ao professor.
6. O que eram as rotas transaarianas e qual era a sua importância para a economia africana? 6. Resposta: Eram os caminhos feitos por caravanas com camelos que cruzavam o deserto do Saara para a venda de mercadorias. Essas rotas interligavam as economias locais à costa mediterrânea no norte da África, contribuindo para o desenvolvimento regional.

Aprofundando os conhecimentos

7. Analise a imagem e, com base no que você estudou, responda às questões.



Nezla perto de Ouargla, procurando um local, de Jean-Joseph Bellel. Óleo sobre tela, 121,5 cm x 296,5 cm, 1859.

7. c) Resposta nas orientações ao professor.

a) Você consegue identificar essa paisagem? Comente sobre ela.
7. a) Resposta nas orientações ao professor.

b) Qual era a importância do comércio realizado nas rotas transaarianas?
7. b) Resposta nas orientações ao professor.

c) Qual religião teve sua difusão diretamente influenciada pelo comércio estabelecido na região representada na obra? Explique.

4. Resposta: Nesse período, formaram-se no território subsaariano sociedades compostas de caçadores, coletores e sedentários que criaram técnicas agrícolas e metalúrgicas. Contudo, as formas de

92 organização eram bastante variadas, constituindo pequenas aldeias, reinos ou até grandes impérios.

7. a) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que a imagem representa o deserto do Saara. Busca-se com isso capacitá-los a compreender fontes iconográficas, relacionando-as com o conteúdo do capítulo, o que ajudará a consolidar seus conhecimentos.

b) As caravanas de comerciantes nas rotas transaarianas foram fundamentais para a comunicação e o contato entre as regiões ao norte e ao sul

do deserto do Saara. Elas promoviam relações de trocas culturais e de mercadorias entre diferentes povos do continente.

c) A religião que teve sua difusão influenciada pelas rotas de comércio foi o islamismo, que se expandiu a partir do século VII, principalmente por meio das caravanas comerciais que percorriam o Saara.

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

8. As máscaras africanas são manifestações artísticas que apresentam diversos significados relacionados ao contexto cultural da sociedade que as produziu. Sobre o tema, leia o texto a seguir e analise as imagens apresentadas. Depois, responda às questões.

[...] Para nós, máscara é coisa de bandido ou é parte da fantasia de carnaval, numa festa, num espetáculo teatral. Para muitos povos africanos, no entanto, as máscaras têm uma função quase sagrada, pois eles as veem como intermediárias entre o mundo dos vivos e o mundo dos deuses e dos mortos.

Com frequência as máscaras representam uma divindade, um ancestral (legendário ou histórico), um animal (mítico ou real), um herói, um espírito. [...]

FEIST, Hildegard. *Arte africana*. São Paulo: Moderna, 2010. p. 24-25.

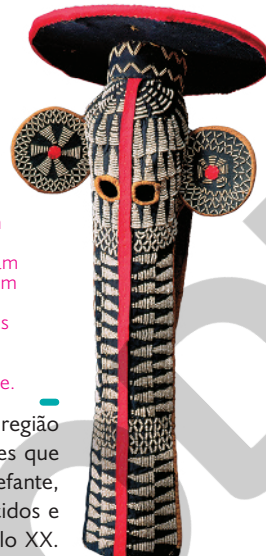
THE ARTS AND MUSEUMS CHALETTE LEINA COLLECTION
BRIDGEMAN IMAGES/GETTY IMAGES



Máscara *ngil*, da etnia fang, proveniente da região do Gabão, final do século XIX.

8. b) Resposta: De acordo com tradições religiosas de povos africanos, as máscaras permitiam que os seres humanos pudessem se comunicar com os deuses e seus ancestrais. Além disso, elas representam deuses, espíritos, animais ou outros elementos importantes de sua religiosidade.

Máscara da região dos Camarões que representa um elefante, feita de tecidos e contas, século XX.



HENI SCHNEEBEL/BRIDGEMAN IMAGES/GETTY IMAGES

a) Descreva as duas máscaras apresentadas. 8. a) Resposta: Espera-se que os alunos descrevam as máscaras escolhidas, indicando formato, tamanho, material utilizado, entre outras características.

b) Com base no texto e nos conteúdos estudados no capítulo, como as máscaras estão relacionadas às expressões religiosas dos povos africanos?

c) Você conhece ou já participou de algum evento que utilize algum tipo de máscara? Se sim, descreva o tipo de máscara e comente com os colegas como foi sua experiência.

8. c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem o uso das máscaras na atualidade, dissertando sobre sua finalidade e a ocasião em que foram utilizadas.

• Aproveite as atividades das páginas para verificar se os alunos estão compreendendo os temas e, com base nas discussões, construindo seus conhecimentos. Por meio dessa reflexão, desenvolve-se a **Competência geral 1**, que aborda os conhecimentos historicamente construídos e sua relação com a sociedade atual.

• As atividades propostas nessas páginas abrangem aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 6**. Ao apresentar recursos imagéticos e textuais para a elaboração de respostas acerca dos temas estudados no capítulo, os alunos fazem uso de instrumentos de investigação das Ciências Humanas para, então, defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos.

Objetivos do capítulo

- Analisar as características dos principais reinos e impérios africanos.
- Reconhecer a importância da tradição oral e do trabalho dos griôs.

Justificativas

Os conteúdos abordados ao longo deste capítulo são relevantes para que os alunos compreendam aspectos sociais, políticos e culturais das sociedades africanas antes da colonização pelos europeus no continente, possibilitando o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**.

Além disso, os alunos também vão estudar as dinâmicas comerciais das sociedades africanas, analisando suas trocas e interações com outras culturas por meio das rotas transaarianas no século XIV, o que favorece desenvolver aspectos da habilidade **EF07HI14**.

- Os conteúdos relacionados a reinos e impérios da África, como as sociedades do Sahel, Gana e Mali, fazem uso de recursos cartográficos e textuais, possibilitando, assim, contemplar aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 7**.

CAPÍTULO

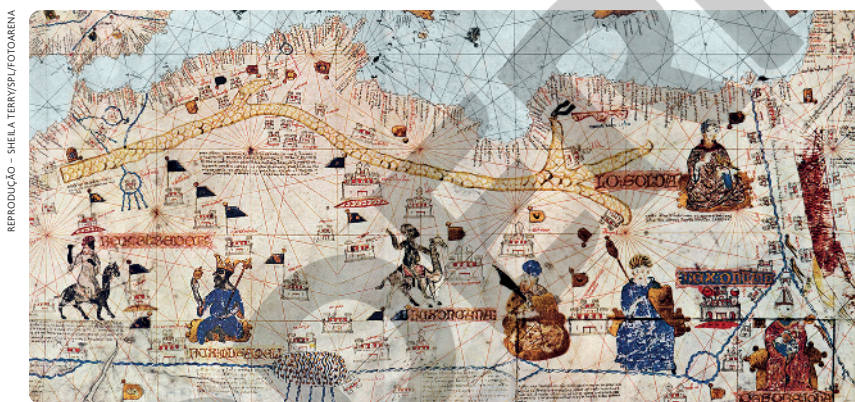
7 Reinos e impérios da África

Como vimos no capítulo anterior, as sociedades africanas se organizaram de diversas maneiras. Neste capítulo, vamos conhecer um pouco mais sobre alguns reinos e impérios africanos formados entre os séculos V e XV.

As sociedades do Sahel

O Reino de Gana e o Império do Mali desenvolveram-se na região do Sahel, entre o deserto do Saara e a África Subsaariana.

Nessas sociedades, houve intenso comércio transaariano, que foi fundamental para a formação e o desenvolvimento de cidades, como Tombuctu, Jené e Gaô. Além desse aspecto, rios como o Senegal e o Níger foram determinantes para o desenvolvimento da agricultura local, pois as cheias propiciavam fertilidade para o solo.



Carta náutica produzida pelo cartógrafo Mecia de Viladestes em 1413, que apresenta as rotas das caravanas transaarianas no norte do continente africano.

Sociedades sudanesas

Os povos que viviam na região do Sahel foram genericamente chamados sudaneses, pois o território era conhecido como Sudan, que na língua árabe significa “negro”, e Bilad al-Sudan, que significa “terra dos negros”. Gana, Mali e Songai também são considerados reinos do Sudão.

Muitos especialistas usam o termo **antigo Sudão**, ainda que essa região não corresponda à área dos atuais países Sudão e Sudão do Sul.

Gana

Um dos reinos do Sahel foi Gana, localizado ao sul do deserto do Saara. Formado pela junção de várias comunidades da etnia soninquê, o Reino de Gana consolidou-se a partir do século V e atingiu o apogeu a partir do século VIII, quando dominou os povos vizinhos e expandiu seu território.

Por meio da tributação, esse reino controlava economicamente os povos dominados. Assim, grande parte da riqueza do reino vinha dessa cobrança.



Fonte de pesquisa: BLACK, Jeremy. *World history atlas*. London: Dorling Kindersley, 2005. p. 62.

Questão 1. Resposta: Reinos iorubás e Reino do Congo.

Questão 1. Analise o mapa e aponte os reinos cujo litoral pertence ao oceano Atlântico.

Questão 2. De acordo com o mapa, quais reinos africanos estão localizados abaixo da linha do Equador? Questão 2. Resposta: Congo e Zimbábue.

De acordo com alguns relatos de cronistas e de viajantes da época, o Reino de Gana era chamado "terra do ouro" por causa da grande quantidade desse metal extraída das minas da região. O comércio de ouro e de outras mercadorias proporcionou grandes riquezas à esse reino.

Por volta do século XI, o Reino de Gana sofreu invasões dos almorávidas, um povo islamizado do norte da África. A capital de Gana, Kumbi-Saleh, foi dominada por eles, e aos poucos o reino fragmentou-se, perdendo a posição de destaque que detinha na região. A partir de então, a sociedade do Mali começou a se fortalecer e a dominar as rotas de comércio, de maneira que em pouco tempo sua influência se estendeu por um grande território.

• Aproveite o mapa desta página e as questões 1 e 2 para desenvolver com os alunos os princípios referenciais na construção do **saber geográfico** (extensão, delimitação e localização). Para isso, solicite a eles que identifiquem os limites e as extensões dos reinos africanos, além de aspectos mais gerais relativos à localização, como os oceanos e a linha imaginária do Equador, que divide o globo terrestre em dois hemisférios: Norte e Sul.

Um texto a mais

O trecho a seguir aborda aspectos econômicos de Gana.

A base econômica do poder [de Gana] era a tributação imposta a povos vencidos ou que reconheciam sua hegemonia, e a tributação imposta aos produtos que circulavam nos domínios sob sua influência. Além das atividades de subsistência associadas à agricultura, pesca e pecuária, um contínuo fluxo comercial articulava os negociantes saarianos e subsaarianos.

Do norte provinham o cobre, os búzios (muito apreciados e que recebiam o nome de cauris), tecidos de algodão e de seda, figos e o sal das minas de Tagaza e de Bilma. Eram trocados por marfim, escravos e ouro. [...]

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 54.

• Para chamar a atenção em relação à importância do líder supremo do Mali, que se tornou conhecido em várias regiões do mundo após sua expedição a Meca, e destacar a visão que parte dos europeus tinha de alguns povos africanos, explore a imagem do mapa com os alunos com base nas indicações a seguir.

> O mansa Musa I foi representado sentado em seu trono segurando uma pepita de ouro na mão direita.

> O texto atrás da cabeça do mansa Musa diz: “Este senhor negro é aquele muito melhor senhor dos negros de Guiné. Este rei é o mais rico e o mais nobre senhor de toda esta parte, com abundância de ouro na sua terra.”

> À frente do mansa Musa, está a representação da cidade de Tombuctu.

Mali

O Império do Mali foi formado no século XIII, com a incorporação de grande parte do Reino de Gana pelo líder **mandinga** Sundiata. Outras regiões próximas também passaram a fazer parte desse império, que se constituiu em uma faixa territorial entre o oceano Atlântico e o rio Níger (logo abaixo do Saara).

A agricultura de cereais e o comércio de ouro, de sal e de noz-de-cola eram as principais atividades desenvolvidas no Mali. Já a organização política tinha como base a divisão em províncias, administradas pelos *farin* (chefes locais).

O líder supremo do Mali era chamado *mansa*, e era ele quem chefiava as operações econômicas (como a cobrança de impostos e as trocas comerciais), os rituais religiosos e as campanhas militares. O principal desses líderes foi o *mansa* Musa I, que governou durante o auge do império, no período de 1307 até cerca de 1332. Ele é considerado por diversos estudiosos um dos reis mais ricos da história.

Os mandingas

O Império do Mali era formado por grande diversidade de povos, sendo os mandingas (falantes do mandê) o principal deles.



Detalhe do *Atlas catalão*, de Abraham Cresques, que representa o *mansa* Musa I (no canto direito da imagem), de 1375.

A cultura do Mali

As principais cidades do Império do Mali – como Tombuctu, Jené e Gaô – situavam-se em regiões estratégicas, por onde passavam as caravanas comerciais. Esse fator também fez com que a maioria das regiões que integravam o império se convertesse ao islamismo.

Por causa das tradições islâmicas que marcaram a formação do Império do Mali, foram construídas diversas mesquitas na região, muitas delas associadas às instituições de ensino, bastante valorizadas naquela época. Locais como a mesquita de Sankore, em Tombuctu, eram pontos de encontro de intelectuais de diversas regiões, que se reuniam para compartilhar conhecimentos.

O ensino era acessível apenas às camadas mais ricas da população e dividido em dois níveis: o elementar, em que se aprendiam a leitura e a recitação do Alcorão; e o superior, em que se aprendiam ciências como Matemática, Astronomia e Lógica, além de aspectos da cultura islâmica.

Assim como outros povos africanos, os mandingas tinham uma tradição marcada pelas narrativas orais. No território Mali, os chamados **griôs** narravam histórias por meio de poesias e acompanhadas de música.

Os griôs existem até hoje e são reconhecidos pelo importante papel de preservar e difundir conhecimentos do passado pelas novas gerações.



Foto de jovem griô, no município de Bamaco, no Mali, em 2016.

Dominação Songai

Ao longo do século XV, conflitos locais e problemas de sucessão enfraqueceram o Império do Mali e permitiram que o povo Songai estabelecesse domínio na região do rio Níger.

- Aproveite o momento para explicar aos alunos o que é o *griot* – ou griô, como é usado na língua portuguesa – na África Ocidental. Comente que são indivíduos que preservam oralmente a história, perpetuando a ancestralidade e a memória dos antepassados. Pergunte aos alunos como o conhecimento é transmitido nos dias atuais, instigando-os a refletir se existe, em seu convívio familiar, alguém que represente um papel semelhante a um *griot*. Isto é, se há pessoas que contam histórias e propagam saberes de geração em geração por meio da oralidade.

• Com base nos estudos dos aspectos culturais e sociopolíticos dos povos iorubás e dos povos bantos, por meio do conteúdo destas páginas e pela questão proposta, desenvolve-se a **Competência geral 9**, visto que instiga o aluno a exercitar a **empatia histórica** e o respeito ao outro e aos direitos humanos. Além disso, incentiva a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, considerando seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, visando, assim, à desconstrução de preconceitos e à promoção de uma **cultura de paz**. Essa competência é reforçada ao colocar em pauta a importância dessas culturas para a sociedade brasileira, instigando o aluno a refletir e compreender a cultura afro-brasileira como parte fundamental da cultura nacional.

Algo a mais

• Se julgar necessário ampliar o conhecimento sobre o tipo de construção apresentado nesta página, acesse o *site* indicado a seguir. Nele, há informações sobre a arquitetura e os materiais utilizados nessas construções, principalmente na região do Mali.

> SILVA, Flora Pereira da. Arquitetura do barro: fluidez estética e ecológica nas construções malianas. *Afreaka*. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/arquitetura-do-barro/>. Acesso em: 28 maio 2022.

Os Songais eram governados sob um regime monárquico e centralizado. No Império Songai existiam aldeias agrícolas compostas por cerca de 200 pessoas, que entregavam mercadorias anualmente como forma de tributo ao governo. Mas, com a expansão das atividades comerciais, alguns núcleos urbanos se desenvolveram cada vez mais na região. Tombuctu, por exemplo, teria alcançado cerca de 80 mil habitantes no século XVI.

Tumba do ásquia (líder Songai) Muhamed, que governou entre 1493 e 1528, em Gao, Mali, em 2020.



MICHELE CATTANI/AFIP

Os reinos iorubás

Há milhares de anos, os povos da etnia iorubá ocuparam a região onde hoje ficam países como Nigéria, Togo e Benin. A partir do século VI, diversas cidades desenvolveram-se na região, constituindo os principais reinos iorubás, como Benin e Oyo.

A cidade de Ifé era uma das mais importantes e representava o centro espiritual e religioso dos iorubás. Em Ifé vivia o *oni*, rei supremo e chefe de todos os líderes locais, os *obás*.

Os iorubás, além de realizar atividades comerciais, desenvolveram uma tradição artesanal de manipulação do ferro e de produção de inúmeras esculturas e relevos com metais.

A tradição oral desempenhava um papel de bastante destaque na expressão religiosa desse povo. De acordo com essa tradição, o mundo e tudo o que existe teria sido criado por Olorum, também conhecido como Olodumaré.

Além de Olorum, os iorubás reconheciam e cultuavam uma grande quantidade de divindades, a quem denominavam orixás. Acredita-se que o culto aos orixás tenha se originado do culto aos ancestrais, de forma que cada cidade iorubá considerava-se descendente de um orixá. Além disso, cada orixá poderia representar uma força ou um elemento da natureza, como a água, o fogo, os ventos e os relâmpagos.



Escultura em cobre representando um *oni*, século XII.

DIRK BAKKER/BRIDGEMAN IMAGES/GETTYPIX - COLEÇÃO PARTICULAR

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

Iorubás no Brasil

Muitas pessoas da etnia iorubá foram trazidas ao Brasil a partir do século XVI em decorrência da escravidão. No Brasil, os iorubás passaram a ser chamados nagôs. A maioria dos nagôs desembarcou na Região Nordeste, principalmente no estado da Bahia, onde preservaram muitas de suas tradições, de suas crenças e de sua religião.

No século XIX, a religiosidade iorubá e a crença nos orixás deram origem ao candomblé, religião afro-brasileira que tem inúmeros seguidores.

Agora, responda à questão a seguir.

- Em sua opinião, por que é importante conhecer e valorizar elementos da cultura afro-brasileira, como as tradições e crenças religiosas? Explique.

Escultura iorubá de madeira que representa Xangô, orixá relacionado à justiça, aos raios e aos trovões, século XIX.

Resposta da questão: Espera-se que os alunos compreendam a importância de conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira como parte fundamental da cultura nacional. Em casos de resposta negativa, questione o posicionamento deles e estimule o debate. Não permita comentários preconceituosos e sem base argumentativa.



AFRICAN COLLECTION FUND/BRIDGEMAN IMAGES/EASYPix - MUSEU DE ARTE DE DALLAS, EUA

Os povos bantos

O termo **banto** refere-se a cerca de 400 grupos étnicos africanos que se comunicam por meio de línguas de origem comum. Apesar de partilharem dessa mesma origem linguística, a religiosidade e as formas de organização política ou social desses grupos são bastante distintas.

Acredita-se que a origem do grupo linguístico banto ocorreu na região onde estão localizados os atuais países Camarões e Nigéria. Por motivos ainda desconhecidos, por volta do século I, parte da população dessa região começou a migrar para o leste e para o sul do continente africano, ocupando territórios desabitados ou dominando outros povos por meio de guerras. Surgiram então, nesses territórios, outras línguas que tinham o banto como estrutura e, assim, são classificadas como línguas de origem banta.

- Explique aos alunos que os povos iorubás, além das crenças e da religião, deixaram um vasto legado cultural para a sociedade brasileira. Exemplos disso são a capoeira e os trajes elaborados com algodão, como a agbada, nome iorubano para um tipo de roupão com mangas largas e esvoaçantes, que serviu de inspiração para os famosos abadá, muito utilizados em blocos de carnaval no país.

- Com relação ao Reino do Congo, comente com os alunos que ele é considerado um dos mais importantes reinos africanos, sendo composto de várias etnias, entre elas os povos bantos. A principal atividade econômica do Reino do Congo era o comércio de sal, metais, tecidos, entre outros produtos. Boa parte dos escravizados africanos que viviam na colônia portuguesa era dessa região.

O Reino do Congo

Um dos mais importantes reinos bantos foi o Reino do Congo, fundado entre os séculos XIII e XIV. Esse reino ocupava o território onde atualmente se localizam partes de Angola, do Congo e da República Democrática do Congo.

Nesse reino, o poder era fortemente centralizado nas mãos do rei, chamado manicongo, e era dividido em províncias administradas por governadores escolhidos pelo rei entre os membros das famílias aristocráticas ligadas a ele.

A capital do reino era M'Banza Congo, que entre os séculos XV e XVI tinha aproximadamente 100 mil habitantes. A cidade situava-se na confluência de várias rotas comerciais, de maneira que o comércio era sua principal atividade econômica. Nela, diversos produtos, como tecidos, metais, sal e marfim, eram comercializados nos mercados.

Os portugueses e o Reino do Congo

Durante o século XV, os portugueses estabeleceram uma forte relação comercial com o Reino do Congo. Essa relação com os portugueses influenciou diversos aspectos da sociedade congoleza. Em 1489, o rei do Congo converteu-se ao catolicismo, difundindo o cristianismo em todo o reino.

Como vimos, a partir do século XVI, os portugueses trouxeram para o Brasil milhões de africanos escravizados, muitos deles de origem banta. Assim, várias manifestações culturais brasileiras têm origem africana, como o desfile do Congado, retratado na foto a seguir.



Congado de Santa Efigênia, em Ouro Preto, MG, em 2021.

Investigando fontes históricas

A arte iorubá: os relevos de Benin

A tradição de fabricar artefatos com metais, como bronze e latão, existe há milhares de anos no território africano. As placas em relevo são um exemplo desse tipo de arte e eram muito utilizadas pelos reinos iorubás. No entanto, como essas fontes históricas podem nos ajudar a conhecer mais sobre a história dos diversos povos africanos?

No Reino de Benin, ao longo dos séculos XVI e XVII, diversas placas em relevo foram produzidas para adornar o palácio do obá e para demonstrar seu poder. Analise o relevo a seguir e leia as informações relacionadas a ele.



1. O *obá* é a figura maior e em destaque no relevo. Ele se encontra sentado de lado sobre um cavalo. Sua vestimenta tradicional apresenta adornos e ele usa um colar de contas característico dos membros da elite iorubá.
2. Os dois escudeiros do *obá* foram representados em tamanho intermediário, pois não têm a importância do *obá*, mas apresentam um *status* mais elevado que o dos criados.
3. Um criado, representado em tamanho menor que o das outras figuras, está conduzindo o cavalo do *obá*. Sua posição subalterna fica evidente, pois ele aparece abaixo dos pés do *obá*.
4. O fundo dos relevos produzidos em Benin apresentava diversos elementos decorativos. Nesse caso, notam-se os adornos em formatos florais.

Rei a cavalo com séquito, relevo produzido no século XVII, na região do Reino de Benin (atual Nigéria), que apresenta o obá acompanhado de dois escudeiros e um criado.

Objetivos

- Conhecer aspectos da arte iorubá.
- Compreender questões relacionadas à hierarquia social e às formas de representação dentro da sociedade iorubá.

• Esta seção promove o conhecimento de aspectos da arte iorubá ao explorar os relevos de Benin. Para isso, analisam-se os elementos desses relevos com base em fontes materiais reproduzidas por fotos. Essa abordagem desenvolve aspectos da **Competência geral 3**, visto que incentiva a valorização de diferentes manifestações artísticas.

- Na página 102, analisa-se primeiramente um relevo iorubá, depois, levantam-se questões de modo que o aluno use fontes históricas para pesquisar a sociedade iorubá. Assim, abrangem-se os aspectos da **Competência específica de História 3**, a fim de elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos e contextos históricos.

Respostas

1. A imagem refere-se a uma placa em relevo que simboliza um guerreiro do Reino de Benin. Ele é representado usando uma vestimenta adornada, um colar de contas e uma espécie de chapéu na cabeça. Além disso, mostra um fundo decorado com elementos florais.
2. Apesar de ambos os guerreiros apresentarem armas, a personagem da placa **C** usa uma vestimenta menos adornada que a da placa **B**.
3. O obá da imagem **A** usa um colar de contas, assim como o guerreiro da imagem **C**, indicando que este último pertence também a uma camada social superior do Reino de Benin.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que, por meio da análise dos relevos de Benin, pode-se identificar mais aspectos das sociedades africanas, como as tradições artísticas, a organização da hierarquia social, o funcionamento do poder dos obás etc.

Atividade a mais

- Na possibilidade de estabelecer uma articulação com o componente curricular de **Arte**, em parceria com o professor desse componente, proponha em sala de aula a atividade a seguir.
 - > Desenvolvam a atividade em duplas para que os alunos explorem suas habilidades de cooperação.
 - > Providenciem argila, papelão, jornais, palitos de sorvete e de churrasco e objetos para manipulação da argila.
 - > Auxiliem as duplas a forrar as mesas com jornais e a dispor o papelão como base para a produção do relevo.
 - > Explique a eles que cada dupla deverá produzir, sobre o papelão, uma peça de argila à maneira dos relevos do Reino de Benin, conforme os que foram apresentados nestas páginas. Além disso, comente que em Benin usavam-se materiais como bronze e latão.

- Leia a análise de outro relevo do Reino de Benin.

Perceba que o relevo da imagem **B** está em bom estado de conservação e completo. É comum encontrar peças como essa desgastadas com o passar do tempo, com rachaduras e lascadas.

A figura central do relevo representa um guerreiro, com vestimenta típica e portando uma arma.

Placa de relevo do Reino de Benin, produzida entre os séculos XVI e XVII e que fazia parte dos adornos do palácio do obá.

B.



WERNER FORMAN ARCHIVE/BRIDGEMAN IMAGES/EASTPIX - GALERIA ENTWISTLE, LONDRES, INGLATERRA

Agora, realize as atividades a seguir.

Questões 1 a 4. Respostas nas orientações ao professor.

1. Descreva a imagem **C**.
2. Compare o guerreiro representado na imagem **C** com o representado na **B** e cite semelhanças e diferenças entre eles.
3. Verifique a vestimenta e os adornos corporais do obá representado na imagem **C**. Qual elemento em comum há entre essa figura e o guerreiro da imagem **A**? O que isso significa?
4. Em sua opinião, qual é a importância dos relevos do Reino de Benin como fontes históricas? Que informações podemos obter sobre o passado da sociedade que os produziu? Explique.

Placa de relevo do Reino de Benin, produzida entre os séculos XVI e XVII, que representa um guerreiro.

C.



DE/AG DAGLI ORTI/EASTPIX - MUSEU NACIONAL DE ETNOLOGIA, LEIDA, PAÍSES BAIXOS

102

> Comente que eles poderão pesquisar na internet ou em livros da biblioteca da escola outras peças dos relevos de Benin para servir de modelo, além daquelas apresentadas na seção.

> Oriente-os a utilizar a argila, moldando-a de acordo com a representação desejada. Lembre-os de que o obá normalmente aparece em destaque.

Explique também que os guerreiros apresentam armamentos e os criados aparecem em proporção menor.

> Por fim, verifiquem a possibilidade de expor as peças produzidas pelos alunos em um espaço da escola para que outras turmas possam vê-las e conhecer o tema.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

Organizando os conhecimentos

1. Qual é a importância dos rios Senegal e Níger para as sociedades do Sahel?
2. O que eram as sociedades sudanesas?
3. Onde era a “terra do ouro”? Por que ela recebia esse nome?
4. Sobre o Império Mali, copie no caderno somente a alternativa correta.
4. Resposta: Alternativa b.
 - a) O Império Mali foi governado por um rei muçulmano conhecido como griô.
 - b) Desde a sua fundação, o Império Mali era integrado às tradições islâmicas e diversas mesquitas foram construídas na região.
 - c) O Império Mali dominou diversos povos do norte da África, principalmente os songais, que foram submetidos durante o governo de Mansa Musa.
 - d) A principal religião do Império Mali era o cristianismo, introduzido pelos etíopes na região por volta do século VII.

2. Resposta: As sociedades sudanesas eram formadas por povos que viviam na região do Sahel, como Gana, Mali e Songai. Essa região era conhecida como Sudan, que na língua árabe quer dizer “negro”. Desse modo, Bilad al-Sudan pode ser traduzido por “terra dos negros”.

Aprofundando os conhecimentos

5. O culto aos ancestrais é um elemento muito importante em diversas religiões africanas. Muitos contos e diversas narrativas orais abordam esses aspectos. Leia e interprete o trecho de um conto da região de Gana que narra a história da princesa Nyame e a relação de seu povo com o mundo sobrenatural. Depois, realize as atividades.

[...]

Nyame era uma princesa do reino [...] de Gana. Seu povo acredita que os mortos habitam um mundo que é a imagem espelhada do mundo dos vivos. Por isso, os antepassados não estão exatamente mortos, mas, sim, invisíveis. O país ao lado de lá é igual ao do lado de cá. A diferença é que em um deles não se consegue acender a fogueira.

Sentada à margem do rio Níger, a jovem pensava em invocar a poderosa avó, a rainha-mãe, que se tornara invisível. Ela, certamente, apareceria em seu sonho, “território” onde vivos e ancestrais podem se encontrar e falar.

LIMA, Heloisa Pires. *O espelho dourado*. São Paulo: Peirópolis, 2003. p. 9. (Coleção O Pescador de Histórias).

3. Resposta: De acordo com relatos de cronistas e viajantes da época, o Reino de Gana também era conhecido como “terra do ouro”, por causa da grande quantidade desse metal que era extraída das minas da região.

• Busca-se com as atividades de 1 a 5 destas páginas reforçar o desenvolvimento das habilidades EF07HI03 e EF07HI14. Dessa forma, espera-se que os alunos compreendam aspectos da organização social de sociedades africanas anteriores ao contato com os europeus, observem as dinâmicas comerciais dessas sociedades com o Ocidente e o Oriente.

• Aproveite esse momento para verificar os conhecimentos construídos pelos alunos ao longo deste capítulo. Caso eles apresentem alguma dificuldade, retome os conteúdos necessários para que os temas sejam compreendidos.

• Para a realização da atividade 6, explique aos alunos que lemanjá, para os que a cultuam, é uma figura materna que protege todas as pessoas. Ela é um orixá, ou, em outras palavras, uma divindade africana cultuada a partir do panteão divino dos povos iorubás.

Respostas

6. a) Na África, os iorubás reconheciam e cultuavam uma grande quantidade de divindades, a quem denominavam orixás, sendo lemanjá uma delas. Ao serem trazidos para o Brasil como escravizados, os iorubás mantiveram elementos de sua cultura que passaram a fazer parte do candomblé e da umbanda.

6. b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos escrevam um texto comentando as características da cultura iorubá e sua influência no Brasil, como é o caso do desenvolvimento do candomblé. É possível que eles mencionem informações relacionadas ao seu conhecimento prévio ou resultantes de pesquisas sobre o assunto.

7. Resposta pessoal. Oriente os alunos a formar grupos e, com base no que foi estudado no capítulo e nos conhecimentos adquiridos, a selecionar o tema que será pesquisado. Peça a eles que elaborem um roteiro de pesquisa contendo os principais tópicos, como: elemento de origem africana presente na cultura brasileira, características desse elemento, como se manifesta ou pode ser identificado em nossa cultura e povo ou cultura de que são originários, entre outros. Reforce com os alunos a importância de acessar fontes confiáveis e oficiais para dar credibilidade à pesquisa e veracidade às informações. Para a apresentação, estabeleça uma ordem entre os grupos e estipule um tempo para cada um realizar sua apresentação. Os alunos podem elaborar cartazes, vídeos, entre outros recursos que desejarem.

- a) De que maneira a avó de Nyame atenderia ao seu chamado?
- b) Em que sentido a palavra “território” foi utilizada no conto?
- c) Qual é a crença do povo de Nyame em relação aos mortos?

5. c) O povo de Nyame acredita que os mortos ficam em um mundo espelhado em relação ao mundo dos vivos e que esses ancestrais existem de uma forma invisível aos nossos olhos.

6. Analise a foto a seguir e responda às questões.



Festa dedicada a lemanjá, orixá considerada rainha dos mares e mãe de todos os orixás, em Salvador, BA, em 2022.

5. a) Resposta: A avó de Nyame poderia aparecer em seu sonho, “território” onde vivos e ancestrais poderiam se encontrar e falar.

a) A tradição de celebrar orixás e da festa de lemanjá se relaciona de que maneira com os iorubás?

6. a) Resposta nas orientações ao professor.

b) Escreva um pequeno texto no caderno comentando a presença e a influência da cultura iorubá no Brasil.

6. b) Resposta nas orientações ao professor.

7. Em grupo, pesquisem exemplos de elementos africanos presentes na cultura brasileira. Depois, selecionem um deles e busquem descobrir suas principais características e o povo ou a cultura de que são originários.

Ao final da atividade, apresentem as informações obtidas na pesquisa para os colegas. Se julgarem interessante, utilizem imagens de livros, revistas ou da internet na apresentação.

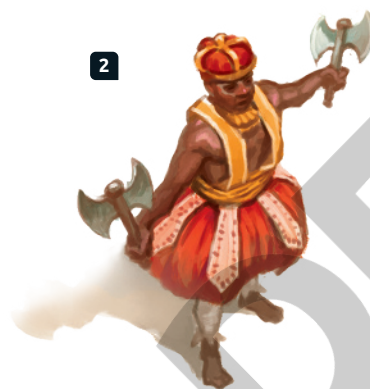
7. Resposta nas orientações ao professor.

5. b) Resposta: A palavra “território” foi utilizada no conto para referir-se ao sonho de Nyame, ocasião em que ela poderia se comunicar com sua ancestral.

8. Os orixás exercem um importante papel na religiosidade iorubá e no candomblé, no Brasil. Cada orixá representa um elemento da natureza, um sentimento ou uma característica humana. Conheça a seguir alguns orixás e, no caderno, relacione cada descrição com a imagem correspondente.

8. Resposta: A - 2; B - 1; C - 3; D - 4.

- A.** Xangô: deus dos trovões, dos raios e da justiça. Possui um instrumento chamado oxê, um machado com duas lâminas.
- B.** Iemanjá: deusa dos mares, da limpeza e da fertilidade. Geralmente, é representada com vestimentas nas cores azul e branca e ornamentos com pedras do mar e conchas.
- C.** Oxóssi: deus da caça e da fartura. Seu símbolo é o ofá (arco e flecha).
- D.** Oyá ou Iansã: deusa dos ventos, das tempestades e das paixões. Seu símbolo é o iruqueré, instrumento feito da cauda do boi usado em rituais para afastar maus espíritos.



ILUSTRAÇÕES: LÍNGUAS PARAUÍ/ARQUIVO DA EDITORA

105

• Para a resolução da atividade 8, oriente os alunos a ler com atenção cada uma das frases apresentadas que descrevem alguns orixás. Depois, peça a eles que analisem as ilustrações, buscando identificar os elementos descritos, como vestimentas, ornamentos, objetos e símbolos. Por fim, solicite-lhes que relacionem as descrições às imagens.

Algo a mais

• O livro a seguir tem como tema a escravidão dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil e a busca pela liberdade.

> HOLANDA, Arlene. *O Brasil que veio da África*. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

• O livro a seguir reúne fábulas e contos africanos escolhidos por Nelson Mandela.

> MANDELA, Nelson. *Meus contos africanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Objetivos

- Reconhecer o papel e a importância dos griôs.
- Conhecer a tradição oral brasileira.
- Incentivar a socialização entre os alunos.
- Desenvolver e exercitar habilidades artísticas.

• A tradição oral ocupa relevante papel na história das sociedades do passado. No entanto, ela também está presente no cotidiano de muitos povos da atualidade, sendo considerada uma forma de preservar a cultura e a história de um povo. Assim, ao longo destas páginas, desenvolve-se o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**. Aproveite o conteúdo da seção e proponha aos alunos uma reflexão sobre a importância da oralidade nas sociedades africanas e indígenas, assim como o impacto dessa tradição na valorização dos mais velhos e dos mais experientes.

• Converse com os alunos sobre a ilustração da seção. Aponte o griô segurando um instrumento tradicional de cordas (alaúde-harpa), conhecido como *kora*, que normalmente acompanha as narrativas orais dos griôs.

O tema é ...

Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras

Os griôs e a tradição oral

Há muito tempo, a história e as tradições de diferentes povos africanos são transmitidas oralmente de geração em geração por meio de contos, cantigas, poemas e lendas. Em muitas sociedades africanas, a memória era o principal recurso das pessoas para preservar e transmitir o conhecimento para as gerações futuras.

Assim, a tradição oral tornou-se uma das maneiras de estabelecer a conexão entre passado e presente em diversos países africanos, como Mali, Nigéria, Gana, Guiné e Senegal. Ao ajudar a preservar a história e a cultura de seu povo, os griôs auxiliam no processo de formação da identidade e dos valores de uma sociedade. Mesmo atualmente, eles continuam exercendo seu papel em diversas sociedades africanas.



WALDOMIRO NETO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Leia o texto a seguir e conheça um pouco mais sobre os griôs.

[...] Em muitas culturas, especialmente as tradicionais africanas, os guardiões da história em diversas regiões da África desenvolvem grande capacidade de memorizar o maior número de informações a respeito da linhagem de uma família, da organização política de um grupo, das funções de determinadas ervas utilizadas para a cura de doenças, da preservação das tradições: são os [griôs], contadores de história, guardiões da memória. [...]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: Secad, 2006. p. 44.

Os griôs no Brasil




A tradição oral foi muito importante para a preservação da cultura de diferentes grupos afrodescendentes. No Brasil, os griôs tiveram papel fundamental nesse processo.

Para preservar, incentivar e divulgar o conhecimento dos griôs, alguns projetos vêm sendo desenvolvidos em nosso país, como o projeto **Ação Griô**, que atua na formação de jovens griôs, assim como no desenvolvimento de projetos pedagógicos que promovem o contato entre mestres da tradição oral e alunos e professores de diversas escolas. Atualmente, o projeto é desenvolvido em diversas regiões do Brasil.

Outra importante questão relacionada aos griôs no país é a **Lei Griô**, projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional que tem como objetivo promover a valorização dos mestres griôs e estimular a transmissão de seus conhecimentos. Assim, o projeto prevê a oferta de bolsas de incentivo destinadas aos griôs para que eles possam divulgar seus saberes entre os alunos de escolas de todo o Brasil.

Agora, responda às questões a seguir.

Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.

-  1. Qual é a importância do trabalho de um griô? Que tipo de conhecimento ele pode transmitir aos membros de sua comunidade?
-  2. De que maneira um griô poderia auxiliar no ensino da escola em que você estuda? Reflita sobre essa questão e converse com os colegas.
-  3. Junte-se a um colega e imaginem que vocês sejam griôs da comunidade onde vivem. Pensem nos ensinamentos mais importantes que vocês adquiriram com seus pais, tios, avós e façam uma lista. Depois, pensem em maneiras criativas de transmitir esses conhecimentos aos colegas de turma, seja elaborando contos e poemas, seja compondo músicas.

107

• Ao explorar a tradição oral como modo de manutenção da memória dos povos africanos até os dias atuais, desenvolvem-se aspectos da **Competência específica de História 2**, pois aborda-se a manutenção de uma tradição cultural ao longo do tempo.

• A atividade 3 permite o desenvolvimento de noções introdutórias de práticas de pesquisa, especialmente a partir da prática de **Entrevista**. Para isso, peça aos alunos que, para a produção da lista de ensinamentos importantes, realizem uma breve entrevista com os familiares, questionando-os o seguinte:

- Que tipo de conhecimento sobre a vida você considera importante para as futuras gerações?
- De que forma podemos transmitir ou ensinar esse conhecimento para as pessoas?
- Se pudéssemos resumir esse conhecimento ou lição de vida em uma frase, como ela seria?

Respostas

1. O griô é um dos responsáveis pela preservação da memória, da cultura e das tradições de um povo, auxiliando na formação da identidade e dos valores dessa comunidade. Eles podem transmitir conhecimentos úteis ao dia a dia de sua comunidade, como informações a respeito da linhagem de uma família, formas de organização política de um grupo e conhecimentos sobre práticas de cura com determinadas ervas.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reflitam sobre a importância da tradição oral no processo de ensino-aprendizagem e reconheçam que diversos tipos de saberes apenas são conhecidos por meio dessa tradição.

3. Resposta pessoal. Estabeleça um prazo de três dias para que as duplas organizem as informações e a maneira como vão apresentá-las

aos colegas, explicando aos alunos que toda dupla terá 10 minutos. Incentive-os a declarar as informações com criatividade, utilizando instrumentos musicais – caso alguns alunos saibam tocar – ou mesmo objetos que representem o ensinamento transmitido. Se julgar necessário, aproveite alguns

minutos do final de cada aula, até o dia das apresentações, para acompanhar o andamento do trabalho dos alunos. Assim que todas as duplas se apresentarem, converse com todos sobre suas impressões a respeito da importância de um griô para a comunidade onde vive e para a preservação da

memória de seu povo. Incentive-os a comentar também quais foram os critérios de escolha de informações e o que acharam desse tipo de atividade. Com essas informações, produza um texto coletivo registrando os principais tópicos apresentados na conversa.

1. Objetivo

• Esta atividade permite avaliar se os alunos compreendem as condições cruéis do tráfico de escravizados, do conhecimento necessário para desenvolver a habilidade EF07HI16.

Como proceder

• Caso algum aluno não identifique, na poesia de Castro Alves, a denúncia às condições desumanas nos navios negreiros, chame a atenção deles para o uso de algumas palavras como “apertado” e “imundo”, além de “o baque de um corpo no mar”, a fim de que seja possível compreender as razões pelas quais as chances de morte eram altas.

2. Objetivo

• Esta atividade permite avaliar, com base na análise de uma imagem, a compreensão dos alunos quanto à diversidade da cultura africana, especialmente por meio dos povos bantos, desenvolvendo, assim, a habilidade EF07HI12.

Como proceder

• Chame a atenção dos alunos para a diversidade de povos africanos que viviam no Brasil, conforme retratados na imagem de Rugendas. Desse modo, os alunos poderão compreender a amplitude da influência da cultura africana em nosso país.

Respostas

2. a) A gravura representa quatro pessoas de origem africana. Na parte inferior de suas representações estão grafadas as suas etnias e regiões de origem, no caso, Benguela, Angola, Congo e Monjolo.

2. b) A cultura africana é vasta e diversificada devido aos vários grupos étnicos africanos, sendo muitos deles de origem banta. Como se percebe na imagem, a vinda desses povos trouxe diversas nações africanas para o Brasil.

O que eu estudei?

Faça as atividades em uma folha de papel avulsa.

1. Sobre o tráfico de africanos escravizados, leia um trecho do poema do escritor baiano Castro Alves (1847-1871) e, em uma folha de papel avulsa, responda às questões a seguir.

[...] Hoje... o porão negro, fundo,
Infecção, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo no mar...
[...]

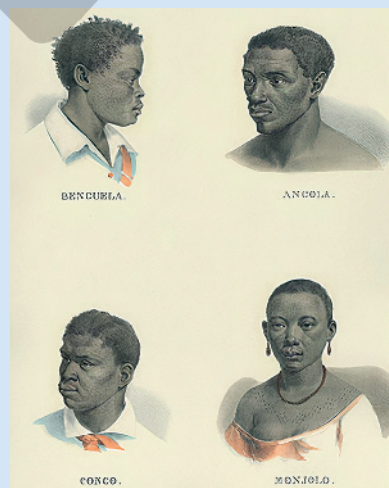
1. a) Resposta: Ruins, pois os escravizados viajavam por meses em porões sujos, com risco de contraírem doenças e até mesmo de morte, conforme retratado pelo poema.
1. b) Resposta: Os traficantes buscavam levar a maior quantidade possível de cativos pois, apesar do consequente aumento da mortalidade, as chances de lucro também seriam maiores.
1. c) Resposta: Ao chegarem às terras brasileiras, os escravizados continuavam sofrendo maus-tratos, vivendo em condições miseráveis e sendo obrigados a trabalhar incansavelmente. Caso eles se negassem a trabalhar ou tentassem resistir, sofriam castigos físicos e psicológicos.

ALVES, Castro. *O navio negreiro*. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1786. Acesso em: 24 mar. 2022.

- a) Com base em seus conhecimentos sobre a escravidão e pela forma como Castro Alves descreveu os navios negreiros, você acredita que as condições a bordo desse navio eram boas ou ruins? Justifique sua resposta.
b) Em sua opinião, por que os traficantes de pessoas escravizadas superlotavam os navios negreiros, como o poema retrata, ainda que as chances de morte fossem altas?
c) Após a viagem de navio, como eram tratados os africanos escravizados que chegavam às terras brasileiras?

2. Analise a gravura feita pelo pintor Johann Moritz Rugendas e responda às questões a seguir.

2. a) Resposta nas orientações ao professor.
a) Descreva a gravura.
b) Qual é a relação entre a gravura e a afirmação de que a cultura africana é vasta e diversificada?
2. b) Resposta nas orientações ao professor.



Negros Benguela – Angola – Congo – Monjolo, de Johann Moritz Rugendas. Litografia, 38 cm x 54 cm. 1835.

JOHANN MORITZ RUGENDAS – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

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

c.) Sobre os povos bantos, copie a resposta correta.

2. c) Resposta: Alternativa b.

A. É possível afirmar que os povos bantos, representados na imagem anterior, partilham da mesma religiosidade e organização política ou social em razão de se comunicarem por meio de línguas com a mesma origem.

B. Acredita-se que a origem do grupo linguístico banto ocorreu na região onde estão localizados os atuais países Camarões e Nigéria.

C. Acredita-se que a origem do grupo linguístico banto ocorreu na região onde estão localizados os atuais países Etiópia e Somália.

D. Por volta do século XI, parte da população dessa região começou a migrar para o leste e para o sul do continente africano, ocupando territórios desabitados ou dominando outros povos por meio de guerras.

4. a) Resposta: O rei era o manicongo. O poder do reino estava centralizado em suas mãos e era dividido em províncias administradas por governadores escolhidos por ele entre os membros das famílias aristocráticas que também estavam ligadas a ele.

4. b) Resposta: A cidade de M'Banza Congo estava situada na confluência de várias rotas comerciais, e o comércio era a sua principal atividade econômica. Produtos como tecidos, metais, sal e marfim eram comercializados na cidade.

3. A respeito das expressões religiosas africanas, escreva um texto em uma folha de papel avulsa em, no máximo, cinco minutos, sintetizando quais são essas expressões e suas principais características. Não se esqueça de comentar as diferenças que os grupos africanos estabelecem entre o mundo natural e o sobrenatural, além da importância das máscaras para a religiosidade africana. 3. Resposta nas orientações ao professor.

4. Na África Centro-Occidental, entre os países que hoje compreendem Angola, Congo e República Popular do Congo, localizava-se o antigo Reino do Congo, fundado por volta do século XIV. Responda às questões a seguir.

a) Qual é o nome do título do governante do Reino do Congo, equivalente a um rei? Qual era o seu papel?

b) Como era o comércio em M'Banza Congo, capital do reino?

c) Qual é a relação dos portugueses com o Reino do Congo?

4. c) Resposta: Durante o século XV, os portugueses estabeleceram uma forte relação comercial com o Reino do Congo, o que influenciou a sociedade congoleza em diversos aspectos, como a difusão do cristianismo.

109

3. Objetivo

• Esta atividade permite aos alunos que reflitam sobre as principais características das expressões religiosas africanas, favorecendo o desenvolvimento da habilidade EF07HI03.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldade em definir as diferenças entre o mundo natural e o sobrenatural para os grupos africanos, oriente-os a retomar os estudos sobre os reinos iorubás, presentes na página 98. A explicação do culto aos orixás, que se originou a partir do culto aos ancestrais, ajudará a estabelecer essa diferenciação.

Resposta

3. É necessário que os alunos indiquem que as expressões religiosas africanas são diversas e que, em algumas regiões, o islamismo é predominante, enquanto o cristianismo, em outras. Além disso, o aluno deverá abordar as chamadas “religiões tradicionais” e as diferenças entre o mundo natural (concreto, onde vivemos) e o sobrenatural (das divindades, do sagrado). Por fim, ele poderá mencionar o papel das máscaras como elemento de ligação entre os seres humanos e o mundo das divindades e dos ancestrais.

Metodologias ativas

A estratégia que pode ser utilizada para realizar a atividade 3 é a *Quick writing*, que consiste em escrever uma resposta relacionada ao conteúdo em, no máximo, 5 minutos. Veja orientações sobre essa estratégia no tópico **Metodologias e estratégias ativas** nas orientações gerais deste manual. Os alunos devem escrever um breve texto apresentando, com coerência, as informações solicitadas na atividade.

4. Objetivo

• Esta atividade permite aos alunos que identifiquem aspectos e processos específicos das sociedades africanas antes da colonização dos europeus, dando ênfase às formas de organização social e ao desenvolvimento de saberes e técnicas. Por meio desta atividade, desenvolve-se a habilidade EF07HI03.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldade em desenvolver as questões desta atividade, oriente-o a retomar os estudos sobre o Reino do Congo. Trata-se de uma oportunidade para que os alunos fixem os principais aspectos de um dos mais importantes reinos bantos.

- A construção retratada na foto de abertura desta unidade é a pirâmide de Kukulcán, construída pelos maias no século XII, na antiga cidade de Chichén Itzá. As pirâmides faziam parte da religiosidade desses povos e, por isso, eram geralmente construídas nos antigos centros cerimoniais, para onde os maias peregrinavam com a finalidade de fazer seus rituais.

- Oriente os alunos a observar a imagem de abertura incentivando-os a propor hipóteses sobre como se deu sua construção. Promova uma reflexão sobre essa edificação, com o objetivo de reconhecer e valorizar os povos maias como construtores de grandiosos e complexos conjuntos arquitetônicos. Se considerar pertinente, proponha que tais hipóteses sejam levantadas com base em como se realiza uma construção desse porte nos dias atuais, ressaltando a grandiosidade, a complexidade e a eficácia das construções dos maias.

- As páginas de abertura apresentam uma foto de uma construção dos povos maias. Para a abordagem do conteúdo, pode-se desenvolver a habilidade **EF07HI03**, que trata sobre os povos anteriores à chegada dos europeus na América e ressalta a valorização dos saberes e das técnicas desses povos. Além disso, desenvolve-se a **Competência geral 4**, que versa sobre a compreensão de diferentes linguagens, entre elas a visual, para despertar ideias e sentimentos em diferentes contextos. Contempla-se também a **Competência específica de Ciências Humanas 1**, favorecendo o reconhecimento de si e do outro em suas diferenças, mas exercitando o respeito e a promoção dos direitos humanos.

UNIDADE

4 A América antes da chegada dos europeus



Pirâmide de Kukulcán, construída entre os séculos VI e XII, em Iucatã, no México, em 2020.

Você sabia que, muito antes de os europeus chegarem ao continente americano, em 1492, o território já era habitado por diversos povos? Muitos deles chegaram a formar civilizações, cuja complexidade surpreendeu os europeus quando os primeiros contatos foram estabelecidos.

Ao longo dos séculos, houve enorme redução da população de indígenas da América, mas ainda há vários povos que lutam por seus direitos e pela preservação de sua cultura.

Iniciando a conversa

Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.

1. Que tipo de construção está retratada na imagem? Com que material ela provavelmente foi construída? A utilização desse material foi importante para que essa construção resistisse até os dias atuais? Explique sua resposta.
2. Você conhece alguma construção semelhante a essa? Que povo a construiu? Qual era a finalidade dela?
3. Em sua opinião, observar como são feitas construções como essa contribui para o estudo da História? Por quê?

Agora vamos estudar...

- os povos que viviam na América antes do século XV: maias, astecas e incas;
- os povos indígenas que habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses;
- a diversidade cultural dos povos indígenas da América e o legado deixado por eles.

Respostas

1. A imagem retrata uma pirâmide, construída com pedras, material resistente que possibilitou sua existência até os dias de hoje.

2. Resposta pessoal. É possível que os alunos citem as pirâmides egípcias e as pirâmides cuxitas, estudadas no volume de **6º ano**. A construção retratada na imagem de abertura foi feita pelos maias. Normalmente, as pirâmides relacionam-se às práticas religiosas de um povo, representando importantes centros cerimoniais ou tumbas mortuárias, por exemplo.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos considerem que esse tipo de construção é muito importante para o estudo da História, pois representa parte da cultura de um povo, sendo fonte de estudo sobre essas sociedades. Exemplos disso são as construções da cidade ou do bairro onde vivem, as estátuas feitas em homenagem a alguma personalidade importante para aquele local ou a determinada divindade religiosa, a construção de templos religiosos e monumentos artísticos etc.

Sugestão de avaliação

• Com base nas questões propostas nestas páginas, realize uma verificação do conhecimento prévio dos alunos sobre a existência de povos da América e suas formas de organização antes da chegada dos europeus, elementos que serão abordados ao longo desta unidade. É possível que eles expressem os conhecimentos que adquiriram no ano anterior ou de que tenham tomado ciência por outros meios de seu universo cultural (jornais, televisão, família etc.). As informações que forem colhidas nesse momento devem ser retomadas ao final do trabalho com a unidade, tornando-se essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Os maias

Entre os séculos III e X, uma importante sociedade desenvolveu-se na Mesoamérica: a sociedade maia. Essa sociedade se estabeleceu na região onde hoje se situam países como Guatemala, Belize, Honduras, El Salvador e parte do México, na península de Iucatã.

Os maias cultuavam diversos deuses, geralmente associados a elementos e fenômenos da natureza, como o dia e a noite, o Sol, a chuva, a fertilidade etc.

Eles organizaram uma complexa estrutura urbana, com mais de 50 ciudades-Estado, que dispunham de centros cerimoniais onde se localizavam templos, moradias e prédios do governo. Essas cidades eram governadas por líderes com poder religioso, político e administrativo.

Os maias praticavam o comércio, até mesmo o de longa distância, e também a agricultura, com o cultivo de milho, batata, tomate, mandioca, feijão e frutas diversas. O cacau era um importante produto cultivado por eles e suas sementes eram utilizadas como moeda de troca em transações comerciais.

Eram praticadas, ainda, atividades relacionadas à realização de obras públicas, como a construção de templos e de estradas que compunham as cidades-Estado maias.

Uma das mais complexas estruturas arquitetônicas da qual temos vestígios dos maias é o sítio arqueológico de Chichén Itzá, localizado atualmente na península de Iucatã. Ele tinha um observatório astronômico, chamado O Caracol, por causa do formato das escadas em seu interior, em espiral.



Mesoamérica: território que corresponde ao sul do México e a algumas partes da América Central.

Cidade-Estado: núcleo urbano ou cidade independente que tinha suas próprias leis, organização social e forma de governo.

Observatório O Caracol, localizado no sítio arqueológico de Chichén Itzá, na península de Iucatã, México, em 2019.

- A questão da astronomia desenvolvida pelos maias permite trabalhar o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**. Comente com os alunos que os maias desenvolveram observatórios astronômicos que os auxiliaram na organização do cotidiano, como os ciclos agrícolas e a criação de calendários. Explique também que a pirâmide de Kukulcán está alinhada com os pontos cardeais e é provável que os maias tenham chegado à definição do local de construção dessa pirâmide por meio da observação e do estudo dos astros celestes.

- Comente com os alunos que no observatório O Caracol, os maias podiam observar diversos astros e, assim, prever fenômenos como solstícios, equinócios, fases da Lua e eclipses, desenvolvendo um vasto conhecimento no campo da astronomia. As observações eram utilizadas para definir datas de rituais sagrados, ciclos agrícolas, desenvolver calendários, entre outros estudos.

- Explique aos alunos que os europeus chamaram os habitantes do território americano de “índios”, pois acreditavam ter chegado ao Oriente, em uma região da Ásia que denominavam “Índias”. No entanto, comente que esse termo não é adequado, visto que, além de associar erroneamente um território ao outro, deixa de considerar a variedade étnica e cultural dos povos americanos. Assim, o termo mais apropriado para se referir a esses povos é “indígena”, que significa “nativo”.

• O trabalho com a ilustração destas páginas favorece a abordagem da **Competência específica de Ciências Humanas 7**, no que diz respeito ao uso de diferentes linguagens, entre elas a iconográfica, para auxiliar no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal.

Atividade a mais

• Com o objetivo de explorar as ilustrações destas páginas e desenvolver nos alunos noções de análise de diferentes tipos de recursos, além de aprimorar suas habilidades de escrita, organize-os em duplas para produzir um texto, cujo título deve ser **O cotidiano em Tikal**. Oriente-os a observar diferentes aspectos representados nas ilustrações e a imaginar como seria o dia a dia de um morador dessa cidade, descrevendo as características da personagem e as principais atividades realizadas por ela. Além disso, as duplas poderão criar personagens e diálogos entre elas. No final da atividade, as duplas deverão trocar o texto com outros colegas, com a finalidade de identificar as diferenças entre as histórias.

Tikal: a metrópole maia

A principal cidade maia era Tikal, na atual Guatemala, que chegou a ter mais de 40 mil habitantes em seu centro urbano. Analise a seguir a ilustração que representa os principais elementos dessa cidade na época do auge da sociedade maia.

A. Centro cerimonial

As cidades constituíam-se em torno dos centros cerimoniais, onde ficavam os templos, os prédios do governo e as moradias das pessoas de origem nobre, como os membros das famílias reinantes, os sacerdotes, os guerreiros e os funcionários do Estado.

Em Tikal, as obras do centro cerimonial foram construídas entre os anos 600 e 800.

HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA



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

As ilustrações sobre a cidade Tikal são representações artísticas contemporâneas produzidas com base em estudos históricos. Fonte de pesquisa: LONGHENA, Maria. *O México Antigo*. Tradução: Francisco Manhães. Barcelona: Folio, 2006. p. 244, 249. (Grandes Civilizações do Passado).

B. Jogo de bola

De origem olmeca, povo americano anterior aos maias, o jogo de bola era praticado pelos homens da nobreza maia, em áreas montadas (chamadas canchas) nos centros urbanos. Com o objetivo de manter a bola sempre em movimento, eles a lançavam para o campo da equipe rival, que só podia tocá-la com determinadas partes do corpo, excluindo as mãos e os pés. As regras podiam variar dependendo da cidade. Em alguns campos, havia também arcos por onde a bola deveria passar. Por ter valor simbólico, a atividade também fazia parte de rituais religiosos.



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

HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

O declínio da sociedade maia

Por volta do ano de 850, a sociedade maia entrou em declínio. Entre as hipóteses formuladas por estudiosos para justificar o declínio dessa sociedade estão: catástrofes naturais, que poderiam ter sido responsáveis pela diminuição da colheita e pela escassez de alimentos; o aumento demográfico, que teria dificultado a produção de alimentos suficientes para a população, tendo em vista a existência de poucas terras férteis; e algumas invasões de outros povos, os quais passaram a predominar na região.

Dessa forma, aos poucos, os maias dispersaram-se e abandonaram as antigas cidades. Apesar do declínio dessa civilização, até os dias atuais é possível encontrar descendentes dos maias em algumas regiões da Mesoamérica.

115

- Comente com os alunos que o jogo de bola praticado pelos maias fazia parte do cotidiano da população. Geralmente, o jogador usava na parte inferior do corpo uma vestimenta acolchoada característica, com adornos, faixas de proteção nos braços e adereços na cabeça. Esse esporte ritualístico era conhecido como Pok-Ta-pok e as partidas geralmente retratavam lutas de opositos, por exemplo, vida contra a morte, dia contra a noite, Sol contra a Lua, entre outros.

- Nestas páginas, são apresentados aspectos gerais da sociedade asteca, como sua organização política, religiosidade, estrutura social e atividades econômicas. Tais temas favorecem a abordagem de aspectos da **Competência específica de História 1**, à medida que buscam incentivar a compreensão de acontecimentos históricos, relações de poder, processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo.

- Explore com os alunos a imagem da página como fonte histórica. Por meio dessa perspectiva, a análise e a discussão dessa fonte possibilitam desenvolver a **Competência específica de História 6**, ao problematizar os procedimentos que dão direção à produção historiográfica.

- Explique aos alunos que os códices são manuscritos, geralmente ilustrados, nos quais eram registrados diversos aspectos da vida na Mesoamérica. Por conta disso, eles são importantes fontes históricas sobre o cotidiano dos astecas.

História e Matemática

Os maias criaram um complexo sistema de escrita, baseado em símbolos que representavam ideias e sons. Além da escrita, essa sociedade elaborou um sistema de numeração que tinha como base o 20 (acredita-se que seja por causa da soma do número dos dedos das mãos e dos pés), e que incluía o zero para indicar um valor nulo.

Os conhecimentos desenvolvidos pelos maias possibilitaram a realização de diversos estudos astronômicos e também a criação de dois calendários, um deles referente aos rituais, com 260 dias, e outro solar, de 365 dias.

Os astecas

Os povos astecas habitavam a região onde atualmente está localizado o México, desde o início do século XIV. Eles migraram de regiões ao norte desse local e fixaram-se nas terras próximas ao lago Texcoco, onde fundaram a capital, **Tenochtitlán**.

A sociedade

Após se estabelecerem em Tenochtitlán, os astecas passaram por um período de grande expansão política e de fortalecimento militar.

Conhecidos por sua tradição guerreira, eles deram início à conquista de outros povos, os quais eram obrigados a pagar tributos e a fornecer-lhes trabalhadores.

Assim, os astecas formaram um Estado, com organização política e sociedade bem hierarquizada. Por exemplo, o *tlatoani* (governante) comandava com o auxílio do *cinacoatl* (cargo semelhante ao de um vice), geralmente um parente próximo.

Representação de governante asteca recebendo tributos. Gravura extraída do *Códice florentino*, de Bernardino de Sahagún, escrito no século XVI.



116

- Comente com os alunos que Tenochtitlán se localizava onde atualmente se encontra a Cidade do México. Além disso, chame a atenção para o fato de que ela era considerada a capital do Estado Asteca e tinha uma grande extensão territorial povoada.
- Comente também que os astecas desenvolveram

um complexo sistema de cobrança de impostos de seus habitantes. O sistema tributário foi construído por meio de aparatos militares. Para consolidar seu poderio, a cidade de Tenochtitlán alinhou-se com as cidades Texcoco e Tlacopan. Assim, tornaram-se uma poderosa fonte de poder que centralizava o sistema político por meio de laços matrimoniais.

BIBLIOTECA MEDICEA LAURENZIANA, FIRENZA, ITALIA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Abaixo dos governantes, hierarquicamente, estavam os nobres, compostos por guerreiros, sacerdotes e funcionários públicos. Em seguida, vinham os comerciantes e artesãos e, depois, formando a maioria da população, os *maceualtin* (cidadãos comuns), que geralmente trabalhavam na agricultura e às vezes eram obrigados a trabalhar em obras públicas ou como soldados em épocas de guerra.

O cotidiano

Tenochtitlán, capital do Estado asteca, chegou a abrigar uma população de aproximadamente 300 mil habitantes e foi um grande centro econômico, reunindo nos mercados viajantes pequenos e grandes comerciantes e diversos prestadores de serviços, por exemplo.

Nas cidades astecas, havia templos religiosos e espaços como os campos onde se praticava o *ullamaliztli*, um jogo de bola (semelhante ao praticado pelos maias) que também tinha um significado religioso. Em jogos cerimoniais, os times representavam a Lua ou o Sol, e era comum que o time perdedor fosse sacrificado em homenagem aos deuses.

Os astecas cultuavam deuses relacionados aos elementos e a fenômenos da natureza. Para agradar esses deuses e pedir boas colheitas, eles realizavam oferendas.

A arte e a arquitetura tiveram intenso desenvolvimento. As pirâmides, por exemplo, são grandiosas construções erguidas em locais determinados de acordo com a orientação dos astros e que simbolizavam a busca por alcançar o divino.



Ruínas de Tenochtitlán, México, em 2020.

117

Algo a mais

- Se julgar pertinente, inicie o conteúdo desta página mostrando aos alunos uma representação da cidade de Tenochtitlán, disponível no *site* indicado a seguir. Trata-se de um mural de um importante artista mexicano da contemporaneidade, Diego Rivera. Mostre a imagem aos alunos como fonte histórica, ou seja, promovendo uma análise dos elementos que aparecem nela. Porém, não se esqueça de comentar que se trata de uma representação contemporânea do passado, portanto comporta elementos da sociedade e do contexto de produção.

> DIEGO RIVERA. Disponível em: <https://www.diegorivera.org/tenochtitlan.jsp>. Acesso em: 25 maio 2022.

Um texto a mais

Para complementar as informações sobre a sociedade asteca, leia o texto a seguir.

[...]

Quem sustentava a elite mexicana eram os camponeses – especialmente os de fora da capital do império – que tinham de pagar tributos bem pesados e consumiam sua vida nas plantações de milho, ou os artesãos, que se dedicavam ao brilhante artesanato que marcou os povos pré-hispânicos. Há registros de que, vez por outra, membros da classe mais baixa, trabalhadores braçais e pequenos agricultores, por casamento ou educação, ingressavam na elite social do México. [...]

Pouco sabemos do grupo mais baixo na escala social asteca: o escravo. Ele era um prisioneiro de guerra, um trabalhador que não conseguia viver do trabalho na sua terra ou alguém que não conseguira pagar suas dívidas. [...]

KARNAL, Leandro. *A conquista do México*. São Paulo: FTD, 1996. p. 16-17. (Para Conhecer Melhor).

• O assunto destas páginas favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História 1**, visto que trata de aspectos relativos à compreensão de acontecimentos históricos, das estruturas política, social e econômica dos incas e suas relações de poder.

• Além disso, por abordar a sociedade inca, que se desenvolveu na região da Cordilheira dos Andes por volta do século XIII, é possível uma articulação com a habilidade **EF07HI03**.

• Comente com os alunos que o *ayllu* era uma pequena comunidade agropastoril. Essas aldeias, habitadas por um grupo de famílias, formavam uma unidade religiosa, econômica e militar e obedeciam a um chefe local, conhecido como curaca. Os membros do *ayllu* eram obrigados a prestar serviços para o Inca, e o monarca era quem decidia grande parte da vida dos nativos, como a data das festas religiosas, os casamentos etc.

Os incas

Os incas chegaram ao território da cordilheira dos Andes, no vale de Cuzco, por volta do século XIII. Nesse local, eles desenvolveram uma sociedade organizada em clãs, chamados *ayllus*.

Cada *ayllu* tinha terras onde se desenvolvia a agricultura, cultivando alimentos, como a batata, o milho e o feijão, e a criação de animais, como a lhama, a alpaca e a vicunha.

O Império Inca

Por volta do século XV, os incas expandiram seu domínio por toda a região de Cuzco. Por meio de guerras e alianças com outros povos, formaram um império que, no seu apogeu, no século XVI, chegou a contar com mais de 12 milhões de habitantes. As estradas construídas pelos incas integravam as diversas regiões do Império.

[...]

Tahuantinsuyu – nome do império inca em quéchuá – era dividido em quatro partes ou *suyus*: *Chinchaysuyu* (noroeste do Peru e Equador), *Antisuyu* (parte amazônica do império), *Collasuyu* (atual Bolívia) e *Condesuyu* (costa do oceano Pacífico) e tinha Cuzco, no atual Peru, como sua capital imperial. Milhares de quilômetros de caminhos incas e o uso de lhamas como animais de carga tornavam possível a comunicação entre estas quatro regiões principais que compreendiam o império.

[...]



Vista da cidade de Cuzco, Peru, antiga capital inca formada entre as cordilheiras dos Andes, em 2020.



Antiga estrada inca próximo a La Paz, Bolívia, em 2014.

MARTINS, Cristiana Bertazoni. Os incas e os Tahuantinsuyu. ANPHLAC. Disponível em: <http://antigo.anphlac.org/incas-tahuantinsuyu-apresentacao>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Atividade a mais

- Peça aos alunos que realizem uma pesquisa sobre as construções em pedra que os incas fizeram e que hoje estão entre os pontos turísticos mais visitados no mundo todo, Machu Picchu. Sugira alguns elementos ou algumas questões para orientar a pesquisa dos alunos, como: “Quando as construções foram erigidas?”; “Qual foi a técnica utilizada nessas construções?”; “Quantas pessoas, aproximadamente, envolveram-se nesse trabalho?”.

- A fim de valorizar Machu Picchu como patrimônio histórico, os alunos podem completar sua pesquisa com as seguintes informações:

“Quantos turistas, em média, visitam anualmente Machu Picchu?”; “Existem iniciativas de preservação desse lugar? Quais?”.

Para finalizar, promova uma roda de conversa para que os alunos apresentem as informações obtidas aos colegas.

O imperador inca, conhecido como *Sapa Inca*, exercia o seu poder e autoridade buscando manter uma boa relação com os povos dominados. Além da autoridade política, ele era a maior autoridade religiosa, pois era considerado o filho do Sol, o principal deus da religiosidade inca.

Assim, os incas permitiam que os dominados mantivessem sua organização política e religiosa, desde que reconhecessem a superioridade inca e pagassem tributos como a mita, que em quéchua, a língua inca, significa turno.

A mita era paga por meio de trabalhos periódicos nas lavouras, nas obras públicas ou nas fileiras do exército em épocas de guerra, por exemplo.

A sociedade inca

Na época imperial, a sociedade inca era muito bem hierarquizada. Cada membro exercia uma função e um trabalho específico. Essa organização foi fundamental para a expansão e para a manutenção do Império Inca.

Na camada social mais alta, estavam o *Sapa Inca*, que exercia poder político e religioso no Império.

Em seguida, vinham os sacerdotes, os chefes militares, os juizes e os administradores indicados pelo imperador, responsáveis por controlar cada região do Império.

A maior parte da população inca era formada por trabalhadores como artesãos, marceneiros, pedreiros e agricultores. Essa camada popular também pagava a mita para o governo.

O mural a seguir representa diferentes aspectos da sociedade inca, como distintos grupos sociais e a liderança do *Sapa Inca*.



Mural de Cuzco, produzido pelo artista Juan Bravo Vizcarra, em 1992. Cuzco, Peru, em 2020.

• Comente com os alunos que *Popol Vuh* é um registro documental produzido pelos maias, em meados do século XVI. Esse registro contém algumas informações, como a narrativa da criação da humanidade segundo a tradição maia, a cronologia de seus reis e a história de seu povo. No início do século XVIII, o *Popol Vuh* foi traduzido para o espanhol pelo frei Francisco Ximénez. Atualmente, o documento original está desaparecido, portanto, a tradução é um dos mais importantes documentos escritos da cultura maia a que se tem acesso.

• A narrativa tradicional maia sobre a origem do ser humano e o impacto dessa concepção sobre a sociedade contemplam aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 2**, ao possibilitar a análise do mundo social e cultural desses povos e as variações de narrativas sobre o assunto ao longo do tempo.

• A questão proposta nesta página permite desenvolver aspectos da **Competência específica de História 5**, ao promover a compreensão do movimento que os alimentos de origem americana, como a batata, o milho e a mandioca, tiveram no tempo e no espaço. Promova uma roda de conversa com os alunos sobre os alimentos citados e as diversas formas em que podem ser encontrados no mercado. Peça a eles que comentem se esses alimentos são consumidos em suas casas e de que forma as famílias costumam consumi-los.

• Se achar conveniente, solicite previamente aos alunos que levem para a aula alguma receita que sua família costuma fazer e que utilize batata, milho ou mandioca. Peça a eles que compartilhem com os colegas as receitas que trouxeram, contando que ingredientes são utilizados e se gostam dessa comida. Cuide para que os alunos não falem com respeito com os colegas e suas receitas e chame a atenção para o respeito à diversidade com a turma. Esta atividade trabalha a **Competência específica de Ciências Humanas 1**, pois permite aos alunos compreenderem a si e aos outros como identidades diferentes de forma a exercitar o respeito às diferenças.

O cultivo do milho na América

Muitos alimentos da culinária brasileira são originários do próprio continente americano, como a batata, a mandioca e o milho. Responda a questão a seguir.

- Você e sua família costumam consumir alimentos derivados desses produtos? De que maneira? Comente com os colegas.

O milho, proveniente da América Central, começou a ser cultivado há milhares de anos pelos povos que viviam na região. Ao longo do tempo, esse cultivo se difundiu e passou a ser a base da alimentação das civilizações indígenas.

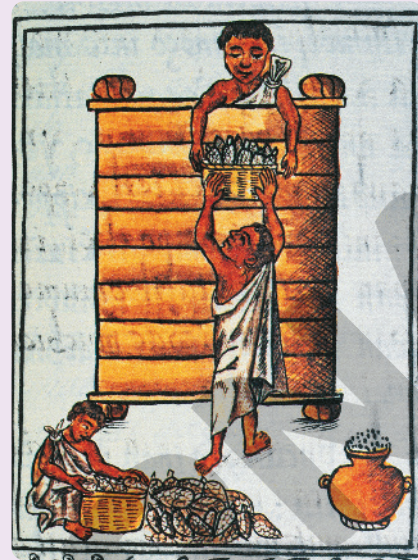
Além disso, o cereal tinha um significado importante para esses povos, especialmente para os maias, como veremos a seguir.

Deuses e rituais

O milho não só era usado na alimentação como fazia parte dos rituais de alguns povos da América pré-colonial. Entre os maias, as espigas eram ofertadas ao deus Yum Kaax para que a colheita fosse bem-sucedida.

Segundo a mitologia maia e sua narrativa tradicional de criação do mundo (encontrada no documento denominado *Popol Vuh*), o ser humano teria sido criado a partir do milho.

Escultura em pedra feita no século VIII que representa uma divindade maia relacionada ao milho.



Representação de astecas estocando milho. Gravura extraída do *Códice florentino*, de Bernardino de Sahagún, escrito no século XVI.



Resposta da questão: Resposta pessoal. Os alunos podem comentar que costumam consumir diversos alimentos derivados da batata, da mandioca e do milho. Eles também poderão citar que consomem esses alimentos em sua forma industrializada.

120

O milho na atualidade

Atualmente, o milho serve, em várias partes do mundo, de matéria-prima para uma diversidade de produtos industrializados, como óleos e amido. Ele também é usado no preparo de ração para animais de grande e pequeno porte, como bois e aves. Contudo, é na culinária que o milho exerce papel de destaque, principalmente na América. Provavelmente, você já experimentou algum prato feito à base desse cereal ou já comeu o próprio milho cozido.

Conheça a seguir alguns exemplos de pratos típicos de países americanos preparados com milho.

A *tortilla* é um tipo de pão fino bastante comum na culinária mexicana, produzido a partir de farinha de milho.



CLAUDIO CRUZ/AFIP

Tortillas sendo preparadas em uma feira na cidade do México, no México, em 2021.



YOKO AZIZ ZALAWY/FOTORAENA

Agricultora peruana trabalhando na colheita de milho, em Coporaque, Peru, em 2019.

No Peru, o milho de cor roxa é usado na produção de uma bebida típica do país, a *chicha morada*. Nessa receita, o milho é fervido com frutas e especiarias para depois ser adoçado e servido bem gelado.



RIANOVSKY/SHUTTERSTOCK

Milho roxo e *chicha morada*, em 2021.

• A importância do milho nas sociedades americanas possibilita abordar o tema contemporâneo transversal **Educação alimentar e nutricional**. Comente com os alunos que o milho era um elemento importante para as diversas sociedades da América, pois, além de constituir a base nutritiva de muitas civilizações, fazia parte dos rituais e das crenças religiosas desses povos. Para os astecas, o milho tinha significado simbólico. *Chicomecoatl*, também conhecida como sete-serpentes ou deusa das sete espigas, era a principal divindade asteca.

Um texto a mais

O texto a seguir aborda a importância do milho para a sociedade asteca.

[...]

As divindades do milho, principal planta nutritiva, eram objeto de um culto particularmente fervoroso. Liderando-as, encontra-se *Chicomecoatl* [...]. Imaginava-se que o velho milho partira de Tamoanchan e, após uma viagem subterrânea durante a qual fora guiado pelos deuses da chuva, reaparecera a leste, sob a forma de Xilonen (derivado de *xilotl*, espiga de milho tenra), e de *Cinteotl* (“deus-milho”). Esses jovens deuses do milho estavam associados aos da juventude, canto, música e jogos [...]. Toda uma mitologia graciosa e alegre cercava essas divindades, em contraste com o tom geral, sombrio e sangrento da ideologia asteca.

[...]

SOUSTELLE, Jacques. *A civilização asteca*. Tradução: Maria Júlia Goldwasser. Rio de

• As questões 1 a 7 permitem desenvolver a habilidade **EF07HI03**, pois possibilitam aos alunos que identifiquem e compreendam aspectos e processos específicos das sociedades americanas antes da chegada dos europeus, dando ênfase às formas de organização social. Chame a atenção dos alunos para o fato de que essas atividades possibilitam retomar conteúdos abordados neste capítulo.

• A atividade 8 propõe aos alunos que analisem e comparem a utilização do milho na Mesoamérica e nas sociedades americanas da atualidade, possibilitando desenvolver aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 5**. Comente com os alunos que o milho é um alimento muito utilizado para a alimentação de humanos e animais em toda a América e que ainda é a base da culinária de diversos países americanos.

Respostas

3. A sociedade asteca apresentava forte hierarquização. No topo, estava o *tlatoani*, que governava o Império Asteca com o auxílio do *cinacoatl*. Abaixo dele, estavam os nobres, compostos de guerreiros, sacerdotes e funcionários públicos. Em seguida, estava a camada formada por comerciantes e artesãos, e, por fim, a maioria da população, que geralmente trabalhava na agricultura.

7. O topo da pirâmide social inca era ocupado pelo imperador, também conhecido como *Sapa Inca*, que desempenhava o poder político e religioso, e por sua família. Abaixo, encontravam-se sacerdotes, chefes militares, juizes e administradores responsáveis, cada um, por uma região do império. Na base da pirâmide, encontravam-se os trabalhadores, como artesãos, marceneiros, pedreiros e agricultores.

8. O milho foi a base da alimentação de diversos povos indígenas mesoamericanos. Devido à sua importância na alimentação desses povos, esse gênero agrícola também integrava o universo religioso mesoamericano, fazendo parte de cerimônias e

Atividades

Faça as atividades no caderno.

Organizando os conhecimentos

1. Quais eram as principais atividades produtivas dos maias?
1. Resposta: A principal atividade produtiva dos maias era a agricultura, com o cultivo de milho, batata, tomate, mandioca, feijão e frutas.
2. Comente alguns dos principais aspectos da religiosidade maia.
2. Resposta: Os maias cultuavam diversos deuses, ou seja, eram politeístas. Seus deuses geralmente eram associados a fenômenos e elementos da natureza, como o Sol, a chuva e o dia e a noite.
3. Como era organizada a sociedade asteca? Explique.
3. Resposta nas orientações ao professor.
4. Durante o estudo deste capítulo, quais aspectos relacionados ao cotidiano asteca mais chamaram sua atenção? Por quê?
5. Explique de que maneira o domínio inca sobre outros povos era exercido.
6. Explique o que era a mita e como ela funcionava.
7. Explique como estava organizada a hierarquia da sociedade inca durante a época imperial. 7. Resposta nas orientações ao professor.
8. Qual era a importância do milho para as sociedades mesoamericanas? Ele ainda hoje é importante na culinária de sociedades americanas? Explique sua resposta.
8. Resposta nas orientações ao professor.

Aprofundando os conhecimentos

9. Os povos da Mesoamérica deixaram um grande legado para as civilizações posteriores. Sobre isso, leia o texto a seguir.

Todos os grandes povos da Mesoamérica sentiram-se poderosamente fascinados pelo mistério do cosmo: a recorrência cíclica e previsível dos fenômenos celestes, o ritmo infatigável das estações e a influência destas nas diversas fases da cultura do milho; o próprio ciclo da vida e da morte, do dia e da noite em sua alternância inexorável mas necessária. Com a finalidade de devassar mais profundamente o segredo dos astros, que para ele representava a vontade dos deuses, o homem mesoamericano moldou, através dos séculos, um aparelho especulativo fortemente complexo. Entregando-se a uma incessante – e angustiante – interrogação sobre os astros, ele mediu, com espantosa precisão, seus movimentos aparentes. Naturalmente, o Sol e a Lua o atraíam mais que tudo, assim como o planeta Vênus, particularmente visível nas latitudes tropicais, onde segue periodicamente o Sol. [...]

GENDROP, Paul. A civilização maia. Tradução: Maria Júlia Goldwasser. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 36. (As civilizações pré-colombianas).

Devassar: conhecer por completo.

122

rituais. Na atualidade, o milho ainda desempenha importante papel nas sociedades americanas, pois serve de base para diversos pratos típicos feitos nesse continente, além de ser usado na preparação de ração para animais de grande e de pequeno porte.

a) Do que se trata o aparelho fortemente complexo citado no texto?

9. a) Resposta: O texto trata sobre o calendário elaborado pelos mesoamericanos.

b) Qual era a ligação entre os astros e a religião para o povo maia?

9. b) Resposta: Os mesoamericanos tinham a crença de que os astros representavam a vontade dos deuses.

c) Quais eram os principais astros que esses povos admiravam?

9. c) Resposta: Eles se atraíam principalmente pelo Sol, pela Lua e pelo planeta Vênus, que era particularmente visível nas latitudes tropicais.

10. Leia o texto a seguir sobre a organização social dos astecas e responda às questões.

10. a) Resposta: Os *maceualtin* formavam a maioria da população, eram os cidadãos comuns e frequentemente trabalhavam no campo. Às vezes trabalhavam nas obras públicas ou como soldados.

[...] O aldeão *macehuali* [ou *maceualtin*], enquanto membro da comunidade, detinha determinados direitos sociais que, ao mesmo tempo, legitimava a dominação de sua comunidade e justificava seus deveres para com o Estado. Como “cidadão” da Confederação, o homem comum tinha direito ao usufruto da terra no *Altépetl*, com acesso a uma parcela para o cultivo da terra e construção de sua habitação; direito à redistribuição de alimentos e vestuário pelo Estado (em épocas de secas, inundações etc.); escola para seus filhos; permissão para tomar parte nas cerimônias do culto; ascensão social pela valentia e bravura nas batalhas; e, por fim, o direito de eleger seus chefes locais.

Com seus direitos sociais garantidos, mas não sendo um nobre, nosso aldeão tinha, por sua vez, obrigações para com o Estado. A rigor, eram três os tipos de deveres para com o governo central. Um primeiro, o serviço militar nas tropas de conquista e “pacificação”, não era visto como uma obrigação ou fardo, ao contrário, era uma honra sua inserção nos quadros da milícia. Além de ritual religioso, a guerra dava para aquele que morresse numa batalha a possibilidade de alcançar o “paraíso”. Um segundo dever era o pagamento do tributo ao Estado em forma de prestação de serviço pessoal. Neste tipo de tributo, o trabalho coletivo de limpeza, construção e conservação de estradas, pontes, prédios etc. eram atividades mais comuns. Por fim, sua terceira obrigação era o pagamento de tributo em espécie ao Estado.

10. b) Resposta: Espera-se que os alunos percebam que a relação entre aldeões e o Estado ocorria por meio de direitos, como o usufruto da terra, redistribuição de alimentos e vestuário, acesso à educação e a eleição de chefes locais, e, em contrapartida, os aldeões tinham deveres a cumprir com o Estado, como a prestação de serviços de manutenção e militares, FERREIRA, Jorge Luiz. *Incas e astecas: culturas pré-colombianas*. São Paulo: Ática, 1988. p. 13-14.

[...] redistribuição de alimentos e vestuário, acesso à educação e a eleição de chefes locais, e, em contrapartida, os aldeões tinham deveres a cumprir com o Estado, como a prestação de serviços de manutenção e militares, FERREIRA, Jorge Luiz. *Incas e astecas: culturas pré-colombianas*. São Paulo: Ática, 1988. p. 13-14.

a) Quem eram os *maceualtin* e qual o papel desempenhado por eles na sociedade asteca?

b) Por que o autor do texto diz que “não sendo um nobre, nosso aldeão tinha, por sua vez, obrigações para com o Estado”?

c) Quais trechos do texto indicam a tradição guerreira dos astecas?

10. c) Resposta: O texto indica que era uma honra para os *maceualtin* prestarem serviços militares para as tropas de conquista e “pacificação” do Estado. Além disso, a bravura nas batalhas possibilitava a ascensão social dos aldeões. Religiosamente, os astecas acreditavam que a morte na batalha possibilitava alcançar o “paraíso”. 123

• Com base nas atividades apresentadas, é possível desenvolver a **Competência específica de História 3**, tendo em vista que são propostas análises de fontes históricas para a produção de conhecimentos referente aos temas abordados nas páginas anteriores, ou seja, as sociedades pré-colombianas.

• Na atividade 9, os alunos devem relacionar as informações contidas no texto aos conteúdos estudados neste capítulo. Realize uma leitura coletiva do texto e tire as dúvidas que os alunos venham a ter. Promova uma conversa com eles sobre as tecnologias desenvolvidas pelos povos mesoamericanos antes que eles realizem a atividade.

• Na atividade 10, os alunos devem analisar o texto e responder às questões propostas, o que possibilitará maior aprofundamento nos conteúdos estudados no capítulo, além de contribuir para que desenvolvam a **leitura inferencial**. Busca-se com esta atividade que os alunos analisem a organização da sociedade inca e compreendam acontecimentos históricos, relações de poder e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais. Dessa forma, são desenvolvidos aspectos da **Competência específica de História 1**.

Algo a mais

• O livro a seguir apresenta um panorama a respeito da sociedade inca, abordando aspectos de sua cultura e de seu legado para a atualidade.

> BOND, Rosana. *A civilização inca*. São Paulo: Ática, 2004.

• A atividade 11 aborda algumas características dos incas, dos maias e dos astecas, permitindo aos alunos que os comparem e reconheçam especificidades de cada um deles, desenvolvendo, dessa forma, aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 5**.

• A atividade 12 possibilita um aprofundamento dos conteúdos acerca dos povos da Mesoamérica apresentados ao longo deste capítulo. Com base na leitura do texto e na análise da **fonte histórica** apresentada, proponha uma conversa coletiva com a turma a respeito dos seus conhecimentos sobre essas sociedades.

11. Antes da chegada dos espanhóis, vários povos se desenvolveram na Mesoamérica. No caderno, relacione alguns desses povos às características correspondentes.

11. Resposta: A – 2; B – 3; C – 1.

A. Astecas

12. a) Resposta: O tema principal é a lenda asteca sobre a fundação da cidade de Tenochtitlán.

B. Incas

12. b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos descrevam que no centro da imagem há uma águia pousada sobre um cacto e que ao redor dela há astecas e outros elementos, como plantas.

C. Maias

12. c) Resposta: O texto aborda a lenda asteca sobre a fundação da cidade de Tenochtitlán, que afirma que os astecas receberam um sinal divino sobre o local onde deveria ser fundada a cidade. Esse sinal era uma águia pousada sobre um cacto, como o que foi representado na imagem.

12. Os códices são manuscritos, geralmente ilustrados, nos quais eram registrados diversos aspectos da vida na Mesoamérica. Eles são importantes fontes históricas. Analise a pintura a seguir e leia o texto. Depois, responda às questões.

[...]

Segundo as lendas da tradição asteca, a escolha do local de fundação da cidade [de Tenochtitlán] foi determinada por uma profecia do deus Colibri-Azul. Dizia o deus que os astecas receberiam um sinal quando encontrassem o local ideal para a fundação de sua cidade. O sinal esperado era uma águia pousada num cacto sobre uma rocha, trazendo em seu bico uma serpente, e teria sido encontrado no centro do lago Texcoco, onde fundaram Tenochtitlán – que quer dizer “rocha de cactos”.

[...]

NEVES, Ana Maria Bergamin; HUMBERG, Flávia Ricca. *Os povos da América: dos primeiros habitantes às primeiras civilizações urbanas*. 4. ed. São Paulo: Atual, 1996. p. 64. (Coleção História Geral em Documentos).

- Qual é o tema principal abordado no texto?
- Descreva a pintura apresentada.
- Qual é a relação entre o texto e a pintura?
- De que maneira fontes históricas como os códices podem nos ajudar a conhecer mais sobre os povos da Mesoamérica?

12. d) Resposta: Fontes históricas como os códices registraram diversos aspectos das sociedades da Mesoamérica, assim, eles podem nos fornecer informações que ajudam a conhecer mais sobre a história e a cultura dessas sociedades, como seus hábitos, suas crenças e valores.

1. Organizavam-se por meio de cidades-Estado descentralizadas, tendo Tikal como um de seus principais centros populacionais.

2. Dominaram outros povos mesoamericanos, fundando um grande império com capital em Tenochtitlán.

3. Tinham uma sociedade baseada nos clãs (*ayllus*), fundando um império com mais de 12 milhões de habitantes, com sede em Cuzco.



Pintura extraída do *Códice Mendoza*, de autoria desconhecida, escrito no século XVI.

BIBLIOTECA BODLEIANA, UNIVERSIDADE DE OXFORD, INGLATERRA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Um texto a mais

Veja a seguir mais informações sobre alguns dos povos indígenas mencionados nestas páginas. Se julgar conveniente, leia-as para os alunos.

Munduruku

Os Munduruku ocupam hoje regiões dos estados do Amapá, do Mato Grosso e do Pará. Eles constituem uma população de cerca de 11 600 pessoas e se autodenominam Wuyjuyu. A língua dos Munduruku faz parte do tronco Tupi e sua religiosidade continua presente nas aldeias, exercendo influência nas diversas atividades diárias da população. Entre essas atividades, está a pesca, que os Munduruku mantêm como tradição de seu povo. A pesca costuma ser praticada principalmente no verão, época do ano em que a atividade é antecedida por brincadeiras nas águas dos rios, típicas da cultura desse povo, cuja intenção é facilitar a captura dos peixes.

Krenak

Esse povo apresenta uma população reduzida, se comparada à de outros povos, com cerca de 350 indígenas. Eles vivem em regiões dos estados do Mato Grosso, de Minas Gerais e de São Paulo e falam uma língua com origem no tronco Macro-Jê. O termo **krenak** faz referência ao nome de um líder indígena que, no início do século XX, comandou uma cisão entre os Krenak e outros grupos da região do Espírito Santo.

Bororo

Os Bororo vivem atualmente no estado do Mato Grosso e possuem uma população de 1 600 pessoas aproximadamente. O termo **bororo** significa pátio da aldeia e faz referência à forma particular de eles organizarem suas residências: em disposição circular. Isso permite que haja grande integração social nesse espaço. Em suas aldeias, existem basicamente três autoridades principais: o chefe de guerra, o chefe da aldeia e o chefe cerimonial.

Fonte de pesquisa: POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 28 maio 2022.

Os povos indígenas vivem em diferentes regiões do território brasileiro. Apesar de terem passado por grandes mudanças ao longo dos séculos, preservam diversos elementos da cultura de seus antepassados.

Analise a seguir representações de alguns dos povos nativos que viviam no Brasil, feitas no século XIX por viajantes europeus.

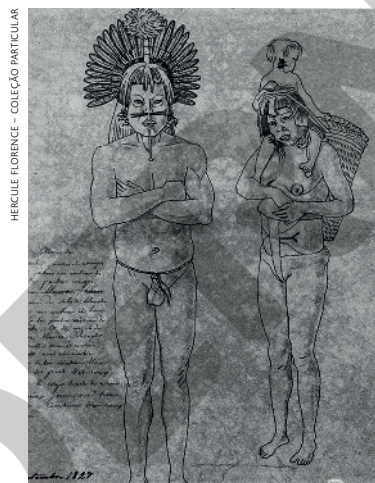
Os Camacã ou Mongoió (que significa “cabeça enrodilhada”) habitavam a região da Bahia.



JEAN-BAPTISTE DEBRET - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

—
Chefe Camacã Mongoió, de Jean-Baptiste Debret. Litografia, 31 cm x 49 cm, 1834.

Os Bororo ocupavam territórios da atual Região Centro-Oeste e tinham uma organização social bastante complexa. O cotidiano deles era marcado por rituais, como os de nomeação (quando uma criança é introduzida formalmente na sociedade) e os funerários.



HERCULE FLORENCE - COLEÇÃO PARTICULAR

—
Indígenas bororo, de Hercule Florence, 1827.

Os Munduruku habitavam a região no norte do território próximo ao vale do rio Tapajós. Por causa de sua tradição guerreira, eles costumavam realizar expedições para combater povos inimigos.

—
Indígena Munduruku, de Hercule Florence. Aquarela e nanquim sobre papel, 28,5 cm x 30 cm, 1828.



HERCULE FLORENCE - ACADEMIA DE CIÊNCIAS DA RÚSSIA, MOSCÚ

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

Os Krenak viviam no litoral, no norte do território. Eles utilizavam adornos de madeira, os botoques, por isso eram chamados de botocudos pelos portugueses. Eram conhecidos pela agilidade na caça e na atividade guerreira.

Botocudos com sua família, de Innocenzo Milliavacca. Gravura em cobre, 1842.



INNOCENZO MILLIAVACCA - INSTITUTO DE PESQUISA GETTY, LOS ANGELES, EUA

Nesta imagem, estão representados indígenas de diversas etnias, como Arara, Munduruku, Tapua, Mawé e Aruaque.

Arara, de Karl Friedrich Martius. Litografia, 46 cm x 59 cm, 1823.



JOHANN BAPTIST VON SPIK - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

• Leia com os alunos o conteúdo do boxe sobre as representações dos indígenas. Explique a eles que a história brasileira teve forte influência da narrativa histórica elaborada por historiadores europeus. Por esse motivo, durante um longo período, os indígenas não foram um tema de estudo recorrente entre os historiadores de nosso país, tampouco as fontes europeias sobre os indígenas foram questionadas e criticadas. Contudo, atualmente, a historiografia tem revisito o tratamento dispensado aos povos indígenas em seus mais diferentes temas e tempos históricos. Isso se deve, em grande parte, aos movimentos sociais indígenas, que se fortaleceram nas últimas décadas e passaram a reivindicar direitos, entre eles o direito à terra, e o reconhecimento histórico de sua cultura, suas tradições e seus costumes. Com base nessa discussão com perspectiva histórica, contempla-se a **Competência específica de História 6**, visto que são problematizados conceitos que dão direção à produção historiográfica.

• Atualmente, há no Brasil aproximadamente 150 línguas indígenas. Por causa dessa diversidade, muitos estudiosos ainda discutem os critérios de classificação e sistematização delas. Veja a seguir uma visão geral sobre como essas línguas são classificadas atualmente.

> Agrupam-se as línguas que apresentam certa semelhança e que foram consolidadas há muitos anos. No Brasil, os estudiosos costumam identificar dois troncos principais: o **Tupi** e o **Macro-Jê**.

> Dentro de cada tronco, existem as famílias, que agrupam as línguas com semelhanças ainda mais evidentes, que apresentam origem comum e que se delimitaram em um período mais recente. Dentro do tronco Tupi, por exemplo, há cerca de dez famílias, como **Tupi-Guarani**, **Arikém** e **Munduruku**. Já o tronco Macro-Jê apresenta aproximadamente doze famílias, como **Bororo**, **Botocudo** e **Karajá**.

As representações dos indígenas

A maioria das fontes históricas utilizadas para estudar as sociedades indígenas que viviam, no século XVI, no território onde hoje é o Brasil foi produzida por europeus. Portanto, ao analisar os relatos de viagens, os desenhos e as pinturas, devemos considerar que esses documentos mostram a visão europeia sobre os indígenas, e que esses povos, muitas vezes, estão representados de maneira superficial e até preconceituosa.

- Indique aos alunos que as nomenclaturas dos povos indígenas nem sempre respeitam a real denominação de suas etnias. Fruto do contato de povos com línguas e repertórios culturais distintos, os europeus foram nomeando os grupos à medida que os conheciam. Além disso, estabeleciam relações amistosas ou de conflito. Por exemplo, durante longo tempo os povos indígenas foram classificados no binômico tupi (aliado) e tapuia (inimigo).

Os povos Tupi-Guarani

Os primeiros povos indígenas que habitavam o atual território brasileiro a entrarem em contato com os europeus foram os Tupi-Guarani, no século XVI.

Originários da região amazônica, os Tupi-Guarani formam um conjunto diversificado de grupos indígenas que falam um idioma originário do tronco linguístico tupi. Entre esses povos, estão os indígenas guaranis, tamoios, caetés, potiguares, tabajaras, apiacás, xetás e temimós, por exemplo.

Os indígenas Tupi-Guarani habitavam territórios ao longo de toda a costa litorânea do atual território brasileiro. Sua economia era baseada na caça, na pesca e na agricultura, com o cultivo de mandioca, feijão, batata-doce, tabaco, entre outros. A produção era de subsistência, compartilhada entre todos os membros da comunidade.

A organização social

O líder guerreiro

Os Tupi-Guarani se organizavam em aldeias, geralmente localizadas perto dos rios, as quais eram comandadas pelo cacique, principalmente em tempos de guerra. O cacique era escolhido pelos membros da comunidade por apresentar características pessoais consideradas importantes, como coragem, inteligência e liderança.

O cacique era quem tomava as principais decisões, auxiliado por um conselho formado por pessoas mais velhas e experientes. De modo geral, o cacique não tinha privilégios. Como os demais membros da comunidade, ele trabalhava na defesa da aldeia, na construção de moradias, nas atividades agrícolas, entre outros.



Morada dos apiacás em Arinos, de Hercule Florence. Aquarela sobre tela, 1828.

O líder espiritual

Em tempos de paz, no entanto, a maior autoridade da comunidade tupi-guarani era exercida pelo pajé. O pajé geralmente era o membro mais velho e mais experiente da comunidade. Ele era considerado o líder espiritual, responsável pela organização de rituais e festividades religiosas, e pela cura dos doentes por meio da manipulação de plantas, ervas e outros recursos extraídos da natureza.

Por conta de sua vivência e experiência, o pajé também era responsável por transmitir o conhecimento e a história da sua comunidade aos membros mais jovens. O principal meio de transmissão desse conhecimento era por meio da oralidade, ou seja, pela contação de histórias e mitos para os mais jovens.

A cultura tupi-guarani na atualidade

Muitos aspectos da cultura tupi-guarani chegaram até nós, no presente, e são preservados pelos seus descendentes. Muitas comunidades indígenas tupis-guaranis ainda mantêm sua organização social e respeitam a autoridade do pajé e do cacique, por exemplo.

Alguns elementos culturais se difundiram e se generalizaram. Hábitos alimentares como o de consumir erva-mate, milho, mandioca, pimenta, abóbora, entre outros, enriqueceram a culinária brasileira atual. Hábitos de higiene, como o de tomar banhos diários, e de descanso, como o de dormir em redes, são praticados até hoje em diversas regiões do Brasil.

Muitas palavras de origem tupi-guarani também fazem parte de nosso dia a dia, como **abacaxi** (fruta cheirosa), **biboca** (moradia humilde), **guri** (jovem), **lenga-lenga** (muita conversa), **oi** (saudação) e **xará** (mesmo nome).



Indígenas do povo Mbya Guarani preparando o *avati-kái*, alimento à base de milho e amendoim, na aldeia Tekoá Porã, no município de Salto do Jacuí, RS, em 2021.

• A figura do líder espiritual entre os povos falantes de línguas tupi-guarani possibilita desenvolver o tema contemporâneo transversal **Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso**. Comente com os alunos que a relação com os mais velhos nessa sociedade se dá por meio da amizade e do respeito mútuo, visando à manutenção da identidade do povo. Por isso, o idoso é visto como uma pessoa que detém o conhecimento acumulado devido aos anos de vida e experiência, ou seja, uma pessoa sábia. Assim, os mais velhos transmitem seus conhecimentos aos mais novos, favorecendo a longevidade da cultura.

- Muitas aldeias indígenas apresentam sistemas de divisão do trabalho e cada uma delas tem suas especificidades, que geralmente estão relacionadas às tradições de cada povo, aos produtos cultivados e às características geográficas da localidade, por exemplo.

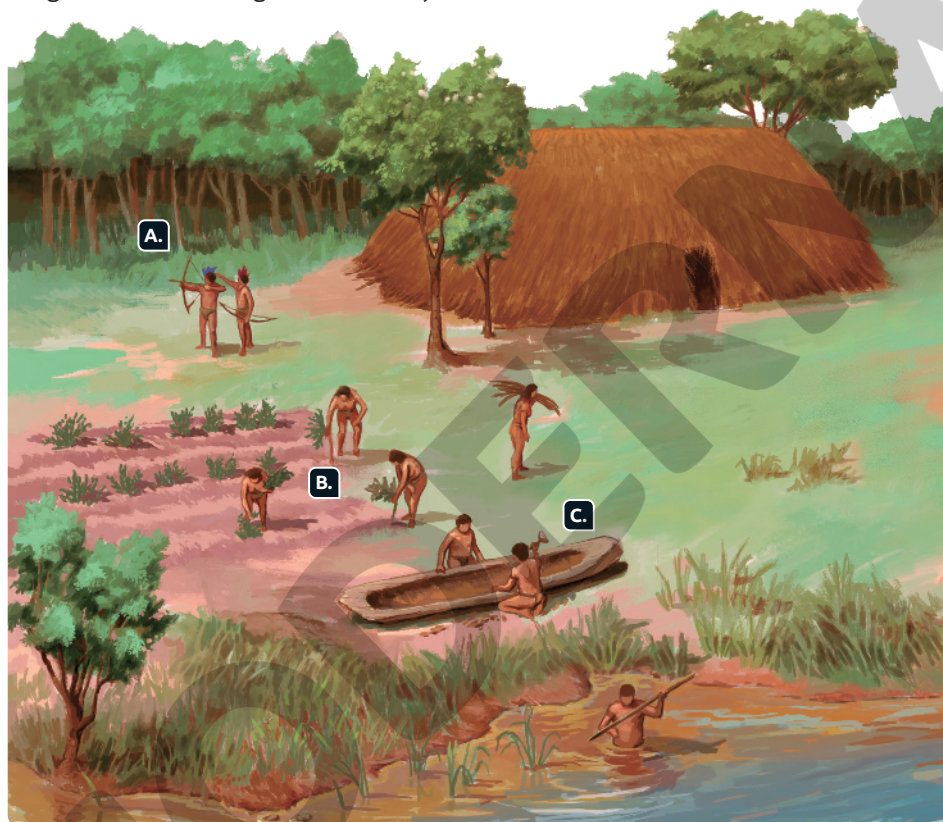
- Com base na ilustração, busca-se tornar mais clara a identificação da divisão do trabalho em uma aldeia indígena. Essa abordagem corresponde a aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 2**, em especial a questão da análise do mundo social e cultural com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço.

Os indígenas e a divisão do trabalho

Para garantir o sustento e o bom funcionamento da comunidade, os indígenas Tupi-Guarani e de outras etnias costumavam distribuir as tarefas cotidianas entre seus integrantes. O trabalho geralmente era dividido de acordo com o sexo e a idade. Mesmo não sendo igual para todos os povos, a divisão de tarefas entre homens e mulheres ainda é bastante comum hoje em diversas comunidades.

Verifique as ilustrações a seguir, que representam uma aldeia bororo, sociedade indígena do tronco linguístico macro-jê.

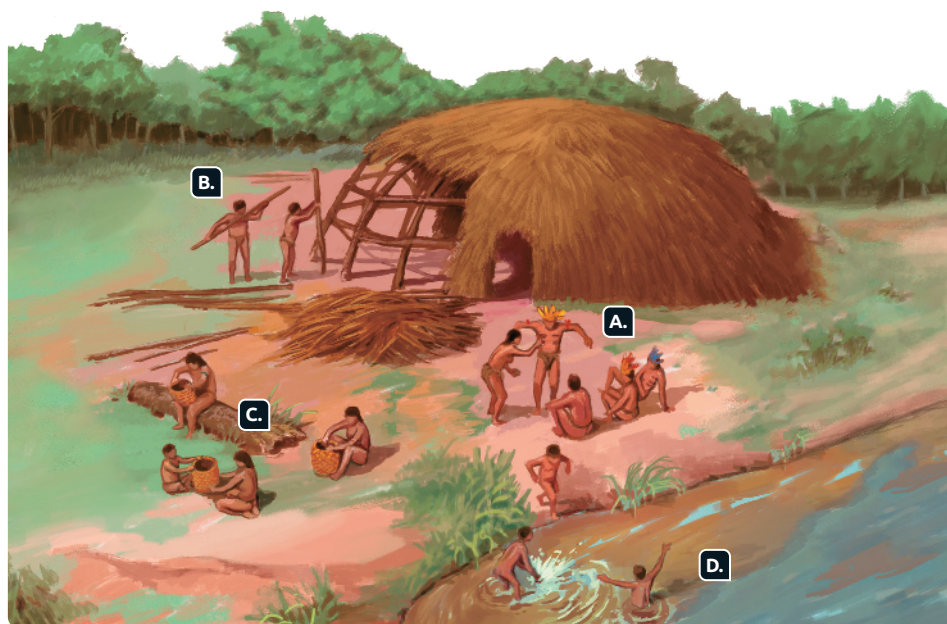
HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA



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

Estas ilustrações de aldeias bororo são representações artísticas contemporâneas produzidas com base em estudos históricos. Fonte de pesquisa: NOVAES, Sylvia Caiuby. *Mulheres, homens e heróis: dinâmica e permanência através do cotidiano da vida Bororo*. São Paulo: FFLCH/USP, 1986. p. 38-40, 101-104.

- A.** Os homens preparavam a terra para o plantio, caçavam e pescavam.
- B.** As mulheres desempenhavam atividades como coleta, plantio e colheita, além de cozinhar e de cuidar das crianças.
- C.** Quando necessário, os homens fabricavam canoas.



HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

- A.** As mulheres realizavam preparativos para as festas e rituais da comunidade, como a pintura corporal.
- B.** Era responsabilidade dos homens guerrear contra os povos inimigos e construir habitações.
- C.** Com as mulheres, crianças e idosos podiam fabricar utensílios artesanais, como potes de cerâmica e cestos feitos de palha.
- D.** Uma das atividades preferidas das crianças era brincar no rio.

O seminomadismo

Antes da chegada dos portugueses, os povos indígenas que viviam nas terras onde hoje é o Brasil desenvolveram diferentes formas de organização. Muitos deles viviam em aldeias, pequenas povoações lideradas por um chefe, formando grupos **seminômades**. Os indígenas seminômades deslocavam-se de forma **sazonal**, geralmente quando os recursos naturais do lugar onde estavam se tornavam insuficientes. Quando isso acontecia, eles se mudavam para um novo local onde pudessem caçar, pescar, coletar frutos e raízes, além de cultivar pequenas áreas de plantio.

Sazonal: referente a determinada época ou período do ano.

Questão 3. Há algum aspecto do modo de vida indígena parecido com o seu e o de sua família? **Questão 3. Resposta pessoal. Incentive os alunos a comentar sobre como é a divisão das tarefas na casa deles e chame a atenção para a importância de ajudar os pais ou responsáveis nas atividades diárias.**

• O assunto do seminomadismo permite desenvolver o tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**. Comente com os alunos que a prática do seminomadismo entre os povos indígenas possibilita o reequilíbrio ambiental da região pela qual passam, ao propiciar que a terra dessa região se recupere. Chame a atenção para o fato de que essa prática é realizada de maneira sustentável, sem ocasionar, portanto, a degradação do ambiente.

• Busca-se com a questão 3 promover uma reflexão sobre o modo de vida indígena e o dos alunos. Dessa forma, desenvolve-se a **Competência geral 6**, visto que é valorizada a diversidade de saberes que possibilitam aos alunos compreender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania.

• O tema abordado nestas páginas procura chamar a atenção para os tipos de moradias indígenas existentes e suas características. Além disso, busca-se com isso que o aluno identifique a diversidade de modos de vida dos grupos que habitavam o território brasileiro. Portanto, efetiva aspectos da **Competência específica de História 4**, identificando visões de diferentes sujeitos em relação ao mesmo contexto histórico.

As moradias indígenas

As moradias de várias etnias indígenas eram também uma expressão cultural, que indicava a maneira como os indígenas se relacionavam com a natureza e entre si, na comunidade. Havia grande diversidade de moradias, construídas com diferentes materiais e organizadas em disposições espaciais distintas, por exemplo.

As moradias bororo

As moradias bororo tradicionais eram construídas com matérias-primas que eles encontravam ao redor, como palha, tinham o chão de terra batida e sem divisões internas, garantindo um ambiente fresco durante o dia e aquecido durante a noite. Essas moradias eram coletivas e podiam abrigar de duas até quase 20 pessoas.

Essas construções geralmente eram feitas pelos homens em mutirão, ou seja, de forma coletiva, para favorecer toda a comunidade.

As moradias eram dispostas umas ao lado das outras, formando um círculo. O centro desse círculo formava um pátio, que servia de espaço de convivência dos moradores e de lugar para as festas e as cerimônias religiosas.

A organização circular das moradias

Muitas sociedades indígenas também possuíam a forma de organização circular de suas moradias, como os indígenas da etnia Kalapalo, originários do território do atual estado do Mato Grosso.

Para essa comunidade, a forma de organização circular é a representação do espaço que indica igualdade entre seus moradores, já que as moradias geralmente são do mesmo tamanho e estão dispostas a uma mesma distância em relação ao centro.



Vista aérea de aldeia Kalapalo, em Querência, MT, em 2018.

As moradias dos povos A'uwe

As moradias dos povos A'uwe, também conhecidos como Xavante, que habitavam o território do atual estado do Mato Grosso, eram feitas de madeira e cobertas de palha. Na maioria das vezes, elas eram construídas na região entre dois rios. As moradias ficavam lado a lado, dispostas em formato de ferradura, com a abertura voltada sempre para o maior rio.

O centro da “ferradura” formava um pátio, chamado pelos A'uwe de *warã*, onde se realizavam reuniões entre membros da aldeia para discutir assuntos relacionados à vida da aldeia e para tomada de decisões.



Moradia a'uwe, na aldeia Babacú, em Água Boa, MT, em 2018.

As moradias Wajãpi

As moradias dos Wajãpi, que habitam os territórios dos atuais estados do Amapá e do Pará, eram feitas com uma armação de madeira, cobertas com palha no teto e suspensas, pois, acima do solo, podiam se proteger dos animais durante a noite.

As casas Wajãpi, chamadas de jurá, não seguiam uma organização como a dos A'uwe e a dos Bororo. Geralmente, as casas eram construídas perto dos rios, onde eles podiam se banhar, pescar e coletar água, e ao lado da moradia dos amigos e familiares. Cada moradia abrigava uma família.



Moradia tradicional wajãpi localizada no Museu Sacaca, em Macapá, AP, em 2012.

• Nestas páginas, é possível identificar características das religiosidades dos povos indígenas, como os rituais e a importância da figura do pajé para certas etnias. Contemplam-se, dessa forma, aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 4**, que procura interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, sendo a diferença elemento de respeito devendo ser vista sem preconceitos.

As religiosidades indígenas

Cada uma das sociedades indígenas possuía suas próprias crenças, religião e rituais. No entanto, algumas características eram compartilhadas por vários povos.

De maneira geral, para os indígenas que viviam onde hoje é o Brasil, o Universo era dividido entre dois mundos: o mundo dos vivos, natural, habitado por seres humanos, e o mundo espiritual, sobrenatural, habitado por aqueles que já morreram e pelos deuses.

Na religiosidade indígena, muitos elementos da natureza, como os animais, as plantas, o Sol e a Lua, eram representados por deuses que habitavam o mundo sobrenatural, mas que podiam interferir no mundo dos vivos.

A importância do pajé

Muitos povos indígenas acreditavam que o equilíbrio entre o mundo natural e o sobrenatural garantia a ordem do Universo.

Dessa maneira, para que houvesse harmonia entre os dois mundos, o pajé exercia uma função importante. De acordo com a tradição de diversos povos, era por meio das cerimônias e dos rituais organizados e realizados por ele que se mantinha o equilíbrio do Universo. Do contrário, quando as cerimônias e os rituais não eram realizados, por exemplo, os deuses ficariam enfurecidos com a falta de cuidado e interesse dos humanos, resultando em catástrofes naturais, como uma seca prolongada ou grandes tempestades.

Hushahu Yawanawá, primeira mulher pajé de seu povo, da etnia Yawanawá, tocando instrumento musical durante ritual religioso, na aldeia Mutum, em Tarauacá, AC, em 2018.



SIMON PLESTENJAK/PULSAR. IMAGENS
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Festas e rituais

A religiosidade era um elemento muito importante do cotidiano dos povos indígenas. Diversas festas e rituais eram realizados por eles como forma de manter sua relação com o mundo sobrenatural.

Assim, havia festas e rituais indígenas por diversos motivos: para apaziguar os espíritos e manter o equilíbrio do Universo, para celebrar o nascimento de uma criança, para realizar um casamento, para marcar a passagem das fases da vida de uma pessoa, entre outros.

Havia também rituais relacionados aos fenômenos da natureza, para que houvesse a ocorrência de chuvas, por exemplo, ou rituais para garantir a cura de doenças ou a manutenção da saúde dos indivíduos.

O ritual do quarup

Um dos rituais mais conhecidos dos povos indígenas que ainda hoje está presente em sua cultura é o ritual do quarup, realizado anualmente pelos povos indígenas da região do Xingu.

De acordo com as tradições religiosas desses povos, o quarup é um ritual realizado em homenagem aos mortos. Para isso, são utilizados troncos de árvores (os quarup) adornados com as pinturas corporais e símbolos utilizados pelas pessoas em vida.

Com o ritual realizado pelo pajé em honra ao deus Mawutzinin, os mortos voltariam e ocupariam o lugar dos troncos de árvore. Durante o ritual são feitas oferendas com frutas, doces e outros alimentos em honra à pessoa ressuscitada e a Mawutzinin.



Indígenas Kuikuro da aldeia Afukuri durante o ritual do quarup, em Querência, MT, em 2021.

Atividade a mais

- Proponha aos alunos que realizem uma atividade de pesquisa, apresentação e reprodução do ritual do quarup. Para isso, organize-os em grupos, de modo que cada um fique responsável por pesquisar um aspecto diferente do ritual. Combine previamente uma data de apresentação e, no dia combinado, organize as equipes para que todos tenham a oportunidade de compartilhar com os colegas as informações pesquisadas. Feito isso, promova uma roda de conversa com os alunos incentivando-os a interpretar os elementos do ritual, buscando responder à seguinte indagação: “Qual é a relação desse grupo com a morte e com a natureza?”. Garanta que todos os grupos trabalhem de maneira respeitosa, sempre instigando-os a valorizar a cultura dos povos indígenas.

• O conteúdo presente nestas páginas possibilita desenvolver nos alunos uma desconstrução de atitudes etnocêntricas em relação aos indígenas, de forma a valorizar a diversidade cultural dos povos originários do território que hoje conhecemos como Brasil. Contempla, portanto, a **Competência geral 9**, visto que os alunos devem desenvolver competências socioemocionais que promovam a empatia e o diálogo para consolidar o respeito ao outro e aos direitos humanos. Aproveite esse momento para incentivá-los a refletir e exercitar o **respeito** aos indígenas e aos demais grupos que sofrem com o etnocentrismo. Para isso, proponha uma conversa na qual os alunos possam comentar se já tinham pensado nessa forma de preconceito. Peça-lhes que conversem também sobre como o respeito possibilita combater o etnocentrismo. Nesse momento, procure atentar a questões que possam envolver a saúde mental dos alunos, caso algum deles tenha experienciado atitudes de preconceito ou racismo contra si ou contra seus familiares.

• Ainda que geralmente reservados ao espaço rural, muitos indígenas vivem nos espaços urbanos. Eles apresentam condições variadas pouco exploradas pela historiografia e pelas políticas públicas.

• O conteúdo presente nestas páginas possibilita abordar os temas contemporâneos transversais **Educação em direitos humanos** e **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, visto que incentiva o reconhecimento e a valorização da cultura indígena, contribuindo, assim, para que haja maior respeito, compreensão e tolerância com a diversidade étnica e cultural em nosso país. Ao explorar o conceito de etnocentrismo com os alunos, é possível questioná-los sobre outros grupos, além dos povos indígenas, que também sofrem discriminação devido à religião, à cultura, à etnia ou à orientação sexual. Por meio dessa reflexão, os alunos podem aprofundar suas compreensões a respeito

Respeito aos indígenas

Você já soube de algum caso de desrespeito aos povos indígenas? Algumas vezes temos acesso a notícias que envolvem situações de desrespeito a indígenas, e uma das causas disso é a dificuldade que algumas pessoas têm de reconhecer culturas diferentes das delas. Essa dificuldade de compreender o outro considerando apenas sua própria cultura como válida recebe o nome de etnocentrismo. Para saber um pouco sobre esse assunto, leia o texto a seguir, da professora Urpi Montoya Uriarte.

Com o **respeito** somos capazes de reconhecer e valorizar as diferentes culturas e tradições, ampliando o nosso conhecimento e visão sobre o mundo em que vivemos.

[...]

Para o etnocentrismo, tudo o que é diferente se torna inferior, feio, ridículo, injusto, cruel, selvagem ou irracional. Ao julgar as distinções de forma negativa, o etnocêntrico passa a querer modificar os costumes ou crenças diferentes, em nome da superioridade dos seus próprios costumes ou crenças. Dito de outra forma: ser etnocêntrico é acreditar que só existe uma verdade (a nossa) e uma beleza (a nossa), assim como também só existem a nossa justiça e a nossa racionalidade. Em *O que é etnocentrismo*, o antropólogo Everardo Rocha escreve: “Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência”.

[...]

URIARTE, Urpi Montoya. Euro, etno e outros centrismos. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, Sabin, ano 8, n. 87, dez. 2012. s. p.



Crianças da etnia Ashaninka, da aldeia Apiwtxa, no município de Marechal Thaumaturgo, AC, em 2021.

da importância do **respeito** e da empatia, competências socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade. Os alunos podem mencionar os seguidores de diferentes religiões, como as de matriz africana e do islamismo, os imigrantes e os

refugiados, os afrodescendentes, os orientais, os membros das comunidades LGBTQIA+, entre outros grupos. Incentive um debate sobre o etnocentrismo e sobre a prática de atitudes que contribuam para uma convivência pacífica entre as pessoas.

Uma atitude etnocêntrica, portanto, é uma falta de respeito a outra cultura. Isso desencadeia atitudes preconceituosas que podem gerar consequências graves para a sociedade. Existem muitos povos no mundo, com diferentes modos de vida, hábitos, costumes e valores, que devem ser reconhecidos com suas características específicas.

Há grande diversidade cultural entre os povos indígenas que habitam o território brasileiro, e muitos dos seus costumes diferem, por exemplo, do modo de vida dos portugueses e europeus. Tradicionalmente, os indígenas costumam trabalhar para sua sobrevivência e não para acumular bens e riquezas. Para eles, viver de maneira harmoniosa com a natureza, preservando-a, e sem extrair dela mais recursos do que o necessário para seu próprio sustento, é uma forma de garantir a subsistência de seus descendentes. Dessa maneira, segundo as culturas indígenas, a terra continuará fornecendo alimentos às próximas gerações.

Para vivermos em um país mais justo e próspero, é importante conhecer e respeitar a cultura dos primeiros povos que habitaram esse território.

Agora, responda às questões a seguir.

Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.

1. Explique o que você entendeu por etnocentrismo.
2. Em sua opinião, é importante respeitar os povos indígenas e outros povos em sua diversidade cultural? Por quê?
3. Com um colega da turma, conversem sobre a importância do combate ao preconceito e ao desrespeito contra povos indígenas no Brasil, assim como de que maneira isso pode ser feito. Depois, produzam um breve texto sobre o que vocês conversaram.



Indígenas da etnia Waurá trabalham coletivamente na construção de uma moradia na aldeia Piyulaga, no Parque Indígena do Xingu, MT, em 2019.

137

• As questões 1 a 3 possibilitam abordar o respeito e a valorização da diversidade cultural indígena brasileira, desenvolvendo aspectos da **Competência geral 3** e da **Competência geral 9**. Além disso, possibilitam abordar o preconceito e o etnocentrismo que os povos indígenas sofrem. Para isso, proponha aos alunos que conversem sobre os conteúdos destas páginas antes de responderem às questões.

Algo a mais

• Para obter mais informações sobre os povos indígenas na atualidade, indique os sites a seguir para os alunos:

> *Fundação Nacional do Índio (Funai)*. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br>. Acesso em: 27 maio 2022.

> *Museu do Índio*. Disponível em: <https://www.gov.br/museudoindio/pt-br>. Acesso em: 27 maio 2022.

> *Yandê* – A rádio de todos. Disponível em: <https://radioyande.com/>. Acesso em: 27 maio 2022.

Respostas

1. Resposta pessoal. É fundamental que os alunos expliquem corretamente o conceito de etnocentrismo, considerando que ele se fundamenta, basicamente, em uma visão deturpada sobre outros povos e outras culturas, em razão da tendência em valorizar apenas sua própria concepção de mundo e da dificuldade de compreender as diferenças.

2. Resposta pessoal. É esperado que os alunos respondam positivamente, mobilizando competências socioemocionais como o respeito e a empatia. Oriente-os, assim, a expor suas opiniões e a reconhecer a importância de valorizar os povos indígenas, assunto tratado nestas páginas.

3. Para orientá-los na conversa, é possível citar exemplos de como combater o preconceito e de como valorizar atitudes de respeito em relação aos indígenas. Alguns exemplos: entrar em contato com esses povos para conhecer aspectos de seu modo de vida; denunciar casos de

violência e de preconceito contra eles; ampliar o espaço de difusão da cultura e dos conhecimentos indígenas na sociedade brasileira. Por fim, para fomentar a conversa, peça aos alunos que apresentem o texto que elaboraram aos demais colegas de sala.

• As atividades 1 a 3 reforçam as habilidades EF07HI03 e EF07HI12, ao possibilitar que os alunos descrevam aspectos presentes nas sociedades indígenas quando os portugueses chegaram ao território, como seu modo de vida, a organização do trabalho e sua cultura por meio da arte plumária. A execução dessas atividades permite aos alunos que identifiquem a diversidade de povos e etnias que habitavam o território que hoje corresponde ao Brasil.

• As atividades destas páginas possibilitam o desenvolvimento da **Competência específica de História 3**, pois permitem a elaboração de questionamentos e hipóteses em relação a documentos produzidos em diferentes contextos históricos e linguagens. Do mesmo modo, possibilitam o desenvolvimento da **Competência específica de História 6**, que versa sobre as metodologias da produção historiográfica.

Algo a mais

• Esse livro aborda mitos criados por povos indígenas brasileiros e que são contados até os dias de hoje.

> MINDLIN, Betty. *O primeiro homem e outros mitos dos índios brasileiros*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

• Para informações mais detalhadas acerca das línguas indígenas existentes atualmente no território brasileiro, acesse o site a seguir.

> Línguas. *Povos indígenas no Brasil*. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 28 maio 2022.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

Organizando os conhecimentos

1. Como é possível perceber a diversidade de povos indígenas que viviam, na época da chegada dos portugueses, no território que hoje forma o Brasil? Dê exemplos de aspectos da vida desses povos em que essas diferenças se manifestavam.
2. Analise as ilustrações das páginas relacionadas ao tópico **Os indígenas e a divisão do trabalho**. Que aspecto do modo de vida dos Bororo mais chamou sua atenção? Por quê?

1. Resposta: A diversidade dos povos indígenas que viviam no território que viria a se chamar Brasil pode ser percebida por meio da observação das diferenças no modo de organização social e de vida, nas expressões culturais, nas crenças e na variedade de línguas faladas entre eles.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos analisem a dinâmica da divisão do trabalho em uma aldeia indígena e comentem algum dos aspectos representados na ilustração que mais chamou a atenção deles.

Aprofundando os conhecimentos

3. Os povos indígenas expressam sua cultura por meio da música, do canto, da pintura corporal e também pelo modo de produzir seus artefatos e de construir suas habitações. Uma dessas expressões é a arte plumária, que se caracteriza pela utilização de penas de aves para produzir artefatos religiosos de uso cotidiano e adornos. Os enfeites corporais feitos de pena são muito usados em festas e cerimônias. Analise a imagem a seguir.

RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS



3. b) Resposta: Os adornos corporais retratados na imagem são feitos com tintas, linhas coloridas e penas de aves. Estas últimas fazem parte da forma de expressão indígena conhecida como arte plumária. Com essas penas, os indígenas produzem adornos, como brincos, braçadeiras e cocares, e os utilizam normalmente em festas e cerimônias.

Indígenas Kuikuro participam do quarup, festa ritual em homenagem aos antepassados. Parque Indígena do Xingu, MT, em 2021.

- a) Descreva a foto anterior. Você consegue identificar o que as pessoas retratadas estão fazendo?

- b) Como são os adornos corporais usados pelas pessoas dessa comunidade?

3. a) Resposta: A foto mostra indígenas Kuikuro participando do quarup, festa ritual em homenagem aos antepassados. Eles utilizam diversos adornos corporais, como cocares feitos com penas de aves e colares; além disso, estão manuseando alguns instrumentos.

138

c) Você conhece outros adornos semelhantes aos que foram retratados na foto? Caso conheça, descreva esse adorno, conte quem ou que grupo o utiliza e com qual finalidade.

3. c) Resposta pessoal. Os alunos podem citar, outros tipos de adornos corporais, como objetos feitos de madeira, miçangas, pinturas com tinta natural etc.

4. Atualmente, existem cerca de 240 povos indígenas habitando o território brasileiro. Você sabe se na cidade ou na região onde você vive existe alguma comunidade indígena? Com a ajuda de seus pais ou responsáveis, faça uma pesquisa e procure saber:

- o nome do povo e onde se localiza;
- as características da habitação;
- as atividades cotidianas praticadas por seus integrantes;
- o que costumam fazer nos momentos de lazer;
- rituais e tradições presentes no cotidiano desse povo;
- costumes da sociedade não indígena incorporados por eles em sua cultura.

Após o levantamento, reúna essas informações e leve-as para a sala de aula. Conte aos seus colegas de turma o que você descobriu sobre o povo pesquisado.

5. b) Resposta: De acordo com o texto, o pajé é responsável por aconselhar, curar doenças e preparar rituais tradicionais.

5. Leia o texto a seguir, que trata de um importante sujeito histórico do povo Sateré-Mawé e, depois, responda às questões em seu caderno.

Ao pajé são atribuídas as responsabilidades de aconselhar, curar doenças e preparar rituais tradicionais, através dos quais se ensinam as novas gerações de sateré-mawé. Ele é reconhecido e respeitado em razão do grande conhecimento que constrói sobre o mundo, em razão do que ele estabelece íntimas relações com pessoas, animais, plantas, astros e espíritos ancestrais, a fim de observá-los para aprender sobre eles. Qualquer um pode se tornar um pajé, desde que deseje e assuma isto. Não há qualquer restrição a quem deseja tornar-se pajé, e sua importância na estrutura da sociedade não é negligenciável, diante do grande prestígio de que usufrui o detentor do conhecimento. [...]

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; LIRA, Márcia Josanne de Oliveira. O pajé nas comunidades Sateré-Mawé. *Tellus*, Campo Grande, UCDB, ano 11, n. 20, jan./jun. 2011. p. 71. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/216/261>. Acesso em: 23 mar. 2022.

a) De qual sujeito histórico indígena o texto trata?

5. a) Resposta: O texto trata do pajé.

b) Quais são as principais atividades exercidas por esse sujeito histórico?

c) O texto afirma que “a sua importância na estrutura da sociedade não é negligenciável, diante do grande prestígio de que usufrui o detentor do conhecimento”. Qual é a importância desse sujeito na sociedade Sateré-Mawé?

5. c) Resposta: Ele é respeitado pelo seu grande conhecimento sobre o mundo e pelas relações que estabelece com pessoas, animais, plantas, astros e espíritos ancestrais.

139

Resposta

4. Oriente os alunos a pesquisar em livros, revistas e sites especializados ou, então, verifique se há possibilidade de eles realizarem uma **visita de campo** na comunidade com o acompanhamento dos pais ou responsáveis. Comente que, ao responder ao roteiro proposto, eles devem perceber se há aspectos em comum com os que foram

estudados no capítulo. É possível também que alguns dos alunos sejam indígenas e que vivam em comunidades. Se for o caso e se um deles se sentir confortável, peça-lhe que inclua nos resultados da pesquisa as próprias experiências e o cotidiano dele e de sua família nessa comunidade.

• A atividade 4 permite aos alunos desenvolver algumas noções introdutórias de práticas de pesquisa, com destaque para estratégias como **observação, tomada de nota e construção de relatório**. Para isso, oriente-os para que durante a realização da pesquisa, ao terem contato com livros, fotos, vídeos e outros materiais relevantes, exercitem a observação, buscando investigar possíveis elementos que fazem parte do contexto sociocultural da comunidade em questão. No decorrer desse processo, é importante que eles registrem por escrito os aspectos observados sobre a comunidade, além de inserir dados e possíveis impressões ou sentimentos. Ao final da atividade, peça a eles que construam um relatório para registrar todos os processos da experiência, desde os objetivos iniciais até os resultados da pesquisa e as conclusões tomadas. Esse relatório poderá ser socializado com o restante da turma. Procure utilizar os resultados da pesquisa feita pelos alunos para enriquecer a discussão, chamando a atenção deles para a diversidade e a valorização do modo de vida indígena.

• Caso não haja um povo indígena habitando a cidade ou região onde os alunos moram, a pesquisa deve ser feita com o povo indígena mais próximo. O site sugerido a seguir contém diversas informações sobre os povos indígenas, incluindo a localização das aldeias onde cada povo habita. *Povos Indígenas no Brasil*. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 28 maio 2022.

• Busca-se com a atividade 5 que os alunos observem a importância da figura do pajé para a cultura indígena. É possível que discorram sobre como esse sujeito histórico é responsável por transmitir a cultura, os costumes e a história de seu povo a outras gerações. Essa abordagem contempla aspectos da habilidade **EF07HI03**.

Objetivos

- Compreender os significados e os simbolismos presentes na tradição de pintura corporal das sociedades indígenas.
- Refletir sobre outras formas de expressão corporal nas sociedades atuais.
- Realizar uma atividade prática para aprofundar os conhecimentos sobre as pinturas corporais indígenas.

Justificativa

Os conteúdos abordados ao longo destas páginas são relevantes para que os alunos possam aprofundar seu conhecimento a respeito da cultura dos povos indígenas. Dessa forma, é valorizada a diversidade cultural e promovido o combate ao preconceito e ao etnocentrismo, abordando, assim, aspectos da **Competência geral 3** e da **Competência geral 9**.

- Com base no assunto da seção, desenvolve-se o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**. Explique aos alunos que a pintura corporal indígena é feita com produtos naturais, derivados de plantas como urucum e jenipapo. Informe a eles que o jenipapo é extraído na forma líquida e que, em contato com a pele, torna-se preto, permanecendo no corpo por até duas semanas.

O tema é ...

Diversidade cultural

A pintura corporal indígena

A pintura corporal tem valor simbólico bastante significativo para muitos povos indígenas do Brasil, pois expressa suas crenças e seu modo de vida.

Essa manifestação pode ter diversas funções, como: caracterizar determinada comunidade; identificar a posição de um indivíduo em um grupo; indicar estados de espírito, como o luto; integrar rituais e celebrações, como a passagem da infância para a adolescência ou o casamento; entre outras.

Cada comunidade possui seus próprios padrões de traços, conhecidos como grafismos, desenvolvidos ao longo do tempo. Esses grafismos também são desenhados em peças produzidas por esses povos, como cerâmicas e cestas. Cada grupo indígena possui uma visão sobre o que é belo e procura manifestá-la em seus grafismos.

É interessante notar que não são apenas os traços que determinam o que se expressa na pintura. Outros fatores influenciam a mensagem a ser transmitida: por exemplo, quem carrega essa pintura – crianças, homens ou mulheres –, em que parte do corpo ela se localiza, as cores usadas para pintar etc.



A. Kayapó-Xikrin

Pintura feita em mulheres que têm filho recém-nascido.

B. Kayapó-Xikrin

Pintura masculina representando o fim do ritual de iniciação para a fase adulta.

Esta ilustração é uma representação artística contemporânea produzida com base em estudos históricos. Fonte de pesquisa: VIDAL, Lux (org.). *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Studio Nobel: Edusp: Fapesp, 1992. p. 160-167.

WALDOMIRO NETO/ARQUIVO DA EDITORA

140

Um texto a mais

Há milhares de anos, diversas sociedades em diferentes regiões do mundo apresentam o costume de se expressarem por meio das pinturas corporais, que remetem a questões simbólicas e às suas principais crenças. No caso dos indígenas, as pinturas constituem também aspectos identitários entre os

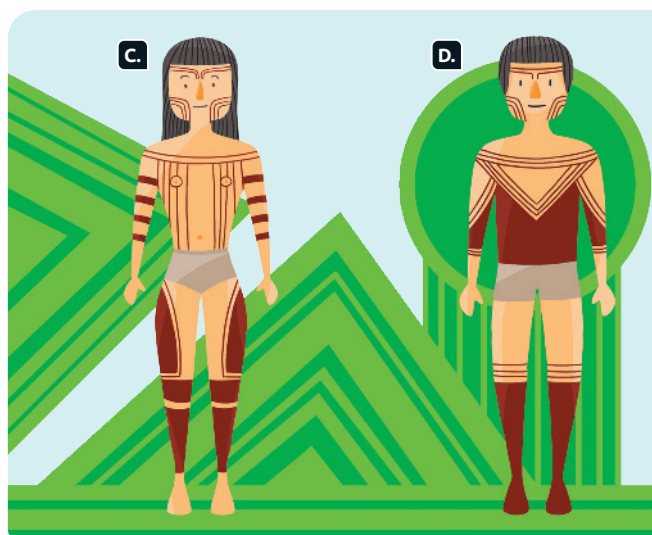
diversos povos e as várias culturas. Leia o texto a seguir.

[...]

A comunicação através do corpo muda com o passar do tempo, de cultura para cultura e de região para região. Mas conti-

nua a desempenhar funções de *identidade, memória, poder e beleza* entre a maioria dos povos, especialmente os que não adotaram a escrita, como os indígenas. [...]

ARAÚJO, Leusa. *Tatuagem, piercing e outras mensagens do corpo*. São Paulo: Cosac Naify, 2005. p. 21.



C. Karajá
Pintura feminina feita nas solteiras. As mulheres casadas só podem pintar os braços e as pernas.

D. Karajá
Pintura masculina feita nos jovens que estão no ritual de iniciação para a fase adulta.

Esta ilustração é uma representação artística contemporânea produzida com base em estudos históricos. Fonte de pesquisa: VIDAL, Lux (org). *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Studio Nobel: Edusp: Fapesp, 1992. p. 160-167.

O corpo como forma de expressão

Atualmente, nas sociedades ocidentais, o corpo também é usado, de diversas formas, como meio de expressão de pensamentos, de valores e de crenças, por exemplo, por intermédio da tatuagem.

Muitas vezes, as tatuagens representam uma particularidade pessoal, ou seja, as vivências, as experiências e os gostos individuais. Mas, em algumas situações, elas também podem expressar valores coletivos: seguem padrões de beleza, tendências da moda ou, ainda, servem como sinais particulares de pequenos grupos sociais.

Agora, responda às questões a seguir.

Questões 1 e 2. Respostas nas orientações ao professor.

1. Qual é a importância da pintura corporal para os povos indígenas do Brasil?
2. Forme dupla com um colega e pesquisem sobre algum povo indígena que faz pinturas corporais, atentando para as formas dos desenhos, para as cores utilizadas e para seu significado. Copie o contorno dos bonecos apresentados nas ilustrações das páginas desta seção e decore com a pintura corporal que vocês pesquisaram. Em seguida, escreva uma legenda explicando o significado da pintura.

141

• Esta seção desenvolve o conteúdo referente à cultura indígena dando ênfase à pintura corporal e a seus significados. Para isso, recorre-se a aspectos da **Competência geral 3**, que busca levar os alunos a valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, além de recomendar o envolvimento nessas práticas.

• A questão 1 desenvolve aspectos da **Competência específica de História 4**, ao propor aos alunos que se questionem a respeito da importância das pinturas corporais para os povos indígenas.

• Para a realização da questão 2, proponha uma integração com o componente curricular de **Arte**. Para isso, organize previamente com o professor desse componente a realização da atividade de pintura proposta. Pode-se sugerir aos alunos que utilizem como base as ilustrações presentes na seção.

Respostas

1. A pintura corporal tem um valor simbólico para os povos indígenas, pois pode expressar suas crenças e seu modo de vida. Além disso, apresenta outras funções, como a de caracterizar determinada comunidade e a de indicar a posição de um indivíduo dentro do grupo ou estados de espírito. Ela ainda faz parte de diversos rituais, como de passagem da infância para a vida adulta, de casamento, entre outras manifestações.

2. Os alunos podem fazer a pesquisa em livros, em revistas ou na internet. Caso você tenha algum material que trate do assunto, veja a possibilidade de compartilhar com a turma. Para a realização da pintura corporal, devem ser providenciados os seguintes materiais:

- tintas não tóxicas e laváveis;
- potes com água;
- tecidos velhos que possam ser usados para limpar as mãos;
- jornais para forrar o chão.

Alguns dias antes da atividade, lembre os alunos de levar roupas velhas que possam ser manchadas de tinta. Escolha o lugar que julgar mais adequado, forre o chão com jornal e distribua os materiais entre as duplas. Oriente-os a pintar as partes do corpo que estão à mostra, como o rosto, os braços e as pernas. No momento da realização das pinturas,

leve-os a perceber a existência de padrões nos grafismos corporais indígenas, desenvolvendo, assim, aspectos do **pensamento computacional**. Por fim, é fundamental que os alunos deem sua opinião sobre a questão, relacionando o tema da pesquisa com o assunto abordado no capítulo.

1. Objetivo

• Esta atividade permite avaliar a compreensão dos alunos sobre características específicas da cultura maia e indicar as razões para o declínio dessa sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI03**, visto que se busca compreender o modo de vida existente nesse território entre os séculos X e XV.

Como proceder

• Caso os alunos apresentem dificuldades, promova uma conversa com eles sobre o papel que esse jogo tinha na sociedade maia e solicite-lhes que retomem o conteúdo que trata do declínio da sociedade maia.

Resposta

1. b) O jogo de bola era praticado pelos nobres nas canchas, no caso, os campos eram específicos para essa função. Os jogadores deveriam manter a bola em movimento o tempo todo, sem tocá-la com os pés ou as mãos. As bolas deviam passar por arcos para garantir a marcação de um ponto. Por ter valor simbólico, a atividade também fazia parte de rituais religiosos.

2. Objetivo

• Esta atividade tem como objetivo avaliar o que os alunos compreenderam sobre o funcionamento da sociedade asteca. Dessa forma, articula-se a habilidade **EF07HI03**, visto que se busca compreender a organização social e o modo de vida dos povos que habitavam o território antes da chegada dos europeus.

Como proceder

• Caso os alunos apresentem dificuldades, em conjunto, façam uma análise da imagem e chame a atenção para o desenvolvimento da personagem em questão. Feito isso, organize-os em duplas e solicite-lhes que retomem o conteúdo referente à sociedade asteca para conversar entre si antes de refazer as atividades.

O que eu estudei?

Faça as atividades em uma folha de papel avulsa.

1. a) Resposta: A construção central da imagem é o Templo do Grande Jaguar, como a legenda indica. O templo era o principal centro de realização de cerimônias religiosas de Tikal.

1. O Parque Nacional Tikal, localizado na Guatemala, foi eleito Patrimônio da Humanidade pela Unesco, em 1979. O local foi um dos principais centros da cultura maia entre os séculos III e X. A respeito desse povo, analise a imagem a seguir e responda às questões.

- Qual é a construção central presente na imagem? Qual era sua função?
- Como funcionava o jogo de bola praticado em Tikal? **1. b) Resposta nas orientações ao professor.**
- Quais hipóteses justificam a decadência da sociedade maia? **1. c) Resposta: Não há uma hipótese definitiva,**

mas os estudiosos acreditam na possibilidade da ocorrência de catástrofes naturais, no crescimento desordenado da população e na invasão de outros povos.



Templo do Grande Jaguar no sítio histórico maia de Tikal, na Guatemala, em 2021.

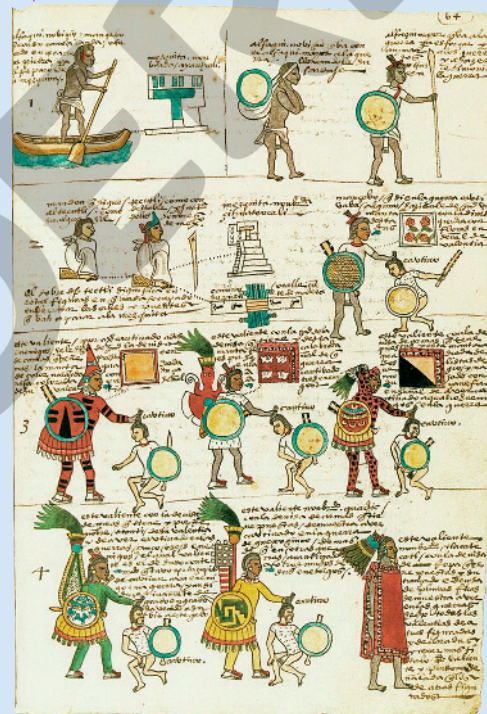
2. Os astecas dominaram diversos territórios na Mesoamérica a partir do século XIV. A respeito deles, analise a imagem e, em seguida, responda às questões.

- De acordo com a imagem, o que acontece com o asteca que entrega os prisioneiros? Como você chegou a essa conclusão?
- Qual era a importância das guerras para os astecas?
- Como os povos dominados deveriam contribuir para a manutenção do Estado asteca em tempos de paz?

2. a) Resposta: De acordo com a imagem, o asteca sobe de posição social, porque ele vai ganhando roupas cada vez mais luxuosas. **—** Asteca entrega prisioneiros de guerra. *Codex Mendoza*,

2. b) Resposta: As guerras eram fundamentais para a sociedade asteca, pois garantiam a expansão política, o fortalecimento militar e a união de novos territórios.

2. c) Resposta: Os povos dominados pelos astecas deveriam oferecer trabalhadores e pagar uma série de impostos, fazendo com que a conquista de novos territórios fosse muito importante para a manutenção do Império.



3. Analise a imagem a seguir. Depois, leia as afirmações que a seguem e copie apenas a alternativa correta. 3. Resposta: Alternativa b.



Antiga estrada inca no deserto do Atacama, Chile, em 2018.

- As estradas incas tinham curta extensão, sendo restritas apenas à região de Cuzco, no atual Peru.
 - As antigas estradas incas ajudavam a interligar as diferentes regiões do Império Inca, sendo fundamentais para sua manutenção.
 - Os incas não necessitavam de estradas, por isso não investiram na sua construção.
 - As estradas incas ligavam a capital, Cuzco, apenas aos territórios do norte do Império.
4. Muito do que conhecemos hoje sobre os povos indígenas brasileiros foi possível através das missões estrangeiras que vieram para o Brasil. Acerca dessa questão, leia o texto a seguir e, depois, responda às questões.

[...] De modo geral, todos os viajantes buscaram representar o que observaram e o que julgaram significativo da vida cotidiana dos índios [...]. A busca da precisão científica na representação da natureza precede o princípio da composição das cenas. Quanto ao homem, o tipo de figuração dominante ainda se encontra preso aos cânones acadêmicos; no entanto, em aspectos como o corte de cabelos, a utilização de adornos corporais e tatuagens coloridas é possível apreender a particularidade do grupo representado.

[...]

SALLAS, Ana Luisa Fayet. Narrativas e imagens dos viajantes alemães no Brasil do século XIX: a construção do imaginário sobre os povos indígenas, a história e a nação. *História, Ciência e Saúde Manguinhos*, v. 2, n. 17, 2010. p. 417.

- Como os viajantes representavam os povos indígenas do Brasil?
4. a) Resposta nas orientações ao professor.
- Qual visão estava presente nas obras dos artistas, de acordo com o texto?
4. b) Resposta nas orientações ao professor.
- Qual é o cuidado que devemos ter ao analisar essas imagens? Por quê?
4. c) Resposta nas orientações ao professor.

143

3. Objetivo

• Esta atividade busca avaliar se os alunos reconhecem as técnicas de construção de estradas dos incas e como elas eram utilizadas pela sociedade. Dessa forma, desenvolve-se a habilidade **EF07HI03**, visto que aborda aspectos da organização social, modo de vida, saberes e técnicas dos povos que habitavam o território antes da chegada dos europeus.

Como proceder

• Caso os alunos apresentem dificuldades, leia as alternativas e solicite a eles que busquem identificar quais informações estão incorretas em cada uma delas, possibilitando assim que percebam **fragilidades argumentativas, digressões e generalizações**.

4. Objetivo

• A atividade permite avaliar se os alunos compreenderam que as informações existentes a respeito dos indígenas ao longo do tempo são informações com viés eurocentrista e etnocentrista.

Como proceder

• Caso os alunos apresentem dificuldades, retome o conceito de etnocentrismo e, depois, releia o texto com eles. Solicite-lhes que procurem observar no texto o que as alternativas pedem.

Respostas

4. a) Os viajantes representavam aquilo que consideravam importante do cotidiano dos indígenas, mas os desenhavam a partir dos modelos brancos, diferenciando-os apenas por seus adornos, tatuagens e cortes de cabelo.

b) De acordo com o texto, a visão presente nas obras dá muito mais importância para a criação de uma imagem bonita (“o princípio da composição das cenas”) e da

natureza da forma como os viajantes viam os indígenas do que para a representação desses nativos. Logo, a precisão das características dos indígenas não era a parte mais importante.

c) Devemos ter cuidado com as generalizações

que essas imagens fazem, entendendo que têm o olhar dos europeus sobre os indígenas – e não um retrato dos indígenas tal como eles eram. Essa consciência determina que as imagens são representações pelo olhar do outro, e não pelo olhar dos próprios indígenas.

• A foto de abertura retrata o interior da Basílica de Santo André do Vale, em Mântua, na região da Lombardia, na Itália. A construção da igreja, encomendada por Ludovico III Gonzaga, foi iniciada em 1492, baseada nos desenhos do arquiteto humanista italiano Leon Battista Alberti. O templo foi erguido sobre uma construção já existente – um mosteiro beneditino – e manteve a torre e o sino originais de 1414. Apesar de ter sido concluída mais de três séculos depois, a igreja é considerada uma das obras mais completas de Alberti, sendo representante da arte e da arquitetura renascentista do século XV.

• Essa igreja é famosa por guardar a relíquia chamada “Preciosíssimo Sangue de Cristo”, que consiste em dois vasos que, segundo a tradição católica, foram trazidos por um soldado romano chamado Longino, que teria recolhido a terra que continha o sangue de Cristo. Esse soldado teria sido o responsável por rasgar a pele das costas de Jesus a fim de garantir que ele estivesse morto na cruz. Essas relíquias foram “redescobertas” no início do século XI e reconhecidas pelo papa Leão IX como autênticas. Atualmente, os chamados Vasos Sagrados são exibidos para os fiéis católicos apenas na Sexta-Feira Santa – a sexta-feira que antecede a Páscoa – e, depois, são levados em procissão pela cidade.

• A foto de abertura possibilita o trabalho com a habilidade **EF07HI04** ao abordar características do Renascimento. Também se articula com a **Competência específica de Ciências Humanas 7** e com as **Competências gerais 3** e **4** por favorecer que os alunos observem a iconografia apresentada e analisem os elementos artísticos que caracterizam a arquitetura como renascentista.

UNIDADE

5

Cultura e religiosidade na Europa Moderna



Basílica de Santo André do Vale (construída entre os séculos XV e XVIII), localizada em Mântua, Itália, em 2019.

Do século XIV ao XVII, ocorreram diversas mudanças políticas, econômicas e sociais que influenciaram o modo de vida das sociedades ocidentais.

Transformações nos campos da Filosofia, das Artes e da religião foram tão importantes nessa época que marcaram o início de um novo período histórico chamado Idade Moderna.

Iniciando a conversa

Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.

1. Descreva a foto apresentada na página anterior. O que ela retrata?
2. O estilo arquitetônico e a decoração da basílica foram influenciados pelos ideais do Renascimento europeu. Quais elementos do Renascimento podem ser identificados na foto? Conte aos colegas de turma o que você sabe sobre esse período.
3. Você já ouviu falar em reformas religiosas? Conte aos colegas.

Agora vamos estudar...

- o Renascimento europeu;
- a expansão marítima europeia;
- as reformas religiosas;
- a reação da Igreja católica às reformas.

145

Respostas

1. A foto de abertura retrata visitantes no interior da Basílica de Santo André do Vale, localizada em Mântua, na região da Lombardia, na Itália.

2. Resposta pessoal. Se necessário, auxilie os alunos com as respostas, comentando a presença de arcos que caracterizam a abóbada no teto da igreja, a preocupação com a proporção e com a simetria das colunas, as pinturas cujas vestes das personagens remetem à Antiguidade Clássica, a arquitetura da construção que direciona o olhar a um ponto de fuga, entre outros elementos. Espera-se que eles também comentem o que já sabem a respeito do Renascimento com base em seus conhecimentos prévios.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos expressem o que sabem sobre o tema das reformas religiosas. Verifique se na sala de aula há alunos seguidores da religião católica e/ou protestante e peça-lhes que comentem, se se sentirem confortáveis, características de sua religião. Com base nos comentários deles, diga de que maneira essas religiões exercem influências na atualidade, principalmente entre seus seguidores. Fique atento para evitar conflitos e para que a diversidade religiosa dos alunos seja respeitada. Procure demonstrar as diferenças – no caso, entre as vertentes cristãs – sem imputar juízo de valor.

• Ao longo desta unidade, será possível trabalhar as habilidades **EF07HI04** e **EF07HI05** da BNCC, que abordam o Renascimento, o humanismo e as reformas religiosas.

• Aproveite as questões iniciais para verificar os

conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas que serão trabalhados na unidade. Com base nas respostas deles, organize o trabalho com os próximos capítulos, sempre ressaltando a importância do respeito, da solidariedade e dos preceitos democráticos.

Objetivos do capítulo

- Compreender o que foi o Renascimento e sua importância no contexto europeu.
- Identificar características da sociedade renascentista europeia.
- Perceber que o Renascimento ocorreu em campos diversos, como no científico e no artístico.

Justificativa

Os conteúdos abordados neste capítulo são relevantes para que os alunos compreendam e identifiquem características do Renascimento, como as mudanças na sociedade, nas ciências e nas artes, e uma maior valorização do ser humano, contemplando, dessa forma, a habilidade **EF07HI04**.

• A questão 1 possibilita uma análise da escultura de Michelangelo, a *Pietà*, permitindo a valorização dessa manifestação artística e desenvolvendo aspectos da **Competência geral 3**. Na imagem, pode-se observar a utilização do mármore para produzir a escultura e como o artista usou traços mais realistas para representar as personagens. Essas características eram comumente utilizadas na Antiguidade Clássica e foram retomadas pelos renascentistas como forma de diferenciar a sua arte da arte medieval.

• Ao abordar o tema do Renascimento europeu, é importante desenvolver uma perspectiva crítica com os alunos. As ideias que os intelectuais daquela época tinham a respeito da Idade Média descon sideravam a complexidade das produções culturais do período, compreendendo-as de forma inferiorizada. Um dos motivos dessa concepção era a crítica que faziam a respeito do papel de domínio da Igreja católica sobre a sociedade e sobre as produções culturais da época, um dos fatores que fizeram eclodir as reformas religiosas. Além disso, essa concepção provinha também do caráter oral das manifestações, caso das canções trovadorescas. Portanto, desconstrua essa ideia, lembrando os alunos de que foi no período medieval que ocorreu a Renascença

CAPÍTULO

10

O Renascimento europeu

A partir da Baixa Idade Média (séculos XI a XV), o poder da Igreja católica passou a ser questionado por diversos setores da sociedade, que criticavam os membros do clero por conta das práticas de corrupção e enriquecimento próprio.

■ Uma época de transição

Na passagem do século XIV para o XV, iniciou-se, na Europa, um período de mudanças econômicas, políticas e sociais que influenciaram o modo de pensar a sociedade, a cultura e a religião.

Muitos cientistas, intelectuais e artistas dessa época optaram por buscar referências e valores nas civilizações da Antiguidade, como os gregos e os romanos, favorecendo o surgimento do Renascimento na Europa.

Conhecidos como renascentistas, essas pessoas buscaram romper com o período anterior (que eles passaram a chamar Idade Média), inaugurando o período que ficaria conhecido, posteriormente, como **Renascimento** ou **Renascença**. Esse movimento foi caracterizado por uma maior preocupação com a vida e com os assuntos terrenos e pela valorização do ser humano e de suas capacidades individuais.



Pietà, de Michelangelo. Mármore, 174 cm x 195 cm, 1498-1499.

Questão 1. As esculturas renascentistas, como a apresentada nesta página, passaram a valorizar mais os detalhes e os traços realistas. Identifique essas características na imagem.
Questão 1. Resposta: As expressões faciais, a fluidez do tecido sobre o corpo das duas personagens, a anatomia bem próxima do real.

146

Carolíngia, sob o reinado de Carlos Magno, durante o século IX, na qual escolas e bibliotecas foram construídas e muitas obras da Antiguidade foram reproduzidas pelos chamados monges copistas. Procure levantar essa questão conversando a respeito do tema com os alunos e permitindo-lhes que reflitam sobre a importância de valorizar os conhecimentos desenvolvidos na Idade Média.

A sociedade

Na Península Itálica, entre os séculos XV e XVI, a burguesia, formada principalmente por mercadores enriquecidos, consolidou-se e passou a desempenhar um importante papel nas cidades-Estado, contribuindo para difundir a mentalidade renascentista. Leia o texto a seguir.

A sociedade renascentista caracterizou-se por uma crescente perspectiva secular. Fascinados pela vida da cidade e ansiosos para desfrutar os prazeres terrenos que seu dinheiro podia obter, os mercadores e banqueiros ricos se afastaram da preocupação medieval com a salvação. Não que fossem descrentes ou ateus, mas cada vez mais a religião tinha de competir com as ocupações mundanas. Conseqüentemente, os membros da classe alta urbana davam menos atenção à religião ou, pelo menos, não permitiam que ela interferisse em sua busca de uma vida plena. O desafio e o prazer de viver bem neste mundo pareciam mais excitantes do que a promessa do paraíso. [...]

PERRY, Marvin. *Civilização ocidental: uma história concisa*. Tradução: Waltensir Dutra e Silvana Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 220.

Secular: nesse sentido, algo mundano, não relacionado à religião.

Questão 2. “O desafio e o prazer de viver bem neste mundo pareciam mais excitantes do que a promessa do paraíso”. Em sua opinião, o que o autor quis dizer com essa afirmação?

Questão 2. Resposta: Espera-se que os alunos relacionem a afirmação do autor à mentalidade da burguesia, em voga no período do Renascimento. Embora não tenham deixado suas crenças religiosas, as coisas mundanas e tudo o que a vida terrena pudesse oferecer pareciam muito mais atraentes do que a expectativa de viver no paraíso após a morte, promessa que seria cumprida caso o indivíduo se comportasse adequadamente, conforme os preceitos cristãos.

A vida dos pobres

O Renascimento não significou um rompimento completo da sociedade europeia com o período anterior, principalmente para grande parte da população que habitava as áreas rurais e continuava com a árdua rotina de trabalho. O cotidiano dessas pessoas ainda era profundamente marcado pelos valores religiosos, pela pobreza, pela fome e pelas doenças.

Cocanha era um país mitológico presente no imaginário dos pobres e miseráveis na Europa desde o século XIII. Nesse lugar, livre de doenças, havia luxo e comida em abundância.

O país da Cocanha, de Pieter Bruegel. Óleo sobre tela, 52 cm x 78 cm, 1567.



ANTIGA PINACOTECA, MUNIQUE, ALEMANHA

147

• A fonte histórica trabalhada nesta página, a saber, a pintura produzida por Pieter Bruegel em 1567, possibilita abordar aspectos da **Competência específica de História 3** ao propor a interpretação do documento em um contexto específico.

• A questão 2 trabalha a análise do texto. Proponha uma leitura coletiva do texto seguida de uma análise. Solicite aos alunos que comentem as principais informações contidas no trecho, trabalhando, dessa forma, a argumentação deles e desenvolvendo aspectos da **Competência geral 7**.

Um texto a mais

Para fundamentar a discussão sobre o período do Renascimento, leia o texto a seguir.

[...]

Esses homens do século XVI percebiam que viviam em uma nova época, consideravam a época anterior – período que passou a ser chamado de Idade Média – como um tempo de trevas e obscurantismo e, para marcarem sua diferença com esse tempo passado, voltaram-se para o passado mais distante – a Antiguidade. Surgiram os filólogos (estudiosos de línguas como o latim clássico, o grego ático de Platão e o jônico de Homero, o hebraico e o aramaico), que procuraram ler os textos antigos na língua original e fazer a crítica das traduções latinas baixo-romana e medieval. Além da crítica, se empenharam em divulgar filósofos como Pitágoras e Platão, e homens de letras como Ovídio, Virgílio e Cícero e as obras atribuídas a Hermes Trismegisto. Os próprios intelectuais daquele tempo chamaram a época em que viviam de Renascimento, como se na Idade Média não tivesse havido qualquer produção cultural importante. Eles pensavam na cultura dos textos escri-

tos, de filosofia, poesia ou ciência, e não nas obras dos trovadores anônimos, pois na Idade Média grande parte da cultura dos textos escritos era produzida anonimamente e pouca coisa foi registrada por escrito, uma vez que a língua que permitia um diálogo com a produção cultural anterior, a da Antiguidade, era o latim lite-

rário e este era conhecido apenas – e mal – por um pequeno número de padres.

[...]

VAN ACKER, Maria Teresa. *Renascimento e humanismo: o homem e o mundo europeu do século XIV ao século XVI*. São Paulo: Atual, 1992. p. 7. (Coleção História Geral em Documentos).

- Sobre o humanismo, comente com os alunos que é possível relacionar alguns elementos centrais que caracterizam essa maneira de pensar, entre eles o **antropocentrismo**, que destaca o ser humano como centro de todas as coisas em detrimento da figura de Deus; o **individualismo**, que se refere à percepção do indivíduo (enquanto ser único) diante do coletivo, ressaltando aspectos como a liberdade e a capacidade de ação individual; o **naturalismo**, que reforça a ideia de que o mundo é regido apenas por leis naturais e não pelo sobrenatural ou espiritual; e, por fim, o **classicismo**, um movimento antropocêntrico daquela época, considerado uma vertente do humanismo, que buscava o resgate de valores greco-romanos da Antiguidade Clássica, principalmente nas artes. Alguns humanistas importantes foram: na literatura, Dante Alighieri, Thomas More e William Shakespeare; na pintura, Leonardo da Vinci e Michelangelo; na escultura, Donatello; entre outros.

- Comente a importância da criação das universidades laicas para o desenvolvimento do humanismo e do Renascimento. Ressalte que as ideias apregoadas pelos humanistas chocavam-se diretamente com as pregações da Igreja católica. Com o surgimento das universidades laicas, a Igreja foi aos poucos perdendo controle do que era ensinado e, assim, as ideias dos humanistas puderam se difundir.

- Procure relacionar a análise da pintura à visão de mundo renascentista, a qual colocava o ser humano como centro do Universo. Os estudos renascentistas possibilitaram a criação de pinturas elaboradas com base em cálculos matemáticos e geométricos, o que transmitia a sensação de profundidade e um jogo de contrastes (luz e sombra), como é o caso dessa pintura de Leonardo da Vinci.

A visão de mundo renascentista

A nova perspectiva de mundo, conforme o modo de pensar renascentista, foi a base para o movimento denominado **humanismo**. Os humanistas, como eram chamados os seguidores desse movimento, acreditavam no potencial humano para criar e inovar, e entendiam a realidade de um ponto de vista firmado na crítica e na racionalidade.

Desse modo, acreditava-se que tudo poderia ser explicado pela observação e pela experiência. Essa nova corrente de pensamento colocava o ser humano em destaque, em uma visão antropocêntrica, fundamental para o Renascimento.

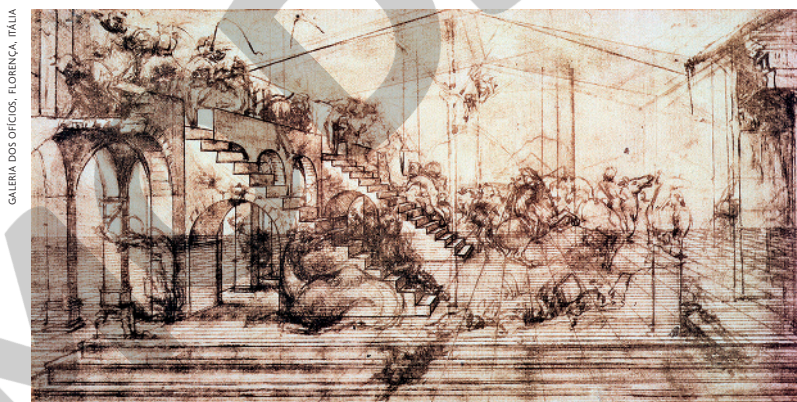
Antropocêntrico: relativo ao antropocentrismo, forma de pensamento que atribui ao ser humano posição central em relação ao restante do mundo. O antropocentrismo se opunha ao teocentrismo, que considerava Deus o centro de tudo.

O Renascimento científico

O pensamento humanista de valorização da razão e da individualidade proporcionou o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento. Entre os intelectuais europeus, tornou-se cada vez mais relevante o conceito de “ser humano universal”, capaz de dominar diversas técnicas e vários campos do conhecimento.

Um dos exemplos desses intelectuais foi o italiano **Leonardo da Vinci** (1452-1519), inventor, engenheiro, arquiteto, matemático, pintor e escultor.

Observe a seguir um dos estudos feitos por ele, o qual mostra a técnica de perspectiva baseada em cálculos matemáticos e geométricos. Com essa técnica, o observador pôde ter noção de profundidade na cena representada.



Estudo de perspectiva para a “Adoração dos Magos”, de Leonardo da Vinci. Pena e tinta sobre papel, 16,2 cm × 29 cm, c. 1491.

No campo da Astronomia, o polonês **Nicolau Copérnico** (1473-1543) criou a teoria heliocêntrica, segundo a qual o Sol era o centro do sistema planetário e a Terra e outros planetas giravam em torno dele.

Essa teoria contrariava a teoria geocêntrica, elaborada pelo filósofo grego Ptolomeu e defendida pela Igreja católica, a qual dizia que a Terra era o centro do Universo.

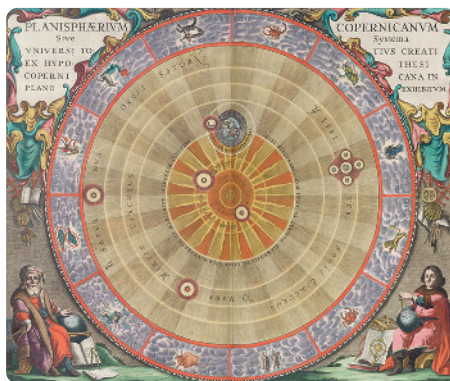
Durante o Renascimento, os estudos baseados na observação da natureza e em experimentos permitiram novas maneiras de explicar o mundo.

Muitos avanços foram feitos no campo da Medicina, com estudos sobre a anatomia humana realizados pelo médico belga **Andreas Vesalius** (1514-1564). Em sua obra *De Humani Corporis Fabrica* (que, traduzida do latim, significa “Da Organização do Corpo Humano”), publicada em 1543, Vesalius representou e descreveu com grande riqueza de detalhes diversos elementos do corpo humano, como os músculos, o coração, os vasos sanguíneos, o sistema nervoso, entre outros.

A invenção da prensa

Um importante fator que contribuiu para a difusão das ideias renascentistas pela Europa foi o desenvolvimento da prensa de tipos móveis, por **Johannes Gutenberg** (c. 1400-1468), em 1450. Diferentemente da prensa usada na China imperial, cujos tipos eram de madeira (como estudamos na unidade 2), a prensa de Gutenberg usava tipos metálicos, mais resistentes e duráveis.

Essa invenção acelerou a produção de livros, reduzindo seu custo. Antes disso, na Europa, grande parte dos livros era produzida por monges copistas e cada cópia podia levar anos até ser concluída.



Representação do sistema cosmológico de Copérnico, de Andreas Cellarius (1596-1665), publicada em um atlas de 1660.



Xilogravura colorizada de Andreas Vesalius representando o corpo humano, de 1543.

• O assunto abordado no boxe desta página, relacionado à invenção da prensa de Gutenberg, possibilita o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**. Ressalte a importância da prensa móvel na divulgação das ideias humanistas. A invenção de Gutenberg, com base em uma modificação do modo como os chineses executavam as impressões, acelerou a produção e reduziu os custos, levando à primeira produção em massa de livros.

Atividade a mais

• Para aprofundar os conhecimentos sobre os benefícios da prensa móvel desenvolvida por Gutenberg, proponha aos alunos uma atividade de pesquisa com base no roteiro a seguir.

> Quais foram os principais livros impressos por Gutenberg?

> Quais foram os mais vendidos?

> Até quando perdurou o método da prensa móvel?

• Depois de realizada a pesquisa, promova uma roda de conversa sobre a popularização dos livros e os métodos de impressão, comparando os atuais com os do passado, mas assegurando a importância da tecnologia desenvolvida por Gutenberg.

• O conteúdo destas páginas possibilita abranger a **Competência específica de História 4**, uma vez que aborda diferentes visões e interpretações sobre um mesmo contexto histórico. Nesse caso, é apresentada a visão de mundo renascentista na Europa em contraposição à vigente até então.

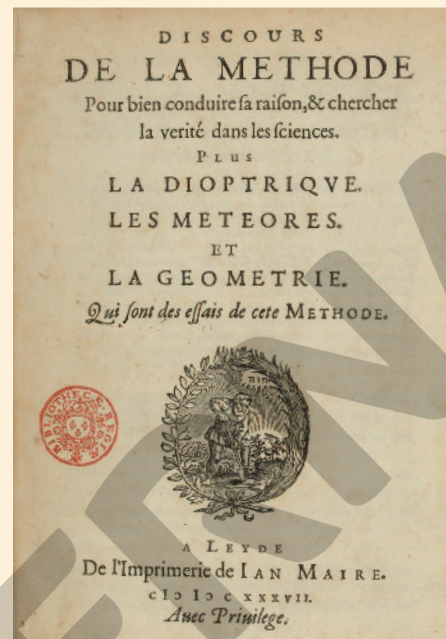
• Comente com os alunos que René Descartes ficou conhecido por ter criado um método que livrava a produção do conhecimento de preconceitos e crenças não fundadas em regras definidas pela razão. Descartes é considerado um pensador cético por não se apoiar em nenhum dogma preexistente. O ceticismo cartesiano está ligado ao que Descartes mesmo chamou de dúvida hiperbólica. Um dos procedimentos adotados por Descartes em *Discurso do método* foi duvidar de tudo o que lhe parecia certo até encontrar um ponto estável sobre o qual ele pudesse fundar o conhecimento. Ele duvidou de tudo: dos objetos ao seu redor, das sensações e das impressões mais naturais a qualquer ser humano. Ele duvidou de tudo até que não podia mais duvidar de uma única coisa: que ele mesmo duvidava. Assim, ele chegou a sua famosa formulação: “Penso, logo existo”.

História e Ciências

O método científico

Uma das mais significativas contribuições dos renascentistas para a ciência foi o desenvolvimento do método científico. Em 1637, o filósofo, físico e matemático francês René Descartes (1596-1650) publicou a obra *Discurso sobre o método* (também conhecida como *Discurso sobre o método para bem conduzir a razão na busca da verdade dentro da ciência*), na qual propôs a sistematização do pensamento na investigação científica, de modo a garantir que a razão fosse a condutora dessa atividade.

Folha de rosto da primeira edição da obra *Discurso sobre o método*, de René Descartes, publicada em 1637.



Ao apresentar seu método, Descartes propôs a explicação matemática e racional dos fenômenos, afirmando que para a compreensão do todo faz-se necessário compreender cada uma das partes por meio da decomposição dos fenômenos e problemas estudados. Uma vez separados, cada um dos problemas deveria ser investigado e comprovado por meio de evidências. Esse processo ficou conhecido como dedução cartesiana.

Entre os processos e as etapas do método elaborado por Descartes, destacam-se os quatro princípios que o regem, indicados a seguir.

- Tudo deve ser questionado, pois apenas a razão e as evidências comprovam a verdade.
- Decompor o problema em questões menores e investigar cada uma delas.
- Organizar o pensamento, partindo sempre do mais simples em direção ao mais complexo.
- Organizar o conhecimento adquirido de forma completa, exigindo revisões totais, para garantir que nada foi esquecido ou omitido.

O Renascimento artístico

Você já viu ou ouviu falar sobre a pintura renascentista? Quais pintores renascentistas você conhece? Pode citar algum exemplo de obra renascentista famosa?

A produção artística provavelmente é um dos aspectos mais conhecidos do Renascimento. Muitas obras produzidas naquele período são mundialmente conhecidas e apreciadas por seus aspectos técnicos e artísticos, mas também pelos temas, que eram muito diferentes daquilo que havia sido produzido até então.

Durante o período Medieval, a arte na Europa Ocidental era voltada aos interesses da Igreja católica, com o objetivo de instruir os fiéis e propagar a moral cristã da época. Na maioria das representações artísticas, as figuras eram apresentadas de modo estático e plano.

Analise a obra a seguir, que retrata Jesus em um episódio bíblico, no qual ele realiza a cura de cegos.



Sem título, de autor desconhecido. Afresco, século XI.

Questão 3. Analise a pintura anterior e compare-a com a da página a seguir. Quais são as principais diferenças entre elas?

No entanto, a partir do final do século XIV, a visão humanista passou a ser cada vez mais difundida na sociedade e a arte acompanhou essa mudança. O Renascimento difundiu representações com novos temas, entre eles a temática clássica da Antiguidade greco-romana.

Questão 3. Resposta: A pintura medieval tem temática religiosa, a pintura renascentista tem uma temática que remete à mitologia grega. Esteticamente, a pintura renascentista é mais realista, com anatomia mais proporcional e profundidade.

- Converse com os alunos a respeito das pinturas renascentistas. Peça-lhes que comentem se conhecem alguma pintura desse período e como a conheceram. Caso julgue pertinente, leve algumas imagens de pinturas renascentistas famosas para mostrar aos alunos e analise com eles as obras, identificando as principais características delas e relacionando com o que eles compreenderam sobre o Renascimento artístico.

- Durante a Idade Média, a maioria das obras literárias era escrita em latim, por ser esse o idioma oficial da Igreja católica, instituição que exercia grande influência na produção intelectual do período. Porém, no Renascimento, as chamadas línguas vernáculas (línguas nativas de um país) ganharam mais espaço, principalmente porque se passou a valorizar a transmissão dos conhecimentos para o maior número possível de pessoas, possibilitando o acesso delas às obras escritas.

- As páginas 151 a 155 abordam questões como o Renascimento artístico, a difusão do Renascimento e as técnicas de pintura desse período, contemplando aspectos da **Competência geral 3** ao valorizar diferentes manifestações artísticas e culturais no Renascimento, como pinturas, esculturas e literatura, cada uma com características próprias, diferenciando-se do período anterior.

- A questão 3 desta página possibilita aos alunos que identifiquem características da pintura renascentista ao comparar duas pinturas de tempos diferentes, desenvolvendo aspectos da habilidade **EF07HI04** e da **Competência específica de Ciências Humanas 3**.

Algo a mais

• Para aprofundar seus conhecimentos sobre o humanismo e suas diversas vertentes ao longo do tempo até os dias atuais, sugere-se a leitura do texto a seguir.

> NECHI, Lucas Pydd. Entre os diversos humanismos. In: *O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros*. 2017. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46360>. Acesso em: 2 jun. 2022.

Atividade a mais

• O movimento renascentista mobilizou inúmeros artistas em diversas áreas do conhecimento, como nas Artes, na Arquitetura, na Ciência, na Medicina e na Engenharia. Com o objetivo de fornecer mais subsídios aos alunos para a compreensão dos artistas e das características das obras renascentistas, proponha a eles uma exposição sobre a produção cultural desse movimento. Para isso, oriente-os com as indicações a seguir.

a) Em grupos, os alunos deverão pesquisar a respeito de um artista ou intelectual (escritor, poeta, filósofo, cientista etc.) do período renascentista.

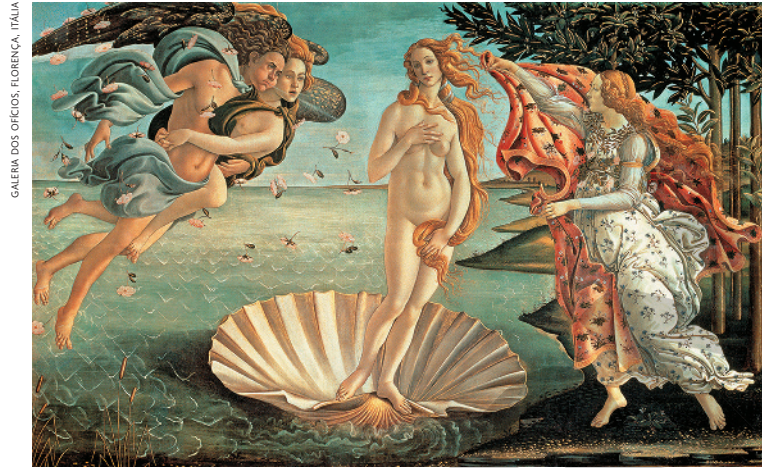
b) Oriente-os a priorizar informações biográficas, principais obras da pessoa escolhida, técnicas e características de seu trabalho, influências que recebeu, qual foi sua importância na época etc.

c) Os alunos deverão produzir painéis de cartolina ou papel kraft com informações sobre o renascentista que o grupo escolheu.

d) Para tornar as produções mais criativas e interessantes, sugira-lhes que utilizem imagens, desenhos e ilustrações em seus painéis.

e) Por fim, organize uma exposição na escola para que os alunos apresentem seus painéis às outras turmas, à comunidade escolar e aos pais ou responsáveis.

Muitos pintores passaram a produzir obras que se aproximavam mais da realidade, considerando a proporção, a profundidade e os detalhes da cena, dos sujeitos e de outros elementos representados, como podemos observar na pintura a seguir, de Sandro Botticelli (1445-1510).



O nascimento de Vênus, de Sandro Botticelli. Têmpera sobre tela de linho, 172,5 cm x 278,5 cm, c. 1484.

O mecenaso e a burguesia

Na época do Renascimento, muitos comerciantes e mercadores tornaram-se mecenas das artes, ou seja, passaram a financiar artistas e a apoiar as novas concepções da arte.

Desse modo, esses burgueses ficavam mais conhecidos nas cidades da Europa e conseguiam aumentar seu poder e prestígio na sociedade, fortalecendo-se politicamente. Uma das principais famílias italianas de mecenas foi a família Medici.

O termo **mecenato** tem origem na Antiguidade e foi criado em homenagem a Caio Mecenas (68 a.C.-8 a.C.), um influente conselheiro do imperador romano Otávio Augusto. Na época, ele patrocinou a produção de vários artistas e poetas, entre eles Virgílio, autor do poema épico *Eneida*.



Retrato póstumo de Cosimo de Medici, de Agnolo di Cosimo. Óleo sobre estanho, 16 cm x 12,5 cm, 1565-1569.

A difusão do Renascimento

A partir do final do século XV e início do século XVI, as novas ideias artísticas desenvolvidas nas cidades italianas foram difundidas para outras regiões da Europa e incorporadas por intelectuais de diversas áreas do conhecimento.

As tentativas de compreensão da natureza e de seu funcionamento, características do ambiente intelectual do século XV, podem ser percebidas nas produções artísticas da época. O espírito de investigação científica incentivou desenhos sobre Anatomia, Engenharia, Astronomia, entre outros, como mostram muitos desenhos de Leonardo da Vinci.

Os ideais clássicos de beleza da Antiguidade foram retomados no Renascimento. Os escultores aproveitaram para evidenciar esses valores em suas obras. Verifique o exemplo a seguir, a escultura *Davi*, que representa a figura humana de forma realista, natural e anatomicamente mais precisa.

A literatura também passou a valorizar a visão antropocêntrica, voltada aos sentimentos humanos. Nessa época, a produção literária, da mesma maneira, começou a ser difundida nas línguas vernáculas, o que contribuiu para maior propagação da literatura, pois antes a maioria dos textos era publicada em latim, estando ao alcance de uma pequena parcela da população.

O inglês **William Shakespeare** (1564-1616) e o português **Luís Vaz de Camões** (1524-1580) são alguns dos principais expoentes da literatura renascentista.

Vernáculo: idioma próprio de um país ou de uma região.



AKG-IMAGES/ALBUM/EA5YFX - PALÁCIO DE WEIMAR, ALEMANHA

Estudo a pena e tinta sobre papel, de Leonardo da Vinci, referente à anatomia humana, produzido no século XVI.



FRANCESCO RINALDI/SHUTTERSTOCK - ACADEMIA DE BELAS ARTES, FIRENÇA, ITALIA

Davi, de Michelangelo. Mármore, 517 cm x 199 cm, 1501-1504.

153

Atividade a mais

- Sugira aos alunos uma visita à biblioteca da escola ou do município e busque com eles adaptações das obras de William Shakespeare, dramaturgo e poeta inglês e um dos maiores escritores de todos os tempos. Ao retornar para a sala de aula, selecione com eles capítulos ou trechos de livros que expressem características tipicamente renascentistas para uma leitura coletiva. Peça-lhes que organizem as cartei-ras em semicírculo para que apresentem suas interpretações acerca de cada trecho lido. Esta dinâmica tem como objetivos incentivar o interesse pela leitura e instigar a socialização entre os alunos.

- Comente com os alunos que Camões foi um escritor português e até os dias de hoje é considerado um dos maiores poetas de seu país. Sua obra mais famosa é *Os Lusíadas*, cujo tema é o heroísmo português e sua missão nos domínios do mar.

Algo a mais

- O livro apresentado a seguir é uma sugestão de uma obra adaptada de Shakespeare e que pode ser trabalhada com os alunos, propondo, assim, uma maneira diferente de abordar um dos temas desta página.

> SHAKESPEARE, William. *Contos de Shakespeare*. Adaptação: Paulo Mendes Campos. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

- Este livro aborda a história de Leonardo da Vinci, recorrendo a fontes históricas da época.

> COX, Michael. *Leonardo da Vinci e seu supercérebro*. Ilustrações: Clive Goddard. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. (Mortos de Fama).

Objetivos

- Identificar as técnicas de pintura do Renascimento.
- Analisar as características de uma pintura renascentista.

• As páginas desta seção propõem aos alunos a análise de pinturas renascentistas. Também os incentivam a questionar como as mudanças que ocorriam na Europa nesse período influenciaram a produção artística renascentista. Todos esses levantamentos apontados favorecem a abordagem das **Competências específicas de História 3 e 6**, possibilitando aos alunos interpretar documentos históricos, nesse caso, imagéticos, aproximando-se das metodologias da pesquisa historiográfica.

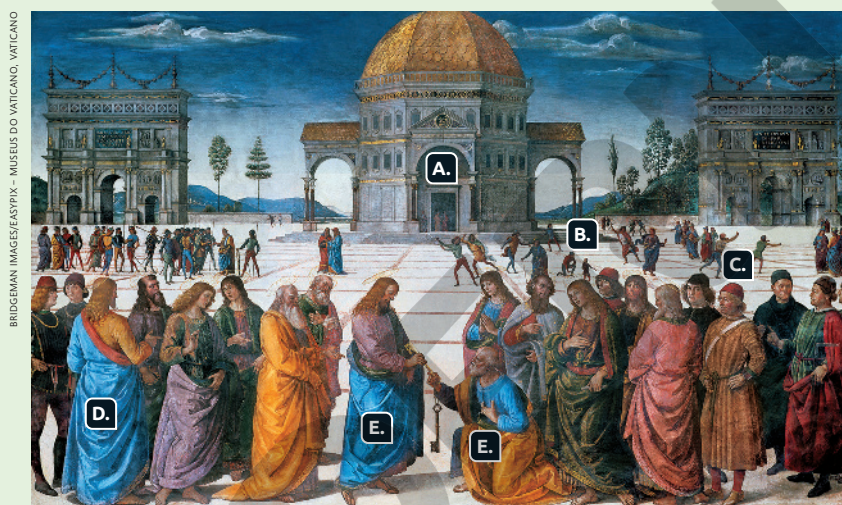
• Comente que algumas das inovações na pintura que caracterizam o Renascimento são decorrentes do desenvolvimento de técnicas que vinham sendo aplicadas desde o período gótico, no final da Idade Média.

Investigando fontes históricas

As técnicas de pintura no Renascimento

Durante o Renascimento na Europa, as técnicas artísticas passaram por diversas mudanças, influenciadas pela nova visão de mundo que vigorava na época. Assim, foram cada vez mais valorizadas a Ciência, a Matemática e as representações realistas das pessoas e da natureza.

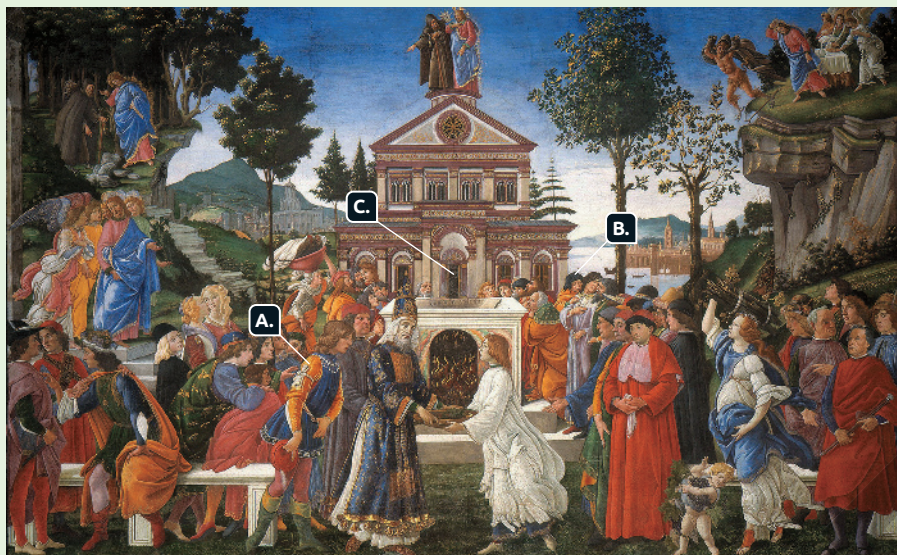
Observe a **análise documental** a seguir, que explora com mais detalhes essas novas técnicas em uma obra renascentista.



Entrega das chaves, ou Cristo dando as chaves a São Pedro, de Pietro Perugino. Afresco, 335 cm x 550 cm, 1481-1482.

- A entrada do edifício principal é o ponto de fuga da obra, ou seja, é o ponto da imagem para onde convergem as linhas que indicam a profundidade da cena.
- Com a técnica da perspectiva, os elementos mais ao fundo da imagem foram representados em tamanho menor, de maneira mais parecida com a realidade.
- Diferentemente das imagens estáticas do período Medieval, no Renascimento, as obras passaram a representar pessoas em movimento e em situações mais dinâmicas.
- As pessoas foram representadas na obra de forma individual, com inúmeros detalhes nas vestes e na expressividade.
- A simetria é bastante evidente na imagem. Ou seja, se traçarmos uma linha vertical no centro da obra, é possível perceber que o lado esquerdo apresenta equilíbrio em relação ao lado direito.

Um dos grandes pintores do Renascimento foi Sandro Botticelli, que representava em suas obras principalmente temas relacionados à Antiguidade Clássica e à religiosidade cristã. Observe a seguir uma de suas pinturas e realize as atividades propostas.



CAPELA SISTINA, CIDADE DO VATICANO

As tentações de Cristo, de Sandro Botticelli. Afresco, 345 cm x 550 cm, 1481-1482.

Questões 1 a 5. Respostas nas orientações ao professor.

1. Descreva no caderno a imagem apresentada nesta página e destaque os elementos dela que remetem à imagem da página anterior.
2. Em qual das letras está localizado o ponto de fuga da obra?
3. Considerando a disposição dos elementos na cena, a obra pode ser considerada simétrica? Por quê?
4. Analise as figuras indicadas com as letras A e B. Por que elas foram representadas com tamanhos diferentes? Explique essa técnica característica do Renascimento.
5. Podemos afirmar que a nova visão de mundo característica do Renascimento influenciou o campo artístico? Justifique sua resposta.

• Ressalte aos alunos outras características presentes nas pinturas renascentistas, como a recorrência à mitologia greco-romana, ao naturalismo e à recriação de cenas religiosas, agora com uma nova perspectiva.

• As atividades 1 a 5 permitem aos alunos que analisem e interpretem documentos históricos imagéticos e identifiquem, nas pinturas, características renascentistas, desenvolvendo a habilidade EF07HI04 e aspectos da Competência geral 3.

Respostas

1. A imagem apresenta uma cena com diversas pessoas voltadas para as duas figuras centrais, cores fortes e variadas, além de exibir aspectos relacionados à natureza e à arquitetura. Assim como a obra da página anterior, o tema dessa pintura está ligado à religião cristã.

2. Na letra C.

3. Sim, porque, ao traçarmos uma linha vertical imaginária no centro da obra, o lado esquerdo equilibra-se com o direito.

4. Porque elas estão em planos diferentes, ou seja, como a figura A está mais próximo do observador, foi representada em tamanho maior. Essa é a técnica da perspectiva e resulta na percepção de profundidade.

5. Sim, porque nessas novas técnicas artísticas podemos perceber a valorização da Matemática, da Geometria e da Ciência e o uso da razão.

• As atividades 1 a 6 favorecem uma abordagem da **Competência específica de História 2**, pois requerem que os alunos compreendam a historicidade no tempo e no espaço e relacionem acontecimentos e processos de transformação de estruturas culturais e sociais.

• As atividades desta página reforçam as habilidades **EF07HI04** e **EF07HI05**, pois permitem aos alunos que identifiquem as principais características do humanismo e do Renascimento e discorram sobre as principais mudanças que o contexto europeu dos séculos XV e XVI provocou na cultura e na mentalidade da sociedade do período.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

Organizando os conhecimentos

1. Por que o período do Renascimento recebeu esse nome? O que significa “renascimento”, nesse caso?
2. Resposta: O humanismo teve um papel fundamental para o Renascimento, pois privilegiou questões relacionadas à vida dos seres humanos, dando menos importância aos valores religiosos.
2. Qual foi o papel do humanismo para o movimento renascentista?
3. Por que as ideias de Copérnico foram importantes? O que ele propunha?
4. Resposta: A prensa de Gutenberg utilizava tipos móveis metálicos embebidos em tinta para marcar o papel. Isso permitiu a produção de um maior número de livros em menor tempo.
4. Como funcionava a prensa desenvolvida por Gutenberg?
5. De que maneira as mudanças na mentalidade europeia refletiram na produção artística dos séculos XIV a XVI?
3. Resposta: Copérnico difundiu a teoria do heliocentrismo, que afirmava que o Sol era o centro do sistema planetário e a Terra girava em torno dele. Suas ideias foram importantes porque refutaram a teoria difundida na época de que a Terra ocuparia o centro desse sistema.

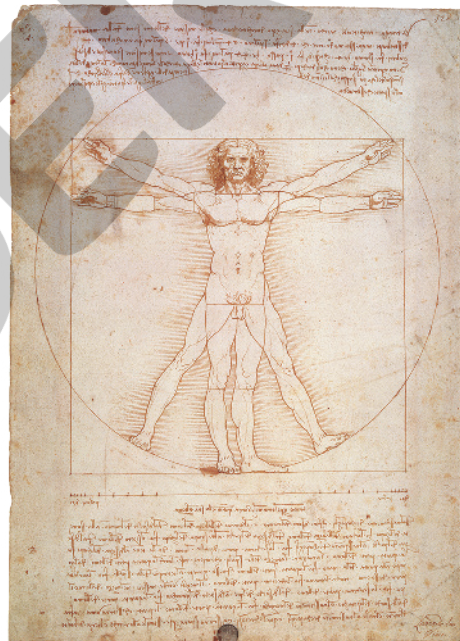
Aprofundando os conhecimentos

6. O texto a seguir aborda um dos conceitos estudados ao longo do capítulo. Leia-o, analise a imagem e, depois, responda às questões.

O termo Humanismo surgiu no século XVI para designar as atitudes renascentistas que enfatizavam o homem e sua posição privilegiada na Terra. [...] O Humanismo é comumente definido como um empreendimento moral e intelectual que colocava o homem no centro dos estudos e das preocupações espirituais, buscando construir o mais alto tipo de humanidade possível. É preciso ressaltar, no entanto, que os humanistas não seguiam uma única filosofia, ou seja, não formavam um grupo homogêneo. Em comum, compartilhavam apenas o entusiasmo pelo estudo dos clássicos gregos e latinos.

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 193.



Homem vitruviano, desenho produzido por Leonardo da Vinci, em 1492.

5. Resposta: Com essa mudança de mentalidade, as pinturas e outras expressões artísticas passaram a valorizar aspectos mais realistas, preocupados com a simetria, a proporção e os detalhes do corpo humano, por exemplo.

- a) Qual é o conceito explicado no texto? Como ele é definido?
6. a) Resposta nas orientações ao professor.
- b) Em qual contexto histórico a imagem foi produzida? Descreva-a.
6. b) Resposta nas orientações ao professor.
- c) É possível estabelecer uma relação entre o conceito descrito no texto e a imagem? Explique. 6. c) Resposta nas orientações ao professor.

7. Leia o texto a seguir e, depois, responda às questões.

No Renascimento, artistas como Leonardo [da Vinci] aproximaram-se de médicos-anatomistas para retratar melhor a forma humana em pinturas e esculturas. Eles foram chamados de “artistas-anatomistas”, segundo Charles O’Malley (Universidade de Stanford) e J.B. Saunders (Universidade da Califórnia), que organizaram e traduziram, do italiano para o inglês, os textos de anatomia de Leonardo da Vinci. “Embora fosse fundamentalmente um artista, [Leonardo] considerava a anatomia como [...] algo mais que simples coadjuvante da arte. Essa atitude o levou a prosseguir com seus estudos, de tal maneira que seus conhecimentos anatômicos ultrapassaram aqueles que seriam suficientes para desempenhar sua arte”, afirmam no livro.

De fato, os desenhos desse estudo de Leonardo são anotações, um roteiro de pontos que seriam ainda detalhados e esclarecidos para a publicação de um tratado de anatomia. Os detalhes, os cortes e os ângulos das figuras impressionam pelo realismo e respeito pela proporcionalidade que existe no corpo humano. A influência da engenharia e da matemática é visível: roldanas, formas geométricas e engrenagens estão presentes nas gravuras, ao lado de estruturas ósseas, de conjuntos de tendões e músculos, indícios de que ele recorreu a cálculos para interpretar os movimentos e a funcionalidade dos elementos anatômicos que observou.

[...] 7. a) Resposta: Os “artistas-anatomistas” caracterizavam-se por estudar a anatomia humana para melhor retratá-la em suas pinturas e esculturas. Leonardo da Vinci é citado no texto como um dos “artistas-anatomistas”.

SILVA, Alessandro. Leonardo da Vinci, o desbravador do corpo humano.

Jornal da Unicamp, Campinas, n. 568, jul./ago. 2013. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/568/leonardo-da-vinci-o-desbravador-do-corpo-humano>. Acesso em: 26 mar. 2022.

7. b) Resposta: A Engenharia e a Matemática. Isso pode ser percebido ao observar os estudos de Leonardo, havendo indícios de que ele utilizou cálculos para interpretar a anatomia humana.

- a) O que caracterizava os chamados “artistas-anatomistas”? Qual artista citado no texto fazia parte desse grupo?
- b) Além da Anatomia, que outras áreas científicas eram exploradas por Da Vinci em suas obras? Como isso pode ser percebido?
- c) Em sua opinião, as outras áreas do conhecimento podem contribuir para o desenvolvimento da Arte atualmente? Como isso seria possível?

7. c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos emitam suas opiniões a respeito do assunto, refletindo sobre a Arte na atualidade.

157

• A atividade 7 permite aos alunos que, por meio de recurso textual, identifiquem as mudanças, sobretudo a introdução de novas técnicas e temas no mundo das artes no período do Renascimento. É possível, ainda, que eles discorram sobre a influência da Matemática, da Engenharia e da Anatomia nas obras de Leonardo da Vinci e estabeleçam conexões com o atual contexto das artes, desenvolvendo, assim, a **leitura inferencial**. Esta atividade também favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI04**.

Respostas

6. a) O conceito explicado no texto é o de Humanismo, definido como um empreendimento moral e intelectual no qual o ser humano se situa no centro dos estudos e das preocupações espirituais.

b) A imagem foi produzida no século XV, período em que a Europa vivenciava o Renascimento. Trata-se de um desenho feito por Leonardo da Vinci representando um homem em duas posições sobrepostas e inserido em duas figuras geométricas, um círculo e um quadrado.

c) O conceito mencionado no texto é o do Humanismo, que coloca o ser humano como centro dos estudos. O foco da obra *Homem vitruviano* é o ser humano, suas medidas, suas proporções e sua anatomia. Esse fato pode ser relacionado ao Humanismo, citado no texto.

Algo a mais

- A composição da obra *Homem vitruviano* pode ser observada também pela ótica do componente curricular de **Matemática**. Para tal, sugere-se o livro:
> TRAMBAIOLLI NETO, Egidio. *Vitrúvio para crianças: a matemática faz parte*. São Paulo: Uirapuru, 2010.

Objetivos do capítulo

- Identificar as principais características das reformas religiosas, compreendendo também a reação católica, ou seja, a Contrarreforma.
- Entender o que foi e como agiu o Tribunal do Santo Ofício, na Europa e na América.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo são relevantes para que os alunos compreendam as mudanças ocorridas, principalmente, na Europa e na América, em decorrência das reformas religiosas, desenvolvendo a habilidade **EF07HI05**.

Os alunos também conhecerão e analisarão a Inquisição e a forma como se agia com as pessoas consideradas hereges, e, ainda, a razão pela qual o Tribunal do Santo Ofício foi criado.

• Neste capítulo, serão abordadas as mudanças no pensamento da época renascentista, que possibilitaram novas visões com relação à religião cristã. Foi nesse contexto, por exemplo, que surgiram o protestantismo e suas primeiras vertentes, como o luteranismo, o calvinismo e o anglicanismo. Esses assuntos articulam-se com as **Competências específicas de História 1 e 4**, pois abarcam diferentes interpretações do mesmo âmbito histórico e abordam os processos históricos de transformação e de manutenção de relações de poder. Nesse caso, as divergências religiosas do período que levaram à perda do poder pela Igreja católica.

CAPÍTULO

11 As Reformas religiosas e a reação da Igreja católica

Durante a Idade Média, a Igreja era uma das instituições mais ricas e poderosas da Europa. Porém, as transformações decorrentes do Renascimento europeu, ao longo dos séculos XV e XVI, influenciaram diretamente a situação da Igreja católica.

A crise da Igreja católica

A partir da Baixa Idade Média, a Igreja passou a ser alvo de diversas críticas. Integrandos da nobreza e da burguesia, entre outras pessoas, questionavam a autoridade do clero sobre os reis e sobre a vida política das cidades, além de condenar a postura de muitos religiosos em relação à posse de bens e riquezas.

Muitos membros da instituição eram acusados de diversas práticas corruptas, como o **nepotismo**, que consiste no ato de nomear familiares para ocupar cargos na estrutura administrativa de determinado órgão, no caso, a Igreja, e a **simonia**, que é a comercialização de elementos considerados sagrados, entre eles pedaços de ossos ou de panos, bênçãos e cargos eclesiásticos.

No século XVI, a ostentação de riquezas por parte da Igreja católica se manifestava principalmente nas construções grandiosas, com ornamentos em mármore e ouro, como pode ser observado nesta obra de arte.



Interior da Basílica de São Pedro, de Giovanni Paolo Pannini. Óleo sobre tela, 145,7 cm x 228,3 cm, 1731.

MUSEO DO SETTECENTO, VENEZIA, ITALIA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Uma das práticas dos membros da Igreja que sofria as mais duras críticas era a **venda de indulgências**, ou seja, a venda do perdão dos pecados cometidos pelas pessoas, cuja principal forma de pagamento era com doações em dinheiro à instituição.



Gravura de Jörg Breu representando a venda de indulgências, cerca de 1500.

A religião durante o Renascimento

Durante o Renascimento, a postura crítica em relação à Igreja influenciou o surgimento de novas perspectivas religiosas. De modo geral, os pensadores dessa época acreditavam que a verdadeira fé estaria ao alcance de todos, independentemente dos **dogmas** e dos rituais da Igreja católica.

Com o individualismo difundido principalmente pelo pensamento humanista, cada vez mais as pessoas passaram a valorizar uma fé individual, desvinculada dos rituais e das práticas da Igreja, cujos representantes teriam sido corrompidos pelo luxo e pelo poder.

Pensadores como o **teólogo** holandês Erasmo de Rotterdam (1466-1536) fizeram várias críticas à Igreja católica, afirmando que a fé se revelava de modo simples, por meio da Bíblia, e, dessa maneira, a religião deveria ser acessível a todos, independentemente de sua condição social ou econômica.

Dogma: conjunto de princípios fundamentais incontestáveis de determinada crença religiosa.

Teólogo: especialista ou estudioso de questões religiosas.



Retrato de Erasmo de Rotterdam, de Hans Holbein. Têmpera, 76 cm x 51 cm, 1523.

Questão 1. De que forma as ideias renascentistas favoreceram o surgimento de novas religiões? **Resposta:** A postura crítica com relação à Igreja católica, a crença de que a fé estaria ao alcance de todos e o individualismo humanista favoreceram o surgimento de novas perspectivas religiosas.

• O tema das Reformas contempla aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 5**, pois compreende acontecimentos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e eventos que aconteceram no mesmo tempo.

• Ao abordar o tema das **indulgências**, chame a atenção dos alunos para a relação hierárquica que havia entre a instituição católica e os fiéis, sustentada pela mentalidade religiosa da época. De acordo com essa mentalidade, a salvação dos pecados poderia ser concedida aos fiéis ainda em vida caso pagassem uma quantia em dinheiro a determinados membros da Igreja. Assim, as pessoas mais ricas da sociedade poderiam isentar-se dos pecados cometidos, enquanto os membros dos grupos sociais desfavorecidos, que não tinham condições de pagar a indulgência, seriam condenados eternamente pelas suas falhas. Caso perceba que os alunos não compreenderam de que maneira ocorria a cobrança das indulgências pela Igreja católica e como ela estava relacionada à mentalidade da época, retome o assunto com a turma a fim de sanar as dúvidas e auxiliá-los na compreensão do tema.

• A **questão 1** permite relacionar aspectos do humanismo e do Renascimento com as reformas religiosas, possibilitando o desenvolvimento da habilidade **EF07HI05**.

• Comente que Martinho Lutero foi um monge agostiniano e professor de Teologia, nascido na atual Alemanha. Lutero contestou vários dogmas da Igreja católica romana, principalmente a questão das indulgências. Após a divulgação de suas 95 teses, ele se recusou a se retratar sobre elas e foi excomungado pela Igreja, a pedido do papa Leão X e do imperador Carlos V.

• Comente que Calvino foi um teólogo cristão cujas ideias defendiam que somente os escolhidos de Deus teriam êxito no acúmulo de riquezas, aspecto que teve grande receptividade entre os burgueses.

• Sobre o anglicanismo, explique que é preciso ter um olhar crítico para as motivações da Reforma Anglicana. A recusa do pedido de divórcio solicitado pelo rei Henrique VIII foi apenas mais uma quebra dos interesses do monarca, que também pretendia diminuir ou, de certa forma, extinguir o poder da Igreja católica na Inglaterra. A abordagem sob essa perspectiva possibilita o desenvolvimento de aspectos da **Competência específica de História 1**.

Um texto a mais

O texto a seguir traz trechos das 95 teses de Lutero. Utilize-o para fundamentar a atividade sugerida na seção **Atividade a mais**.

[...]

21. Erram, portanto, os pregadores de indulgências que afirmam que a pessoa é absolvida de toda pena e salva pelas indulgências do papa.

[...]

24. Por isso, a maior parte do povo está sendo necessariamente ludibriada por essa magnífica e indistinta promessa de absolvição da pena.

[...]

27. Pregam a doutrina humana os que dizem que, tão logo tilintar a moeda lançada na caixa, a alma sairá voando.

28. Certo é que, ao tilintar a moeda na caixa, podem aumentar o lucro e a cobiça; a intercessão da Igreja, porém, depende apenas da vontade de Deus.

[...]

A Reforma Protestante

A crise religiosa resultou em alguns movimentos de contestação aos dogmas católicos. Esses movimentos foram chamados de Reforma Protestante, pois pretendiam estabelecer alterações em algumas concepções e princípios difundidos pela Igreja católica Apostólica Romana.

Luteranismo

Na região da Alemanha, a Reforma Protestante foi liderada pelo monge Martinho Lutero (1483-1546). Lutero era contrário à venda de indulgências e, por isso, redigiu um documento com 95 declarações, ou teses, contestando essa e outras práticas católicas. Em 1517, ele pregou o documento com suas ideias na porta da igreja em Wittenberg.

Lutero argumentava a favor de uma doutrina em que a salvação divina pudesse ser concedida de acordo com a fé e com a crença individual das pessoas.

Mesmo **excomungado** pela Igreja católica, o monge recebeu o apoio de muitas pessoas, entre elas nobres e príncipes da região alemã. A doutrina fundada por ele recebeu o nome de **luteranismo**.

Uma das ideias difundidas pela Reforma Protestante era de que a Bíblia pudesse ser interpretada pelos próprios fiéis, sem intermediação dos clérigos, pois muitas pessoas não compreendiam o latim, língua em que eram celebradas as cerimônias religiosas na época.

Assim, Lutero publicou uma versão da Bíblia em alemão, língua vernácula, para que as pessoas pudessem interpretar as escrituras.



160

Excomungar: ato de expulsar ou de excluir de um grupo ou de uma comunidade religiosa quem comete algo considerado delito.

Reprodução de uma versão alemã da Bíblia e com tradução feita por Martinho Lutero, publicada em 1534.

43. Deve-se ensinar aos cristãos que, dando ao pobre ou emprestando ao necessitado, procedem melhor do que se comprassem indulgências.

[...]

LUTERO, Martinho. *Os primórdios*: escritos de 1517 a 1519. Tradução: Annemarie Hohn et al. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia; Canoas: Ulbra, 2004. v. 1. p. 24, 26. (Obras Seleccionadas).

Calvinismo

As ideias de Lutero se propagaram por outras regiões da Europa. O teólogo francês João Calvino (1509-1564) difundiu as ideias protestantes principalmente na região de Genebra, na Suíça.

Calvino defendia a ideia de que o ser humano não poderia intervir em sua salvação, pois o destino de cada pessoa já estaria determinado por Deus desde o nascimento.

Muitos burgueses simpatizaram com essa nova doutrina fundada por Calvino, que foi denominada **calvinismo**, pois o modo de vida deles, voltado para o trabalho e para o sucesso financeiro, era valorizado e podia garantir a sua salvação.

Anglicanismo

Na Inglaterra, o rei Henrique VIII via a forte autoridade da Igreja católica e o crescente acúmulo de riquezas por ela como uma ameaça à sua autoridade política.

Desse modo, ele promoveu a Reforma religiosa na Inglaterra com o apoio de diversos setores da população, que já eram influenciados pelo movimento reformista difundido por Lutero e questionavam a obrigação do pagamento de dízimos à Igreja.

O rompimento com o catolicismo romano ocorreu em 1534, após Henrique VIII ter seu pedido de divórcio negado pelo papa. O rei, então, criou o **Ato de Supremacia**, fundando a Igreja anglicana, da qual era o chefe, apoderando-se de terras e de outras riquezas que antes pertenciam à Igreja católica.

A ascensão das ideias protestantes provocou diversos conflitos na Europa. Em 1572, milhares de protestantes franceses foram mortos em um massacre que ficou conhecido como Noite de São Bartolomeu.



—
Massacre do Dia de São Bartolomeu, de François Dubois. Óleo sobre painel, 93,5 cm x 151,4 cm, c. 1572-1584.

Atividade a mais

• Proponha aos alunos a leitura e a análise de algumas das 95 teses escritas por Martinho Lutero, em 1517, disponíveis na seção **Um texto a mais**. Depois, solicite-lhes que façam o que se pede.

Questões

- Procure no dicionário o significado das palavras que você não conhece.
- A 21ª tese afirma que aqueles que pregam as indulgências cometem erro. Explique essa afirmação.
- Por que a 24ª tese afirma que parte do povo está sendo ludibriada?
- Explique a 27ª e a 28ª tese.
- De acordo com a 43ª tese de Lutero, qual seria a melhor conduta que o cristão poderia ter em contraponto à compra de indulgências? Qual é a sua opinião sobre essa tese? Comente com os colegas.

Respostas

- É possível que os alunos não conheçam algumas das palavras apresentadas, entre elas: ludibriar: enganar, zombar; cobiça: ambição, desejo descontrolado por bens; tilintar: som agudo e consecutivo, como o de um sino ou de uma moeda ao cair.
- Segundo essa tese, as pessoas que pregam as indulgências erram ao afirmar que os seres humanos somente serão perdoados de todos os seus pecados mediante o pagamento delas ao papa.
- Em razão das promessas de perdão, que impressionam também as pessoas mais simples.
- A 27ª tese afirma que é fútil pregar que as faltas humanas serão perdoadas se as indulgências forem pagas. A 28ª tese explica que essa prática só faz aumentar ainda mais a ganância e o materialismo, e que a verdadeira ajuda ao fiel depende apenas da vontade de Deus.

161

e) Essa tese afirma que procede melhor o cristão que, em vez de pagar pela indulgência, ajuda aos pobres e aos necessitados. Resposta pessoal. Incentive os alunos a discutir com os colegas suas opiniões acerca da tese. Não permita comentários

preconceituosos ou ridicularizações diante das diferentes opiniões que eles possam ter, mas reitere que os posicionamentos devem ser defendidos com argumentos embasados, que não veiculem uma visão deturpada das crenças religiosas.

• O conteúdo destas páginas aborda o poder da Igreja católica tanto nas estruturas sociais como nas políticas e culturais e possibilitam aos alunos compreender as relações de poder naquela época com base na interpretação das imagens apresentadas. Nesse sentido, é possível retomar com os alunos a divisão da sociedade medieval em ordens, tratada na unidade 8 do volume do 6º ano, cuja explicação origina-se nos preceitos divulgados pela Igreja católica. Questões como essa abrangem o desenvolvimento das **Competências específicas de História 1 e 3**.

Um texto a mais

Para obter mais informações sobre o **Concílio de Trento**, um dos temas desta página, leia o texto a seguir.

[...]

Estiveram presentes às sessões do concílio eclesiásticos de alta categoria, principalmente da Itália, Espanha, França e Alemanha, variando em número de 60 a mais de 250. Embora os prelados divergissem amplamente de opinião e objetivo – os anais falam de mais de uma disputa acalorada e em que houve até barbas puxadas entre bispos – eram todos católicos, salvo alguns protestantes que compareceram a algumas das primeiras sessões. Houve a princípio certo otimismo no sentido de que o Concílio pudesse unir de novo a Igreja, mas a esperança era vã. Ao tempo de Trento, a revolução protestante já avançara tanto que não podia haver reconciliação. O que o Concílio de Trento fez foi submeter todo o dogma e prática do catolicismo ao mais penetrante exame da história da Igreja. O resultado desse exame foi uma quase inquérvoca reafirmação de quase todas as doutrinas contestadas pelos protestantes.

[...]

SIMON, Edith. *A reforma*. Tradução: Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971. p. 108. (Biblioteca de História Universal Life).

A Contrarreforma

O surgimento de diversos movimentos contrários às doutrinas da Igreja católica provocou uma reação dessa instituição, que instaurou a chamada Contrarreforma. Assim, o clero investiu na renovação e no fortalecimento dos dogmas católicos por meio de diversas medidas.

A Companhia de Jesus

Uma das ordens religiosas mais atuantes no século XVI foi a Companhia de Jesus. Criada em 1534 pelo espanhol Inácio de Loyola (1491-1556), essa ordem tinha como objetivo conciliar a disciplina monástica com o catolicismo renovado proposto pela Contrarreforma. Seguindo uma rígida disciplina, os **jesuítas** (clérigos pertencentes à Companhia), combatiam o avanço do protestantismo por meio da reafirmação da fé católica, pela educação e pela conversão de fiéis. Além disso, eles difundiam o catolicismo por meio das missões em outros lugares do mundo, como na América, na Ásia e na África.

O Concílio de Trento

O Concílio de Trento foi uma série de encontros que reuniu na cidade de Trento (norte da Itália) dezenas de clérigos católicos, entre os anos de 1545 e 1563. O principal objetivo do Concílio era rever e examinar os dogmas e as práticas da Igreja, tendo em vista que estavam sendo ameaçados pelo protestantismo.

Algumas práticas corruptas dos clérigos foram abolidas, como a venda de indulgências e de cargos eclesiásticos, e a grande maioria das doutrinas foi reafirmada pela Igreja, como o princípio da salvação pelas boas obras, o culto à Virgem Maria e a outros santos e o celibato clerical.

Monástico: referente ao modo de vida religioso de monges e freiras.

Concílio: reunião organizada pelo papa para discutir questões como doutrina, fé e costumes relacionados à religião.

162



Sessão de abertura do Concílio de Trento em 1545, de Nicolò Dorigati. Óleo sobre tela, 1711.

BRIDGEMAN IMAGES/GETTY IMAGES - MUSEI DIOCESANO TRENTO, TRENTO, ITALIA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A Inquisição

Você sabia que a liberdade religiosa é um direito garantido por lei em nossa Constituição? No Brasil, podemos praticar qualquer religião, realizar cultos e viver segundo as tradições religiosas. Esse direito também é garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No entanto, nem sempre foi assim. Na Europa Medieval, havia o **Tribunal do Santo Ofício**, também conhecido como a Inquisição, um órgão da Igreja católica, criado em 1231, que atuava contra os hereses. No entanto, com a ascensão dos protestantes e no contexto da Contrarreforma, a Inquisição passou a reprimir e a utilizar medidas agressivas contra esses grupos.

Os inquisidores, ou seja, os membros do Tribunal do Santo Ofício, costumavam visitar os povoados para realizar interrogatórios e sessões de tortura nos acusados de contrariar os princípios católicos. Muitos acusados, sob tortura, confessavam até mesmo atos que não haviam cometido.

As cerimônias públicas nas quais os inquisidores declaravam as sentenças dos indiciados pelo Tribunal do Santo Ofício eram chamadas **autos de fé**. Nesses rituais, os acusados deviam confessar seus crimes e pedir o perdão, caso contrário podiam sofrer penalidades e até ser executados.

Herege: pessoa que seguia ideias ou práticas que contrariavam os dogmas da Igreja católica, por exemplo, os seguidores das religiões protestantes.



Gravura de autoria desconhecida que representa a execução de três mulheres condenadas por bruxaria em um auto de fé, século XVI.

Questão 2. De acordo com o que você estudou, por que as pessoas eram perseguidas pela Inquisição? Qual é sua opinião sobre essas medidas tomadas pelo Tribunal do Santo Ofício? **Questão 2. Resposta:** A Inquisição costumava perseguir os chamados hereges, ou seja, aqueles que difundiam ideias ou práticas consideradas contrárias aos dogmas da Igreja católica. Espera-se que os alunos reflitam sobre as medidas arbitrárias tomadas pelo Tribunal do Santo Ofício, principalmente a tortura, e considerem essa prática inadmissível.

163

• A questão 2 possibilita uma reflexão a respeito das medidas tomadas pela Inquisição e a razão pela qual as pessoas eram perseguidas por esse órgão. Esta atividade permite aos alunos que construam um pensamento crítico sobre determinadas ações do Tribunal do Santo Ofício, como a

utilização da tortura. Esta questão contempla aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 6**, pois auxilia na construção de argumentos para defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos.

• Questione os alunos a respeito do que eles sabem sobre a liberdade religiosa, garantida pela Constituição brasileira. Retome com eles o que é etnocentrismo, estudado na unidade 4, e proponha uma roda de conversa na qual os alunos possam falar acerca de diversos temas; por exemplo, se já se depararam com o preconceito religioso. Eles podem contar o que sabem sobre o assunto e por que é importante respeitar todas as religiões, garantindo a diversidade cultural brasileira. Esta abordagem possibilita desenvolver aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 4**, pois permite aos alunos interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmos e às diferentes culturas, bem como contempla a **Competência geral 9**, exercitando a empatia e o diálogo, objetivando a consolidação do respeito ao outro e aos direitos humanos.

• O questionamento desta página a respeito das medidas praticadas pelo Tribunal do Santo Ofício possibilita o desenvolvimento da **Competência geral 9** ao incentivar o exercício da empatia e do respeito aos direitos humanos por meio da reflexão sobre as medidas arbitrárias tomadas pela Inquisição.

Sugestão de avaliação

Aproveite o questionamento da página para avaliar os conhecimentos dos alunos sobre a maneira como o Tribunal do Santo Ofício atuava na perseguição aos considerados hereges pela Igreja. Averigue se eles entenderam que se tratava de medidas que levaram milhares de pessoas inocentes à morte ou que as condenavam à excomunhão, ao degredo, à prisão, entre outras punições. Caso seja necessário, retome esse assunto com eles, ou seja, a reação da Igreja católica às reformas protestantes e as ações da Igreja para evitar divergências do que pregava.

• Os conteúdos destas páginas possibilitam trabalhar aspectos da **Competência específica de História 2** por levar à compreensão da manutenção de estruturas políticas e sociais com base nas mudanças ocorridas no âmbito social e individual das pessoas devido às instalações da Inquisição na América portuguesa e na espanhola.

Inquisição na América

A perseguição promovida pela Igreja católica, que ocorria na Península Ibérica, também ocorria nas colônias de Portugal e Espanha na América.

Um exemplo dessa perseguição ocorria já durante a seleção de pessoas que poderiam ocupar os territórios do Novo Mundo. Segundo uma lei do Reino de Castela, promulgada em 1539, somente pessoas da religião católica poderiam ser enviadas para a América espanhola, sendo proibida a entrada de judeus, cristãos-novos (judeus convertidos ao cristianismo), hereges ou seguidores das novas doutrinas protestantes.

A instauração do Tribunal do Santo Ofício

Desde a segunda viagem de Cristóvão Colombo ao continente, em 1493, os europeus sentiam a necessidade de estabelecer a Inquisição nas novas terras. Um dos religiosos que fazia parte da comitiva de Colombo, Frei Bernardo Buil, surpreso com os costumes dos nativos, solicitou aos reis católicos o estabelecimento do Tribunal do Santo Ofício na América com urgência. No entanto, a Igreja optou por aguardar e acompanhar, a distância, como se desenvolveria o catolicismo entre os nativos.

A pintura a seguir retrata a ação do Tribunal do Santo Ofício no México, no século XVIII.



Auto da fé celebrado na Igreja de São Bartolomeu, de autor desconhecido. Óleo sobre tela, 1716.

O funcionamento do Tribunal da Inquisição na América espanhola

Os tribunais instituídos na América tinham a missão de vigiar e normatizar a população, assim como faziam na Península Ibérica. No entanto, por causa das particularidades encontradas nas colônias, precisaram adaptar-se à realidade local.

Um texto a mais

Para saber mais sobre a instauração da Inquisição no Brasil, leia o texto a seguir.

No tempo em que o visitador da Inquisição chegou ao Brasil, o Santo Ofício português contava já com mais de meio século de existência. O visitador e sua comitiva chegaram ao Nordeste em 1591, e a Inquisição fora criada em Portugal no ano de 1536. Muita gente, talvez milhares, já havia sido penitenciada

no Reino pelos tribunais de Lisboa, Évora e Coimbra, ou mesmo pelo longínquo tribunal de Goa, na Índia, ao qual competiam os negócios do Santo Ofício no Oriente, inclusive a costa oriental da África até o cabo da Boa Esperança, o ex-cabo das Tormentas.

No vasto rol de sentenciados, não resta dúvida de que, nos primeiros cinquenta anos de Inquisição portuguesa, a imensa maioria era composta de *cristãos-novos*, descendentes dos

judeus obrigados à conversão ao catolicismo no reinado de d. Manuel, em 1497. [...]

O Brasil esteve, porém, relativamente a salvo do furor persecutório inquisitorial da segunda metade do século XVI e, não por acaso, muitas famílias cristãs-novas migraram para o Brasil exatamente após 1550, atuando decisivamente para a ocupação do litoral brasileiro. A bem da verdade, os cristãos-novos estiveram presentes desde o início da exploração econômica da

Apesar da lei que proibia a entrada de pessoas não católicas, havia nas colônias uma grande quantidade de cristãos-novos que, distantes da repressão da metrópole, preservavam parte de suas antigas crenças e tradições. Além deles, havia os indígenas, que, mesmo após serem evangelizados e batizados, mantinham parte de suas práticas tradicionais.

O Tribunal do Santo Ofício na América não tinha o mesmo poder e os mesmos recursos como os empregados na Europa. Assim, na América, esses tribunais mantiveram-se restritos a atuar nas cidades mais povoadas e formadas majoritariamente por espanhóis. Isso não significa, no entanto, que eles tenham sido menos rigorosos ou cruéis que os tribunais europeus.



Gravura de Théodore de Bry que representa um chefe indígena sendo queimado na fogueira por inquisidores espanhóis, século XVI.

A Inquisição no Brasil

A primeira visita do Tribunal ao Brasil aconteceu em 1591, com o clérigo Heitor Furtado Mendonça, que foi enviado à Bahia e a Pernambuco para investigar casos de heresia. Nessa época, muitos cristãos-novos vieram ao Brasil para trabalhar nos engenhos de açúcar. Vários deles continuaram a professar o judaísmo na colônia portuguesa, ajudando até mesmo na construção de sinagogas. Nessa primeira visita do Tribunal ao Brasil, os inquisidores localizaram e destruíram a sinagoga de Matoim, no Recôncavo Baiano, intimidando as comunidades de cristãos-novos da região.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, ocorreram outras visitas do Tribunal no Brasil. Nesses dois séculos foram mais de mil pessoas julgadas e aprisionadas, na maioria das vezes, por disseminar o judaísmo.

Os indígenas também foram perseguidos pelo Tribunal do Santo Ofício no Brasil. Estudos indicam que cerca de 30 indígenas foram prisioneiros da Inquisição e levados para Lisboa entre os séculos XVI e XVIII.

165

• Durante o período em que foi colônia, o Brasil recebeu diversas visitas do Tribunal do Santo Ofício, mas não houve a instalação de um tribunal na América portuguesa. De fato, com o aumento da produção açucareira no Nordeste e, conseqüentemente, da imigração para essa região, havia o interesse na instalação de um tribunal. O primeiro projeto data de 1621, quando o rei Felipe IV ordenou a criação de um tribunal em Salvador, então sede administrativa da Colônia, que deveria ficar sob os cuidados do bispo do Brasil, auxiliado por jesuítas, franciscanos, beneditinos e carmelitas. No entanto, não interessava ao Santo Ofício entregar sua jurisdição ao bispo, pois a instituição considerava que isso enfraqueceria o poder dos inquisidores. Não houve acordo. O rei tentou criar tribunais no Brasil mais três vezes, em 1622, 1629 e 1639, mas os interesses políticos da monarquia e da Inquisição sempre se chocavam, até que, com a intervenção holandesa na produção açucareira, Portugal não teve mais verbas para instalar esses tribunais.

Terra de Santa Cruz, bastando lembrar o arrendamento do comércio de pau-brasil, a preciosa madeira vermelha, a um consórcio liderado pelo cristão-novo Fernando de Noronha ou Loronha. Mas a corrente migratória data mesmo do meado do século, estimulada, de um lado, pela instalação do Santo Ofício no Reino, e, de outro, pela exploração do açúcar e pelo povoamento li-

torâneo iniciados no reinado de d. João III, "o Colonizador". À Bahia e a Pernambuco, principalmente, dirigiram-se os cristãos-novos, havendo deles artesãos, lavradores, mercadores e senhores de engenho, estabelecidos nas mais prósperas capitânicas da América portuguesa. Os documentos da Visitação do Santo Ofício demonstram à farta e importante presença de cristãos-

-novos no Nordeste açucareiro e, não por acaso, vale dizer, foi ali que se concentrou a ação inquisitorial do visitador.

[...]

VAINFAS, Ronaldo (org.). *Confissões da Bahia: santo ofício da inquisição de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 5-7. (Retratos do Brasil).

• As atividades 1 a 3 desta página contemplam a habilidade **EF07HI05**, pois permitem aos alunos identificar aspectos da Reforma religiosa e suas relações com os movimentos socioculturais ocorridos no período, como a difusão das ideias de Martinho Lutero e o surgimento do luteranismo e do calvinismo.

• A atividade 4 propicia um aprofundamento nos conhecimentos quanto às religiões surgidas no século XVI durante a Reforma religiosa e suas relações com aspectos econômicos, sociais e políticos desse período. Se julgar pertinente, organize os alunos em grupos de três e peça-lhes que discutam o texto e produzam as respostas conjuntamente.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

Organizando os conhecimentos

1. Resposta: As críticas feitas à Igreja católica no final da Baixa Idade Média questionavam a autoridade do clero em relação ao poder político monárquico e condenavam a postura corrupta e de ostentação de riquezas assumida por alguns clérigos da época.

1. Quais eram as principais críticas feitas com relação à Igreja católica desde o final da Baixa Idade Média?
2. O que pensadores como Erasmo de Rotterdam diziam sobre a fé entre os séculos XV e XVI? 2. Resposta: Esses pensadores acreditavam que a verdadeira fé era acessível a todos os fiéis independentemente da condição social, sendo revelada por meio da Bíblia.
3. Relacione corretamente as colunas a seguir. As doutrinas da coluna à esquerda podem ser relacionadas a mais de uma característica listada na coluna da direita. 3. Resposta: A – 2 e 6; B – 3 e 5; C – 1 e 4.

A. Luteranismo

B. Calvinismo

C. Anglicanismo

1. O líder da Igreja era o rei da Inglaterra.
2. Religião criada por Martinho Lutero.
3. Defendia que o destino dos fiéis era determinado por Deus no nascimento.
4. Apoderou-se de riquezas da Igreja católica na Inglaterra.
5. Valorizava o trabalho e o sucesso financeiro, que representava indícios da salvação.
6. Conciliação com a fé e a crença individual das pessoas.

Aprofundando os conhecimentos

4. Leia o texto a seguir e depois responda às questões no caderno.

[...] Para Karl Marx, as religiões são “filhas do seu tempo” e, mais precisamente, filhas da economia, essa mãe universal das sociedades humanas. Nessa óptica, a Reforma vinha a ser a “filha daquela nova forma de economia que surgiu (no século XVI)... e (se impôs) ao mundo rapidamente conquistado, a economia capitalista”. [...]

DELUMEAU, Jean. *Nascimento e afirmação da Reforma*. São Paulo: Pioneira, 1989. p. 251.

- a) Em sua opinião, o que o autor do texto quer dizer quando usa a expressão “filhas do seu tempo”? 4. a) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reflitam a respeito do impacto que conjunturas sociais, políticas e econômicas têm na mentalidade e, por consequência, na construção religiosa e de fé das pessoas.

- b) Quais alterações políticas e econômicas na Europa são relevantes para o contexto da Reforma? 4. b) Resposta: A ascensão da burguesia, a queda do modelo feudal em contraposição à centralização político-econômica na figura dos monarcas e o modelo mercantilista.
- c) De acordo com seus estudos, qual é a doutrina reformista que mais evidencia essa relação entre o novo modelo econômico e seus preceitos? Justifique sua resposta.

5. Leia o texto a seguir e, depois, responda às questões no caderno.

5. Respostas nas orientações ao professor.

Os primeiros produtos da indústria tipográfica foram tríplice sucesso – como mercadorias, como armas de propaganda e como obras de arte. Muitos livros rivalizavam com a beleza dos volumes manuscritos, mostrando belos desenhos, primoroso trabalho tipográfico e, de vez em quando, soberbas iluminuras. Artigos menos trabalhados se vendiam com a mesma rapidez com que saíam dos prelos. A Bíblia Alemã de Lutero alcançou 430 edições durante a vida do autor. Os seus panfletos, e outros que o atacavam, eram comprados ao preço de alguns centavos. Embora os clérigos católicos perdessem repetidamente a batalha da palavra impressa, louvaram o novo processo como uma “arte divina”.

SIMON, Edith. *A Reforma*. Tradução: Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971. p. 140. (Coleção Biblioteca de História Universal – Life).



Página da Bíblia alemã, ricamente ilustrada, traduzida por Martinho Lutero e publicada pela primeira vez em 1534.

- a) De acordo com o texto e com o que você estudou até aqui, qual é a relação entre a prensa de tipos móveis de Gutenberg e a difusão das ideias de Martinho Lutero?
- b) Por que, conforme o autor do texto, os primeiros produtos da indústria tipográfica foram um tríplice sucesso?
- c) Por que a versão da Bíblia traduzida por Lutero teve tantas edições?
- d) Atualmente, além de impressas, em que outros formatos podemos encontrar a Bíblia e outras obras literárias? Você acha que esses diferentes formatos contribuem para que as pessoas leiam mais? Por quê?

4. c) Resposta: Os alunos podem fazer referência ao calvinismo, pois essa doutrina entendia o sucesso financeiro como algo já determinado por Deus desde o nascimento, e ao anglicanismo, que considerava o rei como figura central da Igreja, concentrando ainda mais os poderes.

167

• A atividade 5 abrange aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 2**, pois possibilita a análise do mundo social, por exemplo, com base na questão da tradução da Bíblia feita por Lutero e o que isso significou naquela época junto às mudanças que vieram com ela. Com base nisso e como reforço do item d, os alunos podem refletir sobre as práticas de leitura na atualidade e os suportes em que elas se localizam.

Respostas

5. a) A invenção da prensa de Gutenberg permitiu que livros e outros materiais impressos fossem produzidos com mais agilidade e em maior quantidade, facilitando a difusão de ideias, como as de Martinho Lutero e sua tradução da Bíblia.

b) De acordo com o autor, os primeiros produtos tipográficos fizeram sucesso como mercadorias, armas de propaganda e obras de arte. No primeiro caso, porque esses produtos podiam ser acessíveis, sendo vendidos ao preço de alguns centavos; no caso de armas de propaganda, porque difundiam diversas ideias; como obras de arte, porque muitas delas tinham desenhos, iluminuras e trabalhos tipográficos refinados.

c) A versão da Bíblia traduzida por Lutero teve muitas edições, pois foi traduzida diretamente do hebraico e do grego para a língua vernácula, no caso, o alemão. Isso permitiu que a leitura e a interpretação dela fossem feitas pelos fiéis sem a intermediação dos clérigos da Igreja.

d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam outros meios de acesso à Bíblia e a diferentes obras, como a internet, os *e-books* e outros formatos digitais. É possível que a opinião dos alunos se divida quanto à contribuição da diversidade de formatos para a democratização e a popularização da leitura.

Metodologias ativas

Para desenvolver as atividades 6 e 7, se julgar conveniente, realize a estratégia de metodologia ativa *think-pair-share*. Para isso, confira orientações acerca dessa estratégia no tópico **Metodologias e estratégias ativas** nas orientações gerais deste manual. Em seguida, leia com os alunos o texto e as questões e oriente-os a refletir sobre as possíveis respostas. Depois, organize-os em duplas e conversem sobre as respostas que pensaram para cada uma das questões lidas, compartilhando suas ideias e complementando as respostas uns dos outros. Realize esta atividade duas vezes, uma para cada atividade.

• Na atividade 8, proponha uma leitura compartilhada, possibilitando a cada aluno que leia uma alternativa. Verifique se os alunos compreenderam a relação entre a burguesia e a Reforma Protestante. Para melhor aproveitamento desta atividade, solicite aos alunos que pesquisem mais informações sobre o papel da burguesia no Renascimento e sua relação com a Reforma Protestante.

6. Leia o texto a seguir, que aborda o anglicanismo.

[...] protestantismo inglês. No entanto, diferente do calvinismo e do luteranismo, a insatisfação com as doutrinas católicas fica mais evidente na questão do divórcio e menos na estrutura e hierarquia católica, o que fica claro quando o texto reforça sua manutenção.

Os anglicanos acreditam na Santíssima Trindade e seguem, como todos os cristãos, as Sagradas Escrituras. Entre o catolicismo e o protestantismo, escolheram o caminho do meio. Dos católicos, pegaram a sua hierarquia de padres, bispos e arcebispos. Mas, como os protestantes, eles não aceitam a autoridade do papa [...]

VERONESE, Michelle. Igreja anglicana: do começo ao fim. *Superinteressante*, 31 jul. 2008.

Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/igreja-anglicana-do-comeco-ao-fim/>.

Acesso em: 19 mar. 2022.

Após a leitura, debata com os colegas de turma a respeito das seguintes questões.

6. a) Resposta: A forte autoridade da Igreja católica e o crescente acúmulo de riquezas foram vistos como uma ameaça ao poder político, incentivando o rei Henrique VIII a criar o anglicanismo.
- a) O que motivou a criação do anglicanismo?
- b) Quais são as principais diferenças entre essa doutrina, o calvinismo e o luteranismo?
6. b) Resposta: A Igreja anglicana manteve a hierarquia de padres, bispos e arcebispos.
- c) Na opinião de vocês, o movimento reformista anglicano teve caráter mais religioso ou político?

7. Leia a seguir um trecho do texto publicado com as decisões do Concílio de Trento. Depois, responda às questões.

7. a) Resposta: Os alunos devem observar que essas decisões se opõem diretamente às teses luteranas, que previam o direito de os fiéis manifestarem a fé à sua maneira, interpretar a Bíblia de acordo com suas próprias leituras etc.

Se alguém diz que o ímpio se justifica unicamente pela fé, de tal modo que entenda que nada mais é preciso para cooperar com a graça com o fim de obter a justificação, e que não é necessário que se prepare e se disponha por um movimento da própria vontade – que seja excomungado. [...]

Se alguém diz que todos os cristãos têm o poder de anunciar a palavra (de Deus) e de administrar os sacramentos, – que seja excomungado.

DECRETOS do Concílio de Trento. In: MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio; FARIA, Ricardo.

História moderna através de textos. São Paulo: Contexto, 2010, p. 120.

- a) Com base no que você estudou e no trecho lido, explique a relação entre as decisões apresentadas e as doutrinas reformistas.
- b) Após a leitura do texto, como você analisa o impacto dos movimentos reformistas na doutrina católica?
8. A respeito da relação entre a burguesia e a Reforma Protestante, copie no caderno a alternativa correta. 8. Resposta: Alternativa b.
- a) Martinho Lutero foi excomungado pela Igreja católica, ao defender os interesses de lucro da burguesia.
- b) Os burgueses simpatizavam com as ideias de João Calvino, que pregava o trabalho e o sucesso econômico como evidências da salvação.

7. b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos identifiquem, nas decisões apresentadas, apenas uma reafirmação da doutrina católica, sem considerar as necessidades e intenções previstas nas doutrinas reformistas.

168

- c) Na Inglaterra, a burguesia criou o Ato de Supremacia, que instituiu a Igreja anglicana e possibilitou a apropriação das riquezas da Igreja católica.
- d) Na tentativa de renovar os dogmas da Igreja católica, o clero decidiu alinhar os interesses da classe burguesa ao catolicismo.

9. Leia o texto a seguir e responda às questões no caderno.

9. c) Resposta: Espera-se que os alunos compreendam que, por serem menos graves, não precisavam de um auto de fé. Além disso, demonstrava aos colonos o poder do Tribunal, reprimindo, assim, práticas futuras.

[...]
Heitor Furtado [Mendonça] chegou à Bahia autorizado a processar em última instância os desvios da fé menos gravosos, apesar de heréticos aos olhos da Inquisição, a exemplo da bigamia, sodomia, blasfêmias e assemelhados. No caso dos delitos tipicamente religiosos contra a fé católica, deveria tão somente instruir os processos e mandar os réus presos para Lisboa, sendo este principalmente o caso de cristãos-novos com forte presunção de heresia judaica.

9. a) Resposta: Heitor Furtado era um membro do Tribunal do Santo Ofício que foi enviado ao Brasil para investigar casos de heresia.

[...]

VAINFAS, Ronaldo; ASSIS, Angelo A. F. A esnoga da Bahia: cristãos-novos e criptojudáismo no Brasil quinhentista. In: GRINBERG, Keila (org). *Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 48.

- a) Quem era Heitor Furtado? Comente sua função.
- b) Que situações heréticas, segundo o Tribunal do Santo Ofício, são citadas no texto? 9. b) Resposta: Bigamia, sodomia, blasfêmia e prática de judaísmo.
- c) Levante hipóteses para explicar por que Heitor Furtado tinha autorização de processar os casos considerados menos graves.
- d) Por que você considera que principalmente os cristãos-novos eram presos e levados a Lisboa? 9. d) Resposta: Espera-se que os alunos relacionem a perseguição aos cristãos-novos como o principal objetivo do Tribunal do Santo Ofício, portanto, essa era uma heresia grave, que deveria ser julgada em um tribunal propriamente dito.

10. Copie no caderno somente a alternativa correta.

- a) As ideias ou práticas que afirmam os dogmas da Igreja católica são chamadas heresias.
- b) Criada pelo alemão Martinho Lutero, a Companhia de Jesus tinha como objetivo conciliar a disciplina monástica com o catolicismo renovado proposto pela Contrarreforma.
- c) Os autos de fé eram cerimônias particulares nas quais os inquisidores declaram as sentenças dos indiciados pelo Santo Ofício.
- d) O principal objetivo do Concílio de Trento era rever e examinar os dogmas e as práticas da Igreja, tendo em vista que estavam sendo ameaçados pelo protestantismo. 10. Resposta: Alternativa d.

169

Algo a mais

• O filme a seguir retrata a biografia de Martinho Lutero.

> LUTERO. Direção de Eric Till. Estados Unidos/Alemanha, 2003 (124 min).

• A atividade 9 contribui para o trabalho com a habilidade **EF07HI05**, pois trata da Inquisição e de seus desdobramentos na América. Os itens **c** e **d** possibilitam desenvolver aspectos da **Competência geral 2** por exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências para investigar, elaborar e testar hipóteses.

• Ao trabalhar a atividade 10, verifique se os alunos compreenderam o processo histórico da Reforma Protestante e da Contrarreforma. Esta atividade, por ser de múltipla escolha, pode ser realizada na biblioteca da escola para que os alunos consultem livros que abordam a questão e, assim, tirem melhor proveito da atividade. Além disso, ao realizarem o exercício de identificar a alternativa correta, deverão perceber **fragilidades argumentativas** e **generalizações** nas frases incorretas, contribuindo assim para que desenvolvam a argumentação.

• As páginas abordam a temática da caça às bruxas, em especial no que tange ao contexto da Idade Média e à perseguição das mulheres pela Inquisição, principalmente sob acusação de bruxaria. As práticas condenadas envolviam conhecimentos da medicina popular e saberes ancestrais. Muitos desses saberes e práticas ainda existem em diversas famílias. Dessa forma, desenvolvem-se aspectos da **Competência geral 9**, além do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, possibilitando aos alunos exercitar o respeito e a valorização do diferente e dos diversos saberes.

• Afinal, por que as mulheres eram as pessoas mais visadas pela Inquisição? De que forma as mulheres europeias eram vistas pela sociedade dos séculos XV e XVI? Qual era a visão da Igreja sobre elas? Por meio da ilustração, dos textos e das atividades, os alunos entrarão em contato com questões como as citadas e formularão respostas críticas sobre a perseguição sofrida pelas mulheres, verificando os motivos que levaram tantas delas a serem torturadas e executadas durante a atuação da Inquisição na Europa.

• O tema da caça às bruxas também possibilita o desenvolvimento das **culturas juvenis**. Proponha uma roda de conversa sobre o assunto em destaque e solicite aos alunos que comentem o que compreenderam após a leitura dos textos desta seção. Incentive-os também a comentar o que já conheciam a respeito das mulheres que trabalham com medicina popular na atualidade. Diversos assuntos podem surgir; por exemplo, comentários a respeito da saúde física, principalmente com relação aos cuidados com a pele, e a questão do consumo, pois alguns dos conhecimentos dessas mulheres permitem um cuidado com a saúde mais acessível e, por vezes, de melhor qualidade que os produtos industrializados. Dessa forma, diversos temas relacionados às **culturas juvenis** poderão ser desenvolvidos.

O tema é ...

Educação em direitos humanos

Caça às bruxas

Muitas mulheres foram consideradas bruxas no contexto da Idade Média, principalmente no período de atuação da Inquisição. Milhares foram presas, julgadas e condenadas à morte na fogueira pelo Tribunal do Santo Ofício por exercerem práticas supostamente relacionadas à bruxaria. Mas será que as mulheres perseguidas pela Inquisição se pareciam com as representações que comumente vemos em filmes, séries e desenhos animados?

Nos séculos XVI e XVII, diversas práticas relacionadas à medicina popular e aos saberes ancestrais, como as que envolviam um conjunto de conhecimentos associados ao corpo, eram consideradas subversivas, pois iam contra as concepções da Igreja católica. Essas práticas, exercidas principalmente pelas mulheres, passaram então a ser vistas como bruxaria. É importante destacar que, naquela época, as mulheres eram consideradas mais frágeis que os homens e, segundo a crença católica, mais suscetíveis ao pecado. Assim, elas se tornaram maioria entre as pessoas perseguidas durante a Inquisição, com a chamada “caça às bruxas”.

A sabedoria popular

Algumas das atividades que antes eram vistas como bruxaria são, atualmente, reconhecidas como um tipo de sabedoria popular, conhecimentos adquiridos pela tradição familiar ou da comunidade.

Em muitos locais do Brasil e do mundo, os conhecimentos tradicionais relacionados aos tratamentos de saúde, por exemplo, feitos com ervas e produtos naturais, são comuns e ainda transmitidos de geração para geração.

WALDOMIRO NETO/ARQUIVO DA EDITORA



Agora, responda às questões a seguir.

Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.

1. Quem eram as bruxas, segundo a visão dos inquisidores?
2. Por que a grande maioria das pessoas perseguidas pela Inquisição eram mulheres?
3. Leia o texto a seguir.

[...] Além de investir em conceitos que subestimavam o corpo feminino, a ciência médica passou a perseguir [no século XVIII] as mulheres que possuíam conhecimentos sobre como tratar o próprio corpo. Esse saber informal, transmitido de mãe para filha, era necessário para a sobrevivência dos costumes e das tradições femininas [...]. Era também a crença na origem sobrenatural da doença que levava tais mulheres a recorrer a [meios] sobrenaturais; mas essa atitude acabou deixando-as na mira da Igreja [...].

DEL PRIORE, Mary. *Magia e medicina na colônia: o corpo feminino*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 81.

- a) De acordo com o texto, por que algumas mulheres ficavam na mira da Igreja?
- b) O que a autora quis dizer com a expressão “saber informal”?
- c) No lugar onde você mora existe alguma pessoa que exerça atividades ligadas aos saberes populares? Se possível, agende uma entrevista com ela para obter informações sobre essas práticas. Pergunte-lhe com quem ela aprendeu tais conhecimentos e como ela os utiliza. Por fim, compartilhe com os colegas de turma o que você aprendeu sobre saberes populares.



WALDOMIRO NETO/ARQUIVO DA EDITORA

171

• As atividades 1 e 2 propiciam um aprofundamento a respeito dos temas desta seção. Organize os alunos em duplas e solicite-lhes que conversem e resolvam as atividades. Para melhor aproveitamento, peça-lhes que pesquisem mais informações referentes à perseguição às mulheres pela Inquisição.

• Ao propor que os alunos entrevistem uma pessoa que exerça atividades ligadas aos saberes populares, a questão 3 favorece a abordagem da **Competência geral 10**, pois incentiva nos alunos a ação coletiva com responsabilidade e resiliência para chegar a conclusões e decisões com base em princípios éticos e solidários.

Respostas

1. Segundo os inquisidores, as bruxas eram mulheres consideradas hereges por praticar atividades relacionadas aos saberes ancestrais, à medicina tradicional, e que apresentavam conhecimentos sobre o corpo humano.

2. Porque as mulheres eram vistas pela Igreja como mais frágeis e suscetíveis ao pecado.

3. a) De acordo com o texto, algumas mulheres passaram a ficar na mira da Igreja porque tinham conhecimentos sobre o próprio corpo e porque acreditavam na origem sobrenatural das doenças.

b) O “saber informal”, citado pela autora, é o saber adquirido por meio da tradição familiar.

c) Estabeleça um prazo para que os alunos procurem alguém que possa lhes conceder a entrevista. Oriente-os a registrar as informações com um gravador ou aplicativo de celular para que, posteriormente, possam transcrever a conversa. Explique-lhes que o saber popular, tema da entrevista, pode ser relacionado à cura de alguma enfermidade – por meio do uso de

ervas e plantas – ou mesmo às práticas de rituais que envolvam fenômenos da natureza e crenças religiosas. Aproveite esta atividade para promover a valorização da diversidade religiosa, de gênero e de opiniões. Caso algum aluno não conheça

alguém que se dedique a essas práticas, peça-lhe que converse com uma pessoa mais velha que tenha passado por alguma experiência com tradição popular. Nesse caso, a entrevista pode ser feita com familiares, vizinhos ou conhecidos.

1. Objetivo

• Esta atividade permite avaliar se os alunos conseguem identificar e relacionar determinadas características do processo de formação do Renascimento, desenvolvendo aspectos da habilidade EF07HI04.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldade, retome os conceitos indicados na atividade. Questione-o sobre o que ele sabe acerca de cada um deles e peça-lhe que explique como eles estão relacionados com o Renascimento.

2. Objetivo

• Esta atividade permite avaliar se os alunos compreenderam o que foi a Reforma Protestante, quais eram as críticas à Igreja católica e as doutrinas pregadas pelas novas religiões, desenvolvendo a habilidade EF07HI05.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldade, leia em conjunto com a turma todas as alternativas. Depois, peça aos alunos que indiquem as informações incorretas em cada uma delas.

3. Objetivo

• Esta atividade permite avaliar se os alunos compreenderam que a Reforma Protestante é resultado da mudança de paradigmas que a passagem da Idade Média para a Idade Moderna gerou, desenvolvendo aspectos da **Competência específica de História 1** ao possibilitar a compreensão de processos de transformação e de manutenção das estruturas sociais, políticas e culturais.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldade, releia o texto com ele destacando as informações mais relevantes para a questão. Depois, promova uma conversa com outros alunos a respeito do conteúdo do texto e dos conhecimentos adquiridos neste capítulo.

Respostas

3. a) Se analisar o movimento renascentista de modo específico, a ciência deixou de ser subordinada à religião, a exemplo dos postulados de Copérnico e Descartes. Ao

O que eu estudei?

Faça as atividades em uma folha de papel avulsa.

2. Resposta: Corretas: A, C e E. Incorretas: B (foram vários movimentos dentro da Reforma, na defesa de doutrinas e entendimentos diferentes da religião, entre eles o luteranismo, o calvinismo e o anglicanismo) e D (o questionamento era a respeito das doutrinas e das práticas do clero, e não quanto à existência de Deus).

1. Redija um texto explicando a formação do Renascimento europeu. Para isso, utilize os termos a seguir.
1. Resposta pessoal. Os alunos devem caracterizar o movimento como uma transição social, cultural, científica e artística, que modificou a mentalidade, colocou o ser humano no centro e priorizou a busca pela verdade por meio da razão.

transição

ser humano

ciência

mentalidade

cultura

verdade

2. A respeito da Reforma Protestante, identifique as afirmações incorretas e corrija-as em uma folha de papel avulsa.
- a) A Reforma Protestante questionava o enriquecimento, o nepotismo e a simonia praticados pelo clero católico.
- b) A Reforma foi um movimento único que atuou na defesa dos mesmos ideais e doutrinas.
- c) A contestação aos dogmas católicos não era aceita pela religião católica e resultou em uma série de excomunhões e perseguições.
- d) Luteranos, calvinistas e anglicanos questionavam a existência de um poder espiritual maior que o clero.
- e) O movimento protestante exigiu uma resposta oficial da Igreja católica, que veio por meio da Contrarreforma.
3. Leia o texto a seguir e converse com os colegas de turma a respeito da relação entre o Renascimento e o movimento da Reforma Protestante.

Embora fosse clérigo e profundamente cristão, o filósofo holandês Erasmo de Roterdã (1469-1536) passou para a história por se opor ao domínio da Igreja sobre a educação, a cultura e a ciência. A influência religiosa vigorou praticamente sem contestação durante toda a Idade Média no Ocidente e ainda no tempo de Erasmo era preciso ousadia para ir contra ela. De qualquer modo, ousadia individual fazia parte das atitudes que um número crescente de intelectuais começava a enaltecer no período de transição para a Idade Moderna, entre eles o filósofo holandês. O pensamento nascente defendia a liberação da criatividade e da vontade do ser humano, em oposição ao pensamento escolástico, segundo o qual todas as questões terrenas deviam subordinar-se à religião.

FERRARI, Márcio. Erasmo de Roterdã: o porta-voz do humanismo. *Nova Escola*, 19 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1835/erasmo-de-roterda-o-porta-voz-do-humanismo>.

3. Professor, professora: O objetivo desta conversa é auxiliar os alunos a identificar a Reforma como parte do movimento de mudança da mentalidade medieval para a moderna, tendo como referência a contestação aos dogmas da época. Acesso em: 19 mar. 2022.

172

verificar o contexto mais amplo, no qual se insere a Reforma, questões políticas e econômicas também passaram a deixar de ser assunto da Igreja.

b) Os alunos podem utilizar exemplos como o Renascimento artístico, a atenção à anatomia nas representações humanas, a observação do Universo, a intencionalidade humana na leitura da Bíblia e a consideração da vontade pelo divórcio.

Após a conversa, responda às questões a seguir.

a) De acordo com o texto e com o que você estudou, quais questões terrenas deixaram de se subordinar à religião durante o Renascimento?

3. a) Resposta nas orientações ao professor.

b) De que forma a criatividade e a vontade do ser humano podem ser identificadas no Renascimento?

3. b) Resposta nas orientações ao professor.

4. Retome o que você estudou sobre o método científico proposto por Descartes e indique de que forma a razão está presente no método proposto.

4. Resposta nas orientações ao professor.

5. Analise a pintura a seguir e indique as características artísticas renascentistas presentes nela. 5. Resposta nas orientações ao professor.



Retrato de Luca Pacioli com um aluno, de Jacopo de' Barbari. Óleo sobre tela, 98 cm x 108 cm, 1495.

6. Organize e produza uma linha do tempo com os principais acontecimentos referentes ao Renascimento. Para isso, siga as dicas.

• A linha do tempo pode ser apresentada na horizontal (da esquerda para a direita), ou na vertical (de cima para baixo).

• Selecione os principais fatos históricos sobre o Renascimento, apresentando data (ano) seguida de uma breve descrição do fato histórico.

• Inclua os fatos históricos selecionados na ordem correta na linha do tempo. Fatos mais antigos à esquerda ou acima, e mais recentes à direita ou abaixo.

6. Resposta: Os alunos devem indicar fatos históricos referentes ao tema do Renascimento. Na linha do tempo, os fatos históricos devem ser acompanhados da data e apresentados na ordem cronológica correta.

4. e 5. Objetivos

• A atividade 4 avalia se os alunos contextualizam o método científico de René Descartes de acordo com as principais características do Renascimento e do humanismo, desenvolvendo aspectos da **Competência específica de História 6**. A atividade 5 avalia a compreensão deles sobre as principais características artísticas do Renascimento, assim como as principais técnicas utilizadas pelos artistas do período, desenvolvendo aspectos da **Competência específica de História 3**.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldade na atividade 4, solicite a ele que levante hipóteses sobre os principais elementos do método de Descartes e as principais características do pensamento moderno. Caso tenha dificuldade na atividade 5, analise a imagem com ele e resalte algumas características do Renascimento artístico presentes nela. Depois, solicite-lhe que realize novamente a atividade.

Respostas

4. Alguns elementos podem ser destacados pelos alunos, entre eles: a separação em problemas menores e a comprovação de cada parte por meio de evidências; a aceitação da verdade apenas pela comprovação dos fenômenos; e a visão completa para garantir que nada que possa comprometer o resultado (a verdade) tenha sido ignorado.

5. Podem ser citados a proximidade com o realismo nas formas e expressões humanas, a centralidade da figura humana e os estudos científicos representados, bem como o próprio retrato de um professor junto ao aluno, fazendo alusão ao conhecimento.

6. Objetivo

• A atividade permite avaliar se os alunos conseguem sistematizar os acontecimentos referentes ao Renascimento e comunicar essa sistematização para a turma utilizando uma linha do tempo, desenvolvendo aspectos da **Competência geral 4**.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldade, retome os principais acontecimentos do Renascimento com ele e, depois, solicite-lhe que estabeleça conversas com alguns colegas sobre a resolução da atividade. Para tirar maior proveito, organize os alunos em duplas e peça-lhes que pesquisem quais são os principais acontecimentos do Renascimento.

UNIDADE

6 A colonização da América

• Comente com os alunos que o autor da gravura apresentada nesta abertura, Théodore de Bry, era um gravurista e editor nascido em 1528, em Liège, atual Bélgica. Ele se tornou conhecido por pesquisar, ilustrar e publicar relatos de viagens de navegantes do século XVI, mesmo sem nunca ter estado em lugares como as Américas, a África ou o Oriente. Algumas de suas gravuras mais conhecidas retratam o período inicial da colonização do Brasil.

• Oriente os alunos a fazer uma análise atenta da gravura de Théodore de Bry, que representa um caso de resistência dos indígenas à invasão dos colonos portugueses ao seu território. Na imagem, embarcações portuguesas aparecem sendo atacadas por vários lados e reagem utilizando armas de fogo contra os nativos. Ao analisar essa imagem, é preciso ter em mente que ela foi produzida para o consumo do público europeu. Assim, seu principal objetivo era ressaltar as ameaças e perigos do Novo Mundo, enfrentados com frequência pelos colonizadores.

• Identifique com os alunos as regiões indicadas no mapa. Explique a eles que a gravura representa o ataque dos portugueses aos indígenas caetés na vila de Igarassu, atual território de Pernambuco, no ano de 1549. Comente com os alunos algumas das indicações para as quais o mapa aponta, como Tamaraka, que representa a Ilha de Itamaracá, um dos primeiros territórios ocupados pelos portugueses e que já abrigava uma feitoria em 1516.



Gravura produzida por Théodore de Bry, no final do século XVI, representando a resistência indígena à invasão de seu território pelos europeus.

THÉODORE DE BRY - SENÇO HISTÓRICO DE DEFESA, VINCENNES, FRANÇA

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

A partir do século XVI, espanhóis e portugueses iniciaram um processo de conquista e colonização das terras que hoje formam a América, transformando profundamente as sociedades indígenas que habitavam o continente.

Nesse processo de colonização e de encontro de diferentes culturas, as relações entre indígenas e europeus foram marcadas por conflitos, influenciando a história dos povos e das sociedades em todo o continente americano.

Iniciando a conversa

Questões 1 e 3. Respostas nas orientações ao professor.

1. Descreva a imagem apresentada nesta abertura.
2. O que você sabe sobre a colonização da América?
3. De acordo com a gravura de Théodore de Bry, o processo de colonização ocorreu de maneira pacífica? Converse com os colegas sobre o assunto.

Agora vamos estudar...

- a chegada dos espanhóis à América;
- a conquista e a colonização espanhola;
- os portugueses no Brasil;
- os primeiros anos de ocupação da América portuguesa.

175

Respostas

1. Resposta pessoal. A imagem representa um grupo de indígenas defendendo seu território da invasão promovida por europeus. Os indígenas utilizam principalmente arcos e flechas para se defenderem, enquanto são atacados pelos europeus, que utilizam armas de fogo.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem o que sabem a respeito do assunto.

Permita que eles se expressem livremente sobre esse tema, auxiliando-os e incentivando-os a refletir sobre a colonização da América.

3. Não. De acordo com a representação de Théodore de Bry, o processo de colonização ocorreu com a utilização de métodos violentos. Ressalte aos alunos que esse processo causou a morte de milhares de pessoas, principalmente de nativos da América.

• Aproveite as questões 1 a 3 da página para mapear os conhecimentos prévios dos alunos. Durante a atividade 1, faça a análise dos elementos da imagem com os alunos destacando alguns costumes dos grupos indígenas (como o uso das redes, os atos de antropofagia e os ataques utilizando arco e flecha) e ações dos grupos portugueses (como o ataque com armas de fogo, o tipo de embarcação e o uso de canhões). Ressalte as diferenças nas vestimentas e armas de indígenas e portugueses, entre outras questões. Caso os alunos tenham dificuldades em responder à questão proposta na atividade 2, busque retomar seus conhecimentos sobre os povos da América antes da chegada dos europeus e sobre o processo de desenvolvimento das Grandes Navegações. Atente para que eles não realizem julgamentos de valor sobre as características do passado dessas civilizações embasados no olhar do presente, incorrendo em anacronismo. Durante a atividade 3, garanta que todos os alunos possam se expressar. Crie uma lista na lousa com os argumentos levantados, contemplando a realidade de todos os alunos. Atividades realizadas por meio de um recurso imagético para auxiliar na composição de respostas permitem o trabalho com aspectos da **Competência específica de História 3**.

Objetivos do capítulo

- Compreender o processo de conquista e de colonização da América espanhola.
- Conhecer aspectos da sociedade colonial.
- Entender e reconhecer as motivações das lutas dos povos indígenas latino-americanos na atualidade.
- Perceber que há diferentes visões sobre a conquista e a colonização da América.

Justificativa

Os conteúdos abordados neste capítulo são relevantes para que os alunos reconheçam as interações e conexões entre as sociedades dos continentes americano e europeu, especialmente no início dos contatos entre os espanhóis e os povos americanos, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI02**. Os alunos também analisarão as formas de organização das sociedades americanas no período da chamada Conquista espanhola e identificarão os diversos impactos desse processo para as populações nativas, incluindo suas formas de resistência, abordagem que contribui para desenvolver as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09**.

• Ao analisar o mapa da página, ressalte que a concepção dos povos originários a respeito deles mesmos era muito diferente daquela dos colonizadores. Se possível, compare um mapa de Tenochtitlán elaborado pelos espanhóis com o mapa da página e indique onde o território se localiza no atual México. A atividade auxilia o desenvolvimento do **saber geográfico**, visto que os alunos farão uma leitura atenta do mapa e criarão relações entre as questões culturais e a delimitação de fronteiras da capital do Império Asteca. Essa análise também desenvolve o trabalho com a **etn cartografia**, pois destaca que os saberes astecas sobre a natureza, a população e os limites territoriais estão indicados no mapa e são muito diferentes daqueles produzidos pelos espanhóis, que não dominavam esses conhecimentos e técnicas.

CAPÍTULO

12 A América espanhola

Quando os europeus desembarcaram na América, em 1492, havia cerca de 50 milhões de indígenas habitando o território. Essa população foi drasticamente reduzida ao longo dos anos de invasão e de ocupação europeia.

Em 1492, algumas sociedades indígenas da América formavam poderosos reinos e impérios, muito ricos, politicamente organizados, e com uma cultura sofisticada.

No entanto, a visão dos europeus com relação a esses povos era etnocêntrica, pois depreciava os valores e o modo de vida próprios das culturas indígenas. Em muitos relatos europeus, as populações nativas eram descritas como “bárbaras e selvagens”.

A queda do Estado Asteca

Em 1518, os espanhóis chegaram ao território asteca, atual região do México. Eles foram recebidos com presentes, entre os quais vários objetos de ouro, provocando grande interesse nos espanhóis em conquistar o território.

Então, os espanhóis empreenderam outras expedições à região. Uma delas, comandada por Hernán Cortés, em 1519, reuniu centenas de tripulantes e muitas peças de artilharia, além de cavalos, animais até então desconhecidos pelos nativos americanos.

O mapa a seguir representa Tenochtitlán, a capital asteca, após a conquista, em 1521. O modo como o local e seus habitantes foram representados indica que provavelmente o mapa foi pintado por um asteca.



Tenochtitlán, 1521. Mapa pintado à mão em dois pedaços de pergaminho unidos, 75 cm x 144 cm, 1550. Detalhe.

176

• Esse trabalho ajuda a valorizar a cultura das populações locais da América. A discussão favorece o trabalho com as **Competências gerais 3 e 4** da BNCC, pois os alunos aprenderão a valorizar manifestações culturais locais e empregarão diferentes linguagens, inclusive a cartográfica, para compartilhar informações, experiências e ideias no contexto

da colonização na América. Além disso, o uso da linguagem cartográfica para desenvolver o raciocínio espaço-temporal dos alunos ajuda a trabalhar alguns aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 7**, levando-os a relacionar localização, distância e direção.

Questão 1. Em sua opinião, os conhecimentos de um asteca foram importantes para a construção do mapa apresentado anteriormente? *Questão 1. Resposta nas orientações ao professor.*

Sem saber das intenções dos espanhóis, o governante asteca Montezuma recebeu-os como visitantes, oferecendo-lhes alojamento em seu palácio. Aproveitando-se da confiança do governante, os espanhóis, então, deram início a uma série de ataques violentos contra os nativos, mas foram duramente reprimidos.

Após essa derrota, Hernán Cortés reorganizou suas tropas, armou um cerco contra Tenochtitlán e Montezuma foi assassinado. Apesar da superioridade populacional e da grande resistência do Estado Asteca, em 1521 ele chegou ao fim com o domínio dos espanhóis.

A conquista do Império Inca

A partir de 1520, os espanhóis realizaram várias expedições para reconhecer o território do Império Inca, então localizado na cordilheira dos Andes. Em 1531, a tropa liderada por Francisco Pizarro, formada por 180 homens fortemente armados, invadiu as terras incas.

Nessa época, o Império Inca estava atravessando um período de conflitos internos. Além disso, os irmãos Atahualpa e Huáscar disputavam o trono. Atahualpa saiu vitorioso, tornando-se governante.

O Império Inca ficou bastante fragilizado pela crise, permitindo que Pizarro se aproveitasse dessa situação para capturar Atahualpa, em 1532, na cidade de Cajamarca (no atual Peru). As tropas de Pizarro executaram Atahualpa e apoderaram-se de Cajamarca.

Apesar da forte resistência indígena, a conquista espanhola estendeu-se pelas demais regiões do Peru. Cuzco, capital do Império, foi tomada no ano seguinte, mas somente em 1572, quando o último governante inca, Tupac Amaru, foi morto pelos invasores, os incas foram totalmente dominados.

Ilustração que representa o primeiro encontro de Pizarro com Atahualpa, em 1532. Extraída da obra de Felipe Guamán Poma de Ayala, século XVI.



FELIPE GUAMÁN POMA DE AYALA — COLEÇÃO PARTICULAR

• A abordagem dos primeiros contatos entre europeus e nativos da América favorece o trabalho com a **Competência específica de História 1**, possibilitando que os alunos compreendam acontecimentos históricos e transformações das estruturas dos povos em questão. Da mesma forma, entender a existência de dois sujeitos que interagem em um evento histórico possibilita o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas 1**.

• Durante o trabalho com a questão 1, retome a análise do mapa apresentado na página anterior e organize uma roda de conversa sobre a importância dos saberes e da cultura asteca.

Resposta

Questão 1. Resposta pessoal. Espere-se que os alunos reconheçam a importância do conhecimento dos habitantes e do local para a elaboração do mapa.

• Explique aos alunos que, entre os vários fatores que favoreceram a vitória das tropas de Hernán Cortés, estão o apoio de povos rivais dos astecas, que se tornaram aliados dos espanhóis, assim como a fome e as doenças.

• Mostre que a imagem de Atahualpa e Francisco Pizarro representa o primeiro encontro pacífico entre o governante inca e os espanhóis, ocorrido em 1532. Analise-a com os alunos, destacando que Atahualpa foi representado em posição central, em frente de grande quantidade de guerreiros incas, dispostos e armados para a segurança dele. Há também uma figura religiosa, como se estivesse lendo a Bíblia para os nativos. Para estabelecer o diálogo entre colonizadores e indígenas, há um intérprete no cenário. Ele foi representado com o braço esquerdo levantado. É possível identificar o europeu e os nativos pelas vestimentas. O europeu foi representado com armadura, arma e escudo característicos, ao passo que os nativos vestem roupas típicas e adornos tradicionais.

- A análise da exploração do trabalho indígena e da atuação da Igreja nos tempos coloniais possibilitam o trabalho com a habilidade **EF07HI09**, pois evidenciam impactos da conquista da América para as populações ameríndias.

- Esse assunto favorece também o trabalho com aspectos da **Competência específica de História 1**, que ajuda na compreensão das relações de poder e da manutenção das estruturas sociais da América espanhola, cujo critério era baseado principalmente em aspectos étnicos da população.

- Durante a realização da questão 2, ao analisar o mapa da página, identifique com os alunos as cidades indicadas. Se possível, compare o mapa dos Vice-Reinos espanhóis com o da América Latina atual, situando as cidades em seus países contemporâneos. Retome o assunto sobre como os espanhóis mudaram os nomes de algumas cidades dos povos americanos, criando nomenclaturas em espanhol e em homenagem a figuras da Igreja católica (como Santo Domingo, Santiago e Santa Fé de Bogotá), mas mantiveram outras como eram chamadas por seus povos (como Cuzco). A atividade auxilia o desenvolvimento do **saber geográfico**, visto que os alunos farão uma leitura atenta do mapa e criarão relações entre as questões culturais, políticas e a delimitação de fronteiras durante o período do estabelecimento do Império Espanhol na América. Além disso, o uso da linguagem cartográfica para desenvolver o raciocínio espaço-temporal dos alunos ajuda a trabalhar alguns aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 7**, levando-os a relacionar localização, distância e direção.

A administração das colônias

Após as guerras de conquista, os espanhóis iniciaram o processo de colonização das terras na América. O território foi dividido em vice-reinos.

Os vice-reinos da América espanhola (séc. XVI)



Fonte de pesquisa: BLACK, Jeremy. *World History Atlas*. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 78-79.

Em 1535, foi criado o Vice-Reino da Nova Espanha, englobando o território do atual México e de parte da América Central. O Vice-Reino do Peru, criado em 1542, incluía parte das colônias espanholas da América do Sul.

Cada um deles era governado por um vice-rei, responsável por assuntos administrativos, militares e religiosos. O vice-rei também exercia o papel de juiz nas *Audiencias*, que eram tribunais responsáveis por aplicar a justiça nas colônias.

As cidades maiores tinham um órgão importante, o *Cabildo*, responsável pela administração municipal e geralmente controlado pelos colonizadores mais ricos.

Questão 2. Após observar o mapa, identifique duas cidades que faziam parte do Vice-Reino da Espanha e duas cidades do Vice-Reino do Peru.

Questão 2. Respostas possíveis: Vice-Reino da Nova Espanha – Santa Fé, Cidade do México, St. Augustine, Mérida, Vera Cruz, Santo Domingo, Havana. Vice-Reino do Peru – Caracas, Cartagena, Panamá, Santa Fé de Bogotá, Quito, Lima, Cuzco, La Paz, Potosí, Assunção, Santiago, Concepción, Buenos Aires.

A sociedade colonial

A sociedade espanhola colonial estava dividida em cinco grupos distintos.

Chapetones: eram os espanhóis que migraram para a América. Ocupavam os cargos administrativos mais importantes e eram donos de grandes fazendas e de minas e responsáveis pelo comércio entre as colônias e a metrópole.

Criollos: eram os descendentes de espanhóis nascidos na América. Também possuíam terras e minas, mas exerciam cargos inferiores aos dos *chapetones* na administração colonial. Com os *chapetones*, formavam a elite colonial.

Mestiços: eram filhos de espanhóis, ou de descendentes de espanhóis, com indígenas. Dedicavam-se a diferentes atividades, como o pequeno comércio, o artesanato e a administração de propriedades rurais.

Indígenas: grupo formado por grande variedade de povos nativos. A mão de obra desse grupo era utilizada nas minas, na agricultura e nas obras públicas.

Africanos e afrodescendentes escravizados: a presença deles foi mais comum no Caribe e em partes da América do Sul. Sua mão de obra foi utilizada principalmente na produção de açúcar e em atividades mineradoras.

Trabalho indígena

A mão de obra indígena foi predominante na maior parte da América espanhola. O trabalho forçado por meio da *mita* e da *encomienda* eram os mais comuns.

A *mita* era uma espécie de imposto pago pelos indígenas na forma de trabalho. Esse sistema já era utilizado pelos povos incas e foi adaptado pelos espanhóis, sendo amplamente empregado na mineração e nas obras públicas, principalmente no Vice-Reino do Peru. Por meio desse sistema, alguns indígenas eram retirados de suas comunidades e forçados a trabalhar em outra região da colônia. Eles recebiam apenas um pequeno pagamento em troca de seu trabalho e só podiam sair mediante autorização. Por causa das péssimas condições de trabalho e dos maus-tratos sofridos, milhares de indígenas submetidos a esse sistema morreram.

Na *encomienda*, era estabelecido um contrato entre um colono e a Coroa espanhola. O colono (o *encomendero*) podia explorar o trabalho ou cobrar tributos de uma comunidade indígena mediante o pagamento de taxas à Coroa. Por meio do contrato, o colono era responsável por vestir, alimentar e catequizar os indígenas explorados.

Representação da exploração do trabalho inca pelos colonizadores europeus.



Gravura do início do século XVII, extraída do livro *A primeira nova crônica e bom governo*, do espanhol Felipe Guamán Poma de Ayala.

FELIPE GUAMÁN POMA DE AYALA – COLEÇÃO PARTICULAR

• Uma das possibilidades de trabalho com a sociedade colonial espanhola na América é o desenvolvimento de uma pirâmide social. No topo da pirâmide, indique a presença dos *chapetones*, que eram nascidos na Espanha e detinham o poder político. A camada seguinte é a dos *criollos*, colonos já nascidos em território americano que desenvolveram atividades comerciais, eram proprietários de terras e detinham o poder econômico, mas não podiam exercer cargos políticos importantes em razão de sua origem. A terceira camada é composta pelos mestiços, filhos de espanhóis com indígenas, que praticavam o artesanato, o pequeno comércio e outras atividades. A penúltima camada é a dos indígenas, que realizavam um tipo de trabalho forçado nas minas, nas lavouras e nas cidades, que se diferenciava da escravidão pelo pagamento de uma contraprestação financeira de baixo valor. Por fim, estavam os escravizados africanos, empregados na mineração e na plantação. Ressalte aos alunos que a escravidão africana foi empregada somente em alguns territórios espanhóis, como o Caribe e a Colômbia. Leve-os a refletir sobre como essa diversidade ajudou a formar grupos étnicos tão diferentes nos atuais países da América espanhola. Ao passo que as populações da América do Sul têm características físicas que remontam à sua ancestralidade indígena, as comunidades da América Central – como de Cuba e da República Dominicana – são predominantemente negras.

• Analise a imagem da página com os alunos, questionando-os sobre como ela retrata um exemplo de *encomienda*. Mostre a eles que o indígena carrega um bloco pesado e possui em suas mãos seu pequeno pagamento, enquanto recebe ordens do colono espanhol, que o segue a cavalo.

Algo a mais

• A fim de ampliar os conhecimentos sobre a história da América Latina, uma possibilidade é a leitura do livro:

> PRADO, Maria Lígia; PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014.

• O tema da influência da Igreja no espaço colonial, cujos membros dividiam-se na exploração indígena ou na proteção aos nativos, possibilita ao aluno entender a existência de diferentes visões sobre uma cultura ou um povo em um mesmo contexto histórico, aspecto da **Competência específica de História 4**.

• Ao trabalhar o tema do boxe, explique aos alunos que o relato histórico é um gênero textual com o objetivo de expor (de forma escrita ou oral) acontecimentos reais do passado. Trata-se de uma importante fonte de estudos, pois fornece uma diversidade significativa de vozes, permitindo que episódios históricos relevantes sejam compreendidos por diferentes pontos de vista. Lembre de ressaltar que o relato depende da visão de quem vivencia o fato e das intenções da narrativa, portanto, é variável.

• Comente com os alunos que Bernardino de Sahagún foi um dos principais cronistas do processo de conquista da Nova Espanha. Sahagún foi um padre espanhol da ordem dos franciscanos que escreveu muitas obras bilingües, pois aprendeu o idioma nativo dos astecas, o náuatle, fator que permitiu sua comunicação direta com eles. Por esse motivo, suas publicações são consideradas algumas das fontes mais importantes para a reconstrução da história dos astecas antes mesmo da instalação de um governo espanhol na América, já que ele registrava também os relatos dos povos locais.

• Faça a análise da imagem do boxe com os alunos. Explique-lhes que ela traz a representação dos espanhóis no contexto da chegada à América. A imagem retrata espanhóis de maneira imponente, montados em seus cavalos, uniformizados e armados. A representação da imagem que coloca em evidência os espanhóis, é reiterada pelo título da obra, que denomina o território já habitado por milhões de nativos segundo a perspectiva do colonizador, ou seja, Nova Espanha.

Influência da Igreja

Durante a colonização, diferentes ordens religiosas católicas foram responsáveis pela tarefa de catequizar os indígenas, exercendo importante papel na dominação dos povos nativos. A catequização enfraquecia os laços de identidade existentes entre os indígenas, pois procurava substituir sua cultura tradicional pela cultura europeia.

Em muitos aspectos, a atuação da Igreja foi contraditória. Em diversas ocasiões, ela auxiliou a metrópole a controlar os indígenas e participou diretamente da exploração de sua mão de obra. Por outro lado, muitos membros da Igreja agiram na defesa dos nativos, tentando proteger a vida deles e diminuir as crueldades praticadas pelos colonizadores.

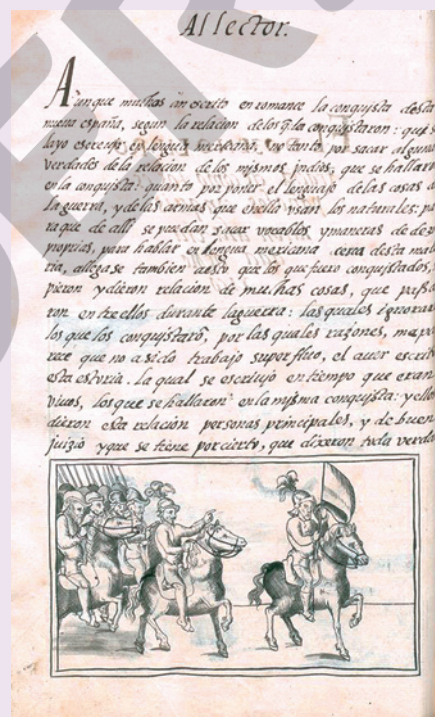
A conquista do México segundo Bernardino de Sahagún

A dominação dos colonizadores espanhóis sobre Tenochtitlán, capital asteca, foi marcada por muita violência e cobiça. Parte da história dessa dominação foi escrita por Bernardino de Sahagún, missionário franciscano que viveu no México no século XVI.

Durante aproximadamente 30 anos, ele escreveu a obra *História geral das coisas da Nova Espanha*, trabalho enciclopédico composto de 12 livros sobre a história e a cultura do povo asteca, publicado entre 1575 e 1577. Essa publicação também ficou conhecida como *Códice Florentino*. O Livro 12 dessa obra trata especificamente da conquista do México.

Os livros foram escritos com base em relatos históricos de indígenas que testemunharam a conquista espanhola. Os relatos históricos são importantes fontes de estudos, pois permitem que episódios importantes da história sejam compreendidos a partir de diferentes pontos de vista.

Fac-símile de páginas da obra *História geral das coisas da Nova Espanha*, publicada entre 1575 e 1577.



Leia a seguir um trecho da obra de Sahagún, que trata da relação dos colonizadores espanhóis com Montezuma, governante asteca que hospedou os europeus em seu palácio logo após a chegada deles ao território asteca.

Os conquistadores mostram seu interesse pelo ouro

Quando os espanhóis instalaram-se, em seguida interrogaram Motecuhzoma a respeito dos recursos e reservas da cidade: as insígnias guerreiras, os escudos; muito procuravam e muito exigiam o ouro.

E Motecuhzoma rápido vai-lhes guiando. Vai cercado, acossado. Ele vai no meio, vai adiante deles. Vão-lhe comprimindo, vão-lhe acossando.

E quando chegaram à casa do tesouro, chamada Teucalco, tiram para fora todos os objetos feitos com plumas, como coletes de pluma de quetzal, escudos preciosos, discos de ouro, os colares dos índios, as lunetas para o nariz feitas de ouro, as correntes de ouro, pulseiras de ouro, os diademas de ouro.

Imediatamente foi despojado de todos os escudos de ouro, assim como todas as insígnias. E em seguida fizeram uma grande bola de ouro, e botaram fogo, incendiaram, queimaram tudo o que restava, por mais valioso que fosse: com o que tudo ardeu.

Quanto ao ouro, os espanhóis reduziram tudo a barras, e ficaram com todas as chalchihuites que acharam mais bonitas; mas todas as outras desse tipo de pedra ficaram para os tlaxcaltecas.

[...]

SAHAGÚN, Bernardino. Os conquistadores mostram seu interesse pelo ouro. In: LEÓN-PORTILLA, Miguel. *A visão dos vencidos: a tragédia da conquista narrada pelos astecas*. Tradução: Carlos Urbim e Jacques Waimberg. Porto Alegre: L&PM, 1985. p. 77.




Motecuhzoma: refere-se ao governante Montezuma (grafia adaptada à língua portuguesa).

Chalchihuites: pedras preciosas de cor verde.

Tlaxcaltecas: povo que se tornou aliado dos espanhóis na invasão de Tenochtitlán.

Agora, responda às questões a seguir.

Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.

-  1. De acordo com o relato histórico apresentado, como os espanhóis agiram em relação ao governante asteca Montezuma?
-  2. Por que os relatos históricos são fontes importantes para o estudo da História?
-  3. Em sua opinião, qual é a importância de mostrar a visão dos povos dominados sobre a história da conquista da América? Discuta com os colegas e troquem ideias sobre o assunto. Por fim, baseando-se na discussão com os colegas, reflita se sua opinião ainda é a mesma.

181

• As questões 1 a 3 permitem o desenvolvimento da **leitura inferencial**. Peça aos alunos que façam a leitura do texto de Sahagún sobre as relações entre Montezuma e os colonizadores espanhóis. Discuta com eles as atividades descritas no texto e o posicionamento de seus personagens. Para isso, formule questionamentos como: “Por que Montezuma leva os espanhóis para seu palácio?”; “Como o autor descreve o sentimento de Montezuma?”; “Como o texto relata um episódio da conquista espanhola?”. Ao discutir a importância dos relatos históricos como fontes para o estudo da História, a questão 2 dialoga com aspectos da **Competência específica de História 6**, visto que busca compreender os conceitos que norteiam a produção historiográfica. Por sua vez, a questão 3 pode ser trabalhada no âmbito da **Competência específica de Ciências Humanas 4**, motivando os alunos a terem atitudes de acolhimento e valorização da diversidade dos povos indígenas da América, assim como suas particularidades.

Respostas

1. De acordo com o relato, Montezuma foi completamente desrespeitado pelos colonizadores, que o roubaram e desconsideraram toda a cultura asteca.

2. Espera-se que os alunos reconheçam a importância dos relatos históricos como fontes para o estudo da História, pois trazem informações e pontos de vista de pessoas diversas, enriquecendo o trabalho do historiador e a maneira como

ele pode estudar e interpretar determinados aspectos do passado.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reflitam sobre a importância de conhecer a história dos povos sob diversos ângulos, rechaçando um modelo que considera apenas o lado do conquistador. A visão dos povos dominados é essencial para entendermos melhor e de maneira mais justa determinado fato ou processo histórico.

• Discuta com os alunos as consequências da colonização espanhola na América para a conformação dos povos que habitam esse território na atualidade. Organize uma roda de conversa e permita que eles apontem diversos tipos de influência, desde questões étnicas, linguísticas e culturais, até algumas de caráter econômico e político, com denúncias à exploração das comunidades indígenas e extermínio de alguns povos. Essa discussão permite o trabalho com a habilidade **EF07HI09**, uma vez que aborda os impactos da colonização espanhola para as populações ameríndias na atualidade, considerando, inclusive, as formas de resistência dos nativos nesse processo. Também se articula à **Competência geral 9**, pois possibilita ao aluno exercer a empatia e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos por meio da apresentação das situações e condições atuais dos povos indígenas na América Latina, levantando questões como a dificuldade de sobrevivência e suas lutas para que seus direitos sejam garantidos e cumpridos.

• O conteúdo sobre os povos indígenas na atualidade permite o trabalho com os temas contemporâneos transversais **Diversidade cultural** e **Educação em direitos humanos**, ressaltando a necessidade de lutarmos pela construção e pelo aprimoramento de uma democracia inclusiva e justa. Ao abordar o assunto, destaque a importância de conhecermos a realidade dos povos indígenas na atualidade e sua **pluralidade social**, não só nos países colonizados pelos espanhóis, mas também no Brasil. Auxilie os alunos a perceber que as mais diversas formas de preconceito contra uma população indígena, ainda arraigadas, têm origens no processo de colonização, que dizimou e explorou a mão de obra nativa e submeteu os povos originários à cultura europeia, desprezando seus costumes, suas tradições e seu modo de vida. Reforce para eles a importância de combater esses preconceitos, reconhecendo os direitos

Os povos indígenas na atualidade

Com base no que você estudou até aqui, será que podemos afirmar que o processo de conquista e colonização da América espanhola afetou os povos indígenas que vivem atualmente no território? De que maneira?

Só é possível compreender a situação atual dos povos indígenas na América Latina se levarmos em consideração o processo histórico iniciado com a chegada dos colonizadores europeus ao continente. A violência e a exploração sofridas pelos indígenas, durante a conquista e nos anos seguintes, marcaram profundamente essas sociedades.

De acordo com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), nos dias atuais, os indígenas constituem aproximadamente 8,3% da população da América Latina, com quase 45 milhões de indivíduos que representam mais de 800 povos e culturas distintos.

Esses povos enfrentam realidades diferentes em cada região. Em geral, muitos deles ainda lutam por melhores condições de vida e por direitos que lhes garantam mais dignidade ou mesmo para que os direitos já conquistados sejam cumpridos. Conheça a seguir um pouco mais sobre esses povos.

América Latina: região do continente americano que reúne países cujas línguas derivam do latim, como português, espanhol e francês. A América Latina engloba 20 países, entre eles o Brasil, a Argentina, o Peru, o Haiti e a Costa Rica.

Mapuche

Os Mapuche são um povo indígena que vive atualmente no sul do Chile e da Argentina. Durante a colonização da América pelos espanhóis, esses indígenas os enfrentaram com forte resistência, conquistando a autonomia do território que ocupavam.

Ao longo do tempo, principalmente durante o século XX, parte dos territórios mapuches foi ocupada por latifundiários e por empresários que desejavam explorar economicamente a região. Atualmente, os indígenas lutam pela devolução desses territórios ao seu povo.

Mulheres mapuche em protesto por maior autonomia e liberdade às suas comunidades, no centro de Santiago, Chile, em 2021.



dos indígenas e desconstruindo qualquer fator de marginalização dessas populações. Repasse o texto sobre algumas das etnias da atualidade, explicando que todos esses povos têm suas lutas específicas contra a exploração, pelo fim da discriminação e pela manutenção de seus direitos.

Quéchua e Aymar 

Dois dos maiores grupos de povos indígenas que habitam a América Latina são os Qu chua e os Aymar . A principal identidade desses grupos é a língua falada por eles.

Atualmente, o qu chua, antiga língua indígena adotada pelos incas,   falado por aproximadamente 11 milhões de pessoas de diferentes grupos étnicos, principalmente nos países onde é uma das línguas oficiais, como   o caso do Peru, da Bolívia e do Equador.

A língua aimar    falada por aproximadamente 2 milhões de pessoas, principalmente na Bolívia e no Peru.

Esses povos ainda lutam para ampliar e melhorar os serviços oferecidos pelo Estado aos indígenas, como saúde e educa o.

Mulheres aimar  participando de um desfile, na cidade de La Paz, Bolívia, em 2021.



JORGE BERNAL/AFP

Povos descendentes dos maias

Aproximadamente 6 milhões de indígenas descendentes de povos maias vivem hoje em regiões da Guatemala, de Honduras, de Belize e do México. Muitos desses povos procuram preservar suas antigas tradi es, embora também tenham incorporado parte da cultura dos colonizadores, como o cristianismo. Apesar de ter havido fusão entre a religião maia e o cristianismo, as crenças de seus antepassados não foram abandonadas, sendo conservados muitos de seus costumes, modos de ver o mundo e rituais. Assim, uma das lutas desses povos é para que sua religiosidade seja respeitada e tenha espaço para se desenvolver.

Descendentes dos maias em mercado tradicional de compra e venda de artesanato, na cidade de Chichicastenango, Guatemala, em 2020.



KATIE KK/SHUTTERSTOCK

Um texto a mais

Sobre a violência contra popula es indígenas em algumas regiões da América Latina, como a Argentina e o Chile, leia o texto a seguir.

[...]

O governo argentino, durante o século XIX, praticamente afastou e dizimou popula es autóctones que habitavam as fronteiras da Patagônia com o Chile; a Campanha do Deserto (1879-1883) provocou o extermínio quase que total de todos os indígenas que povoaram estas terras e colonos ocuparam estas terras de cada lado das vertentes dos Andes com atividades agrícolas, pecuárias e comerciais entre a popula o chilena e argentina. Dados que confirmam vestígios do homem americano neste espaço datam entre 10 000 e 3 000 anos as popula es Mapuches na área de Nahuel Huapi e de Tehuelches e outros grupos menores eram os "donos do Território".

[...]

CURY, Mauro José Ferreira; PUTRICK, Simone Cristina. As territorialidades transfronteiriças e o turismo em parques nacionais do Brasil, Argentina e Chile. *Desafio Online*, Campo Grande, v. 3, n. 1, jan./abr. 2015. p. 1112. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deson/article/view/1246/794>. Acesso em: 27 maio 2022.

Objetivos

- Conhecer algumas fontes que mostram representações da conquista espanhola na América.
- Reconhecer que grande parte dessas fontes apresenta o ponto de vista espanhol sobre o processo de conquista da América.

• O trabalho com esta seção aborda o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, pois contribui para desenvolver o olhar dos alunos sobre as diferentes maneiras de representação da conquista espanhola. Também aborda as **Competências gerais 2 e 3**, uma vez que incentiva os alunos a analisar fontes históricas e a valorizar manifestações culturais diferentes. Permite o desenvolvimento de noções introdutórias de **práticas de pesquisa**, especialmente por meio da análise documental para a sensibilização dos alunos para a identificação dos discursos produzidos pelos autores das imagens. Ao expor diferentes representações da conquista espanhola na América por intermédio de diversas fontes, a abordagem também desenvolve aspectos das **Competências específicas de História 4 e 6**.

Um texto a mais

Para fundamentar o trabalho com os códices, leia o texto a seguir.

[...]

Os códices formavam parte da consciência histórica do povo e a população sabia da importância dos livros para conservar sua história, costumes, religião, eram esses escritos que guiavam a vida dos astecas. Eram consultados como manuais de predestinação para a criança que nascia, para orientar os novos casais, para prognosticar o tempo, para consultar a genealogia dos grandes chefes e as decisões a serem aplicadas pelos juízes nas suas decisões judiciais, guardavam mapas e estratégias militares.

[...]

A leitura e interpretação dos livros de pintura eram realizadas pelos sábios e complementadas pela tradição oral. Os tlamatinime [espécie de filósofos]

idealizaram um sistema que levou a sintetizar e fixar na memória dos estudantes o que falavam os códices. O sistema estava baseado em cantos, poemas, hinos e discursos onde se explicavam os códices. [...]

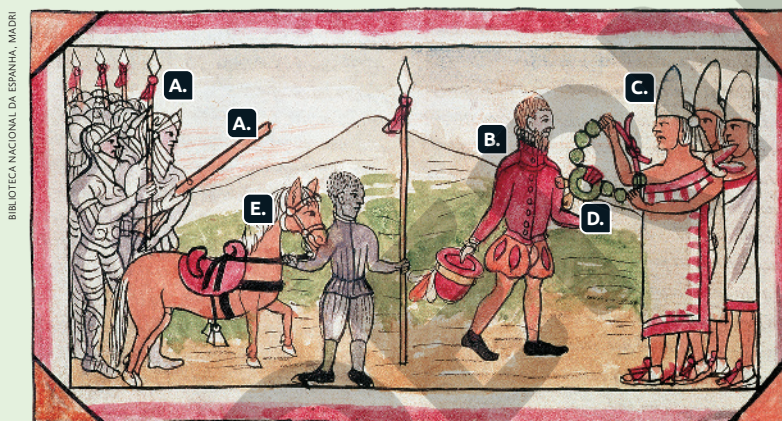
RONCO, Adriana Patrícia; MARTORELLI, Bárbara Cristina Paulucci Cordeiro. A educação através dos códices astecas. *Revista Semioses*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2008. p. 120-121.

Investigando fontes históricas

As representações da conquista

Os espanhóis produziram diversas imagens sobre os acontecimentos da época dos primeiros contatos com os indígenas. Além de retratos acerca do dia a dia asteca, por exemplo, eles produziram imagens que tratam da conquista, registrando a visão que tinham sobre os eventos ocorridos nesse processo.

O primeiro contato entre indígenas e europeus foi representado em **códices**. Um desses códices foi produzido pelo religioso espanhol Diego Durán, no século XVI. Observe a seguir a análise de uma das ilustrações do chamado *Códice Durán*. Ela representa como teria sido o encontro entre europeus e astecas.



Gravura extraída do *Códice Durán*, produzido no século XVI, mostrando o encontro entre Hernán Cortés e Montezuma.

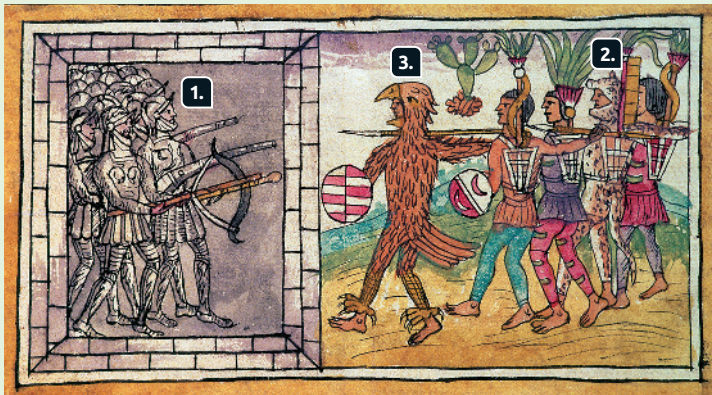
- A.** Além de armaduras, os espanhóis trouxeram armas, como **arcabuzes** e lanças.
- B.** Hernán Cortés foi representado à frente dos espanhóis, em posição de liderança.
- C.** Os astecas foram representados com vestes tradicionais e adereços na cabeça.
- D.** De acordo com alguns estudos, a princípio, os astecas acreditaram que os europeus fossem mensageiros divinos. Por isso, na imagem, estão entregando um presente aos espanhóis.
- E.** Os cavalos eram novidade para os astecas, pois na América não havia esses animais.

Códice: tipo de livro usado para registrar atividades do cotidiano, práticas religiosas, pagamento de tributos etc.

Arcabuz: tipo de arma de fogo portátil, similar a uma espingarda.

Agora, analise outra imagem presente na obra de Durán. Aproveite para compará-la ao códice da página anterior. Depois, faça o que se pede.

BIBLIOTECA NACIONAL DA ESPANHA, MADRI



Gravura extraída do *Códice Durán*, produzido no século XVI, representando um embate entre espanhóis e astecas.

Questões 1 a 6. Respostas nas orientações ao professor.

1. Analise a gravura anterior, extraída do *Códice Durán*, e a representação das personagens. Copie o quadro a seguir no caderno e complete-o com informações correspondentes aos guerreiros representados. Você poderá descrever, por exemplo, as roupas, as armas, a postura e outros elementos que caracterizam cada um deles.

1	Militares espanhóis armados.	
2	Guerreiro asteca da ordem dos Jaguares.	
3	Guerreiro asteca da ordem das Águias.	

2. Com base na observação da gravura anterior, levante hipóteses sobre a resistência dos materiais e tipos de armas utilizados pelos guerreiros espanhóis e astecas.
3. Os astecas aparecem armados na imagem da página anterior? Justifique sua resposta com base nos elementos representados.
4. Compare a imagem desta página com a da página anterior e descreva o modo como os espanhóis foram mostrados em cada uma delas.
5. Em sua opinião, a representação da relação dos astecas com os espanhóis alterou-se de uma imagem para a outra? Por quê?
6. As duas imagens desta seção constam na obra de um religioso espanhol. O que isso nos indica sobre o ponto de vista dessas representações?

185

• As questões 1 a 6 desta seção permitem trabalhar a habilidade **EF07HI09**, pois analisam o aspecto da violência sofrida pelas populações ameríndias na conquista europeia da América e levam os alunos a identificar as formas de resistência. Também refletem sobre as interações e conexões entre os povos americanos e os europeus durante a Conquista, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI02**. Elas abordam a **Competência específica de Ciências Humanas 1**, favorecendo o reconhecimento do outro e de si como identidades diferentes, exercitando o respeito às diferenças. Possibilitam também trabalhar a **Competência geral 2**, pois incentivam o exercício da curiosidade intelectual ao recorrer à abordagem das ciências pela investigação, reflexão e análise das imagens. Procure reforçar aos alunos que esses códices são representações feitas com base no imaginário europeu a respeito dos indígenas e, por isso, eles podem ter sido produzidos relativizando questões como a violência cometida contra esses povos. Assim, por meio da análise dessas fontes, os alunos devem estar atentos a essas questões, a fim de que possam construir argumentos para superar **relativismos** históricos e para colocar em prática procedimentos próprios do **método histórico**.

Respostas

1. Militares espanhóis armados: Os militares espanhóis foram representados com poucas cores, utilizando armaduras e armas; 2. Guerreiro asteca da ordem dos Jaguares: O guerreiro dessa ordem foi representado usando uma roupa de jaguar; 3. Guerreiro asteca da ordem das Águias: O guerreiro dessa ordem foi representado vestindo uma roupa de águia e com um escudo e uma lança.

2. Os guerreiros espanhóis utilizavam armaduras de metal e armas de fogo; já os guerreiros astecas foram representados utilizando tecidos no corpo e armas menos sofisticadas, como a lança, portanto pareciam ter menos proteção e oferecer pouca resistência.

3. Na imagem da página anterior, os astecas não estão armados, pois, segundo alguns

estudos, eles acreditavam que os espanhóis eram mensageiros divinos. Nesse caso, estariam entregando um presente aos europeus.

4. Em ambas as imagens, os espanhóis foram representados vestindo armaduras e utilizando armas; suas representações parecem ser as mesmas nas duas.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que a atitude dos astecas mudou de uma imagem para a outra e que justifiquem esse fato com base na observação das imagens.

6. Essas representações apresentam o ponto de vista dos europeus acerca dos primeiros contatos com os astecas.

• As atividades desta página favorecem a abordagem de aspectos da **Competência específica de História 3**, permitindo aos alunos elaborar questionamentos e hipóteses em relação às informações apresentadas e aos contextos históricos analisados.

• A atividade **1** discute o processo de destruição do Estado Asteca, refletindo sobre os diversos impactos da colonização espanhola para as populações nativas, incluindo suas formas de resistência, abordagem que contribui para desenvolver a habilidade **EF07HI09**.

• A atividade **2** aborda aspectos sobre as formas de organização das sociedades americanas no período da colonização, favorecendo o trabalho com a habilidade **EF07HI08**.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Resposta: A expedição foi liderada por Hernán Cortés, em 1519. Os espanhóis possuíam cavalos e uma grande quantidade de armamentos. Em um primeiro momento, a expedição foi recebida pelos astecas como visitantes; no entanto, os espanhóis passaram a fazer ofensivas até formar um cerco contra Tenochtitlán, assassinando, depois, Montezuma.

Organizando os conhecimentos

1. Descreva como foi a expedição que deu início à destruição do Estado Asteca.
2. Copie o quadro a seguir no caderno e complete os espaços com as informações sobre a divisão da sociedade colonial da América espanhola.

2. Respostas nas orientações ao professor.

Grupos	Descrições
	Descendentes de espanhóis nascidos na América. Possuíam terras e minas, mas exerciam cargos inferiores na administração colonial.
Chapetones	
	Presentes principalmente no Caribe e em partes da América do Sul. Sua mão de obra foi utilizada sobretudo na produção de açúcar e na mineração.
	Grupo formado por grande variedade de povos cuja mão de obra foi utilizada nas minas, na agricultura e nas obras públicas.
Mestiços	

Aprofundando os conhecimentos

3. A chegada dos espanhóis à América teve consequências marcantes para a população nativa. Formem grupos, analisem as informações do texto e respondam às questões.

[...]

Para conseguir os 20 mil quilos de ouro, remetidos à Espanha [...], os espanhóis saquearam, mataram e roubaram. Os historiadores discutem o número de mortos, mas ninguém nega a tragédia. Se a ilha de São Domingos tinha 8 milhões de habitantes em 1492, em 1514 restavam 32 mil homens. Se o vale do México comportava 25 milhões de pessoas, no final do século não passava de 70 mil. Sessenta e oito por cento dos maias pereceram nas mãos dos espanhóis. A população do Peru, que em 1530 era calculada em 10 milhões, em 1560 caiu para 2,5 milhões. Um desastre demográfico.

Os europeus dizimaram os construtores de uma civilização que em muitos aspectos superava a sua, desestruturaram um sistema produtivo que permitia a alimentação de milhões de pessoas, queimaram os avanços científicos transmitidos por gerações de americanos e, sobretudo, destruíram as possibilidades de um desenvolvimento autônomo.

[...]

PEREGALLI, Enrique. *A América que os europeus encontraram*. 13. ed. São Paulo: Atual, 1994. p. 6-7. (Coleção Discutindo a História).

186

Respostas

Grupos	Descrições
Criollos	Descendentes de espanhóis nascidos na América. Possuíam terras e minas, mas exerciam cargos inferiores na administração colonial.
Chapetones	Espanhóis que migraram para a América e que ocupavam os cargos administrativos mais importantes. Também eram donos de grandes extensões de terra e de minas, além de serem responsáveis pelo grande comércio entre as colônias e a metrópole.
Africanos e afrodescendentes escravizados	Presentes principalmente no Caribe e em partes da América do Sul. Sua mão de obra foi utilizada sobretudo na produção de açúcar e na mineração.
Índigenas	Grupo formado por grande variedade de povos cuja mão de obra foi utilizada nas minas, na agricultura e nas construções públicas.
Mestiços	Filhos de espanhóis, ou de descendentes de espanhóis, com indígenas. Dedicavam-se a diferentes atividades, como o pequeno comércio, o artesanato e a administração de propriedades rurais.

a) Segundo o autor, o que motivou tantas mortes no território americano?

3. a) Resposta: O autor afirma que as mortes foram provocadas pela cobiça ao ouro americano.

b) Como as civilizações maia, asteca e inca foram caracterizadas no texto?

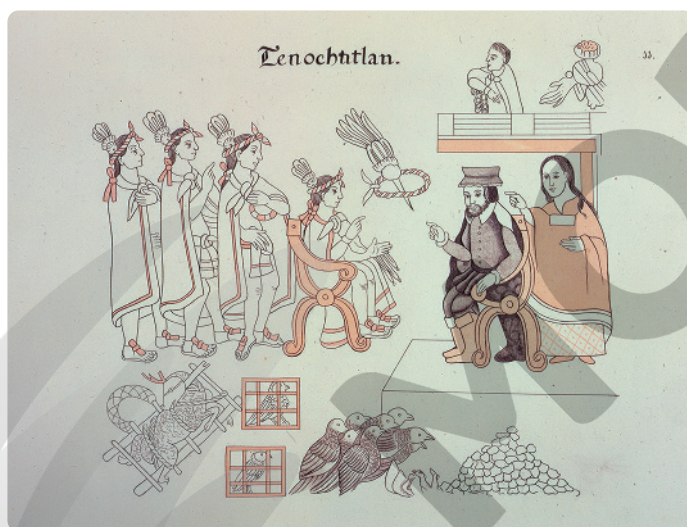
c) Além das mortes de indígenas, quais são as outras consequências da conquista da América pelos espanhóis? Reflita sobre o tema com os colegas e anote no caderno a conclusão de vocês. 3. c) Resposta nas orientações ao professor.

4. O papel dos intérpretes nativos foi decisivo para a comunicação entre espanhóis e astecas. O comandante Cortés, por exemplo, teve uma intérprete conhecida como Malinche. Com seu trabalho, Malinche permitiu que os espanhóis se comunicassem com outros líderes indígenas e conseguissem o apoio de grupos nativos que se consideravam inimigos dos astecas e que viam com “bons olhos” a queda do governante. Leia o texto e analise a imagem.

[...] 3. b) Resposta: O texto caracteriza essas populações como civilizações avançadas, as quais em muitos aspectos superavam os europeus.

Nessa época, a figura do intérprete ocupava um lugar importante entre os europeus, que se serviram de tradutores desde as primeiras incursões na América, e entre os nativos, que utilizavam indivíduos falantes de outro idioma para comunicar-se nesse grande mosaico linguístico que era a América. O aparecimento de Malinche serviu, nesse caso, para viabilizar a comunicação, selar alianças e promover a negociação entre Cortés e os povos contatados. Além do conhecimento do *náhuatl* [...], Malinche também entendia o discurso elaborado e a evocação das palavras apropriadas conforme a idade, o gênero e a posição social do interlocutor. [...]

JOSÉ, Maria Emília Granduque. A imagem de Malinche pelas crônicas da conquista espanhola do México (século XVI). *Dimensões*, v. 29, 2012. p. 339.



Gravura extraída do *Códice Florentino*, do século XVI, mostrando um diálogo entre Cortés e Montezuma.

187

• As atividades 3 a 5 favorecem a abordagem de aspectos da **Competência específica de História 3**, permitindo aos alunos elaborar questionamentos e hipóteses em relação às informações apresentadas e aos contextos históricos analisados. Ao discutir os impactos da conquista espanhola para as populações nativas, incluindo suas formas de resistência, é possível abordar aspectos da habilidade **EF07HI09**. Também permitem o desenvolvimento da **leitura inferencial**. Peça aos alunos que façam a leitura do texto sobre as formas de dominação espanhola na América. Para isso, realize questionamentos do tipo: “Como o processo de colonização da América espanhola mudou a configuração das populações locais?”; “O que motivou os espanhóis a explorarem a região?”; “De que formas os europeus destruíram as civilizações americanas?”.

• A atividade 4 favorece o trabalho com a **Competência geral 9**, ao promover o exercício do diálogo com respeito aos indivíduos em suas identidades e saberes.

Resposta

3. c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos produzam um texto relacionando a atual situação dos povos indígenas na América Latina ao processo histórico da colonização europeia. É importante que eles reflitam sobre as consequências

abordadas pelo texto, tais como desestruturação de um sistema produtivo elaborado; fim do desenvolvimento de avanços científicos transmitidos por gerações de americanos; e destruição das possibilidades de um desenvolvimento autônomo.

Respostas

4. a) Malinche foi representada no lado direito da imagem, atrás de Cortés. Ela está vestindo roupas típicas da população nativa e aparentemente está participando da conversa entre Montezuma e Cortés na condição de tradutora.

b) Cortés foi representado sentado à frente de Malinche e de frente para Montezuma, que também foi representado sentado. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem que chegaram a essa conclusão ao observar que ambos foram representados sentados e com dedos apontando, parecendo participar de uma conversa, por exemplo.

c) Malinche foi uma intérprete que atuava na comunicação entre europeus e nativos. Ela possibilitou que o comandante espanhol tivesse contato com povos nativos inimigos dos astecas, que o apoiaram na destruição do Estado.

d) Além de transmitir as mensagens, Malinche conseguia interpretar os interlocutores, percebendo determinados detalhes dos discursos, como as expressões mais apropriadas.

e) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem que o principal problema seria a falta de compreensão nos diálogos entre esses povos.

f) Para orientar o trabalho de pesquisa dos alunos, indique-lhes sites confiáveis que descrevam profissões, por exemplo, a página do blog *Por dentro das profissões*. DEARO, Guilherme. Dez fatos sobre a carreira de tradutor e intérprete. *Guia do Estudante*. 24 fev. 2017. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/coluna/pordentrodasprofissoes/dez-fatos-sobre-a-carreira-de-tradutor-e-interprete/>. Acesso em: 30 maio 2022.

5. a) A imagem mostra o frei Bartolomeu de Las Casas, ao centro, com uma túnica branca e um manto escuro, que o identifica como dominicano. Ao seu redor estão três personagens indígenas, retratadas como crianças ou jovens, muito menores do que o padre e com roupas que identificam a diversidade cultural dos indígenas mesoamericanos.

a) Identifique na imagem a figura de Malinche e descreva como ela foi representada.

4. a) Resposta nas orientações ao professor.

b) Identifique também as representações de Cortés e Montezuma. Como você chegou a essa conclusão? 4. b) Resposta nas orientações ao professor.

c) Qual foi o papel desempenhado por Malinche no processo de conquista?

4. c) Resposta nas orientações ao professor.

d) De acordo com o texto, qual era o diferencial de Malinche como intérprete?

4. d) Resposta nas orientações ao professor.

e) Em sua opinião, que tipo de problemas poderiam ocorrer por causa da má comunicação entre os diferentes povos? 4. e) Resposta nas orientações ao professor.

f) Em grupo, faça uma pesquisa em livros, em revistas e na internet e procure informações sobre o trabalho de intérprete na atualidade. Responda às seguintes questões: 4. f) Resposta nas orientações ao professor.

• Em que áreas o intérprete pode atuar?

• Qual é sua importância?

• Quais são os requisitos necessários para se tornar um intérprete?

5. A Igreja católica teve um papel muito importante no processo de conquista da América espanhola. Analise a imagem a seguir e responda às questões.



BIBLIOTECA DE GÖLYER/UNIVERSIDADE METODISTA MERIDIONAL, DALLAS, TEXAS

a) Quem são as pessoas representadas na imagem? Como elas são caracterizadas?

5. a) Resposta nas orientações ao professor.

b) De acordo com a imagem, como a Igreja católica atuou com as comunidades indígenas durante o processo de conquista da América?

5. b) Resposta nas orientações ao professor.

c) A Igreja católica sempre agiu dessa forma durante o processo de conquista? Por quê?

5. c) Resposta nas orientações ao professor.

d) Qual foi a importância dos religiosos católicos no processo de conquista da América?

5. d) Resposta nas orientações ao professor.

Capa do livro *Frei Bartolomeu de Las Casas ou a Proteção dos Índios*, de Heriberto Frias. Biblioteca del Niño Mexicano, México, 1900.

188

b) De acordo com a imagem, a Igreja católica atuou como protetora dos indígenas durante a conquista da América, pois o frei está rodeado de indígenas pedindo sua bênção, chorando e implorando por sua proteção.

c) Não. Parte da Igreja católica acreditava que os indígenas eram inferiores e infantilizados e

participou do processo de exploração da mão de obra dos povos nativos e de seu controle.

d) Os religiosos católicos foram responsáveis por controlar as revoltas indígenas, por realizar o processo de cristianização dos nativos (muitas vezes, de forma forçada) e por explorar sua mão de obra.

13 A América portuguesa

No contexto da expansão marítima europeia, a partir do século XV, os portugueses lançaram-se ao mar para expandir seu império em busca de novos territórios e riquezas, como especiarias e artigos de luxo.

A Coroa portuguesa, após a viagem de Vasco da Gama à Índia, enviou uma expedição marítima, comandada por Pedro Álvares Cabral, com o intuito de estabelecer relações comerciais com o Oriente por meio da instalação de **feitorias** na cidade de Calicute.

Feitoria: entreposto comercial onde as mercadorias eram armazenadas e negociadas.

A chegada dos portugueses ao litoral do Brasil

A esquadra de Cabral, formada por 13 embarcações, havia saído do porto de Lisboa, em Portugal, em 9 de março de 1500. Cabral tinha planejado chegar à cidade de Calicute, mas, ao longo da viagem, desviou-se da rota com a intenção de tomar posse de terras que fossem encontradas pelo caminho.

Em 22 de abril de 1500, portanto após mais de 40 dias de viagem, os navegadores portugueses avistaram as terras que viriam a chamar de Vera Cruz e que hoje correspondem ao litoral sul do estado da Bahia.



Terra Brasilis, de Lopo Homem.
Mapa, 1519. (Detalhe).

Questão 1. O mapa *Terra Brasilis* demonstra o conhecimento que os europeus tinham na época da costa do território brasileiro. Você consegue identificar semelhanças entre esse mapa e o mapa do Brasil atual? Converse com os colegas sobre isso.

Questão 1. Resposta: É possível que os alunos identifiquem semelhanças entre o mapa de Lopo Homem e o mapa do Brasil atual, sobretudo no contorno da costa brasileira.

189

Objetivos do capítulo

- Compreender os primeiros anos de ocupação portuguesa na América e o impacto causado nos povos originários pelo contato de diferentes sociedades.
- Analisar as formas de organização e de administração do Brasil como colônia de Portugal.
- Compreender, por meio de observação, a variedade de relações entre indígenas e portugueses.
- Identificar que a América foi ocupada por outros povos europeus, entre eles ingleses e franceses.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo são relevantes para que os alunos reconheçam as interações e conexões entre as sociedades indígenas do atual território brasileiro e os portugueses, especialmente durante seus contatos iniciais, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI02**.

Os alunos também analisarão as formas de organização das sociedades ameríndias no período da colonização portuguesa e identificarão os diversos impactos desse processo para as populações nativas, incluindo suas formas de resistência, abordagem que contribui para desenvolver as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09**.

• A imagem apresentada nesta página é de um mapa produzido em 1519. Chamado *Terra Brasilis*, ele apresenta detalhes de como a costa do território brasileiro era percebida pelos europeus.

• Durante a discussão da questão 1, mostre aos alunos que, ao longo da costa, em pequenas letras vermelhas e marrons, aparecem os nomes dos rios, cabos e acidentes geográficos próximos

ao litoral. Já os indígenas foram representados de acordo com os primeiros contatos com as comunidades litorâneas, com alguns deles desempenhando tarefas de interesse do colonizador. A fauna e a flora estão indicadas com sinais de terra intocada, quase paradisíaca. A presença portuguesa é registrada por meio das embarcações, representadas navegando pelo oceano Atlântico.

• Os conteúdos destas páginas permitem desenvolver a **Competência específica de História 5**, uma vez que abordam o movimento de populações – a chegada dos portugueses ao Brasil – e de mercadorias – o escambo entre portugueses e nativos, a extração de pau-brasil e a construção de engenhos para produção de açúcar para exportação.

• O trabalho com a questão 2 favorece a abordagem de aspectos da **Competência específica de História 3**, permitindo aos alunos elaborar questionamentos e hipóteses em relação às informações apresentadas e aos contextos históricos analisados. Também permite o desenvolvimento da **leitura inferencial**. Peça aos alunos que façam a leitura do trecho da carta de Pero Vaz de Caminha com atenção. Para isso, realize questionamentos como: “Para que eram utilizadas as cartas no contexto da colonização?”; “Qual visão de mundo o texto de Caminha revela?”; “Com base em quais parâmetros o autor faz suas comparações para descrever os indígenas?”. A questão também aborda as **Competências gerais 2 e 3**, pois incentiva os alunos a analisar fontes históricas e a valorizar manifestações culturais diferentes.

• Sobre os interesses dos portugueses em colonizar as terras, comente com os alunos que, apesar de declarar a posse do território em nome do rei de Portugal, dez dias após os primeiros contatos, eles reabasteceram suas embarcações com água potável e outros mantimentos e seguiram viagem em direção ao Oriente. Enquanto isso, uma das embarcações foi destacada para retornar a Lisboa e informar o rei sobre a novidade.

• O conteúdo relacionado à exploração do pau-brasil permite uma articulação com o tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**, favorecendo que os alunos reflitam sobre a situação atual da Mata Atlântica e a necessidade de preservação desse bioma e do meio ambiente.

• Explique-lhes que, nos primeiros anos de exploração do território brasileiro, os portugueses ocuparam-se da extração do pau-brasil, espécie de árvore característica da Mata Atlântica. Hoje, ela está sob ameaça de extinção e vem sendo motivo de campanhas de proteção ambiental.

Os primeiros contatos

Ao desembarcar no território do atual Brasil, os portugueses fizeram os primeiros contatos com os indígenas pertencentes ao povo Tupiniquim que viviam no local.

Algumas de suas impressões sobre os nativos foram registradas na carta escrita por Pero Vaz de Caminha, escrivão da frota de Cabral. Leia a seguir.

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beijos de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos [...].

Seus cabelos são lisos. E andavam tosquiados, de tosquia alta [...] de bom comprimento e rapados até por cima das orelhas. [...]

CAMINHA, Pero Vaz de. In: CALDEIRA, Jorge (org.). *Brasil: a história contada por quem viu*. São Paulo: Mameluco, 2008. p. 27.

Questão 2. Ao ler esse relato, você acha que os portugueses ficaram impressionados com os indígenas? Por quê? **Resposta:** É possível que os alunos comentem que sim, principalmente pela questão da nudez, pelas maneiras de se ornamentarem e pelo corte de cabelo dos indígenas, aspectos bastante diferentes dos relacionados aos europeus.

Inicialmente, os portugueses não tiveram interesse em se estabelecer nessas terras, sendo os primeiros anos após o contato marcados pela extração de riquezas naturais encontradas nelas.

A exploração das riquezas

Um dos principais produtos explorados no território pelos portugueses foi o **pau-brasil**, madeira de grande valor comercial utilizada na produção de um corante avermelhado usado para tingir tecidos.

Os portugueses utilizaram a mão de obra indígena para a extração dessa madeira em troca de produtos que os indígenas não conheciam, como machados, foices, facas e algumas peças de roupa. Esse tipo de comércio baseado em trocas de mercadorias ou serviços é conhecido como **escambo**. As madeiras obtidas por meio do escambo eram cortadas, transportadas e armazenadas nas feitorias.

Indígenas trabalhando na extração do pau-brasil, de André Thevet. Gravura, 1575.



ANDRÉ THEVET - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

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

A colonização do território

O pau-brasil era extraído de territórios de exclusividade portuguesa; no entanto, no início do século XVI, os reis de outras nações europeias passaram a contestar a divisão estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas (1494) e o monopólio português sobre a extração do pau-brasil.

Logo, outros exploradores, entre eles espanhóis, holandeses e, principalmente, franceses, passaram também a buscar e extrair esse recurso natural. Para combater a extração do pau-brasil por outros exploradores, a Coroa portuguesa enviou expedições marítimas, chamadas **guarda-costas**. Além disso, para garantir o controle de sua colônia americana, a Coroa iniciou a colonização do território conquistado.



Versão colorizada do mapa produzido pelo cartógrafo italiano Giacomo Gastaldi, que descreve a viagem do navegador francês Jean Parmentier pela costa brasileira em 1520. No mapa estão representados os indígenas extraíndo o pau-brasil.

A ocupação portuguesa no litoral

A primeira expedição colonizadora foi enviada ao Brasil em 1532. Os colonos, liderados por Martim Afonso de Sousa, fundaram o primeiro núcleo de povoamento colonial, a vila de São Vicente, localizada no litoral do atual estado de São Paulo.

O açúcar era muito valorizado na Europa e rendia altos lucros à Coroa portuguesa, que já praticava o cultivo de cana-de-açúcar em algumas de suas colônias, como na ilha de Cabo Verde e na ilha da Madeira.

Assim, para explorar as terras da nova colônia e torná-las ainda mais lucrativas para a Coroa, os portugueses instalaram engenhos açucareiros em São Vicente, onde o solo fértil e as condições climáticas favoráveis viabilizaram o cultivo da cana, além de terem a possibilidade de usar a mão de obra indígena.

- Para ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a madeira vermelha que deu nome ao nosso país, explique-lhes que o pau-brasil pode ter até cerca de 30 metros de altura, apresentando flores amarelas com pequenas manchas vermelhas. Ressalte que, em 1530, a exportação dessa espécie vegetal representava 90% dos produtos extraídos do Brasil por Portugal. O pau-brasil é uma espécie típica da Mata Atlântica, que cobria cerca de 15% das terras brasileiras quando os portugueses aqui chegaram. A mata existia em todo o litoral, desde o Rio Grande do Norte até Santa Catarina. Dada a exploração desenfreada do pau-brasil, especialmente nas regiões litorâneas, seu desaparecimento do território começou a ser notado durante o século XIX, período em que deixou de ser usado com tanta frequência na Europa para a produção de corantes artificiais usados no tingimento de tecidos.

- O mapa apresentado nesta página abrange a **Competência específica de Ciências Humanas 7**, pois leva os alunos a utilizar a linguagem cartográfica para o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal.

- A questão da conquista do território pelos portugueses e seu impacto sobre as diferentes populações indígenas que aqui viviam permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, pois visa a facilitar a compreensão do aluno sobre a maneira arbitrária como os portugueses dominaram o território, fazendo uso da violência, fator que dizimou milhões de indígenas. Além do extermínio em massa dessas populações, grande parte dos nativos que sobreviveram foram escravizados e submetidos ao domínio europeu por meio da imposição de sua cultura. Com base nessa reflexão, incentive os alunos a argumentar sobre a necessidade de respeitar os direitos do outro, não obstante as diferenças.

- A análise do mapa com a representação das capitanias hereditárias (1534) contribuiu para o trabalho com a habilidade **EF07HI11**, possibilitando aos alunos compreender a formação histórico-geográfica do território brasileiro.

- Na questão **3**, ao analisar o mapa da página, ressalte que a divisão das capitanias hereditárias foi realizada como um esforço para que outras nações europeias não tentassem invadir o território brasileiro. É importante que os alunos entendam que a divisão foi arbitrária, sem levar em consideração os povos indígenas que viviam na região, o que originou uma série de revoltas contra os donatários e sesmeiros. Se possível, compare um mapa das capitanias com o mapa político do Brasil atual, identificando quais territórios as capitanias ocupavam. A atividade auxilia o desenvolvimento do **saber geográfico**, visto que os alunos farão uma leitura atenta do mapa e o relacionarão às questões culturais e à delimitação de fronteiras do território brasileiro.

- O trabalho com o mapa mobiliza conhecimentos dos componentes curriculares de **História** e de **Geografia**, possibilitando o trabalho com a **Competência específica de Ciências Humanas 7**, pois faz uso da linguagem cartográfica para o desenvolvimento de noções de localização e direção no início da ocupação do território brasileiro. Ao verificar as divisões territoriais brasileiras no período das capitanias hereditárias e na atualidade, a atividade também atende a aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 5**, pois compara eventos ocorridos em temporalidades diferentes, mas no mesmo espaço.

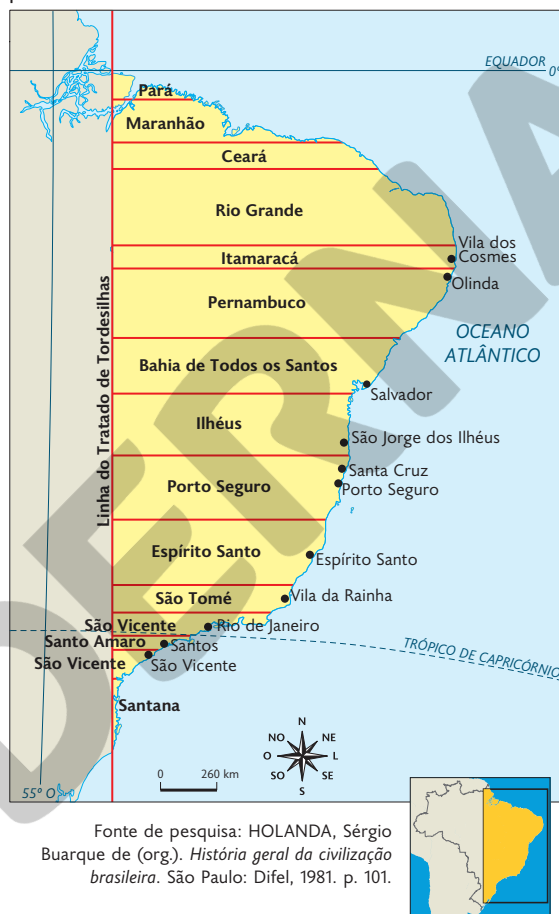
O sistema de capitanias hereditárias

Para organizar a ocupação e a administração da colônia, em 1534, o governo português dividiu o território em 15 grandes lotes de terras, denominados **capitanias hereditárias**.

As capitanias hereditárias eram doadas pela Coroa portuguesa a membros da nobreza e a militares indicados pelo rei. Por ser hereditária, a administração das capitanias podia ser passada de geração para geração. No entanto, continuavam sendo propriedade do governo.

Ao tomar posse de uma capitania, o donatário, ou seja, a pessoa que recebia a doação de terra, passava a ter uma série de direitos e de responsabilidades. Entre os direitos do donatário estavam: distribuir **sesmarias** aos colonos, administrar a cobrança de impostos, estabelecer as leis, julgar e aplicar as penalidades. Por outro lado, ele tinha o dever de defender militarmente o território, protegendo-o de invasores estrangeiros e de indígenas hostis. Além disso, o donatário deveria tornar e manter produtiva a capitania, enviando parte de seus rendimentos à Coroa.

Capitanias hereditárias (1534)



Fonte de pesquisa: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difel, 1981. p. 101.

Sesmaria: extensão de terra ainda não explorada pelos colonizadores. As sesmarias geralmente eram distribuídas entre os colonos ricos, com condições de mantê-las e torná-las produtivas.

Questão 3. Ao observar o mapa que apresenta a divisão em capitanias hereditárias, o que é possível perceber com relação à região que atualmente forma o estado em que você vive? **Questão 3. Resposta:** Espera-se que os alunos percebam que o estado em que vivem não tinha a forma atual. Se necessário, auxilie-os na identificação da região onde vivem atualmente.

O governo-geral

Com o tempo, o sistema de capitanias hereditárias apresentou uma série de problemas, como o alto custo de manutenção e de proteção dos territórios e a resistência dos indígenas à presença portuguesa.

Para garantir a posse, organizar e centralizar a administração da colônia, no ano de 1549 o governo português enviou Tomé de Sousa para estabelecer o governo-geral, com sede na cidade de Salvador, primeira capital da colônia, localizada no atual estado da Bahia.

A administração da colônia

No governo-geral foram criados cargos como: o de ouvidor, que administrava assuntos relacionados à justiça; o de capitão-mor, responsável pela vigilância e proteção da costa litorânea; e o de provedor-mor, encarregado da cobrança de impostos.

Além disso, o governo português enviou missionários jesuítas para estabelecer contato com os indígenas e catequizá-los.

As câmaras municipais

Subordinadas ao governo-geral, as câmaras municipais eram responsáveis pela conservação das vias públicas, pela fiscalização do comércio e pela realização de obras públicas, entre outras funções.

As câmaras eram administradas por juizes, que supervisionavam e aplicavam a lei, e pelos vereadores, que determinavam os impostos e fiscalizavam sua arrecadação, entre outras ações.



Prédio da Câmara Municipal de Salvador, construído no século XVI. Foto de 2021.

DAVID FADUL/SHUTTERSTOCK

193

• O conteúdo sobre a instalação do Governo-Geral e a criação de cargos políticos, bem como sobre a análise das Câmaras Municipais e seus devidos cargos, refere-se à estruturação e aos processos de funcionamento do poder colonial. Essas questões desenvolvem a **Competência específica de História 1**.

• Trabalhe com os alunos o conceito de homens bons, ou seja, os que compunham a elite e eram proprietários de terra na época. Peça a eles que reflitam sobre a ação desses indivíduos de elite para com as populações indígena, africana e afrodescendente.

Um texto a mais

Sobre a relação entre a decadência das capitanias hereditárias e o Governo-Geral, leia o texto a seguir.

[...]

Os interesses e preocupações comuns aos administradores metropolitanos e aos colonos promoveram uma confluência entre as ações dos dois segmentos, visando ao mesmo objetivo – a conquista e o domínio das novas terras. As dificuldades vividas, aliadas à pressão dos franceses e às possíveis alianças que se desenhavam entre estes e alguns grupos indígenas, preocupavam a Coroa. O quadro se agravava ante a incapacidade dos donatários de efetivarem os projetos de povoamento e colonização, a ausência de mecanismos coordenadores das forças defensivas terrestres e navais e das ações coletivas voltadas para o mesmo objetivo – colonizar e garantir a posse da terra conquistada. Essa dificuldade decorria do fato de as capitanias se constituírem em unidades independentes e os conflitos entre os capitães serem constantes. A decisão tomada pelo governo metropolitano foi a de intervir de forma mais efetiva através da

criação de um Governo-Geral no Brasil como forma de solucionar as ameaças internas e externas aos seus empreendimentos.

A instituição de um delegado régio que se responsabilizaria por montar uma estrutura político-administrativa, judicial, fiscal e militar diretamente ligada a Lisboa foi a alternativa adotada. Ele deveria ordenar o caos que parecia

rondar os projetos de conquista/povoamento e colonização e tentar garantir os investimentos realizados e a vida dos colonos.

[...]

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Revoltas indígenas, a criação do Governo-Geral e o regimento de 1548. *Clio – Revista de Pesquisa Histórica*, Recife. UFPE, v. 29, n. 1, 2011, p. 5. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistacio/article/view/24297/19701>. Acesso em: 28 maio 2022.

• A análise das relações entre indígenas e portugueses trabalha a habilidade **EF07HI09**, pois mostra o impacto da conquista sobre as populações originárias e suas formas de resistência, além de verificar interpretações de diferentes sujeitos sobre um dado processo, aspectos da **Competência específica de História 4**. Também favorece o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, pois reflete como os portugueses dominaram o território por meio do uso da violência. Incentive os alunos a argumentar sobre a necessidade de respeitar os direitos fundamentais do outro, universais e igualitários, apesar das diferentes características individuais.

Um texto a mais

As relações entre portugueses e indígenas alteraram-se de acordo com o aprofundamento do processo colonial. Leia o texto a seguir, que aborda esse tema.

[...]

Inicialmente, os portugueses não afetaram a vida dos indígenas e a autonomia do sistema tribal. Enfurnados em apenas três ou quatro feitorias dispersas ao longo do litoral, dependiam dos nativos, seus “aliados”, para sua alimentação e proteção. O escambo de produtos como pau-brasil, farinha, papagaios e escravos – motivos de guerras intertribais – por enxadas, facas, foices, espelhos e quinquilharias dava regularidade aos entendimentos. Mas, a partir de 1534, aproximadamente, tais relações começaram a se alterar. [...]

Não por acaso, nesse momento multiplicam-se as queixas dos portugueses em relação aos índios. Os tupinambás, no entender dos lusos, “usavam de bestialidades mui estranhas”: pedras ou ossos nos beiços, por exemplo, vivendo como “alimárias monteses”, ou seja, como animais. O fato de não possuírem nem fé, nem lei, nem rei – traços inicialmente vistos com certa condescendência, transformou-se pouco a pouco em justificativa para desprezá-los.

Pior: o canibalismo, registrado primeiramente em 1502, por Américo Vespúcio, transformou muitos grupos tribais em símbolo por excelência da barbárie aos olhos dos europeus.

Ao substituir o escambo pela agricultura, os portugueses começavam a virar o jogo. O indí-

gena passou a ser o grande obstáculo para a ocupação da terra e a força de trabalho necessária para colonizá-la. Submetê-los, sujeitá-los, escravizá-los, negociá-los tornaram-se a grande preocupação. [...]

DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Planeta, 2010. p. 24.

As relações entre indígenas e portugueses

Os primeiros contatos entre portugueses e algumas sociedades indígenas foram amistosos. Os colonos só puderam sobreviver no território por conta do auxílio que receberam dos indígenas em algumas tarefas, como a caça, a pesca e a coleta de alimentos.

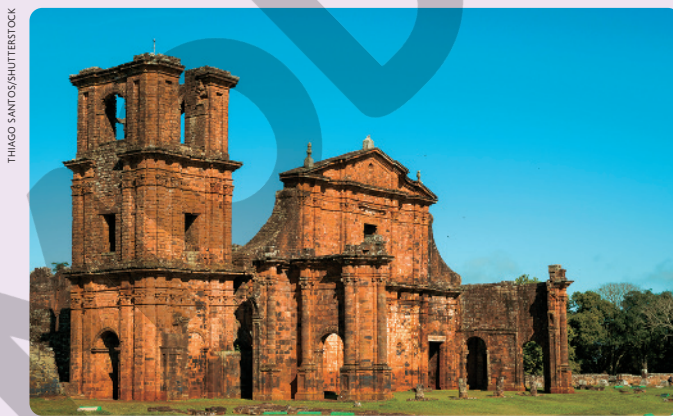
No entanto, ao longo dos anos, as relações entre eles foram se modificando. No cultivo das primeiras lavouras de cana e na produção do açúcar, os indígenas foram forçados a trabalhar por longas e exaustivas jornadas, em situação degradante, sofrendo diversos tipos de castigos físicos e maus-tratos.

Os nativos não aceitaram passivamente a escravização imposta pelos portugueses e resistiram de diversas formas: recusando-se a trabalhar, destruindo e sabotando lavouras e engenhos de cana, enfrentando os colonizadores em conflitos armados, entre outras.

A atuação dos jesuítas

Com a instauração do governo-geral, os jesuítas iniciaram um projeto de catequização dos indígenas, opondo-se à escravização deles. Os colonos construíram aldeamentos onde os jesuítas reuniam indígenas para convertê-los à fé católica, além de ensinar-lhes sua língua e seus costumes.

Apesar da oposição à escravização, as missões jesuíticas transformaram profundamente o modo de vida dos povos indígenas. Muitos deles passaram a lutar para manter seus costumes, suas tradições e sua religiosidade. Diversos elementos da cultura indígena foram preservados e, ainda hoje, têm grande importância na manutenção de seu modo de vida e de sua identidade étnica e cultural.



Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo, em São Miguel das Missões, RS, onde funcionava uma missão jesuítica no século XVIII. Foto de 2018.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

2. Resposta: Os donatários tinham o direito de administrar todo o território da capitania, cobrando impostos, estabelecendo leis e aplicando as penalidades previstas. Suas responsabilidades eram defender militarmente o território, manter a capitania produtiva e enviar parte dos rendimentos à Coroa portuguesa.

Organizando os conhecimentos

1. O que motivou a Coroa portuguesa a estabelecer colônias no atual território brasileiro, após 1530? 1. Resposta: Após 1530, as colônias foram estabelecidas para o controle do território, buscando evitar que outros países explorassem ou criassem colônias no mesmo local.
2. Quais eram os direitos e as responsabilidades dos donatários ao tomar posse de uma capitania?
3. Cite três formas de resistência indígena às tentativas de dominação dos colonizadores portugueses. 3. Resposta: Entre as formas de resistência indígena podemos citar: a recusa ao trabalho, a sabotagem de engenhos e lavouras e os ataques armados contra os colonizadores.

Aprofundando os conhecimentos

4. Durante o século XVI, diversas expedições francesas ao litoral brasileiro foram organizadas. O francês Jean de Léry (1534-1611) escreveu o livro *Viagem à terra do Brasil*, que relata o período em que ele esteve em uma dessas expedições. Em uma das passagens do livro, Léry relata uma conversa que teve com um indígena. Mesmo tendo sido escrito pelo francês, o relato demonstra a visão que o indígena tinha sobre a exploração econômica empreendida pelos europeus. Leia a seguir um trecho desse texto e, depois, responda às questões.

[...]

Os nossos tupinambás muito se admiram de os franceses e outros estrangeiros se darem ao trabalho de ir buscar seu *arabutã* (pau-brasil). Uma vez um velho perguntou-me: “Por que vindes vós outros, *mairs* e *perôs* (franceses e portugueses) buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?” Respondi que tínhamos muita mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente: “E porventura precisais de muito?”. “Sim”, respondi-lhe, “pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados”. “Ah!”, retrucou o selvagem, “tu me contas maravilhas”, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhes dissera: “Mas esse homem tão rico de que me falas não morre?”. “Sim”, disse eu, “morre como os outros”.

195

- Ao propor que os alunos discorram sobre as motivações do estabelecimento de colônias no atual território brasileiro pelos portugueses, a atividade 1 propicia que aspectos da habilidade **EF07HI02** sejam desenvolvidos. A atividade 2 propõe que os alunos expliquem os direitos e as responsabilidades dos donatários, o que favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI08**. A habilidade **EF07HI09** pode ser trabalhada na atividade 3, pois aborda os impactos da colonização portuguesa na América e as formas de resistência dos nativos.

• As atividades 4 e 5 contemplam a **Competência específica de História 3**, pois apresentam fontes textuais e imagéticas para que os alunos questionem e elaborem hipóteses sobre elas. Também favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**, pois versam sobre o impacto da colonização para os povos indígenas.

• A atividade 4 permite o desenvolvimento da **leitura inferencial**. Peça aos alunos que façam a leitura do texto de Jean de Léry sobre os ameríndios, analisando o discurso do cronista e os preconceitos embutidos nele. Para isso, realize questionamentos do tipo: “Como o autor descreve os indígenas brasileiros?”; “Como seu texto indica o olhar do europeu sobre os indígenas?”; “Como o indígena com quem ele conversa se expressa sobre os europeus?”; “Como o texto mostra as diferentes visões de mundo entre europeus e indígenas?”. Também favorece a abordagem da **Competência específica de História 3**, propiciando que os alunos elaborem hipóteses e interpretações em relação a essa fonte, de modo a compreenderem alguns aspectos sociais e culturais do período em que foi produzida.

Metodologias ativas

Uma proposta de realização da atividade 4 é permitir que os alunos interajam, em duplas ou pequenos grupos, embasados no problema proposto pela questão, verificando durante a realização da atividade o entendimento deles sobre o objeto de discussão. Utilizando a metodologia ativa *think-pair-share*, por meio da proposta do item, avalie os possíveis equívocos e as ideias propostas pelos alunos durante as discussões, garantindo o respeito aos diferentes pontos de vista. Separe um momento para a socialização das respostas de forma coletiva, incentivando os alunos a complementar ou refutar as ideias dos colegas a respeito do conteúdo estudado. Confira mais orientações sobre essa estratégia no tópico **Metodologias e estratégias ativas** nas orientações gerais deste manual.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso, perguntou-me de novo: “E quando morrem, para quem fica o que deixam?”. “Para seus filhos, se os têm”, respondi. “Na falta destes, para os irmãos ou parentes mais próximos”. “Na verdade”, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, “agora vejo que vós outros *mairs* sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois de nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados”

4. b) Resposta: A ideia de acumular riquezas era estranha para os indígenas. Para ele, não fazia sentido os europeus arriscarem a vida e sofrer tanto nas viagens marítimas para acumular recursos que não eram capazes de consumir. LÉRY, Jean de. Viagem à terra do Brasil. In: CALDEIRA, Jorge (org.). Brasil: a história contada por quem viu. São Paulo: Mameluco, 2008. p. 91-92.

- a) Segundo Jean de Léry, por que os europeus vinham de longe para buscar o pau-brasil? 4. a) Resposta: Porque o produto (pau-brasil) rendia lucro e possibilitava aos europeus o acúmulo de riqueza.
- b) Na visão do indígena, por que era estranha a ideia de os europeus viajarem de tão longe para explorar o atual território brasileiro?
- c) Converse com os colegas sobre a diferença entre o pensamento dos europeus e dos indígenas. Depois, escreva um pequeno texto sobre as informações comentadas. 4. c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compreendam os distintos pontos de vista de Jean de Léry e do indígena, percebendo as diferenças culturais entre eles.

5. Analise a tira a seguir e depois responda às questões.



BECK, Alexandre. Armandinho quatro. Florianópolis: S. C. Beck, 2015. p. 79. (Versão atualizada pelo autor).

- a) Em que ambiente está o garoto da tira? Que elementos representados na história fornecem essa informação? 5. a) Resposta: O garoto foi representado em uma sala de aula, pois está sentado em uma carteira escolar e possui uma mochila.
- b) De acordo com a abordagem da tira, com base em que ponto de vista foi explicada a história da chegada dos portugueses ao Brasil? 5. b) Resposta: De acordo com a tira, a história foi explicada com base na visão dos portugueses.
- c) Em sua opinião, por que é importante considerar diferentes pontos de vista ao estudar História? 5. c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compreendam que diferentes pontos de vista devem ser considerados ao construir a história, dando voz a diferentes povos que podem interpretar os fatos de maneiras distintas.

196

• A atividade 5 desenvolve aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 6**, ao permitir que os alunos construam argumentos em defesa do respeito e da promoção dos direitos humanos.

6. Analise a imagem a seguir e, depois, responda à questão.

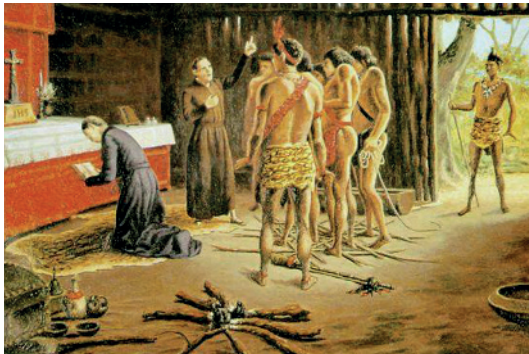


FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

- Em sua opinião, a imagem apresentada é um retrato fiel da realidade vivida naquele momento? Por quê?

O desembarque dos portugueses no Brasil ao ser descoberto por Pedro Álvares Cabral em 1500, de Alfredo Roque Gameiro. Gravura, 28 cm x 42 cm, c. 1900.

7. Os jesuítas chegaram ao Brasil sob a liderança de Padre Manuel da Nóbrega e Padre Anchieta. Analise a imagem a seguir, leia as afirmações e depois copie a resposta correta em seu caderno.



UTCON COLLECTION/ALAMY
FOTOMENA - MUSEU PAULISTA DA USP, SÃO PAULO

6. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que não, a imagem foi produzida cerca de 400 anos após o fato retratado, constituindo a interpretação do artista Alfredo Roque Gameiro sobre a chegada dos portugueses ao atual território brasileiro.

Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobucu, de Benedito Calixto. Óleo sobre tela, 42,5 cm x 65,8 cm, 1927.

- A imagem mostra jesuítas e indígenas em uma cabana, durante um ritual dos povos nativos. No processo de cristianização, as culturas e os costumes tradicionais dos indígenas eram respeitados pelos jesuítas.
- Os jesuítas tiveram um importante papel na colonização, principalmente na captura de indígenas para serem vendidos como escravizados.
- Nos aldeamentos e nas missões, durante o processo de catequização, não houve resistência dos povos indígenas. Todos eles aceitaram a língua, os costumes e a religião dos colonizadores europeus.
- Os jesuítas desenvolveram um projeto de cristianização dos indígenas, mas se opuseram à escravização de suas comunidades. Eles reuniram indígenas em aldeamentos e missões, nos quais impuseram a cultura e os costumes europeus.

7. Resposta: Alternativa d.

• As atividades 6 e 7 contemplam a **Competência específica de História 3**, pois apresentam fontes imagéticas para que os alunos questionem e elaborem hipóteses sobre elas. Também favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**, pois versam sobre o impacto da colonização para os povos indígenas.

Objetivos do capítulo

- Identificar a ocupação do território americano por ingleses e franceses.
- Compreender a organização do território colonial inglês.
- Perceber a situação da população nativa nessa época da colonização.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo são relevantes para que os alunos reconheçam as interações e conexões entre as sociedades do norte do continente americano e os grupos vindos da Europa, especialmente ingleses e franceses, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI02**.

Os alunos também analisarão as formas de organização das sociedades da região norte do continente americano, no período das colonizações inglesa e francesa, e identificarão os diversos impactos desse processo para as populações nativas, incluindo suas formas de resistência, abordagem que contribui para desenvolver as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09**. Ao identificarem o funcionamento do comércio triangular e o domínio europeu sobre o Atlântico, também será trabalhada a habilidade **EF07HI13**.

CAPÍTULO

14 A colonização da América do Norte

Inglês e franceses na América

A partir do século XVI, os ingleses e os franceses também passaram a participar de expedições marítimas em busca de novos territórios. Após algumas tentativas frustradas de ocupação de terras que hoje fazem parte da América do Norte, eles conseguiram fundar colônias e passaram a ocupar sistematicamente o território.

Na imagem, vê-se o desembarque de colonizadores franceses na região norte da América. Essa ilustração faz parte de um dos mapas do atlas de Nicholas Vallard.



Atlas de Nicholas Vallard, 1546.

Com isso, muitos europeus migraram para essas regiões. Já no século XVII, para os ingleses que seguiam o calvinismo e outras doutrinas protestantes, a vida na América era uma alternativa às perseguições políticas e religiosas que sofriam na Europa.

Membros da pequena burguesia, comerciantes e camponeses também participaram dessa ocupação, visando melhores condições de vida e novas possibilidades de trabalho.

Durante esse processo de colonização, centenas de povos que habitavam a região, como os *Cherokees* e os *Sioux*, tiveram o modo de vida afetado pela ocupação europeia. Além do massacre provocado pelas guerras de conquista, os colonizadores levaram muitas doenças, dizimando essa população.

198

• Por abordar o contexto do contato entre europeus e povos ameríndios durante as Grandes Navegações, este capítulo permite desenvolver aspectos da **Competência específica de História 2** – por meio da compreensão da historicidade representada pelo período da conquista da América e os processos de transformação e manutenção das

estruturas sociais decorrentes dela – e **6**, pois, para compreender o contexto, os alunos terão de problematizar conceitos e procedimentos historiográficos relacionados a esse momento da História.

• Analise a imagem desta página com os alunos. Peça-lhes que indiquem as características

e ações dos franceses e dos povos indígenas retratados, comparando suas vestimentas, suas atividades e a forma como interagem. Essa análise, realizada por meio de um recurso imagético para auxiliar na compreensão do contexto, permite o trabalho com aspectos da **Competência específica de História 3**.

A organização das colônias

Ao se estabelecerem na América ao longo dos séculos XVII e XVIII, ingleses e franceses formaram diversas colônias. Diferentemente do que ocorreu com os domínios de Portugal e da Espanha, essas colônias eram governadas por líderes locais e desenvolveram mais autonomia política e administrativa em relação aos reinos europeus.

Ingleses e franceses na América (séculos XVII-XVIII)



- A.** Entre os anos de 1607 e 1733, os ingleses fundaram na costa leste da América do Norte atual as **Treze Colônias**, que hoje correspondem à parte dos Estados Unidos. Essas terras foram divididas em colônias do Norte e Centro e colônias do Sul.
- B.** Além dos ingleses e dos franceses, os holandeses se estabeleceram na América do Norte atual, na **Colônia Nova Amsterdã**, fundada em 1625. Essa região atualmente corresponde à cidade de Nova York.

Fonte de pesquisa: BLACK, Jeremy (ed.). *World history atlas*. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 127.

- C.** Após diversas tentativas, em 1608, os franceses estabeleceram a primeira colônia bem-sucedida na atual América do Norte, Quebec, na chamada **Nova França**, no atual Canadá. Em 1682, os franceses também dominaram terras a oeste das Treze Colônias inglesas, que ficaram conhecidas como Luisiana.
- D.** As atuais América do Sul e América Central também tiveram algumas regiões ocupadas por ingleses e franceses. A partir do século XVII, as **Antilhas**, por exemplo, foram exploradas principalmente pela possibilidade do cultivo de produtos tropicais, como a cana-de-açúcar.
- E.** As **Guianas** também foram exploradas com o cultivo de produtos tropicais. No Brasil, houve tentativas de colonização francesa na atual região do Rio de Janeiro em 1555, na chamada **França Antártica**. No início do século XVII, os franceses estabeleceram a **França Equinocial**, uma colônia no atual estado do Maranhão, que deu origem à cidade de São Luís. Os franceses foram expulsos pelos portugueses em 1615.

199

• O conteúdo sobre a organização política nas colônias inglesas e francesas permite ampliar o trabalho com aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 7**, ao propor a análise do mapa sobre a presença inglesa e francesa na América, possibilitando, assim, que os alunos utilizem a linguagem cartográfica no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização.

Atividade a mais

• Proponha aos alunos uma pesquisa sobre corsários ingleses e franceses na América. Explique-lhes que os quatro principais corsários que atacaram regiões marítimas brasileiras foram: Thomas Cavendish, James Lancaster, Jean-François du Clerc e René Duguay-Trouin. Organize os alunos em grupos e oriente-os para que toda equipe escolha um desses corsários para pesquisar. Incentive-os a coletar informações sobre suas viagens, seus objetivos e suas ações nos litorais americanos e a anotá-las em fichas para que possam organizar um seminário sobre o tema.

• Para dar suporte à atividade, veja detalhes a seguir, de acordo com a seguinte obra: FRANÇA, Jean M. Carvalho; HUE, Sheila. *Piratas no Brasil: as incríveis histórias dos ladrões dos mares que pilharam nosso litoral*. São Paulo: Globo, 2014. p. 19, 57, 89, 123.

• Thomas Cavendish: inglês que atacou a região de Santos, no litoral sul do Brasil (atual Sudeste), em 1591. Cerca de trezentos homens compunham sua frota, fazendo saques e pilhagens ao longo dos dois meses que permaneceu na região.

• James Lancaster: inglês que invadiu o litoral pernambucano, em 1595. Sua frota de oitenta homens permaneceu cerca de trinta dias na região, realizando saques que chegaram a alcançar 50 mil libras.

• Jean-François du Clerc: francês que invadiu a costa do Rio de Janeiro, em 1710, com cerca de seis embarcações. Como os colonos haviam sido avisados, sua tropa foi logo derrotada.

• René Duguay-Trouin: em 1711, após o fracasso de Clerc, esse outro corsário francês atacou o Rio de

Janeiro, na época considerado um importante entreposto comercial do ouro mineiro.

• Após reunirem as informações e organizá-las em um seminário, peça aos grupos que apresentem os resultados de seus trabalhos ao restante da turma.

- O conteúdo referente aos povos indígenas da América do Norte trabalha a habilidade **EF07HI09**, pois analisa o aspecto da violência da conquista europeia para as populações ameríndias e identifica formas de resistência.

- Para desenvolver a questão 1, comente com os alunos que, desde as primeiras aproximações entre exploradores ingleses e indígenas da América do Norte, a dinâmica de vida dessas populações nativas já passava por mudanças. Doenças como o sarampo e a gripe, por exemplo, foram responsáveis pela morte de inúmeros indígenas ao longo da colonização. Com o tempo, as ambições dos colonos em exercer a dominação territorial causaram ainda mais destruição da população nativa.

- Comente também que alguns descendentes de indígenas ainda habitam regiões dos Estados Unidos, entre eles os *siaux*, que vivem próximo ao estado de Dakota do Sul. No entanto, eles têm dificuldades para se manterem legalmente em suas terras por causa das disputas territoriais, as quais até hoje assolam essa população.

- Analise a gravura desta página com os alunos. Peça-lhes que descrevam os indígenas retratados, incluindo suas vestimentas, adereços, armas e sua postura. Compare com eles esses indígenas com as descrições dos povos ameríndios da América espanhola e do Brasil, apresentadas nos capítulos anteriores. Questione-os como as produções europeias trabalhavam com generalizações sobre a figura do indígena da América. Se possível, crie na lousa uma tabela com semelhanças e diferenças do discurso europeu sobre os três espaços.

A colonização inglesa

As tentativas iniciais de colonização do norte da América ocorreram ao longo do século XVI, organizadas pelos franceses, holandeses e ingleses.

No caso dos ingleses, as primeiras expedições para o estabelecimento de uma colônia no território foram realizadas entre 1584 e 1587, sob o comando do nome britânico Sir Walter Raleigh. Em uma dessas expedições, Raleigh fundou, com a autorização da rainha Elizabeth I, da Inglaterra, a colônia de Virgínia, nos atuais estados da Carolina do Norte e da Carolina do Sul, nos Estados Unidos. No entanto, por causa da constante resistência dos povos indígenas que lá viviam e de problemas como a fome e as doenças enfrentadas pelos colonos, a tentativa de colonização fracassou.

Os povos indígenas

Os territórios ao norte da América eram habitados por grande diversidade de povos indígenas, como os *siaux*, os apaches, os iroqueses, os navajos e os *powhatans*, cada um com sua cultura, língua e organização política, econômica e social.

Com o início da colonização europeia na América do Norte, muitos aspectos dos modos de vida tradicionais dos povos indígenas sofreram mudanças ou foram extintos. Centenas de milhares de indígenas morreram resistindo à presença dos colonos e por conta das doenças levadas por eles, como o sarampo, a gripe e a varíola.



Guerreiros nativos americanos, de Jacques Le Moyne. Gravura, 40 cm x 36,5 cm, século XVI.

Questão 1. Quais são as semelhanças e diferenças no contato entre indígenas e europeus na América do Norte e o processo que ocorreu na América do Sul?

Questão 1. Resposta: Semelhanças: houve resistência dos povos indígenas, mortes causadas pelos conflitos contra os colonizadores e por causa das doenças. Diferenças: Os colonizadores da América do Norte eram franceses, holandeses e ingleses.

200

Novas tentativas de colonização

A partir do século XVII, ocorreram novas tentativas de ocupação dos territórios da atual América do Norte. Os franceses fundaram as colônias de Quebec, em 1608, e de Montreal, em 1642, na chamada Nova França, onde atualmente se localiza o Canadá.

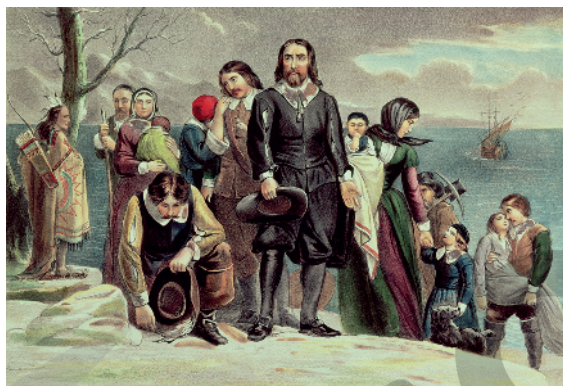
Os holandeses fundaram a colônia de Nova Amsterdã, em 1625, localizada na atual cidade de Nova York, nos Estados Unidos.

Já os ingleses retomaram o projeto colonizador na Virgínia com a Companhia de Londres e a Companhia de Plymouth, fundadas por banqueiros e comerciantes interessados nas riquezas e na expansão comercial na América.

Quem eram os colonos?

Os colonos que ocuparam os territórios nas colônias inglesas eram, na maioria, de origem humilde, como pequenos comerciantes. Havia ainda aventureiros, nobres falidos, mulheres e crianças órfãs, as quais, muitas vezes, eram raptadas para trabalhar nas colônias.

Também havia pessoas que procuravam escapar das perseguições religiosas que ocorriam na Europa na época, por exemplo, os seguidores do protestantismo, como os calvinistas e os batistas. Esses primeiros colonos ficaram conhecidos como peregrinos.



O desembarque dos peregrinos em Plymouth, Massachussets, em 22 de dezembro de 1620. Litografia, 22,7 cm x 32,5 cm, c. 1876.

Nesse período, a Inglaterra passava por muitas transformações, como o deslocamento de um imenso contingente de trabalhadores do campo para as cidades após perderem as terras onde produziam os meios para a subsistência. Essa situação levou ao aumento da população pobre, que se via obrigada a vender sua força de trabalho e a viver nos centros urbanos, causando também mais desemprego e mais miséria.

Como forma de amenizar o problema populacional nos centros urbanos, o governo da Inglaterra apoiou as migrações e a ocupação das colônias na América.

- Por abordar as novas tentativas de colonização, o conteúdo desta página favorece o desenvolvimento de aspectos da **Competência específica de História 5**. Assim, proponha aos alunos que analisem o conteúdo identificando o movimento de populações no referido período, o qual levou franceses, holandeses e ingleses a fundarem colônias no território da América do Norte.

- Analise a imagem desta página com os alunos. Peça a eles que descrevam os personagens conhecidos como “pais peregrinos”: indiquem suas vestimentas, as ferramentas que trazem consigo e suas posturas. Leve os alunos a refletir sobre a presença de mulheres e crianças no grupo, indicando que famílias completas se deslocaram para o norte da América, de acordo com a tradição. Compare essa organização com a dos grupos que vieram ocupar o Brasil. Por fim, peça-lhes que analisem a postura do indígena que observa a chegada dos peregrinos, incluindo suas vestimentas e armas.

• A análise do mapa desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 7**, pois utiliza a linguagem cartográfica para desenvolver o raciocínio relacionado à localização. Assim, peça aos alunos que observem os elementos do recurso, identificando o título, a região representada – que pode ser identificada por meio do planisfério – e os territórios que pertencem às colônias do Norte, do Centro e do Sul.

• Na questão 2, ao analisar o mapa da página, identifique com os alunos o nome de cada uma das Treze Colônias e sua data de fundação. É importante que os alunos identifiquem três regiões distintas de colonização, determinadas pelas atividades econômicas realizadas, pela forma de organização de sua população e pela autonomia dada pela Coroa inglesa. Ressalte que vários nomes foram dados como homenagens: a colônia de Virgínia recebeu esse nome em homenagem à rainha Elizabeth I, conhecida como “Rainha Virgem”; já Maryland, por ter sido colonizada por cristãos católicos, foi homenageada como a “Terra de Maria”. A atividade auxilia o desenvolvimento do **saber geográfico**, visto que os alunos farão uma leitura atenta do mapa e o relacionarão às questões culturais, políticas, econômicas e à delimitação de fronteiras nas Treze Colônias.

As Treze Colônias

Ao longo do século XVII e no início do XVIII, formaram-se 13 colônias inglesas na América do Norte, todas elas fundadas por iniciativas privadas e com a autorização do governo inglês.

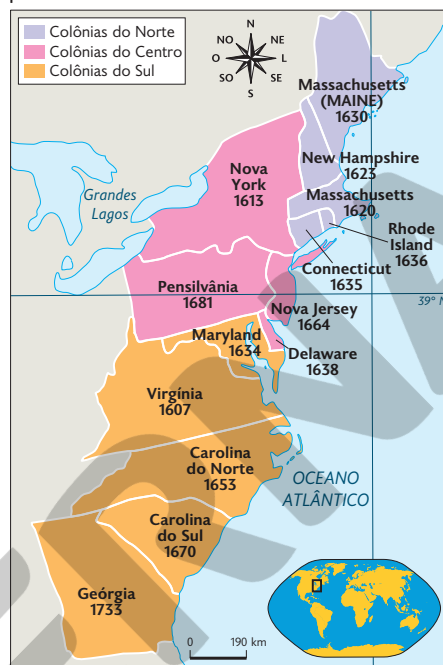
As colônias inglesas na América do Norte possuíam relativa autonomia, pois os governadores de cada colônia eram eleitos pela população, e não indicados pela Coroa. Além disso, a metrópole não costumava restringir demais as atividades produtivas ou comerciais dos colonos.

Questão 2. De acordo com o mapa das Treze Colônias, qual delas foi a mais antiga? Quando e onde ela foi fundada?

Questão 2. Resposta: Virgínia, fundada em 1607, e que está entre as colônias do Sul.

Fonte de pesquisa: BLACK, Jeremy (ed.). *World history atlas*. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 126.

As Treze Colônias (séculos XVII-XVIII)



A região da Nova Inglaterra

As colônias que se formaram no norte e no centro das Treze Colônias, região também chamada de Nova Inglaterra, possuíam uma economia diversificada e voltada principalmente para o consumo interno. A agricultura era desenvolvida em pequenas e médias propriedades familiares, com o cultivo de diferentes alimentos, como milho, batata e trigo. Os colonos também criavam animais, como porcos e ovelhas, além de praticar a pesca e de produzir manufaturas como a lã, o couro, o ferro, o rum, entre outras.

A mão de obra geralmente era familiar, mas havia também o regime de servidão temporária, realizado por imigrantes ingleses pobres que não tinham condições de arcar com os gastos da viagem à América. Dessa forma, eles aceitavam trabalhar sem remuneração, em troca do pagamento das despesas pelos colonos já estabelecidos. Depois de conseguir saldar as dívidas contraídas, esses trabalhadores terminavam o regime de servidão temporária e conquistavam sua autonomia para atuar nas colônias.

As plantations

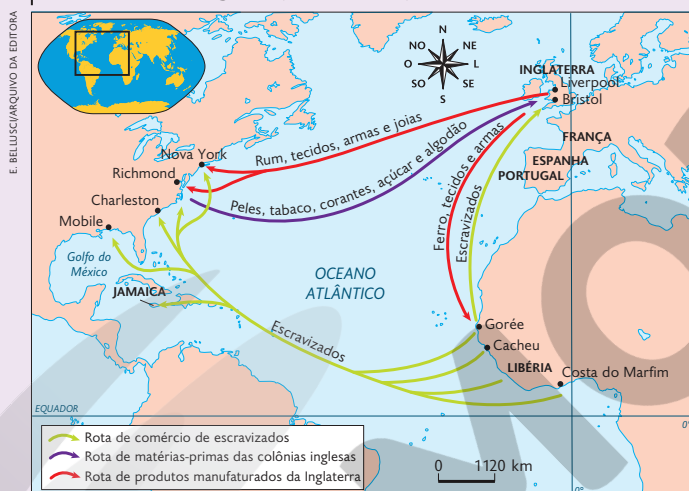
Nas colônias do Sul, o clima mais quente e a fertilidade do solo favoreceram o cultivo de determinados produtos, e as companhias de comércio priorizavam a monocultura e a produção agrícola em larga escala voltada para o mercado externo. Esse sistema de produção ficou conhecido como *plantation*, nome pelo qual também eram conhecidas as propriedades agrícolas onde era empregado. Nessas propriedades, geralmente se cultivava um só produto, e os principais eram o tabaco, o algodão e o arroz. Grande parte dessa produção agrícola era exportada para a Inglaterra, fato que gerava grandes lucros para os donos das plantações.

A principal mão de obra utilizada nas *plantations* era de africanos escravizados, cujo tráfico gerava grandes lucros para a metrópole inglesa. A partir do século XVII, muitos africanos escravizados foram levados para trabalhar nas colônias do Sul.

O comércio triangular

Nas colônias do Norte e do Centro, a relativa liberdade com relação à metrópole para exercer atividades econômicas e a abundância de madeira na região favoreceram o desenvolvimento do comércio e das manufaturas. Com isso, os habitantes dessas colônias foram os principais beneficiados com o sistema de comércio que se estabeleceu no século XVII, conhecido como **comércio triangular**.

O comércio triangular (século XVII)



Fonte de pesquisa:
BLACK, Jeremy (ed.).
World history atlas.
Londres: Dorling
Kindersley, 2005.
p. 84-85.

• Ao abordar o conteúdo relacionado ao comércio triangular, trabalhe aspectos da **Competência específica de História 5**, ressaltando o significado histórico das relações comerciais e dos movimentos populacionais implicados nesse processo.

• Na questão 3, ao analisar o mapa desta página, identifique com os alunos o nome de cada região de saída e de recepção de mercadorias. É importante que eles identifiquem que cada seta no mapa corresponde a um dos tripés do comércio triangular, ampliando os conhecimentos deles para além do senso comum de que apenas três regiões poderiam estar envolvidas nesse tipo de comércio. A atividade auxilia o desenvolvimento do **saber geográfico**, visto que os alunos farão uma leitura atenta do mapa e o relacionarão às questões econômicas e políticas do comércio atlântico. A análise do mapa desta página possibilita, também, o desenvolvimento de aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 7**, pois utiliza a linguagem cartográfica para desenvolver o raciocínio referente à localização.

Questão 3. Quais são os continentes envolvidos no comércio triangular conforme o mapa apresentado? **Resposta:** América, Europa e África.

• As atividades 1 a 8 discutem as interações e conexões entre as sociedades do norte do continente americano e os grupos vindos da Europa, especialmente ingleses e franceses, além das formas de organização das sociedades que se estabeleceram na região norte do continente americano, contemplando aspectos das habilidades EF07HI02 e EF07HI08.

• As atividades 5 e 6, especialmente, também buscam discutir os diversos impactos desse processo para as populações nativas, incluindo suas formas de resistência, abordagem que contribui para desenvolver a habilidade EF07HI09.

Respostas

3. As colônias do Norte e do Centro desenvolviam uma economia diversificada, baseada na mão de obra familiar e, geralmente, voltada ao consumo interno. Os colonos dedicavam-se ao cultivo de vegetais e de cereais, à criação de pequenos animais e a atividades manufatureiras. Já as colônias do Sul tinham uma economia monocultora, baseada nas *plantations*, atividade por meio da qual podiam ser cultivados tabaco, algodão e cana-de-açúcar. Nessas colônias, as pessoas escravizadas realizavam grande parte do trabalho.

4. O comércio triangular formava uma rede de trocas comerciais, envolvendo diversos locais na América, na Europa, na África, e funcionava da seguinte forma:

• Os colonos do Norte e do Centro forneciam produtos como roupas, tecidos, milho e madeira para as Antilhas, em troca do melãoço.

• O melãoço era transformado em rum e levado para a África com outros produtos manufaturados, como tecidos e armas de fogo. Esses produtos eram trocados por pessoas escravizadas e por ouro.

• Os escravizados eram vendidos nas Antilhas e nas colônias do Sul em troca de ouro, açúcar e melãoço.

5. Frases corretas: a, c, e.

Frases corrigidas:

b) Os franceses fundaram as colônias de Quebec, em 1608, e de

Atividades

Faça as atividades no caderno.

2. Resposta: Os colonos eram, em sua grande maioria, pessoas pobres em busca de melhores condições de vida, como pequenos comerciantes, nobres falidos, aventureiros, mulheres e crianças. Além disso, havia, entre os colonos, pessoas fugindo das perseguições religiosas na Europa, como calvinistas e batistas.

Organizando os conhecimentos

1. Por que as primeiras tentativas de colonização inglesa na América do Norte fracassaram? 1. Resposta: As primeiras tentativas de colonização da América do Norte fracassaram por causa da constante resistência dos povos indígenas que lá viviam e por problemas como a fome e as doenças enfrentadas pelos colonos na região.
2. Quem eram os colonos que se dirigiram para a América do Norte?
3. Considerando as Treze Colônias, quais eram as principais diferenças entre as colônias do Norte e do Centro e as colônias do Sul? 3. Resposta nas orientações ao professor.
4. Retome o mapa apresentado neste capítulo sobre o comércio triangular e explique como ele ocorria. 4. Resposta nas orientações ao professor.
5. Leia atentamente as frases a seguir. No caderno, copie as corretas e corrija as incorretas. 5. Resposta nas orientações ao professor.
 - a) Com o início da colonização, muitos povos indígenas resistiram à ocupação europeia de seus territórios e lutaram contra o avanço colonial e pela preservação dos seus modos de vida e de suas culturas.
 - b) Os franceses fundaram as colônias de Dakota, em 1608, e Massachusetts, em 1642, na chamada Nova França, onde atualmente se localiza o Canadá.
 - c) Nas colônias do Sul, a mão de obra geralmente era familiar, mas havia também o regime de servidão temporária, baseado na prestação de serviços por alguns meses até que o colono efetuasse as primeiras colheitas.
 - d) O sistema de servidão implementado na Nova Inglaterra era permanente. O trabalho servil era exercido por imigrantes espanhóis que haviam sido derrotados pelos astecas no México. 6. Resposta: Com o início da colonização europeia na América do Norte, muitos aspectos da vida cotidiana de povos indígenas sofreram mudanças ou foram extintos.*
 - e) Nas *plantations*, geralmente se cultivava apenas um produto e grande parte da produção agrícola era exportada para a Inglaterra. *Além disso, milhares de indígenas morreram resistindo à pressão do colonizador ou por doenças trazidas da Europa, como a gripe, o sarampo e a varíola.
6. Quais foram os impactos ocasionados ao modo de vida tradicional dos povos indígenas durante o início da colonização europeia na América do Norte?
7. Como se deu a organização das colônias francesas e inglesas na América do Norte? 7. Resposta: As colônias francesas e inglesas na América do Norte eram governadas por líderes locais e desenvolveram autonomia política e administrativa em seus territórios.
8. Quais foram os fatores que contribuíram para a instalação do sistema de *plantations* nas colônias do Sul nos Estados Unidos? 8. Resposta: O clima mais quente e a fertilidade do solo favoreceram o cultivo de determinadas culturas de plantio no sul. Por causa disso, as companhias de comércio priorizavam a monocultura e a produção agrícola em larga escala, voltada para o mercado externo.

204

Montreal, em 1642, na chamada Nova França, atual Canadá.

d) O sistema de servidão implementado na Nova Inglaterra era temporário. O trabalho servil era exercido por imigrantes ingleses pobres que não tinham como arcar com as despesas de viagem.

Aprofundando os conhecimentos

9. O texto a seguir trata dos aspectos econômicos das colônias do Sul, na América do Norte. Leia-o.

Logo após as primeiras colonizações na área da Virgínia, em volta da baía de Chesapeake, o tabaco mostrou-se um produto valioso nos mercados europeus. Em torno do tabaco e, posteriormente, do arroz, do algodão e do açúcar, organizaram-se os sistemas de *plantation*.

Uma *plantation* é uma propriedade agrícola extensiva dirigida por proprietários (organizados em sociedades mercantis) e operada por uma força de trabalho submetida ao controle dos primeiros. [...] A partir da década de 1630, escravos foram introduzidos com bastante regularidade para cumprir as exigências da produção mercantil.

Nas antigas regiões produtoras de fumo, localizadas ao longo da baía de Chesapeake, estavam na condição de escravos mais de dois terços da população. Em 1790, um quinto da população era de origem africana. Apenas 8% destes eram africanos livres, sendo os demais escravos. [...]

NARO, Nancy Priscilla S. *A formação dos Estados Unidos*. São Paulo: Atual, 2004. p. 19. (Coleção Discutindo a História).

a) De acordo com o texto, quais eram os principais produtos cultivados nas colônias do Sul? 9. a) Resposta: Tabaco, arroz, algodão e açúcar.

b) O que é uma *plantation*? Qual era a principal força de trabalho na *plantation*, segundo o texto? 9. b) Resposta: Uma *plantation* é uma grande propriedade agrícola monocultora dirigida pelos seus proprietários. A principal mão de obra na *plantation* era escrava.

c) Qual é o papel das colônias do Sul no comércio triangular?

9. c) Resposta: Grandes proprietários de terras das colônias do Sul compravam ouro, açúcar e melão, além de pessoas escravizadas vindas de diversas regiões da África. Por sua vez, as *plantations* forneciam matérias-primas à metrópole, como o algodão.

10. Leia o texto a seguir e, depois, responda às questões.

A educação formal, na escola, adquiriu nas colônias uma forma toda especial. A existência de protestantes colaborou para isto. Ora, uma das causas da Reforma Protestante na Europa era justamente a defesa da livre interpretação da Bíblia. Para poder livremente interpretá-la, é necessário que seja lida por todas as pessoas. Para ser lida é necessário que a Bíblia deixe de ser exclusivamente em latim e tenha suas interpretações retidas pelo monopólio do clero católico. Lutero havia traduzido a Bíblia para o alemão; e não faltaram várias edições da Bíblia também em inglês.

[...]

KARNAL, Leandro. *Estados Unidos: a formação da nação*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 39-40. (Repensando a História).

a) Qual é o tema central do texto? 10. a) Resposta: A educação formal nas colônias inglesas na América.

b) Como a questão religiosa influenciou a educação formal nas colônias inglesas na América? 10. b) Resposta: O fato de os protestantes defenderem a livre interpretação da Bíblia fez com que eles dedicassem especial atenção à educação formal, para que, assim, mais pessoas aprendessem a ler e interpretar a Bíblia.

205

• Ao propor que os alunos discorram sobre aspectos da colonização inglesa na América do Norte, sobre as características das colônias do Norte e do Sul e a respeito do comércio triangular, as atividades 9 e 10 propiciam o desenvolvimento da habilidade **EF07HI08**, que trata sobre as formas de organização das sociedades americanas no tempo da colonização, identificando mecanismos que levaram à formação de alianças, confrontos e resistências. Também favorecem a abordagem de aspectos da **Competência específica de História 3**, permitindo aos alunos elaborar questionamentos e hipóteses em relação às informações apresentadas e aos contextos históricos analisados. As atividades ainda propiciam o desenvolvimento da **leitura inferencial**. Peça aos alunos que façam a leitura do texto da atividade 9, refletindo sobre os elementos que facilitaram a implantação do sistema de *plantation* nas colônias do Sul. Na atividade 10, incentive os alunos a refletir sobre a importância da religião no processo de ocupação do território da América do Norte.

Algo a mais

• O filme *Amistad* aborda a questão da escravidão nas colônias estadunidenses. Utilize trechos dele em sala de aula para comentar as condições de captura e de transporte dos escravizados para a América do Norte e trabalhe o conteúdo de uma maneira diferente.

> *Amistad*. Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos, 1997 (155 min).

Objetivos

- Analisar historicamente o costume relacionado ao estudo e à preocupação em preservar a natureza.
- Valorizar a diversidade da flora e da fauna da América.
- Compreender diferentes aspectos do processo colonial, no caso, a descoberta de novas espécies de animais e plantas.
- Entrar em contato com projetos e formas de atuar efetivamente a favor da preservação da biodiversidade.

• O propósito da seção é mostrar aos alunos que estudos sobre o meio ambiente e sobre a fauna e a flora brasileiras ocorreram ao longo do processo de colonização, influenciando o continente europeu. Além disso, esta seção levanta problematizações acerca da necessidade de preservar a biodiversidade, incitando os alunos a refletir sobre o tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**.

• As intenções comerciais oriundas do processo colonial são abordadas dentro dos aspectos mercantilistas da dominação da América. Esta seção, porém, oferece novos elementos que tornam mais complexa essa relação ao discorrer sobre os interesses de intelectuais sobre a flora e a fauna das novas terras, fenômeno que motivou pesquisas e gerou novos conhecimentos.

O tema é ...

Educação ambiental

Os estudos naturalistas

Você sabia que na América existiam inúmeras espécies de animais e de plantas desconhecidas pelos europeus que colonizaram o continente? Ao longo de todo o processo de colonização, a fauna e a flora do território americano chamaram a atenção de alguns estudiosos, que organizaram expedições para descrever e registrar o que consideravam “exótico”, ou seja, diferente daquilo que estavam acostumados. Essas expedições aconteceram principalmente entre os séculos XVI e XIX.

Normalmente, nos registros das espécies novas havia o nome do organismo em língua indígena, detalhes sobre o formato do animal ou da planta, comparações com os modelos conhecidos pelos europeus, além de informações sobre a possível utilidade que aquela nova espécie teria para os seres humanos. Leia um exemplo.

[...] Nhanduguaçu (termo indígena), Ema (português). Encontram-se aqui essas aves, de grande tamanho, embora um pouco menores que as africanas. Suas pernas são longas [...] Os pés possuem três dedos dianteiros [...]. É encontrada em grande número, nos campos da capitania de Sergipe e Rio Grande, mas não em Pernambuco; sua carne é boa para se comer.

[...]

MARCGRAF *apud* GESTEIRA, Heloisa Meireles. Animais e plantas do sertão do rio São Francisco nas representações do Brasil. In: KURY, Lorelai Brilhante (org.). *Sertões adentro: viagens nas Caatingas – séculos XVI a XIX*. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Estúdio, 2012. p. 92.



WALDOMIRO NETO/ARQUIVO DA EDITORA

1. Objetivo

• Esta atividade permite avaliar se os alunos compreenderam a lógica comercial das metrópoles europeias para o domínio do Atlântico, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI13** da BNCC.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldades, elabore com ele o esquema do comércio triangular, indicando as mercadorias, suas regiões de origem e de destino.

Respostas

1. a) O texto se refere à Nova Inglaterra (formada pelas colônias do Norte e do Centro), que compunha as Treze Colônias, pois essa era a única região que teve liberdade comercial durante o período colonial no continente americano.

b) A economia diversificada dessa região era voltada para o mercado interno. A atividade agrícola era baseada na policultura, a qual era realizada por pequenos e médios proprietários. Também havia criação de animais, pesca e produção de manufaturas, com mão de obra familiar. A escravidão não existia nessa região, somente a servidão temporária, empregada a fim de obrigar os imigrantes a trabalhar por um tempo para pagar as despesas da viagem para a América.

c) Porque o comércio triangular da Nova Inglaterra era regulado pela lei da oferta e da procura, dando liberdade aos comerciantes locais, ao passo que em todo o restante do continente americano havia o exclusivo colonial, medida determinando que os produtos coloniais e as importações só podiam ser negociados com a metrópole.

2. Objetivo

• Esta atividade permite avaliar se os alunos compreenderam os impactos da conquista europeia na América do Norte, identificando as formas de resistência das populações locais, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI09** da BNCC.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldades, oriente-o para que retome as diferenças entre as colônias do Norte e do Sul, relacionando as

O que eu estudei?

Faça as atividades em uma folha de papel avulsa.

1. Entre os séculos XVI e XVII, o continente americano conheceu formas muito distintas de colonização. A respeito disso, leia o texto a seguir e responda às questões.

[...] O comércio triangular é muito diferente da maioria dos procedimentos comerciais do resto da América. Apesar de as leis estabelecerem limites, os comerciantes das colônias agiam com grande liberdade e seguiam mais a lei da oferta e da procura do que as leis do Parlamento de Londres. Na prática, estabeleceram um sistema de liberdade muito grande, desconhecido para mexicanos e brasileiros e intocados pela repressão inglesa até, pelo menos, 1764.

[...]

KARNAL, Leandro *et al.* *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 57.

a) A qual região da América esse texto se refere? Como você chegou a essa conclusão?

1. **a)** Resposta nas orientações ao professor.

b) Como se organizava a economia dessa região?

1. **b)** Resposta nas orientações ao professor.

c) Por que é possível afirmar que o comércio triangular era completamente diferente das trocas comerciais do restante do continente?

1. **c)** Resposta nas orientações ao professor.

2. Harriet Tubman foi uma abolicionista que nasceu em Maryland, em cerca de 1822, na condição de escravizada. Ela participou de uma rede de ativistas que organizava abrigos e alforria para pessoas escravizadas. Harriet conseguiu libertar cerca de 300 escravizados no sul dos Estados Unidos, levando-os para o norte. Com base nessas informações e no que você estudou nesta unidade, responda às questões a seguir.

a) Harriet Tubman nasceu em Maryland, nos Estados Unidos. Como se organizava a economia nessa região até o século XIX?

2. **a)** Resposta nas orientações ao professor.

b) Por que Harriet levava os escravizados do sul para o norte?

2. **b)** Resposta nas orientações ao professor.

c) Quais outras iniciativas de resistência negra ocorreram em outros territórios da América durante o período colonial?

2. **c)** Resposta nas orientações ao professor.



Harriet Tubman, de Horatio Seymour Squyer. Fotografia, c. 1885.

H. SEYMOUR SQUYER - GALERIA NACIONAL DE RETRATOS DO SMITHSONIAN, WASHINGTON, D.C., EUA

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

características dessas regiões na época ao contexto abordado na atividade.

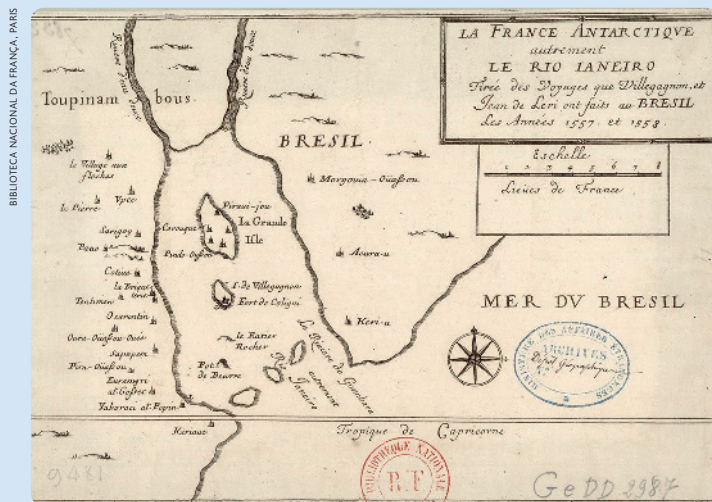
Respostas

2. a) A economia do sul dos Estados Unidos era baseada no sistema de *plantation*, que se firmava nos latifúndios monocultores (principalmente de algodão), uma produção para exportação com uso de mão de obra escravizada.

b) Harriet Tubman levava os escravizados para o norte porque, na região da Nova Inglaterra, privilegiava-se o trabalho livre e assalariado. Dessa forma, os descendentes de africanos do sul conseguiam ser mais livres e ter uma vida um pouco mais digna no norte.

c) Entre as várias iniciativas de resistência negra, é possível elencar as fugas, a organização dos quilombos e as revoltas dos escravizados.

3. Os franceses dominaram algumas regiões da América durante o período colonial. A respeito disso, analise a imagem a seguir e responda ao que se pede.



3. b) Resposta: Os franceses invadiram o Maranhão, fundando a França Equinocial, em 1612. Nessa ocasião, os religiosos católicos se aliaram aos indígenas e exploraram as drogas do sertão. Os franceses foram expulsos em 1615.

Mapa da França Antártica, de Pierre Duval. c. 1555.

- a) O que era a França Antártica? Onde ela se localizava? 3. a) Resposta: A França Antártica foi uma colônia fundada pelos franceses no Rio de Janeiro, em 1555.
- b) Qual outra região os franceses tentaram invadir no Brasil? Como esse processo ocorreu?
- c) Em quais regiões da América os franceses criaram colônias?

4. Os anos iniciais de colonização do território brasileiro foram marcados pela instalação de um conjunto de instituições administrativas políticas. Relacione as instituições a seguir com a definição correspondente.

4. Respostas: 1 – C; 2 – B; 3 – A.

1. Capitanias hereditárias

2. Governo-geral

3. Câmaras Municipais

- A. Eram responsáveis por realizar e conservar obras públicas, além de fiscalizar o comércio local.
- B. Centralizava o poder colonial, sendo responsável pela defesa, cobrança de impostos e justiça de toda a colônia.
- C. Grandes loteamentos de terra doados pela Coroa portuguesa aos donatários, que deveriam produzir e proteger a região.

3. c) Resposta: Os franceses criaram colônias estabelecidas na América do Norte, onde atualmente se situa o Canadá, e na Luisiana, que pertence hoje aos Estados Unidos. Também se estabeleceram na região das Guianas, na América do Sul, e em algumas áreas da América Central, como a Ilha de São Domingos, atual Haiti.

3. Objetivo

• Esta atividade permite avaliar se os alunos conseguem identificar os espaços de ocupação francesa na América, refletindo sobre as conexões entre a Europa e regiões distintas do continente americano no contexto das Grandes Navegações, o que favorece o trabalho com a habilidade EF07HI02 da BNCC.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldades, retome com ele as discussões sobre a conquista da América por meio de um mapa político do continente atual. Peça-lhe que indique os territórios que foram ocupados pelos portugueses, pelos espanhóis e pelos ingleses. Diga que vários territórios ocupados pelos franceses ainda falam francês na atualidade como idioma oficial.

4. Objetivo

• Esta atividade permite avaliar a compreensão dos alunos sobre o processo de desenvolvimento do governo colonial brasileiro, refletindo sobre a organização da sociedade com base em seus mecanismos de alianças, o que favorece o trabalho com a habilidade EF07HI08 da BNCC.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldades, peça-lhe que leia novamente o texto dos tópicos “O sistema de capitanias hereditárias e “O Governo-Geral”, no capítulo 13 desta unidade. Em seguida, peça-lhe que retome a leitura de cada conceito e identifique sua descrição correta.

A foto de abertura desta unidade retrata uma festa de origem afro-brasileira conhecida como Congada. Comente com os alunos que uma das referências históricas da Congada é a encenação da coroação de dois antigos reis: um do Congo e o outro de Angola, por sinal, uma rainha. Normalmente, essas personagens são coroadas ao som de batuques e com danças típicas. A Congada varia conforme a região do país e apresenta influências ibéricas.

- As atividades de abertura de unidade permitem trabalhar aspectos da habilidade **EF07HI12**, pois propõem analisar aspectos históricos da formação da população do Brasil levando em consideração as diversidades culturais e étnicas. Além disso, abordar as manifestações artísticas e culturais locais possibilita o trabalho com a **Competência geral 3**.

UNIDADE

7 O Brasil colonial



Apresentação do grupo Terno de Congo de Sainha Irmãos Paiva de Santo Antônio da Alegria, durante o Festival da Cultura Paulista Tradicional, na cidade de São Paulo, em 2018.

Em meados do século XVI, os engenhos de açúcar ganharam importância na economia colonial portuguesa desenvolvida na América.

Nesse período, pessoas de diversas etnias começaram a ser trazidas da África para a Colônia a fim de trabalharem na condição de pessoas escravizadas. Esses povos, no entanto, resistiram intensamente à escravidão, e suas contribuições para a formação do povo e da cultura de nosso país são marcantes, como podemos perceber até hoje.

Iniciando a conversa

Questões 1 e 2. Respostas nas orientações ao professor.

1. A Congada é uma festa popular afro-brasileira que surgiu durante o período colonial. Em sua opinião, por que festas da época colonial são realizadas ainda na atualidade?
2. No lugar onde você mora ocorrem festas ou outras manifestações culturais no espaço público? Quais? Onde? Explique.

Agora vamos estudar...

- a escravidão colonial;
- o desenvolvimento dos engenhos de açúcar;
- a resistência à escravidão;
- aspectos da sociedade no Brasil colonial;
- a presença dos holandeses no Brasil e sua expulsão do território.

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem que essas festas ainda são realizadas em razão da manutenção das tradições culturais de alguns antepassados, no caso da Congada, dos africanos trazidos ao Brasil na época da colonização.

2. Resposta pessoal. Estabeleça uma conversa com os alunos em sala de aula sobre as festas e as manifestações culturais no espaço público do município onde vivem. Caso sintam dificuldade em identificá-las, oriente-os a citar as que estão presentes em cidades próximas à região deles.

Objetivos do capítulo

- Compreender a estrutura social e econômica da colônia portuguesa na América durante os séculos XVI e XVII.
- Entender como funcionava o tráfico de pessoas escravizadas da África para o Brasil pelo viés da lógica mercantilista.
- Analisar os diferentes tipos de resistência empreendidos pelas pessoas escravizadas.
- Reconhecer que a luta dos afrodescendentes no Brasil por melhores condições de vida nos dias de hoje ainda é necessária.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo são relevantes para que os alunos compreendam a estrutura social e econômica da colônia portuguesa na América durante os séculos XVI e XVII, bem como o funcionamento do tráfico de escravizados africanos. A análise de aspectos relacionados à ação dos europeus e a suas lógicas mercantis favorece o trabalho com as habilidades EF07HI13 e EF07HI16.

Os alunos, ao conhecerem o funcionamento do tráfico de escravizados africanos, vão trabalhar com assuntos que contemplam aspectos da **Competência específica de História 5**, uma vez que estes abordam um movimento populacional – a vinda forçada de povos africanos como mão de obra escravizada – e a implantação de um sistema mercantil baseado na troca de escravizados por produtos.

CAPÍTULO

15 A escravidão e a produção de açúcar

Desde o início do século XV, os portugueses mantinham relações comerciais com povos africanos, negociando pessoas escravizadas e produtos como metais, pedras preciosas, tecidos, joias, ferramentas e armas. Nessa época, eles já utilizavam a mão de obra escravizada africana em várias de suas colônias, como em Açores e na ilha da Madeira.

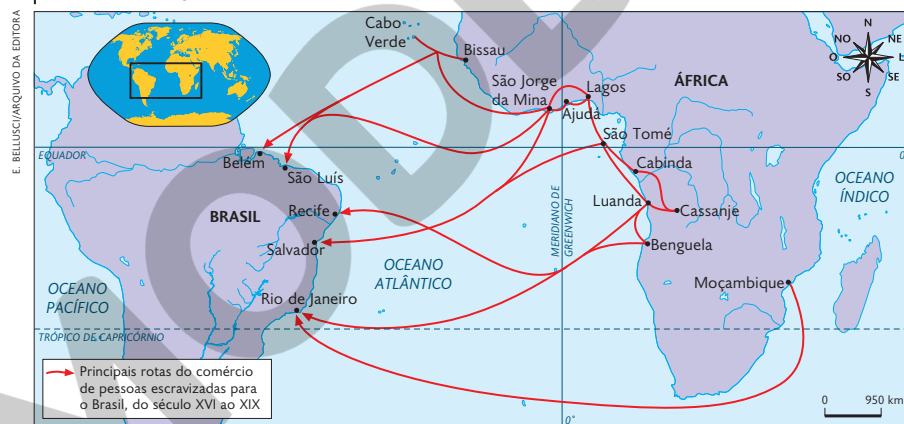
Na segunda metade do século XVI, com a instalação dos engenhos para a produção de açúcar, os portugueses passaram a trazer pessoas de diversas etnias da África, na condição de escravizados, para trabalhar em sua colônia na América.

Uma atividade lucrativa

A utilização da mão de obra escravizada foi altamente lucrativa para a Coroa portuguesa. Além de aumentar a produtividade das colônias, a Coroa lucrava com a cobrança de impostos sobre o comércio de escravizados.

Os **traficantes de escravizados**, também conhecidos como **negreiros**, eram responsáveis por trazer os cativos da África para a América. Na costa africana, os negreiros trocavam pessoas escravizadas por diversas mercadorias, como aguardente, tabaco, armas e produtos têxteis.

Comércio de pessoas escravizadas (séculos XVI-XIX)



Fonte de pesquisa: SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 82.



Questão 1. Quais eram as cidades de destino das rotas do comércio que saíam do continente africano?

Questão 1. Resposta: Belém, São Luís, Recife, Salvador e Rio de Janeiro.

212

• Ao abordar a questão 1 com os alunos, analise com eles o mapa, mostrando as rotas do tráfico negreiro e chamando a atenção para as regiões de origem dos escravizados. Relembre-os de que essas pessoas vinham de grupos étnicos e culturais diversos, portanto, nos navios e no Brasil, encontraram dificuldade de comunicação até

mesmo entre si. Explique-lhes que os traficantes e os senhores separavam os escravizados intencionalmente, pois era um modo de dominá-los. A identificação das cidades de destino das rotas do comércio de escravizados também possibilita desenvolver o **saber geográfico**.

O tráfico humano

Com o crescimento da economia açucareira por volta de 1570, na atual Região Nordeste, houve maior necessidade de mão de obra, fato que aumentou o número de pessoas escravizadas trazidas para a Colônia. Acompanhe a seguir a trajetória dessas pessoas até o Brasil.

Os chamados pombeiros capturavam pessoas no interior da África e as levavam até as feitorias, onde ficavam aprisionadas.

1.



Sem título, de A. Neuville. Gravura, século XIX.

Nas feitorias, as pessoas escravizadas eram vendidas e embarcadas nos chamados **navios negreiros**. As viagens eram feitas em condições insalubres e levavam meses. Muitos escravizados morriam durante o trajeto.

2.



Negros no fundo do porão, de Johann Moritz Rugendas. Litografia, 51,3 cm x 35,5 cm, 1835.

Ao chegarem à Colônia, os escravizados eram desembarcados e conduzidos até a **alfândega**. Depois de registrá-los, os traficantes pagavam os impostos e os levavam aos mercados para serem vendidos.

3.



Desembarque, de Johann Moritz Rugendas. Litografia, 23,2 cm x 33 cm, 1835.

Nos mercados, os escravizados eram exibidos aos compradores. Os preços variavam de acordo com a idade, o tipo físico, o sexo e outros fatores. Muitas famílias eram separadas nesse momento.

4.



Mercado de escravos do Valongo, de Jean-Baptiste Debret. Litografia, 17,5 cm x 25,5 cm, 1835.

Alfândega: local geralmente situado em região de fronteira, onde é feito o controle de entrada e de saída de mercadorias, além da cobrança de taxas referentes a essa movimentação.

• Acompanhe os alunos na leitura das reproduções das gravuras apresentadas no boxe **O tráfico humano**, com a finalidade de reforçar o conhecimento deles sobre a trajetória dos africanos escravizados até a chegada ao Brasil. Peça-lhes que observem nas imagens detalhes que podem informar sobre as condições às quais essas pessoas eram submetidas. Chame a atenção dos alunos para as vestimentas dos escravizados, os instrumentos utilizados em sua captura, o modo como chegavam à alfândega, quem os recebia, quais eram as condições do local público onde eram oferecidos como mercadoria, entre outros detalhes.

- Retome com os alunos a diferença entre a escravidão na Antiguidade – em regiões da Europa, da Ásia e da própria África – e aquela praticada na Idade Moderna pelos europeus, no contexto do mercantilismo. A escravidão da Antiguidade não era predominante – exceto em Roma – e não se caracterizava por objetivar lucro: acontecia principalmente com prisioneiros de guerra e era independente de etnia ou cultura. Na África, entre alguns povos, pessoas eram aprisionadas por dívidas. A partir dos séculos XVI e XVII, os europeus passaram a praticar o tráfico de escravizados, atividade altamente lucrativa, o que contribuiu para a manutenção da escravidão de africanos. É importante que os alunos entendam a diferença e percebam a lógica mercantilista implícita na montagem do sistema colonial.

- Entre os séculos XV e XVIII, a economia das nações europeias era baseada no mercantilismo, fundamentado no princípio do fortalecimento econômico do Estado. Dessa forma, as nações europeias buscavam acumular riquezas, garantindo o protecionismo estatal na economia. Com esse objetivo, a metrópole portuguesa procurou durante o período colonial explorar ao máximo os recursos naturais, assim como a produção agrícola voltada para a exportação, em sua colônia na América.

- O conteúdo desta página possibilita trabalhar a habilidade **EF07HI15**, pois auxilia os alunos a refletir sobre o conceito de escravidão na Idade Moderna e suas diferenças em relação a outros períodos, como a Antiguidade e a Idade Média europeia.

- Ao abordar o sítio arqueológico Cais do Valongo, um dos locais de desembarque de escravizados africanos no Rio de Janeiro, é possível trabalhar a **Competência geral 7**, pois, com posicionamento ético e respeito aos direitos humanos, os alunos podem argumentar sobre as consequências do tráfico e do desembarque de escravizados na região.

- Ao abordar o assunto referente ao **Cais do Valongo**, no Rio de Janeiro, retome o conceito de **patrimônio histórico da humanidade**, um bem que pertence a todos os seres humanos por se constituir de uma herança cultural e de algo que guarda informações importantes para a compreensão do passado.

Uma nova lógica de escravidão

Antes do século XVI, já havia escravidão, porém em menor proporção. Na Antiguidade, muitas sociedades, como as dos gregos e dos hebreus, escravizavam pessoas estrangeiras, geralmente prisioneiros de guerra. Nessa época, a diferença de etnia ou de cor de pele não era determinante para a distinção entre pessoas que podiam ou não ser escravizadas.

Durante a Idade Média, na Europa, a escravidão ocorria em menor escala. A maior parte do trabalho era exercida por servos que tinham uma relação de fidelidade com o senhor feudal e trabalhavam em suas terras em troca de proteção.

A partir do século XVI, o mercantilismo incentivou as nações europeias a buscar riquezas nas colônias, aumentando a necessidade de mão de obra nesses territórios. Assim, elevou-se consideravelmente a procura por escravizados, tornando a escravidão uma atividade altamente lucrativa.

Sítio arqueológico Cais do Valongo

Em 2017, o Cais do Valongo, no Rio de Janeiro, tornou-se um sítio arqueológico reconhecido como Patrimônio Mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

No século XIX, o Cais do Valongo, localizado na antiga zona portuária do Rio de Janeiro, chegou a receber mais de 900 mil pessoas escravizadas, vindas de diversas regiões da África. De acordo com a Unesco:

O Cais do Valongo é um exemplo de sítio histórico sensível, que desperta a memória de eventos traumáticos e dolorosos e que lida com a história de violação de direitos humanos. Portanto, o Cais do Valongo materializa memórias que remetem a aspectos de dor e sobrevivência na história dos antepassados dos afrodescendentes, que hoje totalizam mais da metade da população brasileira e marcam as sociedades de outros países do continente americano.

PATRIMÔNIO Mundial no Brasil. Unesco. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/world-heritage-brazil>. Acesso em: 31 mar. 2022.

Cais do Valongo, cidade do Rio de Janeiro, em 2021.



O engenho açucareiro

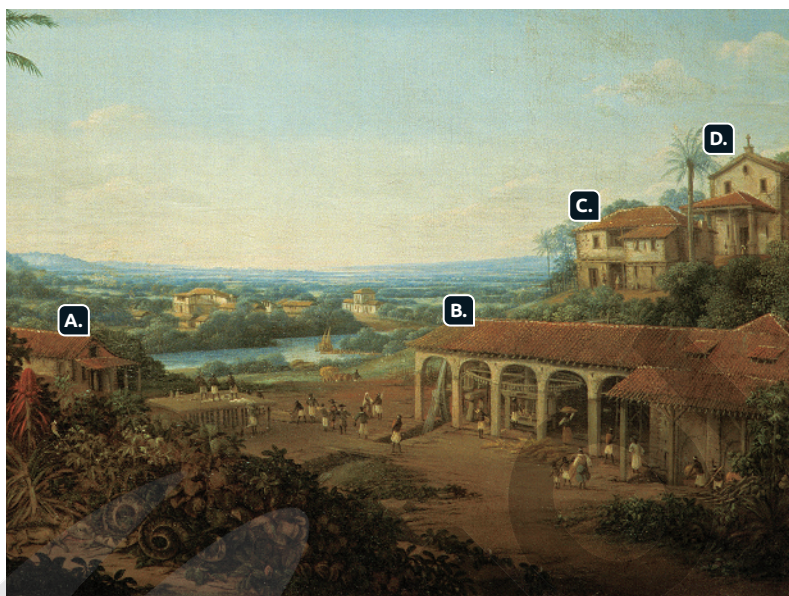
Grande parte das pessoas escravizadas que eram compradas nos mercados de escravizados nas cidades costumava ser enviada para trabalhar nas propriedades açucareiras, onde era plantada a cana e produzido o açúcar.

Engenho era o nome dado à unidade produtiva utilizada para o beneficiamento do açúcar. Com o passar do tempo, esse termo passou a ser utilizado para denominar toda a propriedade açucareira.

O dono da propriedade açucareira era conhecido como **senhor de engenho** e sua residência era a **casa-grande**, onde ele, sua família e alguns **agregados** moravam.

Após longas e extenuantes jornadas de trabalho, os escravizados alojavam-se na **senzala**, construção muito simples, geralmente feita de taipa e coberta com um tipo de capim chamado sapê. Na senzala, os escravizados dormiam no chão, sobre esteiras de palha ou em camas improvisadas com tábuas.

A pintura a seguir representa os principais elementos de um engenho.



Paisagem com plantação (O engenho), de Frans Post. Óleo sobre tela, 71,5 cm × 91,5 cm, 1668. (Detalhe).

- A.** Senzala. **B.** Engenho. **C.** Casa-grande. **D.** Capela.

Agregado: nesse sentido, é uma pessoa que mora com a família do senhor de engenho.

- O conteúdo desta página trabalha aspectos da habilidade **EF07HI13**, visto que aborda a ação dos europeus na organização dos engenhos no período colonial, estabelecendo seu domínio sobre o território.

- Explore a imagem do engenho com os alunos, auxiliando-os a localizar as principais partes que compunham a fazenda. Chame a atenção para algumas representações de construções mais afastadas, que podem ser de outro engenho ou da vila próxima. Comente que no período colonial as atividades mais importantes ocorriam no campo e a ida aos vilarejos e às cidades se dava apenas em ocasiões especiais, como as festas religiosas.

• O tema das etapas da produção de açúcar e, posteriormente, do seu transporte para ser vendido na Europa permite abordar aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 3**, pois identifica e explica uma intervenção do ser humano na natureza e na sociedade.

• As indagações do primeiro parágrafo da página, que introduzem o tema do açúcar enquanto um produto valioso antes do período colonial, têm como objetivo proporcionar uma reflexão inicial a respeito do assunto, buscando explorar os conhecimentos prévios do aluno sobre as plantações de cana no Brasil colonial.

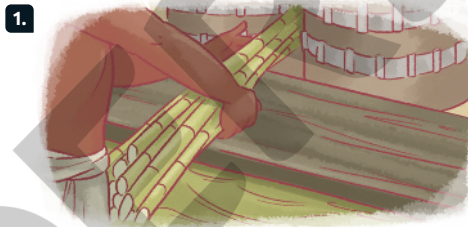
O valioso açúcar

Você sabia que, antes do período colonial, o açúcar era um produto tão valioso que era vendido em gramas e dado de presente em datas especiais? Ele era considerado um artigo de luxo na sociedade europeia. Por que será que isso mudou?

No século XVI, com o aumento da produção na Colônia, ele passou a ser um produto amplamente consumido na Europa. No Brasil, o início do plantio de mudas de cana-de-açúcar e a construção dos primeiros engenhos ocorreram em 1532. O solo fértil de massapê da região litorânea do nordeste da Colônia contribuiu para o aumento da produção. No início do século XVII, já havia aproximadamente 230 engenhos instalados no Brasil.

Nas grandes propriedades rurais, as plantações de cana foram organizadas sob o **sistema de monocultura**, isto é, voltavam-se para a produção em larga escala e exportação de um único produto. Para garantir os altos lucros com a produção colonial do açúcar, os portugueses exerciam o **monopólio comercial**, ou seja, tinham exclusividade de realizar negócios na Colônia. Veja a seguir as principais etapas de produção do açúcar.

1. Após o plantio e a colheita, a cana era levada até as moendas em carros de boi. Na moenda, era feita a extração do caldo da cana.



2. O caldo da cana era cozido na fôrnelha sob a supervisão do mestre do açúcar. Depois de horas no fogo, formava-se o melaço.

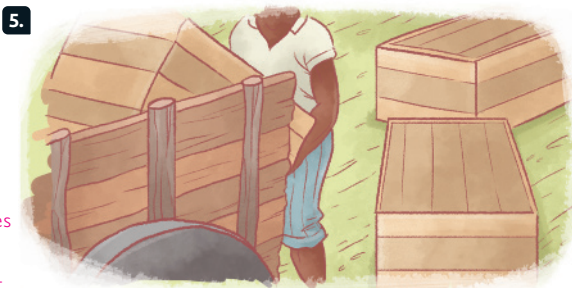


3. O melaço era depositado em formas de barro para a purgação (purificação) até que se solidificasse.



Massapê: tipo de solo argiloso, escuro e muito fértil.

O açúcar era retirado das formas e separado. No processo de purgação, formava-se um açúcar com purezas diferentes: o claro, o mascavo e o escuro.



ILUSTRAÇÕES: HELEOSA PINTARELY
ARQUIVO DA EDITORA

Depois de seco ao sol e embalado, o açúcar era transportado até o porto, de onde era embarcado para a Europa.

Questão 2. Resposta pessoal. Os alunos podem citar diversas utilizações do açúcar no dia a dia, como sua importância na cozinha. Além disso, questione-os sobre o uso da cana-de-açúcar na produção brasileira de etanol, combustível de grande utilização no país.

As ilustrações sobre as etapas de produção do açúcar são representações artísticas contemporâneas produzidas com base em estudos históricos. Fonte de pesquisa: ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982. p. 107-135. (Coleção Reconquista do Brasil).

Questão 2. Atualmente, em quais situações o açúcar é utilizado no dia a dia das pessoas?

Questão 3. Quais foram as suas impressões sobre o processo de produção de açúcar representado nas ilustrações?

Questão 3. Resposta pessoal. Ao apresentarem suas impressões acerca do processo estudado, os alunos poderão fazer comparações com o modo que eles imaginavam que o açúcar era produzido na época.

A mão de obra no engenho

O bom funcionamento de um engenho exigia a participação de muitas pessoas para a execução de diversas atividades.

No processo de produção do açúcar, os **escravizados** ficavam responsáveis pelos trabalhos mais pesados, para os quais eram necessários grandes esforços físicos. Assim, eles geralmente se dedicavam ao trabalho nas lavouras de cana, nas moendas e nas fornalhas.

Além dos escravizados, que constituíam a principal e mais numerosa mão de obra nos engenhos, havia também a participação dos **trabalhadores livres**, que exerciam funções especializadas no processo de produção do açúcar.

217

• As questões 2 e 3 permitem que os alunos percebam que a cana-de-açúcar movimentava a economia brasileira há mais de 500 anos. Resalte para a turma, nesse momento, que é a partir da cana que são feitos dois produtos essenciais para a economia atual: o açúcar e o álcool, sendo o último utilizado na fabricação de combustível de automóveis, de bebidas alcoólicas, entre outros produtos.

Atividade a mais

• Para abordar o conteúdo sobre as etapas de produção do açúcar, solicite a alguns alunos que se alternem lendo em voz alta as legendas das ilustrações. Em seguida, pergunte o que entenderam a respeito de como o açúcar era feito nos engenhos. Depois, questione-os: “Será que o açúcar que consumimos atualmente ainda é fabricado dessa maneira?”; “O que você sabe sobre isso?”. Para ajudá-los a responder às perguntas, proponha a atividade complementar apresentada a seguir.

• Solicite aos alunos que comparem a produção açucareira em duas épocas distintas. Para isso, peça-lhes que pesquisem na biblioteca da escola ou do município, em livros ou na internet sobre o processo de produção açucareira na atualidade. As informações podem ser coletadas de acordo com o seguinte roteiro de perguntas:

- > Em que local ocorre a produção de açúcar?
- > Quais são os instrumentos utilizados?
- > Qual é a quantidade de açúcar produzida por dia?
- > Quem são os trabalhadores da produção açucareira atual?
- > Como são suas condições de trabalho?
- > Todo o trabalho ainda é feito manualmente?

> O que mudou nos procedimentos desde a época colonial?

- Com base nessas temáticas, eles deverão levar o material pesquisado para a sala de aula a fim de compartilhá-lo com os colegas.
- Os sites sugeridos a seguir poderão auxiliá-los.

> *União da indústria de cana-de-açúcar* (Unica). Disponível em: <https://unica.com.br/>. Acesso em: 31 maio 2022.

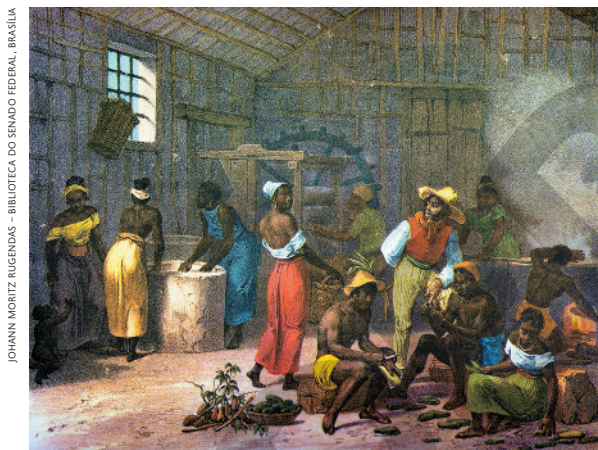
> *Usina Santa Adélia* – Fabricação do açúcar. Disponível em: <https://site.usinasantaadelia.com.br/negocios/processos/fabricacao-de-acucar/>. Acesso em: 31 maio 2022.

• Os conteúdos desta página traçam um panorama da divisão do trabalho na colônia e mostram que, além dos escravizados, que eram a maioria, havia os trabalhadores livres, não proprietários, cujas atividades dependiam das grandes propriedades rurais. Ao abordar esse conteúdo, é possível realizar uma articulação com o tema contemporâneo transversal **Trabalho**.

Confira a seguir as funções de alguns trabalhadores livres nos engenhos.

- Os **purgadores** eram responsáveis pelo processo de clareamento do açúcar.
- Os **mestres do açúcar** verificavam a qualidade e o ponto adequado do melaço.
- Os **feitores** eram os que supervisionavam o trabalho dos escravizados e conduziam a organização das etapas de produção do açúcar. Eles eram responsáveis também, em grande parte, por aplicar os castigos nos escravizados considerados insubmissos.
- Para dar suporte à produção açucareira, o engenho tinha ainda o trabalho dos **artesãos**, que desempenhavam funções como as de carpinteiros e de ferreiros, garantindo a manutenção das ferramentas e dos instrumentos de trabalho.

Uma parte das terras do engenho costumava ser destinada às roças de mandioca. A farinha de mandioca era obtida por meio de técnicas indígenas e constituía a base da alimentação dos trabalhadores do engenho.



JOHANN MORITZ RUGENDAS - BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL, BRASÍLIA

Preparo da raiz de mandioca, de Johann Moritz Rugendas. Litografia, 16 cm x 20 cm, 1835.

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

Os lavradores

Nem todas as plantações de cana-de-açúcar na Colônia pertenciam aos senhores de engenho. Havia ainda trabalhadores conhecidos como **lavradores livres**, que tinham plantações, mas não os equipamentos para produzir o açúcar. Nesses casos, eles podiam negociar com os senhores de engenho para vender a cana que cultivavam ou utilizar a estrutura do engenho para produzir açúcar. Havia também os **lavradores obrigados**, que viviam em terras arrendadas e só tinham condições de cultivar a cana naquele local.

Terra arrendada: porção de terra cujo direito de uso e de permanência podia ser obtido provisoriamente, mediante o pagamento de uma taxa ao proprietário da terra.

A resistência à escravidão

Os diversos povos africanos trazidos ao Brasil como escravizados e seus descendentes resistiram de várias maneiras ao regime de escravidão e às péssimas condições a que foram submetidos. Eles procuraram manter, ao longo do tempo, sua dignidade, suas culturas e seus modos de vida.

A resistência era realizada de forma individual ou coletiva. Individualmente, os escravizados podiam fugir, quebrar ferramentas, trabalhar em ritmo mais lento que o de costume, entre outras práticas. Quando agiam de modo coletivo, promoviam rebeliões, boicotes, sabotavam o engenho, queimavam plantações, planejavam grandes fugas etc.

Além disso, os africanos escravizados resistiam preservando as tradições culturais de seu lugar de origem, como danças, cantos e rituais religiosos, mesmo quando eram proibidos de praticá-los.



Coroação de uma rainha negra na Festa de Reis, de Carlos Julião. Aquarela, 45,5 cm x 35 cm, 1775.

CARLOS JULIÃO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

As fugas de escravizados

As fugas foram um dos principais modos de resistência à escravidão. Dois tipos de fuga se destacaram durante o período colonial: as fugas de rompimento e as fugas reivindicatórias.

As fugas de rompimento consistiam no questionamento da prática escravista. Por meio delas, os escravizados burlavam a fiscalização dos feitores e dos funcionários dos engenhos, entrando nas matas ou passando a viver nas cidades. Esses escravizados eram abrigados nos quilombos e recebiam ajuda das irmandades.



Fuga de escravos, de François-Auguste Biard. Óleo sobre madeira, 52 cm x 33 cm, 1859.

COLEÇÃO PARTICULAR

- Explique aos alunos que as formas de resistência à escravidão foram múltiplas e constantes ao longo dos séculos nos quais essa forma de exploração foi predominante no Brasil. Nem sempre os movimentos eram de luta armada, rebeliões ou fugas para os quilombos. A resistência cultural foi um modo de enfrentamento que marcou a vida dos africanos e de seus descendentes no Brasil: proibidos de falar suas línguas de origem, de praticar suas crenças e de preservar suas tradições, esses escravizados resistiram, ensinando às novas gerações como era a vida na África, transmitindo-lhes hábitos, conhecimentos, valores e crenças. Para escapar às punições, “disfarçavam” suas culturas, fingindo adotar práticas religiosas e culturais dos senhores, mas, na verdade, estavam lutando para preservar suas identidades originais.

- Ao compreender que as formas de resistência à escravidão abrangem também aspectos culturais e religiosos, os alunos poderão identificar a origem de muitas características da cultura brasileira. Essa compreensão de acontecimentos históricos possibilita a eles se posicionarem perante a realidade em que vivem, contemplando aspectos da **Competência específica de História 1**.

Um texto a mais

Leia a seguir um texto sobre formas de resistência dos escravizados no Brasil colonial e imperial.

[...] Por toda a parte, e não sem polêmicas, abre-se um leque de questões que vão das formas explícitas de resistência física (fugas, quilombos e revoltas), passando pela chamada resistência do dia a dia roubos, sarcasmos, sabotagens, assassinatos, suicídios, abortos –, até aspectos menos visíveis, porém profundos, de uma ampla resistência sociocultural.

A unidade básica de resistência no sistema escravista, seu aspecto típico, foram as fugas. Para um produtor direto definido como “cativo”, o abandono do trabalho é um desafio radical, um ataque frontal e deliberado ao direito de propriedade. Quilombos pressupõem fugas, tanto individuais quanto coletivas; o mesmo se dá com insurreições urbanas, embora aqui, encontrem-se ocultas, embutidas na própria possibilidade da ação contestatória. [...]

[...] poucos escravos, em termos relativos, fugiram. Os que fizeram, contudo, impuseram grandes prejuízos a seus senhores e afrontaram um sistema poderoso, incluyente, total. Sua importância, como a de revoltas e quilombos, não deve ser medida em termos puramente quantitativos. A fuga, como a insurgência, não pode ser banalizada: é um ato extremo e sua simples possibilidade marca os limites da dominação, mesmo para o mais acomodado dos escravos e o mais terrível dos senhores, garantindo-lhes espaço para a negociação no conflito. [...]

EDUARDO, Silva; REIS, João José. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 62-63.

Já as fugas reivindicatórias eram as mais comuns. Os escravizados fugiam de seus espaços de trabalho como uma forma de luta por melhores condições de trabalho ou redução dos castigos físicos. Um dos casos mais famosos desse tipo de fuga ocorreu no Engenho Santana, em Ilhéus, na Bahia, quando os escravizados fugidos apresentaram um conjunto de reivindicações aos senhores para que retornassem ao trabalho, como a troca dos feitores, as folgas aos finais de semana e a possibilidade de fazerem festas sem punições. Essas fugas também ocorriam quando os escravizados eram vendidos para outros senhores, mas queriam retornar para a rede de sociabilidade do antigo engenho.

A capoeira

A capoeira era uma forma de luta e resistência física dos escravizados no período colonial. Ela era usada como modo de defesa e resistência contra a violência imposta pelos feitores e capitães do mato e também auxiliava nos processos de fuga.

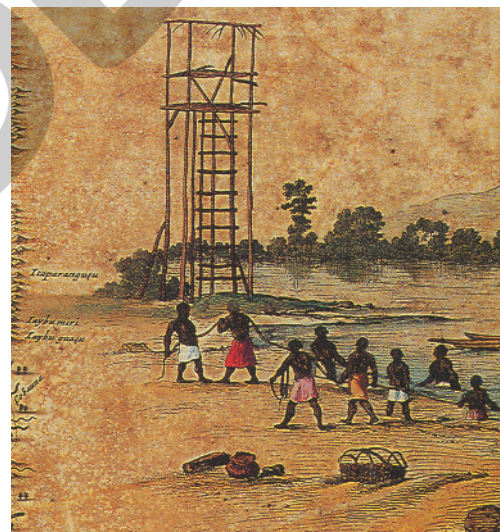
Em 2014, a capoeira foi eleita Patrimônio Imaterial da Humanidade pela Unesco, representando a identidade e a memória dos povos africanos e afrodescendentes.

Os quilombos

Outro modo importante de resistência foi a formação de agrupamentos que ficaram conhecidos como **quilombos**. Esses locais chegaram a abrigar também indígenas e brancos pobres.

Geralmente, os quilombos situavam-se em locais de difícil acesso para dificultar as buscas pelos foragidos. Os **quilombolas**, como foram chamados os moradores de quilombos, cultivavam os próprios alimentos e criavam animais. Muitas vezes, o excedente era comercializado com as comunidades vizinhas.

Representação de moradores de um quilombo no período colonial. Ao fundo, vemos uma torre que possivelmente era usada para vigiar os arredores e proteger o quilombo.



Praefecturae Paranambucae pars Meridionalis, de George Marcgraf e Ioannis Blaeu. Gravura, 45 cm x 55,5 cm, 1647. (Detalhe).

Quilombo dos Palmares

Um dos maiores quilombos no Brasil foi o de Palmares, localizado no interior do atual estado de Alagoas. Estima-se que mais de 20 mil pessoas tenham vivido em Palmares, sob a liderança de Zumbi e sua esposa, Dandara dos Palmares. Após resistir por anos aos ataques organizados pela Coroa portuguesa, o quilombo foi destruído no final do século XVII.

Zumbi dos Palmares morreu em 1695. A data de sua morte, 20 de novembro, foi instituída posteriormente como o **Dia da Consciência Negra**.

Questão 4. O que você sabe sobre o Dia da Consciência Negra? Converse com os colegas a respeito do significado dessa data.

Quilombo do Quarterê

O Quilombo do Quarterê, localizado no Vale do Guaporé, atual estado do Mato Grosso, abrigava tanto escravizados foragidos como indígenas que buscavam se proteger dos ataques dos colonos, além de mestiços e brancos pobres. Liderados por José Piolho e depois por sua esposa, Tereza de Benguela, esse quilombo era bem organizado politicamente. Havia um conselho formado por representantes que ajudavam a deliberar diversos assuntos de interesse da comunidade.

A líder Tereza de Benguela lutou bravamente contra os ataques dos exércitos coloniais até ser morta, em 25 de julho de 1770. Tereza de Benguela é lembrada até hoje por sua luta e sua coragem. A data de sua morte é reconhecida atualmente como **Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra**.

Nesse dia, em diversas cidades, são realizadas ações com o objetivo de promover a conscientização da importância da luta das mulheres negras como modo de combate ao racismo, ao preconceito, ao sexismo e às demais formas de opressão.

Manifestação da Marcha Julho das Pretas em Salvador, BA, em 2019.



Questão 4. Resposta pessoal. Se necessário, auxilie os alunos explicando, por exemplo, que a data rememora a resistência dos africanos e de seus descendentes à escravidão. Ela ainda celebra as manifestações de origem africana, como as danças, os rituais, a religiosidade, a capoeira, a culinária, entre outras, procurando valorizá-las.



Monumento a Zumbi dos Palmares, de Márcia Magno, escultora ligada à Universidade Federal da Bahia. Escultura em bronze, 2,2 m de altura, 2008.

• Ao abordar a questão 4 com os alunos, ressalte a importância do Dia da Consciência Negra como um avanço na luta do povo negro, bem como a importância da data para as discussões e ações de combate ao racismo e à desigualdade social no país.

• Acrescente outras informações sobre a líder quilombola Tereza de Benguela para os alunos. Comente que Tereza de Benguela era responsável por cerca de cem pessoas que habitavam o quilombo de Quarterê, entre eles, homens e mulheres indígenas. Tereza liderou o quilombo por mais de trinta anos e, junto aos companheiros de sua comunidade, resistiu bravamente a diversos ataques sofridos. Além disso, foram desenvolvidas diversas atividades econômicas no quilombo, como a produção de tecidos e o cultivo de algodão. Para obter mais informações sobre o assunto, acesse:

RODRIGUES, Victória. 25 de julho – Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra e Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha. *Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD)*. Disponível em: <http://www.sipad.ufpr.br/portal/25-de-julho-dia-nacional-de-tereza-de-benguela-e-da-mulher-negra-e-dia-internacional-da-mulher-negra-latino-americana-e-caribenha/>. Acesso em: 31 maio 2022.

• Ao trabalhar com o conteúdo do boxe, ressalte com os alunos a importância do **respeito**, ou seja, relacionar-se de maneira educada com outras pessoas, sabendo respeitar ideias divergentes. Essa competência é essencial para valorizar a diversidade e combater o *bullying* nas escolas. Ainda, ao destacar a resistência da população negra escravizada, é possível trabalhar a **persistência**, ou seja, a habilidade de perseverar para atingir um objetivo desejado, necessária para todo o percurso escolar.

• É importante auxiliar os alunos a refletir sobre a questão da dignidade dos afrodescendentes, suas lutas e seus empenhos para obter e manter determinados direitos reconhecidos desde os tempos coloniais.

• Para uma abordagem inicial destas páginas, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito do conceito de dignidade. Questione também se já presenciaram alguma situação em que a dignidade de alguém tenha sido desrespeitada ou prejudicada. Peça a quem já presenciou essa situação que a relate aos colegas.

• Conforme os alunos forem narrando suas experiências, procure construir com eles a definição de dignidade, problematizando, assim, a questão da escravidão, mostrando que o desrespeito e a opressão não foram aceitos passivamente pela população escravizada.

Trabalho e dignidade no período colonial

No período colonial, a população escravizada de origem africana era submetida a péssimas condições de vida e de trabalho. As jornadas diárias nos engenhos eram extensas e desgastantes. Em casos de insubordinação, as punições aplicadas aos escravizados eram violentas e desconsideravam a condição humana dessa população.

Mas, afinal, de que maneira os escravizados podiam lutar para manter sua dignidade diante das imposições às quais eram submetidos?

De acordo com o antropólogo Kabengele Munanga e a pedagoga Nilma Lino Gomes, no livro *O negro no Brasil hoje*, de 2006, além das diferentes formas de resistência individual e coletiva, os grupos escravizados passaram, cada vez mais, a pressionar os senhores por condições dignas de vida, cobrando o fim de abusos, como castigos físicos e longas jornadas de trabalho. Os trabalhadores escravizados exigiam também melhoria na alimentação e no vestuário, remuneração pelo trabalho realizado na terra dos senhores e independência para a manutenção das próprias roças e do comércio do que produziam.

Mesmo nessas circunstâncias, os escravizados agiam com **persistência** e lutavam diariamente por sua dignidade. Esse valor está ligado à forma como somos tratados. É muito importante que todas as pessoas possam ser valorizadas e ter sua integridade física, sua cultura, sua personalidade e outras características tratadas com **respeito**.



Habitação de negros, de Johann Moritz Rugendas. Litografia, 17,1 cm x 25,4 cm, 1835.

222

Atividade a mais

- Verifique a possibilidade de levar os alunos até a sala de informática da escola para conhecerem o *site Parque Memorial Quilombo dos Palmares*. Disponível em: <https://serradabarriga.palmares.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- Nessa página, eles farão uma visita virtual ao Parque Memorial Quilombo dos Palmares, na Serra da

Barriga (AL), fundado em 2007, e vão conhecer a reconstrução de edificações do quilombo. Ao retornarem para a sala de aula, peça aos alunos que escrevam um texto contando o que aprenderam a respeito da história do quilombo e o que mais lhes chamou a atenção.

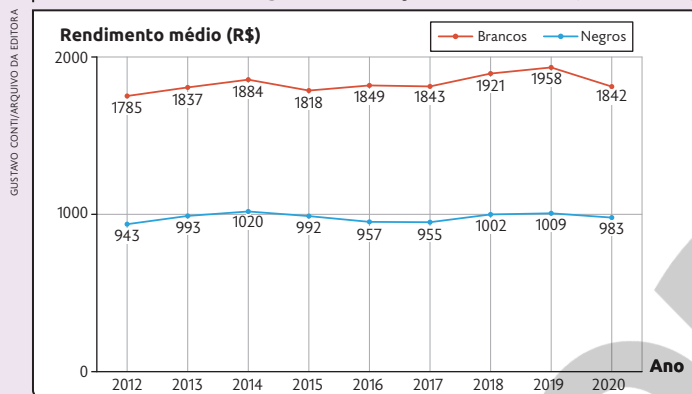


A questão afrodescendente nos dias atuais

Após a abolição da escravidão, ocorrida em 1888, não houve nenhuma política que visasse à integração da população negra à dinâmica da sociedade, de forma que a maioria da população de ex-escravizados permaneceu às margens da sociedade, sem os mesmos benefícios e oportunidades oferecidos às demais pessoas. Com isso, a luta dos afrodescendentes pela dignidade ampliou-se. Muito mais que melhores condições de vida, atualmente essa luta envolve a busca pela igualdade de direitos e de oportunidades, em uma reivindicação permanente contra o racismo.

No Brasil, grande parte dos afrodescendentes recebe salários menores quando comparados aos da população que se autodenomina branca. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), realizada pelo IBGE, em 2020, a média salarial de pessoas negras correspondiam a 53,36% da média salarial de pessoas brancas. Analise o gráfico a seguir.

Média salarial dos negros em relação aos brancos (2012-2020)



Fonte de pesquisa: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2020.

Agora, responda às questões a seguir. **Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.**

1. Em 2012, de quanto era a diferença de renda dos negros em relação aos brancos?
2. É possível afirmar que a desigualdade de renda entre brancos e negros tem diminuído, aumentado ou permanece praticamente estável ao longo dos últimos anos? Como você chegou a essa conclusão?
3. Em sua opinião, como é possível combater a desigualdade salarial entre negros e brancos no Brasil? Converse com os colegas.

• O conteúdo trabalhado na página contempla aspectos da **Competência geral 9**, uma vez que divulga a luta dos afrodescendentes pela dignidade humana e pela igualdade de direitos, levando os alunos a refletir sobre o tema para exercitar a empatia e o respeito pela diversidade, sem preconceitos de qualquer tipo. Além disso, contempla também a **Competência geral 10**, pois incentiva os alunos a tomar decisões inclusivas, éticas e democráticas.

• Ao abordar as questões 1, 2 e 3, explore o gráfico com os alunos, ajudando-os a refletir sobre a situação atual que envolve a população afrodescendente e suas condições socioeconômicas. Associe esse conteúdo ao tema da unidade, para que possam buscar as origens históricas da realidade contemporânea. Comente também que a população negra equivale à soma das populações preta e parda.

Respostas

1. Em 2012, a diferença da média salarial dos negros em relação aos brancos era de R\$ 842.

2. De acordo com o gráfico, a desigualdade de renda entre brancos e negros permaneceu praticamente estável ao longo dos últimos anos.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compreendam que entre as principais maneiras de diminuir a desigualdade salarial entre negros e brancos está o combate ao racismo estrutural, que ainda persiste em nosso país.

• A interpretação do gráfico possibilita desenvolver o **pensamento computacional**, pois, para responder às questões da página e chegar aos resultados, os alunos precisam decompor as informações, considerando a média salarial de negros e brancos em cada ano.

• O conteúdo sobre a sociedade colonial açucareira trabalha a habilidade **EF07HI08**, porque aborda as formas de organização social impostas pelos colonizadores no Brasil colonial.

Um texto a mais

Leia o texto a seguir, que apresenta mais detalhes sobre as relações de poder na sociedade brasileira durante o século XVII.

[...] O familismo político vigejava nas cidades litorâneas, unindo prósperos senhores de engenho e funcionários metropolitanos. Ao longo do século XVII, os primeiros ocuparam postos de comando nas câmaras, e suas ações arbitrárias caíam sob as costas dos arrendatários, meeiros e lavradores, interferindo nos resultados dos julgamentos e das ações que corriam na justiça colonial. Os casamentos dentro de pequeno grupo de famílias permitiam que estas se revezassem em postos de prestígio. Nesses grupos era constante a manipulação de alianças de família para resolver, na esfera pública, problemas domésticos. [...] Em qualquer parte da Colônia, moças que se casavam sem consentimento ou bênção eram excluídas das redes de sociabilidade familiar, já que isso era considerado grave afronta ao grupo.

Uma segunda camada de colonos, constituída por plebeus, lavradores, “homens de qualidades” [...], fixava-se silenciosamente com seus gados e escravos no interior. Vagava pelos ermos sertões toda uma população desajustada e apartada do trabalho regular, a princípio remediada. Tais camponeses volantes eram considerados pelas autoridades “facinorosos e bravos”. Muitos viviam com suas famílias, isolados e solitários, nos roçados que cultivavam. Outros podiam ser ladrões de gado ou formigueiros, nome que se dava aos que roubavam coisas de pouco valor. [...]

Contudo, não somente a população pobre proliferava. Por todo o sertão surgiram chefes locais abastados, que haviam criado fortuna e zonas de poder local e

A sociedade colonial

A sociedade colonial estava dividida em categorias bem definidas, principalmente entre os séculos XVI e XVII, período em que a produção açucareira representou a atividade econômica mais lucrativa e importante da Colônia.

Nesse período, a economia baseava-se, sobretudo, na produção agrícola voltada para a exportação, organizada em grandes propriedades rurais, chamadas latifúndios, e na utilização de mão de obra escravizada. Dessa maneira, os grandes proprietários rurais descendentes de portugueses estavam entre os membros mais poderosos da sociedade, e somente eles podiam ocupar cargos públicos.

Os grandes comerciantes, que se dedicavam em especial às exportações, não possuíam o mesmo prestígio que os latifundiários, por isso, muitos deles, após enriquecer, compraram terras e engenhos.

Ocupando posição social de menor destaque, havia os trabalhadores livres, como professores, escrivães, pequenos comerciantes, ferreiros, alfaiates, pequenos lavradores e sapateiros.

Os escravizados, por sua vez, estavam na base da sociedade. Se no início da colonização suas atividades estavam essencialmente ligadas ao engenho de açúcar, ao longo do tempo, eles passaram a realizar trabalhos cada vez mais diversificados.

A Igreja católica teve papel de destaque nessa sociedade, sendo uma das grandes responsáveis por difundir os valores morais que deveriam ser seguidos pelos colonos. Seus membros desfrutavam de respeito e exerciam forte influência sobre toda a sociedade.



Engenho de açúcar no Brasil, de Frans Post. Óleo sobre tela, 117 cm x 167 cm, 1650. (Detalhe).

224

peçoal. Tais potentados não hesitavam em medir forças com autoridades e vizinhos. Confrontos sanguíneos lavavam a honra de famílias inteiras e seus agregados durante gerações. [...]

DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. p. 44-45.

As mulheres na Colônia

A família patriarcal era predominante nas camadas mais ricas da sociedade. As mulheres dessas famílias, de modo geral, eram educadas para casar, desempenhar o papel de mãe e cuidar dos afazeres do lar. Em algumas ocasiões, na ausência do marido, elas assumiam a administração da casa e dos bens.

As mulheres pobres costumavam realizar diversas tarefas e começavam a trabalhar ainda crianças. Além de cuidar dos serviços domésticos, muitas auxiliavam seus familiares na lavoura. Em geral, também estavam subordinadas a alguma figura masculina, como um membro da família ou um companheiro.

As mulheres escravizadas exerciam diversas atividades no campo e nas cidades. Muitas se dedicavam às atividades domésticas, como cozinhar, limpar, fiar, fazer renda e cuidar dos filhos dos senhores. Assim como as mulheres de outras camadas sociais, elas não recebiam qualquer tipo de educação formal.

Patriarcal: relativo à autoridade do patriarca, isto é, do homem chefe de família.

A religiosidade

Os africanos escravizados trazidos para o Brasil tinham suas próprias religiões e divindades. Em nosso país, era comum que parte da comunidade católica interpretasse as religiões africanas como um tipo de feitiçaria, pois entendia que somente o seu deus e sua religião eram verdadeiros. Dessa maneira, as manifestações religiosas de origem africana costumavam ser reprimidas pela Igreja.

Para manter suas tradições religiosas e evitar que fossem perseguidos, os escravizados passaram a associar as diferentes divindades de origem africana a santos católicos. Desse modo, eles se convertiam à religião cristã, mas não deixavam de seguir suas crenças de origem.

Ao longo do tempo, a prática simultânea dessas diferentes crenças deu origem a novas religiosidades com elementos de culturas distintas, como a africana, a indígena e a cristã.

Celebração em homenagem a Santa Bárbara, em Salvador, BA, em 2021.



MAURO AKIN NASSOR/FOTORENA

225

- Os conteúdos sobre a vivência da mulher na colônia e as tradições africanas, que perduram até a atualidade, possibilitam trabalhar aspectos da **Competência geral 1**, uma vez que fazem o aluno refletir sobre uma sociedade mais justa e inclusiva, com igualdade entre os gêneros e respeito às religiosidades africanas.

- O assunto sobre as mulheres na colônia possibilita trabalhar o tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**. Reforce para os alunos que o cotidiano das mulheres nesse período variava de acordo com a sua condição social. Mulheres pobres tinham uma mobilidade maior em relação ao ambiente privado, pois, além de se dedicarem aos afazeres domésticos, trabalhavam nas lavouras. Destaque o papel exercido pelas mulheres ricas, quando da ausência do marido, sendo responsáveis pela administração dos bens da família. Apesar disso, essas mulheres não tinham acesso à educação formal, sendo submetidas às imposições da sociedade patriarcal. Comente com os alunos que essa situação foi se modificando no decorrer dos anos, em razão das lutas de diversas mulheres ao longo da história. Na atualidade, muitas mulheres ainda enfrentam desigualdades em relação aos homens, como acesso menor ao mercado de trabalho, além de salários menores.

Algo a mais

- A fim de ampliar conhecimentos sobre a cultura e a história afro-brasileira e africana, acesse os *sites* a seguir:

> *Educação para as relações étnico-raciais*. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

> *Museu Afro Brasil*. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

• As atividades 1 a 3 desta página reforçam as habilidades EF07HI13 e EF07HI16, pois, a partir do seu desenvolvimento, é possível que os alunos façam uma análise e discorram sobre as dinâmicas do comércio de escravizados no período colonial e caracterizem a atividade mercantil açucareira desenvolvida nos engenhos.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

Organizando os conhecimentos

1. As frases a seguir apresentam etapas do tráfico humano na época da escravidão no Brasil. Copie-as no caderno, colocando-as na ordem dos acontecimentos.

1. Resposta: A ordem correta é: b, d, a, c.

- a) Ao chegar à Colônia, os escravizados eram desembarcados e conduzidos até a alfândega, local onde eram feitos os registros e os pagamentos de impostos devidos. Depois, eram levados para os locais de venda, como os mercados.
- b) Os pombeiros capturavam e escravizavam as pessoas no interior da África e as levavam até as feitorias, onde eram trocadas por mercadorias de pouco valor.
- c) Nos mercados, os escravizados eram exibidos aos compradores, e, quando algum deles era vendido, geralmente acabava separado de sua família.
- d) Nas feitorias, as pessoas escravizadas eram vendidas e embarcadas nos navios negreiros destinados à Colônia.

2. Imagine que você é um viajante que visitou um engenho no Brasil no século XVII. Escreva uma carta para um amigo explicando como era e como funcionava um engenho de açúcar nessa época.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos sejam capazes de escrever um texto no estilo epistolar relatando os principais aspectos estruturais e cotidianos no engenho.

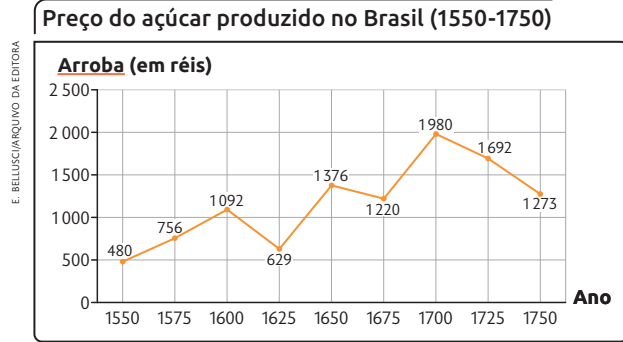
3. A respeito da vida das mulheres na sociedade colonial, copie em seu caderno a alternativa correta.

- a) As mulheres pobres costumavam realizar diversas tarefas e começavam a trabalhar ainda crianças. Além de cuidar dos serviços domésticos, muitas auxiliavam seus familiares na lavoura. 3. Resposta: Alternativa a.
- b) Todas as mulheres das famílias ricas recebiam educação formal e sempre assumiam os negócios da família após a morte do pai ou do marido.
- c) No período colonial, as mulheres raramente se subordinavam à autoridade masculina, pois as famílias coloniais seguiam uma linhagem matriarcal.
- d) As mulheres escravizadas exerciam exclusivamente o trabalho nas lavouras de cana no corte, quando era época de colheita, e na moenda, para preparar a matéria-prima do açúcar.

Aprofundando os conhecimentos

5. a) Os europeus procuravam controlar os povos dominados impondo sua cultura e proibindo os escravizados de expressarem a própria cultura, o que envolvia suas crenças religiosas e os respectivos deuses, os laços familiares, as festas, os usos e costumes e as formas de organização social e política.

4. Analise o gráfico a seguir e, depois, responda às questões.



Arroba: unidade de medida de peso que corresponde a cerca de 14,7 quilogramas.

Fonte de pesquisa: DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. *Uma história da vida rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. p. 35.

a) Qual foi o maior preço do açúcar registrado entre os anos de 1550 e 1625?

4. a) Resposta: 1092 réis.

b) Quantos anos se passaram entre o menor e o maior registro de preço apresentado nesse gráfico?

4. b) Resposta: 150 anos.

c) De acordo com o gráfico e os conteúdos estudados no tópico **O valioso açúcar**, quantos anos se passaram desde que as primeiras mudas de cana foram plantadas no território até o açúcar atingir seu preço mais alto?

4. c) Resposta: 168 anos.

5. Leia o texto a seguir, que trata de aspectos da resistência dos escravizados no Brasil, e, depois, responda às questões.

5. b) O autor aborda a resistência cultural. Os africanos escravizados e seus descendentes procuravam preservar seus traços culturais, africanizando elementos da cultura dos brancos, e o autor cita como exemplo de prática cultural a capoeira.

Sobretudo depois de chegarem da África, os escravos começavam a sofrer um processo de destruição da sua antiga cultura. Eram batizados de forma compulsória, passando a ser membros da Igreja católica. [...] Dessa maneira, desapareceram línguas, deuses e crenças religiosas, laços familiares, festas, usos e costumes, formas de organização social e política, e outras manifestações da cultura original dos cativos. Estes, no entanto, conseguiram preservar inúmeros de seus traços culturais, muitas vezes africanizando elementos da cultura dos brancos. É fato conhecido, por exemplo, que, para continuar no Brasil o culto das divindades africanas, os negros as identificaram a santos católicos, como São Jorge, São Benedito ou a Virgem Maria.

Um exemplo de prática cultural quase sempre proibida, mas mantida clandestinamente, foi a capoeira, misto de dança e luta [...].

CAMPOS, Raymundo Carlos Bandeira. *Debret: cenas de uma sociedade escravista*. São Paulo: Atual, 2001. p. 65.

a) Como os colonizadores europeus procuravam controlar os povos dominados?

b) De qual forma de resistência dos africanos escravizados o autor trata no texto? Como ela ocorria?

• A atividade 4 possibilita abordar a **Competência específica de Ciências Humanas 7**, pois, para responder às questões, serão necessárias a leitura e a interpretação de um gráfico sobre as variações de preço do açúcar produzido no Brasil entre 1550 e 1750.

• Comente com os alunos que a unidade monetária indicada no gráfico da atividade 4 é o Real, cujo plural era réis. Essa foi a primeira moeda do Brasil e vigorou até 1942, quando foi substituída pelo cruzeiro.

• A atividade 5 contempla a **Competência específica de História 3**, uma vez que os alunos precisarão analisar, interpretar e desenvolver questionamentos, hipóteses e argumentos com base em um documento textual sobre a resistência dos escravizados no Brasil.

• As atividades 6 e 7 articulam-se às habilidades EF07HI08 e EF07HI16 ao tratar de aspectos da resistência dos escravizados no Brasil colonial.

Respostas

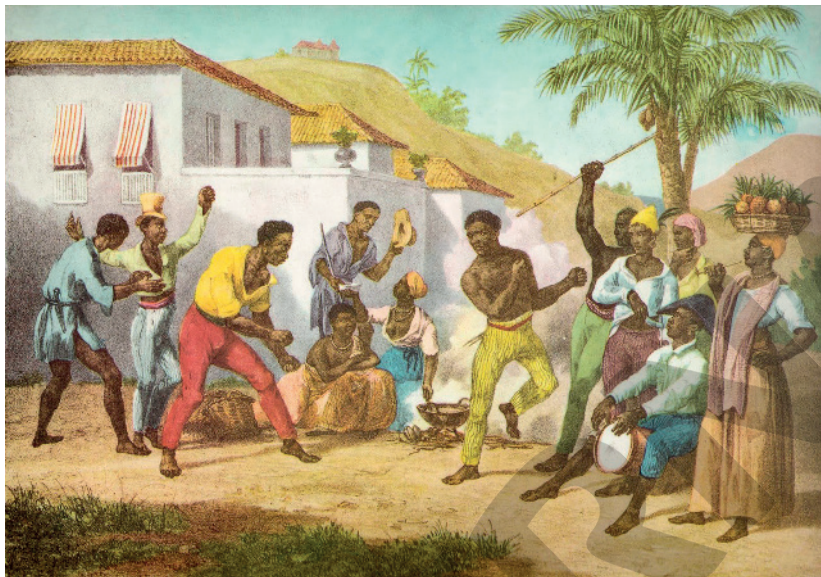
6. a) A imagem mostra dois escravizados jogando capoeira, rodeados por vários outros indivíduos.

b) A capoeira pode ser vista como um modo de resistência porque era a principal ferramenta de luta dos escravizados contra os castigos dos feitores e capitães do mato, além de uma forma de proteção militar nos quilombos.

c) Os escravizados realizavam fugas individuais e coletivas, formavam quilombos, sabotavam os engenhos, queimavam as plantações, organizavam rebeliões e mantinham suas tradições culturais e religiosas.

d) Os escravizados passaram a pressionar os senhores por condições mais dignas de trabalho e de vida, com a luta por jornadas de trabalho menores, pelo fim dos castigos físicos, por melhorias no vestuário e na alimentação, por condições para manter a própria roça e para realizar o comércio, além da busca por remuneração. Esses movimentos ocorreram por meio de fugas e rebeliões.

JOHANN MORITZ RUGENDAS - BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL, BRASÍLIA



Capoeira ou dança de guerra, de Johann Moritz Rugendas. Litografia, 16,7 cm x 24,4 cm, 1835.

- a) Qual é a atividade realizada pelos escravizados na imagem? 6. a) Resposta nas orientações ao professor.
- b) De que modo essa atividade pode ser vista como uma forma de resistência? 6. b) Resposta nas orientações ao professor.
- c) Quais outros tipos de resistência dos escravizados podem ser identificados durante o Brasil colonial? 6. c) Resposta nas orientações ao professor.
- d) Como os escravizados passaram a lutar por melhores condições de vida e de trabalho nesse contexto? 6. d) Resposta nas orientações ao professor.
7. Quanto à resistência dos escravizados no Brasil, copie no caderno a alternativa correta. 7. Resposta: Alternativa c.
- a) Para evitar que fossem perseguidos, após chegarem ao Brasil, os escravizados passaram a praticar somente a religião cristã católica.
- b) A capoeira era um tipo de dança apresentada somente em rituais religiosos.
- c) Entre as principais formas de resistência à escravidão estavam a fuga de escravizados e a formação de agrupamentos, que ficaram conhecidos como quilombos.
- d) O Quilombo dos Palmares foi um dos menores quilombos do Brasil, sendo destruído poucos meses após sua construção, no século XVII.

16 Os holandeses no Brasil

Como a produção e o comércio do açúcar geravam muitas riquezas para os colonizadores e para o governo português, outras nações europeias começaram a investir em projetos de ocupação das colônias ibéricas.

Em 1621, os holandeses fundaram a **Companhia das Índias Ocidentais**, cujo objetivo era ocupar as colônias espanholas e portuguesas na América e na África e lucrar com a produção de açúcar.

O processo de refinamento e de comercialização desse produto já era bem conhecido na Holanda, pois era em Amsterdã, capital do país, que o açúcar brasileiro era refinado e distribuído para o mercado europeu.

Até meados do século XVI, a Holanda era uma antiga possessão da Espanha. Sua independência foi proclamada em 1581, após um período de guerras contra os espanhóis. Com a criação da **União Ibérica** (leia o boxe), a Holanda via a conquista de colônias ibéricas, principalmente o Brasil, como um modo de se apossar de territórios da Espanha.

A Companhia das Índias Ocidentais investiu no aprimoramento de sua frota naval, tornando a Holanda uma potência naval militar e comercial. A pintura representa algumas embarcações holandesas dessa época.



Visita de Frederick Hendriks II a Dordrecht em 1646, de Simon de Vlieger. Óleo sobre painel, 60 cm x 83 cm, 1649.

MUSEU DE HISTÓRIA DA ARTE, VIENA, ÁUSTRIA

Objetivos do capítulo

- Compreender as motivações que levaram os holandeses a invadir o nordeste da colônia portuguesa na América.
- Entender o processo de ocupação holandesa no Brasil.
- Identificar as principais medidas tomadas pelo governo de Maurício de Nassau.
- Compreender a expulsão dos holandeses do território colonial e a concorrência do açúcar nas Antilhas.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo são relevantes para que os alunos conheçam a historicidade do período holandês no tempo e no espaço, ao abordar cronologicamente episódios como a Companhia das Índias Ocidentais, a União Ibérica, a ocupação do Nordeste brasileiro pelos holandeses, sua administração como posse holandesa, a produção e comercialização do açúcar na chamada Nova Holanda (colônia holandesa), a elevação de Recife como capital de Pernambuco. Essa abordagem favorece o trabalho com as habilidades **EF07HI08**, **EF07HI11** e **EF07HI13**, além da **Competência específica de História 2**.

- Além disso, essa análise simultânea dos fenômenos em espaços distintos contempla aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 5**.

União Ibérica

União Ibérica foi o nome dado à unidade política das coroas de Portugal e da Espanha entre os anos de 1580 e 1640.

Essa união foi resultado de uma crise que teve início em 1578, após a morte do rei português dom Sebastião. Como ele não tinha herdeiros, quem assumiu o trono foi seu tio, dom Henrique, que faleceu em 1580, também sem deixar herdeiros. Houve, então, uma disputa de poder entre sucessores portugueses e espanhóis.

Assim, ainda em 1580, a Espanha invadiu Portugal, dando início à união das coroas. A Espanha passou a dominar o Reino de Portugal e a controlar as colônias portuguesas, entre elas o Brasil.

• Para iniciar o conteúdo deste capítulo, use um mapa da Região Nordeste, localizando para os alunos os locais ocupados pelos holandeses.

• Comente com eles que muitos aspectos da atual cidade do Recife, sobretudo as construções, preservam características da época em que a região foi ocupada pelos holandeses. Uma dessas construções é a ponte Maurício de Nassau – antes chamada ponte do Recife –, inaugurada no ano de 1643. Se julgar conveniente obter mais informações sobre o assunto, acesse:

> MACHADO, Regina Coeli Vieira. Ponte Maurício de Nassau. *Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)*, 15 jun. 2003. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=623. Acesso em: 17 jun. 2022.

A ocupação do Nordeste

Os holandeses pretendiam realizar o que chamavam de “conquista duradoura” no Brasil. Com esse objetivo, em 1623, a Companhia das Índias Ocidentais organizou uma esquadra formada por 26 navios, 3 300 homens e 450 canhões.

Eles chegaram à Bahia em 1624 e tentaram ocupar Salvador, sede do governo-geral do Brasil. Porém, a capitania era muito bem fortificada e resistiu à invasão. Assim, em 1625, tropas portuguesas e espanholas conseguiram expulsar os holandeses da região. No entanto, pouco tempo depois, em 1630, em uma nova tentativa, eles invadiram Pernambuco e dominaram grande parte do litoral do atual Nordeste do Brasil.

O governo de Nassau

Entre os anos de 1637 e 1644, a colônia holandesa no Brasil, chamada Nova Holanda, foi administrada pelo conde Maurício de Nassau (1604-1679). Um dos primeiros desafios do governo de Nassau foi reativar a produção de açúcar na região, que estava paralisada por causa dos conflitos desde a invasão.

A maior parte dos engenhos havia sido destruída, e muitas propriedades rurais foram abandonadas. Isso comprometeu a produção do açúcar, pois mesmo com a relevância de outros itens produzidos na Colônia, como o algodão e o tabaco, o açúcar ainda era o principal produto de exportação. Então, a Companhia das Índias Ocidentais financiou muitos colonos portugueses na aquisição de terras, trabalhadores escravizados e equipamentos para retomar a produção do açúcar.

Durante o governo de Nassau, Recife, que antes era um pequeno vilarejo, tornou-se a capital de Pernambuco. A cidade transformou-se com a construção de prédios, fortes, hospitais, obras sanitárias, pontes, ruas, jardins e canais.

RKD-INSTITUTO NEERLANDS PARA A HISTÓRIA DA ARTE, HAIA, PAÍSE BALKOS



Vista do porto de Recife a partir de Olinda, de Gillis Peeters. Óleo sobre madeira, 49,8 cm x 85,1 cm, 1637.

Arte e ciência no Brasil holandês

Você sabia que muitas obras artísticas e pesquisas científicas ocorreram na época da presença holandesa no Brasil?

Em 1637, Maurício de Nassau trouxe em sua comitiva um grupo de 46 pessoas, formado por pintores, cronistas, naturalistas, arquitetos, cartógrafos, médicos, entre outros profissionais, que contribuíram para os avanços nos campos artístico, cultural e científico.

Por ordem de Nassau, foram construídos um jardim botânico com animais e plantas raras, uma grande biblioteca e o primeiro observatório astronômico das Américas, localizado no telhado da casa do próprio Nassau. Também foi criada a primeira sinagoga das Américas, para abrigar a comunidade judaica que havia imigrado para o Brasil.

A pintura a seguir mostra o observatório astronômico de Nassau.



Residência de S. Excia, de Zacharias Wagener. Aquarela.

O texto a seguir aborda a preocupação de Nassau com a Arte e a ciência.

[...] Ele procurou dotar seu palácio – o de Friburg – de espaços apropriados para os estudos de plantas e animais locais e de outros pontos do planeta. Graças ao jardim botânico então construído no palácio, muitas plantas frutíferas puderam ser cultivadas e estudadas e muitas espécies de árvores tropicais foram transplantadas, também com a finalidade de estudo. [...]

SILVA, Luiz Geraldo. *O Brasil dos holandeses*. São Paulo: Atual, 1997. p. 34. (Coleção A Vida no Tempo).

• Por meio do questionamento inicial do boxe, é possível explorar conhecimentos prévios dos alunos sobre as manifestações artísticas, culturais e científicas que se desenvolveram no Brasil durante o período do governo de Nassau, permitindo que valorizem e possam apreciar algumas obras do período. Desse modo, o conteúdo contempla aspectos da **Competência geral 3**.

Um texto a mais

Sobre os artistas que integraram a comitiva de Maurício de Nassau, leia o trecho a seguir.

Para registrar as realizações do seu governo, preservar em tela a paisagem e a topografia da conquista, bem como os feitos militares e a arquitetura militar e civil do Brasil Holandês, o Conde de Nassau contou com os serviços do pintor de Haarlem, Frans Post (1612-1680). Para documentar a natureza, contou com o traço seguro de Albert Eckhout (c. 1610-1665), pintor natural de Groningen, encarregado de retratar figuras de nativos, habitantes do Brasil e originários da África, vegetais, animais, naturezas-mortas e outros trabalhos destinados mais à divulgação científica do que propriamente à decoração de ambientes.

Em carta dirigida ao Rei Luís XIV, quando da oferta de seus “presentes brasileiros”, Johan Maurits van Nassau-Siegen afirma ter contado, durante a sua estada em terras brasileiras, com os serviços de seis pintores. Tal lista seria encabeçada pelos pintores Frans Post e Albert Eckhout, seguindo-se de Zacharias Wagener (alemão de Dresden, servindo no Brasil desde 1634), e do cartógrafo e também astrônomo Georg Marcgrave, de mais um outro cartógrafo, Cornelis Golijath ou Jan Vingboons – este ao que parece nunca veio ao Brasil –, ficando como sexto nome o do aventureiro alemão Caspar Schmalkalden, cujo *Diário de Viagem* (1642-1645), reunindo 128 mapas, aquarelas e desenhos do Brasil, hoje se encontra na Landbibliothek da cidade de Gotha (Alemanha).

[...]

SILVA, Leonardo Dantas. *Imagens do Brasil nassoviano*. In: OLESEN, Jens (org.). *Albert Eckhout volta ao Brasil, 1644-2002*. Copenhague: Nationalmuseet, 2002. p. 68.

• Explique aos alunos que Albert Eckhout, autor de uma das obras reproduzidas na página, foi um dos principais artistas que vieram ao Brasil durante o governo de Maurício de Nassau. Eckhout produziu doze obras de natureza-morta, oito retratos etnográficos e uma representação de um conjunto de indígenas tapuias.

• Analise com os alunos a obra de Eckhout reproduzida na página, informando-os sobre as diferenças entre natureza-morta e retrato etnográfico.

Natureza-morta: tipo de pintura em que são representados objetos inanimados, sem vida. Esse gênero artístico foi utilizado por Eckhout para retratar frutas, plantas e flores nativas do território brasileiro. Acredita-se que sua intenção era evidenciar aos europeus a abundância natural do Brasil.

Retrato etnográfico: representação de determinado povo ou etnia, destacando seus aspectos característicos. Eckhout pintou indígenas, africanos e mestiços em telas de tamanho quase real (aproximadamente 2,6 m x 1,6 m). Muitos dos retratos, mesmo com base nas experiências do pintor na região, apresentam o ponto de vista europeu em relação aos traços da população local.

Os artistas da missão holandesa no Brasil, por não serem católicos, dedicaram-se a diversos outros temas. Suas obras não apresentavam o forte caráter religioso predominante até então na Colônia. Eles retrataram paisagens e documentaram a fauna e a flora do continente, além de representarem grupos étnicos coloniais e cenas do cotidiano.



Forte dos Reis Magos, de Frans Post. Óleo sobre tela, 86 cm x 60 cm, séc. XVII.

Os dois principais pintores desse grupo foram Frans Post e Albert Eckhout, que viveram no Recife entre 1637 e 1644. Frans Post chegou ao Brasil aos 24 anos, tendo como tarefa principal documentar as paisagens do Brasil holandês, especialmente suas fortificações, pontes e obras públicas. Por esse motivo, ele é considerado o primeiro paisagista das Américas.

Já Albert Eckhout chegou ao país aos 26 anos, tendo como principal objetivo a realização de um grande levantamento a respeito da flora e da fauna da região. Ele também retratou os tipos humanos e os hábitos da população colonial. As obras de Eckhout foram oferecidas como presentes para os nobres europeus pelo conde de Nassau, chegando aos reis da Dinamarca e da França, contribuindo muito para os interesses das Coroas europeias pelos povos brasileiros.

Em 1647, Maurício de Nassau mandou publicar uma crônica sobre todo o período de sua estadia em terras brasileiras. A grande obra, intitulada *Rerum per octennium in Brasilia* (*Das coisas do octênio no Brasil*, em português), continha o relato dos feitos de Nassau e uma grande variedade de gravuras, produzidas pelos artistas da missão holandesa.



Natureza-morta de um cacto, de Albert Eckhout. Óleo sobre tela, 108 cm x 93,4 cm, séc. XVII.

THE PICTURE ART COLLECTION/MAY ESTERON/BRSA, MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

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

ALBERT ECKHOUT - COLEÇÃO PARTICULAR

A expulsão dos holandeses

Em 1640, com o fim da União Ibérica, Portugal restaurou sua monarquia. No entanto, o país passava por um período de crise econômica, o que retardou a tentativa de retomar o controle de suas possessões, principalmente as que estavam sob o domínio holandês, o que se efetivou apenas nos anos seguintes.

No Brasil, a situação estava cada vez mais complicada, especialmente para os colonos portugueses. Muitos deles eram senhores de engenho endividados por não conseguirem pagar os altos juros cobrados pelos financiamentos oferecidos pela Companhia das Índias Ocidentais, no início do governo de Nassau.

Quando a Companhia decidiu cobrar dos senhores de engenho as dívidas atrasadas, gerou grande descontentamento entre eles. Isso contribuiu para que esse grupo se manifestasse contra a presença holandesa no Brasil, aliando-se posteriormente às tropas luso-brasileiras nas batalhas pela expulsão dos holandeses.

Após uma série de conflitos, os holandeses foram derrotados e obrigados a se retirar do Brasil em 1654, encerrando, assim, o período de dominação holandesa no Nordeste brasileiro.

Esta imagem representa uma das principais batalhas que contribuiu para a expulsão dos holandeses do Brasil.



MUSEU HISTÓRICO NACIONAL - RIO DE JANEIRO

Batalha dos Guararapes, de autor desconhecido. Óleo sobre tela, 12,2 cm x 21,7 cm, 1758. (Detalhe).

A concorrência com o açúcar das Antilhas

Como vimos, os holandeses já conheciam o processo de refinamento e comercialização do açúcar. Durante o tempo em que permaneceram no Brasil, desenvolveram todas as etapas de produção de açúcar. Depois que foram expulsos, utilizaram esse conhecimento na produção açucareira em suas colônias nas Antilhas. A oferta do açúcar antilhano no mercado europeu desvalorizou o produto brasileiro, agravando a crise econômica em Portugal.

- Explique aos alunos que a Batalha dos Guararapes, ocorrida em Pernambuco, nos Montes Guararapes, insere-se no conjunto de acontecimentos relacionados à Restauração Pernambucana, movimento contra o domínio holandês na Capitania de Pernambuco entre 1648 e 1649. Segundo alguns estudiosos, essas batalhas marcam o início do fim das invasões holandesas no território brasileiro.

• Ao analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos, estas páginas possibilitam abordar a habilidade EF07HI11.

• As páginas apresentam diversos mapas históricos que representavam diferentes visões sobre a colônia portuguesa, proporcionando ao aluno a utilização de seus conhecimentos cartográficos para compreender e interpretar os mapas. Desse modo, são trabalhados aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 7**.

História e Geografia

Mapeando a América portuguesa

Os mapas são uma das mais antigas formas de representar os espaços geográficos. Além de serem importantes ferramentas de localização e orientação, neles podem ser representados espaços ocupados, espaços dominados, limites territoriais e visões de mundo.

Cada mapa representa, direta ou indiretamente, as intenções de quem o produziu ou o encomendou.

[...]

A cartografia nunca foi uma ciência neutra, que representa exatamente o espaço ou a realidade. Por trás de todo mapa, há um interesse (político, econômico, pessoal), um objetivo (ampliar o território, melhorar a área agrícola etc.) e um conceito (o direito sobre determinada região, o uso do solo etc.). “O mapa é uma representação adaptada da realidade. Por isso, nunca é isento”, diz Carla Gimenes de Sena, doutora em Pesquisa em Geografia e Cartografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Ourinhos.

[...]

MOÇO, Anderson. A história dos mapas e sua função social. *Nova Escola*, São Paulo, 1º jun. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/347/a-historia-dos-mapas-e-sua-funcao-social>. Acesso em: 2 abr. 2022.



Mapa de Diogo Homem, de 1558. Representa a América do Sul e as Antilhas com detalhes, como costumes indígenas, caravelas, o rio Amazonas e alguns animais.

Além dos mapas já trabalhados anteriormente, conheça, a seguir, outros mapas históricos que representam a colônia portuguesa. Repare nas semelhanças e diferenças entre eles.



Mapa do século XVI representando detalhes da costa litorânea colonial e informações para navegação no oceano Atlântico. Reprodução do fac-símile da mapoteca do Ministério das Relações Exteriores, no Rio de Janeiro, RJ.



Mapa do continente americano do início do século XVII, com detalhes de toda a costa litorânea da América do Sul e demais continentes. Reprodução do mapa publicado em *Atlas sive Cosmographicae meditationes de fabrica mvndi et fabricati figvra*, em 1606.

Os mapas, como podemos observar, mostram-nos diversas visões que os europeus tinham sobre os territórios coloniais. Cada elemento que compõe os mapas evidenciou seus interesses, suas preocupações, sua visão de mundo, entre outros fatores na época em que foram produzidos ou publicados.

É possível perceber também que, com o passar dos anos, os mapas foram se tornando, de modo geral, mais detalhados e precisos, indicando o desenvolvimento das noções cartográficas e do conhecimento sobre os territórios coloniais.

• Em parceria com o professor do componente curricular de **Geografia**, promova uma ampliação do conceito de cartografia dos alunos, ao mostrar elementos importantes na confecção de um mapa como a rosa dos ventos e a escala. Comente com eles que essas informações são convenções criadas para melhor uso dos mapas, e que sua criação e difusão têm temporalidade distinta da cartografia do século XVI. Peça aos alunos que observem se há ou não a presença desses elementos nos mapas históricos, mostrando um mapa político atual da América do Sul para identificarem a região nos dias de hoje.

• As atividades 1 a 4 desta página abordam aspectos das habilidades EF07HI08 e EF07HI13 ao possibilitar que os alunos discorram sobre a União Ibérica e suas consequências para a dinâmica da colônia. Além disso, é possível que observem as características da produção açucareira no período holandês e sua lógica mercantil visando ao monopólio comercial.

• A atividade 5 propõe aos alunos a análise de uma pintura sobre a produção de açúcar no engenho, o que possibilita contemplar aspectos da **Competência específica de História 3**.

Atividades

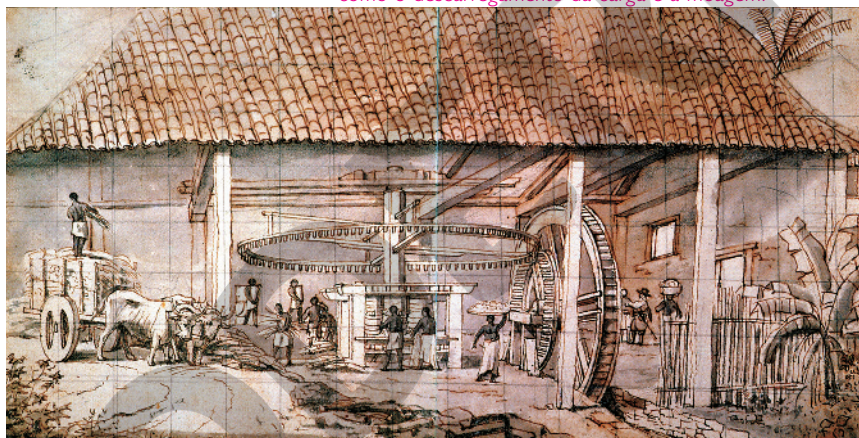
Faça as atividades no caderno.

Organizando os conhecimentos

1. Explique o que foi a União Ibérica. 1. Resposta: União Ibérica foi o termo utilizado para referir-se à união política das coroas de Portugal e da Espanha, ocorrida entre 1580 e 1640.
2. Comente a principal consequência da União Ibérica para o Brasil. 2. Resposta: A principal consequência da União Ibérica para o Brasil foi a invasão holandesa ao Nordeste.
3. Quais foram as principais transformações ocorridas em Recife com o governo holandês? 3. Resposta: A cidade tornou-se a capital de Pernambuco e nela foram construídos prédios, fortes, hospitais, obras sanitárias, pontes, ruas, jardins e canais.
4. Como era a produção açucareira no período de dominação holandesa no Nordeste brasileiro? 4. Resposta: A produção açucareira durante o período holandês foi incentivada por meio de empréstimos concedidos pela Companhia das Índias Ocidentais; assim, muitos colonos portugueses puderam adquirir terras, trabalhadores escravizados e equipamentos para reestabelecer a produção de açúcar na região.

Aprofundando os conhecimentos

5. Analise a pintura a seguir, que representa algumas etapas da produção do açúcar. Depois, responda às questões. 5. b) Resposta: A pintura mostra diversas pessoas em determinadas etapas da produção do açúcar em um engenho, como o descarregamento da carga e a moagem.



Usina de açúcar no Brasil, de Frans Post. Aquarela sobre papel, 14,3 cm x 28,2 cm, 1640.

- a) Identifique a data e o autor da pintura. 5. a) Resposta: A pintura é de 1640 e o autor é o holandês Frans Post.
- b) Descreva os diferentes elementos representados nessa pintura.
- c) O autor dessa obra fazia parte da comitiva que veio ao Brasil com Maurício de Nassau em 1637. Que outros profissionais participaram dessa comitiva? Qual era seu objetivo?
- d) Quais relações podem ser estabelecidas entre a pintura e os assuntos que você estudou nesta unidade? 5. d) Resposta: A pintura representa uma grande propriedade rural brasileira em que aparecem pessoas escravizadas trabalhando em um engenho de açúcar. Conforme estudado nesta unidade, essa atividade econômica foi a mais importante dos séculos XVI e XVII no Brasil.

6. Durante o período em que ocuparam parte do atual Nordeste brasileiro, os holandeses enviaram diversos relatórios para a Holanda. Em um deles, datado de 1638 e intitulado *Breve discurso sobre o estado das quatro capitanias conquistadas no Brasil*, eles relataram aspectos dos costumes e da população da Colônia. Leia, a seguir, um trecho desse relatório e, depois, responda às questões.

[...]

Os portugueses são em geral pouco curiosos com relação às suas casas e à direção doméstica, contentando-se com uma casa de barro, contanto que vá bem o seu engenho ou a sua cultura.

Possuem poucos móveis além daqueles que são necessários para a cozinha, cama e mesa e não podem ser dispensados. O seu maior luxo consiste em servirem-se à mesa de baixela de prata. Os homens usam pouco de vestidos custosos, vestem-se de estofos ordinários ou ainda de pano, trazendo os calções e o gibão golpeados com grandes cortes por onde se deixa ver um pouco de tafetá. As mulheres, porém, vestem-se custosamente e se cobrem de ouro, trazem poucos diamantes ou nenhum, e poucas pérolas boas, e se ataviam muito com joias falsas. Só saem cobertas e são carregadas em uma rede sobre a qual se lança um tapete, ou encerradas em uma cadeira de preço, de modo que elas se enfeitam para serem vistas somente pelas suas amigas e comadres.

[...] Não há profusão nos seus alimentos, pois podem sustentar-se muito bem com um pouco de farinha e um peixinho seco, conquanto tenham galinhas, perus, porcos, carneiros e outros animais, de que também usam de mistura com aqueles mantimentos, sobretudo quando comem em casa de algum amigo. [...]

6. a) Resposta: As casas dos portugueses eram simples, feitas de barro e possuíam poucos móveis, além daqueles indispensáveis.

DUSSEN, Adriaen van der. *Breve discurso sobre o estado das quatro capitanias conquistadas no Brasil*. In: MELLO, Evaldo Cabral de (org.). *O Brasil holandês: (1630-1653)*. São Paulo: Penguin Classics, 2010. p. 258-259.

Tafetá: tecido de fios de seda trançado.

Ataviar: enfeitar, embelezar.

Profusão: grande quantidade, abundância.

6. b) Resposta: Segundo o relato, a alimentação dos colonos portugueses era pouco variada e consistia basicamente em farinha acompanhada de peixe seco ou de algum outro tipo de carne.

6. c) Resposta: Os homens vestiam-se com tecidos simples. Já as mulheres usavam roupas caras e cobriam-se de ouro, mas com poucos diamantes; costumavam sair às ruas cobertas.

- Segundo o relatório, como eram as casas dos portugueses no Brasil?
- Como era a alimentação dos colonos portugueses?
- Qual era a diferença entre as maneiras de se vestir dos homens e das mulheres?
- Qual trecho do relato chamou mais a sua atenção? Explique sua resposta.

6. d) Resposta pessoal. Peça aos alunos que comentem sobre aquilo que mais lhes chamou a atenção no relato. É fundamental que eles sejam capazes de relacionar o assunto desse documento histórico com o conteúdo estudado nesta unidade.

- Ao trabalhar a atividade 6 com os alunos, se julgar conveniente explorar o documento de maneira mais aprofundada, peça a eles que o reescrevam com linguagem atual e lhe atribuam um título.

Objetivos

- Caracterizar a origem histórica dos quilombos.
 - Apresentar aos alunos o conceito de comunidade quilombola e os critérios necessários para ela ser reconhecida.
 - Compreender o necessário compromisso do Estado com a garantia da cidadania aos quilombolas.
 - Propiciar uma reflexão sobre a questão educacional nesses povoados, abordando aspectos como história local e tradições culturais.
 - Identificar e valorizar a luta por direitos dos afrodescendentes no Brasil.
-
- O estudo sobre a formação histórica dos quilombos e o seu reconhecimento como um direito dos quilombolas permitem o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**. A abordagem proposta pretende aproximar os alunos do contexto vivido em uma comunidade quilombola, mostrando as origens desse tipo de povoado e sua importância histórica.
 - Ao longo do trabalho com esta seção, é indispensável que os alunos reconheçam a importância de tais comunidades. A valorização desses povos se dá por meio do reconhecimento de seus direitos fundamentais e da garantia para formar cooperativas, organizar eventos, conseguir recursos, participar de programas assistenciais e promover ações para a manutenção da cultura local.

O tema é ...

Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras

As comunidades quilombolas

Grande parte das comunidades quilombolas da atualidade descende de comunidades de africanos e seus descendentes que se formaram entre os séculos XVII e XIX. Você conhece ou pertence a alguma delas? Sabe se existem comunidades como essas no estado onde você mora?

Atualmente, o Brasil tem mais de 3 mil dessas comunidades espalhadas pelos diversos estados, com milhares de pessoas. Para constituir-se oficialmente como comunidade quilombola, é preciso que as pessoas que vivem nela, primeiro, autodefinam-se de acordo com determinada identidade étnica e cultural. Somente dessa forma elas se tornam aptas a pleitear reconhecimento oficial do governo, podendo requisitar seus direitos e também investimentos para manter as necessidades básicas de seu dia a dia, como saneamento básico e educação, garantindo, assim, o direito à **cidadania**.

A educação escolar quilombola

No Brasil, cerca de 1900 escolas estão localizadas em comunidades quilombolas. Um dos direitos reivindicados por esses grupos é que as escolas contribuam para uma educação adequada aos costumes e às tradições locais.

Assim, em 2012, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, legislação que tem como objetivo garantir que as instituições escolares quilombolas promovam o respeito aos valores culturais dessas comunidades, propondo, por exemplo, o estudo de temas ligados à cultura e à história locais.

WALDOMIRO NETO/ARQUIVO DA EDITORA



A luta por direitos

Muitas comunidades quilombolas formaram-se há mais de 130 anos, ou seja, desde a época em que havia escravidão no Brasil. Os quilombolas buscam regularizar a posse de suas terras e querem ser reconhecidos pela sociedade.

Em 1988, a Constituição brasileira estabeleceu que as comunidades quilombolas têm o direito de posse das terras que ocupam, além do direito de preservar suas tradições culturais. Em 2003, o Decreto n. 4887/2003 estabeleceu uma política sistematizada de regulamentação e demarcação das terras quilombolas. Porém, mesmo amparadas pela legislação, a maioria das comunidades quilombolas ainda não conseguiu ter seus direitos garantidos no Brasil.



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

VALDOMIRO NETO/ARQUIVO DA EDITORA

Agora, responda às questões a seguir. **Questões 1 a 5. Respostas nas orientações ao professor.**

1. Qual é a primeira condição necessária para que uma comunidade quilombola seja reconhecida oficialmente como tal?
2. O que são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*? Por que esse documento é importante?
3. Quais direitos a Constituição de 1988 garantiu aos quilombolas? E o Decreto n. 4887/2003, o que estabeleceu?
4. Essas legislações garantiram de fato os direitos dos quilombolas?
5. Em sua opinião, por que é importante que as comunidades quilombolas sejam reconhecidas?

239

Algo a mais

• O livro indicado aborda aspectos da história da África e dos povos africanos e a sua relação com o nosso país.

> MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006. (Coleção Para Entender).

• As questões 1 a 5 da página possibilitam o trabalho com a **Competência geral 10**, uma vez que proporcionam ao aluno agir com autonomia na busca pelo reconhecimento das comunidades quilombolas, assim como de seus direitos, colaborando para que as vivências, histórias e culturas desses povos recebam visibilidade e sejam respeitadas por todos.

Respostas

1. A primeira condição é que o grupo de pessoas que habita um quilombo se autodefinha de acordo com determinada identidade étnica e cultural.
2. Trata-se de uma legislação, e sua importância se dá em razão do fato de que ela busca garantir que as instituições escolares quilombolas promovam o respeito aos valores culturais dessas comunidades.
3. A Constituição de 1988 garantiu o direito de posse das terras que os quilombolas ocupam, além do direito de preservar suas tradições culturais. O Decreto n. 4887/2003 estabeleceu uma política sistematizada de regulamentação e demarcação das terras quilombolas.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que, embora a legislação preveja direitos importantes para as comunidades quilombolas, seus direitos são constantemente ameaçados, resultando em retrocessos para essas populações.
5. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do estudo da unidade e desta seção. Eles podem comentar, por exemplo, que o reconhecimento dessas comunidades é uma maneira de garantir que os quilombolas tenham suas tradições culturais preservadas.

1. Objetivos

• Esta atividade permite avaliar se os alunos compreenderam os principais aspectos de dominação e ação dos europeus e suas lógicas mercantis, bem como a resistência dos escravizados no Brasil colonial, conhecimentos necessários para desenvolver as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI13**.

Como proceder

• Caso algum aluno não identifique os erros das alternativas incorretas, ajude-o a relembrar as dinâmicas dos engenhos e da produção açucareira brasileira no período colonial, ressaltando as formas de resistência dos escravizados e o papel de financiadores e intermediários dos holandeses nos engenhos de açúcar.

2. Objetivos

• Esta atividade permite avaliar se os alunos compreenderam a diferenciação entre a escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval, conhecimentos necessários para desenvolver a habilidade **EF07HI15**.

Como proceder

• Caso algum aluno tenha dificuldade em desenvolver a atividade 2, oriente-o a retomar o estudo sobre as diferentes formas de escravidão na página 214. Ao relembrar a escravidão na Antiguidade e durante a Idade Média, o aluno vai perceber que elas não se assemelham à escravidão moderna, que tem sua dinâmica própria.

Respostas

2. a) Os alunos podem fazer menção às práticas gregas e romanas.

b) A regularidade e a intensidade do comércio, o volume de pessoas deslocadas, a quebra de vínculos culturais e o perfil lucrativo da prática (tráfico).

c) Espera-se que os alunos relacionem o distanciamento da terra de origem e a separação dos africanos de suas famílias e grupos de origem na hora da venda.

O que eu estudei?

Faça as atividades em uma folha de papel avulsa.

1. c) Resposta: Incorreta. A proibição da prática de seus rituais religiosos fez com que os africanos e seus descendentes buscassem formas de manifestar seus credos, sendo, em muitos casos, incorporados às práticas cristãs.

1. Analise as frases a seguir e, em uma folha de papel avulsa, reescreva as que estão incorretas, corrigindo-as.

a) A resistência à escravidão se deu de várias formas, entre elas, pode-se considerar as rebeliões, os boicotes, as fugas, o estabelecimento de quilombos, a preservação das culturas e a compra de alforrias.

1. a) Resposta: Correta.

b) A produção de açúcar era a única atividade econômica presente no período colonial, e os senhores de engenho eram os detentores do maior prestígio social.

1. b) Resposta: Incorreta. Na Colônia, também havia a prática de outras atividades, realizadas por comerciantes, professores, ferreiros, escravos, alfaiates etc., mas estes tinham menor prestígio que os senhores de engenho.

c) As religiões de origem africana tinham sua prática proibida na Colônia, o que fez com que suas manifestações desaparecessem no Brasil.

d) A União Ibérica favoreceu a presença holandesa no Brasil, pois ela instigou a rivalidade entre holandeses e espanhóis, assim como afrouxou parte da defesa do território.

1. d) Resposta: Correta.

e) A presença holandesa no Brasil foi bastante desastrosa para região, que se estagnou econômica e socialmente por causa das guerras de resistência.

2. Leia o texto a seguir e debata com os colegas de turma sobre as questões propostas.

[...] A escravidão imposta pelos europeus aos povos africanos operou de forma bastante diferente. A regularidade e a intensidade do comércio escravocrata atlântico impedem a comparação com outros modelos de escravidão anteriormente praticados, mesmo na própria Europa. O volume de pessoas que foi deslocado de seus locais de origem [...] criou uma categoria social na América, que, completamente privada de direitos e liberdades, compunha a base econômica da sociedade. Para evitar que esse grupo viesse a se tornar uma ameaça, o desenraizamento cultural e social das pessoas que o compunham se fez de extrema importância. [...]

CHUEIRE, Lúcia. *Religiosidades africanas e ameríndias*. Curitiba: InterSaberes, 2021. p. 75-76.

a) Quais foram os diferentes modelos de escravidão praticados anteriormente pelos europeus? 2. a) Resposta nas orientações ao professor.

b) De acordo com a leitura do texto e com seus conhecimentos, o que diferencia esse modelo dos demais? 2. b) Resposta nas orientações ao professor.

c) Ao que o texto se refere quando menciona o desenraizamento cultural e social dos povos africanos escravizados?

2. c) Resposta nas orientações ao professor.

1. e) Resposta: Incorreta. A presença holandesa no Brasil incentivou a reativação da produção açucareira da região, a urbanização da cidade de Recife e a produção artística e científica.

240

Metodologias ativas

Como proposta para a realização da atividade 2, é possível utilizar a metodologia ativa **Debate**. Para isso, organize os alunos em grupos e proponha um debate sobre a escravidão após a leitura do texto. Eles também poderão reunir outras informações e argumentos sobre o tema. Veja mais orientações sobre essa estratégia no tópico **Metodologias e estratégias ativas** nas orientações gerais deste manual.

3. Leia o texto a seguir e, depois, responda às questões.

[...] O cultivo, a colheita e o beneficiamento exigiam muitos braços e equipamento caro, tornando a produção do açúcar lucrativa apenas quando feita em grande escala. Daí o predomínio da grande propriedade, pois os pequenos produtores só conseguiam sobreviver transferindo a etapa da transformação da cana em açúcar a um grande senhor de engenho, ao qual pagavam uma porcentagem variável da produção. [...]

MESGRAVIS, Laima. *História do Brasil Colônia*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 62.

- a) De acordo com o texto, quem eram os sujeitos que tinham o maior controle do engenho? **3. a) Resposta: Os grandes senhores de engenho.**
- b) Explique por que os pequenos produtores livres dependiam dos senhores de engenho. **3. b) Resposta: Porque a fabricação do açúcar para ser lucrativa demandava a produção em grande escala e altos investimentos, favorecendo a monocultura latifundiária e os senhores de engenho, donos dos latifúndios.**

4. Leia o texto a seguir e, depois, responda às questões.

Ainda nos séculos XVI e XVII, a Mata Atlântica, que abastecia os engenhos de madeira, parecia inextinguível. Como qualquer colônia de exploração, o Brasil sofreu a dilapidação brutal de seus recursos naturais. O impacto direto das atividades coloniais sobre os ecossistemas existentes causou imediatos prejuízos [...]. Animais, vegetais, ervas daninhas e micro-organismos patológicos se disseminaram de forma voluntária ou não, interferindo na paisagem.

O território não possuía fronteiras limitadas; nele, uma lavoura desgastada era imediatamente substituída por outra. Os conhecimentos agrônômicos eram precários e não ajudavam a combater o modelo usado. Pior, a concessão fácil de terras, sobretudo à elite, estimulava a prática de explorá-las de forma pouco cuidadosa. [...]

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. *Uma história da vida rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. p. 45-46.

Ecossistema: sistema que inclui o conjunto de seres vivos e o ambiente, assim como a relação estabelecida entre eles.

- a) De acordo com o texto, quais foram os principais problemas ambientais causados aos ecossistemas no Brasil? **4. a) Resposta nas orientações ao professor.**
- b) Por quais motivos esses problemas ambientais ocorreram? **4. b) Resposta nas orientações ao professor.**
- c) Atualmente, mesmo com conhecimentos agrônômicos mais avançados, problemas como a devastação das matas nativas ainda persistem. Por que isso ocorre? Converse com seus familiares e dê sua opinião sobre isso. **4. c) Resposta nas orientações ao professor.**

241

3. Objetivos

- Esta atividade permite que os alunos reflitam sobre a distribuição territorial da população brasileira no período colonial, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural dos trabalhadores que atuavam nos engenhos, favorecendo a habilidade **EF07HI12**.

Como proceder

- Caso algum aluno tenha dificuldade em citar quem eram os sujeitos que tinham o maior controle do engenho, bem como a dependência dos pequenos produtores livres em relação a eles, sugira à turma uma resposta coletiva, escrevendo na lousa a dinâmica da estrutura açucareira colonial como os latifúndios e a predominância da mão de obra escravagista.

4. Objetivos

- Esta atividade permite que os alunos, ao refletirem sobre os problemas ambientais causados pela exploração da Mata Atlântica no território brasileiro, desenvolvam aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 3**, pois vão identificar e explicar uma intervenção do ser humano na natureza e na sociedade.

Como proceder

- Nesta atividade, leve para a sala de aula imagens que demonstram como a Mata Atlântica passou por um processo de devastação ao longo de sua história, processo que vem se intensificando ao longo das décadas. Imagens com fotos de queimadas estão disponíveis na internet e podem ser usadas para problematizar a intervenção do ser humano na natureza.

Respostas

- 4. a)** Segundo o texto, os principais problemas foram a dilapidação dos recursos naturais do território e a

proliferação descontrolada de animais e ervas daninhas que não faziam parte do ecossistema brasileiro, interferindo, assim, na paisagem.

b) Por causa do uso da terra para abastecer os engenhos, com o tempo, os recursos naturais foram se esgotando, causando diversos prejuízos, entre eles a mudança na paisagem com a introdução de espécies não nativas. Além disso, por conta dos

conhecimentos precários da agronomia e da facilidade em obter novas extensões de terra, pessoas da elite exploravam o solo descuidadamente, com a finalidade de abastecer os engenhos.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos relacionem os problemas ambientais do passado aos da atualidade.

A fotografia de abertura desta unidade possibilita aos alunos realizar uma análise da arquitetura colonial e das concepções artísticas barrocas. Além disso, ao verificar que a igreja tem grande destaque no meio urbano de Ouro Preto, eles poderão refletir sobre o papel da religiosidade na sociedade colonial. Auxilie-os a identificar a igreja e a descrever os casarões, também típicos desse período histórico.

Por sua importância histórica e em razão de ter grande parte da arquitetura dos tempos coloniais conservada, a cidade de Ouro Preto foi tombada em 1938 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Outro reconhecimento importante foi concedido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que, em 1980, declarou a cidade patrimônio mundial.

UNIDADE

8 A expansão do território colonial



Vista panorâmica da cidade de Ouro Preto, MG, em 2021.

A partir do final do século XVI, iniciou-se no Brasil Colônia o processo de exploração de áreas distantes do litoral, impulsionando a expansão do território para o interior.

Uma das consequências da expansão foi a descoberta de minas de ouro e de diamante, entre o final do século XVII e o início do século XVIII. Esse fato tornou a mineração uma das principais atividades econômicas da Colônia e atraiu milhões de pessoas para o interior do território. Nessa época, várias cidades foram fundadas nas áreas próximas às minas.

Iniciando a conversa

Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.

1. Qual edifício se destaca na paisagem retratada na página anterior? O que isso indica sobre os costumes dos habitantes da cidade no século XVIII?
2. Você sabe quais atividades econômicas eram realizadas no Brasil Colônia, no século XVIII? Comente.
3. Você conhece alguma cidade colonial fundada há mais de 300 anos? Em caso afirmativo, comente sobre as características arquitetônicas dessa cidade.

Agora vamos estudar...

- a importância da pecuária no Brasil Colônia;
- os aldeamentos indígenas;
- as bandeiras e a expansão dos limites territoriais;
- a descoberta do ouro;
- a circulação de mercadorias e a integração territorial;
- a sociedade colonial;
- a resistência à escravidão.

Respostas

1. O edifício que se destaca na foto é uma igreja, o qual apresenta características da arquitetura colonial. O destaque dessa construção no meio da paisagem urbana leva-nos a pensar que a religião católica tinha, no século XVIII, papel central na vida dos habitantes da cidade de Vila Rica, hoje Ouro Preto.

2. Resposta pessoal. Incentive os alunos a refletir sobre os produtos e serviços essenciais para a manutenção da vida no Brasil colonial, como o cultivo de alimentos e a criação de animais, além das atividades já estudadas, a exemplo da produção de açúcar nos engenhos.

3. Resposta pessoal. Caso os alunos já tenham visitado alguma cidade colonial fundada no século XVIII, incentive-os a se lembrarem dos elementos arquitetônicos característicos desse período que possam ter observado e, depois, a contar para a turma. Em caso negativo, verifique se na cidade onde moram há algum edifício típico dessa época, então faça comentários sobre esse local e, se possível, apresente algumas imagens.

Ao trabalhar o conteúdo desta página, é importante explorar com os alunos as diferentes atividades econômicas, e mesmo as sociais, que contribuíram para o adentramento do território e o povoamento do interior do país.

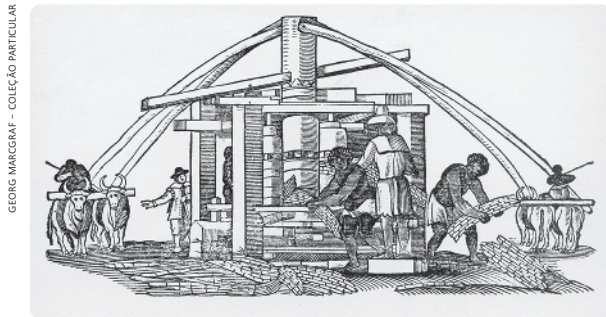
Peça aos alunos que construam um quadro informativo e, ao longo do estudo deste capítulo, registrem quais atividades foram praticadas, em quais regiões, e o que foi desenvolvido por meio dessas atividades (vilas, cidades, outras práticas econômicas etc.).

Ao final do capítulo, os alunos terão o quadro completo, com essas informações sistematizadas, podendo ser avaliado o desenvolvimento da habilidade **EF07HI12**.

A importância da pecuária na Colônia

A criação de gado foi uma das atividades que contribuiu para a interiorização do território da Colônia. O gado bovino foi trazido para o Brasil no início da colonização e era utilizado nos engenhos para mover as moendas de açúcar, transportar produtos, auxiliar no arado da terra, além de fornecer carne, leite e couro para os moradores.

A atividade pecuária logo ganhou importância econômica e começaram a ser formados pastos fora desses locais. Com receio de que os animais fossem criados em áreas destinadas às plantações de cana-de-açúcar, produto muito mais rentável, em 1701, a Coroa portuguesa proibiu a atividade pecuária no litoral.



Moenda de açúcar movida a boi, de Willem Piso e George Marcgraf. Gravura, 1648.

As fazendas de gado

Com a proibição, a pecuária avançou para o **Sertão** da atual Região Nordeste do Brasil. Fazendas de gado bovino começaram a ser formadas às margens dos rios, entre eles o rio São Francisco.

Nessas fazendas, a organização do trabalho era diferente da que havia nos engenhos de açúcar. As atividades de um engenho requeriam um grande número de pessoas escravizadas para sua realização, além de um rígido controle da produção. Já nas fazendas de gado, era preciso um número reduzido de pessoas, incluindo os africanos escravizados e os chamados **vaqueiros** — estes faziam seu trabalho de maneira mais independente, em uma vasta extensão de terras.

Na atual Região Sul do Brasil, a pecuária era desenvolvida desde o século XVI, quando os colonizadores trouxeram os primeiros bois e cavalos. Nessa região, predominavam extensas planícies cobertas de pastos, o que favorecia essa atividade.

No final do século XVII, com a expansão do território, a região passou a ser ocupada por colonos que se dedicavam à criação de mulas, animal que se tornou o principal meio de transporte de pessoas e de mercadorias no período colonial.

Sertão: como era chamada no período colonial a região afastada do litoral, ou o interior.

- Visando a aprofundar a reflexão dos alunos sobre a história dos alimentos utilizados na culinária brasileira e discutir aspectos ligados à saúde do ser humano, aproveite o conteúdo desta página, que aborda as chamadas drogas do sertão, para desenvolver um trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação alimentar e nutricional**. Explique a importância do uso de determinadas plantas e raízes como temperos e um dos principais meios para conservar os alimentos, sobretudo em uma época em que não havia sistema de refrigeração. Entre esses produtos estava a canela, o urucum e o pau-cravo, por exemplo. Aproveite para destacar também a regionalidade desses alimentos, comentando que boa parte deles é cultivada até os dias de hoje na Região Norte do país e continua sendo bastante consumida por seus habitantes, como é o caso da castanha-do-pará. Acrescente que esse alimento é rico em diversas vitaminas e minerais que contribuem para a nossa saúde, melhorando o funcionamento do sistema cardiovascular e aumentando nossa imunidade.

- Para auxiliar os alunos a responder à questão 2, apresente a eles alguns exemplos de pratos nos quais esses produtos podem ser utilizados, pois, por vezes, eles podem conhecer a culinária, mas não seus ingredientes específicos.

A exploração das drogas do sertão

Outra importante atividade que contribuiu para a expansão do território colonial foi a exploração das drogas do sertão, desenvolvida na atual Região Norte do Brasil. Além de serem utilizados na alimentação, esses produtos tinham uso medicinal e terapêutico, e seu comércio gerava grandes lucros. Nessa época, tais produtos tornaram-se muito valiosos, como o cacau e o cravo, e muitos foram utilizados como moeda de troca no território colonial. Leia o texto a seguir.

[...] o cacau era abundante na região, e sua importância econômica foi das maiores desde que as cortes europeias aderiram ao chocolate como bebida. Tanto que, para estimular sua coleta e mesmo o plantio, no fim do século XVII o governo português determinou a isenção de impostos de exportação para o produto. [...]

Outros produtos significativos, de uso alimentar e como tempero, eram: a salsaparrilha, o pau-cravo, a noz de pixurim, a castanha-do-pará, o gergelim, o pequi, o anil e a baunilha.

[...]

KEATING, Vallandro; MARANHÃO, Ricardo. *Caminhos da conquista: a formação do espaço brasileiro*. São Paulo: Terceiro Nome, 2008. p. 221.

Questão 2. Quais produtos amazônicos são citados no texto? Algum deles faz parte do seu cotidiano? Comente com os colegas.

Questão 2. Resposta: Cacau, salsaparrilha, pau-cravo, noz de pixurim, castanha-do-pará, gergelim, pequi, anil e baunilha. O restante da resposta é pessoal.

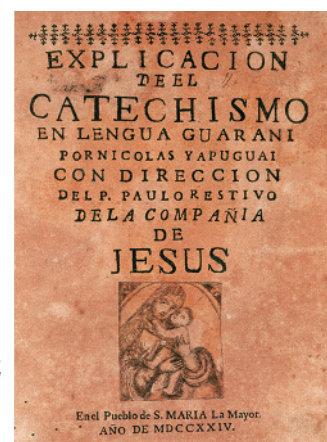
Jesuítas e indígenas

A grande presença de populações indígenas no norte da Colônia chamou a atenção de missionários religiosos europeus.

Os padres da **Companhia de Jesus**, ordem religiosa fundada na Europa, em 1534, empreenderam diversas ações na região com o objetivo de catequizar os povos indígenas, convertendo-os ao cristianismo. Os jesuítas (como eram chamados) também se destacaram por combater a escravização desses povos.

Para facilitar a conversão dos indígenas ao cristianismo, muitos jesuítas aprendiam as línguas nativas, entre elas o guarani.

Reprodução da capa da obra *Explicación de el catechismo en lengua guarani*, de Nicolas Yapuguai, publicada pela Companhia de Jesus, em 1724.



Apesar de exercer forte oposição à escravização indígena, os jesuítas exploravam sua mão de obra em diversas atividades, como na agricultura, na criação de animais e, principalmente, na coleta de drogas do sertão. Eram os indígenas que entravam nas matas, coletavam esses produtos e os transportavam até os **aldeamentos**, também denominados **missões** ou **reduções**, para depois serem vendidos na Europa.

Os aldeamentos indígenas

Nos aldeamentos indígenas, administrados pelos jesuítas, o modo de vida dos nativos era completamente alterado. Além de serem submetidos a uma rígida rotina de trabalho, eles estavam sujeitos a atividades como educação religiosa, leitura e escrita, além de aprender os hábitos e os costumes do colonizador, como usar roupas de algodão e fazer orações.

Muitos colonos criticavam o trabalho catequizador dos jesuítas por causar, de acordo com eles, a redução da mão de obra nativa. Como os jesuítas combatiam a escravização dos indígenas, havia constantes atritos entre os missionários e os colonos. Por isso, muitos deles foram expulsos das áreas próximas dos engenhos, direcionando-se para o interior do norte e do sul da Colônia, onde fundaram novos aldeamentos.

No entanto, a contínua busca pela mão de obra indígena não evitou que esses aldeamentos também sofressem ataques, principalmente de expedições que buscavam aprisionar os nativos para vendê-los como pessoas escravizadas. Para resistir a esses ataques, indígenas e missionários construíram pequenas fortalezas e formaram tropas armadas.



Padre jesuíta batizando um indígena tupinambá em 1550, de autor desconhecido. Gravura, 1850.

- Explique aos alunos que um aspecto que impulsionou a ocupação colonial portuguesa no norte da Colônia foi a invasão da região pelos franceses. Em 1612, eles fundaram a cidade de São Luís, no atual estado do Maranhão. Os portugueses, preocupados em garantir a posse das terras coloniais, empenharam-se em defender a região e expulsar os franceses. Para isso, enviaram soldados, que, com a ajuda dos nativos, construíram fortes em locais estratégicos.

- No século XVII, os senhores de engenho da capitania do Maranhão enfrentavam uma crise econômica com a queda do preço do açúcar, o que causou também a dificuldade em comprar escravizados. Com isso, os colonos passaram a invadir os aldeamentos jesuítas com o intuito de capturar indígenas para o trabalho escravo. Essa situação gerou um conflito entre os colonos da capitania e os jesuítas. Estes últimos procuraram apoio do governo português, que, por sua vez, determinou, em 1680, a proibição de escravizar indígenas.

- Oriente a leitura da imagem presente na página, pedindo aos alunos que identifiquem quem são as pessoas representadas e o que estão fazendo. Essa prática contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História 3**.

Atividade a mais

- Após abordar o conteúdo desta página, questione os alunos sobre a quantidade de indígenas que existem atualmente no Brasil. Peça a eles que tentem estimar se esse número é maior ou menor do que o de indivíduos que habitavam o território que hoje corresponde ao Brasil, antes da chegada dos europeus.
- Explique que, apesar da drástica diminuição da população nativa do território brasileiro após

o início do processo de colonização, o número de indígenas no Brasil vem crescendo nos últimos anos.

- Para finalizar, solicite aos alunos que pesquisem como vivem esses povos na atualidade e tentem identificar quais fatores têm propiciado o crescimento dessa população ao longo dos últimos anos.

• O assunto sobre os movimentos dos bandeirantes favorece a abordagem de aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 3**, pois os alunos poderão entender de que maneira os integrantes das bandeiras intervieram na natureza, explorando-a para a busca de pedras e metais preciosos; e nas sociedades indígenas, capturando nativos, escravizando-os e até dizimando etnias.

• Explique aos alunos que, ao passo que nas capitânicas da Região Nordeste a economia açucareira florescia, baseada na mão de obra escravizada, tornando os senhores de engenho muito ricos, na capitania de São Vicente, onde hoje é o estado de São Paulo, havia muitas dificuldades para os colonos. Eles viviam basicamente de uma economia de subsistência, isto é, plantando para produzir os alimentos que consumiam e fabricando objetos de que necessitavam. As vilas eram muito pobres e, por isso, os paulistas passaram a se organizar para incursões ao interior, com o propósito de apreender indígenas e, depois, vendê-los como escravos.

• No início do século XVII, os habitantes da vila de São Paulo desenvolviam atividades agrícolas voltadas para o consumo e para o mercado interno, como o cultivo do milho, do trigo, do algodão, do feijão e da mandioca. Diferentemente dos engenhos do nordeste da Colônia, a mão de obra africana escravizada era pouco utilizada na vila de São Paulo. Os produtos comercializados pelos colonos que viviam no local não eram tão lucrativos quanto o açúcar, o que tornava esse tipo de mão de obra muito caro para a maioria deles.

A capitania de São Vicente

A capitania de São Vicente foi fundada em 1534 e ficava localizada no litoral do atual estado de São Paulo.

Nessa capitania, assim como em outras da Colônia, a produção de açúcar foi uma das primeiras atividades econômicas. Entretanto, essa produção não obteve o mesmo êxito que o alcançado na Região Nordeste.

O declínio dos engenhos da capitania de São Vicente impulsionou muitas pessoas a subir a Serra do Mar e a se instalar no planalto de Piratininga, perto de onde foi fundada a vila de São Paulo de Piratininga e o colégio jesuíta, em 1554. Mais tarde, a vila formada no local deu origem à cidade de São Paulo. Atualmente, o local do antigo colégio jesuíta abriga o Museu Anchieta.



Museu Anchieta, na cidade de São Paulo, SP, em 2019.

Em São Vicente, os habitantes desenvolviam atividades agrícolas voltadas para o mercado interno, por meio do cultivo de produtos como o milho, o trigo, o algodão, o feijão e a mandioca.

Eram os **indígenas escravizados** que realizavam a maior parte do trabalho nas lavouras, o que tornava a captura e a venda dos nativos uma importante fonte de lucro para alguns colonos. Assim, diversas expedições de **apresamento** de indígenas foram feitas no interior do território, as chamadas **bandeiras**. Embora inicialmente não fosse seu principal objetivo, nessas expedições também se realizavam buscas por minerais preciosos, como ouro, prata e pedras preciosas.

Apresamento: aprisionamento, captura.

Soldados índios da província de Curitiba escoltando selvagens, de Jean-Baptiste Debret. Litogravura, 21 cm x 32,5 cm, 1834.



Tipos de bandeiras

Os integrantes das bandeiras ficaram conhecidos como **bandeirantes**. Inicialmente, eles realizavam alianças com aldeias que estavam em guerra com povos rivais, adquirindo indígenas capturados nas batalhas. Com o aumento da procura por mão de obra indígena, os bandeirantes passaram a atacar diretamente as aldeias para capturar os indígenas. Essas expedições ficaram conhecidas como **bandeiras de apresamento**.

Aos poucos, algumas populações indígenas do litoral foram sendo dizimadas. Outras se deslocavam para o interior da Colônia para evitar os ataques. Além disso, muitas missões jesuíticas foram atacadas pelos bandeirantes, pois elas reuniam grande número de indígenas.

Esses fatores fizeram com que os bandeirantes realizassem expedições cada vez mais distantes do litoral. Em meados do século XVII, eles chegaram a territórios que hoje fazem parte das regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil.

A partir da segunda metade do século XVII, houve intensificação das bandeiras em busca de minerais preciosos. Em parte, isso ocorreu por causa do incentivo da Coroa portuguesa, que passou a oferecer prêmios e títulos de nobreza para os que encontrassem fontes desses minerais.

As expedições em busca de pedras e de metais preciosos ficaram conhecidas como **bandeiras de prospecção**. No final do século XVII, os bandeirantes encontraram as primeiras minas de ouro em regiões onde hoje se localiza o estado de Minas Gerais.

Prospecção: trabalho de busca e pesquisa de jazidas minerais.

Questão 3. De acordo com o mapa, considerando o ponto de origem, quais foram as vilas e cidades mais distantes que as bandeiras alcançaram?

Questão 3. Resposta: Gurupá e Belém, localizados no atual estado do Pará.

Bandeiras de apresamento e bandeiras de prospecção (século XVII)



Fonte de pesquisa: ARRUDA, José Jobson de A. *Atlas histórico básico*. São Paulo: Ática, 2002. p. 39.

• Auxilie os alunos a responder à questão 3, fazendo um trabalho de análise do mapa, o que contribuirá para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI11**, e também do **saber geográfico**, ao mostrar as bandeiras e entradas como um dos fatores para a expansão e a configuração territorial da América portuguesa.

• As expedições sertanistas promovidas pelos paulistas passaram para a História com a denominação de bandeiras, mas não há um consenso sobre a razão desse nome. Alguns historiadores afirmam que o motivo foi o fato de eles levarem um estandarte à frente, outros dizem que havia na época uma expressão para identificar ataque a aldeias indígenas: “levantar bandeira”. Já outros estudiosos de História dizem que levar uma bandeira à frente da expedição era uma prática herdada dos portugueses medievais.

Algo a mais

• Para aprofundar seus conhecimentos sobre as bandeiras, acesse o link indicado a seguir.

> SOUSA, M. B. de. O objetivo econômico da bandeira e sua natureza jurídica. *Revista da Faculdade de Direito, São Paulo, USP*, v. 50, p. 272-318, jan. 1955. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66232>. Acesso em: 18 jun. 2022.

• O bandeirantismo iniciou e perdurou no século XVII. No século XVIII, com a descoberta de minas de ouro e diamante nas regiões mais centrais do território, assistiu-se à fixação de populações em novas vilas e cidades, que floresceram em decorrência da mineração. Com isso, os movimentos exploratórios do sertão diminuíram, tendo já o Brasil colonial adquirido a configuração mais ampliada que originou nosso país.

Algo a mais

• O livro indicado aborda como eram as bandeiras em uma narrativa fictícia, pautada em estudos históricos.

> YAZBEK, Mustafá. *Os bandeirantes*. São Paulo: Ática, 2003.

O cotidiano durante as bandeiras

Uma bandeira podia durar semanas ou meses e reunir centenas de pessoas. Considerando essas questões, procure imaginar quem eram essas pessoas e como era o cotidiano delas durante o tempo da expedição.

Os indígenas constituíam a maior parte dos integrantes de uma bandeira, seguidos por mamelucos. Já os europeus e seus descendentes, que geralmente lideravam as expedições, eram em menor número.

Os bandeirantes caminhavam a pé, mata adentro, seguindo, principalmente, por trilhas já formadas pelos nativos. Eles partiam no início da manhã e acampavam ao entardecer, realizando poucos intervalos para se alimentarem. Em seus acampamentos, dormiam em redes e faziam fogueiras para espantar insetos e animais ferozes. Geralmente, tinham poucos recursos e levavam apenas a roupa do corpo e alguns equipamentos.

Mameluco: mestiço que tem ascendência indígena e europeia.

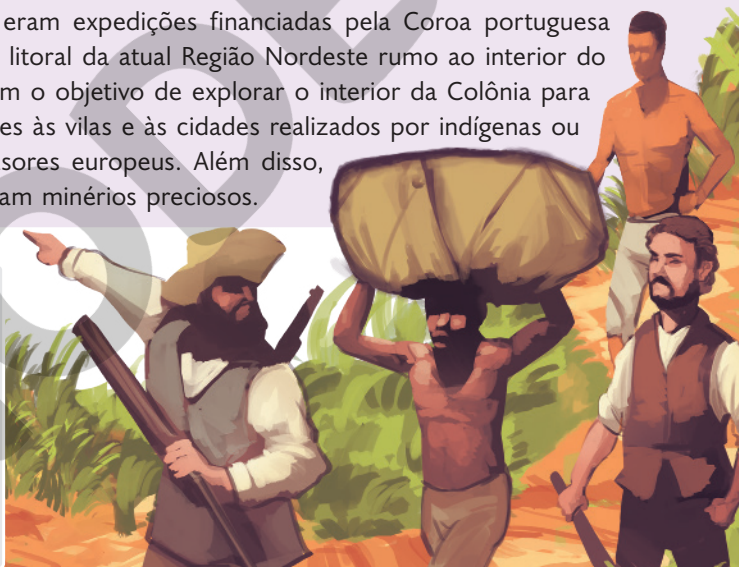
Monções e entradas

Além das bandeiras, havia outras expedições:

As **monções** eram expedições que utilizavam vias fluviais para abastecer as regiões mineradoras do atual Centro-Oeste do território. As embarcações carregavam mantimentos, armas e munições, além de mercadorias para serem comercializadas nos povoados e nas vilas que se formaram nas margens dos rios.

As **entradas** eram expedições financiadas pela Coroa portuguesa que partiam do litoral da atual Região Nordeste rumo ao interior do território. Tinham o objetivo de explorar o interior da Colônia para combater ataques às vilas e às cidades realizados por indígenas ou por outros invasores europeus. Além disso, também buscavam minérios preciosos.

Esta ilustração é uma representação artística contemporânea feita com base em estudos históricos. Fonte de pesquisa: MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.



Alimentação

Os bandeirantes obtinham alimentos principalmente através da pesca, da caça e da coleta de alimentos que encontravam pelo caminho, como frutas, palmito e mel. Muitas vezes, eles roubavam alimentos das plantações mantidas por indígenas. Em outras ocasiões, os próprios bandeirantes plantavam feijão, abóbora e milho, que costumavam colher apenas na viagem de volta.

Nas monções, diversos suprimentos, como feijão, farinha, toucinho e galinhas, eram transportados nas embarcações.

Entretanto, nem sempre havia alimentos para todos, e há relatos sobre bandeirantes que passaram fome durante as expedições ou até morreram pela falta de alimentação.

A representação dos bandeirantes

É comum que em algumas representações de bandeirantes, como em pinturas e monumentos, eles apareçam imponentes, bem-arrumados, utilizando botas de cano alto e carregando armas de fogo. Muitas dessas representações buscam valorizar a figura do bandeirante como um bravo explorador, de forma a enaltecê-los como heróis fundadores.

Entretanto, estudos recentes contestam essa imagem, revelando que era mais comum que eles caminhassem descalços e utilizassem roupas desgastadas, além de, muitas vezes, preferir arcos e flechas a armas de fogo, já que elas podiam apresentar problemas por causa da ferrugem provocada pela umidade.

Monumento de Borba Gato, de Júlio Guerra. Argamassa, pedras e mármore, 13 m de altura, 1957. Cidade de São Paulo, SP, em 2020.



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

• Comente que a ideia do bandeirante como um herói desbravador foi construída a partir do século XIX, principalmente após o ciclo do café, que elevou economicamente a província de São Paulo. A elite paulista, em uma tentativa de projetar São Paulo como região importante no país, passou a propagar a ideia de que, em suas origens, a região tinha sido habitada por homens valentes e intrépidos. Peça aos alunos que reflitam sobre as condições difíceis em que viviam os bandeirantes na realidade, e que comparem com as imagens de bandeirantes feitas por artistas dos séculos XIX e XX, todos bem-vestidos, bem alimentados e calçados.

Atividade a mais

• A imagem dos bandeirantes como heróis, no entanto, vem sendo questionada pela historiografia e pela sociedade. Nos últimos anos, alguns projetos de lei vêm sendo apresentados no intuito de reconstruir essa narrativa e propor uma reflexão a respeito dos atos praticados pelos bandeirantes.

- O conteúdo destas páginas relativo aos saberes dos povos indígenas permite trabalhar a habilidade **EF07HI12**, pois propicia o estudo de aspectos relacionados aos costumes dos nativos no Brasil colonial, compreendendo-os como parte da população brasileira nesse período.

- Conhecer os saberes indígenas, suas técnicas de navegação, de caça e alimentação possibilita aos alunos enxergar outra perspectiva do processo de colonização, tendo mais contato com a história dos povos nativos. Desse modo, contemplam-se aspectos da **Competência geral 6** no que se refere à valorização de saberes e experiências culturais de diferentes povos.

Os saberes indígenas na vida colonial

O modo de vida e as expressões culturais indígenas exerceram grande influência sobre o cotidiano da Colônia. Muitos bandeirantes recorreram aos conhecimentos desses povos para adentrar as matas e os territórios ainda desconhecidos. Os habitantes dos povoados e das fazendas formados no interior também adotaram elementos indígenas no seu modo de vida.

Mata adentro

As expedições em direção ao interior do território brasileiro, muitas vezes, exigiam o conhecimento de técnicas de navegação fluvial. Assim, a experiência indígena foi indispensável para os bandeirantes e os monçoeiros na escolha dos materiais a serem utilizados para a fabricação de canoas e no desenvolvimento dos sistemas de navegação.

Os bandeirantes também aprenderam a caçar seguindo os rastros deixados pelos animais. Além disso, muitos passaram a caminhar descalços e a se alimentarem de acordo com as tradições dos povos indígenas.

Modo de vida

Acostumados com a vida na mata e com o clima da região, os indígenas desenvolveram técnicas de cultivo adaptadas às condições do território onde viviam.



Esta ilustração é uma representação artística contemporânea feita com base em estudos históricos. Fontes de pesquisa: DONATO, Hernâni. *Os índios do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 2010; MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de índio*. São Paulo: Callis, 2000.

A **coivara**, por exemplo, é um método em que, antes do plantio, se queima a vegetação rasteira como forma de limpar e adubar o terreno. Depois de alguns anos, quando o solo se esgota, uma nova área de plantio é aberta, enquanto a área esgotada é desocupada, para permitir que o solo possa ser restabelecido naquele local.

Atualmente, a coivara ainda é comum em diferentes lugares do Brasil, mas essa prática é combatida pelas autoridades ambientais. Se praticada em larga escala e por muito tempo no mesmo lugar, ela se torna altamente prejudicial ao solo e contribui para a devastação da mata nativa.

Outra contribuição indígena foi a prática da medicina preventiva e curativa com a utilização de elementos naturais, como ervas, plantas e minerais, na produção de medicamentos para tratar e evitar doenças.

Questão 4. Você conhece ou já ouviu falar de saberes tradicionais indígenas? Comente com os colegas. **Questão 4. Resposta nas orientações ao professor.**

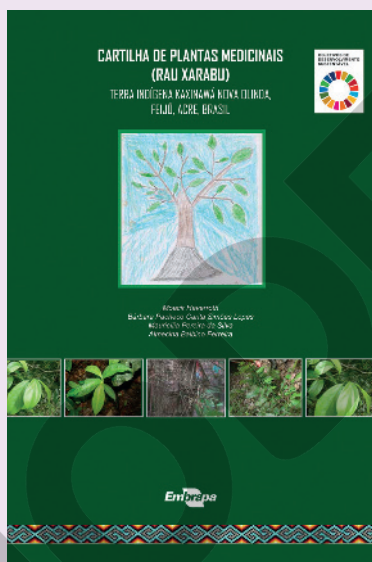
Os saberes indígenas na atualidade

Os conhecimentos tradicionais da medicina curativa, além de terem sido importantes no dia a dia colonial, mantêm-se presentes na sociedade atual.

Muitas aldeias utilizam elementos naturais no tratamento de doenças e na melhoria da qualidade de vida.

Para que esses conhecimentos continuem sendo transmitidos de geração para geração, algumas comunidades têm buscado organizar materiais para registrar e divulgar sua cultura.

Um exemplo é a cartilha intitulada *Cartilha de plantas medicinais (Rau Xarabu)*, que foi desenvolvida com a participação de comunidades das aldeias da Terra Indígena Kaxinawá Nova Olinda, no município de Feijó, estado do Acre. Nela, estão registrados tipos e maneiras de preparar e usar de diversas plantas medicinais. Esse registro serve tanto para os aprendizes do povo Kaxinawá quanto para estudiosos da cultura indígena.



A cartilha de medicina tradicional do povo Kaxinawá está disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/1124578/1/27019.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022.

• Ao abordar o assunto relativo à prática da coivara, trabalhe com os alunos o tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**. Explique-lhes que o hábito de queimar a mata para limpeza do terreno e plantio faz parte da cultura tradicional de subsistência dos povos indígenas. Por outro lado, as queimadas empreendidas pelo europeu colonizador tinham o objetivo de desmatar extensas áreas para o plantio da cana-de-açúcar, que não era realizado de modo sustentável e tinha o objetivo de gerar lucros. De maneira semelhante, a ação de latifundiários e de empresas madeireiras na atualidade ainda gera grandes desastres ambientais, pois são desmatadas extensas áreas naturais, colocando em risco a fauna e a flora locais, além da população que vive nos arredores. Explique que, apesar disso, existem iniciativas governamentais e não governamentais que procuram fiscalizar e controlar a atuação dessas empresas, a fim de reduzir os impactos causados pelas queimadas e pela exploração desenfreada dos recursos naturais.

Resposta

Questão 4. Espera-se que os alunos comentem os possíveis aspectos tradicionais das culturas indígenas que possam conhecer. Procure orientar as respostas dos alunos de modo a evitar visões preconceituosas e produção de estereótipos. Incentive a valorização das culturas indígenas ressaltando a riqueza e a diversidade dos saberes desses povos sobre a natureza e as práticas de prevenção e cura de doenças, por exemplo.

• As atividades 1 a 6 objetivam a sistematização do conhecimento construído ao longo do capítulo, bem como o desenvolvimento das habilidades EF07HI10, EF07HI11 e EF07HI12 da BNCC, pois propiciam a reflexão a respeito da sociedade colonial brasileira, o desbravamento e ocupação do território e as atividades econômicas praticadas.

Resposta

1. Pecuária: A atividade passou a ser realizada em regiões do sertão, para não interferir na produtividade dos engenhos, localizados no litoral. Assim, principalmente os pecuaristas incorporaram à Colônia diversos territórios do interior; **Drogas do sertão:** A coleta das drogas do sertão, na Região Norte, foi expandida e ganhou grande destaque, sendo importante para o comércio e para as práticas locais. Assim, ampliou-se a ocupação da região; **Bandeiras:** Expedições que buscavam encontrar indígenas para serem escravizados e/ou buscar minérios preciosos. Muitas delas dirigiram-se a regiões afastadas, que foram incorporadas ao território brasileiro; **Entradas:** Expedições financiadas pela Coroa portuguesa que partiam do litoral do Nordeste rumo ao interior do território colonial. Tinham como objetivo explorar o interior da Colônia e combater possíveis ataques às vilas e cidades; **Monções:** Expedições que utilizavam meios fluviais para abastecer as regiões mineradoras do atual Centro-Oeste. Geralmente, partiam de um povoado às margens do rio Tietê, onde hoje se localiza o município Porto Feliz, em São Paulo.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

2. Resposta: Os jesuítas eram religiosos da Companhia de Jesus. Eles vieram ao Brasil com a intenção de propagar a fé católica aos nativos nos aldeamentos, chamados missões ou reduções. Mesmo exercendo forte oposição à escravização indígena, eles mantinham práticas de exploração de trabalho dos nativos.

Organizando os conhecimentos

1. De que maneira cada uma das atividades econômicas mencionadas a seguir contribuiu para a expansão do território brasileiro? Copie o esquema no caderno, completando-o com a resposta a essa pergunta. 1. Resposta nas orientações ao professor.

Atividade	Pecuária	Extração de drogas do sertão	Bandeiras	Entradas	Monções
Resposta					

2. Quem eram os jesuítas? Como era a relação deles com os indígenas?
3. Cite as principais diferenças entre as bandeiras de apresamento e as bandeiras de prospecção.

3. Resposta: As bandeiras de apresamento eram expedições com o objetivo de capturar indígenas para o trabalho escravizado. As bandeiras de prospecção eram expedições que buscavam pedras e metais preciosos no interior da Colônia.

Aprofundando os conhecimentos

4. Leia o texto a seguir, que aborda os diversos usos das drogas do sertão no período colonial, e, depois, faça o que se pede.

[...] A definição [“droga”] abarcava [...] uma infinidade de plantas, vegetais, tintas, óleos, raízes e mercadorias de lã ou seda. E devido à baixa circulação de moedas metálicas, as “drogas” cumpriam também o papel de facilitar as trocas no território luso-americano.

Entre os africanos da Bahia, a aguardente era trocada por feijões, aipins e batatas. No Pará, os indígenas que trabalhavam no plantio do gengibre recebiam pagamento com cacau, que, assim como o cravo e a salsa, era moeda corrente na Amazônia. [...]

As drogas tinham também sua importância para a saúde da população. Distantes das boticas europeias, vulneráveis às moléstias tropicais e pouco familiarizados com as plantas medicinais da flora brasileira, os colonos tinham de se submeter aos ensinamentos naturais, procurando combiná-los com as vagas noções terapêuticas que traziam da metrópole. As fórmulas milenares que conheciam nem sempre eram suficientes para combater os males causados por bichos e plantas típicos da mata tropical. [...]

AVELAR, Lucas. Uso se branco, abuso se preto. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, Sabin, ano 10, n. 110, s.p.

a) Que tipos de produtos eram chamados de drogas do sertão?

4. a) Resposta: As drogas do sertão eram diversos produtos coletados, como plantas, tintas, óleos, raízes etc.

b) Cite pelo menos dois exemplos que mostrem a importância das drogas do sertão no período colonial. 4. b) Resposta: As drogas do sertão eram utilizadas como moedas de troca e também compunham as práticas medicinais da região.

c) Considere a seguinte oração: “os colonos tinham de se submeter aos ensinamentos naturais”. Qual foi o papel dos indígenas com relação a isso?

5. Analise a representação do bandeirante Domingos Jorge Velho (1641-1705) e faça o que se pede. 5. b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que o bandeirante foi representado como um herói.

MUSEU PAULISTA DA USP, SÃO PAULO



a) Descreva a pintura e o modo como o bandeirante foi representado. Atenção para a vestimenta, para as armas e para a postura dele. 5. a) Resposta nas orientações ao professor.

b) Em sua opinião, qual era a intenção do artista ao representar o bandeirante dessa maneira?

c) De acordo com estudos recentes, os bandeirantes eram realmente do modo como aparecem em muitas representações? Explique.

5. c) Resposta: De acordo com estudos recentes, os bandeirantes utilizavam outros armamentos, como arco e flechas e muitos andavam descalços e vestiam roupas desgastadas.

Domingos Jorge Velho, de Benedito Calixto.
Óleo sobre tela, 100 cm x 140 cm, 1903.

6. Muitas cidades brasileiras, ruas, praças, bairros e estátuas receberam nomes de bandeirantes como Domingos Jorge Velho e Antônio Raposo Tavares. Apesar de terem contribuído para a expansão do território brasileiro, alguns estudiosos ressaltam que, no período das expedições, grande quantidade de indígenas foi dizimada pelos bandeirantes. 6. Resposta nas orientações ao professor.

• Com seus colegas de turma, façam uma pesquisa em livros, revistas e na internet e procurem informações sobre os tópicos a seguir. Utilizem também os temas estudados no capítulo para organizar sua argumentação.

a) Em sua cidade existe alguma rua, praça, bairro ou monumento em homenagem aos bandeirantes? Se sim, descreva-o.

b) Qual foi a importância atribuída aos bandeirantes na história colonial?

c) Em sua opinião, as práticas bandeirantes tiveram diferentes papéis e efeitos na história do Brasil? Por quê?

4. c) Resposta: Muitas tradições de origem indígena, relacionadas à medicina curativa e que utilizavam drogas do sertão e ervas, foram incorporadas pelos colonos. As técnicas europeias nem sempre eram úteis, devido às particularidades das doenças da região, por exemplo. Dessa forma, eram em grande parte substituídas pelos ensinamentos indígenas.

255

• A atividade 5 permite trabalhar a habilidade **EF07HI10**, uma vez que a análise do documento histórico incentiva os alunos a identificar outra interpretação a respeito dos bandeirantes, desmitificando a imagem de heróis ou super-humanos. Além disso, a atividade possibilita trabalhar a **Competência específica de História 3**, uma vez que os alunos, por meio da análise da pintura e das questões, são levados a elaborar hipóteses, a questionar e a ter uma visão crítica sobre fatos do passado.

• Na realização do item b da atividade 6, oriente os alunos na percepção do papel de dualidade dos bandeirantes, principalmente com base em pesquisas atuais, que têm criticado o papel dos bandeirantes não só analisando seu aspecto de “herói”, mas também levando em conta a destruição dos povos e das culturas indígenas provocada por eles.

Respostas

5. a) O bandeirante foi representado com uma vestimenta aparentemente de boa qualidade, com acessórios em couro, chapéu, portando arma de fogo e facão. Sua postura na imagem é de superioridade e imponência.

6. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam o papel dual dos bandeirantes na história do Brasil. Eles já foram tratados como heróis por parte da historiografia tradicional, mas, ao longo dos anos, a visão sobre eles passou por transformações.

Objetivos do capítulo

- Compreender o contexto da descoberta do ouro na Colônia portuguesa.
- Conhecer o cotidiano nas vilas e cidades mineradoras.
- Reconhecer as formas de resistência à escravidão.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo são relevantes para que os alunos analisem a descoberta do ouro no Brasil, no século XVII, e os impactos que a exploração desse metal precioso teve na economia e na sociedade brasileiras, mobilizando o trabalho com as habilidades **EF07HI10** e **EF07HI13**.

Os alunos poderão perceber que a economia aurífera no Brasil não pode ser desvinculada da força de trabalho destinada à extração do ouro, em especial, a escravização de africanos e seus descendentes, favorecendo o desenvolvimento das habilidades **EF07HI15** e **EF07HI16**.

Também são apresentadas diversas fontes históricas aos alunos referentes ao período colonial brasileiro. O trabalho com as fontes permite ainda o desenvolvimento da **Competência específica de História 3**.

• Sobre a Guerra dos Emboabas, comente que o conflito mais sangrento ocorreu no ano de 1708, em Ouro Preto, quando os emboabas dominaram a região. Comente também que os principais líderes dessa guerra foram, do lado dos emboabas, Manuel Nunes Viana, e do lado dos bandeirantes, Borba Gato.

CAPÍTULO

18 A descoberta do ouro

No final do século XVII, após diversas expedições empreendidas no interior do território da Colônia, os bandeirantes paulistas descobriram as primeiras minas de ouro nas proximidades das atuais cidades de Caeté e de Sabará, na região central do estado de Minas Gerais, e, posteriormente, no norte do estado, foram descobertas também jazidas de diamantes.

Em busca do ouro

As descobertas de ouro estimularam o deslocamento de pessoas para regiões de minas, partindo de diversos lugares da Colônia, de Portugal e de outros países. O ouro, com seu alto valor comercial, gerava grandes riquezas, e por isso sua extração logo se tornou uma das principais atividades econômicas da Colônia.

No início do século XVIII, também foram descobertas jazidas de ouro em outras regiões da Colônia, nos atuais estados de Goiás e do Mato Grosso.



Moeda portuguesa de 1762 cunhada com ouro extraído do Brasil.

A Guerra dos Emboabas

A chegada de grande quantidade de pessoas de diversas localidades à região das minas gerou tensões entre os bandeirantes paulistas e os forasteiros. Por terem descoberto as minas de ouro, os paulistas acreditavam ter privilégios sobre sua extração. Eles hostilizavam os aventureiros que chegavam e os chamavam, pejorativamente, de emboabas (o que é de fora). Além disso, os bandeirantes procuravam impor sua autoridade sobre a divisão dos terrenos a serem explorados.

Os frequentes desentendimentos entre paulistas e emboabas levaram à eclosão do conflito que ficou conhecido como **Guerra dos Emboabas**, entre 1707 e 1709. O conflito terminou com a vitória dos emboabas, que expulsaram os paulistas da região. Depois desse conflito, a Coroa portuguesa, então, interveio e estabeleceu uma estrutura administrativa para controlar a região e impor seus interesses.

Eclodir: surgir, aparecer.

O controle da extração de metais

À medida que a extração das riquezas minerais foi se intensificando, a Coroa portuguesa criou formas de controle dessa atividade para reduzir o contrabando, arrecadar tributos e combater uma grave crise econômica pela qual passava. O órgão responsável por esse controle foi a **Intendência das Minas**, criada em 1702.

Inicialmente, foram estabelecidos dois sistemas básicos de controle: o **quinto** e a **capitação**. O quinto era um imposto que determinava que a quinta parte (20%) de todo o ouro extraído nas minas coloniais pertencia à Coroa. Para controlar a arrecadação do quinto, a Coroa instalou as chamadas **Casas de Fundição** (criadas em 1719), por onde todo o ouro extraído deveria passar. Nesses locais, o metal era derretido e a quinta parte dele era retirada para, em seguida, o restante ser transformado em barra, ser marcado com o selo real e, finalmente, ser devolvido a seu dono.

A capitação consistia na cobrança de uma taxa “por cabeça”, ou seja, por pessoa que ingressava nas minas para explorá-las. Dessa forma, a capitação era cobrada dos mineradores por pessoas que trabalhassem para eles nas minas, escravizadas ou não, acima de 12 anos, tanto homens como mulheres.

Foi nessa época que, para ampliar o controle sobre a extração do ouro e de sua exportação, ocorreu a transferência da capital da Colônia de Salvador para o Rio de Janeiro, em 1763. O Rio de Janeiro ficava mais próximo da região das minas, o que facilitava a fiscalização e o embarque do ouro para a Europa.

A prática do contrabando

A arrecadação do quinto deveria atingir, por ano, uma cota equivalente a 100 arrobas (equivalente a 1474 quilogramas). Por causa da abundância do ouro, principalmente nas primeiras décadas do século XVIII, essa cota era facilmente alcançada. No entanto, grande parte do ouro extraído ainda era contrabandeada.



— Barras de ouro do século XVIII com o selo real.

RONALDO FALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

- Comente com os alunos que, como reação à criação das Casas de Fundição, ocorreu, em 1720, uma revolta em Vila Rica (atual Ouro Preto) conhecida como Revolta de Filipe dos Santos. Essa rebelião reuniu cerca de 2 mil trabalhadores das minas, que, liderados pelo comerciante Filipe dos Santos, invadiram a residência do ouvidor-mor (responsável pelos assuntos jurídicos da Colônia) e, depois, seguiram para Ribeirão do Carmo (atual cidade de Mariana) para manifestar suas reivindicações ao governador da região, o conde de Assumar. As principais reivindicações dos trabalhadores eram acabar com as Casas de Fundição, a redução do valor de vários impostos e o fim do monopólio comercial exercido pelos portugueses na Colônia. Com a promessa de estudar as propostas dos revoltosos, o conde de Assumar conseguiu ganhar tempo para, logo em seguida, ordenar uma violenta reação. Muitos trabalhadores foram presos e tiveram suas moradias incendiadas. Filipe dos Santos foi julgado e condenado à morte por enforcamento. Com o fim da rebelião, também conhecida como Revolta de Vila Rica, o governo intensificou o controle das vias que davam acesso às minas, instalando vários postos alfandegários nos locais. Neles, eram feitas as cobranças de pedágios para aumentar o controle sobre a circulação de mercadorias e impedir o contrabando.

• O assunto abordado nestas páginas, relativo às condições de trabalho dos mineradores livres e dos africanos escravizados, assim como aspectos do cotidiano dos tropeiros naquele contexto, favorece uma articulação com a **Competência geral 9**, pois propicia que os alunos exercitem sua empatia com esses grupos e a realidade vivida por eles.

• O tema da escravidão nas minas possibilita trabalhar o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**. Reforce para os alunos que as péssimas condições de trabalho a que os escravizados eram submetidos nas minas os deixavam vulneráveis ao risco de contrair doenças e de morrer. Além disso, eles eram constantemente fiscalizados pelos feitores, que, a qualquer sinal de desobediência desses trabalhadores, aplicavam-lhes as mais terríveis formas de castigos. Explique que os africanos e afrodescendentes foram escravizados por mais de trezentos anos no Brasil, o que gerou graves consequências para essas populações ao longo do tempo. Na atualidade, por exemplo, diversos afro-brasileiros encontram-se em condição de marginalização.

Pepitas de ouro ou ouro em pó costumavam ser escondidos em diversos locais, como nos saltos das botas, nas selas e entre as ferraduras dos cavalos e dentro de imagens de santos. Esse tipo de estatueta ficou conhecido como “santo do pau oco”. Também era comum treinar escravizados para engolir pepitas de ouro para depois expeli-las, ou esconder o ouro em pó debaixo das unhas.

Pepita: fragmento bruto de metal.

Estatueta de santa feita de madeira e oca, século XVII.



ROMULO FALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, OURO PRETO

O trabalho nas minas

O trabalho de extração de metais e de pedras preciosas nas minas envolveu grande número de pessoas das mais diversas condições sociais. Comerciantes, padres, antigos proprietários de engenhos e muitos aventureiros foram para as minas em busca de enriquecimento com a obtenção de ouro e de diamante.

Os escravizados

A maior parte dos trabalhadores na região das minas ao longo dos séculos XVII e XVIII era composta de pessoas escravizadas.

Nas minas de ouro, o dia a dia de trabalho dessas pessoas era extremamente difícil. Sujeitos a longas jornadas de trabalho, frequentemente realizado com os pés dentro da água para a extração do ouro de aluvião, que era encontrado nos leitos e nas margens dos rios, muitos escravizados eram vítimas de doenças respiratórias. De acordo com relatos da época, nessas condições era raro que suportassem mais de sete anos de trabalho nas minas.

O ouro era retirado das margens dos rios ou das encostas dos morros com as **bateias**, um recipiente de madeira ou metal utilizado para separar o ouro do cascalho. Essa técnica foi trazida pelos africanos e ainda costuma ser utilizada.



Bateia do século XVIII.

ROMULO FALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, OURO PRETO

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

Além disso, os escravizados enfrentavam vários riscos durante a atividade de extração, como afogamento ou soterramento com o rompimento dos suportes de contenção que havia nas represas, nas barragens ou nos túneis escavados nas encostas dos morros.

Os faiscadores

Os mineradores que procuravam faíscas de ouro no leito dos rios eram chamados de **faiscadores**. Eles não possuíam minas e podiam ser homens livres ou escravizados. O texto a seguir trata da situação de muitos faiscadores no período colonial.

Esses exploradores viviam como nômades, deslocando-se conforme o esgotamento dos veios de ouro. Não tinham ferramentas apropriadas e, em vários casos, extraíam o ouro com as próprias mãos. A enxada pequena, chamada de almocafre [...], foi uma ferramenta importante usada para a remoção do cascalho. [...]

Faiscadores livres e escravizados trabalhando na extração de ouro na Colônia. Em primeiro plano, um faiscador aparece usando um almocafre.

Gravura de artista desconhecido, feita no século XIX.

GONÇALVES, Andréa Lisly; KANTOR, Iris. *O trabalho em Minas colonial*. São Paulo: Atual, 1996. p. 13. (A Vida no Tempo do Ouro).



Atividade a mais

• O trabalho na mineração, por ser uma atividade pesada e desgastante, exigia grande esforço físico. Além disso, comprometia o sistema respiratório dos trabalhadores, principalmente por causa da exposição à poeira que se formava próximo às jazidas. Ao tratar desse tema, realize uma articulação com o componente curricular de **Ciências**. Comente que a silicose é uma das doenças provocadas pela constante exposição à poeira (pó de sílica, componente principal da areia) resultante da trituração de rochas. Sugira aos alunos que realizem uma pesquisa a respeito dessa doença pulmonar. Se possível, promova essa atividade em parceria com o professor desse componente curricular. Para orientar a atividade, proponha os tópicos a seguir.

- > A silicose no século XVIII.
 - > A silicose na atualidade.
 - > Sintomas e causas da silicose.
 - > Prevenção e tratamento da silicose.
 - > Outras doenças respiratórias que atingem os trabalhadores das minas.
- Oriente-os a anotar as informações obtidas no caderno para que possam compartilhá-las com os colegas.

Comerciantes e tropeiros

O rápido aumento populacional nas regiões das minas causou um grave problema de falta de alimentos. Entre o final do século XVII e o início do século XVIII, ocorreram várias crises de fome, que resultaram na morte de centenas de mineradores.

A circulação de mercadorias era muito restrita na região das minas, pois os caminhos que eram percorridos até a chegada dos produtos ao local eram longos e precários. Além disso, a Coroa cobrava vários impostos pelas mercadorias, pelos animais e pelos escravizados que circulavam na Colônia, o que encarecia os produtos vendidos pelos comerciantes.

- Comente a existência de um profissional característico no período colonial, que era o tropeiro, ou seja, o comerciante de alimentos e de gado, que conduzia as tropas por longas distâncias, das fazendas de pecuária até as feiras, nas quais eram vendidos os animais. A influência dos tropeiros na cultura brasileira de certas regiões, como São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, é muito grande, podendo ser identificada até a atualidade.

- Discorra sobre outras cidades que foram fundadas pelos tropeiros, entre elas: Resende, no estado do Rio de Janeiro; Lapa e Castro, no estado do Paraná; e São João del Rei, em Minas Gerais. Comente as heranças culturais dos tropeiros: na culinária, feijão-tropeiro, vaca atolada e arroz carreteiro; e, quanto às festas, a Festa do Tropeiro, a Folia de Reis e a Folia de São Sebastião, entre outras. Além da herança cotidiana, a cultura dos tropeiros também inspirou a construção de museus, como o Museu do Tropeiro de Boituva e a Casa do Tropeiro, em Sorocaba, ambos no estado de São Paulo; assim como o Museu do Tropeiro em Castro, no Paraná; e o Museu do Tropeiro em Itabira, Minas Gerais.

Nesse contexto, os **tropeiros** passaram a desempenhar importante papel na sociedade mineradora. Conduzindo tropas de mulas, eles transportavam diversas mercadorias no lombo dos animais. Da atual Região Nordeste, levavam a carne-seca (ou charque) e o gado vivo (também chamado de carne-verde); da atual Região Sul, levavam alimentos como farinha de trigo, marmelada, azeite e vinho.

O trabalho dos tropeiros de percorrer os diversos caminhos pelo interior do território foi um fator importante para a integração das diferentes regiões do Brasil.

[...] [Os] tropeiros estiveram por trás do [...] desenvolvimento das atividades mineiras e do abastecimento do interior do Brasil, principalmente nas regiões em que faltavam rios navegáveis. A circulação interna da Colônia, assim como o transporte de produtos e bens, só podia ser feita em lombo de mula. Funcionando como verdadeira correia transmissora de mercadorias, cartas, recados e informações, tropas e tropeiros durante mais de um século ligaram pessoas nos pontos mais diversos da Colônia. [...]

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. *Uma história da vida rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. p. 81-82.

Os tropeiros e a fundação de cidades

Para abastecer o interior do Brasil, os tropeiros percorriam longos trajetos. Do atual estado do Rio Grande do Sul, tropas de mulas eram conduzidas até a cidade de Sorocaba, em São Paulo, onde eram comercializadas em feiras de **muars**. De Sorocaba, as mulas eram levadas para as regiões de mineração carregadas de produtos.

Nos caminhos percorridos pelos tropeiros, a partir dos pontos de parada (acampamentos, pousos, ranchos), surgiram pequenos núcleos populacionais, que cresceram e tornaram-se cidades. Além de Sorocaba, formaram-se diversas outras cidades, como Avaré, Cabreúva e Itapetininga, no atual estado de São Paulo, e Castro, Lapa e Ponta Grossa, no atual estado do Paraná.



Pousos de tropeiros, de Franta Richter. Óleo sobre tela, 146 cm x 110 cm, 1826.

Muar: referente a burro ou mula.

260

Atividade a mais

- Proponha aos alunos a seguinte atividade complementar, que possibilita uma articulação com o componente curricular de **Língua Portuguesa**. Peça a eles que pesquisem a origem de certos termos, expressões e ditos populares que até hoje fazem parte do nosso vocabulário e que têm relação com o tropeirismo. Escreva na lousa uma lista: “Picou a mula” (esporeou o animal para ele correr, significa sair rapidamente, fugir); “caiu do cavalo” (caiu do animal, significa que se frustrou, não

conseguiu o que queria); “pela anadadura da besta se conhece o montador” (pelo ritmo da tropa se sabe como o condutor a leva, significa que se conhece uma pessoa pelo que ela faz); “deu com os burros n’água” (errou o caminho e acabou caindo em um rio ou área alagada, significa que o que fazia não deu certo, o resultado foi ruim).

- Sugira aos alunos que encontrem outras expressões e seus significados e construam um painel com as frases para expor em sala de aula.

A vida nas vilas e nas cidades

Nos séculos XVII e XVIII, formaram-se diversas vilas e cidades nas regiões de mineração. No atual estado de Minas Gerais, foram fundadas Ouro Preto, Tiradentes e Diamantina; no atual estado de Goiás, as cidades de Jaraguá, Pirenópolis e Corumbá. E no atual estado do Mato Grosso, as cidades de Cuiabá e Diamantino.

O crescimento das cidades proporcionou o aumento populacional e a proliferação de atividades profissionais. Além dos mineradores, havia barbeiros, religiosos, militares, alfaiates, pedreiros, comerciantes, advogados, médicos, entre outros.

Conheça a seguir alguns aspectos do cotidiano urbano nesses lugares.

A moradia

As moradias nas cidades coloniais costumavam ser bastante simples, feitas de taipa e pilares de madeira. Os telhados das moradias mais simples podiam ser de palha ou sapé, enquanto os das moradias mais ricas eram cobertos com telhas de barro.

Muitas casas, mesmo as que pertenciam aos mais ricos, tinham o piso de terra batida. Algumas construções, chamadas de sobrados, eram feitas com materiais mais resistentes e possuíam dois andares, cujo piso superior era feito de madeira.



Casario colonial construído no século XVIII, no distrito de Lavras Novas, Ouro Preto, MG, em 2021.

- Explique aos alunos que, com o aumento da população e a urbanização das vilas coloniais mineradoras, ocorreram algumas modificações. A população era muito diversificada, vinda de várias partes do território e, com a riqueza gerada pela mineração, começou a construir casarões e igrejas, passando a proporcionar desenvolvimento artístico na região. Vale ressaltar que a urbanização e a modernização não ocorreram de forma igual em todo o território, sendo essas vilas mineradoras os principais exemplos.

- O estudo da movimentação populacional e das mudanças promovidas favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI12**, que aborda a distribuição da população brasileira em diferentes épocas, neste caso, no período colonial.

Algo a mais

- Para conhecer mais fotos e outras imagens da cidade de Ouro Preto, acesse o documento indicado a seguir.

> MACHADO, Érika P.; QUEIROZ, Maria da Graça Soto. *Ouro Preto: imagens*. Brasília, DF: Iphan/Programa Monumenta, 2008. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Collmg1_OuroPreto_m.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

• O estilo Barroco foi um contraponto à arte renascentista, que valorizava a harmonia e a racionalidade. No cenário europeu, com a ascensão das ideias protestantes e das propostas da Contrarreforma, as monarquias e a Igreja católica viram nesse estilo artístico uma possibilidade de influenciar as pessoas de forma mais marcante. Nesse contexto, foi desenvolvido o movimento Barroco, propondo dualismo e exagero nos contrastes, dramaticidade e emoções em suas composições.

Um texto a mais

Para conhecer mais a respeito do tema da transição entre Renascimento e Barroco, leia o texto a seguir.

Por volta de 1520, todos os amantes de arte nas cidades italianas pareciam concordar em que a pintura atingira o auge da perfeição. Homens como Miguel Ângelo e Rafael, Ticiano e Leonardo, tinham realmente feito tudo o que gerações anteriores haviam tentado fazer. [...] Tinham mostrado como combinar beleza e harmonia com incedível correção, e – conforme se dizia – tinham até superado as mais célebres estátuas da Antiguidade grega e romana. [...] Mas nem todos os moços artistas desse período eram tão néscios ao ponto de acreditarem que tudo o que se pedia da arte era uma coleção de nus em posturas difíceis. Na verdade, muitos duvidaram de que a arte pudesse ter chegado a um ponto morto, de que fosse impossível suplantar os mestres famosos das gerações anteriores, se não em seu tratamento das formas humanas, então, quem sabe, em algum outro aspecto. Vários artistas quiseram excedê-los em matéria de invenção. Empenharam-se em uma pintura plena de significação e sabedoria – tanta sabedoria, de fato, que ela se tornasse obscura, exceto para os mais doutos. [...] Ainda outros queriam atrair a atenção fazendo suas obras menos naturais, menos óbvias, menos simples e harmoniosas do que as criações dos grandes mestres. Pareciam argumentar que essas criações eram

realmente perfeitas – mas a perfeição não é eternamente interessante. Uma vez familiarizados com ela, deixa de causar qualquer excitação estética. Assim, visava-se agora o surpreendente, o inesperado, o insólito. [...]

GOMBRICH, E. H. *A História da Arte*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985. p. 277-278.

A alimentação

Os principais alimentos consumidos nas cidades eram a farinha de milho, o feijão e o charque. A carne fresca era difícil de ser conservada, por isso era pouco consumida. O sal era usado tanto para temperar como para conservar os alimentos. Costumava-se almoçar pela manhã, quando o Sol raiava, e o jantar ocorria entre o meio-dia e as 14 horas, havendo, ainda, uma ceia à noite.

Os hábitos de higiene

Muitos hábitos de higiene nas cidades coloniais eram diferentes dos que costumamos praticar hoje em dia, como tomar banho, usar o banheiro, entre outros.

Algumas práticas eram realizadas fora de casa, como o banho diário, hábito aprendido com os indígenas e que era feito em rios, riachos ou lagoas. Nesses locais também lavavam-se roupas e outros objetos. Somente nas casas das pessoas mais ricas havia uma sala específica, a chamada “casa de banho”, onde se tomava banho em bacias.

As necessidades fisiológicas eram feitas geralmente fora de casa, nos quintais ou no matto. Em alguns casos, eram feitas em urinóis, para depois serem jogadas na rua ou nos rios.

Urinol: tipo de vaso utilizado para atender às necessidades fisiológicas; penico.



Urinol do século XIX feito de louça.

ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU DA INDEPENDÊNCIA, OURO PRETO
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

O estilo barroco e a religião católica

A religião católica estava muito presente no dia a dia dos habitantes da Colônia. Acontecimentos da vida de uma pessoa, como o nascimento, o batismo ou o matrimônio, eram celebrados com rituais religiosos.

Nas cidades coloniais, a presença marcante da religião católica podia ser observada na grande quantidade de igrejas e de santuários. A maioria desses edifícios era construída com muita exuberância e com a utilização de materiais nobres, como o ouro, e decorada com esculturas e pinturas de estilo **barroco**.

O barroco no Brasil

O barroco foi um movimento artístico que surgiu na Europa no final do século XVI e caracterizou-se pela dramaticidade das representações humanas, dos sentimentos e das emoções; pelo uso de contrastes de luz e sombra nas pinturas; pela exuberância das decorações e ornamentações arquitetônicas; entre outros elementos. Esse estilo de arte se manifestou na pintura, na escultura, na arquitetura, na literatura e na música.

Por suas características, o barroco era usado pelos reis europeus como forma de ostentar sua riqueza, com a presença de elementos arquitetônicos excessivamente ornamentados. Além disso, a arte barroca foi usada pela Igreja católica na exaltação de sua doutrina. Leia sobre esse assunto no texto a seguir.

[...] A arte barroca europeia também influenciou a decoração e a arquitetura das igrejas. Os padres católicos achavam importante que suas igrejas fossem belas, enormes e que impressionassem seus fiéis, assim como os reis faziam em seus palácios. A arte barroca criava uma atmosfera que transportava as pessoas que entravam nas igrejas para um mundo de encantamento e beleza, ao mesmo tempo em que impunha respeito e humildade.

No século XVIII, este jeito europeu de pintar e decorar igrejas foi trazido para o Brasil pelos portugueses e pelos padres jesuítas. [...] Enquanto o Barroco na Europa já entrava em decadência, a arte barroca no Brasil estava começando a florescer. [...]

ROSA, Nereide Schilaro Santa. *Relevos e curvas: o Barroco no Brasil: séculos XVII a XIX*. Rio de Janeiro: Pinakothek, 2006. p. 10-11. (Coleção História da Arte Brasileira para Crianças).

Fachada da igreja San Carlo Borromeo, em Noto, Itália, construída em estilo barroco no século XVIII, em 2021.



Fachada da basílica do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas, MG, construída em estilo barroco no século XVIII, em 2020.

LUIS WAK/SHUTTERSTOCK



ROBERT HARGING/PROCCIPALAM/FOOTARENA

• O trabalho com diferentes expressões artísticas e estilos estéticos favorece o desenvolvimento da **Competência geral 3** da BNCC.

Atividade a mais

• Como abordado na página, o estilo Barroco desenvolveu-se na Europa e influenciou o Barroco brasileiro. Isso pode ser percebido nas fotos das duas igrejas. Promova uma integração com o componente curricular de **Arte**, analisando, junto ao professor desse componente, as características da arquitetura barroca, o estilo retratado. Ressalte a fachada bem elaborada e a presença das torres laterais. Para auxiliar na caracterização da arquitetura barroca, acesse o texto indicado a seguir.

> TIRAPELI, Percival. *Igrejas barrocas do Brasil: regiões Nordeste e Norte*. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/141149/1/Ig_Barrocas_Brasil_Nordeste_e_Norte.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

Algo a mais

• Esse livro trabalha a arte do período colonial brasileiro por meio de uma abordagem atraente para o universo infantil.

> MANGE, Marilyn Diggs. *Arte barroca para crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Objetivos

- Conhecer o Barroco brasileiro.
- Identificar as características do Barroco brasileiro em obras de arte.
- Relacionar a arte barroca brasileira à sociedade colonial.

• O trabalho com o tema destas páginas favorece uma abordagem de aspectos da **Competência geral 3**, pois incentiva a valorização e a fruição de manifestações artísticas e culturais, no caso, as obras do estilo Barroco.

• Sobre Aleijadinho, comente com os alunos que o artista nasceu em Vila Rica, em 1738. Filho de um português com uma escravizada, ele era, portanto, considerado escravizado, mas foi liberto por seu pai. Destacou-se por suas esculturas em pedra-sabão, sendo o Barroco seu principal estilo. Apesar de ter executado obras grandiosas e de grande valor artístico, morreu pobre em Ouro Preto, e suas obras foram reconhecidas como importantes muito tempo depois.

Algo a mais

• No *site* do Museu Aleijadinho é possível ter acesso a uma linha do tempo com diversas informações acerca das produções desse artista brasileiro.

> *Museu Aleijadinho*. Disponível em: <http://paroquiaconceicaoop.com.br/museu/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Investigando fontes históricas

A riqueza do barroco brasileiro

No Brasil, a arte barroca desenvolveu-se principalmente nos atuais estados de Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais. De modo geral, os atributos do barroco europeu foram preservados no Brasil. Porém, aqui, esse estilo ganhou traços singulares, entre eles o amplo uso de materiais como a madeira, a pedra-sabão e o ouro na composição de esculturas e nas decorações.

As características do barroco podiam ser percebidas por meio da grande expressividade das representações humanas e dos santos, da dramaticidade, da preocupação com os detalhes e com as ornamentações no interior das igrejas e dos edifícios públicos. A influência barroca estava presente na arquitetura, na decoração das construções, nas artes plásticas e também na música desse período.

Um dos principais artistas do barroco brasileiro foi Antônio Francisco Lisboa (1730-1814), mais conhecido como Aleijadinho, o qual produziu estátuas e desenvolveu projetos arquitetônicos, principalmente de igrejas, que estão preservados até hoje em cidades mineiras como Ouro Preto, Tiradentes e Sabará. Outro importante artista do barroco foi Manuel da Costa Ataíde (1762-1830), cujas pinturas ainda podem ser vistas no interior de diversas igrejas de Minas Gerais.

Observe a seguir algumas obras em estilo barroco produzidas no Brasil, durante os séculos XVIII e XIX.

Adro: área em frente ou ao redor de uma igreja.

Profeta Isaías, de Aleijadinho.
Pedra-sabão, 2,01 m de altura, 1800.
Foto de 2021.

Essa escultura feita por Aleijadinho é composta de dois blocos de pedra-sabão, unidos na altura do pescoço. Ela encontra-se no adro da basílica do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas, MG.



JOÃO PRUDENTE/PULSAR IMAGENS

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

As pinturas barrocas decoravam as paredes e os tetos das igrejas. As cores fortes, como vermelho e azul, eram comuns, e os temas faziam referência à religião católica. Em alguns casos, é possível perceber personagens afrodescendentes, traço singular do barroco brasileiro.

Assunção da Virgem, de Manuel da Costa Ataíde. Óleo sobre madeira, 1804. Teto da igreja São Francisco de Assis, na cidade de Ouro Preto, MG.



CAIO PEDREIRAS/SHUTTERSTOCK — IGREJA DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS, OURO PRETO

- Agora, analise a obra a seguir e faça o que se pede.

A última ceia, de Manuel da Costa Ataíde. Óleo sobre tela, 467 cm x 273 cm, 1828. Acervo do Santuário do Caraça, Catas Altas, MG.



COLEGIO DO CARAÇA, CATAS ALTAS

1. Descreva a cena representada na pintura. **Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.**
2. Identifique algumas características do estilo barroco na pintura, como no uso de cores, na expressão das pessoas representadas e no tema da obra.
3. Em sua opinião, o que as características do estilo barroco podem nos dizer sobre a sociedade colonial do século XVIII? A arte pode representar o modo de viver e de pensar de determinada sociedade e determinado tempo? Explique.

• Auxilie os alunos na observação das fotografias das páginas, instigando-os a procurar e a identificar nelas as características do Barroco brasileiro, o que favorece o trabalho com a **Competência geral 3**.

Respostas

1. A pintura aborda um tema religioso: a última ceia de Jesus antes de sua crucificação. A cena mostra Cristo representado no centro e com destaque, e os apóstolos sentados à mesa. Há também outras pessoas, algumas servindo.

2. A obra de Manuel da Costa Ataíde apresenta cores fortes e vibrantes, principalmente em tons de azul e vermelho; a expressão das pessoas representadas é de dramaticidade; e o tema da obra é religioso. Portanto, todos esses elementos estão presentes no estilo Barroco.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que o estilo Barroco, com a opulência e o rebuscamento das obras, relaciona-se à atividade mineradora desenvolvida principalmente onde se localiza atualmente o estado de Minas Gerais. É esperado também que os alunos compreendam a arte como expressão cultural e como vestígio histórico por excelência, capaz de nos fornecer diversas ideias e noções da época em que foi produzida.

• O tema da resistência das pessoas escravizadas permite a articulação com o tema contemporâneo transversal **Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**. Ressalte que, mesmo após a alforria, a população africana e afrodescendente da Colônia continuou a sofrer racismo e discriminação, ficando à margem da sociedade da época. Para enfrentar essa situação adversa, os africanos e afrodescendentes, livres e escravizados, formaram grupos de apoio mútuo e solidariedade, como as irmandades. Nesses espaços, essas populações podiam desfrutar de liberdade para vivenciar a própria identidade.

Um texto a mais

• Leia a seguir um texto sobre o desenvolvimento das irmandades religiosas no Brasil.

[...]

Desde o início do século XVII, multiplicaram-se na América as irmandades negras, ou confrarias, como espaços de sociabilidade e de construção de identidade dos cativos. No Brasil, as lideranças desses grupos, que desempenhavam papel não apenas religioso, mas também de intermediação política dos cativos com os senhores e com as autoridades, ficaram conhecidos como reis Congo. Eram eleitos pelas irmandades de Nossa Senhora do Rosário ou de São Benedito. Não eram os continuadores dos antigos reis do Congo, mas lideranças novas, cuja autoridade adaptava-se às condições impostas pelo cativo.

Ocorreu um processo de resignificação dos cultos e práticas das religiões tradicionais africanas, entre si e com o catolicismo oficial. No Brasil, a origem dos “terreiros” encontra-se nas formas de convivência criadas nas senzalas, a habitação coletiva dos escravos. Ali seriam juntadas num mesmo espaço divindades e entidades de proveniência diversa na África. Daí as profundas correspondências entre o candomblé brasileiro, a santeria

Resistência, cultura e identidade

Durante o desenvolvimento da atividade mineradora, as formas de resistência à escravidão ampliaram-se e outras manifestações foram surgindo, passando a fazer parte do cotidiano das pessoas escravizadas.

Irmandades

A partir do século XVII, em diversas regiões da Colônia, desenvolveram-se associações religiosas vinculadas às práticas católicas. Esses grupos formavam as chamadas **irmandades** e uniam as pessoas de acordo com sua posição social.

Os africanos e os afrodescendentes, escravizados e livres, também constituíam irmandades. Para eles, esses grupos eram uma forma de representação social, de assistência e auxílio mútuos, além de um ambiente de convívio.

As irmandades eram espaços de sociabilidade nos quais se promoviam celebrações e missas e onde seus membros se encarregavam da manutenção das igrejas e das sepulturas. No caso dos escravizados, as irmandades podiam contribuir para a conquista da **alforria** de seus membros.

Alforria: liberdade concedida ao escravizado por meio de pagamento ou da vontade do senhor.

Para entrar em uma irmandade, era necessário o pagamento de um valor de entrada e outro anual, chamado de esmola. Nesta imagem, vemos a representação de pessoas pagando a esmola da irmandade.

Nas irmandades, as pessoas buscavam maior **autonomia** e contavam com a solidariedade para garantir melhores condições de vida em comunidade. Com autonomia, as pessoas se tornam mais participativas e protagonistas, tomando suas próprias decisões.

Coleta de esmolas para as irmandades, de Jean-Baptiste Debret. Aquarela, 69,65 cm x 93,27 cm, 1820.



JEAN-BAPTISTE DEBRET - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

266

de Cuba e o vodu do Haiti, onde são cultuadas as entidades sagradas, designadas orixás, ou voduns. Suas raízes encontram-se entrelaçadas aos cultos realizados nos antigos reinos de Benin e Daomé, através dos quais se projeta no além o culto aos preexistentes, aos ancestrais.

[...]

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 118-119.

Religiosidade e celebrações

Muitas irmandades de afrodescendentes mantinham vivos os traços da religiosidade africana. Assim, práticas católicas e práticas religiosas originadas na África acabaram convivendo nos ritos e nas crenças cotidianas no Brasil.

A religiosidade e as celebrações que se desenvolveram no período colonial ainda estão presentes em diversas manifestações culturais do Brasil na atualidade. As congadas, por exemplo, eram celebrações em que se coroavam representantes da região do Congo. No Brasil, essa manifestação cultural é celebrada em diferentes regiões e passou por várias mudanças e adaptações no decorrer dos anos, embora preserve muitas de suas características tradicionais.

Em todo o país, são realizados, até os dias de hoje, rituais, festas e manifestações de origem africana, os quais expressam a resistência da cultura e da identidade afrodescendente. São exemplos disso o jongo, a capoeira, o maracatu e o samba de roda.

Atualmente, essas manifestações culturais citadas são consideradas Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Como tal, essas manifestações são protegidas, preservadas e valorizadas por serem elementos importantes da cultura e da identidade das comunidades afrodescendentes, formadoras do atual povo brasileiro.



Quilombolas durante apresentação de jongo no Quilombo Boa Esperança, em Presidente Kennedy, ES, em 2019.

CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

Sugestão de avaliação

Leia para os alunos o texto a seguir, que trata da celebração do Triunfo Eucarístico em homenagem à inauguração da igreja de Nossa Senhora do Pilar. Depois, peça-lhes que realizem a atividade sugerida.

[...]

Cerca de um mês antes da data marcada para a consagração da nova matriz, arautos mascarados saíram às ruas para anunciar o acontecimento. Bandeiras coloridas estampando a imagem de Nossa Senhora do Rosário e a custódia do sacramento foram a seguir expostas à veneração pública [...].

Os festejos iniciaram-se com a apresentação de dançarinos mascarados e luxuosamente vestidos, bailando ao som de harmoniosa música. A vila estava toda enfeitada com luminárias, pequenas tigelinhas de barro cheias de óleo de baleia e com uma mecha de algodão acesa. Várias danças se sucediam: a dos mouros e de cristãos, a dos deuses pagãos, com a presença de ninfas, ventos e planetas, a dos romeiros, a dos músicos. [...]

A diversidade de instrumentos musicais não ficava atrás da pompa coreográfica dos cortejos. Os ritmos profanos e marciais se mesclavam a alegorias mitológicas, à sonoridade de instrumentos africanos e à interpretação das peças sacras. Entre negros vestidos de seda e cobertos de plumas, tocando címbalos, pífanos e trombetas, encontrava-se um músico alemão que tocava clarim. Uma imensa variedade de sons rasgava o ar, enquanto os fiéis, piedosamente, desfilavam os estandartes e as imagens religiosas.

DEL PRIORE, Mary. *Religião e religiosidade no Brasil colonial*. São Paulo: Ática, 1994. p. 42-43. (História em movimento).

267

Peça aos alunos que produzam um texto explicando o conceito de sincretismo religioso e como ele se manifestava na cultura brasileira do século XVIII. Eles devem comentar também os aspectos atuais relacionados a esse fenômeno, utilizando informações do capítulo, do texto apresentado e, se necessário, de materiais pesquisados na biblioteca ou na internet.

Ao final da atividade, verifique se compreenderam o conceito abordado e se o relacionaram com os conteúdos da unidade. Se necessário, retome o texto com eles, fazendo uma leitura oral, a fim de esclarecer possíveis dúvidas.

• As atividades desta página abordam a habilidade **EF07HI13** ao permitir aos alunos caracterizar as atividades econômicas na Colônia a contar da descoberta de ouro e diamante nas regiões do interior.

• Por meio de gráfico proposto na atividade 5, é possível analisar o lucro proveniente do fluxo de exportação de recursos naturais brasileiros, segundo a lógica mercantil europeia, desenvolvendo a **Competência geral 4**. Essa atividade também contempla aspectos da **Competência específica de Ciências Humanas 7**, ao mobilizar conhecimentos dos componentes curriculares de **História** e de **Geografia** na análise do gráfico apresentado.



Resposta

1. A descoberta de ouro e de diamantes proporcionou um crescimento do fluxo de pessoas para as regiões das minas, aumentando também o povoamento do interior do território brasileiro. Muitas pessoas vieram de Portugal e de outros países com o objetivo de explorar os minérios. Além disso, a economia do Brasil colonial dinamizou-se, pois formaram-se várias vilas e cidades, que passaram a necessitar de produtos e serviços diversos.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

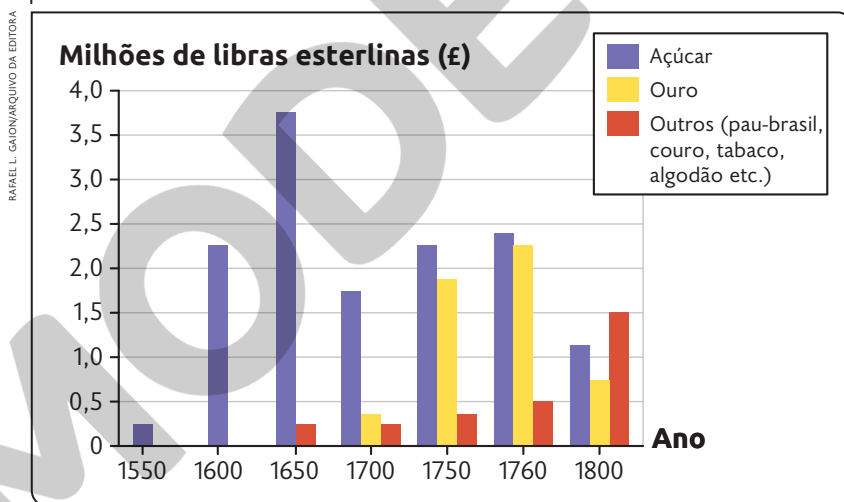
Organizando os conhecimentos

- Com a descoberta de ouro e de diamantes, ocorreram transformações econômicas, na ocupação do território e na demografia colonial. Explique essas transformações. **1. Resposta nas orientações ao professor.**
- Quais eram os objetivos da Coroa portuguesa ao aumentar as medidas de controle e fiscalização sobre a atividade mineradora na Colônia?
- Explique a importância do trabalho dos tropeiros para o contexto da mineração.
- Como atuavam as irmandades religiosas formadas por afrodescendentes no período colonial? **4. Resposta: As irmandades religiosas eram espaços de sociabilidade, nos quais os africanos e os afrodescendentes podiam preservar traços de sua cultura e de sua religiosidade. Elas formavam associações que promoviam ajuda mútua, com a arrecadação de recursos para a compra de alforrias entre os associados.**

Aprofundando os conhecimentos

- A extração e a exportação do ouro para a Europa representaram, a partir do século XVII, umas das principais atividades econômicas da Colônia e conviveram com as outras formas de exploração de recursos naturais. Analise o gráfico, relacione as informações com o que você estudou e faça o que se pede.

Exportações da Colônia (1550-1800)



Fonte de pesquisa: FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV). *Atlas histórico do Brasil*. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/descoberta-do-ouro/mapas/populacao-e-exportacoes-da-colonia>. Acesso em: 4 abr. 2022.

a) Identifique o período em que ocorreu maior aumento da exportação de ouro em comparação com outros períodos.

5. a) Resposta: O período em que houve maior aumento da exportação de ouro foi entre 1700 e 1750.

b) Podemos afirmar que a exploração do ouro era a única atividade econômica da Colônia entre 1550 e 1800? Justifique com as informações do gráfico.

c) Nesse mesmo período, como eram as exportações dos outros produtos?

Comente.

5. b) Resposta: Não podemos fazer essa afirmação, pois o gráfico mostra que havia exportação de outros produtos, como açúcar, tabaco e algodão.

6. Os participantes de uma irmandade religiosa deviam seguir alguns compromissos ao ingressar na instituição. Leia e interprete a seguir algumas das obrigações assumidas pelos integrantes da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de São Paulo, que foi criada no século XVIII. Depois, responda às questões.

5. c) Resposta: A exportação do açúcar passou por um período de auge, em cerca de 1650, e depois teve uma queda. No entanto, a taxa sempre se manteve acima da exportação do ouro. Já a exportação de outros produtos (como tabaco e algodão) teve uma taxa crescente a partir de 1650.

[...]

Cap. 14 – Os corpos dos nossos irmãos falecidos serão sepultados na nossa igreja.

Cap. 21 – O irmão enfermeiro terá a seu cargo saber se falta algum irmão à sua obrigação, e se é por causa de alguma enfermidade dará parte ao irmão juiz e aos demais irmãos para que o visitem [...]. Dar-lhe-ão alguma esmola em dinheiro e, se morrer, uma mortalha.

Cap. 22 – Se algum irmão não satisfizer seus anuais por cair em conhecida pobreza, nem por isso será privado dos benefícios desta. Antes a irmandade se haverá com ele [...] e o socorrerá naquilo que puder.

Cap. 24 – Todas as vezes que qualquer irmão desta irmandade alcançar título de alforria e liberdade [...] e se valer da irmandade, esta será obrigada a dar-lhe todo o adjutório que para tal liberdade for necessário.

[...]

QUINTÃO, Antonia Aparecida. O significado das irmandades de pretos e pardos: o papel das mulheres.

In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O DESAFIO DA DIFERENÇA, 1., 2000, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 9-12 abr. 2000.

Disponível em: <http://www.desafio.ufba.br/gt4-015.html>. Acesso em: 4 abr. 2022.

Mortalha: neste caso, sepultura.

Adjutório: auxílio.

6. a) Resposta: As irmandades realizavam eventos, festas e celebrações e se encarregavam da manutenção das igrejas e dos sepultamentos.

a) Com base no conteúdo estudado no capítulo e no texto acima, quais eram as principais atividades religiosas realizadas pelas irmandades?

b) Além de atividades relacionadas à religiosidade, que outros serviços eram prestados pelas irmandades?

6. b) Resposta: As irmandades auxiliavam na compra da alforria dos escravizados, na verificação das condições de saúde de seus membros e em caso de problemas financeiros.

c) Qual era a importância das irmandades para os escravizados? Reflita sobre o tema e converse com os colegas.

6. c) Resposta nas orientações ao professor.

• Por meio da atividade 6, é possível que os alunos trabalhem aspectos da habilidade **EF07HI08**, ao analisar o papel que as irmandades desempenhavam em relação aos escravizados, sobretudo no tocante à questão da resistência à imposição católica, favorecendo o sincretismo religioso e, assim, mantendo vivas muitas crenças de origem africana.

Resposta

6. c) É importante que os alunos reconheçam o papel desempenhado pelas irmandades nas práticas religiosas e sociais dos escravizados e dos afrodescendentes. Além disso, eles devem perceber que as irmandades serviram como uma forma de resistência à imposição católica, mantendo vivas muitas crenças de origem africana.

Objetivos

- Reconhecer e valorizar as comunidades que trabalham com o extrativismo.
 - Conhecer o modo de vida desses grupos, suas particularidades e seus aspectos culturais.
 - Compreender o processo de luta por direitos e pela legalização das terras envolvendo essas populações.
-
- O estudo dos povos tradicionais permite o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI12**, pois aborda a distribuição da população brasileira a partir do século XVII.
 - O tema contemporâneo transversal **Educação ambiental** pode ser trabalhado durante as reflexões propostas nesta seção. É importante que os alunos reconheçam como a sustentabilidade é praticada no modo de vida de determinadas comunidades brasileiras e como se estabelece a relação desses povos com os recursos naturais.

O tema é ...

Educação ambiental

Os povos tradicionais e os recursos naturais

Como vimos, uma importante atividade que contribuiu para a expansão do território brasileiro a partir do século XVII foi a coleta das drogas do sertão, principalmente na atual Região Norte. A extração e a comercialização de produtos naturais, como o urucum, as castanhas, o cacau, o cravo e o látex (substância extraída da seringueira e utilizada na produção da borracha), possibilitaram a ocupação dessa região, atraindo pessoas para habitá-la.

Ao longo dos séculos, a extração de produtos naturais tem sido uma atividade essencial no cotidiano de muitas populações tradicionais, como ribeirinhos, quilombolas, seringueiros, quebradeiras de coco-babaçu, pescadores artesanais e comunidades indígenas. Profundamente ligadas à natureza e a seus ciclos, essas pessoas formaram comunidades onde a extração de recursos da floresta é o principal meio de sobrevivência, muitas vezes partilhado por gerações.

O trabalho nas comunidades costuma reunir diversas pessoas, que realizam grande parte das atividades em conjunto. Por isso, a **integração** é parte importante do modo de vida dessas populações.



WALDOMIRO NETO/ARQUIVO DA EDITORA

No entanto, a partir dos anos 1970, diante de ameaças de desmatamento e de exploração desenfreada dos recursos, essas comunidades começaram a se organizar e a lutar pela proteção legal de suas terras, assim como pela conservação de seus modos de vida.

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

Nos últimos anos, a legislação brasileira passou a regulamentar as áreas caracterizadas pela ocupação de comunidades tradicionais e pelo desenvolvimento de atividades extrativistas. Foram criadas, então, as Reservas Extrativistas (Resex), áreas definidas pela legislação como de proteção ambiental, assim como de preservação dos meios de vida e da cultura das populações tradicionais, que apresentam uma economia sustentável da extração dos recursos naturais.

Hoje em dia, existem mais de 80 Resex regulamentadas e espalhadas por diversos estados brasileiros.

Uma Resex normalmente apresenta uma **economia de subsistência**, ou seja, além de realizar a coleta de produtos naturais, também cria pequenos animais e pratica a agricultura para o próprio sustento.

A criação das reservas tem como objetivo incentivar o **uso sustentável dos recursos naturais** da região. Por isso, as práticas abusivas e de caráter exploratório que podem prejudicar o ambiente são proibidas.



ILUSTRAÇÕES: WALDOMIRO NETO/ARQUIVO DA EDITORA

Agora, responda às questões a seguir. **Questões 1 a 3. Respostas nas orientações ao professor.**

1. Por que as comunidades tradicionais passaram a exigir a regulamentação de suas terras?
2. Explique a importância da criação das Reservas Extrativistas.
3. Em grupo, realizem uma pesquisa sobre as comunidades extrativistas da região onde vocês vivem. Caso vocês vivam em uma comunidade extrativista, utilizem-na como exemplo. Em seguida, elaborem propostas para defender e justificar a criação e regulamentação de Reservas Extrativistas nos locais habitados por essas comunidades.

271

Algo a mais

- Para mais informações a respeito da produção de óleo de andiroba, acesse o [link](#) a seguir.
- > MENDONÇA, Andreza P.; FERRAZ, Isolde Dorothea Kossmann. Óleo de andiroba: processo tradicional da extração, uso e aspectos sociais no estado do Amazonas, Brasil. *Acta Amazonica*. v. 37, n. 3, p. 353-364, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aa/a/qGFmQ8qvC3KkCFXRMFwmK6j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2022.

• A primeira Resex regulamentada pela legislação brasileira foi a Reserva Alto Juruá, em 1990. Localizada no estado do Acre, ela é caracterizada pela atividade de extração do látex e pela agricultura familiar.

• No entanto, mesmo com a delimitação legal, atualmente alguns problemas ameaçam a reserva, como o desmatamento e a mineração ilegais.

• A abordagem que valoriza comunidades sustentáveis possibilita uma integração com o componente curricular de **Ciências**. Busque enumerar com os alunos algumas atitudes das comunidades extrativistas consideradas sustentáveis e benéficas ao meio ambiente. O uso das sementes de andiroba, por exemplo, pode ser citado nessa abordagem. Essa árvore produz frutos que chegam a ter cerca de 4 a 16 sementes. Quando esses frutos caem naturalmente, são recolhidos e, de suas sementes, é extraído um tipo de óleo utilizado na fabricação de cosméticos, tanto na produção medicinal como na artesanal.

Respostas

1. As comunidades tradicionais passaram a exigir a regulamentação de suas terras, principalmente por causa das ameaças de desmatamento e de exploração desenfreada dos recursos naturais.
2. A criação das reservas extrativistas permite o desenvolvimento de uma economia sustentável, com base na exploração controlada de recursos e nas atividades de subsistência. Também possibilita a preservação da cultura dessas sociedades.
3. Respostas pessoais. Oriente os alunos na realização da pesquisa, ressaltando a importância de consultar fontes oficiais e confiáveis para a obtenção dos dados solicitados. Se julgar conveniente, com a ajuda da turma, crie uma lista de pontos positivos sobre as reservas extrativistas (sua importância para o meio ambiente e para as pessoas que vivem nessas áreas, por exemplo), com o objetivo de auxiliar a elaboração das propostas sobre esses espaços.

1. Objetivo

• Compreender de que forma as atividades econômicas impactaram na ocupação do território brasileiro, favorecendo o trabalho com a habilidade EF07HI12.

Como proceder

• Caso observe dificuldade de algum aluno para a resolução da atividade, leve para a sala de aula um mapa do país e peça aos alunos que localizem nele as atividades econômicas mencionadas na atividade.

2. Objetivo

• Analisar as relações entre jesuítas, colonos e bandeirantes por meio da leitura do texto proposto, favorecendo o trabalho com a habilidade EF07HI10.

Como proceder

• Ao identificar dificuldade dos alunos na resolução da atividade, sugere-se uma leitura conjunta do texto, parágrafo a parágrafo, sendo cada um seguido de uma explicação da ideia principal. Após essa leitura analítica, solicite aos alunos uma nova tentativa de responder às questões propostas.

O que eu estudei?

Faça as atividades em uma folha de papel avulsa.

1. Registre em uma folha avulsa a conexão entre as colunas a seguir, relacionando a região do Brasil com uma ou duas atividades econômicas que incentivaram a expansão para esse território.

Resposta: 1. A – 1 e 3; B – 2; C – 2 e 4; D – 2 e 3.

A. Norte

B. Nordeste

C. Centro-Oeste

D. Sul

2. c) Resposta: Espera-se que os alunos identifiquem os pontos de alinhamento à missão, assim como aqueles que foram contra, como a exploração da mão de obra dentro dos aldeamentos, e as rotinas exaustivas destinadas à conversão forçada.

2. a) Resposta: A mão de obra indígena era utilizada nas atividades econômicas, e os indígenas também eram forçados a contribuir na exploração territorial, por conhecerem o território, os trajetos, os perigos, e os locais onde poderiam ser encontradas as drogas do sertão.

1. Drogas do Sertão

2. Pecuária

3. Apresamento de indígenas

4. Mineração

2. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...] Outro ponto de atrito entre os jesuítas e colonos ou bandeirantes era a oposição dos padres à escravização de indígenas. Eles se colocam contra ela, em primeiro lugar, para obedecer à bula papal de 1537, que a proibia, e em segundo lugar (talvez o mais importante), para poder levar adiante o plano que conceberam de forjar na América uma nação cristã pura, sem os defeitos e crueldades da Europa. Isso criou muitos atritos e disputas em que se alternavam como vencedores ora os jesuítas, ora os colonos, conforme o apoio eventual da metrópole à qual as duas partes recorriam por meio de cartas ou emissários pessoais, cada uma defendendo seu ponto de vista. [...]

MESGRAVIS, Laima. *História do Brasil Colônia*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 25.

a) Por que os colonos escravizavam os indígenas?

b) O texto apresenta as motivações dos jesuítas em defender os indígenas da escravidão. Cite cada uma delas.

2. b) Resposta: Cumprimento da bula papal de 1537, ampliação da nação cristã pura e proteção dos indígenas contra as crueldades da Europa.

c) Partindo dos seus estudos, a conduta jesuíta no Brasil esteve em acordo com a sua missão?

d) De que forma os jesuítas lidavam com os indígenas nos aldeamentos? Como isso alterou o modo de vida indígena?

2. d) Resposta: Os jesuítas exploravam a mão de obra indígena na coleta de recursos naturais. Além disso, catequizavam os indígenas nos aldeamentos, ensinando-lhes os dogmas cristãos, a língua, a leitura e a escrita do idioma europeu, além de mudar-lhes os hábitos, obrigando-os a usar roupas que cobriam boa parte do corpo, por exemplo.

3. a) Resposta: A fonte A é um texto do historiador Boris Fausto que trata do contingente populacional que chegou ao Brasil na época da exploração do ouro, no século XVIII. A fonte B é uma pintura feita pelo artista Carlos Julião, que representa a lavagem de diamantes, também no século XVIII.

3. Leia o texto a seguir do historiador brasileiro Boris Fausto.

A.

A exploração de metais preciosos teve importantes efeitos na Metrópole e na Colônia. A corrida do ouro provocou em Portugal a primeira grande corrente migratória para o Brasil. Durante os primeiros sessenta anos do século XVIII, chegaram de Portugal e das ilhas do Atlântico cerca de 600 mil pessoas, em média anual de 8 a 10 mil, gente da mais variada condição [...].

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 52.

3. b) Resposta: A fonte A é um texto escrito, produzido por um historiador contemporâneo. A fonte B é uma imagem, produzida na época dos acontecimentos.

Agora, analise a pintura a seguir, do artista Carlos Julião, feita na segunda metade do século XVIII e que representa a mineração em busca de pedras e metais preciosos. Depois, responda às questões:

3. d) Resposta: Espera-se que os alunos escrevam um texto apontando os principais aspectos estudados na unidade, como a descoberta e o controle da extração do ouro, o trabalho e a vida nas cidades e nas minas, a arte barroca, a resistência e a cultura negra no Brasil, entre outros.

B.



CARLOS JULIÃO — FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Serra Fria: trabalho de lavagem do cascalho, feito por escravos, de Carlos Julião. Aquarela, 45,5 cm x 35 cm, século XVIII.

3. c) Resposta: As duas fontes tratam de aspectos da economia mineradora no Brasil no século XVIII. Elas se complementam à medida que a fonte A trata da chegada dos exploradores e trabalhadores das minas, enquanto a fonte B apresenta aspectos do cotidiano de trabalho braçal ao qual muitas pessoas escravizadas estavam sujeitas.

3. Objetivo

- Analisar um texto historiográfico e uma fonte histórica com o objetivo de compreender a relação entre o trabalho escravo e a exploração de pedras e metais preciosos no período colonial. Essa atividade favorece a abordagem das habilidades EF07HI10 e EF07HI16 e da Competência específica de História 3.

Como proceder

- No caso de dificuldade dos alunos para responder às questões propostas, propõe-se uma leitura em separado de cada um dos recursos apresentados. Ao ler o texto de Boris Fausto, peça aos alunos que identifiquem as ideias principais. No caso da leitura da imagem, solicite-lhes que identifiquem a atividade representada.
- Na sequência, peça aos alunos que conversem entre si sobre como se relacionam as informações presentes em cada um dos recursos da atividade para, então, realizarem uma nova tentativa de resolução.

1. Objetivo

• Esta atividade tem como objetivo avaliar se os alunos compreenderam o conceito de modernidade e a relação entre as esferas política e religiosa nesse período, propiciando o desenvolvimento da habilidade EF07HI01.

Como proceder

• Ao identificar dificuldade dos alunos na realização da atividade, sugira-lhes que a realizem em duplas e, na sequência, troquem suas respostas com a dupla ao lado para correção entre pares. Dessa forma, os próprios alunos poderão identificar, por meio da leitura das respostas dos colegas, o que acertaram e o que não entenderam e, pedindo aos colegas que expliquem esses pontos de dúvida, poderão ampliar sua compreensão a respeito do tema.

2. Objetivo

• Esta atividade possibilita aos alunos refletir a respeito das populações tradicionais da América, de forma a desenvolver a habilidade EF07HI08.

Como proceder

• Peça aos alunos que, antes de produzirem o texto, retomem os conteúdos referentes aos povos americanos e suas organizações sociais, registrando em seus cadernos os principais aspectos de cada cultura, para que, então, sistematizem as informações e redijam o texto proposto.

O que eu aprendi?

Faça as atividades em uma folha de papel avulsa.

1. a) Resposta: As mudanças econômicas e políticas ocorreram no espaço europeu, e suas consequências se desdobraram a espaços tocados pelos europeus (a exemplo das colônias americanas e do comércio com a África). O contexto político e econômico do Oriente, durante o período moderno europeu, se estruturou de forma diferente.

1. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...] Podemos definir a modernidade como um conjunto amplo de modificações nas estruturas sociais do Ocidente, a partir de um processo longo de racionalização da vida. Nesse sentido, como afirma Jacques Le Goff, modernidade é um conceito estritamente vinculado ao pensamento ocidental, sendo um processo de racionalização que atinge as esferas da economia, da política e da cultura. [...]

A racionalização política, por sua vez, apareceu com a substituição da autoridade descentralizada medieval pelo Estado moderno [...]

Outra mudança que caracterizou a modernidade foi a separação e a autonomia entre ciência, a moral e a arte. Antes, essas esferas de valor estavam embutidas na religião. [...]

MODERNIDADE. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 297-298.

1. b) Resposta: Ocorreu por conta da centralização política, que permitiu o fortalecimento do Estado, e então condições para o desenvolvimento econômico, para a exploração de novos espaços etc.

a) Por que o conceito de modernidade deve ser vinculado ao mundo ocidental?

b) Explique por que se entende que ocorreu uma racionalização política durante o processo de formação da modernidade.

c) Quais características da ciência e da arte moderna evidenciam a autonomia citada no texto?

1. c) Resposta: Podem ser destacadas as características do Renascimento – como o humanismo e o antropocentrismo –, o incentivo ao questionamento e à busca pela verdade.

2. Antes da chegada dos europeus à América, o território era ocupado por diferentes povos e culturas. Em um breve texto, apresente dois desses povos e destaque algumas de suas características culturais.

3. Leia o texto e, em seguida, avalie as afirmativas identificando a correta e copiando-a em uma folha avulsa.

[...] A migração forçada de africanos através do Atlântico ganhou contornos expressivos com o início da colonização das Américas no século XVI. Na sua base, esteve a necessidade do colonialismo europeu de alavancar a mineração e a agricultura comercial nas colônias espanholas e portuguesas. Não há, portanto, como dissociar o tráfico atlântico da demanda por mão de obra, sobretudo depois do declínio demográfico dos povos indígenas americanos.

FERREIRA, Roquinaldo. África durante o comércio negreiro. In: SCHWARCZ, Lília M.; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 52.

2. Resposta: Para o texto, os alunos podem escolher entre os povos pré-colombianos, assim como os indígenas residentes no território que veio a ser o Brasil. É importante que, entre as características culturais, sejam explorados modos de vida (como alimentação, moradias etc.), economia e tecnologia (a exemplo dos sistemas de irrigação andinos), e aspectos de suas religiosidades.

274

3. Resposta: Alternativa c.

- a) O processo de migração dos africanos, apesar de forçado, garantia um traslado seguro para a América, uma vez que os escravizados deveriam chegar em condições para o trabalho.
 - b) A extinção da população nativa americana por parte dos europeus foi um dos motivos que incentivaram a compra de escravizados africanos para trabalhar na América.
 - c) O tráfico de pessoas escravizadas africanas para a América vivenciou alta significativa com a descoberta de metais preciosos no Brasil, sendo a mão de obra destinada às minas.
 - d) A escravidão africana no Brasil atingiu altos números e durou por um longo período, pois os africanos, uma vez afastados de suas origens, aceitavam a submissão.
4. Analise a pintura a seguir, do artista Carlos Julião, intitulada *Festa de Reis*, que celebra as raízes culturais africanas no Brasil. A festa representada, conhecida como Congada, encena a coroação do Rei do Congo ou da Rainha da Angola. Nela, há a presença de elementos africanos e brasileiros.



CARLOS JULIÃO – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Festa de Reis, de Carlos Julião. Aquarela, século XVIII.

- Faça uma breve descrição da imagem e, em seguida, responda à questão: De que maneira a festa retratada nesta imagem representa o conceito de resistência cultural à escravidão no Brasil?

4. Resposta nas orientações ao professor.

3. Objetivo

- Esta atividade permite, por meio da leitura de um texto histórico-gráfico, avaliar se os alunos compreenderam a forma como foi organizado o comércio de pessoas escravizadas e qual é a relação dessa prática com a economia colonial brasileira, mobilizando a habilidade **EF07HI16**.

Como proceder

- Ao observar dificuldades dos alunos na realização da atividade, leia com a turma cada uma das alternativas. Feita a leitura, peça a eles que debatam entre si o que pode estar correto e o que pode estar incorreto em cada alternativa. Dessa maneira, os alunos poderão auxiliar uns aos outros para a identificação da alternativa a ser copiada.

4. Objetivo

- Esta atividade possibilita aos alunos analisar uma fonte histórica a respeito do período colonial e da cultura existente no Brasil, trabalhando a habilidade **EF07HI12** e a **Competência específica de História 3**.

Como proceder

- Caso observe dificuldade dos alunos na resolução da atividade, explique a eles o que é uma Congada e quais são suas principais características.

Resposta

4. Os alunos devem descrever os detalhes da imagem, destacando as vestimentas, os adornos, as cores, os instrumentos musicais e, o mais importante, a presença negra na festividade. Espera-se que eles identifiquem a Congada como uma tradição que preserva os costumes e a identidade afro-brasileira mesmo no contexto violento e opressivo da escravidão, vivida ao longo dos séculos XVII ao XIX.

Objetivos

- Conhecer e valorizar influências africanas na cultura brasileira.
- Divulgar para a comunidade escolar a diversidade cultural formadora da identidade brasileira.
- Incentivar a criatividade dos alunos na elaboração dos materiais expostos na feira.

- **Tempo estimado:** 4 semanas
- **Momentos para começar:** Unidade 3 (Os povos da África); Unidade 7 (O Brasil colonial); No final do volume, como forma de encerrar o ano letivo.
- Este projeto favorece uma articulação com os componentes curriculares de **Língua Portuguesa** e **Arte**. Durante o andamento do projeto, sempre que julgar conveniente e necessário, convide os respectivos professores desses componentes curriculares para trabalhar em conjunto. A atividade tem como objetivo mostrar aos alunos a importância da interdisciplinaridade para o aprendizado.
- As questões do **Bate-papo inicial** objetivam o levantamento de hipóteses, a exploração do conhecimento prévio e a verificação da opinião dos alunos a respeito do tema tratado.
- Solicite aos alunos que anatem as respostas para, depois, comparar os seus conhecimentos e as opiniões iniciais com o que compreenderam ao final desse trabalho.
- Antes de iniciar a abordagem da seção com os alunos, apresente a eles os objetivos e as principais atividades que compõem essa seção: pesquisa, montagem, divulgação e realização da feira e autoavaliação.

Projeto em ação

Feira da cultura afro-brasileira

Bate-papo inicial

Questões a e b. Respostas nas orientações ao professor.

- a) Como a cultura afro-brasileira está presente em seu dia a dia? Cite exemplos.
- b) Em sua opinião, a cultura afro-brasileira é devidamente valorizada pelas pessoas? Explique.

Desde que foram trazidos de maneira forçada para o Brasil, a partir do século XVI, para trabalhar na condição de escravizados, os africanos e seus descendentes resistiram física e culturalmente à situação de violência e opressão a que eram submetidos. Alguns elementos que foram preservados por eles tornaram-se parte importante da identidade cultural brasileira.

O texto a seguir aborda a influência africana na formação da cultura brasileira.

[...]

Além de ser central nos cultos religiosos a música de influência africana, na qual o tambor geralmente é o instrumento mais importante, também é fundamental em muitas outras ocasiões de festa e danças. Ao lado do tambor, outros instrumentos, como o berimbau, o agogô e o reco-reco, se juntaram aos de origem lusitana [...]. Nas congadas, maracatus, capoeiras e reisados os ritmos africanos estão na base da música tocada. Também os sambas de umbigada e de roda, os jongos, o frevo e muitas outras danças têm passos mais ou menos fiéis àqueles que realizaram os primeiros africanos e afrodescendentes que dançaram em terras brasileiras. [...]

Se passarmos dos ritos religiosos, festas, danças e músicas – alimento do espírito – para esferas mais materiais, veremos a influência africana na culinária brasileira, principalmente na Bahia, onde o uso da pimenta e do azeite de dendê lembra a proximidade que ela já teve com a Costa da Mina. Acarajé, vatapá, aluá, xinxim de galinha são alguns dos pratos que, além do nome, têm receitas parecidas com as feitas na África, satisfazendo o paladar dos que se criaram dentro dos gostos dos seus pais. [...]

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2007. p. 134-135.

276

Respostas Bate-papo inicial

- a) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos indiquem aspectos da cultura afro-brasileira que podem ser por eles observados ou vivenciados no cotidiano, por exemplo, influências na música, na culinária, na religião, na dança, entre outros.
- b) Resposta pessoal. Para responder a essa questão, os alunos devem relacionar a realidade

próxima e relatar o que sentem ou observam em seu dia a dia. É possível que a maioria dos alunos apresente uma resposta negativa. Se isso ocorrer, questione-os sobre o que poderia ser feito para mudar essa situação, pedindo-lhes opiniões e incentivando o debate.

A questão 2 possibilita o trabalho com a metodologia ativa *think-pair-share*. O objetivo é realizar uma estratégia de aprendizagem cooperativa sobre a questão dos elementos culturais afro-brasileiros. Veja orientações sobre essa metodologia no tópico **Metodologias e estratégias ativas** nas orientações gerais deste manual. Depois de compartilhar o raciocínio com um colega, o aluno poderá socializar com um grupo maior os pensamentos e as conclusões a que a dupla chegou.

Agora, converse com os colegas sobre as questões a seguir.

1. Quais elementos de influência africana presentes no texto você já conhece ou ouviu falar? Ainda que sejam manifestações diferentes das suas, você reconhece a importância de respeitá-las para convivermos em sociedade de maneira harmoniosa?
2. Além dos elementos culturais tradicionais citados no texto, você conhece outras manifestações culturais afro-brasileiras? Qual é a importância delas para a nossa sociedade? Compartilhe com um colega e, em seguida, com um grupo maior, as conclusões a que chegou.

Mão na massa

Conhecer e valorizar os elementos da cultura afro-brasileira é uma maneira de reconhecermos a luta e a resistência empreendida historicamente pelos afrodescendentes.

Nesta seção, vamos organizar uma feira cultural com o tema **A cultura afro-brasileira**, com o objetivo de incentivar a comunidade escolar a fortalecer e valorizar a diversidade cultural brasileira e a história dos afrodescendentes.

1º passo Planejamento

Pesquisa

Com o auxílio do professor, dividam-se em grupos. Cada grupo ficará responsável por pesquisar um dos temas sugeridos a seguir.

Língua: A importância das línguas africanas na formação do vocabulário brasileiro.

Música: A influência africana e a importância da cultura afro-brasileira na MPB atual.

Expressões corporais: Tipos de dança de influência africana, como o congado e o jongo, além de outras expressões corporais, como a capoeira.

Artes plásticas: Expressões culturais – pinturas, gravuras e esculturas – produzidas por artistas afro-brasileiros, como Arthur Bispo do Rosário, Heitor dos Prazeres, Ana das Carrancas, Maria Auxiliadora, Dalton Paula e Rosana Paulino.

Culinária: Pratos típicos – acarajé, vatapá, entre outros –, além de ingredientes como a pimenta, o azeite de dendê e o leite de coco.

2. Possíveis respostas: Os pratos da culinária tradicional, como o caruru; o uso de ingredientes e temperos como o leite de coco e a pimenta-malagueta; e a realização de festas tradicionais e manifestações culturais, como a Congada, que misturam elementos da religiosidade africana com a católica. Reconhecer e valorizar essas manifestações são algumas formas de combater o preconceito.

277

Cuidado!

O **respeito** é a capacidade que temos de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, a história, a luta e as tradições da população afro-brasileira.

- Durante o trabalho com esta página, resalte a importância do **respeito**, incentivando a valorização da cultura negra como formadora da sociedade brasileira, fator que marcou profundamente a nossa história.

- Na etapa de **Pesquisa**, se julgar necessário, peça à turma que faça um levantamento de temas que envolvem:

- > Língua: recitação de poemas ou leituras de prosa;

- > Música: apresentação de estilos musicais, como o samba e o maracatu;

- > Expressões corporais: demonstração de coreografias de dança ou de luta;

- > Artes plásticas: releituras de pinturas e esculturas feitas pelos alunos ou apresentação de painéis;

- > Culinária: exposição de amostras de ingredientes, degustação dos quitutes da culinária afro-brasileira, bem como da receita e da história de cada prato.

- Veja a seguir algumas sugestões de *sites* para os alunos que podem ser utilizados como fontes de pesquisa.

- > *Educação para as relações étnico-raciais*. Disponível em:

<http://eticoracial.mec.gov.br>.

Acesso em: 20 jun. 2022.

- > *Museu Afro Brasil*. Disponível em:

<http://www.museuafrobrasil.org.br/>.

Acesso em: 20 jun. 2022.

• Durante a **Execução**, oriente os alunos a organizar a decoração da feira pesquisando elementos da cultura afro-brasileira para expor nos ambientes onde acontecerão as apresentações. Ao longo da montagem da feira, ressalte a importância de valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais afro-brasileiras. Esse exercício favorece o desenvolvimento da **Competência geral 3**.

• O site indicado nesta página (*Portal Geledés*) pode auxiliar os alunos no trabalho de planejamento e execução da feira. Eles poderão analisá-lo como exemplos de iniciativas de mobilização, nas quais pessoas de determinada realidade social se unem em um engajamento comum: no caso em questão, combater o racismo.

• A articulação interdisciplinar com os componentes curriculares de **Língua Portuguesa e Arte** pode ser feita quando os alunos estiverem definindo os temas de pesquisa. Em relação à **Língua Portuguesa**, especialmente no que se refere à importância das línguas africanas e sua diversidade, assim como sobre a influência de línguas africanas no português falado no Brasil. Quanto ao componente curricular de **Arte**, com a pesquisa das expressões culturais nas artes plásticas, por exemplo. Nessa ocasião, auxilie-os a compor os elementos textuais da feira respeitando a linguagem e os principais aspectos culturais do movimento negro, o que pode ser realizado com uma leitura atenta dos sites indicados. Além disso, ajude-os a observar a maneira como esses veículos de comunicação se dirigem ao público, os formatos dos textos, como se estrutura a abordagem desses canais de informação, entre outros aspectos.

As pesquisas podem ser feitas em livros, jornais, revistas e na internet. Certifiquem-se de que as informações pesquisadas sejam de fontes confiáveis. Uma dica: confira as informações obtidas comparando-as com outras fontes.

Observação, tomada de nota e construção de relatório

A fim de acompanhar cada etapa desse projeto, com a ajuda do professor, escolha uma pessoa de seu grupo para fazer uma **observação e tomada de nota** e, ao final da observação, **construir um relatório** de maneira conjunta.

Para isso, é importante que vocês façam um roteiro, descrevendo os principais pontos que devem ser observados. Pode ser, por exemplo, as características do local onde as atividades foram realizadas, o que o tema de pesquisa despertou em cada um, os problemas e as dificuldades ao longo do caminho, os pontos positivos e os negativos, a sua participação e a dos colegas etc.

As notas podem ser tomadas ao longo da observação ou apenas ao final. Além disso, é fundamental que o observador exerça sua empatia e se coloque no lugar dos colegas observados.

Por fim, produza um relatório em conjunto com seu grupo, descrevendo sinteticamente o trabalho realizado e o que foi observado. Esse relatório também será utilizado como avaliação.

Organização da feira

Cada grupo deverá organizar os dados pesquisados e pensar em atividades para serem apresentadas. Usem a criatividade! É possível produzir painéis e cartazes, montar apresentações musicais, danças ou teatros, degustar pratos típicos etc. A intenção é produzir o máximo de atividades que façam a comunidade escolar se aproximar da cultura afro-brasileira.

Verifiquem o melhor local para as apresentações. Certifiquem-se de que haverá espaço suficiente para acolher todos os grupos e os convidados. Caso haja apresentações artísticas, a turma deverá organizar um cronograma para estabelecer a ordem e o tempo de cada uma.

O site *Portal Geledés* mostra as principais ações do Geledés – Instituto da Mulher Negra. Nele, é possível se informar sobre a contribuição dos africanos(as), negros(as) e/ou afrodescendentes, nas mais variadas maneiras de expressão cultural.



Portal Geledés.
Disponível em:
<https://www.geledes.org.br/>
Acesso em: 31 mar. 2022.

2º passo Execução

Preparação para a feira

Com o auxílio e a orientação do professor, façam um ensaio geral de todas as apresentações, a fim de receberem as últimas instruções e corrigirem possíveis falhas. Um dia antes da realização da feira, organizem o ambiente reservado para o evento. Certifiquem-se de que as informações dos painéis e cartazes estão legíveis e à vista do público.

3º passo Divulgação

Divulgação e realização da feira

Divulguem para os convidados (familiares e outros membros da comunidade escolar) a data e o local onde será realizada a feira.

É importante estarem atentos à reação das pessoas durante as apresentações, avaliando se o objetivo da feira está sendo alcançado.

Avaliação

Depois da realização da feira cultural, utilize as notas tomadas feitas com base na observação de todas as etapas do projeto, além do relatório produzido ao final dessa prática, para avaliar a sua participação e a dos colegas. Reflita sobre as principais dificuldades que vocês tiveram, assim como as tarefas que mais despertaram o interesse da turma. As questões a seguir vão auxiliá-los na avaliação.

1. Como você avalia a participação da turma durante a realização da feira cultural? Há algum ponto que poderia melhorar? Qual e por quê?
2. Você acompanhou os trabalhos realizados pelos outros grupos, contribuindo com críticas e sugestões?
3. Você soube dialogar respeitosamente com pessoas que tinham opiniões diferentes das suas? Cumpriu todos os compromissos que assumiu com o grupo?
4. Você mudou o modo de pensar quanto a algum aspecto da cultura afro-brasileira? Qual? Explique.
5. De maneira geral, como você avalia a participação do público com relação à feira? Foi bem receptivo? Houve algum elogio, crítica ou sugestão por parte dele?

- Por fim, na etapa de **Divulgação**, sugira aos alunos que utilizem as redes sociais na internet para promover o evento e convidar as pessoas.
- O propósito da **Avaliação** é fazer com que os próprios alunos analisem as práticas que desenvolveram ao longo do trabalho. Oriente os alunos a expor os pontos positivos e os negativos de todo o trabalho, assim como as dificuldades enfrentadas e as soluções adotadas durante o processo. Incentive-os a pensar em suas opiniões antes e depois da realização do trabalho.
- Após finalizar a atividade, os alunos poderão responder às questões em uma folha avulsa ou em uma conversa com os colegas na sala de aula.
- A estrutura desta atividade possibilita o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**. Para isso, discuta e questione os alunos acerca de temas relacionados ao racismo por meio de perguntas como: “As instituições discriminam as pessoas com base na cor da pele ou etnia?”; “Quais são as leis de combate ao racismo?”; “Quais são formas de violência que a população negra enfrenta no Brasil?”.

• Nesta seção, são apresentadas indicações complementares, como livros, sites, filmes e documentários, com o objetivo de expandir e aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre os conteúdos estudados no decorrer do volume. As produções sugeridas podem despertar a curiosidade e abordar temáticas relacionadas às culturas juvenis, além de contribuir para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e de argumentação dos alunos.

Sugestões complementares

Unidade 1

A Europa Moderna

Convite à navegação

Nesse livro, a autora aborda a formação da língua e da literatura portuguesas, mas, para isso, inicia com um breve histórico, passando pela história da Península Ibérica, o contato com diferentes povos, até chegar ao processo que possibilitou a expansão marítima no século XV.

Convite à navegação: uma conversa sobre a literatura portuguesa, de Susana Ventura. São Paulo: Peirópolis, 2012.



REPRODUÇÃO/PEIRÓPOLIS

Unidade 2

O Oriente: China e Japão

ABC do Japão

Nesse livro, você conhecerá alguns elementos da cultura japonesa de maneira prática e divertida. Os temas são elencados em ordem alfabética e contam com várias ilustrações para que você possa aprender um pouco mais sobre a culinária, a arte, as personalidades e diversos outros aspectos dessa rica cultura.



ABC do Japão, de Stela Barbieri. São Paulo: SM, 2008.

REPRODUÇÃO/SM

Unidade 3

Os povos da África

Kiriku e a feiticeira

A animação *Kiriku e a feiticeira* é baseada em uma lenda africana de tradição oral. De acordo com essa narrativa, o menino Kiriku passa por uma grande aventura ao defender sua aldeia de uma feiticeira. Assista ao filme e veja como Kiriku usa sua astúcia para descobrir o segredo da feiticeira e salvar a aldeia onde mora.



Kiriku e a feiticeira. Direção de Michel Ocelot. França, 1998 (74 min).

LES ANIMATEURS/HISTORY/ALAMY/FOTODIENA

Entre nós, um segredo

Esse documentário conta a história de Toumani Koyaté, que vivia com sua família no Brasil até ser convocado para retornar ao Mali, país onde nasceu, com a missão de ouvir a última história de seu avô e se tornar o guardião dos segredos e da tradição da cultura *djéli*. Acompanhando essa história, o documentário mostra a rica cultura malinesa e destaca a importância dos griôs e da tradição oral para as sociedades africanas.

Entre nós, um segredo. Direção de Beatriz Seigner e Toumani Koyaté. Brasil, México e Burkina Fasso, 2021 (78 min).



REPRODUÇÃO/VITRINE FILMES

Xangô, o Trovão

O livro traz histórias a respeito da religiosidade iorubá, que era praticada na África, em especial na região do golfo da Guiné, e que foi preservada pelos africanos escravizados trazidos para o Brasil. Traços da tradição iorubá fazem parte de manifestações religiosas presentes no país até hoje. Nessa leitura, você vai conhecer o orixá Xangô, divindade responsável pela justiça e pelo governo.

Xangô, o Trovão, de Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.



REPRODUÇÃO/COMPANHIA DAS LETRINHAS

Unidade 4

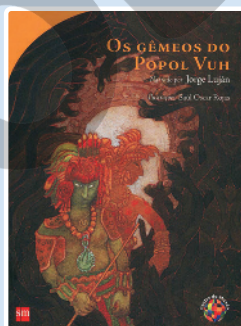
A América antes da chegada dos europeus

Os gêmeos do Popol Vuh

O *Popol Vuh* é um registro documental sobre a mitologia maia e suas concepções acerca do Universo.

Por meio de contos, esse livro apresenta algumas dessas histórias, o que nos permite compreender a cultura e a visão de mundo dos maias.

Os gêmeos do Popol Vuh, de Jorge Luján. São Paulo: SM, 2008. (Coleção Cantos do Mundo).



REPRODUÇÃO/SM

Unidade 5

Cultura e religiosidade na Europa Moderna

Hamlet de William Shakespeare

Nessa HQ, você conhecerá, de forma leve e empolgante, um dos maiores clássicos da literatura. Originalmente criada por *Shakespeare* no período renascentista, essa obra conta a história de um príncipe que, após a morte de seu pai, passa a refletir sobre a própria existência.

Hamlet de William Shakespeare, de Wellington Srbek e Alex Shibao. São Paulo: Nemo, 2013.



REPRODUÇÃO/NEMO

O livro do cientista

Nesse livro, Marcelo Gleiser, um físico brasileiro contemporâneo, comenta suas aventuras no universo da ciência apresentando ideias de importantes cientistas, como Galileu, Copérnico e Newton. Acompanhando essa narrativa, você vai entender a importância das contribuições da modernidade para o desenvolvimento do pensamento científico até os dias atuais.

O livro do cientista, de Marcelo Gleiser. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.



REPRODUÇÃO/COMPANHIA DAS LETRINHAS

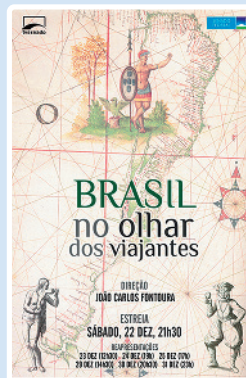
Unidade 6

A colonização da América

Brasil no olhar dos viajantes

Esse documentário de quatro episódios é disponibilizado no site da TV Senado. Por meio de imagens, documentos e depoimentos de especialistas, você vai conhecer como viajantes europeus viam o Brasil no período colonial.

Brasil no olhar dos viajantes. 4 episódios. Direção de João Carlos Fontoura. Brasil, 2012 (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/c/tvsenado>. Acesso em: 8 abr. 2022.



REPRODUÇÃO/TV SENADO

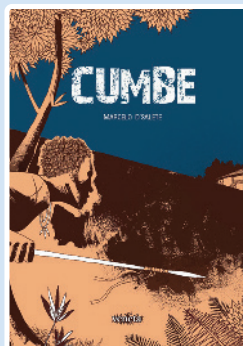
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Unidade 7

O Brasil colonial

Cumbe

Nesse livro, você vai conhecer um pouco mais sobre a luta e a resistência dos escravizados trazidos dos antigos reinos de Angola e do Congo para o Brasil. A narrativa, em forma de história em quadrinhos, relata situações de esperança e conflito constantemente vividas pelas personagens, que resistem à opressão escravagista e lutam por liberdade.



REPRODUÇÃO/VENETA

Cumbe, de Marcelo D'Saleta. São Paulo: Veneta, 2018.

Tesouro quilombola

Documentário que apresenta uma caça ao tesouro praticada pelas crianças do quilombo Gurigi-Ipiranga, na Paraíba. Por meio dessa brincadeira, elas encontram e conhecem as riquezas da comunidade quilombola e a importância de sua história e de suas tradições.



REPRODUÇÃO/CIRANDA DE FILMES

Tesouro quilombola. Direção de Felipe Barquete e Ana Bárbara Ramos. Brasil, 2021 (23 min).

Unidade 8

A expansão do território colonial

Atlas Histórico do Brasil

Nesse site, você vai acessar mapas, gráficos, gravuras e outros documentos referentes à história do Brasil. Trata-se de uma linha do tempo interativa, na qual poderá selecionar o período da história do país e os respectivos subtemas – por exemplo, o ouro das minas no contexto do Brasil Colônia (1500-1808).



REPRODUÇÃO/FGV

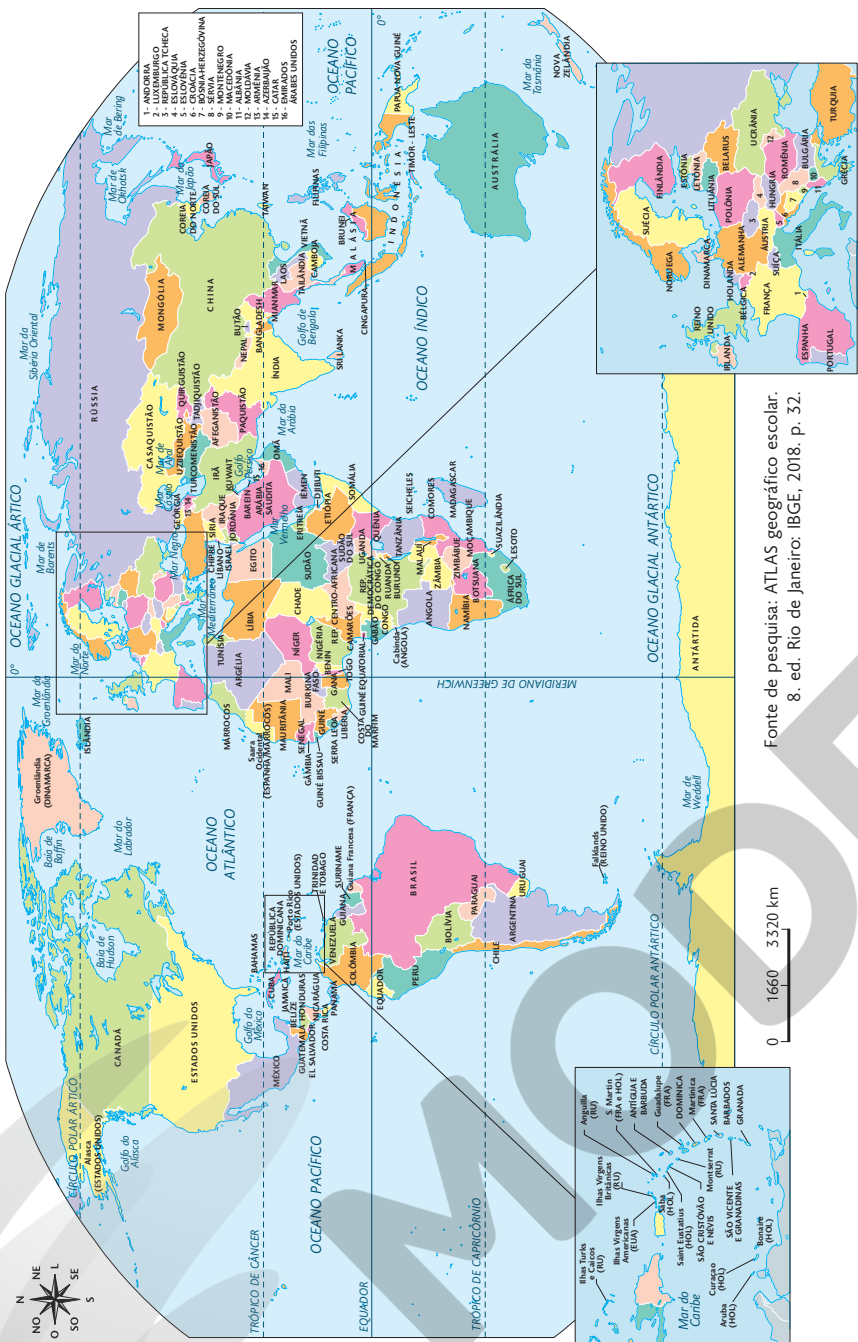
Atlas Histórico do Brasil. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

Brasil - Político



Fonte de pesquisa: ATLAS geográfico escolar. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 90.

Mundo - Político



E: BELLUSCI/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte de pesquisa: ATLAS geográfico escolar.
8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 32.

Referências bibliográficas comentadas

- ARIËS, Philippe; DUBY, Georges (dir.). *História da vida privada*. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 5 v.
Coleção que reúne ensaios de renomados especialistas sobre as transformações da esfera privada, apresentando um panorama dos comportamentos individuais e sociais ao longo dos séculos.
- BATH, Sérgio. *Japão, ontem e hoje*. São Paulo: Ática, 1994.
Esse livro apresenta um breve panorama da história japonesa, desde os primeiros habitantes das ilhas até a sociedade atual, incluindo a questão dos imigrantes brasileiros, os *dekasseguis*.
- BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina: a América Latina após 1930*. São Paulo: Edusp, 10 v.
- A coleção conta com a colaboração de especialistas de diversas nacionalidades ao percorrer a história política, econômica, social e cultural da América Latina, reunindo ensaios gerais sobre temas importantes da história do continente.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
Nesse livro, o historiador Marc Bloch reflete sobre método, objetos e documentação histórica. Ao utilizar uma linguagem leve, o autor trata de importantes questões metodológicas da prática historiográfica, incentivando o leitor a entender os desafios desse ofício.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.
Lei fundamental e suprema do Brasil, que serve de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, encontra-se, portanto, no topo do ordenamento jurídico.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.
Trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente, conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que dispõe sobre os direitos e deveres de crianças e adolescentes, estabelecendo que o Estado e a sociedade são responsáveis pela sua proteção.
- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.
Lei que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” nos Ensinos Fundamental e Médio, tanto em escolas públicas como no setor privado.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Versão final*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.
Documento de caráter normativo que garante e define um conjunto de aprendizagens essenciais para alunos de diferentes etapas da Educação Básica.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC: SEB: Dicei, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2022.
Documento que estabeleceu garantias na área da educação de crianças e adolescentes e diretrizes que orientam as escolas quanto a organizar, articular, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

Peter Burke trata das principais formas pelas quais a história cultural foi e ainda é escrita pelos historiadores. Ao final, apresenta uma lista de obras que marcaram o desenvolvimento da disciplina e sugere leituras sobre o tema.

- **CARDOSO, Ciro F.** *Trabalho Compulsório na Antiguidade*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
Nessa obra, o autor apresenta um ensaio sobre escravidão e outros tipos de trabalho não livre ou compulsório na Antiguidade, abordando: o Egito Antigo, a Baixa Mesopotâmia, os mundos grego e romano.
- **CARVALHO, José Murilo de.** *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
Livro consagrado na historiografia brasileira por fazer um estudo sobre a prática da cidadania no início do período republicano. Nele, o autor analisa o imaginário político do povo e suas práticas políticas no período estudado.
- **DEL PRIORE, Mary (org.).** *História das mulheres no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
Nessa obra, várias historiadoras consagradas contam a trajetória de mulheres brasileiras de diferentes extratos sociais e ocupando diversos espaços, desde o período colonial até os dias atuais.
- **DUBY, Georges.** *A Europa na Idade Média*. Lisboa: Teorema, 1989.
Nesse livro, o historiador francês Georges Duby mostra a significação da arte na Europa da Idade Média e as relações que a ligam ao conjunto da sociedade e da cultura.
- **FAUSTO, Boris.** *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2012. Didática, 1.
Boris Fausto aborda nesse livro os principais fatos da história brasileira, desde a chegada dos portugueses, com o sistema colonial e escravista, até os regimes autoritários do século XX e aos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2009).
- **FAIRBANK, John King; GOLDMAN, Merle.** *China: uma nova história*. Porto Alegre: L&PM, 2006.
Essa obra fornece ao leitor um panorama sobre a história da China, da Pré-História à primeira década do século XXI. Em uma narrativa sedutora,

são tratados vários eventos e personalidades que fazem parte da história do país.

- **FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.).** *O Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 5 v.
Coleção dividida em 5 volumes, trata dos temas: O tempo do liberalismo oligárquico; O tempo do nacional-estatismo; O tempo da experiência democrática; O tempo do regime autoritário e o Tempo da Nova República.
- **FUNARI, Pedro Paulo.** *Grécia e Roma*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. (Coleção Repensando a História).
A obra aborda os principais aspectos do período, dando ênfase em como várias heranças dos antigo gregos e romanos permanecem importantes até os dias atuais.
- **HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite.** *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
Esse livro apresenta uma visão abrangente sobre a África contemporânea, levantando questões sobre o domínio europeu e a diversidade das lutas contestatórias até a formação dos Estados nacionais.
- **HETZEL, Bia; NEGREIROS, Silvia (org.).** *Pré-História brasileira*. Rio de Janeiro: Manati, 2007.
Obra que conta com diversos colaboradores para apresentar um panorama completo das pesquisas e descobertas de arqueólogos, paleontólogos e geólogos sobre a vida no território brasileiro desde os tempos mais remotos. O livro traz uma rica seleção de imagens de arte rupestre.
- **HOBBSAWM, Eric J.** *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
Uma das mais completas obras sobre o século XX. Nela, o historiador britânico Eric Hobsbawm desenvolve a tese de que o século XX teve início com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914, e terminou com a derrocada da União Soviética, em 1991.
- **HOBBSAWM, Eric J.** *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. Tradução: Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Eric Hobsbawm trata dos principais acontecimentos históricos deste período (1789-1848), transitando pelas revoluções vivenciadas pela sociedade europeia, abordando temas debatidos até hoje como a Revolução Industrial, a classe média, e os nacionalismos.

- HOBBSAWM, Eric J. *A era do capital, 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
Eric Hobsbawm discorre sobre o conceito das sociedades de massa e identifica as instituições, as ideologias, a ciência, a religião e os vencedores e vencidos do período que vai de 1848 a 1875.
- HOBBSAWM, Eric J. *A era dos impérios*. Tradução: Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
Nesse livro, o historiador analisa os anos que definiram o século XIX, refletindo sobre a expansão capitalista e a dominação europeia. Hobsbawm aborda a cultura, a política e a vida social nas décadas que antecederam à Primeira Guerra Mundial.
- HOURANI, Albert. *Uma história dos povos árabes*. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (Companhia de Bolso).
Com clareza e sensibilidade histórica, Albert Hourani escreveu um livro fundamental para quem visa se informar sobre as raízes da atual crise internacional do Oriente Médio e para todos aqueles que se interessam pela rica cultura dos povos árabes.
- LEROI-GOURHAN, André. *Os Caçadores da Pré-História*. Lisboa: Edições 70, 1987.
Nesse livro, o arqueólogo francês faz uma reconstituição da correlação dinâmica que existe entre o processo de hominização e a produção de utensílios pelo homem no decurso da Pré-História.
- LIVERANI, M. *Antigo Oriente: história, sociedade e economia*. São Paulo: Edusp, 2016.
Mario Liverani aborda nesse livro três milênios de história (entre os anos de 3500 e 500 a.C.) apresentando os conhecimentos de vários povos, como sumérios, hititas, assírios, babilônios,

judeus e fenícios, entre outros que deixaram marcas importantes na cultura ocidental.

- MAZRUI, Ali A. (ed.). *História geral da África: África desde 1935*. Brasília: Unesco, 2010. v. 8.
A coleção é composta de 8 volumes, escritos por vários autores africanos, que analisam as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais de seu continente. Esse oitavo volume analisa o período a partir de 1935, que, para a África, marca o início da Segunda Guerra Mundial, com a invasão da Etiópia por Mussolini.
- MICELI, Paulo. *História moderna*. São Paulo: Contexto, 2020.
O historiador Paulo Miceli apresenta os principais acontecimentos que fazem parte da Idade Moderna, com base em mapas e ilustrações, além de documentos históricos e filosóficos.
- NOVAIS, Fernando A. (dir.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 5 v.
Essa coleção, por meio de nove artigos, tem como objetivo descrever e analisar costumes e modos de ser dos brasileiros, desde os primórdios da colonização portuguesa até os dias atuais.
- VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil colonial: 1500-1808*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
Obra inédita na historiografia sobre o período colonial, que, em forma de verbetes concisos e atraentes, analisa o período que vai de 1500 a 1808. Ronaldo Vainfas decifra personagens históricos, identifica episódios essenciais e levanta algumas polêmicas sobre os principais fatos dos primeiros séculos de nossa história.
- VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil imperial: 1822-1889*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
Seguindo os mesmos moldes do *Dicionário do Brasil colonial*, Ronaldo Vainfas destrincha o período imperial brasileiro por meio de 406 verbetes, proporcionando ao leitor uma ferramenta importante para entender o Brasil oitocentista.



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-85-16-13600-0



9 788516 136000