

LEANDRO KARNAL
FELIPE DE PAULA GÓIS VIEIRA
LUIZ ESTEVAM DE OLIVEIRA FERNANDES
ISABELA BACKX
MARCELO ABREU



6
o
ano

MANUAL DO
PROFESSOR

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.
PNLD 2024 - Objeto 1
Código da coleção: 0027 P24 01 00 208 040

Ver stória

com Leandro Karnal

Componente curricular: HISTÓRIA

 MODERNA



MODERNA

LEANDRO KARNAL

Doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP).
Foi professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

FELIPE DE PAULA GÓIS VIEIRA

Doutor em História na área de Política, Memória e Cidade pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Capivari.

LUIZ ESTEVAM DE OLIVEIRA FERNANDES

Doutor em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

ISABELA BACKX

Doutora em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação Museológica (LAPECOMUS/MAE/USP).

MARCELO ABREU

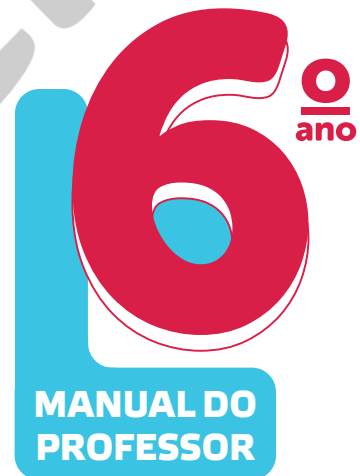
Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).



**Viver
História**

com Leandro Karnal

Componente curricular: HISTÓRIA



1ª edição

São Paulo, 2022



Coordenação editorial: Cesar Brumini Delloro, Maria Clara Antonelli
Edição de texto: Camila Koshiba Gonçalves, Júlia Daher, Laura Lemmi Di Natale, Maurício Madi, Thais Videira
Preparação de texto: Denise Ceron
Assessoria didático-pedagógica: Denise Tonello, Maria Lídia Vicentin Aguilar
Gerência de design e produção gráfica: Patricia Costa
Coordenação de produção: Denis Torquato
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Mariza de Souza Porto
Capa: Douglas Rodrigues José, Daniela Cunha, Apis Design
Foto: Arte plumária produzida pelos Bororo. Foto de 2008.
Renato Soares/Pulsar Imagens - Acervo Memorial da América Latina, São Paulo

Coordenação de arte: Mônica Maldonado
Edição de arte: Jayres Gomes
Editoração eletrônica: Teclas
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Estilo Edição de Texto, Kiel Pimenta, Renato da Rocha
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes
Pesquisa iconográfica: Aline Reis Chiarelli, Daniela Chahin Barauna
Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

Viver história com Leandro Karnal : 6º ano : manual do professor / Leandro Karnal...[et al.], -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Outros autores: Felipe de Paula Góis Vieira, Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, Isabela Backx, Marcelo Abreu.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13500-3

1. História (Ensino fundamental) I. Karnal, Leandro. II. Vieira, Felipe de Paula Góis. III. Fernandes, Luiz Estevam de Oliveira. IV. Backx, Isabela. V. Abreu, Marcelo.

22-111519

COD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

I. História : Ensino Fundamental 372.89

Cibele Mariá Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

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

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra arte plumária produzida pelos Bororo. A valorização das culturas indígenas promove a sensibilização sobre a sua importância na constituição da sociedade brasileira, podendo contribuir para a defesa de direitos dos povos originários no mundo contemporâneo.

Caro colega,

Este manual do professor apresenta uma visão pluralista da história, entendida como produto da interação, colaborativa ou conflituosa, entre culturas, sociedades, grupos sociais e indivíduos. Dessa relação resultam o passado, o presente e o futuro comum. Portanto, a compreensão do passado é a condição essencial para a construção de possibilidades de futuro.

Com base nessa ideia, em vez de tratar do entendimento do passado, deve-se considerar a compreensão da história como a dimensão existencial na qual os tempos e as experiências se cruzam. A visão pluralista da história contempla, portanto, temporalidades múltiplas. A variedade de tempos e fatos que se cruzam nos processos presentes ou no ato de conhecer a história é estabelecida pela multiplicidade de agentes e sujeitos históricos.

É importante considerar ainda o fato de que o estudo da história é essencialmente dialógico. Em razão disso, pretende-se oferecer no livro do estudante e neste manual do professor uma base para a compreensão da história pelos estudantes por meio do diálogo.

Os docentes são os sujeitos de conhecimento e os agentes que tornam possível a produção do conhecimento subsidiada por esta coleção. Por isso, a organização do conteúdo e as atividades do livro do estudante, bem como as propostas de curadoria, as atividades complementares e os comentários deste manual do professor, podem ser tomadas em sua integralidade e na sequência estabelecida ou usadas de outra forma, com mudanças e adaptações, adequando-se ao planejamento do professor. Portanto, a leitura desta obra, assim como os usos que o professor fará dela com os estudantes, é o que a tornará viva.

Bom trabalho!

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	VI
1. A emergência da história digital	VI
Consciência histórica	VII
Raciocínio espaço-temporal	X
Visão ética e plural da história	XI
Formação para a cidadania	XIV
2. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	XV
A importância da BNCC e as Competências Gerais da Educação Básica	XV
Os anos finais do Ensino Fundamental e a BNCC	XVI
A BNCC e a área de ciências humanas	XVI
A história na BNCC	XVII
BNCC e interdisciplinaridade: o diálogo com outras áreas do conhecimento	XIX
3. BNCC, culturas juvenis e contemporaneidade	XXI
Fortalecimento da autonomia	XXII
A construção dos projetos de vida	XXII
A relação com o outro e a promoção da cultura da paz na escola	XXIII
A construção de ambientes inclusivos	XXIV
Promovendo a saúde mental dos estudantes	XXV
O combate à intimidação sistemática (<i>bullying</i>)	XXVI
Os Temas Contemporâneos Transversais	XXVII
4. Práticas e estratégias para a sala de aula	XXVIII
O uso de metodologias ativas	XXIX
Diferentes ritmos de aprendizagem e o trabalho em sala de aula	XXX
História ensinada, linguagens e pesquisa	XXXI
Leitura inferencial e desenvolvimento da argumentação	XXXII
O trabalho com diferentes fontes documentais	XXXIII
Orientações para realização de visita guiada e pesquisa de campo	XXXV
Pensamento computacional: o ensino pela resolução de problemas	XXXVI
Práticas de pesquisa, cultura digital e novas tecnologias de informação e comunicação	XXXVII
Avaliar para aperfeiçoar	XL
5. Orientações para a utilização do livro	XLVI
O planejamento: possibilidades e desafios	XLVI

6. Os componentes dos livros da coleção	XLVIII
Livro do estudante	XLVIII
Parte específica do manual do professor	L
7. Referências bibliográficas comentadas	LI

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA ESTE VOLUME

1. Apresentação, objetivos e justificativa – 6º ano	LIII
2. A BNCC neste volume	LIV
Competências gerais e específicas – 6º ano	LIV
Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – 6º ano	LV
3. Início do livro do estudante	1
Começo de conversa	8
Unidade 1 – A história e o início da caminhada humana no planeta	12
Capítulo 1 – Que história é esta?	14
Capítulo 2 – A história antes da escrita	30
Capítulo 3 – As primeiras cidades: Mesopotâmia e Palestina	48
Unidade 2 – Sociedades antigas e a intervenção humana na natureza	66
Capítulo 4 – Os primeiros habitantes da América	68
Capítulo 5 – As antigas civilizações africanas	86
Capítulo 6 – Rotas comerciais: Mediterrâneo e China antiga	104
Unidade 3 – Antiguidade clássica: Grécia e Roma	120
Capítulo 7 – O mundo grego antigo e a formação da democracia	122
Capítulo 8 – Todos os caminhos levam a Roma	142
Capítulo 9 – Império Romano: Ocidente e Oriente	160
Unidade 4 – A Europa medieval, a formação do islamismo e a África	180
Capítulo 10 – O início da Idade Média	182
Capítulo 11 – Europa medieval e África: circulação e regionalização	198
Capítulo 12 – Das Cruzadas ao fim da Idade Média	216
Referências bibliográficas comentadas	234
Mapas	238

1. A emergência da história digital

A produção do saber histórico e sua importância foram compreendidas de diversas maneiras ao longo do tempo por diferentes sociedades. Desde que a história se constituiu como ciência no século XIX, correntes filosóficas, como o historicismo, o materialismo histórico e o positivismo, e escolas historiográficas, como a dos Annales e a da micro-história italiana, têm concebido métodos para produzir história e atribuído a ela diferentes papéis sociais – como o de fornecer leis universais que pudessem reger a experiência histórica (proposto pelos positivistas) ou o de compreender a realidade social de forma global por meio do estudo das massas anônimas e dos processos de longa duração (proposto pelos integrantes da primeira geração da Escola dos Annales e outras escolas voltadas à história social).

Os historiadores ligados a essas diferentes correntes de pensamento e pesquisa, a fim de compreender melhor o mundo e a sociedade em que estavam inseridos, desenvolveram procedimentos e propuseram problemáticas disciplinares. De lá para cá, como ciência ou componente curricular ensinada nas escolas, a história passou por muitas transformações e incorporou a seu campo de reflexão a ascensão da cultura digital no mundo contemporâneo.

A emergência do universo digital pautado pela arquitetura da internet – em que usuários deixaram seu papel tradicional de consumidores e se tornaram potenciais produtores de conteúdo – transformou a sala de aula e exigiu dos professores a incorporação do debate sobre cultura digital na escola.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

“[...] a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. [...]”

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações.”

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

Isso significa que a história, para compreender as ações humanas no tempo e no espaço, precisa responder aos anseios de uma sociedade em rápida transformação, na qual diferentes culturas, muitas vezes contrastantes, podem conectar-se.



Essa rápida interconexão cultural é facilitada principalmente pela internet e pelos meios digitais, responsáveis, em grande parte, pela transformação do modo como o conhecimento histórico é produzido e divulgado.

A abundância de artigos, livros e outras fontes na internet e a facilidade de acessá-los contribuíram para a configuração de uma forma de produzir história – baseada em acervos, redes sociais e hipertextos acessíveis por meios digitais – que tem sido chamada história digital. Os historiadores que desejam ver seus trabalhos difundidos em *blogs*, redes sociais ou plataformas de compartilhamento de vídeos devem aprender a comunicar-se de maneira mais sucinta, além de familiarizar-se com os termos e tipos de linguagem característicos dessas ferramentas.

A internet modificou a forma pela qual o público não especializado se conecta com a história. As ferramentas, as plataformas e os dispositivos portáteis tornaram essa relação corriqueira, além de possibilitar a contribuição de qualquer indivíduo com acesso à internet para o estudo e a difusão do conhecimento histórico. O público apropriou-se, assim, dos procedimentos da história disciplinar ou deles guardou uma distância nem sempre proveitosa. Houve um aumento de trabalhos históricos desenvolvidos por pessoas que não têm formação na área. Basta uma pesquisa rápida na internet para encontrá-los.

Qual seria, então, o papel dos historiadores e dos professores de história nesse processo tão característico da época atual? A resposta a essa pergunta pode estar no rigor científico que a profissão demanda e que possibilita, entre outras habilidades, a crítica documental e a contextualização histórica ausentes em diversos textos e postagens que circulam pelas mídias digitais. Na atividade docente, é a *expertise* do professor que pode auxiliar os estudantes a desenvolver o olhar crítico a fim de desempenhar uma atitude protagonista em seu meio. De acordo com a BNCC:

“É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais”.

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

Para alcançar tais objetivos, esta coleção incentiva o desenvolvimento da consciência histórica e do raciocínio espaço-temporal, assim como a construção de uma visão ética e plural da história, articulando-a à formação para a cidadania. Esses pontos se relacionam de maneira mais ampla ao texto da BNCC e aos debates propostos com base nela a fim de promover, por exemplo, o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade, o fortalecimento da autonomia, a construção de um olhar compreensivo para as diferenças, o respeito inegociável pelos direitos humanos e a elaboração de uma visão de mundo pautada por valores coletivos e democráticos.

■ Consciência histórica

A consciência histórica está relacionada à habilidade humana de se situar no tempo e de refletir sobre seu lugar no processo temporal da existência. Trata-se de desenvolver a percepção da realidade em que se vive, compreendendo, dessa forma, o presente por meio de uma apropriação reflexiva do passado. Inerente à condição humana e desenvolvida em maior ou menor intensidade por indivíduos e coletividades, a consciência histórica é uma habilidade essencial, que contribui para o autoconhecimento e para o reconhecimento da sociedade em que se vive.

Com a finalidade de capacitar os estudantes a realizar essa leitura da realidade e atribuir sentidos às experiências coletivas e individuais, propõe-se, nesta coleção, o exercício de um olhar compreensivo sobre o passado a fim de tomar distância do objeto analisado e reconhecer a diferença entre o presente e o passado, bem como a historicidade das linguagens, ideias, formas sociais e conceitos.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

- Percepção do tempo histórico como processo.
- Leitura da realidade para reconhecer discursos e relações de força, interesses dominantes, desigualdades sociais e econômicas etc.
- Capacidade de lidar com versões contraditórias e conflitos, contextualizando-os, com consciência da distância que os separa do passado e de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo.
- Capacidade de se orientar no presente por meio da apropriação reflexiva do passado.

Fonte: GAGO, M. Consciência histórica e narrativa no ensino de história. Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9, 2016. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167>. Acesso em: 11 maio 2022.

O processo de desenvolvimento da consciência histórica nesta coleção

Os quatro livros desta coleção são divididos em unidades temáticas que apresentam a seguinte estrutura:

ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA

ABERTURA DE UNIDADE

- Propõe-se a reflexão sobre uma situação-problema relacionada ao conteúdo de cada unidade, para que os estudantes desenvolvam sua capacidade argumentativa, sustentada em evidências e construída com base em processos como identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise.
- Estimula-se a pesquisa como prática pedagógica, tendo a aprendizagem colaborativa como norte.

ABERTURA DE CAPÍTULO

- Apresentam-se temas ou objetos de estudo do capítulo por meio de uma imagem e de um texto curto.
- Estimula-se a reflexão sobre a relação entre passado e presente, por meio de perguntas que contribuem para a identificação de permanências e continuidades e/ou de rupturas e transformações.

TEXTO-BASE

- Apresentam-se, contextualizam-se e problematizam-se os conceitos e conteúdos essenciais de cada capítulo, vinculados às habilidades específicas de história previstas na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental.
- Oferece-se, por meio de uma narrativa dialogada e acessível, a possibilidade de os estudantes refletirem sobre seu lugar no processo temporal da existência, contribuindo para ampliar as noções de temporalidade que extrapolam o segmento de uma vida humana.

SEÇÕES

- Oferecem-se aprofundamentos dos conteúdos do texto-base por meio de análises e atividades que incentivam a leitura crítica da realidade e a atribuição de sentidos às experiências coletivas e individuais, contribuindo para o autoconhecimento e capacitando os estudantes a reconhecer sociedades do passado e a compreender a sociedade na qual estão inseridos.

Fonte: elaborado pelos autores.

A estrutura apresentada permite trabalhar os conteúdos do componente curricular de história de maneira crítica, propositiva e integrada ao estágio cognitivo e à realidade do estudante, investigando a historicidade de estruturas e valores culturais do presente, mobilizando o passado como forma de compreender o contexto em que estão inseridos, bem como, a sociedade contemporânea. Assim o desenvolvimento da consciência histórica é entendido como um processo gradual e de complexidade crescente, sendo trabalhado de maneira articulada em todos os livros da coleção, tanto nas aberturas de unidade e de capítulo quanto nos textos-base e nas seções “Analisando o passado”, “Versões em diálogo”, “Vamos pensar juntos?” e “Cruzando fronteiras”.

Na unidade 3 do volume do 6º ano, por exemplo, na análise da chamada Antiguidade clássica, articula-se a noção de legado. Nas aberturas de capítulo estimula-se a comparação entre passado e presente por meio do reconhecimento de elementos da Antiguidade que permaneceram, ainda que modificados, na contemporaneidade: os jogos olímpicos (no capítulo 7), as línguas latinas (no capítulo 8) e o uso da toga (no capítulo 9).

Nessa unidade, os estudantes são também estimulados a identificar e analisar as diferenças entre o passado e o presente. Noções como as de beleza (na abertura da unidade), cidadania (no texto-base dos capítulos 7, 8 e 9), democracia (no texto-base do capítulo 7), república (no texto-base do capítulo 8) ou doutrina do direito (no texto-base do capítulo 9) são entendidas como construções sociais, políticas, culturais e, portanto, históricas.

Assim, os estudantes poderão compreender como essas noções se modificam no tempo e no espaço e são apropriadas pelos diferentes sujeitos históricos. Na seção “Vamos pensar juntos?” do capítulo 8, por exemplo, abordam-se os modelos políticos da república romana e da democracia ateniense, estabelecendo comparações entre esses sistemas de governo e o vigente no Brasil atual. Ressalta-se, nessa seção, o fato de que a cidadania resulta de um conjunto de lutas históricas por direitos e o de que tanto a república quanto a democracia não nasceram prontas.

Esse cuidado compreensivo, que perpassa a coleção, evita a ocorrência de anacronismos, a transposição de conceitos e ideias do presente para realizar julgamentos sobre as épocas nas quais o mundo era concebido de maneira diferente, facilitando o entendimento pelos estudantes do fato de que diferentes povos, em tempos e espaços distintos, não tributários dos princípios e valores preconizados hoje, agiram na sociedade de forma culturalmente diferente da atual.

Como consequência desse exercício reflexivo, o tempo presente não deve ser compreendido como algo imutável, mas como um processo complexo, cuja construção é devedora do passado. Desse modo, os estudantes são incentivados a conceber os comportamentos, as ideias e as estruturas da contemporaneidade como resultantes de processos históricos, e não como algo natural. Além disso, são provocados a perceberem-se como agentes históricos e a refletirem sobre modos de agir, intervindo positivamente na realidade presente.

Assim, o estudo da história contribui para o discernimento das experiências humanas e das sociedades contemporâneas, capacitando os estudantes não só a ler e interpretar o mundo, como também a agir nele com o objetivo de torná-lo melhor.



Menino & Lobo, tirinha de Felipe Attie, 2018. Na tirinha, a fala do garoto contesta a convenção social coercitiva que estabelece normas e padrões para a construção de um gênero em oposição ao outro. A discussão pelos personagens de um comportamento social que até pouco tempo atrás era considerado natural contribui para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o assunto.

● Raciocínio espaço-temporal

Espaço e tempo são categorias basilares para as ciências humanas, sobretudo para a história, pois compõem os principais eixos por meio dos quais se compreendem os eventos, os fenômenos e os processos históricos.

Conforme a BNCC:

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

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 353.

O desenvolvimento desse raciocínio favorece o entendimento de que a passagem do tempo é culturalmente percebida e que essa percepção pode variar de acordo com a diversidade das sociedades humanas que se articulam em determinado espaço físico e social. Ao identificar essas características, os estudantes podem interpretar e compreender a diversidade das ações humanas no passado e no presente, avaliando-as e incorporando-as na produção das próprias relações com seu tempo. Para isso, é fundamental dominar os conceitos históricos de permanência/continuidade e ruptura/transformação, assim como refletir sobre as diversas maneiras de produção e de compreensão do espaço por indivíduos e coletividades, estabelecendo uma relação interdisciplinar com geografia.

Isso pode ser feito, por exemplo, no estudo dos conceitos de paisagem natural e paisagem cultural. A paisagem natural, segundo a geografia, é formada apenas por elementos naturais – sua ocorrência é cada vez mais rara devido à crescente exploração de recursos naturais pelos seres humanos, que ampliam sua ocupação pela superfície terrestre. Na paisagem cultural, por sua vez, verifica-se a interferência humana em um espaço, em razão das necessidades dos indivíduos e das coletividades que o habitam.

O trabalho com recortes espaço-temporais fornece os parâmetros conceituais necessários às análises comparativas. Assim, é possível observar se discursos, práticas e estruturas de tempos passados sobreviveram e são perpetuados, resultando na manutenção de um quadro de referências históricas. As rupturas podem indicar a alteração de contextos e forças, assinalando motivos pelos quais os cenários dos tempos passados não são reproduzidos. É preciso considerar que, nesse sentido, a produção do espaço é resultado das atividades humanas. Analisar as características dos espaços por meio de descrições e imagens contribui para a compreensão dos elementos da vida cotidiana e das características socioculturais construídas pela humanidade ao longo do tempo.

Essa noção de que as rupturas contribuem para a mudança de cenários e oportunidades tem o potencial de incentivar os estudantes a atuar como cidadãos ativos e transformadores do mundo, pois mobiliza a ideia de que o futuro pode ser diferente do presente. É papel do professor de história contribuir para que eles desenvolvam essa sensibilidade na construção de uma sociedade mais justa e tolerante.

A questão espacial sempre pareceu mais pertinente aos estudos geográficos, associados tradicionalmente à produção do espaço físico e social e à relação entre os seres humanos e a natureza. No entanto, a emergência desse debate no campo de reflexão da história ampliou consideravelmente os recortes, os objetos e as fontes de estudo do historiador. Nesta coleção, são analisadas as dimensões sociais, culturais e simbólicas dessa categoria, relacionando o espaço ao mundo vivido, percebido e disputado pelos sujeitos.

Nessa perspectiva, a questão espacial (principalmente a vinculada à leitura de mapas) é contemplada no boxe “Se liga no espaço!”, nos quatro livros da coleção. O boxe, destinado ao desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, apresenta questões que incentivam os estudantes a refletir e a aplicar princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão e arranjos.

A percepção e a produção espaço-temporal são trabalhadas em aberturas de capítulo, no texto-base, nos boxes e nas seções.

EXEMPLOS DE TRABALHO COM A PERCEPÇÃO DE ESPAÇO E TEMPO NA COLEÇÃO	
Por meio das noções de ruptura, transformação, continuidade e permanência	<p>6º ano, capítulo 1 (“Que história é esta?”)</p> <p>Na seção “Analisando o passado”, propõem-se a leitura, a comparação e a interpretação de registros fotográficos de aulas de educação física em diferentes tempos.</p>
Em interconexões e arranjos comerciais, populacionais ou culturais	<p>6º ano, capítulo 6 (“Rotas comerciais: Mediterrâneo e China antiga”)</p> <p>No texto-base, o tema das redes comerciais é utilizado para demonstrar as dinâmicas e os fluxos populacionais, mercantis e culturais da Antiguidade.</p>
Como construções sociais e culturais	<p>7º ano, capítulo 11 (“Diáspora africana”)</p> <p>O boxe “Imagens em contexto!” da página 201 apresenta um mapa da África do século XVII como ponto de partida para associar a produção do espaço a suas representações, relacionando-o à construção de estereótipos sobre pessoas e lugares.</p>
Nas relações de poder e disputas políticas e territoriais	<p>8º ano, capítulo 10 (“Estados Unidos no século XIX”)</p> <p>Analisa-se em detalhes a Marcha para o Oeste e a consolidação do território estadunidense em meio a conflitos, diálogos e representações culturais.</p>
Nas identidades e memórias individuais ou coletivas	<p>9º ano, capítulo 8 (“Conflitos regionais, socialismo e descolonização”)</p> <p>Os conflitos árabe-israelenses podem ser analisados como disputas no campo da memória e da formação de identidades associadas a disputas por território.</p>

Observação: esse quadro ilustra apenas alguns exemplos, não sendo fundamentado em divisões estáveis ou absolutas. Em diversos momentos, as cinco possibilidades propostas se cruzam e dialogam.

Visão ética e plural da história

Pretende-se, nesta coleção, contemplar as experiências históricas de grupos usualmente silenciados ou esquecidos por visões tradicionais da história. Assim, é dada especial atenção ao protagonismo de indígenas, de mulheres e de africanos e afrodescendentes, procurando não só valorizar seus discursos, mas também comunicar sua posição como agentes históricos, ou seja, com capacidade de agir na história e transformar o mundo.

Essa visão plural da história significa um enfoque ético do componente curricular, comprometido com o combate a qualquer tipo de discriminação e intolerância, em consonância com as leis vigentes no país (Lei nº 10.639, de 2003, modificada pela Lei nº 11.645, de 2008) e com a BNCC.

Os recursos disponibilizados nesta coleção fornecem embasamento para que os estudantes possam, de forma crítica e autônoma, incorporar em seu dia a dia valores e práticas baseados na justiça, na solidariedade, no reconhecimento das diferenças e na defesa dos direitos humanos. Tais recursos estão presentes no texto-base dos diferentes volumes da coleção, nas atividades propostas aos estudantes e nas informações adicionais destinadas ao professor, incluindo os materiais da “Curadoria” e os textos da seção “Ampliando”.

No texto-base do livro do estudante, são enfatizadas a atuação da variedade dos sujeitos históricos, bem como sua capacidade de interpretar o processo. Visões alternativas da história, elaboradas e registradas por esses sujeitos, são apresentadas nas análises de documentos propostas aos estudantes e nos textos complementares destinados ao professor. Em parte das atividades, os estudantes são incentivados a tomar posição sobre o presente, fazendo valer a ideia de que a história é útil à vida pública sustentada na argumentação racionalmente conduzida com base nos saberes disponíveis.

No esquema a seguir, são apresentados alguns exemplos dessa visão ética e plural da história na coleção.

VISÃO ÉTICA E PLURAL DA HISTÓRIA

Incorporação de
agentes históricos
usualmente
silenciados

Crítica à
naturalização de
estereótipos raciais
e de gênero

Atividades que
contribuem para
a promoção do respeito
aos direitos humanos e
aos valores democráticos

- **6º ano, capítulo 1 (“Que história é esta?”)**: no texto-base, são discutidas a história e as memórias silenciadas.
- **6º ano, capítulo 4 (“Os primeiros habitantes da América”)**: o capítulo é dedicado ao estudo dos povos ameríndios.
- **7º ano, capítulo 3 (“As reformas religiosas no século XVI”)**: no texto-base, é discutido o papel desempenhado pelas mulheres na Reforma Luterana.
- **7º ano, capítulo 5 (“A conquista da América e a mundialização da economia”)**: no texto-base, discorre-se sobre o papel de Malinche e as alianças entre indígenas e espanhóis na conquista do México.
- **8º ano, capítulo 4 (“A Revolução Francesa e o Império Napoleônico”)**: no texto-base, enfatiza-se a participação das mulheres na revolução e, na seção “Analisando o passado”, propõe-se a análise da *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, de Olympe de Gouges.
- **8º ano, capítulo 10 (“Estados Unidos no século XIX”)**: no texto-base, aborda-se a luta das mulheres negras contra a escravidão e a desigualdade racial e de gênero, apresentando a trajetória de Sojourner Truth.
- **8º ano, capítulo 11 (“O Segundo Reinado”)**: no texto-base, destaca-se o protagonismo de personalidades negras no movimento abolicionista.
- **9º ano, capítulo 1 (“A Primeira Guerra Mundial”)**: no texto-base, são discutidos os efeitos da guerra na África e a participação de africanos e asiáticos no conflito.

- **6º ano, capítulo 5 (“As antigas civilizações africanas”)**: nos tópicos “África, um continente presente” e “África plural”, discorre-se sobre as heranças africanas na sociedade brasileira e a diversidade étnica e cultural do continente africano.
- **6º ano, capítulo 7 (“O mundo grego antigo e a formação da democracia”)**: em várias passagens do texto, assinala-se a ausência das mulheres na vida pública das cidades gregas.
- **7º ano, capítulo 5 (“A conquista da América e a mundialização da economia”)**: no boxe “Imagens em contexto!” da página 85, analisam-se as críticas aos monumentos em homenagem a personagens associados ao colonialismo e ao racismo.
- **7º ano, capítulo 7 (“América portuguesa: chegada dos europeus e início da colonização”)**: na abertura do capítulo e no texto-base, discutem-se as narrativas próprias dos povos originários e a noção de eurocentrismo.
- **8º ano, abertura da unidade 4 (“A história e você: desconstruir o determinismo biológico”)**: são introduzidas, criticamente, as teorias raciais do século XIX e é proposta uma releitura da tela *A redenção de Cam*, de Modesto Brocos, produzida em 1895.
- **9º ano, capítulo 2 (“A Primeira República no Brasil”)**: no texto-base, discute-se o contexto pós-abolição da escravatura.

- **8º ano, capítulo 4 (“A Revolução Francesa e o Império Napoleônico”)**: na atividade 5 da seção “Atividades”, a noção de “direitos do homem” presente na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* é discutida.
- **9º ano, capítulo 10 (“Ditaduras na América Latina: Brasil, Chile e Argentina”)**: a questão dos direitos humanos atravessa todo o capítulo.

Observação: esse esquema ilustra apenas alguns exemplos, não sendo fundamentado em divisões estáveis ou absolutas.

Orientações sobre ensino de história da África e cultura afro-brasileira

Outra questão relacionada às escolhas que envolvem a ética e a cidadania é a do ensino da história da África, da história e cultura afro-brasileira e das populações indígenas, que deve passar pela inclusão desses temas no projeto político-pedagógico da escola, pela elaboração de projetos interdisciplinares, pela inclusão de atividades extracurriculares e, principalmente, pelo engajamento dos grupos culturais dessas comunidades.

Para ir além das discussões sobre discriminação, é necessário estudar conceitualmente essas temáticas. Nesse sentido, ao abordar especificamente as histórias africana e afro-brasileira, deve-se analisar a relação entre o continente africano e o brasileiro, tanto no passado quanto no presente, destacando a influência da cultura africana na cultura brasileira, assim como sua centralidade na produção de identidades híbridas resultantes da combinação com outras referências culturais, como a europeia e a indígena.

Por meio de estratégias de valorização da cultura, da estética e da história africana e afro-brasileira, pode-se despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento, assim como o reconhecimento de suas raízes e conexões e o orgulho de sua identidade étnico-racial. Além disso, é fundamental abordar a relação dos povos da África e suas culturas com outros grupos e sociedades do planeta. Materiais como a coleção *História geral da África*, produzida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em parceria com o Instituto Humanize, auxiliam nesse processo.

Para que os estudantes compreendam de modo conceitual a história afro-brasileira é necessário, principalmente, abordar com eles a historicidade das relações raciais e sensibilizá-los para o fato de que o racismo é um problema estrutural, com raízes no passado e graves consequências no presente. Para isso, é possível trabalhar com a análise de dados estatísticos que demonstrem a desigualdade social entre os diferentes grupos brasileiros, com músicas de denúncia, textos jornalísticos e obras de autores brasileiros como Carolina Maria de Jesus e Jeferson Tenório, que contribuem para a produção da identidade afro-brasileira e o estudo da complexidade das relações sociais na atualidade.

Quanto à história indígena, valorizar a voz dos povos nativos é fundamental para superar a visão romântica que os considera os habitantes originais do território e, ao mesmo tempo, deslegitima sua existência na atualidade com base na ideia preconceituosa de que muitos perderam a identidade ao adotar, por exemplo, tecnologias de última geração. Entre outros aspectos, com base no trabalho de escritores e artistas indígenas contemporâneos, como Ailton Krenak e Denilson Baniwa, é possível abordar a necessidade da adoção de um relacionamento mais afetivo entre ser humano e natureza, utilizando como exemplo as culturas indígenas, e, ao mesmo tempo, desestabilizar os discursos etnocêntricos que caracterizam esses diferentes povos como a-históricos ou inferiores.

Nesse sentido, é fundamental fortalecer a formação ética, focada muitas vezes apenas na ideia de não discriminar, por meio da abordagem conceitual dessas culturas e histórias. Essa estratégia contribui para a construção de espaços educativos sensíveis às discriminações étnico-raciais, assim como para a formação de sujeitos críticos e capazes de defender, de maneira fundamentada, a igualdade de direitos e a justiça social.



Sala de leitura de escola pública na Terra Indígena Pau Brasil, localizada no município de Aracruz (ES). Foto de 2019.

Preocupação com a questão ambiental

A preocupação ética relacionada à incorporação de agentes e discursos históricos usualmente silencia-dos também se vincula à questão ambiental. Nos quatro livros, são propostos debates que auxiliam na construção de uma ética da responsabilidade diante do mundo natural e dos problemas ambientais causados pela ação humana. No quadro a seguir, são apresentados alguns exemplos de abordagem dessa questão.

EXEMPLOS DE TRABALHO COM A QUESTÃO AMBIENTAL NA COLEÇÃO	
6º ano, capítulo 2 ("A história antes da escrita")	O tema do aproveitamento dos recursos naturais pelos seres humanos atravessa todo o capítulo.
7º ano, capítulo 10 ("A descoberta do ouro na América portuguesa e a sociedade mineradora")	Na atividade 3 da seção "Atividades", propõe-se uma reflexão sobre os impactos ambientais da mineração, na época colonial e na atualidade, tomando como exemplo o rompimento da barragem de Mariana (MG) em 2015.
8º ano, capítulo 2 ("A Revolução Industrial")	A questão ambiental é abordada na abertura, no texto-base e no boxe "Imagens em contexto!" da página 49, por meio da discussão sobre a relação das sociedades industrializadas com o meio.
9º ano, capítulo 11 ("Dilemas do mundo contemporâneo")	No texto-base, discutem-se os impactos da sociedade de consumo no meio ambiente; no boxe "Imagens em contexto!" da página 253, propõe-se uma reflexão sobre o acidente nuclear de Chernobyl, na Ucrânia, em 1986; na seção "Analisando o passado", a partir das dinâmicas da memória e do esquecimento, aborda-se o desastre em Mariana (MG), ocorrido em 2015.

Observação: esse quadro ilustra apenas alguns exemplos, não sendo fundamentado em divisões estáveis ou absolutas.

● Formação para a cidadania

Os estudantes devem compreender a história como seu território, sendo incentivados a desvendar as motivações dos agentes históricos, a variedade de processos que se conjugam em um acontecimento, as tramas que enredam esses elementos e, principalmente, as formas pelas quais a história se entrelaça a suas experiências e os motiva a defender os princípios democráticos e a justiça social.

Ao compreender a produção dos contextos e as problemáticas do presente, que envolvem o contato com uma pluralidade de culturas e um mundo em rápida e constante transformação, os estudantes tornam-se capazes de identificar a necessidade do estabelecimento de novos pactos de cidadania e de lutar por eles. Por isso, o desenvolvimento da consciência crítica e da responsabilidade social deve ter por base a valorização da diversidade, da liberdade, da justiça social e da solidariedade, de modo que os estudantes adquiram autonomia e engajamento social em contínuo diálogo com esses valores.

Esse processo demanda a adoção de conteúdos e atividades reflexivos e investigativos, os quais são alinhados, nesta coleção, ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Com esses instrumentos, pretende-se contribuir para a formação de cidadãos ativos e críticos, conscientes de sua força e de seu protagonismo social, qualificados para defender os direitos humanos e a importância da diversidade que caracteriza o convívio na atualidade.

Apresentação e debate estudantil em São Paulo (SP). Foto de 2022. Instigados a produzir conhecimento, os estudantes se reconhecem como sujeitos históricos e cidadãos ativos, tendo o professor o papel de auxiliá-los a desenvolver as capacidades afetivas e intelectuais para isso.



FG TRADE/GETTY IMAGES

2. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Homologada em dezembro de 2018, a BNCC é um documento de caráter normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). A premissa é a de assegurar a todos os estudantes do Brasil direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que prevê o Plano Nacional de Educação (PNE).

Entre os princípios basilares, enunciados no início do documento, encontra-se a lógica de uma formação humana integral articulada à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Essa aposta na formação humana integral implica uma visão plural do indivíduo em todas as fases da vida. A escola, portanto, deve promover um ambiente de ensino pautado no acolhimento, no reconhecimento e no desenvolvimento pleno dos estudantes, considerados sujeitos de aprendizagem, e não meros receptores do conhecimento. Além disso, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, a escola deve se fortalecer na prática do respeito às diferenças e no combate a toda forma de intolerância, discriminação e preconceito.

■ A importância da BNCC e as Competências Gerais da Educação Básica

Para garantir o conjunto de aprendizagens essenciais, foram definidas competências e habilidades direcionadas à formação integral dos estudantes, contemplando as dimensões cognitiva, afetiva, ética e sociopolítica. A BNCC define, nessa lógica, dez competências necessárias para que, mobilizando valores, atitudes e conhecimentos diversos, os estudantes sejam capazes de analisar e propor soluções às dificuldades cotidianas, exercendo, assim, a cidadania.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

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

Os anos finais do Ensino Fundamental e a BNCC

Os anos finais do Ensino Fundamental atendem, majoritariamente, estudantes de 10 a 15 anos de idade. De acordo com a BNCC:

“Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, ‘importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos’ [...]”.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 60.

As propostas de ensino dirigidas a esse público devem contemplar, portanto, desafios mais complexos que os da fase anterior, aprofundando e ampliando o repertório dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento. Tais desafios se apresentam nos volumes do 6º ao 9º anos de maneira progressiva, em consonância com a capacidade de desenvolvimento das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais dos estudantes.

Como objetivo de operacionalizar essa tarefa, são indicados para o professor em todos os livros desta coleção os momentos precisos em que os textos, as seções e as atividades se associam às Competências Gerais da Educação Básica, às Competências Específicas de Ciências Humanas e de História e também às aprendizagens realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta coleção constitui, portanto, um instrumento para o professor incorporar a sua prática as diretrizes estabelecidas na BNCC e, simultaneamente, adequar seu planejamento ao desenvolvimento progressivo de habilidades, competências e processos gerais que caracterizam a área de ciências humanas, principalmente as vinculadas ao componente curricular história.

A BNCC e a área de ciências humanas

A área de ciências humanas no Ensino Fundamental abrange os componentes curriculares história e geografia, que se encontram integrados nos anos iniciais. Já entre o 6º e o 9º ano, história e geografia são apresentados como componentes autônomos que se relacionam.

Em linhas gerais, as diretrizes da área como um todo são pautadas pela contextualização das noções de tempo, espaço e movimento, tendo em vista o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, que, como indicado, estrutura a “crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes” (BRASIL, 2018, p. 353).

Considerando as finalidades gerais da formação básica, procura-se contribuir igualmente para a formação ética, contemplando a valorização dos direitos humanos e o respeito ao ambiente e à coletividade, e fortalecer a solidariedade, a participação e o protagonismo, bem como a preocupação com as desigualdades sociais.

O exercício de procedimentos de pesquisa próprios da área, progressivamente ordenado segundo as capacidades cognitivas dos estudantes de cada etapa e ano, contribui para desenvolver a “capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos” (BRASIL, 2018, p. 355) e as dinâmicas sociais correspondentes. A fim de alcançar esses objetivos, a BNCC elenca sete competências específicas para área de ciências humanas no Ensino Fundamental.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

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

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

A história na BNCC

As Competências Específicas de História atravessam o Ensino Fundamental. Estão centradas na formação da chamada atitude historiadora, estruturada pelo desenvolvimento de processos que visam à autonomia do pensamento e ao reconhecimento das bases epistemológicas da história, que são a natureza compartilhada do sujeito e do objeto do conhecimento, os conceitos de tempos históricos, a concepção de documentos e as linguagens utilizadas para organizar a apropriação humana do mundo.

Assim, espera-se que as competências de história contribuam para que os estudantes consigam, ao final do Ensino Fundamental: identificar eventos relevantes, ordenando-os cronologicamente; selecionar e compreender as condições de produção e circulação de documentos para refletir sobre elas, sustentando sua apreensão crítica; reconhecer e interpretar versões diversas do mesmo fenômeno, considerando e avaliando as hipóteses e os argumentos utilizados.

Esse tipo de aprendizagem pautado na lógica da investigação histórica direcionou a construção dos textos, atividades, boxes e seções da coleção, que envolvem diferentes graus de dificuldade associados aos cinco processos previstos na BNCC, indicados no quadro a seguir.

IDENTIFICAÇÃO	COMPARAÇÃO	CONTEXTUALIZAÇÃO	INTERPRETAÇÃO	ANÁLISE
Identificação de uma questão ou objeto a ser estudado.	Comparação entre sociedades, tempos e textos distintos.	Localização de momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro de atividades humanas.	Interpretação de um texto, de um objeto, de uma obra literária ou artística ou de um mito.	Problematização da própria escrita da história.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 398-400.

Nesta coleção, os processos de investigação histórica estão presentes em diversos momentos, principalmente nos boxes e seções indicados a seguir.

EXEMPLOS DE TRABALHO COM OS PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA NA COLEÇÃO		
Identificação	Identificação do objeto a ser estudado.	Aberturas de capítulo.
Comparação	Comparação entre textos e identificação de argumentos contrários ou complementares.	Seção “Versões em diálogo”.
	Interdisciplinaridade e abordagem conjunta com outros componentes curriculares.	Seção “Cruzando fronteiras”.
Contextualização	Contextualização espacial e iconográfica.	Boxes “Se liga no espaço!” e “Imagens em contexto!”.
Interpretação	Interpretação de diferentes fontes históricas.	Seção “Analisando o passado”.
Análise	Análise de conceitos ou problemáticas específicas do campo de conhecimento das ciências humanas e da história.	Seção “Vamos pensar juntos?”.

Além de serem requeridos de maneira específica nas seções citadas, tais processos podem ser desenvolvidos durante o estudo de todo o texto-base, que é acompanhado de observações ao professor. Essas observações são mais específicas nas orientações para as atividades de sistematização propostas no box “Agora é com você!”. Em todos os casos, o desenvolvimento progressivo de tais processos sempre é considerado nas atividades distribuídas em cada volume.

Os conteúdos selecionados para esta obra correspondem aproximadamente à organização cronológica mais usual no ensino de história. Essa opção resulta de uma escolha relacionada à necessidade de apreender instrumentos básicos de historicização, como a cronologia.

Nos quatro volumes, os conteúdos históricos são relacionados, comparados e tomados como referência para evidenciar a complexidade do tempo histórico, indicando durações e simultaneidades. Além disso, é enfatizada uma visão processual, ressaltando as dinâmicas de mudança e permanência, para que a cronologia não seja tomada apenas como uma representação linear do tempo, mas também como um instrumento didático que contribui para uma visão integrada da história humana.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

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

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

Articulando competências gerais, competências específicas e habilidades

Por meio do foco no desenvolvimento de competências, conforme estabelecido pela BNCC, valoriza-se o conhecimento em ação, o “saber fazer, considerando a mobilização desses conhecimentos, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 13). As competências gerais se desdobram em competências de área e em competências específicas dos componentes curriculares. Elas orientam a elaboração de programas de ensino visando garantir as aprendizagens essenciais definidas pelas habilidades elencadas para cada etapa da escolaridade.

A articulação entre competências e habilidades, em sala de aula, ocorre por meio da adoção de um conjunto de estratégias desenvolvidas pelo docente, com apoio de materiais didáticos de naturezas diversas. O desafio proposto pela BNCC consiste em trabalhar intencionalmente a relação entre esses atributos, considerando o desenvolvimento dos estudantes consoante aos seus perfis e aos objetos de conhecimento em pauta.

Tome-se como exemplo um percurso de estudo do capítulo 12 do volume do 8º ano desta coleção: “Século XIX: imperialismo e movimentos anticoloniais”. A abordagem analisa as motivações, os mecanismos e os efeitos da dominação, bem como a resistência dos povos dominados, instrumentalizando os estudantes para posicionar-se diante de questões como as relações de poder entre as nações e a discriminação étnica ou racial. Por isso, vincula-se principalmente às **Competências Gerais da Educação Básica nº 7 e nº 9**.

Na abertura do mesmo capítulo, os estudantes são convidados a refletir criticamente sobre a pretensa classificação hierárquica dos seres humanos em raças por meio da problematização de uma ilustração publicada em 1854. Tal atividade mobiliza a capacidade de elaborar questionamentos e hipóteses com base na análise de documentos, contribuindo para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 3**.

No texto-base, discorre-se sobre as teorias raciais e o darwinismo social, utilizados para justificar a expansão imperialista nos continentes africano e asiático, auxiliando no desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 1** e da habilidade **EF08HI23**. Na seção “Vamos pensar juntos?”, propõe-se a leitura de um texto de Edward Said sobre as estratégias de dominação imperialista e a resistência dos povos locais. Em seguida, propõem-se questões de compreensão do texto que demandam a utilização de conteúdos desenvolvidos no capítulo, mobilizando as **Competências Específicas de História nº 1 e nº 4** e as habilidades **EF08HI26 e EF08HI27**.

Para realizar a atividade 5 da seção “Atividades”, os estudantes deverão analisar duas obras cinematográficas estadunidenses relacionadas às representações produzidas sobre os continentes asiático e africano e suas respectivas populações (*Mogli, o menino lobo*, e *A lenda de Tarzan*, lançados em 2016). Essa atividade demanda a mobilização de algumas competências e espera-se que, ao realizá-la, os estudantes desenvolvam:

- a capacidade de argumentação, com base nos procedimentos específicos do campo da história, o respeito aos direitos humanos e um posicionamento ético em relação ao cuidado de si e dos outros (**Competência Geral da Educação Básica nº 7**);
- a empatia, o diálogo, o respeito aos outros 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 (**Competência Geral da Educação Básica nº 9**).

História e interdisciplinaridade

A produção histórica se faz a partir do intenso diálogo com outras áreas do conhecimento, por meio das quais desenvolve suas teorias e métodos para o estudo de seu objeto, o humano no tempo. A constituição das evidências – como a conversão de um vestígio em fonte histórica, a realização de uma entrevista ou a observação participante – é um parâmetro dividido pelas ciências humanas porque estabelece as bases, ou as provas, de acordo com as quais as afirmações e as hipóteses são construídas.

Vale lembrar que as abordagens interdisciplinares não eliminam a identidade dos diferentes componentes curriculares, mas a reforçam ao ampliar os respectivos horizontes de pesquisa, incorporar metodologias e propor temas e problemas a serem abordados.

“O rompimento com as formas tradicionais de trabalhar os conteúdos escolares não é uma tarefa fácil. Alguns especialistas do tema da interdisciplinaridade educacional [...] destacam a importância do engajamento do docente, enfatizando a necessidade de mudança de postura ante o conhecimento escolar, para que seja possível a realização de um trabalho interdisciplinar nas escolas. [...]. As dúvidas, no entanto, permanecem, e ao acompanharmos as práticas escolares nas escolas, percebemos a dificuldade de efetivação de trabalhos dessa natureza. [...]

O termo *interdisciplinaridade* fornece-nos pistas para uma resposta a essa indagação. Para existir interdisciplinaridade, parece óbvio que deve haver, além de disciplinas que estabeleçam vínculos epistemológicos entre si, a criação de uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento. Dessa forma, no aspecto epistemológico, o ponto central parece ser o oposto. É fundamental o professor ter profundo conhecimento sobre *sua disciplina*, sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios do seu campo de conhecimento, para poder dialogar com os colegas de outras disciplinas. Os recortes de conteúdo de acordo com problemáticas comuns, a seleção dos conceitos para serem ampliados e aprofundados, enfim, a organização e sistematização de informações que possam se integrar e fornecer aos alunos uma visão de conjunto do objeto do conhecimento são possíveis apenas se houver domínio por parte dos especialistas das áreas. Essa condição é a garantia da preservação de um conhecimento escolar sem superficialidade, que aborde temas interdisciplinares em profundidade. Cada disciplina, no processo de constituição de um conhecimento interdisciplinar, tem uma contribuição específica e, nesse sentido, a exigência ocorre em sentido oposto, aparentemente paradoxal. A interdisciplinaridade exige do docente um aprofundamento do seu campo específico de conhecimento, da sua disciplina escolar, e ao mesmo tempo desencadeia um trabalho metodológico conjunto. Conteúdos específicos são ensinados com um método comum a todas as disciplinas.”

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 255-256.

A abordagem interdisciplinar envolve, prioritariamente, o olhar atento dos docentes para essa perspectiva, aproveitando as oportunidades em sala de aula para demonstrar que determinado objeto requer o conhecimento de outros componentes e convocá-lo durante a análise. Por exemplo: a leitura e interpretação de um gráfico requer a mobilização de conhecimentos de matemática; para elaborar textos de diversos gêneros, entrevistas ou para interpretar fontes históricas escritas de variadas tipologias, os estudantes podem recorrer aos conhecimentos que têm de língua portuguesa.

Nesta coleção, os boxes “Se liga no espaço!” e “Imagens em contexto!” envolvem, respectivamente, o saber cartográfico da geografia e o saber iconográfico das artes plásticas. Esses boxes são utilizados com o objetivo pedagógico de direcionar a atenção dos estudantes para os elementos mais significativos das imagens apresentadas, favorecendo uma abordagem mais complexa dos conteúdos apresentados e integrada a outros componentes curriculares.

Além disso, por meio da abordagem interdisciplinar, os estudantes podem estabelecer interações com outros componentes na análise de um objeto específico. Isso é realizado na coleção na seção “Cruzando fronteiras”. No capítulo 2 do volume do 7º ano, por exemplo, são tratadas nessa seção as inovações da pintura renascentista, com foco na utilização da técnica da perspectiva para a representação do espaço pelos pintores da época. Nesse caso, a colaboração entre história, matemática e arte será fundamental para a aprendizagem dos estudantes.

Os Temas Contemporâneos Transversais sugeridos ao longo da coleção também podem constituir pontos de partida para projetos de trabalho interdisciplinares. Esse assunto será tratado nas páginas XXVII e XXVIII deste manual do professor.

3. BNCC, culturas juvenis e contemporaneidade

É possível caracterizar as culturas juvenis com base em alguns fatores comuns. Os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental geralmente estão na faixa etária de 10 a 15 anos. Nessa fase da vida, as responsabilidades de cada sujeito devem limitar-se ao estudo e a algumas tarefas domésticas. No entanto, as delimitações etárias não são rígidas e variam conforme os grupos sociais.

Diante das gritantes desigualdades sociais no Brasil, o tempo disponível para o estudo e atividades próprias das culturas juvenis não é igualmente distribuído. Muitos estudantes brasileiros precisam assumir responsabilidades relacionadas ao trabalho ou ao cuidado dos irmãos menores ou mesmo de filhos, por exemplo.

Diferentemente da infância, em que os padrões de comportamento são semelhantes aos da cultura familiar mais imediata, durante a adolescência é intensa a identificação dos jovens com pessoas da mesma idade, o que se revela no vestuário, no vocabulário e nos gostos – como a música, a leitura, os jogos eletrônicos e o uso das tecnologias digitais de informação.

A diversidade das culturas juvenis é maior nas áreas urbanas, densamente povoadas e caracterizadas pela intensidade dos fluxos de informação, mercadorias e produtos culturais, bem como por certo anonimato ou enfraquecimento do controle social sobre os indivíduos. Além disso, a adesão à cultura digital é limitada pelo acesso desigual aos dispositivos e à infraestrutura de comunicação para utilizá-la e produzi-la. Portanto, essas tendências não devem ser generalizadas.

Por fim, é na adolescência que as formas mais abstratas de raciocínio podem ser alcançadas e desenvolvidas. Além disso, as interações sociais se ampliam, favorecendo a construção de uma identidade própria que se sustenta no reconhecimento dos outros. Nessa idade as pessoas se tornam capazes de se descentrar, o que significa rever preconceitos e conhecimentos que têm diante de situações novas.

Esse conjunto de fatores torna mais complexo o ato educativo nos anos finais do Ensino Fundamental. Para promover a aprendizagem significativa, a instituição escolar precisa ser acolhedora e dialogar com os repertórios culturais que chegam a ela.

Nesta coleção, há várias abordagens e propostas para facilitar esse diálogo. Há, por exemplo, sugestões de uso da internet para acessar informações e divulgá-las com responsabilidade. Ao refletir sobre os impactos das tecnologias digitais na vida em sociedade, os estudantes podem passar da condição de simples usuários para a de cidadãos conscientes e críticos em sua relação com o mundo virtual.

Além disso, a concepção plural da história embasa a coleção, e o contato com essa grande diversidade de sujeitos e o estudo de sua atuação em diferentes tempos favorecem a aproximação da escola com a diversidade social e cultural dos estudantes e contribuem para a formação da identidade deles.



Ilustração atual representando o uso de *smartphones* para acessar informações na internet. É importante que a necessária democratização do acesso se faça acompanhar do desenvolvimento da cidadania e do comportamento ético, fortalecendo o convívio em sociedade.

Fortalecimento da autonomia

O ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental favorece a tarefa do entendimento de si, do outro e das coletividades. O conhecimento histórico já foi definido como inventário das diferenças ou como um saber que contribui para o enriquecimento da experiência social por meio da fusão dos horizontes mais imediatos com o que as pessoas esperavam em outros tempos.

Nesta coleção, a ideia da história como conhecimento que contribui para ampliar a experiência da diversidade é o fundamento do conteúdo apresentado e das atividades propostas. As analogias históricas e a tomada de posição diante do presente são sempre acionadas, o que favorece o descentramento dos estudantes. Ao colocar o presente vivido em questão, espera-se que os estudantes sejam capazes de reconhecer sua condição histórica. Isso significa que o processo de ensino e aprendizagem da história colabora decisivamente para a autonomia dos sujeitos, objetivo que se torna mais intenso nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por sua vez, o desenvolvimento da atitude historiadora, conforme apontado anteriormente, contribui de modo significativo para a autonomia intelectual dos estudantes, tanto na escola como fora dela.

A construção dos projetos de vida

A construção da autonomia corresponde à autocriação de um sujeito capaz de articular o conhecimento para agir de maneira responsável na condução de sua vida pessoal e na convivência em sociedade. Por essa razão, na BNCC, os projetos de vida são inseridos na delimitação dos objetivos educacionais dos anos finais do Ensino Fundamental.

Uma das características do pleno desenvolvimento da consciência histórica é a projeção de um futuro amparado na compreensão do passado e do presente. Assim, pouco a pouco, em um nível mais imediato da experiência histórica dos estudantes, o exercício de imaginar futuros não se afasta completamente da fantasia infantil, mas vai ganhando concretude cada vez maior à medida que eles amadurecem. É nesse contexto que o trabalho com os projetos de vida ganha sentido.

“Ter um projeto vital pode ser entendido como uma necessidade humana de satisfação pessoal e uma maneira de participar ativamente da sociedade, no sentido de transformá-la. Reconhecer-se como sujeito capaz de contribuir com causas que transcendam o autointeresse e, ao mesmo tempo, tragam sentido e satisfação à vida pessoal significa que a fusão entre projeto individual e coletivo foi levada a cabo. [...] os projetos de vida são como a realização de uma vocação, de um chamamento que nasce de aspectos individuais e sociais, ou seja, é o resultado da conjunção entre aspirações individuais e interesses coletivos.”

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 11, p. 137, jan.-mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/frpccyjHNKGM5sHbg8GvYbt/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Projetos de vida englobam elementos pragmáticos, como o trabalho e a vida profissional, mas não se resumem a isso. A conquista da autonomia, o amplo conhecimento do mundo e o posicionamento diante dele são conquistas fundamentais da adolescência que se realizam paulatinamente e instrumentalizam os sujeitos para atuar tanto no presente vivido como na projeção do futuro. Trata-se de competências que atravessam transversalmente todos os níveis da educação básica, em uma concepção de educação integral, como preconizado na BNCC. Além disso, preparam o caminho para a capacidade de agir socialmente com responsabilidade tendo em vista o bem comum. Sendo a escola um lugar de socialização, é o espaço ideal para a discussão e a negociação de interesses e aspirações individuais e coletivos.

A história, como componente curricular, contribui para a formação dos estudantes, principalmente, no que se refere à aquisição de instrumentos para a compreensão do mundo que os cerca por meio dos processos de investigação mencionados neste manual do professor. Vale lembrar que o estudo do mundo do trabalho, das relações de poder, do reconhecimento de interesses contraditórios e dos papéis desempenhados pelos diferentes agentes, entre outros temas, também colaboram decisivamente para que os estudantes se situem no tempo em que vivem e imaginem futuros possíveis.

Nesta coleção, principalmente nas aberturas de unidade, há muitas atividades que requerem dos estudantes o projeto, a elaboração e a concretização de ações sobre sua realidade imediata, que envolve a escola, o bairro e o município em que vivem, além do uso de meios de comunicação. Esse tipo de atividade estimula a organização dos adolescentes para concretizar objetivos comuns e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento das habilidades de persuasão e de liderança, favorecendo o conhecimento de si, o reforço da autonomia e a elaboração de projetos de vida coletivamente situados, com responsabilidade.

A relação com o outro e a promoção da cultura da paz na escola

O compromisso com a diversidade, a autonomia dos sujeitos, a criação de projetos de vida e a promoção de uma cultura de paz nas escolas articula-se em torno de um princípio estruturante das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: a articulação entre educar e cuidar. Segundo o documento:

“Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes [...]. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, Dicei, 2013. p. 18.

Como espaço de formação a escola é o lugar da alteridade e da experiência da diferença positivamente percebida. Aprender com a diferença, portanto, deve ser o fundamento de uma educação para a paz, entendida como:

“[...] um campo construído e pensado com ações pedagógicas voltadas ao esclarecimento sobre a cultura das violências em seu processo de mudanças para uma Cultura de Paz. Assim, a Educação para a Paz é um campo de ensino, que pode e precisa ser estudado, devidamente articulado com a Cultura de Paz, para que sejam definidos seus aspectos básicos devidamente claros e dotados de aplicabilidade no cotidiano educacional.”

SALLES FILHO, N. A. Educação para paz: um caminhar no pensamento complexo através de cinco pedagogias integradas e complementares. *Polyphonia*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 140, 2016.

Uma cultura de paz na escola está relacionada aos seguintes aspectos:

- **questões gerais** – a tolerância como valor essencial e ênfase nos direitos humanos como fundamentos da sociedade pluralista; educar em uma perspectiva crítica e ênfase na transversalidade;
- **bases da educação para a paz** – ênfase no desenvolvimento das pessoas em relação ao seu meio, fomentando o diálogo, valorizando documentos de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que promovam uma cultura de paz e o combate às discriminações de qualquer natureza; ênfase em modelos didáticos que tenham como fundamento uma pedagogia do diálogo;
- **temas** – educação para a paz, educação em valores humanos, educação para a convivência e solidariedade; cultura e meio ambiente; resolução não violenta dos conflitos.

A cultura da paz nesta coleção

Além de um questionamento constante dos conflitos e da violência de toda ordem (contra as mulheres, populações indígenas, camponesas, afrodescendentes etc.), que precisam ser compreendidos em sua historicidade, são apresentados nesta coleção vários elementos essenciais para uma cultura de paz, como os temas relacionados aos direitos humanos fundamentais e ao combate a preconceitos. No quadro a seguir, são indicados alguns exemplos de abordagem dessas questões.

EXEMPLOS DE TRABALHO COM A CULTURA DA PAZ NA COLEÇÃO	
6º ano, abertura da unidade 4	Propõe-se uma reflexão sobre as consequências do fanatismo e da intolerância religiosa no Brasil contemporâneo.
7º ano, abertura da unidade 4	Os estudantes são convidados a refletir sobre a discriminação racial no mundo do trabalho, no Brasil atual, e a propor medidas para erradicá-las.
8º ano, capítulo 3: (“Revolução Americana: a independência dos Estados Unidos”)	Na seção “Versões em diálogo”, discutem-se os princípios que guiaram a redação da <i>Declaração de Independência dos Estados Unidos</i> .
9º ano, capítulo 7 (“Guerra Fria: política, tecnologia e cultura”)	No texto-base, analisa-se a criação da ONU e a publicação da <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> .

● A construção de ambientes inclusivos

Nas escolas especiais criadas desde o século XIX, a promoção do aprendizado de estudantes com deficiências se amparava no binômio normalidade/anormalidade. Hoje, tal paradigma está superado por perspectivas inclusivas com base nas quais se reconhecem a diferença e a pluralidade das aprendizagens possíveis, incluindo ritmos diversos do aprendizado que também se expressam entre os estudantes.

Em 2006, o Brasil aderiu à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Transformada em política pública nos anos subsequentes, a adesão ao documento internacional refletiu no aumento substantivo das matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares da educação básica, em sua maioria concentradas no Ensino Fundamental.

O trabalho com estudantes com deficiência representa um desafio para as escolas e suas equipes. A variedade do público potencial de atendimento especializado e integrado ao ensino comum é significativa, sendo possível distinguir algumas categorias:

- estudantes com barreiras de longo prazo de natureza física, sensorial ou cognitiva que implicam restrições na participação efetiva na escola e na sociedade – impedimentos relacionados à visão e à audição, bem como outras deficiências físicas, além de determinadas síndromes (Down, por exemplo);
- estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, como o autismo;
- estudantes com altas habilidades ou superdotação;
- estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade.

Cada caso envolve formas de atenção específicas no âmbito da escola, bem como acompanhamento terapêutico de equipes de saúde. À escola cabe o acolhimento desses estudantes na perspectiva da inclusão e da diversidade, incorporando a questão em seu projeto pedagógico. É, portanto, responsabilidade de todos os agentes e atores da escola refletir e estudar o assunto, bem como entrar em contato com as instituições responsáveis pelo suporte necessário à educação de crianças e jovens com deficiência.

Seguem algumas orientações gerais para promover o aprendizado dos estudantes com deficiência. Vale lembrar que, em todos os casos, recomenda-se a criação de um plano educacional individualizado.

- **Adaptação das atividades propostas:** um acompanhamento mais próximo e a concessão de mais tempo para a realização das tarefas pode ser produtivo. A simplificação das atividades de leitura e interpretação pode ser necessária. Nesses casos, é preciso adaptar e individualizar os objetivos esperados e habilidades a serem desenvolvidas.
- **Formulação de atividades interdisciplinares em colaboração:** Temas Contemporâneos Transversais e atividades interdisciplinares ensejam o trabalho em grupos de estudantes e diferentes professores. Trata-se de uma oportunidade para a equipe descobrir encaminhamentos didáticos em situações de aprendizado especiais. É recomendável que os grupos de trabalho incluam os estudantes com perfis variados. Assim todos podem colaborar com o desenvolvimento dos colegas com deficiência, reconhecendo suas capacidades e limitações.
- **Utilização de diferentes linguagens:** para os estudantes que apresentam dificuldades na escrita, o professor pode incentivar a expressão oral. Outra possibilidade é o recurso à linguagem visual por meio da elaboração de desenhos, maquetes e histórias em quadrinhos, respeitando as habilidades de cada um nesse campo. A pesquisa de imagens relacionadas a um tema, acompanhada da elaboração de legendas curtas ou explicações orais, também pode ser utilizada.
- **Repensar as avaliações:** no processo de avaliação, deve-se considerar o desenvolvimento de cada estudante. Para que haja uma progressão, é necessário adaptar os objetivos de aprendizagem. Algumas propostas e instrumentos de avaliação (como a rubrica) contribuem para o acompanhamento individualizado ou de grupos de estudantes em processo semelhante de desenvolvimento da aprendizagem.

Ilustração atual representando ambiente escolar inclusivo. Inclusão de qualidade é uma das principais tarefas da escola contemporânea.



Promovendo a saúde mental dos estudantes

As mudanças na adolescência nem sempre são experimentadas positivamente. A afirmação das identidades individuais e coletivas pode resultar em confronto com os mais velhos – professores, pais e demais figuras de autoridade – e com os colegas e amigos. Como apontado anteriormente, a manifestação e a intensidade desses conflitos são atravessadas pelas condições materiais de existência. Nesse contexto, cresce o papel da escola e da sala de aula como lugares de acolhimento, de disposição para o diálogo, de respeito às diferenças e de construção de uma cultura de paz. Tais balizas têm papel fundamental na promoção de relacionamentos saudáveis e positivos no ambiente escolar.

Os principais problemas de saúde mental na adolescência estão ligados aos estigmas (principalmente os relacionados às condições sociais e ao corpo) e às diversas formas de discriminação (racismo, sexismo incidindo sobre a condição feminina, homofobia, desprezo a pessoas com deficiência etc.). Devem ser lembrados também o uso de drogas lícitas ou ilícitas, a sujeição a situações de violência, a gravidez e a paternidade precoces. A variedade das condições de risco é bastante ampla e sua intensidade também é diversificada porque muitas dessas condições podem estar associadas.

Nesta coleção, a abordagem de Temas Contemporâneos Transversais e as indicações ao professor na parte específica deste manual do professor ou em atividades singulares contribuem para a abordagem histórica das condições de saúde, bem-estar social e respeito integral à diversidade por meio do combate ao racismo e aos padrões estéticos socialmente determinados. Na abertura da unidade 3 do volume do 6º ano, por exemplo, propõe-se aos estudantes uma discussão sobre padrões estéticos na Antiguidade clássica e na contemporaneidade, destacando a valorização de corpos saudáveis e diversos e alertando para os riscos da gordofobia.

Essas reflexões, desenvolvidas no ambiente escolar, favorecem uma visão generosa dos próprios problemas e dos que afetam os outros, contribuindo para a reflexão sobre a autocomiseração e a assunção de estigmas negativos.



LUIZ GOMES/ FOTOARENA

Memorial Anjos da Paz, no Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2021. O memorial foi inaugurado em 2015 em homenagem aos estudantes que foram vítimas de um ataque realizado por um ex-colega. Além de homenagear as vítimas e seus familiares, o memorial incentiva a produção de um ambiente escolar acolhedor e atento às dificuldades e aflições enfrentadas pelos estudantes.

● O combate à intimidação sistemática (*bullying*)

O Programa de Combate à Intimidação Sistemática foi instituído pelo governo federal em novembro de 2015, por meio da Lei nº 13.185, que estabelece algumas medidas para coibir o *bullying* nas escolas.

Bullying, segundo o artigo 1º dessa lei, é:

“[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.”

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

Outra modalidade de agressão definida no parágrafo único do artigo 2º da mesma lei é o *cyberbullying*:

“Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.”

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

O *bullying* apresenta características específicas, às quais os professores e toda a comunidade escolar devem estar atentos:

- **intencionalidade** – a agressão não constitui um fato isolado e é dirigido a uma pessoa concretamente com a intenção de convertê-la em vítima, causando-lhe sentimento de inferioridade.
- **repetição** – expressa-se por meio de uma ação agressiva que se repete ao longo do tempo e é suportada continuamente pela vítima, que tem a expectativa de ser alvo de futuros ataques.
- **desequilíbrio de poder** – é criada uma desigualdade de poder físico, psicológico ou social que gera um desequilíbrio de forças nas relações interpessoais.
- **indefensabilidade e personalização** – o alvo dos maus-tratos costuma ser um só estudante, que é colocado assim numa situação indefensável.
- **componente coletivo ou grupal** – normalmente não existe um só agressor, mas vários.
- **observadores passivos** – normalmente, as situações são conhecidas por terceiros, que não contribuem suficientemente para que cesse a agressão.

As características específicas do *bullying*, cada vez mais frequente nas escolas e nos meios virtuais, merecem atenção e capacitação de toda a comunidade (educadores, estudantes, famílias) para identificar, comunicar e atuar de maneira efetiva nas diferentes situações. Estudos e referências de sucesso evidenciam a importância da adoção nas escolas de uma política educativa de combate a situações de intimidação sistemática, atuando de maneira preventiva e comprometendo todos os envolvidos.

Metodologias que contemplam a equidade e a diversidade e favorecem o trabalho colaborativo – apresentando estratégias ativas, dinâmicas e participativas, critérios de escolaridade e agrupamentos de fato inclusivos – podem auxiliar uma estrutura permanente para combater as práticas de *bullying* ou *cyberbullying*.

Na abertura da unidade 2 do volume do 8º ano desta coleção, propõe-se uma reflexão sobre essa prática, convidando os estudantes a organizar uma campanha para combatê-la. Já na abertura da unidade 4 do volume do 9º ano, procura-se mobilizá-los a pensar sobre o *cyberbullying*.

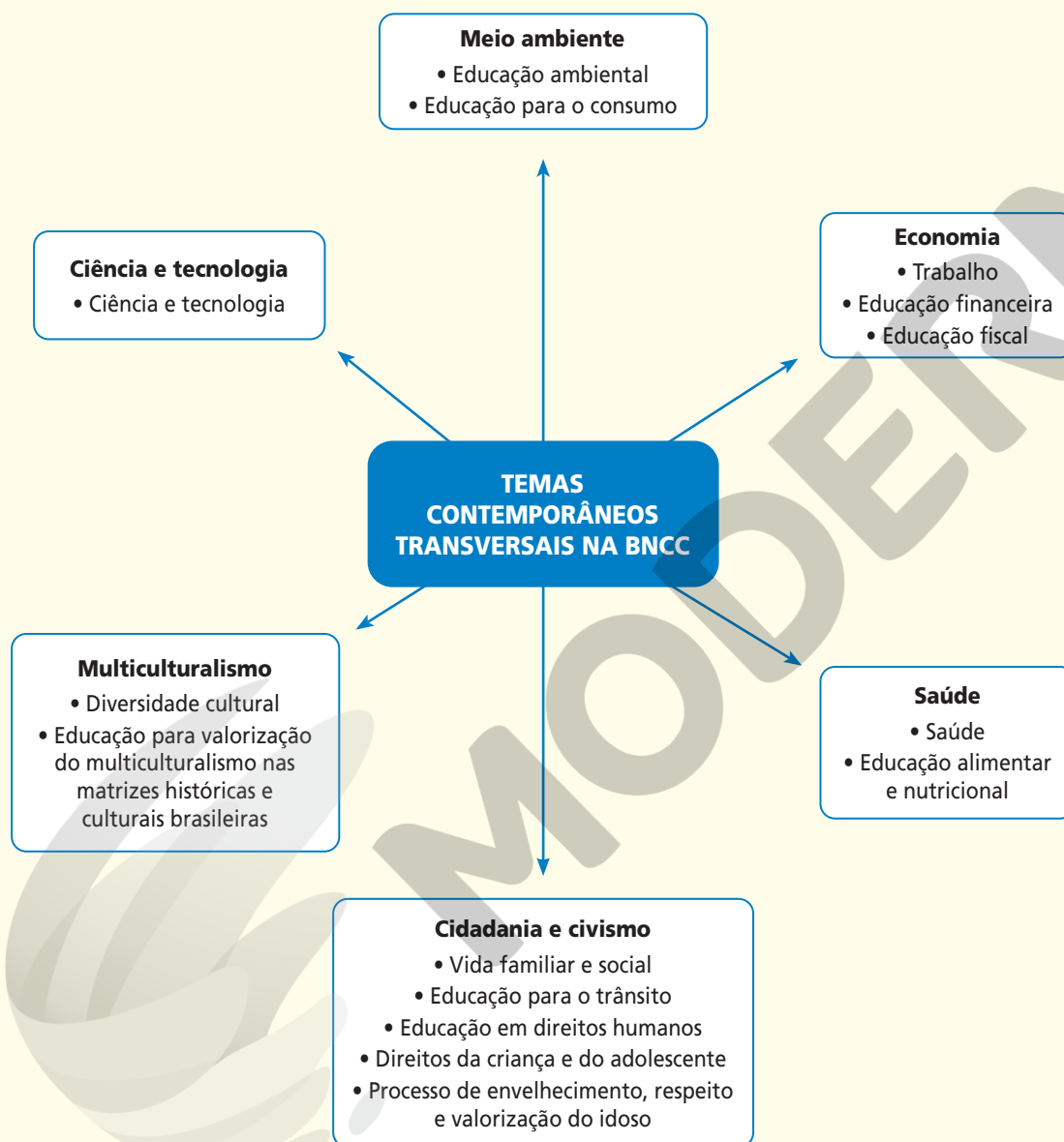


Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2018.

Os Temas Contemporâneos Transversais

Os Temas Contemporâneos Transversais não são novidade na educação brasileira, pois permeiam diferentes componentes curriculares e se associam a questões e problemas sociais da atualidade. A integração dos temas ao trabalho docente nos diferentes componentes curriculares contribui para a atribuição de sentido à experiência de aprendizagem dos estudantes, uma vez que a redimensiona ao cotidiano deles. Além disso, ao abordar um tema do ponto de vista de vários componentes curriculares, rompe-se a fragmentação do conhecimento.

No esquema gráfico a seguir, são apresentadas as seis macroáreas temáticas englobando 15 Temas Contemporâneos Transversais.



ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 13. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

Nesta coleção são propostas várias aproximações entre o conteúdo explorado nos diferentes capítulos e esses temas, principalmente por meio das atividades sugeridas e da exploração do conteúdo das seções. Os Temas Contemporâneos Transversais são sempre mobilizados, por exemplo, nas aberturas de unidade.

Um procedimento interessante pode ser selecionar previamente essas sugestões para o planejamento do trabalho coletivo e integrado da equipe de docentes, pois são várias as oportunidades de projetos interdisciplinares relacionados com esses momentos de trabalho com os TCTs.

No quadro a seguir são apresentados alguns exemplos de trabalho na coleção.

EXEMPLOS DE TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA COLEÇÃO	
Meio ambiente	8º ano, abertura da unidade 3 Propõe-se uma investigação sobre os modos de vida sustentáveis. Os estudantes deverão investigar comunidades tradicionais do Brasil e produzir um minidocumentário sobre o tema.
Economia	7º ano, abertura da unidade 2 Os estudantes são convidados a realizar uma pesquisa sobre a composição do orçamento familiar. O trabalho envolve o levantamento e a organização de informações, a realização de entrevista e a elaboração de um vídeo.
Saúde	6º ano, abertura da unidade 3 Ao abordar o tema <i>corpos saudáveis e diversos</i> , propõe-se uma reflexão sobre padrões de beleza. Os estudantes deverão levantar informações e apresentar seminários curtos sobre atividades físicas, transtornos alimentares, padrões estéticos nos meios de comunicação ou gordofobia.
	8º ano, capítulo 9 ("Nacionalismos, industrialização e movimentos sociais no século XIX") Na seção de atividades, por meio de uma proposta e pesquisa sobre alimentos ultraprocessados, os estudantes são incentivados a refletir sobre seus hábitos alimentares.
Cidadania e civismo	8º ano, abertura da unidade 1 Propõe-se um trabalho sobre a formação da opinião pública e seu lugar nas democracias modernas. Os estudantes são convidados a investigar e analisar notícias publicadas na mídia impressa ou digital sobre um tema selecionado por eles e a divulgar o resultado do trabalho para a turma.
	9º ano, abertura da unidade 1 A atividade propõe uma reflexão sobre os meios de transporte e mobilidade, promovendo uma discussão a respeito dos modos como as pessoas se deslocam no município em que moram visando contribuir para melhorá-los.
	9º ano, abertura da unidade 3 Ao abordar a temática do envelhecimento da sociedade, por meio de entrevistas e outras ações, a atividade contribui para desmistificar a velhice e estimular o convívio intergeracional.
Multiculturalismo	6º ano, abertura da unidade 2 Propõe-se a elaboração de um <i>podcast</i> sobre a produção de conhecimento e as narrativas de autores indígenas do Brasil na atualidade.
	6º ano, abertura da unidade 4 Os estudantes são instados a realizar uma pesquisa a respeito da diversidade das manifestações religiosas no país, com o intuito de contribuir para a construção de uma sociedade respeitosa e tolerante.
Ciência e tecnologia	9º ano, capítulo 1 ("A Primeira Guerra Mundial") No texto inicial sobre a <i>Belle Époque</i> , discutem-se a primazia da ciência no imaginário e no ideário europeu do período, e os impactos do uso dos avanços científicos e tecnológicos no contexto da Primeira Guerra Mundial. Na seção "Cruzando fronteiras", também há problematização do tema.
	9º ano, capítulo 7 ("Guerra Fria: política, tecnologia e cultura") No texto-base do capítulo, em diversos momentos, são trabalhados assuntos que discutem o desenvolvimento científico e tecnológico e a qualidade da apropriação social da tecnologia.

4. Práticas e estratégias para a sala de aula

Nesta coleção, são disponibilizados diversos conteúdos e instrumentos que contribuem para o professor adotar práticas e estratégias variadas no processo de ensino e aprendizagem. Atividades, textos e sugestões de avaliação formam um amplo espectro de ferramentas para facilitar o enfrentamento dos diferentes desafios educacionais pelos estudantes e pelo professor.

Entre esses desafios, estão os diferentes ritmos de aprendizagem, as defasagens na escolaridade anterior, a falta de infraestrutura escolar, o rápido desenvolvimento de tecnologias e os problemas sociais de toda a ordem que transbordam na instituição escolar. Essas questões, assim como diversas outras, são abordadas por meio de estratégias que visam incentivar o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de uma visão de mundo crítica e tolerante. A seguir, são apresentados apontamentos teóricos e sugestões didáticas para contribuir com o repertório dos professores, fornecendo elementos para a preparação de planos de ensino e enfrentamento das dificuldades mais comuns.

■ O uso de metodologias ativas

A formação de sujeitos críticos, autônomos e protagonistas do mundo em que vivem é um dos objetivos principais dos autores desta coleção. O desenrolar desse processo deve ocorrer fundamentalmente por meio de um diálogo cotidiano e alinhado com valores como a liberdade, a solidariedade, o respeito às pluralidades e a justiça social.

Com essa finalidade, propõem-se atividades baseadas em metodologias ativas, superando, assim, antigas práticas pautadas na ideia de que os estudantes são meros receptores e reprodutores de informações. O professor deixa o papel de único detentor dos saberes e assume a posição de facilitador/mediador, cuja função é orientar o desenvolvimento de pesquisas e os debates que lhe são inerentes.

Assumir esse papel só é possível diante da formação do docente no componente curricular pelo qual é responsável e no campo da pedagogia. Com base nos conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica, somados à sua experiência, o professor pode estabelecer metas, escolher os melhores caminhos e gerenciar as dificuldades que porventura apareçam. Formação acadêmica e prática em sala de aula, associadas a uma postura ética e aberta ao diálogo, legitimam a atuação dos docentes em seu relacionamento com os estudantes e com os demais integrantes da comunidade escolar.

Nesta coleção, por meio de projetos, debates, entre outras estratégias, são propostos problemas para incentivar os estudantes a trabalhar de modo colaborativo, descobrindo possíveis soluções com base nos conhecimentos adquiridos e nas experiências da vida cotidiana. Nessas atividades, a autonomia dos estudantes é incentivada, pois, para realizá-las, eles precisam tomar decisões e exercitar habilidades como a cooperação, a iniciativa e o pensamento original.

PRINCÍPIOS QUE CONSTITUEM AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO



ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 273, 2017.

Nas aberturas de unidade desta coleção, um assunto que será estudado ou mencionado é relacionado a uma problemática atual, mobilizando um ou mais Temas Contemporâneos Transversais. As atividades propostas implicam trabalhos colaborativos que envolvem pesquisas, debates e a realização de algum produto (como um *podcast* ou um seminário). Nessa proposta, há a explicitação de uma questão ou problema central e o estabelecimento das tarefas a serem cumpridas, de sua execução e da forma de compartilhamento.

A mobilização do protagonismo de estudantes no processo de ensino-aprendizagem também é feita nas aberturas dos capítulos e nas seções “Vamos pensar juntos?”, “Analisando o passado”, “Cruzando fronteiras”, “Versões em diálogo” e “Atividades”.

● Diferentes ritmos de aprendizagem e o trabalho em sala de aula

Estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem na mesma turma compõem um cenário comum que retrata a pluralidade de modos de existir e pensar. Para enfrentar esse desafio, é necessário respeitar as particularidades de cada um e superar a noção de homogeneidade na sala de aula, ou seja, a ideia de que todos os estudantes aprendem o mesmo conteúdo, da mesma forma e no mesmo tempo.

Como visto, essa diversidade se deve a questões externas, relacionadas ao mundo em que se vive, e internas, relativas aos aspectos psicológicos, biológicos e emocionais de cada um. A combinação desses elementos dá lugar a indivíduos com um potencial imensurável.

Para atender as diferentes necessidades, as variadas culturas e os diversos modos de socialização dos estudantes, as ações pedagógicas adotadas devem ser diversificadas. Nesse sentido, as atividades propostas nesta coleção mobilizam diferentes linguagens, podendo ser desenvolvidas em variados formatos e ambientes diversos. São propostos, por exemplo, a produção de *podcasts*, a criação de guias culturais, a visita a museus, a postagem em redes sociais e o desenvolvimento de pesquisas sociais. Se necessário, o professor pode adaptar as atividades conforme as orientações propostas no item “A construção de ambientes inclusivos” (p. XXIV).

A identificação das disparidades nos ritmos de aprendizagem demanda um olhar atento para a constatação de dificuldades específicas, em um processo de avaliação contínua que facilita o redirecionamento das estratégias didáticas. Para facilitar esse processo, no início de todos os volumes, na seção “Começo de conversa”, propõe-se a realização de um trabalho de avaliação diagnóstica no começo de cada ano. Outras seções, ao longo de todos os volumes, também contribuem para o acompanhamento próximo da aprendizagem de cada estudante pela ótica da avaliação processual e contínua. Esse assunto será detalhado adiante, neste manual.

Além disso, algumas estratégias de trabalho em grupo e metodologias específicas, como a da sala de aula invertida, podem ser empregadas para contemplar a diversidade de modos e ritmos de aprendizagem.

Sugestões de trabalho

As sugestões a seguir podem contribuir para otimizar o trabalho com grupos grandes de estudantes.

- **Situações de trabalho em grupo:** são alternadas as maneiras de compor os grupos de trabalho – por ordem alfabética, por preferências de assuntos, por sorteio, por separação de habilidades, elegendo estudantes para registro escrito, ilustrações ou exposição oral, ou reunindo no mesmo grupo estudantes com níveis de aprendizagem diversos. Além disso, podem ser propostas formações livres, deixando que os estudantes se organizem e façam suas escolhas, procurando observar se tais composições têm funcionalidade ou carecem de intervenção.
- **Estratégias preventivas de apoio entre pares:** os estudantes são envolvidos na tarefa de “cuidar uns dos outros”. Pode ser proposta a formação de grupos responsáveis por não deixar nenhum estudante sozinho, grupos responsáveis pelo acolhimento de novos estudantes e de mentores, entre outros.
- **Sala de aula invertida:** os estudantes têm contato prévio com o conteúdo que será abordado em sala de aula por meio da utilização de recursos digitais ou convencionais para a realização de leituras, pesquisas, atividades e acesso a recursos audiovisuais, entre diversas outras possibilidades. Em sala de aula são realizadas discussões nas quais os estudantes podem compartilhar o conhecimento produzido, resolver dúvidas, bem como produzir sínteses e realizar atividades de aplicação do aprendido.
- **Rotação por estações de trabalho:** a turma pode ser organizada em grupos que percorrem um circuito de atividades articuladas para o trabalho com um objeto de estudo específico. Um exemplo, entre as várias possibilidades, é dividir a turma em duas equipes: enquanto um grupo trabalha com meios digitais, o outro permanece sob orientação do professor. As duas modalidades devem ser alternadas.

Em situações de aula expositiva ou mesmo dialogada, podem-se reservar os últimos cinco minutos para que os estudantes produzam, individualmente, no caderno, uma síntese do que aprenderam. Na aula seguinte, podem-se convidar alguns deles para ler suas sínteses, com mediação do professor. Por meio desse procedimento, pretende-se que os estudantes exercitem a atenção e desenvolvam habilidades para fazer registros durante as aulas.

História ensinada, linguagens e pesquisa

Os conteúdos do componente curricular envolvem a noção de tempo histórico, a operação de conceitos históricos e a composição de narrativas que construam sentido para o mundo vivido. Além disso, constituem referências culturais a serem apropriadas por meio da interrogação sistemática. Nos anos finais do Ensino Fundamental, as dificuldades na programação do aprendizado estão relacionadas a conteúdos que exigem alta capacidade de abstração: a comparação entre sociedades, as durações e temporalidades cruzadas, os conceitos históricos interpretativos e de época (como linguagem da ciência) e formas narrativas cada vez mais complexas.

Nesse contexto, a iniciação à pesquisa é essencial para ultrapassar a simples memorização como estratégia arraigada na cultura escolar, desenvolver a atitude historiadora, mencionada na BNCC, e contribuir para a formação de sujeitos com autonomia para buscar e aprender novos conhecimentos.

A iniciação à pesquisa corresponde a uma pedagogia da investigação, por meio da qual se pode desenvolver a capacidade de interpretação e de representação que caracteriza o conhecimento histórico. Trata-se de interrogar as fontes mais variadas, aproximando-se do método histórico, assim como construir hipóteses, argumentar em sua defesa e produzir narrativas como enredos explicativos.

Com a iniciação à pesquisa no ensino de história, de maneira geral, pode-se:

- promover o reconhecimento do regime de evidências como parâmetro necessário à análise do passado, tendo em vista a verdade histórica (obtida com base na pesquisa);
- reconhecer a variedade tipológica das fontes históricas, considerando sua materialidade e as características da(s) linguagem(ns) que as compõe(m);
- promover a percepção da historicidade das fontes históricas, partindo de sua datação mais evidente, passando pela localização da autoria e pela situação de produção, até chegar ao reconhecimento das formas das linguagens verbais e não verbais de uma época histórica;
- exercitar o que se denomina crítica da fonte, promovendo a capacidade de desvendar seus significados e seu sentido histórico no momento em que foi produzida;
- estimular o uso controlado das fontes na representação do tempo histórico em formas narrativas variadas, bem como no paulatino aprendizado da construção de hipóteses;
- exercitar a apreciação de ordem estética dirigida aos objetos de investigação histórica.

Propostas nesta coleção

A coleção apresenta uma série de atividades voltadas ao exercício da pesquisa e da análise de diferentes fontes, recursos e documentos em suas diversas vertentes. Elas fazem parte das seções “Atividades”, no fim de cada capítulo, bem como das aberturas de unidade e abarcam uma diversidade de práticas científicas, no campo da história e das ciências humanas. Alguns exemplos são:

- **análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal)** – 9º ano, capítulos 11 e 12;
- **análise documental (sensibilização para análise de discurso)** – 6º ano, capítulo 8; 8º ano, capítulo 1;
- **construção e uso de questionários** – 7º ano, abertura da unidade 3;
- **entrevistas** – 7º ano, abertura da unidade 2;
- **estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural)** – 9º ano, capítulos 1 e 2;
- **observação, tomada de nota e construção de relatórios** – 7º ano, capítulo 7;
- **revisão bibliográfica (Estado da Arte)** – 9º ano, capítulo 2.

Ao estabelecer relações entre documentos diferentes (escritos e visuais, por exemplo) e identificar as linguagens que os constituem, os estudantes poderão compreender o caráter intertextual das fontes históricas, em particular, e da comunicação humana, em geral. Assim, admitindo-se o caráter construtivo das diferentes linguagens e a intertextualidade da comunicação, o exercício de interrogação metódica das fontes históricas no ensino de história torna-se mais relevante, ultrapassando usos das fontes como ilustrações ou simples suportes de informação.

Na atividade 5 da seção “Atividades” do capítulo 1 do volume do 7º ano, por exemplo, propõe-se um exercício de análise de discursos textual e iconográfico. Os estudantes são incentivados a observar o modo como as ideias de civilização e barbárie são produzidas e relacionadas, respectivamente, aos europeus e aos indígenas.

Leitura inferencial e desenvolvimento da argumentação

A leitura é uma habilidade essencial para o desenvolvimento pessoal, e seu domínio progressivo constitui uma das tarefas mais importantes da educação escolar. A BNCC destaca uma série de habilidades importantes para que os estudantes possam, por meio da leitura, compreender a realidade na qual estão inseridos e fazer abstrações acerca do mundo do qual fazem parte. Experiências significativas, inseridas em contextos em que ler (e escrever) tem um sentido social, são uma premissa para a formação de um leitor competente.

De acordo com uma visão psicolinguística, o processo da leitura passa por, pelo menos, quatro etapas:

- **decodificação** – na qual o leitor é capaz de compreender os símbolos escritos, relacionando-os a seus devidos significados;
- **compreensão** – na qual o leitor é capaz de identificar o sentido do texto, sua estrutura, seu gênero e o contexto em que está inserido, além de reconhecer informações explícitas;
- **interpretação** – na qual o leitor é capaz de interagir, dialogar, opinar e apreender as informações implícitas (que não aparecem escritas diretamente no texto);
- **retenção** – na qual o leitor, além de reter as informações, conhecimentos e ensinamentos contidos no texto, consegue assimilar o conteúdo e relacioná-lo a seus conhecimentos prévios e a sua experiência de vida, podendo aplicá-lo em diferentes contextos.

Envolvendo um nível de complexidade crescente, pode-se considerar a leitura um exercício dialógico que demanda um planejamento intencional, capaz de fornecer aos estudantes os instrumentos necessários para que possam ultrapassar o estágio de decodificação da escrita. A escola tem, portanto, o papel de auxiliá-los no desenvolvimento de habilidades que contribuam para a produção de sentidos e significados do que leem, tornando-os capazes de posicionar-se diante da multiplicidade de informações complexas do mundo contemporâneo.

A capacidade de fazer inferências é vista por muitos pesquisadores como o primeiro passo fundamental para o desenvolvimento de uma leitura de qualidade. Para inferir, o leitor, além de construir uma imagem mental do que lê, faz uso do conhecimento prévio que tem sobre o assunto, deduz informações não explícitas no texto e conecta seus elementos para chegar a uma compreensão do todo. O processo de leitura, portanto, é de interação entre o que está explícito (que é em parte percebido, em parte previsto) e o que o leitor insere no texto por meio de inferências que faz com base em suas experiências e em seu conhecimento do mundo.

Para auxiliar os estudantes nesse aprendizado, pode-se lançar mão de algumas estratégias, como as sugeridas a seguir.

- Favorecer, por meio de perguntas, a antecipação do conteúdo do texto que será lido e a relação dele com os conhecimentos prévios dos estudantes.

- Estimular o raciocínio lógico, de modo que os estudantes possam chegar a conclusões com base em uma ou mais ideias encadeadas pelo texto.
- Incentivar os estudantes a refletir sobre o que leram, buscar informações e utilizá-las para explicar seus pensamentos e argumentos.
- Fomentar deduções que podem ser feitas considerando as pistas implícitas no texto.
- Estimular os estudantes a estabelecer relações entre o conteúdo de um texto e as aprendizagens anteriores.
- Criar situações de debate com base em textos que contenham ideias polêmicas, de modo que os estudantes possam explicitar uma posição e expor argumentos para defendê-la, expressando-se com liberdade.
- Promover o diálogo entre o texto e os estudantes, oferecendo perguntas que apresentem graus crescentes de complexidade. Esse procedimento é fundamental para os estudantes que apresentam dificuldades de leitura, e deve ser retomado sempre que necessário, na sequência sugerida a seguir.
 - » Solicitar a localização de informações explícitas no texto.
 - » Propor questões de baixo nível de inferência, cujas respostas não sejam explícitas, mas fáceis de deduzir com base no texto.
 - » Fazer perguntas com alto nível de inferência, que estimulem o leitor a estabelecer conexões entre suas experiências e o texto.
 - » Fazer perguntas argumentativas, que incitem a expressão e a defesa de ideias relativas à leitura.
- Considerar a ideia de que não há apenas uma resposta a ser construída. Para que os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, é necessário propor atividades e momentos que validem as inferências deles.

Para contribuir com o desenvolvimento da competência leitora, são apresentadas ao longo da coleção orientações específicas para o professor encaminhar os estudantes a alcançar gradativamente os vários níveis inferenciais de leitura. Esse critério também foi utilizado nos boxes “Agora é com você!” em que são propostas atividades que demandam a localização de informações no texto-base. No final de cada capítulo, as atividades sugeridas obedecem a graus crescentes de complexidade, sendo necessário, para resolvê-las, a realização de inferências, o resgate dos conhecimentos adquiridos ou de experiências vividas, a elaboração de argumentação etc.

Os argumentos construídos pelos estudantes devem estar sempre ancorados em evidências, ou seja, em fontes documentais, historiográficas ou de divulgação científica confiáveis. Nesta coleção, contribuem para o desenvolvimento da argumentação, por exemplo, as aberturas de unidade e de capítulo, e as seções “Vamos pensar juntos?”, “Analisando o passado”, “Versões em diálogo” e “Atividades”.

O trabalho com diferentes fontes documentais

Para desenvolver as habilidades investigativas e compreender a importância da pluralidade na produção do conhecimento, é necessário que os estudantes exercitem a problematização dos documentos e do tempo histórico, assim como a interpretação de diferentes linguagens. Para isso, o trabalho com diferentes fontes documentais é fundamental e constitui uma das bases desta coleção.

A fim de promover o desenvolvimento desse saber histórico, as atividades propostas incentivam a interrogação de variadas fontes e de diversos tipos de documento por meio de procedimentos como os de identificação, comparação e estabelecimento de relações entre o conteúdo aprendido e a realidade dos estudantes. A seguir, apresentam-se as estratégias para realizar o trabalho com as diferentes fontes documentais na coleção.

Interrogar os textos e a oralidade

Texto e oralidade compõem o universo da linguagem verbal que domina boa parte das interações humanas, constituindo objetos de investigação histórica.

Os textos escritos podem ser considerados materialmente ou de acordo com suas finalidades. Há as inscrições, os manuscritos, os textos impressos e os digitais. Apesar da dificuldade em recuperar a concretude dos documentos utilizados, é possível identificar o suporte dos diferentes sistemas de escrita, disponíveis por fac-símiles e fotografias, além de investigar e refletir sobre sua intencionalidade, circulação social etc.

Na seção “Versões em diálogo” do capítulo 12 do volume do 6º ano, por exemplo, propõe-se uma atividade de análise comparativa de trechos da correspondência trocada entre o sultão Saladino e o rei Ricardo I. Espera-se que, ao realizar essa atividade, os estudantes compreendam a importância do território de Jerusalém para cristãos e muçulmanos, refletindo sobre os pontos comuns dessas religiões e as tentativas de convivência pacífica entre elas.

As fontes orais também podem ser estudadas com base na finalidade. É possível diferenciar um depoimento oral, uma canção, um poema declamado ou um discurso radiofônico gravados, disponíveis nos ambientes digitais. Do ponto de vista dos objetivos originais das fontes, também é possível discernir registros artísticos, políticos, testemunhos, reportagens radiofônicas e uma infinidade de outros objetos sonoros, de reproduções da voz humana, que remetem ao advento da reprodutibilidade técnica.

Na seção “Versões em diálogo” do capítulo 5 do volume do 9º ano, os estudantes devem analisar as canções “Lenço no pescoço” e “O bonde São Januário” para refletir sobre o processo de produção e apropriação de elementos culturais e a relação destes com as tensões sociais e as negociações relacionadas às lutas por direitos. O trabalho com a oralidade e a coleta de testemunhos também pode ser desenvolvido em diálogo com a abertura da unidade 2 do 9º ano, durante a produção do memorial às vítimas de crimes contra a humanidade. A pesquisa e a compilação de depoimentos de sobreviventes desses crimes, pode fazer parte da etapa de pesquisa e da confecção do memorial, contribuindo para resgatar e valorizar as memórias das vítimas.

BIBLIOTECA ARSENAL - PARIS



Ivain, o cavaleiro do Leão combatendo um dragão, iluminura produzida no século XV. A análise de diferentes fontes históricas – textos, objetos sonoros e imagens como essa – é um dos trabalhos mais importantes a serem realizados pelos estudantes em sala de aula.

Interrogar as imagens artísticas e técnicas: fotografia, cinema e audiovisual

É comum a afirmação de que o mundo contemporâneo é imagético. De fato, desde o início do século XX o desenvolvimento das técnicas de produção e de reprodução de imagens amplia essa percepção. A revolução digital estendeu globalmente as possibilidades de produção e de consumo de imagens – das obras de arte aos *memes*, passando pela propaganda. A visualidade e a comunicação por imagens, características universais dos seres humanos, ganharam expressiva amplitude. Portanto, instigar a interrogação das linguagens visuais é um objetivo de primeira ordem no ensino de história.

Para debater a importância desse tipo de imagem, o professor encontrará, por exemplo, na abertura do capítulo 4 do volume do 8º ano, um *meme* sobre a queda da Bastilha. O objetivo é incentivar os estudantes a debater as ressignificações dos símbolos de poder, assim como a importância da internet para os modos de se relacionar e de se comunicar na atualidade.

Considerar as diferentes tipologias de imagem também é importante. Há imagens com finalidade mais informativa, como as representações cartográficas e as plantas arquitetônicas. Podem ser consideradas imagens artísticas a pintura, a escultura e os diversos tipos de gravura. Imagens técnicas, por sua vez, são os mapas, a fotografia analógica e digital, o cinema, a televisão e outras produções audiovisuais. Cada uma delas possui sua especificidade para análise e interpretação.

Contudo, guardadas suas especificidades, para realizar a análise dessas imagens devem-se seguir os procedimentos clássicos de crítica das fontes: definição das tipologias, datação, identificação da autoria etc. A leitura de imagens, isto é, a interpretação de seus significados e da relação que mantêm com outras, demanda um aprendizado e a constituição de um repertório por parte dos professores e dos estudantes. A atividade 3 da seção “Atividades” do capítulo 10 do volume do 8º ano apresenta um exemplo de leitura de imagem. A proposta é a análise da pintura *Progresso Americano*, de John Gast, descrevendo a obra e observando: a distribuição espacial dos personagens representados e as partes mais ou menos iluminadas da obra. Espera-se que, ao realizar a atividade, os estudantes compreendam que a valorização da civilização estadunidense em detrimento de outras culturas e modos de vida, durante o processo da Marcha para o Oeste, foi produzida simbolicamente.

Interrogar os patrimônios culturais

O conceito de patrimônio artístico e histórico, que se sustentava na lógica monumental herdada do século XIX, foi alterado em 1988, com a definição dos bens que constituem o patrimônio cultural no artigo 216 da Constituição Federal. A mudança se relaciona a uma lógica representativa, em que a atribuição de valor artístico, histórico ou cultural deixa de ser apanágio de setores especializados identificados ao Estado e incorpora reivindicações de grupos sociais em busca de reconhecimento.

Os bens patrimoniais são divididos, de acordo com o princípio da materialidade, em materiais e imateriais (ou intangíveis). Os primeiros são bens resguardados em museus e suas coleções, objetos de salvaguarda tradicionais, além de sítios arqueológicos, parques, monumentos públicos, áreas centrais de cidades e outros espaços modificados pelo ser humano identificados como valores culturais a serem preservados. Os segundos são as práticas culturais e saberes tradicionais, expressos na vivência cotidiana de certos segmentos da sociedade. O patrimônio imaterial ou intangível envolve técnicas, formas de fazer, crenças, saberes e práticas tradicionais que podem ser registrados. As noções de patrimônio natural e cultural confluem na emergência da ideia de paisagens culturais, espaços nos quais se apresenta uma integração entre paisagem natural e construída, que requer proteção.

A coleção apresenta diversos conteúdos e atividades que envolvem o patrimônio cultural. Na atividade 5 da seção “Atividades” do capítulo 10 do volume do 7º ano, por exemplo, os estudantes são convidados a elaborar uma ficha de reconhecimento de uma manifestação cultural do município ou região em que vivem como patrimônio cultural. Espera-se que, ao realizar a atividade, eles relacionem sua história com o conceito de patrimônio, além de identificar algumas das estruturas institucionais responsáveis pelo reconhecimento de um bem cultural.

A incorporação do patrimônio cultural ao ensino de história remete também ao estudo de objetos da cultura material. Nesse sentido, são propostos na coleção exercícios de análise de objetos arqueológicos, como o Estandarte de Ur. Na seção “Analisando o passado” do capítulo 3 do volume do 6º ano, são estudados os elementos que compõem o objeto, incentivando uma reflexão sobre a cultura dos sumérios, as relações comerciais que eles estabeleciam com outros grupos e as influências dessas relações nas representações que eles produziam de si mesmos.

🔵 Orientações para realização de visita guiada e pesquisa de campo

Para a integração da educação patrimonial ao ensino escolar há vasto repertório de metodologias, como as visitas guiadas e os estudos do meio, que podem incorporar o acesso virtual a museus e espaços patrimoniais, bem como a criação de museus virtuais das escolas e dos bairros ou a elaboração de inventários participativos com as comunidades.

A realização de pesquisas de campo e de visitas guiadas a determinadas instituições tem o potencial de sensibilizar os estudantes para questões sociais, éticas e políticas, permitindo-lhes também refletir sobre o modo como estão inseridos no mundo que habitam. Nos museus, entendidos como espaços de salvaguarda, pesquisa e comunicação das referências patrimoniais e expressões culturais, os indivíduos podem dialogar com as memórias de uma coletividade, posicionando-se em relação a elas e refletindo sobre o lugar que ocupam na sociedade e, principalmente, a respeito do lugar que desejam ocupar.

Para abordar essas questões, são disponibilizadas na coleção atividades que envolvem visitas guiadas ou pesquisas de campo. Na atividade 6 da seção “Atividades” do capítulo 4 do volume do 8º ano, propõe-se aos estudantes a visita a um museu com o objetivo de observar o papel que a instituição desempenha como espaço de produção e legitimação de discursos específicos, que não representam verdades absolutas.

A preparação para esse tipo de atividade exige um esforço coletivo e projetos de longo prazo, envolvendo três momentos: o de preparação da turma, com as orientações acerca do que os estudantes deverão observar e registrar; o da visita ou pesquisa de campo propriamente dita; o da organização, do compartilhamento de informações e da elaboração de relatórios (que podem ter diferentes formatos, mesclar linguagens e suportes diversos).

Vale lembrar que para a realização de atividades fora do ambiente escolar é necessário tomar precauções, como verificar a segurança dos meios de transporte necessários, a classificação etária indicada de museus e exposições, a acessibilidade dos locais e a necessidade de entrega de formulários de autorização, para garantir a integridade física dos estudantes, professores e demais pessoas envolvidas.



Obra de restauração do Museu Nacional, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro (RJ), que foi atingido por um incêndio em 2018. Foto de 2019. O Museu Nacional é o mais antigo do Brasil e abriga um importante acervo nas áreas de história, antropologia e ciências naturais, além de formar pesquisadores.

● Pensamento computacional: o ensino pela resolução de problemas

O pensamento computacional é uma metodologia relacionada à ciência da computação e aos conceitos utilizados nessa área. Com as rápidas transformações tecnológicas e seus impactos na sociedade, aprender a lidar com a tecnologia e a informação digital de maneira fluente e ética é fundamental para a formação de sujeitos conscientes e capazes de intervir no mundo em que vivem.

A internet e as novas tecnologias de informação e comunicação modificaram o modo como os sujeitos se relacionam com o ensino, com as outras pessoas e até com eles mesmos. O processo de ensino e aprendizagem deve incluir esses fatores para não ficar alheio à sociedade que o cerca. Além disso, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensamento computacional, paralelamente à criatividade e à resolução coletiva de problemas, é cada vez mais requerido. De acordo com a BNCC, o pensamento computacional:

“[...] envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática [...]”.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 474.

Em uma acepção mais genérica, o pensamento computacional pode ser entendido como uma série de processos de pensamento utilizados para resolver um problema. Esses processos devem ser descritos da forma mais eficaz possível. São quatro os pilares utilizados para a resolução dos problemas: a decomposição, o reconhecimento de padrões, a abstração e a criação de algoritmos.

ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA



Fonte: BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. Tese (Doutorado em Educação em Informática) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. p. 30-41.

É possível desenvolver o pensamento computacional de forma lúdica e sem a obrigação do envolvimento de máquinas. Nesta coleção, são propostas duas atividades por volume com essa intenção, nas quais é possível trabalhar três dos quatro pilares: decomposição, reconhecimento de padrões e abstração. Tais atividades demandam a elaboração de produtos como manuais e *podcasts*, com as respectivas orientações e possíveis formas de aprofundamento sugeridas neste manual do professor.

Na atividade 5 da seção “Atividades” do capítulo 5 do volume do 6º ano, por exemplo, propõe-se a criação de um manual de instruções para desenhar deuses egípcios. Por meio dos pilares do pensamento computacional, os estudantes são instruídos a desenvolver um projeto que os ajudará a reconhecer uma religião politeísta, o que contribui para a valorização da diversidade cultural.

Do mesmo modo, na atividade 4 da seção “Atividades” do capítulo 10 do volume do 8º ano, é proposta a produção de um *podcast*. Para entender como se produz um *podcast*, os estudantes realizarão a decomposição de tarefas, o reconhecimento de padrões, a abstração e a produção de instruções, podendo desenvolver habilidades relacionadas ao pensamento computacional e, ao mesmo tempo, pensar sobre as tensões e disputas que envolvem a memória histórica e suas representações na questão da derrubada de estátuas de figuras históricas controversas.

Práticas de pesquisa, cultura digital e novas tecnologias de informação e comunicação

Com o rápido avanço e a difusão das novas tecnologias de informação e comunicação, é essencial que os estudantes desenvolvam uma relação fluente com o mundo digital e a cultura digital, que, segundo a BNCC, respectivamente:

"[...] envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;

[...] envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica."

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 474.

Com esse objetivo, a coleção apresenta diversas sugestões de ensino com as quais se busca articular as práticas de pesquisa à cultura digital e às novas tecnologias de informação e comunicação. Ao longo dos quatro volumes, encontram-se propostas de pesquisa que também podem ser realizadas por meio do uso da internet, contemplando, além dos conteúdos históricos, as etapas de verificação das fontes e as reflexões éticas a respeito da produção e do compartilhamento de informações.

Pesquisas realizadas em *sites* e plataformas disponíveis na internet, assim como materiais digitais e visitas virtuais, são alguns dos recursos sugeridos ao professor nesta coleção, contribuindo para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, personalizado e socialmente integrado.

A internet como ferramenta de pesquisa e divulgação do conhecimento

A rede mundial de computadores oferece uma infinidade de recursos que podem ser empregados nas aulas de história. A capacidade de transitar entre os espaços físico e virtual, compreendendo a influência de um sobre o outro, pode ser aprimorada em práticas didáticas nas quais os estudantes atuam como produtores e transmissores de conhecimento.

A pesquisa histórica tem papel fundamental nesse aprendizado. No meio virtual, ela deve, também, compreender o levantamento de fontes, a análise crítica do conteúdo encontrado e do modo como este foi produzido e, por último, a divulgação dos resultados alcançados. Esse conjunto de procedimentos é incentivado de forma gradual, ao longo desta coleção, para que os estudantes compreendam sua importância para a leitura da realidade.

Além disso, são indicados diversos *sites* com vídeos, documentários, artigos, jogos, museus, arquivos, bancos de dados e vários outros recursos, que podem ser usados pelo professor para aprimorar seu conhecimento e para sugerir aos estudantes nas atividades que envolvem o método científico.

A etapa de difusão do conhecimento produzido é um meio de sensibilizar os estudantes para seu papel como agentes de transformação social. Assim, incentiva-se a divulgação dos resultados dos projetos, exercícios e atividades desenvolvidos pela turma. Seguem sugestões de formatos, com suporte eletrônico, que podem ser utilizados pelos estudantes para a divulgação do produto das atividades propostas, principalmente, nas aberturas das unidades e na subseção "Aprofundando", da seção "Atividades", no fim de cada capítulo.

- **Podcasts:** conteúdos de áudio gravados, semelhantes a programas de rádio, que podem ser acessados livremente pelos ouvintes.
- **Postagens em blogs e redes sociais:** caracterizam-se pela interatividade com outros usuários. Dependendo da rede social escolhida, a postagem pode envolver uma imagem, um vídeo ou um texto de tamanho reduzido e linguagem informal.
- **Apresentação de slides em trabalhos em sala de aula:** por esse meio, podem ser divulgadas imagens e recursos audiovisuais. Sua capacidade de difusão é menor que a dos meios anteriores, pois para reproduzir os slides é necessário ter acesso a programas específicos.

Mídiaeducação: produção, uso responsável e leitura crítica das informações

Diante da centralidade das novas tecnologias de informação e comunicação em grande parte das interações culturais, econômicas, políticas e sociais da atualidade, é necessário democratizar o acesso a esses meios e formar estudantes que saibam lidar com o fluxo constante de informações e mensagens de maneira responsável, desenvolvendo competências para analisar criticamente os meios digitais e exercer a cidadania de forma plena. Tal é a finalidade da mídiaeducação, cujo foco está no ensino e na aprendizagem de maneiras de se relacionar com os meios digitais.

A mídiaeducação demanda do professor disposição para debater com os estudantes temas como *fake news*, pós-verdade e disseminação de discursos de ódio na internet, sempre na medida das possibilidades de compreensão das diferentes faixas etárias. Por meio do debate, os adolescentes poderão, gradualmente, compreender o peso dessas estratégias nas disputas de poder político, econômico ou ideológico, identificando os possíveis interesses em jogo.

Pós-verdade foi eleita pela Universidade de Oxford a palavra do ano de 2016, sendo definida no dicionário dessa universidade como a circunstância em que os fatos objetivos influenciam menos a formação da opinião pública do que apelos à emoção e crenças pessoais.

O ensino de história tem um papel importante no combate à pós-verdade, pois pode instrumentalizar os estudantes para distinguir fato de opinião e identificar narrativas com embasamento científico. Além disso, a construção de um conhecimento histórico plural em vozes e experiências contribui para desestabilizar linhas de pensamento que dividem o mundo entre o bem e o mal.

A formação em mídiaeducação envolve procedimentos específicos do conhecimento histórico: a pesquisa e a verificação das fontes. Como prática cotidiana durante as aulas de história, ao realizar a checagem das fontes, é preciso considerar: a autenticidade de *sites* e acervos como os de bibliotecas, museus e arquivos; a data e a origem primária de notícias e postagens realizadas em *sites*, *blogs* e redes sociais; a veracidade de perfis pesquisados nessas redes; as informações a respeito dos autores das informações levantadas.

Um exemplo desse tipo de atividade se encontra na seção “Vamos pensar juntos?” do capítulo 1 do volume do 8º ano, em que se propõe aos estudantes uma reflexão sobre as enciclopédias digitais e os desafios relacionados à verificação das fontes e ao cruzamento de dados.

As reflexões acerca da responsabilidade sobre o conteúdo que se produz e se compartilha na internet, advindas do trabalho com a mídiaeducação, também são ferramentas estratégicas de combate ao *cyberbullying* e outros tipos de violência que se propagam pelas mídias digitais.



ELENABSL/SHUTTERSTOCK

Ilustração atual representando pessoas conectadas à internet por aparelhos tecnológicos. Na sociedade contemporânea, o estudo de boas práticas de uso de tecnologia e de estratégias de checagem de informações é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes.

O uso pedagógico da tecnologia (laboratórios, simuladores e videogames)

Além de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais lúdico, as novas tecnologias de informação e comunicação podem ser utilizadas nos campos da pesquisa e da produção do conhecimento. Boa parte dos estudantes do Ensino Fundamental cresceu cercado por tecnologia digital. A incorporação desses recursos na prática escolar, portanto, além de ser um fator de motivação para os adolescentes, pode colaborar para a formação deles, capacitando-os para o uso responsável da tecnologia como ferramenta de aprendizagem, de produção e disseminação de conhecimento, e contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia.

Vale lembrar que, para o sucesso das estratégias aplicadas com o uso desses recursos, é essencial que o professor se assegure de que os estudantes têm acesso, na escola ou em seus domicílios, a dispositivos como computadores, *smartphones* ou *tablets* e à internet. Como o acesso à internet não está completamente democratizado no país, as atividades que demandam uso exclusivo da tecnologia foram apresentadas como propostas de atividades complementares presentes, uma por volume, nos manuais do professor que compõem esta coleção.

Pela internet, os estudantes podem acessar laboratórios virtuais, por exemplo, nos quais estão disponíveis trabalhos científicos e, por vezes, experimentos que seriam inacessíveis a eles de modo presencial. É o caso do Laboratório de Arqueologia Romana Provincial, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (USP), no qual está disponível uma série de conteúdos interativos que podem ser utilizados para estudar a presença romana nas diferentes áreas de dominação. Disponível em: <http://www.larp.mae.usp.br/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

O jogo *O último banquete em Herculano* está disponível para *download* nesse *site* e foi utilizado como atividade complementar para o capítulo 9 do volume do 6º ano no manual desta coleção. De maneira lúdica e interativa, o jogo em questão promove o estudo do cotidiano dos romanos no contexto da erupção do Vesúvio.

Além desse, outros jogos foram indicados nesta obra. No capítulo 8 do volume do 8º ano, por exemplo, no manual para o professor, foi indicado o jogo *Sociedade Nagô*. Através do entretenimento e da recreação, o objetivo é aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre a cultura dos grupos que protagonizaram a Revolta dos Malês na Salvador do século XIX.

As visitas virtuais a instituições como museus também podem aproximar o conhecimento histórico do dia a dia dos estudantes. Instituições como a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o Museu Afro Brasil, entre diversas outras, dispõem de portais nos quais é possível realizar visitas virtuais ao acervo. Além disso, disponibilizam nesses portais suporte para diversas atividades, como a análise da cultura material, dos discursos expositivos e de obras de arte.

O trabalho com bibliotecas e acervos virtuais, por sua vez, pode ser considerado uma estratégia-chave para a utilização pedagógica da tecnologia na produção do conhecimento histórico. Nesses *sites*, é possível consultar bibliografias e fontes de todo o globo para realizar pesquisas que, em outro caso, demandariam o deslocamento a outras cidades e até a outros países.

Nessa categoria, podem-se citar: a *Hemeroteca Digital*, da Fundação Biblioteca Nacional, a *Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin*, da Universidade de São Paulo, a *Biblioteca Nacional Digital*, o portal *Domínio Público*, o acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea e do Brasil (CPDOC), mantido pela Fundação Getúlio Vargas, e o portal *IBGE Educa*.

A utilização dos recursos oferecidos pelas novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem está longe de ser apenas um fator motivador para os estudantes, devendo ser integrada ao projeto pedagógico.

“Essas novas tecnologias cooperam para o desenvolvimento da educação em sua forma presencial (fisicamente), uma vez que podemos usá-las para dinamizar nossas aulas em nossos cursos presenciais, tomando-os mais vivos, interessantes, participantes, e mais vinculados com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contato com os conhecimentos produzidos: Cooperam também, e principalmente, para o processo de aprendizagem a distância (virtual) [...]. Como tecnologias, porém, sempre se apresentam com a característica de instrumentos, e, como tais, exigem eficiência e adequação aos objetivos aos quais se destinam. [...] é importante chamar a atenção para o seguinte ponto: não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada. Seja na educação presencial, seja na virtual, o planejamento do processo de aprendizagem precisa ser feito em sua totalidade e em cada uma de suas unidades. Requer-se um planejamento detalhado, de tal forma que as várias atividades integrem-se em busca dos objetivos pretendidos e que as várias técnicas sejam escolhidas, planejadas e integradas de modo a colaborar para que as atividades sejam bem realizadas e a aprendizagem aconteça [...]”

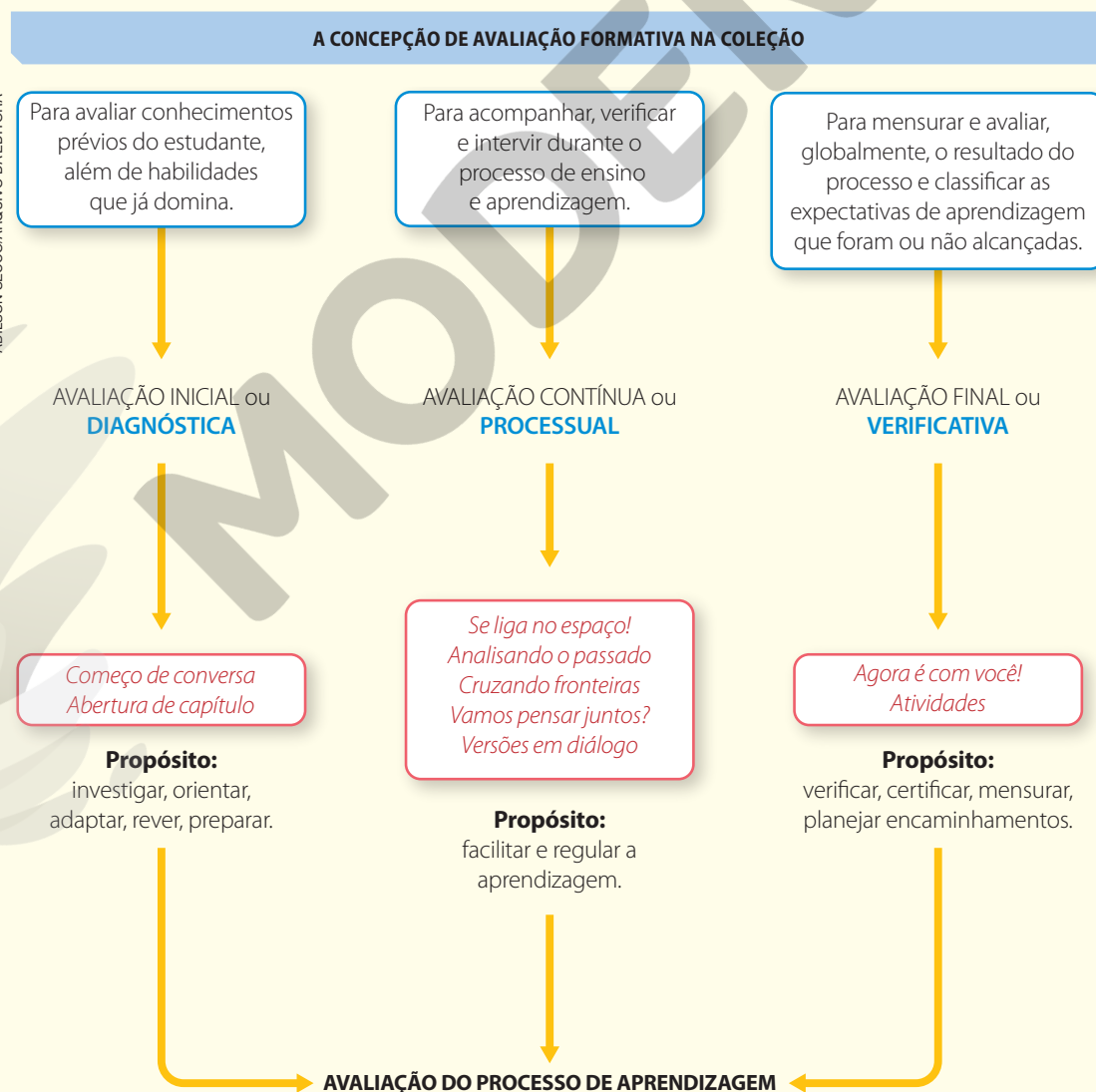
● Avaliar para aperfeiçoar

No âmbito escolar, a avaliação da aprendizagem consiste em um processo sistematizado de registro e apreciação dos resultados obtidos. Tais resultados devem ser comparados às expectativas de aprendizagem estabelecidas previamente, que, dependendo do período no qual são realizadas, atendem a diferentes intenções ou propósitos.

Em uma concepção formativa, a avaliação se reveste de caráter motivacional, regulador e de acompanhamento constante, uma vez que o ato de avaliar não envolve apenas a mensuração do nível de esforço, aproveitamento e aprendizagem dos estudantes, mas também a identificação de possíveis dificuldades e a indicação de caminhos para o alcance dos objetivos propostos. Assim, avalia-se tanto a trajetória de construção da aprendizagem e do conhecimento dos estudantes quanto o trabalho do professor, a fim de obter informações úteis para redirecionar as estratégias de ensino, caso necessário.

Trata-se de uma concepção de avaliação contínua e processual, que precisa estar diretamente relacionada à definição dos objetivos de aprendizagem e das expectativas a serem atingidas, as quais devem ser nítidas também para os estudantes. Além disso, os momentos de autoavaliação favorecem, em um exercício de metacognição, a autorregulação da aprendizagem e a progressiva conquista da autonomia intelectual pelos adolescentes.

Ao longo da coleção, nas mais variadas propostas de atividades, são indicadas as possibilidades de avaliação do desenvolvimento dos estudantes nos comentários presentes na parte específica deste manual do professor. No esquema a seguir, estão indicadas as possibilidades de avaliação do processo de ensino e aprendizagem em diferentes seções.



FONTE: elaborado pelos autores.

A avaliação como processo contínuo e a aprendizagem significativa

Em uma concepção formativa, a avaliação pode ser considerada o principal elemento do processo pedagógico, pois persegue o levantamento de informações necessárias à regulação da aprendizagem e serve para orientar os estudantes acerca de suas conquistas e avanços, dificuldades e caminhos para progredir.

Para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, com o intuito de tomar decisões que contribuam com a continuidade de sua aprendizagem, por meio da avaliação processual e contínua, cabe considerar que os resultados ou constatações obtidos não estão a serviço da classificação ou do julgamento, nem da enumeração de falhas e insuficiências, mas do aprimoramento e do replanejamento do processo e dos percursos.

A avaliação deve constituir uma investigação sistemática acerca do que os estudantes aprenderam, do que falta aprenderem ou de por que não aprenderam, colaborando com a tomada de decisões assertivas em favor da aprendizagem, de modo que esta seja relevante e significativa para os estudantes.

“O professor consciencioso, quando entra numa sala de aula, geralmente sabe o que pretende conseguir, isto é, ao iniciar seu trabalho, ele já tem em mente, ainda que de maneira implícita, os objetivos a serem atingidos. Ele sabe que, se desenvolver um trabalho sem ter um alvo definido, corre o risco de fracassar, assim como o barco sem rumo corre o perigo de perder-se em alto-mar. Mas não basta apenas ter uma vaga noção dos objetivos. É preciso explicitá-los, isto é, especificá-los de forma clara e precisa, para que eles possam realmente orientar e direcionar as atividades de ensino-aprendizagem, contribuindo para a sua eficácia.”

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 29.

Para um acompanhamento processual e sistemático, além de ter discernimento das expectativas de aprendizagem, o professor deve utilizar variados instrumentos de avaliação, ou seja, empregar na coleta de dados recursos que possam auxiliá-lo na análise e no entendimento da capacidade de aprendizagem dos estudantes. Entre esses instrumentos estão fichas individuais, testes, provas, relatórios, portfólios, autoavaliações e entrevistas. Dependendo dos objetivos propostos e do perfil das turmas, as avaliações podem ser feitas individualmente ou em grupos.

No estudo da coleção, há várias possibilidades de realizar esse acompanhamento contínuo e o redirecionamento, quando necessário. Nos boxes “Imagens em contexto!” e “Se liga no espaço!” e nas seções “Analisando o passado”, “Cruzando fronteiras” e “Vamos pensar juntos?”, por exemplo, é possível observar como os estudantes estão desenvolvendo habilidades de inferência, argumentação ou análise de situações que, apesar de relacionadas aos conteúdos explorados, não estão diretamente explícitas no texto-base.

Em outra “etapa” desse processo contínuo, as avaliações são pautadas em uma concepção verificativa dos resultados da aprendizagem para dar continuidade ao trabalho. É muito importante, entretanto, compreender que, para os dados coletados não se transformarem em mera constatação, é necessário haver momentos específicos, previstos no calendário, de reflexão e retomada não apenas para o professor, mas principalmente para os estudantes. De acordo com Paul L. Dressel:

“O estudante necessita tornar-se autoavaliativo [...] à medida que os estudantes são encorajados a avaliar continuamente seus próprios esforços, os seus critérios aumentam em sofisticação e se aproximam daqueles do instrutor, são promovidos tanto a aprendizagem quanto a capacidade de autodirecionamento e autoavaliação.”

Apud: KRAHE, E. D. Avaliação escolar: pesquisa conscientizante. 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990. p. 163.

As várias modalidades de autoavaliação auxiliam os estudantes a realizar uma operação de metacognição por meio da qual podem tomar consciência do que aprenderam, do modo como aprenderam e dos caminhos a perseguir para aprender o que falta.

Nas atividades da subseção “Organize suas ideias” da seção “Atividades”, propostas no final de cada capítulo, e no boxe “Agora é com você!”, realiza-se, por meio de questões de sistematização, a retomada simples dos conteúdos e conceitos abordados. Já as atividades da subseção “Aprofundando” da seção “Atividades” e outras propostas nas seções “Analisando o passado”, “Versões em diálogo”, “Cruzando fronteiras” e “Vamos pensar juntos?” demandam a extrapolação da retomada de conteúdo, possibilitando a avaliação contínua das habilidades de inferência e argumentação. Desse modo, organizando observações e registros contínuos, é possível acompanhar e avaliar o desenvolvimento de cada estudante, durante o ano letivo.

Avaliação diagnóstica

Em sentido amplo, toda avaliação implica a formação de um diagnóstico, pois oferece informações a respeito do aprendizado dos estudantes relacionado a objetos de conhecimento, domínio de procedimentos ou atitudes e valores.

A etapa de sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes é importante para o planejamento do trabalho docente. Por meio dela, é possível realizar a chamada avaliação diagnóstica, no início do ano, a fim de conhecer o que os estudantes sabem, ou não, e verificar se os objetivos do período precedente (mesmo que sejam os mínimos) foram atingidos. Com base no mapeamento dos resultados da sondagem diagnóstica, podem-se redirecionar, quando necessário, as expectativas de aprendizagem ou propor atividades específicas para auxiliar os estudantes na superação de defasagens e planejar um trabalho mais assertivo durante o ano letivo.

Com essa finalidade, é apresentada no início de todos os volumes desta obra a seção “Começo de conversa”. Trata-se de um conjunto de atividades que abordam os conteúdos previstos nos anos anteriores. Além de apresentar uma seleção de temas relevantes para o prosseguimento dos estudos, a seção contribui para a avaliação do estágio de domínio de procedimentos básicos para a aprendizagem de história em que os estudantes se encontram, pois engloba diversas atividades de leitura de textos de gêneros variados (jornalísticos, fragmentos historiográficos, textos informativos e outros), leitura de mapas e de imagens e produção escrita. O trabalho com as fontes históricas e com as noções de tempo histórico e memória também é contemplado.

Com o acompanhamento da execução das propostas e a análise detalhada dos resultados, é possível avaliar o modo como os estudantes elaboram uma descrição ou narração histórica, desenvolvem uma argumentação, realizam inferências, relacionam fatos a contextos mais amplos etc.

Todas as atividades da seção “Começo de conversa” são acompanhadas da descrição dos objetivos a serem alcançados e de sugestões para superar possíveis defasagens, nos comentários na parte específica deste manual do professor.

Também merece atenção especial o processo de mapeamento de atitudes e valores, que se desenvolve à medida que o professor conhece melhor suas turmas. O momento de devolução da avaliação diagnóstica é a primeira oportunidade de observar as habilidades dos estudantes relacionadas ao trabalho cooperativo. Para isso, pode-se propor a eles a formação de pequenos grupos a fim de compartilhar as respostas da seção “Começo de conversa” e fazer os ajustes necessários, especialmente no caso das atividades em que as defasagens constatadas forem mais relevantes. A formação de grupos com estudantes que apresentem níveis diferentes de aprendizagem é recomendável, pois possibilita uma troca mais efetiva entre eles, sob a orientação do professor.

Um outro ponto merece destaque nesta coleção. As aberturas de unidade não têm a mesma função da avaliação diagnóstica presente na seção “Começo de conversa”, mas servem para mapear, avaliar e desenvolver atitudes e comportamentos desejáveis ao convívio em sociedade. A questão da intolerância religiosa, por exemplo, é abordada especificamente em dois momentos: na abertura da unidade 4 do volume do 6º ano e na abertura da unidade 1 do volume do 7º ano. Nos dois casos, é proposto o levantamento de informações sobre as diferentes religiões praticadas no Brasil e reflexões sobre o direito à liberdade religiosa e o combate à intolerância e ao preconceito religioso. Espera-se que o conhecimento sobre as diferentes religiões seja um fator de promoção de respeito às diferentes crenças (ou mesmo à ausência de crenças religiosas). As observações do professor, durante a realização das tarefas e na apresentação dos resultados, oferecerão elementos valiosos para calibrar seu trabalho, indicando as atitudes e valores que merecerão mais ou menos atenção no planejamento didático.



Estudantes realizando uma avaliação em escola municipal em Caetité (BA). Foto de 2019. A avaliação diagnóstica contribui para que o docente consiga mapear as aprendizagens dos estudantes e o que precisa ser aprimorado, auxiliando-o a traçar estratégias de ensino para o ano letivo que se inicia.

Avaliando o desenvolvimento de habilidades e competências: a avaliação por rubrica

Para obter êxito na tarefa de avaliar, é preciso buscar formas de evidenciar a aprendizagem, contando com a participação dos estudantes, valorizando seu protagonismo e investindo no diálogo e na reflexão, para que eles também se responsabilizem pelo processo. Entretanto, às vezes, a variedade e a complexidade das expectativas de aprendizagem e os instrumentos de avaliação selecionados parecem não dar conta de aferir o desenvolvimento das habilidades e competências que o professor se compromete a promover. Nesses casos, a avaliação pode parecer pouco objetiva e inconsistente, e seus critérios podem ser questionados por estudantes ou adultos responsáveis por eles. A avaliação por rubrica é uma ferramenta que pode ser adotada para os estudantes não apenas compreenderem os resultados, mas também dimensionarem o que aprenderam e o que precisam melhorar.

A rubrica indica, em uma escala, as expectativas para determinada aprendizagem ou tarefa. Costuma-se organizar a rubrica em quadros construídos e modificados com base nas habilidades, competências e atitudes que se quer avaliar. Para a organização de rubricas, geralmente se consideram quatro fatores:

- descrição detalhada da habilidade ou tarefa;
- dimensões da habilidade ou tarefa, que se referem aos critérios que serão avaliados;
- escala com descrição de diferentes níveis de desempenho;
- descrição dos diferentes níveis de desempenho em cada dimensão da habilidade ou tarefa.

Construída ao longo do ano e compartilhada com os estudantes, a avaliação por rubrica auxilia o professor a explicitar seus critérios avaliativos, tornando-os transparentes e coerentes com as expectativas de aprendizagem, além de possibilitar aos estudantes

mais envolvimento e conhecimento da evolução do processo de aprendizagem.

A rubrica deve adaptar-se ao tipo de atividade escolhida, com coerência. Se aplicada a atividade de educação a distância (EAD), por exemplo, a avaliação deve contemplar o desenvolvimento de aprendizagens que envolvam o letramento digital e a *netiqueta* (conjunto de boas maneiras para a utilização amigável e fluida das ferramentas da internet).

Diversos critérios de avaliação podem ser aplicados a atividades virtuais. Em uma postagem em rede social para difundir o resultado de uma pesquisa histórica, por exemplo, pode-se avaliar a capacidade de síntese (pois os textos apresentam formato reduzido), a utilização dos recursos fornecidos pela plataforma (como produção de vídeo ou de imagens) e a habilidade de debater (argumentar e responder) os comentários. Se se trata de atividade em um fórum de discussão, é possível avaliar as contribuições (questionadoras, pontuais ou debatedoras), a interação com os colegas (respeitosa, ética e tolerante), o aporte de dados (autenticidade, conferência de datas e tratamento crítico) que fundamentam as informações e a frequência de participação (engajamento e assiduidade). Dessa maneira, a rubrica e a EAD podem se combinar em um processo de avaliação processual capaz de incentivar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Várias atividades se prestam à avaliação por rubrica, como as de escrita de um texto, trabalho de pesquisa, levantamento crítico de fontes e realização de debates. Atividades que combinam a mobilização de diferentes habilidades podem ser encontradas em toda a coleção. O exemplo a seguir constitui apenas uma das muitas possibilidades de trabalhar com a rubrica. Com base nele, é possível avaliar não só o trabalho colaborativo e o pensamento crítico dos estudantes, mas também a utilização de recursos tecnológicos, como recomendado pela BNCC.

		NÍVEL DE DESEMPENHO		
		Excelente	Satisfatório	Insatisfatório
APRENDIZAGENS	1. Levantamento das fontes	Selecionou algumas das fontes sugeridas e apresentou outras, que responderam adequadamente à proposta da atividade.	Selecionou algumas das fontes sugeridas, que responderam adequadamente à proposta da atividade.	Não selecionou fontes que respondessem adequadamente à proposta da atividade.
	2. Crítica das fontes	Conferiu a autenticidade das fontes de maneira independente.	Precisou do auxílio do professor para conferir a autenticidade das fontes.	Não conferiu a autenticidade das fontes.
	3. Utilização das tecnologias digitais de forma eticamente responsável	Soube utilizar de maneira crítica e responsável diferentes plataformas e sites.	Soube utilizar de maneira crítica e responsável diferentes plataformas e sites, mas precisou do auxílio do professor.	Utilizou as tecnologias digitais de modo pouco diligente.
	4. Trabalho colaborativo	Participou ativamente das discussões e da elaboração das tarefas.	Participou das discussões e da elaboração das tarefas.	Não participou das discussões e da elaboração das tarefas.

Fonte: elaborado pelos autores.

Avaliações em larga escala: Saeb e Pisa

As avaliações externas à escola, aplicadas em larga escala, fornecem elementos para a formulação e o monitoramento das políticas públicas e para o redirecionamento das práticas pedagógicas. Com seus resultados, é possível traçar um painel do desenvolvimento da educação em todo o país e atuar para a melhora dos processos de ensino e aprendizagem, além de possibilitar a cada escola um diagnóstico das ações já implementadas, buscando atuações mais assertivas e eficientes para atingir os objetivos propostos.

Avaliações em larga escala da educação básica são realizadas no Brasil desde os anos 1990, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e já passaram por várias mudanças. O formato atual, denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), consiste em um conjunto de avaliações aplicadas em todo o território nacional, de dois em dois anos, em caráter censitário ou amostral. Os resultados de aprendizagem aferidos pelo Saeb, somados às taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

As avaliações do Saeb para os anos finais do Ensino Fundamental consistem em testes e questionários destinados a avaliar a aprendizagem dos estudantes, contemplando matrizes de referência definidas para cada área do conhecimento, de acordo os princípios estabelecidos na BNCC (incorporados em 2019). Os níveis de aprendizagem são descritos em escalas de proficiência estabelecidas para cada área e etapa da educação básica. Além disso, os estudantes respondem a um questionário a respeito de suas condições socioeconômicas, e a equipe gestora é responsável pela caracterização do perfil da escola. Assim, para todos os níveis da administração pública e também para as equipes pedagógicas, o Saeb oferece um diagnóstico consistente da educação no país.

Entre novembro e dezembro de 2021, o Saeb para os anos finais do Ensino Fundamental foi aplicado da seguinte maneira:

- estudantes do 5º e do 9º anos de todas as escolas públicas do país (com dez alunos ou mais) fizeram avaliações de língua portuguesa e de matemática (critério censitário, de acordo com os dados do IBGE);
- estudantes do 5º e do 9º anos de escolas privadas, em escala amostral, fizeram avaliações de língua portuguesa e matemática;
- estudantes do 9º ano de escolas públicas e privadas fizeram avaliações de ciências humanas e ciências da natureza, em escala amostral.

A *Matriz de Referência de Ciências Humanas do Saeb* (2020, p. 3) engloba os seguintes eixos do conhecimento:

- tempo e espaço – fontes e formas de representação;
- natureza e questões socioambientais;
- culturas, identidades e diversidades;
- poder, Estado e instituições;
- cidadania, direitos humanos e movimentos sociais;
- relações de trabalho, produção e circulação.

Essa *Matriz* engloba, além disso, três eixos cognitivos:

- A) reconhecimento e recuperação;
- B) compreensão e análise;
- C) avaliação e proposição.

O texto-base e as diferentes seções desta coleção contemplam todos esses eixos, no campo do conhecimento histórico. Além disso, são propostas para o trabalho dos estudantes e dos professores diversas atividades alinhadas aos eixos cognitivos da *Matriz de referência de ciências humanas do Saeb*.

O boxe “Agora é com você!”, presente em todos os capítulos, contém questões vinculadas ao eixo cognitivo A) reconhecimento e recuperação, propondo a retomada de acontecimentos e processos expostos no texto-base. Já nas aberturas de unidade, parte-se de situações-problema para propor investigações e encaminhamentos para sua superação, contemplando os eixos cognitivos B (compreensão e análise) e C (avaliação e proposição).

As seções “Começo de conversa” e “Atividades” apresentam questões de múltipla escolha, atividades envolvendo a leitura e a compreensão de fragmentos variados (fontes primárias, textos jornalísticos, textos historiográficos e outros) e atividades que implicam a compreensão e a análise dos contextos históricos estudados no capítulo, contemplando o eixo cognitivo B.

Tanto a *Matriz de referência de ciências humanas do Saeb* como os relatórios de resultados estão disponíveis para consulta no portal do Inep: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 21 abr. 2022.

Pisa

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa – sigla do nome em inglês: Programme for International Student Assessment) promove uma avaliação dos jovens de 15 anos. Existente desde o ano 2000, contou a adesão de 79 países em 2018. O Pisa foi instituído pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo o Inep responsável por seu planejamento e operacionalização no Brasil, que participa desse programa de avaliação desde o início. A aplicação da prova é amostral. Em 2018, 10 691 estudantes de 638 escolas, públicas e particulares, participaram do exame.

O Pisa tem frequência trienal e está focado em três campos de aprendizagem: leitura, matemática e ciências (a cada edição um deles predomina sobre os demais). Os chamados “domínios inovadores”, como resolução de problemas, letramento financeiro e competência global, passaram a integrar o programa. Em razão da pandemia de covid-19, a avaliação prevista para 2021 foi transferida para o ano seguinte.

O exame do Pisa é composto de testes e também de questões abertas, que demandam respostas dissertativas. As questões obedecem a uma escala de proficiência, em cada área avaliada, e envolvem vários gêneros textuais, textos contínuos e descontínuos, imagens, gráficos e tabelas, podendo apresentar abordagem interdisciplinar.

Os resultados do Pisa têm demonstrado defasagens preocupantes no aprendizado dos estudantes brasileiros, que permaneceram abaixo da média dos países da OCDE em todos os domínios avaliados. De acordo com o relatório divulgado em 2019, o Brasil ocupou o 57º lugar entre os países participantes. As pequenas oscilações nos resultados, para mais ou para menos, nos dez anos anteriores, indicam uma estagnação no desenvolvimento da educação no país. O *Relatório Brasil no Pisa 2018: versão preliminar* está disponível no portal do Inep: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

A história, como componente curricular, não integra as avaliações do Pisa, mas pode contribuir para a melhora da competência leitora dos estudantes, bem como para o desenvolvimento de operações relacionadas à contextualização, à formulação de questões, à resolução de problemas, ao desenvolvimento da argumentação e ao pensamento computacional, como exposto nos seguintes itens deste manual do professor: “Leitura inferencial e desenvolvimento da argumentação” (p. XXXII), “Interrogar os textos e a oralidade” (p. XXXIII), “Interrogar as imagens artísticas e técnicas: fotografia, cinema e audiovisual” (p. XXXIV) e “Pensamento computacional: o ensino pela resolução de problemas” (p. XXXVI).



Estudantes durante aula de matemática em escola municipal na cidade de Santo André (SP). Foto de 2018.

5. Orientações para a utilização do livro

O ato de educar se define por uma intencionalidade: a de promover aprendizados significativos para os estudantes. A intencionalidade inerente ao ato educativo também parte dos estudantes e de seu desejo de aprender. Do ponto de vista dos educadores, essa relação precisa ser pensada com base na bagagem que os adolescentes trazem: os conhecimentos adquiridos em anos anteriores e em sua experiência cotidiana. As culturas nas quais estão inseridos constituem uma série de reapresentações que muitas vezes desafiam o saber escolar.

Com base nessas constatações, o professor projeta uma progressão do que deve integrar o processo de ensino e aprendizagem, do mais simples ao mais complexo. Segundo os parâmetros curriculares vigentes (definidos na BNCC), os conteúdos históricos se definem com base no desenvolvimento de habilidades, preconizando a formação da atitude historiadora. Já as competências são capacidades gerais de proceder para conhecer ou de tomar atitudes.

● O planejamento: possibilidades e desafios

O planejamento de um curso, de uma aula ou de sequências didáticas significa a materialização dos conceitos, transformando-os em prática. Para contribuir com a prática docente, esta coleção apresenta:

- atividades de verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes nas aberturas de capítulo (em algumas, os estudantes são convidados a levantar hipóteses sobre o que vão estudar);
- conteúdos históricos seguindo rigorosamente as habilidades, competências e procedimentos previstos na BNCC e, por extensão, nos demais currículos que dela derivam;
- conteúdos que favorecem a interdisciplinaridade e atividades, como as propostas nas aberturas de unidade, que possibilitam o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais;
- seções e atividades que se relacionam ao desenvolvimento da atitude historiadora e seus procedimentos específicos (por exemplo, a interpretação de fontes em “Analisando o passado”, a interdisciplinaridade em “Cruzando fronteiras”, a análise de diferentes interpretações de temas históricos em “Versões em diálogo”);
- atividades que visam ao desenvolvimento do pensamento computacional em dois momentos do ano letivo e dos processos de leitura inferencial ao longo de todo o ano, com destaque para quatro oportunidades no ano;
- atividades de sistematização no boxe “Agora é com você!” e na subseção “Organize suas ideias”, que podem ser utilizadas como parte das avaliações, e de aprofundamento na subseção “Aprofundando”, que podem ser selecionadas como forma de avaliação individual e de grupo.

De acordo com o perfil das turmas e com o tempo disponível, nem sempre é possível seguir à risca todas as atividades sugeridas na coleção. Cabe ao professor selecionar, ou adaptar, as mais relevantes e proveitosas para os estudantes, desde que garantidas as aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC.

Quanto à ordenação dos conteúdos, algumas alterações podem ser feitas na sequência de estudo dos capítulos de cada volume. Por exemplo: no 8º ano, o professor pode reunir o estudo dos capítulos 8 e 11 (dedicados à história do Brasil imperial), passando em seguida para a abordagem dos contextos internacionais, desenvolvidos nos capítulos 10 e 12 (dedicados, respectivamente, à história dos Estados Unidos no século XIX e à expansão imperialista). Outro exemplo de alteração que pode ser feita na ordenação das atividades propostas na coleção relaciona-se às aberturas de unidade, pois elas podem se estender por um tempo maior que o do estudo dos capítulos das unidades específicas, principalmente se forem assumidas como estudos interdisciplinares.

Já no volume do 9º ano, por exemplo, podem-se propor estudos conjuntos sobre a população afrodescendente e os povos originários, seu protagonismo na luta por direitos e sua relação com o Estado brasileiro, em diferentes momentos dos séculos XX e XXI. Para isso, o professor pode estudar sequencialmente os capítulos 2 e 5, por exemplo, dedicados à Primeira República e à Era Vargas. Além disso, há a possibilidade de estudar o contexto da crise da democracia no século XX antes de empreender o estudo do Brasil, agregando, por exemplo, os capítulos 1, 3 e 4, que tratam da Primeira Guerra Mundial, das revoluções Mexicana e Russa, da crise de 1929 e da ascensão dos regimes totalitários, antes de iniciar o estudo dos capítulos 2 e 5.

O planejamento individual e coletivo

As aulas e sequências didáticas, como disposições programadas de conteúdos, habilidades e competências de ordem conceitual, procedimental e atitudinal, implicam um encadeamento lógico, definido com base no perfil dos estudantes, nos objetivos de aprendizagem e na escala de progressão esperada pelo professor.

As opções pelo tipo de aula – expositiva, dialogada ou sustentada na resolução de problemas – cumprem nesse encadeamento funções diversas. Por exemplo, uma aula expositiva pode ser utilizada para introduzir um assunto e também para sistematizar e encerrar um conjunto de aulas sobre determinado tema. Nada impede que se inicie uma unidade temática com uma aula sustentada na resolução de um problema.

Nesta coleção, nas aberturas de unidade, são propostas atividades que resultam em um produto final relacionado ao que será estudado. Já as questões orais propostas nas aberturas de capítulo podem ser utilizadas, por exemplo, para diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes. As seções (“Analisando o passado”, “Cruzando fronteiras”, “Versões em diálogo” e “Vamos pensar juntos?”), por sua vez, possibilitam a realização de aulas dialogadas e a proposição de atividades complexas, ao passo que os boxes de retomada de conteúdo (“Agora é com você!”) e as atividades de sistematização (“Organize suas ideias”) podem servir de base para as aulas expositivas.

Os planos de ensino e de aula podem ser abordados de maneira interdisciplinar, congregando professores de componentes curriculares da área de ciências humanas ou de outras (línguas, ciências da natureza e matemática). Boa parte das possibilidades apontadas nesta coleção envolve geografia, arte e língua portuguesa. O mesmo deve valer para as indicações relacionadas aos Temas Contemporâneos Transversais. Estes, porém, podem servir para estruturar ações mais constantes ao longo do ano, promovendo o entrelaçamento dos planos de ensino de diferentes componentes curriculares.

O desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares demanda atuação conjunta dos professores envolvidos no projeto: em sua concepção, na divisão de atribuições e também no estabelecimento de critérios de avaliação.

O roteiro a seguir apresenta um exemplo de planejamento coletivo a fim de facilitar o encaminhamento das atividades, tanto dos professores quanto dos estudantes. Ele pode ser adaptado e/ou redefinido pelos responsáveis, de acordo com os objetivos do grupo de professores, o perfil das turmas, o tempo necessário e disponível para sua execução. Este roteiro foi elaborado com base na atividade proposta na abertura da unidade 2 do volume do 7º ano, que envolve o Tema Contemporâneo Transversal Educação financeira.

Tema: controle financeiro e orçamento familiar.

Justificativa: a compreensão do fortalecimento dos Estados modernos, associado à implementação das políticas mercantilistas, envolve conceitos como os de composição do orçamento das nações, balança comercial, déficit, superávit e poupança. Parte-se da exploração superficial dessas noções para propor uma investigação sobre o orçamento familiar, conectando os conceitos mencionados com sua experiência de vida, a fim de promover uma aprendizagem significativa.

Objetivos

- **Atitudinal:** desenvolvimento das habilidades de trabalho em equipe.
- **Procedimental:** desenvolvimento das habilidades de pesquisa, registro e organização de informações de natureza variada, com utilização do instrumental da matemática e da história.
- **Conceitual:** definição de orçamento, no âmbito familiar, e de sua composição.

Produto final: produção de vídeo sobre orçamento familiar e sua composição, com base nas informações obtidas e organizadas pelos grupos.

Sugestão de cronograma

QUANTIDADE DE AULAS NECESSÁRIAS	ATIVIDADE A SER REALIZADA	COMPONENTE(S) CURRICULAR(ES) DO(S) PROFESSOR(ES) RESPONSÁVEL(IS)
Uma aula antes do início do estudo da unidade 2 do volume do 7º ano.	Apresentação da proposta de trabalho, incluindo o produto final e o cronograma.	História.
Uma aula.	Trabalho individual: elaboração do cálculo das porcentagens da composição do orçamento familiar, com base nas informações obtidas pelos estudantes.	Matemática.
Uma aula.	Trabalho em grupo: análise das informações coletadas.	História e matemática.
Uma aula.	Trabalho em grupo: elaboração e revisão dos textos para a gravação.	História.
Uma aula.	Apresentação dos vídeos	História e matemática.

A quantidade de aulas previstas e as atribuições dos professores, nesse cronograma, correspondem a uma situação hipotética; por isso, devem ser remodeladas de acordo com as condições da escola. Cabe observar que os cronogramas devem prever o tempo necessário para as etapas de trabalho extraclasse como a coleta de dados, as conversas com familiares ou a gravação dos vídeos.

Sugestões para a elaboração de planos de ensino

No que se refere aos planos de ensino ou ao planejamento anual, a disposição regular de doze capítulos por volume possibilita ao professor abordar três a quatro capítulos por bimestre, quatro a cinco capítulos por trimestre ou seis capítulos por semestre.

Essa previsão pode variar, levando em consideração os diferentes tempos necessários para desenvolver os conteúdos previstos de acordo com o perfil dos estudantes e a realidade escolar. Além disso, nos planejamentos gerais da escola para os componentes curriculares podem ser definidos períodos de avaliação unificados, projetos que envolvam toda a escola, conselhos de classe etc.

Na coleção, cada capítulo foi elaborado para contemplar de três a quatro aulas de 50 minutos, fornecendo materiais para que o professor organize três a quatro planos de aula.

Como suporte para a elaboração dos planos de aula, na parte específica deste manual do professor, são tratados aspectos que merecem ênfase ou aprofundamento em cada parte dos capítulos. São, também, apresentadas orientações de trabalho com o conteúdo das seções e com as atividades mais complexas.

Além disso, o conteúdo dos capítulos é acompanhado de textos complementares de aprofundamento (identificados com o título “Aprofundando”) e outros materiais para consulta do professor ou que podem ser adaptados para uso com os estudantes (identificados com o título “Curadoria”). Há ainda orientações sobre as habilidades e competências da BNCC desenvolvidas no texto-base, nas seções e nos boxes de cada capítulo, a fim de ajudar o professor a montar seu plano de aula de acordo com as disposições desse documento.

Sugestão de cronograma

BIMESTRE	CAPÍTULOS	QUANTIDADE DE AULAS
Primeiro	1 a 3	9 a 12
Segundo	4 a 6	9 a 12
Terceiro	7 a 9	9 a 12
Quarto	10 a 12	9 a 12

TRIMESTRE	CAPÍTULOS	QUANTIDADE DE AULAS
Primeiro	1 a 4	12 a 16
Segundo	5 a 8	12 a 16
Terceiro	9 a 12	12 a 16

SEMESTRE	CAPÍTULOS	QUANTIDADE DE AULAS
Primeiro	1 a 6	18 a 24
Segundo	7 a 12	18 a 24

Observação: a quantidade de aulas disponíveis varia segundo os planejamentos escolares (semanas de avaliação, projetos gerais da escola, semanas do meio ambiente, da mulher, da consciência negra etc.), festividades, feriados e atividades administrativas (conselhos de classe, reuniões de pais e de equipe etc.)

6. Os componentes dos livros da coleção

Como indicado anteriormente, a coleção foi elaborada com o objetivo de fornecer instrumentos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, incentivem a formação de sujeitos críticos e autônomos por meio da apropriação e da produção do conhecimento histórico. Em cada volume, esses instrumentos foram estruturados conforme exposto a seguir.

● Livro do estudante

Começo de conversa

Nessa seção, o professor encontrará uma avaliação diagnóstica composta de uma série de atividades com base nas quais é possível verificar se os estudantes dominam as noções iniciais necessárias para o trabalho com o conteúdo daquele ano, assim como diagnosticar a familiaridade deles com temáticas estudadas em anos anteriores. O manual apresenta os conceitos avaliados em cada atividade, assim como as orientações adequadas para superar as possíveis defasagens apresentadas, de modo individual ou coletivo. Esse tipo de ferramenta facilita o mapeamento individual das defasagens, configurando-se, assim, como um meio de promover o aprendizado em um universo plural de estudantes.

Abertura de unidade

Nas aberturas de unidade, emprega-se a pesquisa como prática pedagógica, tendo a aprendizagem colaborativa e a produção (cultura *maker*) como norteadoras. Parte-se de um tema relacionado ao conteúdo de cada unidade para propor a produção de um trabalho relacionado ao presente, mobilizando dessa forma um ou mais Temas Contemporâneos Transversais.

Abertura de capítulo

Trata-se de uma página introdutória dos capítulos, com um pequeno texto e uma imagem selecionados para provocar nos estudantes algum tipo de estranhamento ou identificação com o passado, relacionando-o ao presente e estimulando a curiosidade pelo tema a ser estudado. Há ainda nessa página atividades de análise da imagem apresentada ou de reflexão sobre os assuntos tratados no capítulo.

Texto-base

No texto-base, são apresentados e problematizados os conceitos essenciais do conteúdo de cada capítulo, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC para o ensino de história, no respectivo ano. São contempladas também as Competências Gerais da Educação Básica e a abordagem de temas vinculados a uma formação geral indispensável ao exercício da cidadania e ao acolhimento das diversidades, por meio da defesa do respeito aos direitos humanos.

Boxes

- **Imagens em contexto!** – nesse boxe, apresentam-se comentários sobre a relação intrínseca da(s) imagem(ns) presente(s) na página com o texto. Em alguns desses boxes, são apresentadas também informações adicionais sobre as imagens, destacando a interpretação da iconografia selecionada na coleção. Ao destacar os elementos visuais que compõem a obra, esse boxe contribui para que os estudantes compreendam que fotografias, charges, obras de arte e outros elementos podem ser explorados como fontes de informação sobre o passado e o presente.
- **Dica** – esse boxe contém indicações de livros, *sites*, jogos e filmes destinados aos estudantes.
- **Se liga no espaço!** – destinado ao desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, esse boxe é composto de questões que incentivam os estudantes a refletir e a aplicar princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão e arranjos. Contribui também para a reflexão sobre a relação entre o espaço e o mundo vivido e percebido pelos sujeitos, contemplando a produção simbólica do espaço.
- **Glossário** – contém a definição de palavras, termos ou conceitos presentes no texto-base.

- **Agora é com você!** – nesse boxe, são propostas questões que envolvem a localização e a verificação de conteúdos abordados no texto-base, mobilizando habilidades como as de listar, definir, resumir, explicar e classificar, com o objetivo de incentivar os estudantes a recordar e entender o conteúdo que já foi abordado. Concentra-se, assim, no processo de compreensão e retenção de informações, fundamental para adquirir o domínio sobre determinado tema.

Seções

- **Vamos pensar juntos?** – nessa seção, são explorados conceitos complexos por meio de exemplos concretos que se conectam à realidade imediata dos estudantes.
- **Analisando o passado** – essa seção contém a análise de documentação primária, como textos escritos, imagens, objetos, obras arquitetônicas, mobiliário e instrumentos de trabalho. As atividades apresentadas contribuem para a reflexão sobre a materialidade dos documentos, sua autoria, seu contexto de produção e circulação, assim como sobre sua relação direta com os conteúdos apresentados no capítulo. Com base na análise das fontes, procuram-se apresentar informações e construir interpretações sobre o passado, incentivando o desenvolvimento da atitude historiadora.
- **Cruzando fronteiras** – explora-se nessa seção a interdisciplinaridade, relacionando a história a outros componentes curriculares e áreas do conhecimento, abordando temas que mobilizam conhecimentos de língua portuguesa, ciências, matemática e arte.
- **Versões em diálogo** – apresenta-se nessa seção a identificação e a análise de diferentes versões ou posições a respeito de determinado tema (processos, eventos ou documentos históricos), confrontando ou relacionando pontos de vista e os argumentos que os sustentam. Além de perguntas que guiam a leitura e a identificação dos argumentos, essa seção contém atividades que demandam dos estudantes a elaboração de sínteses sobre as versões em diálogo.

Atividades de final de capítulo

- **Organize suas ideias** – essa subseção das “Atividades” contém atividades de verificação e de síntese de conteúdo, que podem ser utilizadas como parte de uma avaliação sobre os conteúdos essenciais do capítulo.
- **Aprofundando** – nas atividades dessa subseção, parte-se da exploração de textos, imagens e outros recursos para mobilizar conhecimentos ou conceitos adquiridos no estudo do capítulo. Há propostas de pesquisas, produção de textos e debates com o objetivo de desenvolver a capacidade reflexiva e argumentativa dos estudantes.

Parte específica do manual do professor

Abertura de unidade

Apresentam-se o tema escolhido para o trabalho inicial de abertura e sua articulação aos capítulos que compõem a unidade. Acompanha o texto inicial uma proposta de desenvolvimento do tema em sala de aula, com indicação de duração (aulas). São, ainda, indicadas competências da BNCC e Temas Contemporâneos Transversais relacionados à proposta de trabalho sugerida.

Abertura de capítulo

São apresentados comentários e orientações sobre o sentido e as possibilidades de uso do texto, da imagem e das atividades da abertura do capítulo, com a contextualização do conteúdo que será tratado. Essas orientações podem adequar-se mais ou menos à realidade das turmas, que apresentam diferentes configurações. Cabe, portanto, ao professor avaliar a pertinência das atividades propostas para discussão oral em sala de aula.

Objetivos do capítulo

São enumerados os principais objetivos do capítulo, apontando os conhecimentos históricos e processos cognitivos mobilizados.

Justificativa dos objetivos do capítulo

Apresentam-se as razões da escolha dos temas e abordagens, considerando seu desenvolvimento progressivo e relacionando-os à temática principal de cada volume.

BNCC

São destacadas as habilidades do componente curricular relativas a cada ano, as Competências Gerais da Educação Básica, as Competências Específicas de Ciências Humanas e as Competências Específicas de Histórias trabalhadas no texto-base, nos boxes, nas seções e nas atividades. Eventualmente, relacionam-se habilidades de outros anos que podem ser desenvolvidas.

Interdisciplinaridade

Destacam-se as relações possíveis dos conhecimentos históricos com os de outras áreas, indicando habilidades de outros componentes curriculares que podem ser acionadas no estudo do texto-base, na resolução das atividades, na leitura das imagens, mapas, gráficos, quadros e na apreciação de outros elementos que compõem o conteúdo de cada volume.

Temas Contemporâneos Transversais

Apresenta-se a relação dos conteúdos, do texto-base ou das atividades, que podem servir de pretexto para o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais.

Comentários

Acompanhando o texto-base e as atividades propostas, os comentários, organizados com marcadores, apresentam elementos

de conteúdo histórico extra para uso do professor na preparação das aulas e na orientação do estudo.

Agora é com você! e Atividades

São apresentadas sugestões de resposta das atividades e/ou orientações de trabalho considerando as propostas do livro do estudante.

Orientação para as atividades

Nessa orientação, são enfatizados determinados aspectos do encaminhamento de algumas das atividades, como os processos cognitivos envolvidos e as relações entre conteúdos para a elaboração das respostas. Destacam-se, em vários casos, propostas de releitura e estudo do texto-base, sendo sugeridos procedimentos para a realização das atividades e outras formas de sistematização das informações (por meio de quadros, cronologias etc.). As orientações também podem ajudar o professor a modular as respostas segundo as diferentes fases do desenvolvimento dos estudantes.

Seções (Analisando o passado/Cruzando fronteiras/Vamos pensar juntos?/ Versões em diálogo)

O sentido geral de cada seção é retomado, procurando-se apontar em cada caso o que há de específico a ser observado na preparação e na realização das atividades correspondentes. Além disso, há respostas das atividades, orientações de trabalho e, quando pertinente, explicitação do conteúdo da BNCC que pode ser desenvolvido por meio da exploração da seção.

Ampliando

São apresentados textos – normalmente acadêmicos, mas também obtidos em outros meios – que servem para complementar os conhecimentos do professor sobre os assuntos tratados. Esses textos apresentam perspectivas que corroboram as apresentadas no texto-base ou delas diferem.

Atividade complementar

São propostas atividades extras, que podem ser desenvolvidas segundo as sugestões ou adaptadas de acordo com as possibilidades de cada turma ou grupo de estudantes. Elas complementam ou problematizam, de outras perspectivas, o conteúdo do capítulo. As atividades podem ser usadas para complementar ou substituir as propostas no livro do estudante, a critério do professor.

Curadoria

São indicados livros e artigos (acadêmicos ou não), *sites* (educativos, de museus e de outros domínios do patrimônio etc.), *podcasts*, vídeos e filmes (documentários e de ficção) que podem ser usados pelo professor na preparação das aulas e/ou adaptados para uso com os estudantes. A indicação é acompanhada de um pequeno comentário sobre o conteúdo do material.

7. Referências bibliográficas comentadas

ABREU, M.; RANGEL, M. Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

Artigo que trata da relação, no mundo contemporâneo, entre a memória, a cultura histórica e o ensino de história.

ALMEIDA, J. R.; MENESES, S. (org.). *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

Livro sobre a história pública, relacionando-a a reflexões teóricas, experiências e estudos de caso.

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

A obra apresenta abordagem para trabalhar problemas comportamentais nas escolas, ajudando a desenvolver o respeito, a responsabilidade e a tolerância.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

A autora trabalha nessa obra sobre o ensino e a aprendizagem da história, tendo como base aspectos teóricos do conhecimento escolar e práticas em sala de aula.

BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. Tese (Doutorado em Educação em Informática) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Tese que discute os fundamentos do pensamento computacional e suas aplicações em atividades que prescindem do uso de computadores.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de referência de ciências humanas do SAEB*. Brasília, DF: INEP, 2020.

Texto que apresenta a matriz de referência de eixos do conhecimento e eixos cognitivos de ciências humanas.

BRASIL. *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

Lei de 2015 que visa instituir um programa que combata o bullying, caracterizando-o e classificando-o, além de apresentar os objetivos da lei e quem deve desenvolver medidas contra a intimidação sistemática.

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

Documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam desenvolver durante a educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

No texto estão as últimas diretrizes para o currículo nacional de educação básica, que determinam a base nacional comum.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF: MEC, 2019.

Material que versa sobre os temas contemporâneos transversais, que contextualizam o que é ensinado, se relacionam a questões contemporâneas e não estão ligados a uma área do conhecimento específica.

CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

Livro que reflete sobre a importância da história dentro e fora da escola.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

Obra que investiga a importância da origem e da classe social nos diferentes processos de interpretação e inferência sobre um mesmo texto.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

Artigo que visa encontrar relações entre metodologias ativas de ensino e outras abordagens de ensino já estabelecidas.

FANTE, C. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

O livro propõe questionamentos sobre o bullying que são respondidos.

GAGO, M. Consciência histórica e narrativa no ensino de história. Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, 2016. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167>. Acesso em: 11 maio 2022.

Texto que apresenta uma discussão conceitual sobre a consciência histórica e propõe uma reflexão sobre o ensino de história, considerando os olhares de professores e estudantes.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

O autor apresenta a desmistificação da avaliação, apontando que ela deve se relacionar com as aprendizagens.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

A obra coloca técnicas e instrumentos para avaliar os estudantes.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 11, p. 135-154, jan.-mar. 2016.

Os estudantes são a parte central desse artigo ao tratar da percepção que eles têm sobre a contribuição das experiências escolares em seus projetos de vida.

KRAHE, E. D. *Avaliação escolar: pesquisa conscientizante*. 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

A dissertação teve como objetivo a conscientização de professores e estudantes sobre a prática de avaliação do processo pedagógico da escola.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2001.

Livro que trabalha a didática como o processo de ensino que relaciona a preparação teórica à prática.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Obra que fornece instrumentos para os professores repensarem o papel da avaliação como instrumento pedagógico.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

Texto que analisa o uso de recursos tecnológicos na relação de ensino e aprendizagem.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

O autor defende em seu livro um ensino que possa transmitir algo além do mero saber, que possa transmitir também uma cultura unificada.

SALLES FILHO, N. A. Educação para paz: um caminhar no pensamento complexo através de cinco pedagogias integradas e complementares. *Polyphonia*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 137-153, 2016.

Artigo que tem por objetivo tratar do avanço na construção da educação para a paz, a partir de cinco “pedagogias da paz”.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008.

O texto apresenta a interdisciplinaridade como um movimento articulador do processo de construção do ensino e da prática pedagógica.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O autor trata de pautas e de orientações que têm por objetivo melhorar a prática educativa.

Orientações específicas para este volume

1. Apresentação, objetivos e justificativa – 6º ano

Na elaboração de uma coleção voltada ao ensino de história, devem-se considerar, primeiramente, os processos cognitivos relacionados aos chamados objetivos procedimentais, que envolvem o desenvolvimento das capacidades de contextualização, de interpretação e de análise, conforme o nível de desenvolvimento da turma e as capacidades de identificação e de comparação, exercitadas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O recorte temporal presente neste volume foi proposto em atenção às unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades previstas pela BNCC para o 6º ano. A organização dos conteúdos segue uma ordem cronológica e recobre um período extenso: da história antes da escrita ao fim da Idade Média, abrangendo sociedades que se formaram e se desenvolveram na África, na Ásia, na Europa e na América.

Essa opção também corresponde à tradição do ensino desse componente curricular, abordando conteúdos que fazem parte da prática dos professores de história. Instaure-se, dessa maneira, o diálogo entre a obra e os conhecimentos dos docentes. O mais importante, porém, é o fato de que essa escolha se justifica também do ponto de vista dos estudantes do 6º ano pelas razões indicadas a seguir.

- Há uma continuidade do que eles estudaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No 4º ano, já se tematizam o surgimento da espécie humana e sua expansão pelo mundo. No 5º, por sua vez, são abordadas a chamada pré-história e a formação das primeiras civilizações. Nas duas primeiras unidades deste volume, retoma-se e aprofunda-se a abordagem desses conteúdos, com a identificação, neste manual, de uma lista de objetivos concretos para cada capítulo.
- Ao abordar a Antiguidade e a Idade Média aproveita-se para problematizar, a partir de conhecimentos cientificamente produzidos, noções equivocadas e preconceituosas presentes ainda hoje a respeito desses períodos. Por isso, apresenta-se, na parte específica deste manual, objetivos como estes: “Analisar de forma crítica alguns preconceitos, discursos e estereótipos construídos sobre as populações nativas do continente americano”; “Apresentar a origem do conceito de Idade Média”.
- A seleção de conteúdos como os vinculados à história da América pré-colombiana e da África contribui para a ampliação do universo cultural dos estudantes. Tais conteúdos vinculam-se à necessária compreensão da relevância e da presença da história e da cultura afro-brasileira e indígena na formação da sociedade brasileira. Assim, justificam-se objetivos como este no volume: “Apresentar a diversidade cultural existente no continente americano antes da chegada dos europeus, bem como a distribuição geográfica de algumas sociedades indígenas e os intercâmbios realizados entre elas”.

- Ao apresentar a formação das cidades em diferentes circunstâncias, as intervenções na natureza e as dinâmicas sociais, políticas e culturais, o texto-base contribui também para o estudo das permanências e rupturas históricas. Por isso, justifica-se a inclusão, na parte específica deste manual, de objetivos como o seguinte: “Expor a influência do mundo romano no período contemporâneo”.

Considerando a relação entre o aprendizado de história e a opção cronológica na disposição dos conteúdos, espera-se que os estudantes sejam capazes de exercitar as comparações entre passado e presente. De acordo com as opções teórico-metodológicas adotadas nesta coleção, esse movimento é essencial para o desenvolvimento da consciência histórica. De acordo com Marília Gago,

“A consciência histórica atende a uma interconexão complexa de várias demandas de fazer sentido da vida. Assim, conjugam-se a interpretação histórica para que seja possível construir ponte(s) entre passado, presente e futuro, concebendo-se o todo temporal significativo e signifiante, com a experiência de olhar para o passado e compreender a sua qualidade temporal específica, diferenciando-o do presente, e através deste processo de construção de sentido nortear a ação do eu e do nós através dos sentidos/significados das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico. [...]”

GAGO, M. Consciência histórica e narrativa no ensino de história. *Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, 2016. p. 77. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167>. Acesso em: 11 maio 2022.

A condição de sujeito histórico, como prevista na BNCC, demanda a apropriação de princípios básicos da investigação e representação histórica. Os procedimentos e processos necessários ao desenvolvimento da chamada atitude historiadora são privilegiados neste volume.

Além disso, na abordagem dos temas deste volume, valorizam-se as competências relacionadas a objetivos atitudinais como intensificar a capacidade de trabalhar em grupo, a empatia e o protagonismo. Ao propor, por exemplo, a produção de *podcasts* sobre escritores indígenas e a realização de seminários sobre a autoimagem corporal, partindo do passado para refletir sobre o presente, pretende-se promover o desenvolvimento de processos de socialização e o reconhecimento dos sujeitos e suas capacidades.

Nos quadros das próximas páginas, apresentam-se os capítulos do volume com propostas que contribuem para o desenvolvimento de competências da BNCC, bem como de suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, respeitando as capacidades cognitivas e afetivas dos estudantes do 6º ano.

2. A BNCC neste volume

Competências gerais e específicas – 6º ano

No quadro a seguir são apresentados os principais destaques referentes às Competências Gerais da Educação Básica, às Competências Específicas de Ciências Humanas e às Competências Específicas de História referentes ao volume do 6º ano.

	COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA
Abertura da unidade 1 – “A história e o início da caminhada humana no planeta”	1, 2, 4, 9, 10	4, 6	1
Capítulo 1 – “Que história é esta?”	1, 2, 7, 8	1, 2, 6	1, 3, 6
Capítulo 2 – “A história antes da escrita”	2, 4	3, 5, 7	1, 2, 3, 6
Capítulo 3 – “As primeiras cidades: Mesopotâmia e Palestina”		7	1, 3, 5
Abertura da unidade 2 – “Sociedades antigas e a intervenção humana na natureza”	3, 5, 9, 10	1, 4	7
Capítulo 4 – “Os primeiros habitantes da América”	1, 2, 6, 7, 9	1, 3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3, 5, 6
Capítulo 5 – “As antigas civilizações africanas”	1, 2	1, 3, 4, 5	1, 2
Capítulo 6 – “Rotas comerciais: Mediterrâneo e China antiga”	1, 2, 7	1, 3, 7	1, 2, 3, 4, 5
Abertura da unidade 3 – “Antiguidade clássica: Grécia e Roma”	1, 2, 4, 8, 9, 10	1, 2, 6	
Capítulo 7 – “O mundo grego antigo e a formação da democracia”		7	1, 3, 5
Capítulo 8 – “Todos os caminhos levam a Roma”		5	1, 2, 5, 6
Capítulo 9 – “Império Romano: Ocidente e Oriente”	1, 2, 7, 9	2, 5, 6	1, 2, 5, 6
Abertura da unidade 4 – “A Europa medieval, a formação do islamismo e a África”		1, 4	
Capítulo 10 – “O início da Idade Média”	1, 9	1, 4, 7	1, 2, 5, 6
Capítulo 11 – “Europa medieval e África: circulação e regionalização”		1	2, 5, 6
Capítulo 12 – “Das Cruzadas ao fim da Idade Média”	2, 7, 9, 10	5, 6	1, 6

Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – 6º ano

Nos quadros a seguir são apresentadas as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades referentes ao volume do 6º ano.

UNIDADE TEMÁTICA: HISTÓRIA: TEMPO, ESPAÇO E FORMAS DE REGISTROS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).	1
Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.	1, 3, 8
As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.	2
	(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.	4
	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.	2, 4, 5, 11
	(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.	4

UNIDADE TEMÁTICA: A INVENÇÃO DO MUNDO CLÁSSICO E O CONTRAPONTO COM OUTRAS SOCIEDADES		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.	3, 4, 5, 6, 11
Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	4
O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.	7

UNIDADE TEMÁTICA: LÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.	7 8 7, 8, 9
As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.	8, 9, 11
A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.	3, 6, 8, 9, 10, 11, 12
O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

UNIDADE TEMÁTICA: TRABALHO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E CULTURAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
Senhores e servos no mundo antigo e no medieval	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.	3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	5, 7, 8, 9
O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.	9, 10, 11, 12
O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12

LEANDRO KARNAL

Doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP).
Foi professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

FELIPE DE PAULA GÓIS VIEIRA

Doutor em História na área de Política, Memória e Cidade pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Capivari.

LUIZ ESTEVAM DE OLIVEIRA FERNANDES

Doutor em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

ISABELA BACKX

Doutora em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação Museológica (LAPECOMUS/MAE/USP).

MARCELO ABREU

Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).



Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022



Coordenação editorial: Cesar Brumini Delloro, Maria Clara Antonelli
Edição de texto: Camila Koshiba Gonçalves, Denise Ceron, Júlia Daher, Maurício Madi, Thais Videira
Preparação de texto: Denise Ceron
Assessoria didático-pedagógica: Maria Lídia Vicentin Aguiar
Gerência de design e produção gráfica: Patrícia Costa
Coordenação de produção: Denis Torquato
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Mariza de Souza Porto
Capa: Douglas Rodrigues José, Daniela Cunha, Apis Design
Foto: Arte plumária produzida pelos Bororo. Foto de 2008.
Renato Soares/Pulsar Imagens - Acervo Memorial da América Latina, São Paulo
Coordenação de arte: Mônica Maldonado
Edição de arte: Jayres Gomes
Editoração eletrônica: Teclas
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Ana Cortazzo, Dirce Y. Yamamoto, Marina Oliveira, Palavra Certa, Renato Bacci, Sandra G. Cortés, Tatiana Malheiro
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes
Pesquisa iconográfica: Aline Reis Chiarelli, Daniela Chahin Barauna
Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

Viver História com Leandro Karnal : 8ª. ano /
Leandro Karnal... (et al.). -- 1. ed. --
São Paulo : Moderna, 2022.

Outros autores: Felipe de Paula Góis Vieira, Luiz
Estevam de Oliveira Fernandes, Isabela Sackx, Marcelo
Abreu

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13498-3

I. História (Ensino fundamental) J. Karnal,
Leandro. II. Vieira, Felipe de Paula Góis.
III. Fernandes, Luiz Estevam de Oliveira. IV. Sackx,
Isabela. V. Abreu, Marcelo.

22-111515 CDD=372.89

Índices para catálogo sistemático:

I. História : Ensino fundamental 372.89
Cibele Maria Dias - Biblioteca - CRB-3/9427

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 03309-904
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966
www.moderna.com.br
2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra arte plumária produzida pelos Bororo. A valorização das culturas indígenas promove a sensibilização sobre a sua importância na constituição da sociedade brasileira, podendo contribuir para a defesa de direitos dos povos originários no mundo contemporâneo.

Apresentação

Bem-vindo!

Estamos muito felizes em tê-lo como companhia nesta incrível jornada rumo ao conhecimento!

O interesse pela história humana, através do tempo e em vários lugares, é o que nos movimenta.

Nesta viagem, você saberá como viveram os seres humanos em diversos tempos e lugares. Além disso, refletirá sobre seus valores, seus pensamentos, suas ações no dia a dia e a forma como encaravam a vida. Assim, perceberá o que eles tinham de diferente de nós e o que tinham em comum conosco.

“Mas qual é a importância disso?”, você pode se perguntar. A resposta a essa dúvida contém outra questão: se existiram sociedades com diferentes modos de vida – que se extinguíram ou se modificaram –, por que acreditar que nossa maneira de viver é a única possível?

Você verá que muitos mundos foram e são possíveis!

O futuro é um campo aberto de alternativas, mas implica uma reflexão sobre a forma como lidamos com o presente.

Nesta coleção, você entrará em contato com diversos vestígios do passado, que sobreviveram à ação do tempo. Estaremos a seu lado para ajudá-lo a entender como diferentes indivíduos, em diversos lugares e tempos, organizaram-se em sociedade.

Mulheres e homens de todas as cores e origens, de diferentes camadas sociais, teceram uma teia que chegou até você. Agora, você é um agente da história! Esta coleção será seu manual para desvendar essa intrincada teia.

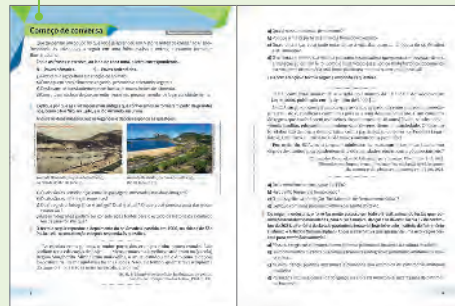
Bons estudos!

Conheça seu livro

Seu livro tem doze capítulos, divididos em quatro unidades. A seguir estão apresentadas as partes que o compõem.

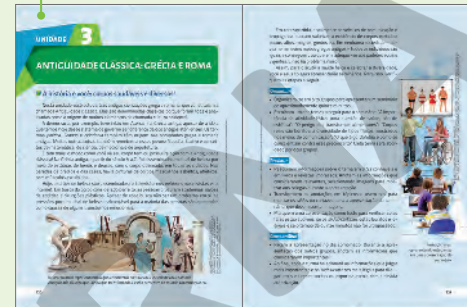
Começo de conversa

Que tal verificar seu conhecimento sobre a história? Nesta seção, as atividades o ajudarão a entender melhor os conteúdos já estudados e também aqueles que poderão ser vistos ao longo deste ano.



Abertura de unidade

Na abertura da unidade, você e os colegas serão incentivados a analisar questões atuais relacionadas a algum tema que estudarão na unidade e a produzir pesquisas, cartazes, *podcasts*, seminários etc. sobre esse assunto.

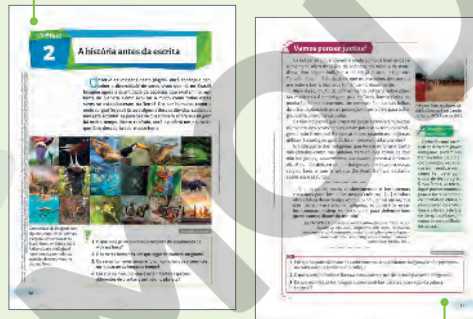


Abertura de capítulo

Na abertura, você será incentivado a pensar sobre as relações entre o passado e o presente. Além disso, em algumas ocasiões, será convidado a formular hipóteses ou a lembrar de assuntos tratados anteriormente que se relacionam com o capítulo que inicia.

Dica

Neste boxe, há sugestões de livros, filmes, vídeos, *podcasts* e *sites*, entre outros tipos de material, para você ampliar seu conhecimento.



Vamos pensar juntos?

Na análise histórica, muitas vezes são empregados termos e conceitos específicos desse componente das ciências humanas. Nesta seção, você explorará temas ou conceitos importantes de forma simples e acessível.

Imagens em contexto!

Você entenderá a relação de uma imagem com o tema explorado em cada capítulo por meio deste boxe. Assim, verá que fotografias, charges, obras de arte e outros elementos podem ser explorados como fontes de informação sobre o passado e o presente.

Agora é com você!

As questões deste boxe, que aparece no meio e no fim do capítulo, o ajudarão a recordar e entender o conteúdo que acabou de estudar.



Analisando o passado

Nesta seção, você será o historiador! Analisará fontes relacionadas ao tema de cada capítulo, como textos escritos, imagens e objetos produzidos ou alterados por seres humanos.



Se liga no espaço!

Este boxe contém perguntas que envolvem o raciocínio sobre o espaço no contexto estudado. Para responder a elas, você fará a leitura de mapas e imagens relacionados ao uso e à percepção do espaço.



Cruzando fronteiras

A história pode e deve dialogar com outras ciências e áreas do conhecimento. Nesta seção, você compreenderá a relação de alguns temas com língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, arte, educação física ou língua inglesa.

Atividades

Ao final de cada capítulo, há uma seção de atividades dividida em **Organize suas ideias** – com questões de retomada, verificação e organização dos conteúdos estudados – e **Aprofundando** – com propostas para que você reflita sobre o que aprendeu e estabeleça conexões entre o assunto estudado, o cotidiano e o ensino de outras áreas.



Versões em diálogo

Nesta seção, você analisará diferentes pontos de vista a respeito de determinado tema (processos, eventos ou documentos históricos). Para isso, estabelecerá relações entre eles ou os confrontará por meio da identificação dos argumentos que os sustentam.



Sumário

Começo de conversa..... 8

UNIDADE 1 A HISTÓRIA E O INÍCIO DA CAMINHADA HUMANA NO PLANETA 12

Capítulo 1 Que história é esta? 14

Por que estudar história?.....	15
Você, agente histórico.....	16
As fontes históricas.....	17
Analisando o passado	18
O trabalho do historiador.....	19
O tempo e a história.....	20
Cruzando fronteiras	25
Memória e história.....	26
Atividades	28

Capítulo 2 A história antes da escrita..... 30

Como explicar o desenvolvimento da vida na Terra?.....	31
Os primeiros humanos.....	34
Vamos pensar juntos?	36
A importância do fogo.....	38
Quando nos tornamos humanos?.....	39
As divisões da história antes da escrita.....	41
Atividades	46

Capítulo 3 As primeiras cidades: Mesopotâmia e Palestina 48

A formação das primeiras cidades.....	49
O desenvolvimento do comércio.....	51
O estabelecimento do Estado.....	52
A Mesopotâmia: sociedades, cultura e política.....	53
Analisando o passado	56
Os antigos hebreus.....	61
Atividades	64

UNIDADE 2 SOCIEDADES ANTIGAS E A INTERVENÇÃO HUMANA NA NATUREZA 66

Capítulo 4 Os primeiros habitantes da América 68

A origem dos primeiros americanos.....	69
Os primeiros povos ameríndios.....	72
Os primeiros habitantes do território correspondente ao do Brasil atual.....	78
Vamos pensar juntos?	83
Atividades	84

Capítulo 5 As antigas civilizações africanas 86

África: um continente presente.....	87
Cruzando fronteiras	89
O Egito antigo.....	90
Analisando o passado	95
Reino de Cuxe.....	100
Reino de Axum.....	101
Atividades	102

Capítulo 6 Rotas comerciais: Mediterrâneo e China antiga..... 104

A navegação no Mar Mediterrâneo.....	105
Os fenícios.....	106
O Império Persa.....	109
A China antiga: o Império do Meio.....	113
Versões em diálogo	117
Atividades	118

UNIDADE 3 ANTIGUIDADE CLÁSSICA: GRÉCIA E ROMA 120

Capítulo 7 O mundo grego antigo e a formação da democracia 122

- A origem do mundo grego 123
- A pólis grega 126
- Analizando o passado** 130
- A Grécia antiga em tempos de guerra 135
- Alexandre e o Período Helenístico 138
- Atividades** 140

Capítulo 8 Todos os caminhos levam a Roma 142

- Os povos da Península Itálica 143
- A fundação da cidade de Roma 144
- O funcionamento da Monarquia Romana 146
- A República Romana 148
- Vamos pensar juntos?** 150
- Analizando o passado** 152
- Atividades** 158

Capítulo 9 Império Romano: Ocidente e Oriente 160

- O império de Augusto 161
- O império depois de Augusto 165
- Cruzando fronteiras** 166
- O cristianismo 167
- Uma crise no império? 169
- Os povos “bárbaros” e o fim de Roma 172
- Versões em diálogo** 174
- A Roma do Oriente: o Império Bizantino 175
- Atividades** 178

UNIDADE 4 A EUROPA MEDIEVAL, A FORMAÇÃO DO ISLAMISMO E A ÁFRICA 180

Capítulo 10 O início da Idade Média 182

- Como periodizar a Idade Média? 183
- Os reinos germânicos 184
- O Império Carolíngio 186
- Vamos pensar juntos?** 188
- A formação do islamismo:
a terceira religião monoteísta 189
- Maomé e a fundação do islamismo 191
- Disputas e conflitos no mundo islâmico 193
- A expansão do islamismo 194
- Atividades** 196

Capítulo 11 Europa medieval e África: circulação e regionalização 198

- O cristianismo na Europa medieval 199
- O Cisma do Oriente 200
- A sociedade medieval:
a regionalização da Europa 201
- A África entre os séculos V e XIV 207
- Versões em diálogo** 212
- Atividades** 214

Capítulo 12 Das Cruzadas ao fim da Idade Média 216

- As mudanças na Europa a partir do século XI 217
- As Cruzadas 219
- Versões em diálogo** 222
- O renascimento comercial e urbano 224
- O comércio no Mediterrâneo:
circulação de saberes e pessoas 225
- A busca por reformas na Igreja 229
- Século XIV: tempo de fome, peste e guerras 230
- Atividades** 232
- Referências bibliográficas comentadas** 234
- Mapas** 238

Começo de conversa

Neste primeiro contato com os estudantes do 6º ano, o objetivo desta avaliação diagnóstica é verificar qual é o domínio deles de leitura de imagens e de textos informativos, sua compreensão dos enunciados das atividades e a elaboração de respostas (discursivas, de múltipla escolha etc.). Além disso, avaliam-se alguns conteúdos desenvolvidos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Atividade 1

Objetivo de aprendizagem

Avaliar os conceitos de nomadismo e sedentarismo.

Expectativa de respostas

a) S; b) N; c) N; d) S.

Superação de defasagens

Incentive os estudantes que apresentaram dificuldades a elencar as características das atividades extrativas (quando se esgotam as reservas vegetais e animais, o grupo é obrigado a se deslocar em busca de novas reservas) e de prática da agricultura (que exigem permanecer mais tempo no mesmo lugar).

Atividade 2

Objetivo de aprendizagem

Verificar o conhecimento dos estudantes sobre a importância dos rios na formação das civilizações da Antiguidade.

Expectativa de resposta

Os rios eram importantes para garantir água potável, para a irrigação, para a pesca e como meios de transporte.

Superação de defasagem

Como alguns estudantes podem ter dificuldades para abstrair localizações geográficas, apresentar um mapa-múndi em sala de aula e solicitar para a turma que procure localizar os rios citados na atividade.

Atividade 3

Objetivo de aprendizagem

Avaliar a competência dos estudantes na leitura de imagens; verificar como identificam as mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo.

Continua

Começo de conversa

Responda em uma folha avulsa.

Que tal pensar um pouco no que você já aprendeu em história antes de chegar ao 6º ano? Responda às atividades a seguir em uma folha avulsa e entregue quando terminar. Bom trabalho!

1. Copie as frases e escreva, ao lado de cada uma, a letra correspondente.

N – Povos nômades.

S – Povos sedentários.

a) Praticam a agricultura e a criação de animais.

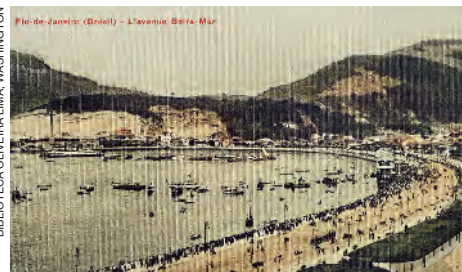
b) Conseguem seus alimentos caçando, pescando e coletando vegetais.

c) Deslocam-se constantemente em busca de novas fontes de alimento.

d) Constituem núcleos de povoamento fixos e não precisam mudar de lugar constantemente.

2. Explique por que as civilizações mais antigas que conhecemos se formaram perto de grandes rios, como o Rio Nilo, no Egito, e o Rio Amarelo, na China.

3. Analise as duas imagens, leia as legendas e depois responda às questões.



Avenida Beira Mar, na praia de Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro.

Foto do início do século XX.



Avenida Beira Mar, na praia de Botafogo, Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2018.

a) Quais são as semelhanças entre as paisagens mostradas nas duas imagens?

b) Quais são as diferenças entre elas?

c) Qual registro fotográfico é antigo? Qual é atual? O que você pensou para dar essas respostas?

d) Essas fotografias podem ser consideradas fontes para o estudo da história da cidade do Rio de Janeiro? Por quê?

4. O texto a seguir reproduz o depoimento do sr. Amadeu, nascido em 1906, na cidade de São Paulo. Leia-o com atenção e depois responda às questões.

“As escolas eram poucas, a maior parte das crianças tinha pouco estudo. Não podiam ter a educação de hoje. [...] Meus irmãos mais velhos estudaram na [escola] Regina Margherita. Minha irmã mais velha, a Anita, estudou até o diploma, e depois foi costureira. Ela me ajudava a fazer as lições. Naquele tempo, quem tirava o diploma do quarto ano já não ia mais na escola, era o fim.”

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 131.

8

Continuação

Expectativas de respostas

a) As fotografias mostram o mesmo lugar. Ambas foram tiradas a distância, permitindo uma visão geral da enseada e dos arredores.

b) Na primeira foto há poucas construções e poucas embarcações. As árvores ao longo da avenida são pequenas. Na segunda, existem mais construções (prédios altos), automóveis percorrem a avenida etc.

c) A primeira é o registro mais antigo, pois na segunda foto é mostrado o local ocupado com muitas construções, o crescimento das árvores e os tipos de veículos.

d) Sim, pois mostram as permanências e as mudanças ocorridas em um mesmo local.

Superação de defasagens

Propor aos estudantes que façam oralmente a descrição das imagens. Esse procedimento antecede e facilita a identificação das semelhanças e das diferenças.

- a) Qual é o assunto desse depoimento?
- b) Por que a maior parte das crianças tinha pouco estudo?
- c) Quais diferenças você pode notar entre a vida das crianças na época do sr. Amadeu e atualmente?
- d) O sr. Amadeu contou sua história para uma pesquisadora, que gravou a entrevista e depois a transcreveu em um livro. Como é classificado esse tipo de fonte histórica: documento escrito, fonte de memória oral, fonte da cultura material ou documento visual?

5. Leia com atenção o texto a seguir e responda às questões.

“ECA, com letra maiúscula, é a sigla do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069, publicada em 13 de julho de 1990! [...]

O ECA surgiu da consciência de que as crianças e adolescentes merecem proteção integral, isto é, condições completas para seu bom desenvolvimento. É um conjunto de regras que estabelecem os direitos dos menores [de 18 anos] à vida, saúde, convivência familiar, educação... e também seus deveres dentro da sociedade. O Estatuto foi elaborado de forma democrática, com a participação do governo (Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário) e de vários movimentos populares.

Por meio do ECA, as crianças e adolescentes passaram a ser encaradas como dignos de direitos, independentemente de suas idades, etnias, condições sociais, etc.”

Câmara dos Deputados. ECA ilustrado para crianças. *Plenarinho*, 3 jul. 2018. Disponível em: <https://plenarinho.leg.br/index.php/2018/07/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

- a) De acordo com o texto, o que é o ECA?
- b) Há quanto tempo ele foi aprovado?
- c) O que significa a afirmação “foi elaborado de forma democrática”?
- d) Explique com suas palavras o último parágrafo do texto.

6. De origem nordestina, o forró faz muito sucesso em todo o Brasil, animando festas que reúnem pessoas de todas as idades, para ouvir a música, dançar e se divertir. No dia 12 de dezembro de 2021, o forró foi declarado patrimônio imaterial brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Copie a alternativa que apresenta uma explicação correta para *patrimônio imaterial*.

- a) Fósseis e registros rupestres fazem parte do patrimônio imaterial da cultura brasileira.
- b) Os monumentos públicos das cidades brasileiras integram o patrimônio imaterial da nossa cultura.
- c) Música, dança, práticas artesanais e culinárias são exemplos do patrimônio imaterial brasileiro.
- d) Paisagens naturais, como Foz do Iguaçu e a Floresta Amazônica, fazem parte do patrimônio imaterial.

Atividade 4

Objetivo de aprendizagem

Avaliar a competência leitora, o reconhecimento de registros de memória oral e a percepção das mudanças e permanências na educação das crianças.

Expectativas de respostas

- a) O sr. Amadeu descreve aspectos da vida das crianças da cidade de São Paulo, no tempo de sua infância.

- b) Porque não existiam muitas escolas e havia crianças que começavam a trabalhar muito cedo.

- c) A maior parte das crianças estudavam até o 4º ano e depois iam trabalhar. Atualmente as leis brasileiras proíbem o trabalho para os menores de 14 anos.

- d) Fonte de memória oral.

Superação de defasagens

Promover a leitura compartilhada do texto. Retomar a noção de “fonte histórica” e sua diversidade.

Atividade 5

Objetivo de aprendizagem

Avaliar a competência leitora e verificar o conhecimento de noções iniciais sobre a organização atual do Estado brasileiro, o regime democrático e os direitos de cidadania.

Expectativas de respostas

- a) É um conjunto de regras que estabelece os direitos dos menores de 18 anos e seus deveres dentro da sociedade.

- b) Há mais de 30 anos.

- c) Que o ECA não foi imposto, e sim discutido pelos cidadãos e por seus representantes.

- d) Além de reconhecer os direitos das crianças e dos adolescentes, o ECA considera que todos são igualmente portadores desses direitos, ou seja, não faz distinções de idade, classe social, origem étnica ou gênero. A igualdade de direitos é fundamental nos regimes democráticos.

Superação de defasagens

Retomar com a turma os conceitos de direitos e deveres, solicitando aos estudantes que forneçam exemplos simples desses conceitos ligados à sua vida cotidiana. Retomar o conceito de democracia representativa. Reforçar que a igualdade de direitos e a igualdade perante a lei são características importantes dos regimes democráticos.

Atividade 6

Objetivo de aprendizagem

Verificar o conceito de patrimônio cultural e os diferentes tipos de patrimônio.

Expectativa de resposta

- Alternativa c.

Superação de defasagem

Conversar com a turma sobre o significado da palavra “imaterial”, que está relacionado a práticas e saberes tradicionais. Orientá-los a identificar os equívocos das alternativas incorretas: nos itens a e b, são patrimônios materiais, enquanto no item d é natural.

Atividade 7

Objetivo de aprendizagem

Avaliar a competência leitora, a localização de informações no texto, noções sobre as atribuições do Iphan.

Expectativas de respostas

a) Os estudantes devem reconhecer o valor histórico, artístico e cultural do conjunto arquitetônico existente em Ouro Preto. As dicas para a resposta estão presentes na pergunta e na expressão “centro histórico” presente no texto.

b) O Iphan é a instituição encarregada de identificar esses bens e cuidar da preservação deles.

c) Significa que ele será cuidado e preservado.

d) “O centro histórico de Ouro Preto foi o primeiro bem cultural brasileiro a ser reconhecido como patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (Unesco), em 1980”.

Superação de defasagens

Conversar com os estudantes sobre o papel da memória para a construção de identidades. Incentivá-los a elencar exemplos da vida pessoal ou familiar relacionados à memória da localidade onde vivem.

Atividade 8

Objetivo de aprendizagem

Verificar se os estudantes identificam as intervenções humanas na paisagem.

Expectativa de resposta

Os estudantes devem identificar o desenho escavado no solo como resultado da ação de seres humanos, pois ele reproduz precisamente uma figura geométrica.

Superação de defasagem

Caso os estudantes tenham dúvida sobre a resposta, analisar novamente a fotografia com eles, direcionando-os, por meio de questionamentos coletivos, para que entendam que a ação natural não poderia ter feito o desenho com tamanha precisão de forma.

Atividade 9

Objetivo de aprendizagem

Avaliar processos cognitivos como a capacidade dos estudantes em dimensionar a passagem do tempo, em explorar textos de terceiros e em elaborar hipóteses plausíveis. Além disso, a atividade visa verificar o conhecimento dos estudantes sobre os povos originários das Américas.

Continua

Começo de conversa

7. O texto a seguir é um trecho de uma notícia publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, no dia 13 de janeiro de 2022. Leia-o com atenção, analise a imagem e depois responda às questões.

“Um desmoronamento de terra no Morro da Forca atingiu ao menos dois casarões no centro histórico de Ouro Preto, em Minas Gerais, na manhã desta quinta-feira, 13. Segundo a prefeitura, o entorno estava isolado e a população havia sido retirada preventivamente do local.

Os dois imóveis atingidos eram tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), de acordo com informação da Defesa Civil, e estavam desocupados, segundo a Prefeitura. O centro histórico de Ouro Preto foi o primeiro bem cultural brasileiro a ser reconhecido como patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (Unesco), em 1980.”

MENGUE, P. Desmoronamento atinge casarões históricos em Ouro Preto. *O Estado de S. Paulo*, 13 jan. 2022. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,desmoronamento-atinge-casaraes-historicos-em-ouro-preto-veja-ideos,70003949498>. Acesso em: 14 jan. 2022. Adaptado.

ELISEU DAMASCENO/FUTURA PRESS



Desmoronamento do Morro da Forca, em Ouro Preto (MG), ocorrido no dia 13 de janeiro de 2022.

10

Continuação

Expectativas de respostas

- a) Os geoglifos começaram a ser descobertos há cerca de 50 anos, ou seja, há 5 décadas.
b) Datas estimadas de sua construção: entre 2500 e 700 anos atrás.
c) Os geoglifos foram construídos por grupos indígenas que viveram na Amazônia.
d) Os pesquisadores divergem quanto ao uso e à função dos geoglifos, que poderiam ser centros cerimoniais, locais de moradia ou locais de defesa.
e) Alguns exemplos: um geoglifo localizado em lugar elevado poderia estar relacionado à defesa, pois permitiria uma boa visão dos arredores e da aproximação de inimigos; a proximidade dos rios pode indicar a permanência do grupo por um tempo mais longo no local etc.

a) A cidade de Ouro Preto se formou há cerca de 300 anos e preserva, até hoje, seu casario, as igrejas e o traçado das ruas daquela época. A destruição dos casarões representou alguma perda para a memória e para a história do nosso país? Justifique.

b) Qual é a responsabilidade do Iphan sobre os bens históricos, culturais e artísticos brasileiros?

c) O que significa “tombar” um bem histórico e cultural?

d) Identifique e copie a frase do texto que indica a importância do conjunto arquitetônico de Ouro Preto do ponto de vista internacional.

8. Na imagem a seguir, é possível identificar uma espécie de desenho escavado no solo, no formato de um retângulo.



Vista aérea do geoglifo Sapucaia, em Senador Guimard (AC). Foto de 2016.

Na sua opinião, esse desenho é resultado da ação da natureza ou do trabalho de seres humanos? O que você pensou para dar essa resposta?

9. Leia com atenção o texto e responda às questões.

Misteriosas construções foram descobertas no estado do Acre, em Rondônia e no sudoeste do Amazonas, a partir da década de 1970. Nessa época trechos da floresta foram derrubados para dar lugar a plantações e à criação de gado. A derrubada da mata revelou a existência dos geoglifos, palavra que significa: desenho sobre a terra.

RICARDO AZZURRY/PULSAR IMAGENS

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

Esses desenhos são formados por valas escavadas no solo, geralmente com formato arredondado, quadrado ou retangular. São protegidos por muretas de terra e apresentam aberturas para entrada e saída. Muitos estão situados em locais um pouco elevados e próximos dos rios. Alguns geoglifos são interligados por caminhos de terra. De acordo com os pesquisadores, essas construções foram feitas pelos grupos indígenas que habitaram a Amazônia entre 2 500 e 700 anos atrás.

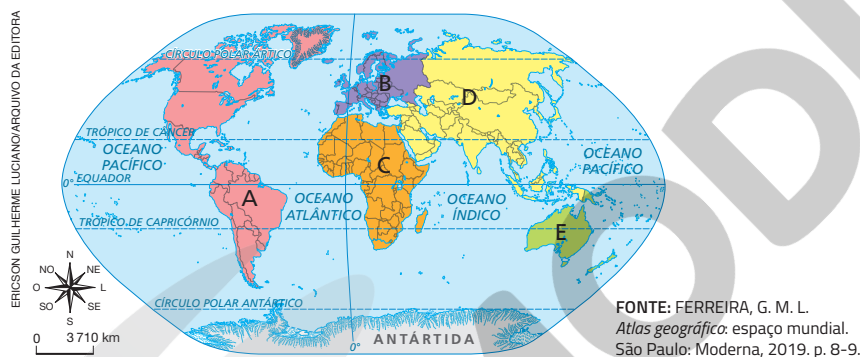
Atualmente já foram identificados mais de 500 geoglifos na região amazônica. Os pesquisadores descobriram que eles foram ocupados por muito tempo, abandonados e, depois, reformados e reutilizados. Mas ainda existem muitas dúvidas sobre o uso e a função dessas construções: seriam locais de cerimônias religiosas? Serviram de moradia? Tinham função de defesa?

Texto elaborado pelos autores.

- Há quantos anos os geoglifos da Amazônia foram descobertos? E há quantas décadas?
- Você considera essas construções muito antigas? Por quê?
- Quais foram os povos que construíram os geoglifos da Amazônia?
- Quais são as dúvidas dos pesquisadores sobre o uso e a função dos geoglifos?
- Na sua opinião, qual seria o uso mais provável? Por quê?
- Para fazer uma construção semelhante a um geoglifo hoje em dia, quais técnicas seriam utilizadas?
- O tempo para a construção dele seria maior ou menor em relação ao que os povos descritos no texto gastavam nesse processo? Por quê?

10. Analise o mapa para responder às questões.

Planisfério político – 2022



- Escreva o nome dos continentes identificados pelas letras **A, B, C, D e E**.
- Em qual desses continentes o Brasil está localizado?
- Escreva, usando as letras dos continentes, os locais onde viveram os:
 - povos sedentários.
 - povos nômades.
 - egípcios antigos.
 - chineses antigos.
- Elabore uma hipótese para explicar por que a Antártida, que é um continente, não apareceu nesse mapa com uma letra, mas sim com seu nome inteiro.

11

Continuação

- Seriam utilizadas técnicas que empregam maquinários agrícolas.
- Com os maquinários atuais, poucas pessoas poderiam realizar esse trabalho em um tempo muito menor do que aquele levado por muitas pessoas para realizar o mesmo trabalho quando não dispunham desse tipo de equipamento.

Superação de defasagem

Caso perceba estudantes com dificuldade para responder às questões **a** e **b**, pode-se recuperar com a turma o conceito de década. Sondar a turma sobre outros conceitos relacionados à medição do tempo, como milênio e século. Para aqueles com dificuldades para responder às questões **c** e **d**, pedir que voltem ao texto do enunciado da questão **e**, coletivamente, releiam-no para localizar as respostas. Na resposta da questão **e**, é importante

Continua

Continuação

verificar se eles aproveitam elementos do texto para justificar suas suposições. Por fim, àqueles que encontrarem dificuldades em responder às questões **f** e **g**, abordar brevemente o desenvolvimento tecnológico agrícola. Assim, eles poderão comparar os diferentes tempos.

Atividade 10

Objetivo de aprendizagem

Avaliar o domínio de leitura cartográfica dos estudantes, iniciando com questões mais simples, de identificação, e terminando com as mais complexas, de levantamento de hipóteses.

Expectativas de respostas

a) A: América; B: Europa; C: África; D: Ásia; E: Oceania.

b) Letra A.

c) Povos sedentários: todas as letras. Povos nômades: todas as letras. Egípcios antigos: C. Chineses antigos: D.

d) A expectativa é que os estudantes saibam que a Antártida é um continente não povoado por seres humanos. Com base nesse raciocínio, devem apontar que não possibilitar a sobrevivência humana foi o critério usado para que ele não fosse intitulado com uma letra.

Superação de defasagem

As questões **a**, **b** e **c** demandam uma localização simples dos estudantes. Assim, se muitos deles apresentarem dificuldades nessa leitura cartográfica, a sugestão é pedir que vejam o planisfério disponível no final deste volume e ir retomando com eles algumas localizações geográficas que serão importantes para o estudo, como a do Brasil em relação ao mundo. Na alternativa **c**, eles podem apresentar dificuldades para compreender que em todos os continentes habitados pelos seres humanos houve ou há grupos nômades e sedentários. Assim lembre-os de que grupos humanos no período da história antes da escrita atravessaram todos os continentes. Para aqueles que não conseguirem resolver a questão **d**, proponha que, coletivamente, elemem as características da Antártida e, depois, comparem-nas com as dos demais continentes.

A proposição de pesquisa em grupo sobre a valorização de memórias coletivas por muito tempo silenciadas incentiva o protagonismo e a socialização dos resultados entre os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica n° 1, n° 2, n° 4, n° 9 e n° 10**, das **Competências Específicas de Ciências Humanas n° 4 e n° 6** e da **Competência Específica de História n° 1**.

Abertura de unidade

Essa unidade abarca os capítulos 1 (“Que história é esta?”), 2 (“A história antes da escrita”) e 3 (“As primeiras cidades: Mesopotâmia e Palestina”) do volume. O tema escolhido para esse momento inicial foi a questão dos marcos de memória da história brasileira, problematizando a celebração dos feriados nacionais. A questão da memória, dos silenciamentos e da valorização seletiva de determinadas histórias será tratada no capítulo 1.

Atividade

Se considerar necessário, antes de iniciar as etapas da atividade proposta, peça aos estudantes que pesquisem quais são os feriados nacionais. É interessante mencionar a diferença entre feriado nacional, estadual, municipal e ponto facultativo. Ao comentar o texto de abertura, informe que o movimento revoltoso de que Tiradentes participou tinha abrangência regional, sendo alçado a uma dimensão nacional apenas no século XX.

Nas aberturas de unidade são necessárias a orientação e a supervisão para a execução das etapas. Ao propor a produção da pesquisa e do cartaz, reserve uma aula para a primeira parte da atividade (“Organizar”). Essa etapa pode ser realizada, sob sua supervisão, na biblioteca da escola, familiarizando os estudantes com a pesquisa nesse local. Caso não seja possível ir à biblioteca ou usar a internet no espaço escolar, oriente-os a realizar a pesquisa como tarefa de casa. Se houver necessidade, pré-selecione algumas opções e ofereça-as em sala de aula para que

Continua

UNIDADE

1

A HISTÓRIA E O INÍCIO DA CAMINHADA HUMANA NO PLANETA

A história e você: a importância da memória coletiva

Nesta unidade, você estudará, entre outros temas, o que é história e qual é a sua importância. Para compreender as sociedades de hoje, os historiadores estudam os modos de viver dos diversos grupos humanos em diferentes períodos. Para isso, utilizam as fontes históricas, vestígios do passado que, em muitos casos, são portadores de uma memória oficial e permitem compreender como povos e sociedades gostariam de ser lembrados. Assim, os historiadores trabalham, entre outras coisas, com a análise da construção dessas memórias.

Você já parou para pensar sobre os acontecimentos que afetaram a vida dos brasileiros? Por que alguns desses acontecimentos são relatados na história oficial ou nas comemorações cívicas e outros não?

Pense nos feriados nacionais. São celebrações que, de alguma forma, estão relacionadas à memória coletiva. Um personagem muito importante da história brasileira foi Zumbi, líder negro que lutou contra a escravidão. O dia 20 de novembro, data de morte dele, não é feriado nacional. A história de outro personagem é mais conhecida que a de Zumbi. Esse personagem é Tiradentes, que, durante o período colonial, lutou pela libertação da região onde vivia contra a dominação portuguesa. O dia 21 de abril, data da morte de Tiradentes, é feriado nacional. Por que Tiradentes é oficialmente lembrado pelo Estado brasileiro e Zumbi não é?

O fato de Zumbi não ser lembrado pelo Estado brasileiro não impede, contudo, que sua memória seja mobilizada por diferentes grupos no presente. Ao longo do século XX, os diferentes movimentos negros no Brasil têm reivindicado o direito de celebrar seus heróis e heroínas como parte da memória oficial da nação. Essa disputa pela história rendeu frutos: além de Zumbi, Dandara, por exemplo, figura entre as heroínas da pátria em um livro oficial que fica em Brasília (DF).

A fim de contribuir com esse debate, você e os colegas produzirão cartazes com propostas de criação de um feriado que celebre a história da maior parte da população brasileira. Para isso, verifiquem as etapas seguir.

Organizar

- Forme um grupo com quatro colegas.
- Pesquisem na internet ou em livros, revistas e jornais impressos personagens ou fatos marcantes da história dos negros no Brasil. Na internet, é importante buscar as informações em *sites* confiáveis, como os de universidades ou de institutos consolidados.

12

Continuação

cada grupo escolha o tema que mais lhe interessar. Você pode apresentar aos estudantes opções como o dia da eclosão de uma revolta como a dos Malês (1835) ou a data de morte de personagens como Luís Gama (1882) e Francisco José do Nascimento (1914), conhecido como Dragão do Mar. Feita a seleção dos temas pelos grupos, se possível, reserve um tempo em

sala de aula para supervisionar e revisar a produção dos textos que entrarão nos cartazes, apontando, se necessário, eventuais incoerências nas justificativas para a escolha do tema, entre outros problemas.

A produção artística do cartaz pode ser realizada como tarefa de casa, se os estudantes apresentarem condições para tanto. Se não, pode ser usada uma

Continua

Tema Contemporâneo Transversal

A atividade da abertura, por envolver a pesquisa sobre eventos e personagens da história dos negros no Brasil, valorizando essas heranças culturais, contribui para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.**

Curadoria

Memoria coletiva (Livro)

Maurice Halbwachs. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

O livro do sociólogo francês, publicado originalmente em 1968, é fundamental para a compreensão do conceito de memória coletiva. A obra rompeu com a concepção, até então vigente, de que a memória era uma função meramente individual. Na obra, o sociólogo evoca o fator social e as relações entre o individual e o coletivo na produção da memória.

- Apresentem aos demais colegas o resultado da pesquisa que fizeram. Depois, selecionem uma data relacionada a um personagem ou evento que possa ser comemorada como feriado. Cada grupo deve produzir um cartaz de reivindicação.

Produzir

- Produzam um texto resumido de apresentação do personagem ou evento escolhido. Depois, complementem o texto com os motivos que, na visão do grupo, justifiquem a criação de um feriado associado a esse personagem/evento.
- Revisem o que escreveram para que fique compreensível e curto. Em seguida, copiem o texto no cartaz.
- Selecionem imagens para decorar o cartaz – podem ser fotos, ilustrações ou desenhos e colagens produzidos por vocês. Lembrem-se de criar legendas para as imagens!

Compartilhar

- No dia combinado com o professor, exponham os cartazes na sala de aula. Vocês podem tirar fotos da exposição e compartilhá-las em suas redes sociais ou no *site* da escola, caso isso seja possível.

Imagens em contexto!

A população negra é parte fundamental da composição profissional, cultural e artística que define o que é ser brasileiro. Resgatar as histórias e memórias dessa parcela da população é algo com que historiadores, por exemplo, podem contribuir.



Ilustração atual representando pessoas negras em diversos espaços sociais: na comunicação, nas universidades, na economia, no sistema judiciário etc.

13

Continuação

segunda aula para essa etapa. Adote a estratégia que melhor corresponda a sua realidade escolar. Por fim, agende uma data para a realização da exposição dos cartazes em sala de aula. Incentive os estudantes a fazer uma breve apresentação do trabalho dos grupos,

explicando os procedimentos adotados, as dificuldades e as estratégias usadas na realização da tarefa, informando se ela foi significativa e se contribuiu para que pensassem sobre a questão da construção da memória.

Abertura

Pretende-se, com o texto e a imagem da abertura, despertar nos estudantes o interesse pelo sentido de um documento histórico, no caso uma notícia, e as possíveis perguntas que o historiador pode fazer sobre ele. Se possível, comente que, no final da Segunda Guerra Mundial, o plástico passou a ser utilizado em larga escala na indústria por ser um material barato, resistente e considerado moderno. De lá para cá, o consumo excessivo desse material gerou um problema de difícil solução: o plástico não desaparece com a mesma rapidez com que é produzido, restando o acúmulo de produtos feitos com esse material, que, se não são reciclados, poluem cada vez mais o planeta Terra.

Atividades

1. A imagem de abertura do capítulo é a reprodução da manchete de uma notícia publicada no *site* do *Jornal Joca*, produzido para crianças e adolescentes, cujo tema é a proibição do uso de plásticos descartáveis na Cidade do México.
2. A matéria foi publicada no dia 4 de fevereiro de 2021.
3. A ideia é levar os estudantes a refletir e apresentar hipóteses sobre o problema apresentado. Comente com eles que, ao longo do capítulo, será desenvolvida a ideia de que os valores e as formas de vida no presente não são naturais, ou seja, resultam das ações dos seres humanos no passado. Questione-os a respeito da presença do plástico na vida deles, para que percebam a multiplicidade de objetos produzidos com esse material. Em seguida, incentive-os a imaginar como era a vida sem plástico. Espere-se que percebam que a praticidade, o consumo desenfreado e o descarte desregulado desse material, que não se decompõe facilmente, geram situações de poluição como a apresentada na notícia publicada no *Jornal Joca*.

CAPÍTULO

1

Que história é esta?

CHRISTOPHER PILLITZ/GETTY IMAGES

CIÊNCIA E TECNOLOGIA | 4 DE FEVEREIRO DE 2021

Cidade do México proíbe uso de plásticos descartáveis

Município, que tem cerca de 9 milhões de habitantes, é um dos maiores do mundo.



Garrafas de plástico descartadas na Cidade do México.

Manchete e imagem publicadas em 2021 no *site* do *Jornal Joca*, dedicado ao público infantil e jovem.

De que modo estudar o passado, e mesmo o presente, pode ajudar alguém a refletir sobre o que tornou o mundo como é hoje? Para compreender isso, tente descobrir a história contada na notícia que acompanha a manchete e a imagem reproduzidas. Analise-as e, depois, responda às questões. Imagine que você é um historiador, investigando um documento histórico, e as questões são as suas pistas.

Responda oralmente.



1. Qual é o tema da notícia?
2. Quando ela foi publicada?
3. Qual deve ter sido a origem do problema revelado na imagem? Compartilhe suas hipóteses com os colegas.

14

Ampliando

No texto a seguir, o historiador Marc Bloch trata do objeto da história.

“Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. [...] Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça.”

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 54.

Por que estudar história?

Você já reparou que muitas pessoas encaram o modo como vivem e o que as rodeia como se nada mudasse e tudo fosse natural?

Essa percepção contrapõe-se a algo muito importante que a história ensina: o que se vive em sociedade é resultado de decisões tomadas há milhares de anos ou poucos dias atrás.

Os seres humanos agem no mundo: constroem relacionamentos, trabalham e produzem objetos e saberes. Elaboram e compartilham leis, linguagens, afetos e uma infinidade de coisas relacionadas às suas identidades e ao tempo e ao espaço em que vivem.

Os historiadores estudam essas ações e relações humanas no decorrer do tempo para tentar entender o passado, identificando as rupturas (mudanças) e as permanências (o que se manteve) entre ele e o presente.

Um exemplo de ruptura na história do Brasil foi a imposição, no século XVIII, do português como idioma oficial. Até então, o nheengatu era a língua mais falada na colônia portuguesa.

Um exemplo de permanência em seu dia a dia é o estudo da geometria, nas aulas de matemática. Essa ciência reúne saberes que já eram conhecidos na Grécia antiga. Saberes como esse e ações realizadas desde tempos remotos têm impacto direto no presente.



SERGIO PEDREIRA/
PULSAR IMAGENS

Estudantes de escola pública na cidade de Salvador (BA). Foto de 2018.

Imagens em contexto!

Após a luta de muitos grupos sociais, hoje, a legislação determina que lugar de criança é na escola e que a exploração do trabalho infantil é crime (embora continue existindo de forma ilegal). Por meio do estudo da história, é possível entender por que foi necessário criar uma lei para proibir o trabalho de crianças.



Cientirinhas, tirinha de Marco Merlin, 2018.

15

Objetivos do capítulo

- Apresentar definições relacionadas à história e ao ofício do historiador, com destaque para o trabalho com os vestígios e com as diferentes fontes históricas.
- Mostrar que os objetos de estudo da história são as ações humanas no tempo e no espaço e que há múltiplos sujeitos históricos, individuais e coletivos.
- Reconhecer o caráter circunstancial e cultural de demarcação do conhecimento e dos objetos históricos.
- Identificar a importância da história para a ação no presente.
- Apresentar as definições de tempo histórico e processo histórico como formas de conceituar a experiência temporal e a noção de periodização como uma convenção para organizar o tempo histórico.
- Discutir as relações entre a memória (individual e coletiva) e a história como prática de produção de saber.

Justificativa

Os objetivos selecionados para este capítulo são relevantes na medida em que sensibilizam os estudantes para a noção de que valores, estruturas, concepções e crenças presentes na sociedade não são naturais, mas sim historicamente construídos em diferentes tempos e espaços. Portanto, objetiva-se sensibilizar os estudantes com relação à importância do conhecimento histórico para a compreensão e para a ação no presente. Nesse sentido, processos como o de definir e identificar, aplicados a noções como as de tempo e de sujeito histórico, são fundamentais, pois permitem que os estudantes reconheçam a existência de diferentes formas de percepção e interpretação do mundo, incentivando a formação de sujeitos capazes de reconhecer as pluralidades da sociedade e atuar nela como protagonistas.

- A resposta à pergunta “Por que estudar história?” é atrelada a questões sobre o ofício do historiador. Parte-se da premissa de que nada na sociedade é natural e tudo o que se vivencia como sociedade tem história. Conhecê-la é imperativo para refletir sobre futuros possíveis mais justos.
- Nesse tópico, são apresentados dois conceitos fundamentais para o trabalho do historiador: rupturas e permanências. Os seres humanos procuram diálogos entre os tempos para compreender as características do presente.
- Apesar de crime, o trabalho infantil persiste no planeta. Para obter mais informações sobre o tema, acesse o site do Observatório da Prevenção e da Erradicação do Trabalho Infantil. Disponível em: <https://smartabbr.org/trabalho infantil/>. Acesso em: 7 dez. 2021.

Ao tratar sobre os agentes históricos, as rupturas e as permanências do passado e as fontes históricas, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI01 e EF06HI02.

- No texto desta página é desenvolvida a noção de sujeito histórico, destacando o fato de que a história plural rompe com a valorização do homem branco, ligado ao mundo da política ou da religiosidade como único agente da história. Espera-se que os estudantes também se percebam como sujeitos históricos e, assim, atuantes no mundo.
- Sobre o tema dos interesses dos diferentes agentes históricos em disputa, pode-se citar a seguinte pergunta, utilizada pelos antigos romanos: “*Cui bono?*” – “Quem se beneficia?”. Converse com os estudantes sobre o fato de que, quando refletirem a respeito do papel de determinado agente histórico, devem sempre questionar: “Quem está se beneficiando com essa atitude?”; “Por que essas decisões e ações estão sendo tomadas?”. Isso ajuda a compreender o cenário em análise de forma mais ampla.



Imagens em contexto!

Desde o século XIX, grupos de afrodescendentes se unem para reivindicar o reconhecimento de seu direito à cidadania plena. Eles são exemplos de sujeitos históricos coletivos.



Manifestação do Dia da Consciência Negra em São Paulo (SP). Foto de 2020.



Manifestação nos Estados Unidos pelo fim do preconceito, por moradias dignas e pela integração das escolas, que naquele período eram separadas por critérios racistas. Foto de 1963.

Você, agente histórico

Há mais de cem anos, acreditava-se que os agentes ou sujeitos históricos eram somente os poderosos, como reis e rainhas, presidentes e generais, que pareciam decidir o destino da humanidade. Hoje se entende que todos são produtores de história: homens e mulheres, adultos e idosos, jovens e crianças de qualquer camada social.

A história dos jovens, dos trabalhadores rurais, de pessoas escravizadas e dos estudantes – suas práticas, sentimentos, ações e crenças – é tão importante quanto a de conhecidos líderes, ainda que não vire notícia.

Há agentes históricos individuais (pessoas que, por conta própria, agem no mundo) e coletivos (como agremiações, partidos políticos, sindicatos, Organizações Não Governamentais – ONGs –, movimentos estudantis, igrejas e forças armadas), em que pessoas atuam em grupo.

É importante saber que cada sujeito é movido por interesses específicos. Além disso, é fundamental entender por que tal ação ou decisão foi tomada e quem se beneficiou dela. Isso ajuda a compreender como a história é produzida e contada.

Curadoria

Novos temas nas aulas de história (Livro)

Carla Bessanezi Pinsky (org.). São Paulo: Contexto, 2009.

Essa obra é uma coletânea de textos de diversos autores sobre o trabalho docente com temas como relações de gênero e direitos humanos. O livro pode ser um bom ponto de partida para a aplicabilidade desses temas em sala de aula, especificamente, nas aulas de história. Outros temas tratados na obra são corpo, cultura, alimentação e uso de biografias. Além da discussão teórica, são sugeridos atividades, materiais didáticos alternativos e leituras comentadas.

As fontes históricas

Você descobriu que todas as pessoas são agentes históricos, mas como saber de que modo viviam e pensavam as pessoas no passado? Para os historiadores, só é possível compreender isso por meio da análise das fontes históricas, que podem ser documentos escritos, objetos, pinturas, fotografias, depoimentos orais etc.

Os documentos históricos, produzidos ou modificados pelos seres humanos em tempos e lugares determinados, contribuem para que os historiadores formulem questões e busquem respostas sobre o modo como as pessoas viviam e se organizavam em grupos, o que produziam e muito mais.

Tais questões são sempre despertadas por interesses e experiências da época em que o historiador vive. Difícilmente um historiador do século XIX se perguntaria, por exemplo, sobre sustentabilidade e fontes renováveis de energia. Afinal, temas como esses são prioridades do presente.



Senhor João Pereira narrando sua história no documentário *Um centenário de histórias*, de 2017. Fontes históricas orais, como os depoimentos e as entrevistas, são fundamentais para conhecer a história de muitos grupos.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO/GRUPO MATEUS



O grito do Ipiranga, pintura de Pedro Américo, 1888.

MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO



Imagens em contexto!

Na obra de Américo, é representada com grandiosidade a declaração de independência do Brasil, em 1822. Pedro Américo pintou esse quadro 66 anos após a declaração de independência. Ao analisar tal imagem, o historiador pode se questionar sobre a escola artística de que o artista fazia parte e as técnicas de pintura que ele utilizou. Além disso, pode procurar saber se o evento ocorreu da forma como foi representado na obra, com a mesma paisagem, os mesmos animais, os mesmos personagens etc. A intenção do pintor ao produzir a obra também é objeto de estudo do historiador.

17

- Se possível, aprofunde a discussão perguntando aos estudantes o que pode e o que não pode ser considerado fonte histórica.
- Destaque o fato de que as fontes escritas são as mais comumente associadas ao trabalho do historiador: jornais, revistas, livros e manuscritos diversos (cadernos, diários, notas, rascunhos etc.), nos mais variados suportes (papel, couro, madeira, pedra, digital etc.).
- As fontes escritas são imprescindíveis ao trabalho do historiador, mas não são fáceis de decifrar. Um historiador (ou qualquer outra pessoa que queira analisar um texto) deve estar ciente do contexto de produção e circulação de um texto para localizar seu(s) autor(es) no tempo e no espaço, entender o que disse(ram) e como o disse(ram), com que intenções e para que público.
- Ainda há outras questões a analisar: como esse texto foi armazenado, quem o guardou e por quê? Ao guardar esse texto, outros foram descartados? A formação de arquivos, bibliotecas, hemerotecas e outros locais de guarda de documentos privados ou públicos, virtuais ou físicos, exige critério: o que será mantido e o que será descartado? Nota-se que a política de memória, o que (e como) deve ser guardado ou descartado em um acervo, é complexa e exige reflexões sobre o que se deseja para o futuro.

- A pintura de Pedro Américo é uma obra icônica da visão historicista que caracterizava a chamada história pátria. Os artistas apresentavam os eventos com intenção de realizar uma projeção, como algo que inauguraria um novo tempo. Ao longo da coleção, os estudantes serão encorajados a analisar pinturas e outros documentos visuais. Procure dar atenção a esses momentos.
- Uma análise da obra de Pedro Américo, relacionando obras inspiradoras, intenções e detalhes da pintura, pode ser encontrada no site *Cultura Genial*. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/independencia-ou-morte-analise-do-quadro/>. Acesso em: 7 dez. 2021.

Ao abordar rupturas e continuidades, a seção “Analisando o passado” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI01. Além disso, possibilita o trabalho com as **Competências Gerais da Educação Básica nº 1 e nº 8**, as **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 2** e a **Competência Específica de História nº 1**.

Analisando o passado

Nessa seção, destaca-se a noção de historicidade com base nos registros fotográficos de práticas relacionadas ao componente curricular educação física, no Brasil, em diferentes períodos.

As atividades propostas demandam descrição, comparação e explicação. Discuta com os estudantes as diferenças entre os documentos relativos à cor e à nitidez. Vale lembrar que a comparação depende da enumeração das diferenças que resultam da observação e da descrição criteriosa das fontes.

Atividades

1. a) Nas duas imagens, as cenas foram registradas em ambientes externos. Na primeira, os estudantes estão em um pátio, enquanto, na segunda, estão, possivelmente, em uma quadra poliesportiva.

b) Na primeira foto, os estudantes estão dispostos em fileiras; na segunda, estão organizados em círculo.

2. Como permanência, os estudantes podem destacar o fato de que as fotografias apresentam cenas relacionadas à educação física. Além disso, podem apontar o fato de que as duas imagens registram práticas em ambientes externos na escola. Como exemplos de rupturas, os estudantes podem mencionar o fato de que a turma retratada na primeira foto é formada apenas por meninos, enquanto na cena da segunda foto a turma é mista. Na foto atual há também a presença de um estudante cadeirante, marcando uma diferença qualitativa em razão das atuais políticas de inclusão. Além disso, é possível que notem mudanças nas vestimentas: na primeira imagem, o uniforme é um traje social e, na segunda, um uniforme escolar esportivo. Também é possível que questionem a diferença

Continua

Analisando o passado

Você já pensou no fato de que a escola, as aulas e até o que os professores ensinam têm uma história? Imagine como eram as aulas de educação física na época em que seus avós ou bisavós estudavam. Deviam ser bem diferentes das suas, não é? Mas como você pode comprovar isso?

De várias maneiras. Você pode conversar com seus pais, avós ou bisavós sobre isso ou procurar a resposta em livros, jornais ou revistas impressos e na internet. Pode, ainda, analisar fotografias de diferentes datas. Todos os materiais que podem ser usados para buscar respostas a questões sobre o passado são fontes históricas. Analise as fotos a seguir.



Aula de educação física para meninos em São Paulo (SP). Foto de 1908.



Aula de educação física na mesma cidade. Foto de 2017.

Nessas imagens, foram registradas aulas de educação física em diferentes períodos no Brasil. Elas revelam algumas mudanças ocorridas em pouco mais de um século.

Responda no caderno.

- Sobre cada uma das imagens, descreva:
 - o espaço em que ocorreu a aula;
 - o modo como os estudantes estão dispostos nesse espaço.
- Que rupturas e permanências você nota entre as imagens?
- Por que é possível afirmar que essas imagens podem ser usadas como fontes históricas?

18

Continuação

na disciplina e na disposição dos corpos em cada imagem. Se julgar pertinente, comente com eles que antigamente a prática da educação física nas escolas pautava-se pela disciplina militar.

3. A resposta a essa questão implica algum grau de dedução. É possível afirmar que as fotos são fontes históricas, pois com base nelas é possível elaborar perguntas e respostas sobre o passado e sobre as relações entre o passado e o presente.

O trabalho do historiador

O que ocorreu no passado pode ser denominado fato histórico. Para entender os fatos históricos, são estudadas as fontes que os registraram. Assim, se não existem registros sobre o passado, não há como saber o que ocorreu.

Em contrapartida, os fatos conhecidos podem ser registrados de diferentes maneiras. Um acidente de trânsito, por exemplo, pode ser relatado por um dos motoristas envolvidos nele e também filmado por uma câmera instalada na rua. O fato é o acidente: ele ocorreu e não há como negar. O motorista contou que não viu o sinal fechado. A imagem da câmera mostra que ele estava ao celular enquanto dirigia. Como interpretar a situação?

Essas fontes dão margem para produzir diferentes interpretações sobre o acidente, mas são evidências de que o fato ocorreu. Ou seja, elas são **vestígios** deixados pelos sujeitos históricos envolvidos no evento. Ao examiná-las, é possível debater o fato, mas não negar sua ocorrência.

O trabalho do historiador consiste, pois, na análise criteriosa, com método, das fontes. Nesse sentido, busca-se evitar qualquer tipo de **anacronismo** nas explicações sobre o passado. Além disso, sua produção não é apenas uma opinião construída com base no que se acredita ou se “acha” que o passado foi.

Vestígio: rastro, pista ou sinal de algo ou de alguém.

Anacronismo: algo fora de seu tempo. O anacronismo consiste em atribuir a uma época ou a um personagem ideias e sentimentos que são de outra época, distorcendo os fatos e a compreensão do passado.

Imagens em contexto!

Na semifinal da Copa do Mundo de Futebol de 2014, o time masculino do Brasil perdeu de 7 a 1 para o da Alemanha e foi eliminado do torneio. Esse fato está registrado em vários documentos (jornais, imagens de televisão, internet, fotos de família, relatos orais etc.). Pode haver interpretações diferentes sobre o que contribuiu para a derrota do time brasileiro, mas não é possível negar que ele perdeu.



Jogadores da seleção alemã e do Brasil durante a semifinal da Copa do Mundo de Futebol, em Belo Horizonte (MG). Foto de 2014.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Defina com suas palavras o objeto de estudo do historiador.
2. O que é um agente histórico?
3. Explique o que é uma fonte histórica.

BNCC

O estudo da conceitualização de fontes históricas contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI02. A ênfase no regime de evidências, isto é, na ideia de que a verdade histórica depende da análise de vestígios fiáveis, conecta o conteúdo às **Competências Gerais da Educação Básica nº 2 e nº 7**, à **Competência Específica de Ciências Humanas nº 6** e à **Competência Específica de História nº 3**.

Agora é com você!

1. Os historiadores estudam as ações dos seres humanos no tempo e no espaço. Além disso, buscam entender as continuidades e rupturas entre o passado e o presente e têm por premissa a compreensão de que as estruturas e os valores sociais e culturais do presente são construções históricas, ou seja, não são naturais.
2. Todo ser humano é um agente histórico que atua individual ou coletivamente. Todos fazem parte da história: homens, mulheres, adultos, idosos, jovens ou crianças.
3. Os estudantes podem definir as fontes históricas como todos os vestígios e documentos (escritos, materiais, visuais, orais etc.) produzidos ou modificados pelos seres humanos em tempos e lugares distintos, com base nos quais os historiadores formulam questões (e obtêm respostas) sobre o modo como as pessoas de determinado período viviam e se organizavam.

Orientação para as atividades

As atividades do boxe “Agora é com você!” podem ser realizadas com base na identificação das informações presentes no capítulo. No momento da correção, valorize proporcionalmente os processos de assimilação de informações e o de elaboração, sempre considerando as capacidades individuais de leitura e escrita. O componente curricular história colabora para o letramento. Esse não é um processo uniforme e linear, pois depende das condições culturais de cada grupo de estudantes.

- Diante das ondas de revisionismos históricos e *fake news*, são introduzidos nesse tópico os sentidos de fato histórico e a ética do historiador. A ideia é ressaltar que uma interpretação histórica é produzida com base em diversos vestígios do passado analisados criteriosamente, com método.
- A abordagem do anacronismo pode trazer alguma confusão. Alguns conceitos e ideias são elaborados para ajudar a compreender o passado, mas há usos que deturpam sua compreensão. Por exemplo, os conceitos de nação e de nacionalismo surgiram no fim do século XVIII e não servem, por exemplo, para explicar as revoltas coloniais da América portuguesa, pois ali não havia ainda um sentimento de nacionalidade que, no caso brasileiro, começou a ser gestado somente no século XIX.

Ao tratar das diferentes percepções de tempo como subjetivas, ou seja, relativas aos sujeitos, seus momentos e suas circunstâncias, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI01.

• Nesse tópico, abordam-se as definições de tempo e as formas de contá-lo. Para tornar essa discussão mais concreta, são destacados elementos materiais, como os calendários e a linha do tempo.

Ampliando

Leia um trecho da entrevista do escritor, filósofo, historiador e psicólogo Daniel Munduruku sobre a percepção do tempo e da memória do ponto de vista indígena.

“O pensamento indígena é um pensamento circular. O que significa isso? Significa que a gente pensa em forma de espiral [...]. A espiral como pensamento é essa volta ao passado necessária – é importante que a gente faça esse caminho de buscar no passado os sentidos da nossa existência para podermos dar valor ao momento em que a gente vive. O povo indígena não nega a sua memória, não nega a sua história. O tempo inteiro ele busca no passado os sentidos para atualizar sua existência no presente. Então, quando pensamos nas populações indígenas vivendo nos dias de hoje, temos que considerar que elas estão fazendo uma atualização da própria história. [...] O indígena faz muito mais esforço para entender o Brasil do que o Brasil para entender os indígenas. E nisso quem perde é o próprio Brasil, porque cada vez mais os indígenas se articulam para dominar esses instrumentos a fim de manter sua tradição. [...] Tradição é metodologia. [...] Nós nos atualizamos, mas sem largar a tradição.”

MUNDURUKU, D. O ato indígena de educar(se), uma conversa com Daniel Munduruku. Bienal, 21 fev. 2017. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/3364>. Acesso em: 8 dez. 2021.

Formas de medir o tempo

Mais de 3 mil anos



Relógio de sol em parque no município de Werribee, Austrália. Foto de 2021.

Os relógios de sol datam de mais de 3 mil anos! São superfícies planas, com marcações que permitem saber a hora do dia com base na posição do Sol.



Relógio de água, ou clepsidra, encontrado na Grécia, do século V a.C.

As clepsidras foram inventadas na mesma época que os relógios de sol. Nesse instrumento, o tempo é medido pela quantidade de água que passa do recipiente de cima para o de baixo.

Século VIII



Ampulheta ou relógio de areia. Foto de 2019.

Acredita-se que a ampulheta tenha sido inventada por volta do século VIII. Na ampulheta, utiliza-se o fluxo da areia, que escorre de um recipiente para outro com a finalidade de medir o tempo.



Relógio de vela produzido no Reino Unido, c. 1931.

Os relógios de vela são da mesma época das ampulhetas. O princípio é bastante simples: marca-se o tempo da queima da vela em escalas.

FONTE: BERGAMINI, C. Para conseguir contar o tempo, foi uma questão de tempo. *ComCiência*, 6 set. 2018. Disponível em: <https://www.comciencia.br/para-conseguir-contar-o-tempo-foi-uma-questao-de-tempo/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

Representação artística sem proporção para fins didáticos.

20

Curadoria

Quanto tempo o tempo tem (Filme)

Direção: Adriana L. Dutra e Walter Carvalho. Brasil, 2015. Duração: 76 min.

Partindo de uma reflexão sobre a falta de tempo no mundo contemporâneo, o documentário explora, em entrevistas com diferentes especialistas, o conceito de tempo. Além da abordagem interdisciplinar, reunindo especialistas da área de física, filosofia, história etc., o documentário oferece uma reflexão muito interessante sobre a relação de diferentes sociedades com o tempo e apresenta a falta de tempo como um dos principais dilemas da humanidade no mundo contemporâneo. Em sala de aula, esse documentário pode servir para alicerçar um trabalho interdisciplinar e congrega professores de áreas distintas do conhecimento.

O calendário gregoriano

O tempo subjetivo é aquele que você sente e que depende de sua percepção como indivíduo. O tempo compartilhado é o que serve como referencial para um grupo maior de pessoas, pois é dividido entre os integrantes de uma comunidade.

Qual seria o referencial compartilhado pelos integrantes da comunidade em que você vive? A resposta está nos calendários.

Por meio do calendário, você sabe quais são os dias em que vai à escola, os dias em que seus familiares trabalham, o dia em que é celebrado seu aniversário (e quantos anos você tem) e em que comemora festividades como o Carnaval ou o Natal. É o calendário que possibilita às pessoas construir uma percepção da história.



Garfield, tirinha de Jim Davis, 2008.

Há muitos calendários para fazer a contagem do tempo, mas para cada um deles foi considerado um acontecimento como o marco zero, ou seja, o início da contagem do tempo.

O calendário em uso oficial no Brasil é o gregoriano, que foi criado no século XVI a mando do papa Gregório XIII. Para elaborar esse calendário, foi considerado como ano 1 (ou marco zero) o nascimento de Cristo. Por isso, para indicar algo que aconteceu antes do ano 1, utiliza-se a expressão *antes de Cristo* (a.C.). O termo *depois de Cristo* (d.C.) é usado para marcar eventos ocorridos do ano 1 em diante.

O calendário gregoriano é constituído por doze meses. Onze deles são compostos de 30 ou 31 dias, e um tem 28 dias (fevereiro). Cada ano tem 365 dias, mas, de quatro em quatro anos, ocorre o ano bissexto, que tem 366 dias. Quando o ano é bissexto, o mês de fevereiro tem 29 dias.

Imagens em contexto!

Máquinas do tempo como a desejada por Garfield atraem muito a curiosidade das pessoas e, frequentemente, são temas de filmes de ficção científica. Existe, porém, uma máquina do tempo muito real: o cérebro! Com ele, por meio da memória, as pessoas podem lembrar momentos e, com a imaginação, especular sobre a vida no passado e também projetar cenários futuros. Não é incrível?

21

Curadoria

História, por quê? Para quê? Para quem? (Vídeo)

Estevão de Rezende Martins. PPGH TV – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Duração: 87 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qHQ07wVpYSY>. Acesso em: 8 dez. 2021.

Nome fundamental da teoria da história no Brasil, o professor Estevão de Rezende Martins aborda em pouco mais de uma hora conceitos básicos e fundamentais que são mobilizados no primeiro capítulo deste livro. A ideia não é utilizar o vídeo com os estudantes. A reflexão proposta serve para embasar a preparação da aula. Como o capítulo é bastante teórico, o vídeo é um instrumento interessante para aprofundar as noções de tempo, processo e agência histórica.

Tempos na história, tempos da história (Vídeo)

João Paulo Garrido Pimenta. Canal USP. São Paulo, 2018. Duração: 13 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QW9TTtbfpsw>. Acesso em: 8 dez. 2021.

Nesse vídeo, o historiador e professor da Universidade de São Paulo (USP) João Paulo Garrido Pimenta trata do tempo histórico e de alguns conceitos fundamentais da história como ciência.

- O calendário gregoriano foi publicado em 1582 por decisão do papa Gregório XIII. Contudo, mesmo no mundo cristão, sua adoção não foi imediata. Nos países católicos, a adoção ocorreu no mesmo ano, mas nos protestantes se deu de forma progressiva. Alguns países adotaram esse calendário já no século XX, caso da Rússia (1918) e da Turquia (1927).

Ao tratar dos diferentes calendários de forma comparativa, do marco zero de cada um e das correspondências entre os calendários judaico, muçulmano e gregoriano, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI01 e da Competência Específica de História nº 6.

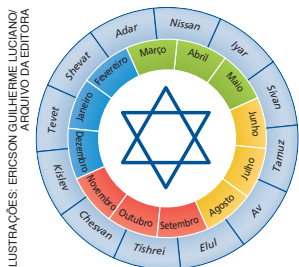
Ampliando

Sobre a importância da datação para a história, a historiadora Circe Bittencourt afirma:

“A datação [...] é importante para situar os acontecimentos no tempo, e os historiadores necessitam dessa localização temporal para analisar e interpretar os fatos recolhidos nos documentos. No caso escolar, ela também é importante, sobretudo porque vivemos em um mundo cujas referências são datadas (ano de nascimento, maioridade [...]).

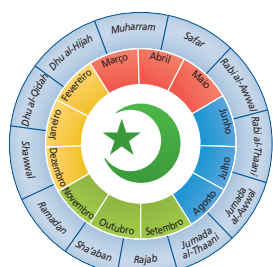
Mas apenas conhecer datas e memorizá-las, como se sabe, não constitui um aprendizado significativo, a não ser que se entenda o sentido das datações. [...] O uso das datas precisa estar vinculado a uma busca de explicação sobre o que vem antes ou depois, sobre o que é simultâneo ou ainda sobre o tempo de separação de diversos fatos históricos”.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 211-212.



Representação aproximada dos meses no calendário judaico (círculo externo) e dos meses correspondentes no calendário gregoriano (círculo interno).

FONTE: Calendário judaico: entenda como os judeus contam o tempo. *Calendar Brasil*. Disponível em: <https://www.calendar.com/brasil/calendario-judaico/>. Acesso em: 10 dez. 2021.



Representação dos meses no calendário islâmico (círculo externo) e dos meses correspondentes no calendário gregoriano (círculo interno).

FONTE: Calendário islâmico: conheça sua história e saiba como funciona. *Calendar Brasil*. Disponível em: <https://www.calendar.com/brasil/calendario-islamico/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Os calendários judaico e muçulmano

Para os judeus, tradicionalmente, era comum usar um calendário baseado nos movimentos do Sol e da Lua (lunissolar), no qual o marco zero seria a criação do mundo, que eles acreditam ter ocorrido em 3760 a.C. (de acordo com o calendário gregoriano).

Note, no quadro a seguir, a correspondência entre os dias da semana no calendário judaico e os dias da semana no calendário gregoriano.

Semana judaica	Semana no calendário gregoriano
1º dia. Iom Rishon	Início: noite de sábado Término: final da tarde de domingo
2º dia. Iom Sheni	Início: noite de domingo Término: final da tarde de segunda-feira
3º dia. Iom Shlishi	Início: noite de segunda-feira Término: final da tarde de terça-feira
4º dia. Iom Revii	Início: noite de terça-feira Término: final da tarde de quarta-feira
5º dia. Iom Chamishi	Início: noite de quarta-feira Término: final da tarde de quinta-feira
6º dia. Iom Shishi	Início: noite de quinta-feira Término: final da tarde de sexta-feira
7º dia. Iom Shabat	Início: noite de sexta-feira Término: final da tarde de sábado (último dia da semana)

No calendário muçulmano, o início da contagem, isto é, o ano 1, corresponde ao momento da Hégira, ou seja, a saída do profeta Maomé da cidade de Meca à cidade de Medina, no ano 622 d.C. (de acordo com o calendário gregoriano).

Note, no quadro a seguir, a correspondência entre os dias da semana no calendário islâmico e os dias da semana no calendário gregoriano.

Semana islâmica	Semana no calendário gregoriano
1º dia. Yaum as-Sabt	Sábado
2º dia. Yaum al-Ahad	Domingo
3º dia. Yaum al-Ithnayn	Segunda-feira
4º dia. Yaum ath-Thalatha	Terça-feira
5º dia. Yaum al-Arba'a	Quarta-feira
6º dia. Yaum al-Khamis	Quinta-feira
7º dia. Yaum al-Jum'a	Sexta-feira

• A importância atribuída aos calendários remete a dois aspectos importantes. Um deles relaciona-se ao fato de os calendários serem convenções culturais socialmente estabelecidas que se baseiam em constantes da natureza, como os movimentos dos astros. Eles são uma forma de domínio do tempo natural, tendo em vista a regulação das práticas humanas. O tempo social e histórico não é redutível ao calendário.

O outro vincula-se ao fato de os calendários serem fundamentais para estabelecer as cronologias históricas, as quais não são o tempo histórico, igualmente, mas servem de parâmetro para estabelecer os ritmos da temporalidade histórica. As cronologias sustentadas nos calendários são, portanto, importantes ferramentas de historicização, isto é, de compreensão da mudança histórica.

A linha do tempo

Os meses e os anos do calendário gregoriano orientam as marcações históricas. Para organizar essas marcações, os historiadores usam um instrumento chamado linha do tempo.

Na linha do tempo os acontecimentos são dispostos em sequência. Observando-a, é possível visualizar o que aconteceu antes e depois de um fato histórico ou, ainda, os fatos que ocorreram simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo (no mesmo local ou em locais diferentes).

Observe a linha do tempo sobre a vida de Luísa.

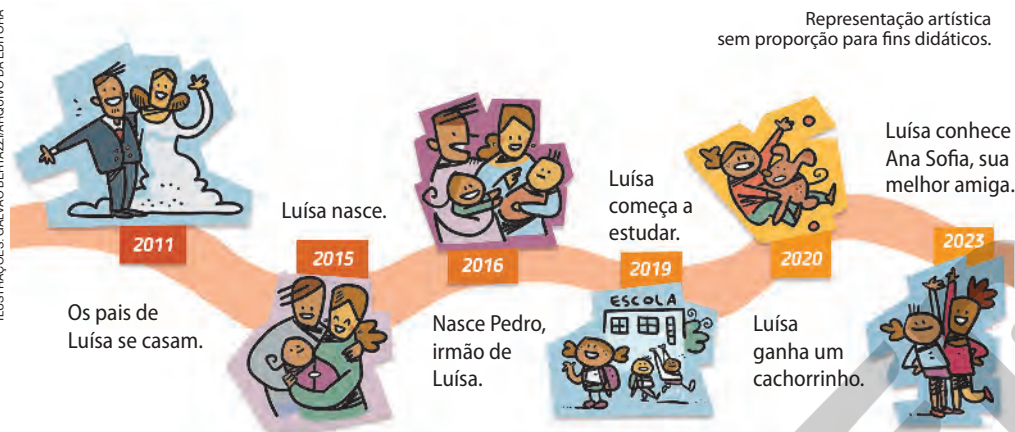


Ilustração atual representando fases da vida de uma criança.

As informações que estão na linha do tempo referem-se à vida de Luísa e de sua família.

Não foram, porém, citados todos os fatos ocorridos na vida dela. A seleção de fatos, portanto, é uma escolha motivada por aquilo que se quer destacar ao montar a linha do tempo.

No dia do nascimento de Luísa, muitas outras pessoas também nasceram. Poderia ser feita uma linha do tempo para cada uma dessas pessoas. Os acontecimentos, nesse caso, seriam simultâneos, isto é, teriam ocorrido ao mesmo tempo que os representados na linha do tempo de Luísa.

A lógica da linha do tempo é sempre a mesma: define-se um referencial e organizam-se os eventos em sequência com base nessa referência.

Nos países que adotam o calendário gregoriano, a linha do tempo é definida com base no nascimento de Cristo.

Dica

LIVRO

Linha do tempo, de Cláudia de Castro Lima. São Paulo: Panda Books, 2008.

Nesse livro, Cláudia de Castro Lima organizou em linhas do tempo, datadas de milhares de anos antes de Cristo até os dias de hoje, centenas de informações a respeito de invenções das mais variadas categorias: habitação, saúde, vestuário, transporte etc.

• A linha do tempo é um instrumento didático que pode ser usado para abordar as noções de sincronia ou de diacronia entre os eventos históricos. Como na periodização dos séculos empregam-se números negativos, um conceito bastante abstrato para os estudantes, o estudo desse tema pode ser feito em parceria com os professores da área de matemática.

• Oriente os estudantes sobre as datações a.C. e d.C. Isso é importante porque muitos dos eventos estudados no 6º ano ocorreram antes de Cristo (a.C.). Explique que o marco zero (ponto de referência) adotado no calendário gregoriano é o nascimento de Cristo e faça uma analogia entre esse fato e o nascimento de Luísa: um ano antes do nascimento de Cristo é 1 a.C.; um ano antes do nascimento de Luísa (2015) é 1 a.L. Os pais de Luísa se casaram em 2011, ou seja, quatro anos antes de Luísa nascer. Assim, se fosse tomado como marco zero o nascimento de Luísa, o casamento dos pais dela teria ocorrido em 4 a.L.

- Nesse tópico, é resgatado um conhecimento que os estudantes trazem dos anos iniciais do Ensino Fundamental: o dos números romanos.

- O cálculo dos séculos pode ser realizado com base em regras práticas bastante simples:

1. Despreze a dezena final do número analisado e acrescente o número 1 ao número que sobrou. Por exemplo: ano 704 – desprezando os números “0” e “4”, resta o número 7; $7 + 1 = 8$, ou seja, você está no século VIII (8).

2. No caso dos números terminados em 00, basta desprezar os dois últimos zeros. Por exemplo, ao considerar o ano de 2000, desprezando os últimos zeros, você deduz que ele pertence ao século XX.

Nas datações a.C., quanto maior o ano, mais antigo é o evento. Quanto menor o ano, mais recente ele é. Já nas datações d.C., quanto maior é o ano, mais recente é o evento. Quanto menor ele é, mais antigo é o evento.

A divisão por períodos ou linha do tempo da história

A divisão por períodos, por sua vez, foi estabelecida por estudiosos europeus no século XIX, para facilitar o estudo da história. Note o exemplo a seguir.

Representação artística sem proporção para fins didáticos.

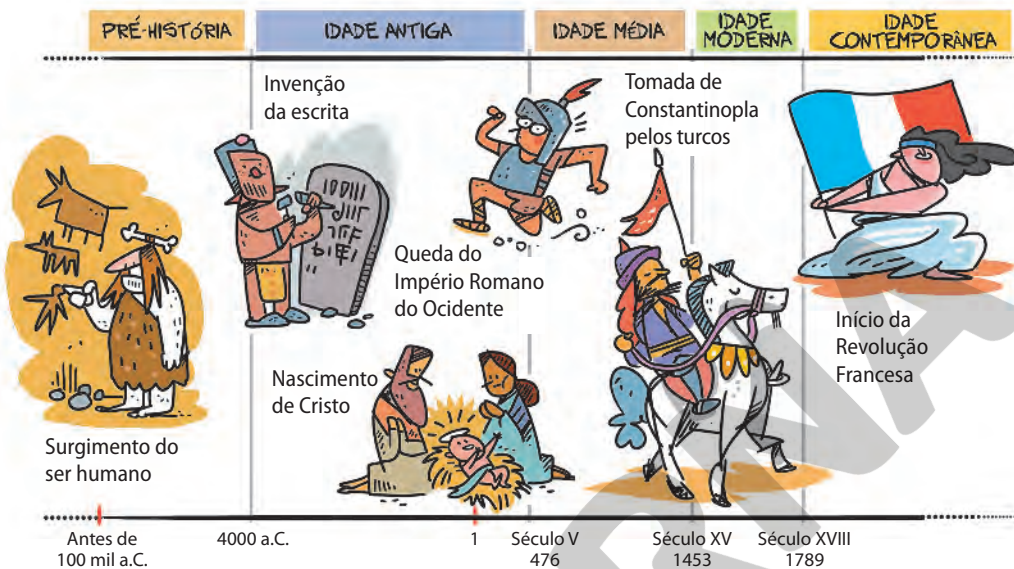


Ilustração atual representando a divisão tradicional da história.

Na linha do tempo da história, são marcados cinco períodos: Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea (você está na Idade Contemporânea). Essa linha do tempo é eurocêntrica, isto é, tem como base valores e eventos ligados à história dos europeus.

É preciso dizer, ainda, que há mais um consenso entre os historiadores: o uso dos algarismos romanos para a representação dos séculos. Vale lembrar que um século representa um período de cem anos.

Anos	Século
1 a 100	I
101 a 200	II
201 a 300	III
301 a 400	IV
401 a 500	V
501 a 600	VI
601 a 700	VII

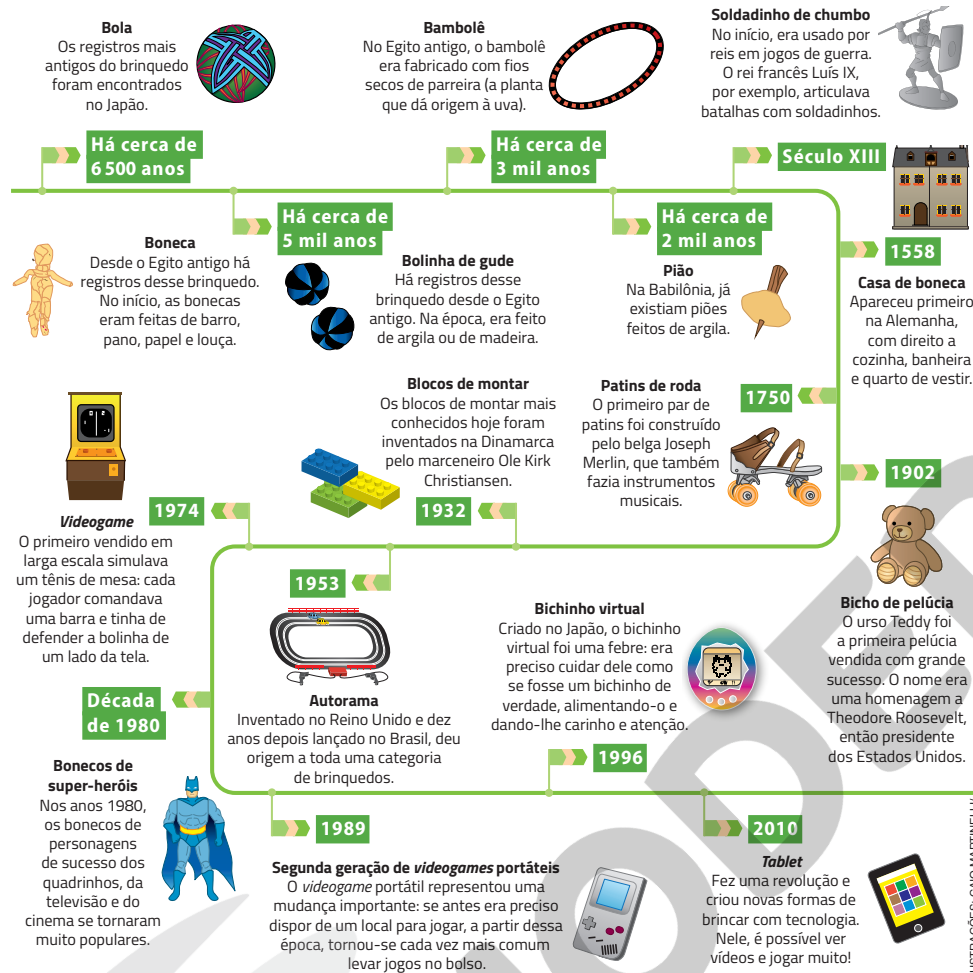
Anos	Século
701 a 800	VIII
801 a 900	IX
901 a 1000	X
1001 a 1100	XI
1101 a 1200	XII
1201 a 1300	XIII
1301 a 1400	XIV

Anos	Século
1401 a 1500	XV
1501 a 1600	XVI
1601 a 1700	XVII
1701 a 1800	XVIII
1801 a 1900	XIX
1901 a 2000	XX
2001 a 2100	XXI

- Na história ensinada em sala de aula, utiliza-se uma periodização definida com base na Europa. Como qualquer outra marcação do tempo, ela é arbitrária. Isso significa que não existiu desde sempre, mas foi formulada intelectualmente por alguém ou por um grupo de intelectuais ao longo dos anos. Optou-se nesta obra por uma periodização que acompanha a formação e o desenvolvimento da civilização ocidental, cujos moldes são europeus. Essa escolha foi feita não porque suas divisões sejam melhores ou exatas, mas porque a maioria dos temas abordados é considerada relevante para os desdobramentos da história do Ocidente.

Cruzando fronteiras

Os primeiros brinquedos foram inventados há milhares de anos e, até hoje, continuam produzindo alegria. Conheça a seguir um pouco da trajetória deles.



Representação artística sem proporção para fins didáticos.

FONTE: elaborada com base em *Recreio*, ano 15, n. 813, p. 16, 8 out. 2015.

Responda no caderno.

1. Em que séculos foram inventados os patins, a bolinha de gude e o bicho de pelúcia?
2. Compare dois grupos de brinquedos: o dos inventados até a década de 1970 e o dos inventados a partir dos anos 1980. Você nota alguma diferença entre eles? Qual?

25

Cruzando fronteiras

Nessa seção, os estudantes são convidados a responder a perguntas que mobilizam os conhecimentos desenvolvidos com base na leitura de uma linha do tempo na qual é representada a história dos brinquedos.

As atividades mobilizam o estudo da datação em séculos apresentada nas páginas anteriores, o que pode ser difícil para alguns estudantes. Caso seja necessário, auxilie a turma no estabelecimento das datações. Ao comparar os grupos de brinquedos eles podem perceber diferenças entre as brincadeiras do mundo analógico e as do mundo digital contemporâneo.

Atividades

1. Segundo a linha do tempo, os patins foram inventados no século XVIII (1750), as bolinhas de gude, no século L a.C. (5 mil a.C.), e os bichinhos de pelúcia, no século XX (1902).
2. Espera-se que os estudantes percebam que, após a invenção do primeiro console de videogame, a maior parte dos brinquedos destacados nessa linha do tempo são voltados para o mundo digital/virtual. Até então, havia brinquedos como blocos de montar, carrinhos e bonecas, que pressupõem uma ação da criança no mundo físico.

Interdisciplinaridade

Ao tratar de uma linha do tempo, esse conteúdo se relaciona com o componente curricular matemática, especificamente com a habilidade EF06MA01 – “Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica” –, que contribui para o desenvolvimento das capacidades de comparar e de ordenar.

Ao tratar da memória e do esquecimento, em escala individual e coletiva, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI01.

- Os processos de lembrança, esquecimento e produção da memória são complexos. Nos séculos XIX e XX, por exemplo, grupos de historiadores e outros estudiosos de ciências humanas, artistas e instituições oficiais difundiram a ideia de que o Brasil é um país mestiço, composto aparentemente somente de brancos, indígenas e negros. Essa é uma memória histórica e coletiva poderosa, que até hoje é reproduzida, mas o Brasil recebeu pessoas de muitas etnias e nacionalidades. Chineses, coreanos, pessoas vindas do Oriente Médio e de outros locais ficam geralmente de fora dessa memória. Eles não foram importantes para a construção do que hoje se entende por Brasil?
- Outro problema associado a esse é o da representação do passado. Nessa imagem do Brasil, a memória dos brancos (em especial, dos imigrantes europeus) tornou-se preponderante, relegando a negros e indígenas um papel secundário na história do país. Em muitos casos, a memória desses grupos foi deliberadamente silenciada e apagada.
- Somente com ativismo, militância e luta por direitos iguais, negros e indígenas conseguiram a aprovação de uma lei tornando obrigatórios o ensino de suas culturas e a inclusão nos livros didáticos de suas histórias e memórias. Eles, portanto, conquistaram esse espaço em meio a uma lógica que os excluiu por muito tempo.

Memória e história

Você já notou que os historiadores estudam as ações humanas em suas relações com o tempo (passado e presente) e o espaço, compreendendo as formas de viver de diferentes grupos sociais com base na análise e na interpretação de documentos. Pode-se também dizer que eles trabalham com a construção da memória.

Você já pesquisou as memórias de sua família? Memórias são as lembranças do passado que as pessoas organizam e contam. Elas não são exatas ou **imutáveis**.

Provavelmente, as memórias que você tem de sua primeira infância são diferentes

das que você tinha aos 6 anos. Elas também são diferentes das que seus pais têm sobre o mesmo período.

O processo de construção de uma memória é complexo, pois as pessoas se lembram e se esquecem com frequência dos eventos sobre elas e sua família.

Esse processo é ainda mais complexo quando envolve a memória coletiva ou social.

As memórias dos grupos não surgem de forma espontânea, natural ou imparcial. Elas são negociadas e, em geral, atendem a interesses específicos.

Imutável: que não muda.

FOTOS: 1 - ALOISIO MAURICIO/FOTOREMA; 2 - ALEXANDRE CAMPBELL/FOLHAPRESS; 3 - FÁBIO MOTTAE/STADÃO CONTEÚDO; 4 - ALEXANDRE CAMPBELL/FOLHAPRESS; 5 - MATHILDE MISSIONIRO/FOLHAPRESS; 6 - BADAÍRO BRAGA/A CIGARRA/EMD.APRESS; 7 - ONU; 8 - BRITO JUNIOR/FUTURA PRESS

1. A astrônoma Dúlia de Mello ministrando aula no Ginásio do Ibirapuera, em São Paulo (SP). Foto de 2018.

2. A cientista e engenheira agrônoma Johanna Döbereiner, em seu laboratório no Rio de Janeiro (RJ). Foto de 1995.

3. A neurocientista brasileira Suzana Herculano-Houzel no Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2015.

4. A médica psiquiatra Nise da Silveira, referência mundial nos tratamentos de saúde mental, em sua casa no Rio de Janeiro (RJ). Foto de 1995.

5. Um exemplo de como a memória coletiva é negociada pode ser encontrado no fato de que, na história produzida no passado, a ação das mulheres não era contada, apesar do papel desempenhado por elas nas artes, nas lutas sociais, nas descobertas científicas e nos embates políticos. Por isso, afirma-se que as memórias das mulheres foram silenciadas.

6. A escritora Clarice Lispector. Foto de 1955.

7. A bióloga e ativista Berta Lutz, durante a Conferência de San Francisco, nos Estados Unidos, em que foram discutidos os princípios da Carta das Nações Unidas. Foto de 1945.

8. A arqueóloga Niède Guidon, no Parque Nacional Serra da Capivara (PI). Foto de 2006.

ILUSTRAÇÃO: MAURICIO PLANEL/ARQUIVO DA EDITORA; FOTOS NA ILUSTRAÇÃO: PHOTO/NOVA/SHUTTERSTOCK; LILIGRAPHIE/SHUTTERSTOCK; BILLY/S33/SHUTTERSTOCK; ODUAI/IMAGES/SHUTTERSTOCK
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

26

Curadoria

As cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo (Livro)

Rachel Igotofsky. São Paulo: Blucher, 2017.

Esse livro ilustrado pode ser interessante para explorar com os estudantes o papel das mulheres nas ciências. Na obra, que inclui infográficos e um glossário científico, são apresentados perfis de mulheres, como Hipátia de Alexandria, Ada Lovelace, Marie Curie, Jane Goodall e Maryam Mirzakhani, cujos trabalhos foram fundamentais para as ciências.

Ao abordar a valorização das memórias silenciadas, discutindo a necessidade de reconhecer o caráter parcial da história oficial, que exclui ou subalterniza as memórias das populações negra e indígena, o conteúdo contribui para o desenvolvimento dos Temas Contemporâneos Transversais **Diversidade cultural e Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas culturais brasileiras.**

Agora é com você!

1. O tempo é primordial para a história, pois os historiadores se dedicam a entender as rupturas e continuidades ocorridas entre o passado e o presente, para entender melhor os seres humanos e o mundo construído por eles.
2. Porque eles servem como referência para a vida em sociedade, ajudando a organizar, por exemplo, os dias de trabalho, de estudo e de festividades. Eles auxiliam as pessoas a construir uma percepção histórica. Como exemplos de calendários, os estudantes podem citar o gregoriano, o judaico ou o muçulmano.
3. As memórias são as lembranças que as pessoas organizam e narram sobre o tempo passado. Elas não são exatas ou imutáveis. A memória individual é a que cada um organiza sobre si mesmo e seu entorno. A memória coletiva é a que é partilhada por integrantes de um grupo.

Orientação para as atividades

As atividades mobilizam o aprendizado relativo ao tempo e à memória. Nas duas primeiras, demanda-se algum nível de sistematização das informações apresentadas no capítulo. Indique aos estudantes a necessidade de reler o conteúdo estudado, organizando as informações relevantes em anotações no caderno. Isso vale para a última questão, mais complexa, a qual exige a capacidade de definir três conceitos que também podem ser identificados no texto.

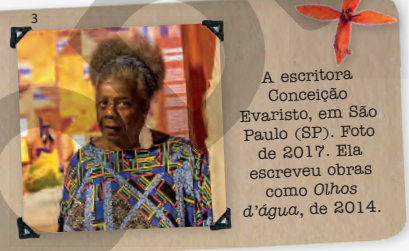
Memórias silenciadas

Se você perguntar a seus pais e avós sobre as personalidades femininas que eles estudaram nas aulas de história, provavelmente se lembrarão de duas ou três, mas, se você perguntar sobre as figuras masculinas, eles provavelmente citarão vários nomes.

Na época em que seus pais ou seus avós eram estudantes, a memória oficial era escrita majoritariamente por homens brancos, que não tinham interesse em construir a memória das mulheres e de homens não brancos, por exemplo.

O resgate da participação feminina na história é recente e está em construção, graças à luta de grupos de mulheres por representatividade. O mesmo mecanismo de silenciamento tem sido confrontado por indígenas, negros, imigrantes e refugiados, entre outros grupos.

A representatividade é muito importante para a história. Como os humanos são seres diversos (com identidades, personalidades e opções de vida variadas), quanto mais plurais as memórias sociais e coletivas forem, mais as pessoas terão consciência dessa diversidade no passado e no presente.



O papel das mulheres negras na história brasileira foi constantemente ignorado, esquecido ou apagado. Em uma sociedade que valorizava o conhecimento e a fala produzida por homens brancos, as mulheres não tinham espaço na história oficial.

Agora é com você!

1. Qual é a importância do tempo para a história?
2. Por que os calendários são importantes meios de referência? Cite dois exemplos de calendários usados na atualidade.
3. Defina memória e explique a diferença entre memória individual e memória coletiva.

Responda no caderno.

Atividade complementar

Proponha aos estudantes a realização de entrevistas e de uma pesquisa. Peça-lhes que perguntem aos pais, avós ou responsáveis que recursos eles utilizavam para se comunicar quando eram crianças e o que eles usam para fazer isso hoje. Depois, solicite aos estudantes que pesquisem imagens dos recursos ou aparelhos mencionados. O material deverá servir de base para a

elaboração de um texto curto sobre a história recente das formas de comunicação. Com essa atividade, espera-se incentivar a percepção das mudanças na comunicação e de suas continuidades. O reconhecimento das fontes históricas utilizadas (orais e escritas, visuais) e a compreensão de que essas fontes são evidências das mudanças nas formas de comunicação também podem ser trabalhados.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. ILUSTRACÃO: MAURICIO PLANELL/ARQUIVO DA EDITORA; LUGRAPHIES/SHUTTERSTOCK; BILLY333/SHUTTERSTOCK; ODLIA IMAGES/SHUTTERSTOCK; FOTOS: 1 - MELITAS/SHUTTERSTOCK; 2 - ARQUIVO ESTADÃO CONTEÚDO; 3 - RAFAEL ARBEX/ESTADÃO CONTEÚDO; 4 - REPRODUÇÃO/EDITORA VOO

Atividades

Organize suas ideias

1. Alternativa: a.
2. Ordem correta: a) 1; b) 4; c) 5; d) 2; e) 3.
3. a) XV. b) XXI. c) VII a.C. d) XX a. C.
4. a) 400 a.C.-301 a.C. b) 2001-2100. c) 1401-1500. d) 900 a.C.-801 a.C.

Aprofundando

5. a) De acordo com a tirinha, Armandinho deve, em seu dia, frequentar aula de francês, futebol, música e reforço escolar.
- b) Considerando que Armandinho ainda frequenta a escola, é possível afirmar que ele tem muitas obrigações em seu dia.
- c) Sim, existe.
- d) Espera-se que os estudantes, com base no que aprenderam sobre a percepção subjetiva da passagem do tempo, percebam que as personagens têm visões opostas em relação ao tempo. Para a mãe de Armandinho, quanto mais atividades o filho tiver, melhor terá aproveitado o dia. Já o garoto tem outra percepção, que não está relacionada ao fazer, mas ao ser: com tantas obrigações, ele não tem tempo para ser criança.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. Identifique no caderno a alternativa correta. De acordo com o que você estudou, um fato histórico:
 - a) é algo que aconteceu e pode ser comprovado por meio de documentos.
 - b) pode ser inventado por qualquer pessoa, assim como os documentos.
 - c) é feito por homens importantes, que normalmente ocupam cargos políticos.
 - d) pode ser negado com base na opinião da maioria da população.
2. Relacione os números das imagens da linha do tempo a seguir aos eventos que marcam o início dos períodos históricos representados.



- a) *Homo sapiens*.
 - b) Escrita.
 - c) Fim do Império Romano do Ocidente.
 - d) Queda de Constantinopla.
 - e) Revolução Francesa.
3. Em seu caderno, indique o século correspondente a cada um dos anos a seguir.
 - a) 1500.
 - b) 2015.
 - c) 700 a.C.
 - d) 2000 a.C.
 4. Escreva em seu caderno o ano inicial e o final de cada século a seguir.
 - a) IV a.C.
 - b) XXI.
 - c) XV.
 - d) IX a.C.

28

6. Nessa atividade é proposta a prática de pesquisa "Observação, tomada de nota e construção de relatórios", que consiste em incentivar a participação ativa dos estudantes na atividade de campo proposta. Nesse sentido, compreende-se que a observação requer método para distinguir o essencial daquilo que é acessório, esse trabalho é facilitado a partir dos critérios que sustentam a tomada de nota. Para essa atividade, sugere-se, inicialmente, os seguintes elementos:

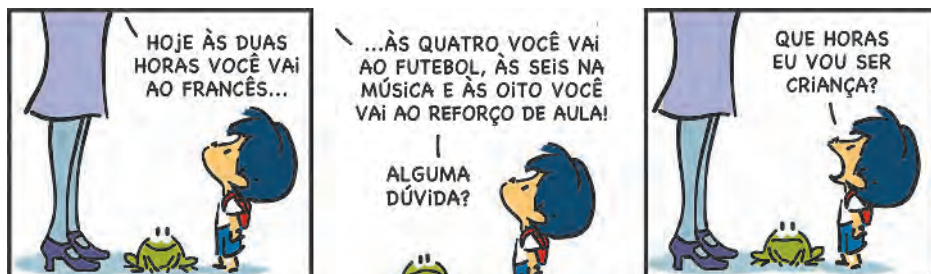
- descrição do patrimônio visitado;
- categoria (material, imaterial ou natural);
- estado de conservação;
- importância para a comunidade.

A construção do relatório, um texto relatando a atividade de campo, deriva das etapas anteriores, observação e tomada de nota. Propõe-se que os estudantes acrescentem imagens, bem como, suas impressões com relação à atividade realizada.

Continua

Aprofundando

5. A tirinha a seguir apresenta um diálogo entre o personagem Armandinho e sua mãe. Leia-o atentamente e, em seguida, responda às questões.



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2015.

- Quais são as atividades que Armandinho deve realizar em seu dia?
 - Considerando que na parte da manhã Armandinho frequenta a escola, ele tem muitas ou poucas obrigações?
 - Existe uma diferença entre a percepção do tempo de Armandinho e a da mãe dele?
 - Explique qual é a diferença entre a percepção de tempo entre eles.
6. A memória coletiva pode ser representada por meio do patrimônio cultural. Você se lembra do que estudou sobre patrimônio cultural? Trata-se de um conjunto de bens transmitidos de geração em geração que as pessoas escolhem preservar para assegurar a memória de uma família, de um grupo de pessoas, de um povo ou de uma nação. Esses bens podem ser materiais, imateriais e naturais. Além disso, podem ser reconhecidos por meio de políticas públicas ou não.

Com base nessas informações, façam uma pesquisa sobre os patrimônios culturais de seu município ou região para, depois, com o auxílio do professor, realizar uma visita guiada a um deles. Para isso, sigam essas etapas:

- Retomem o que já estudaram sobre o assunto. Se necessário, pesquisem as definições das seguintes categorias do patrimônio: material, imaterial e natural.
- Pesquisem exemplos de patrimônios, na região onde vocês moram, de cada uma dessas categorias. Escolham um deles e realizem uma visita com o auxílio do professor. Lembrem-se de que o professor deve agendar previamente essa visita, e que vocês precisam da autorização dos seus responsáveis para o passeio!
- No dia determinado, façam a visita guiada ao patrimônio. É importante que vocês se organizem para que alguns estudantes tirem fotografias e outros tomem nota das informações coletadas durante a visita.
- De posse das anotações e fotos do dia da visita, elaborem coletivamente uma pequena descrição do patrimônio, apresentando as justificativas sobre a importância desse patrimônio para o município ou a região.

sobre esse assunto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Faça uma breve apresentação de cada uma das categorias de patrimônio: o material inclui móveis e imóveis, como monumentos, edifícios, estátuas, edificações, cidades históricas etc.; o imaterial compreende saberes, ofícios e expressões, como artes cênicas, plásticas, música, dança, festividade etc.; o natural é constituído de formações naturais, como florestas, parques, cachoeiras, montanhas e paisagens. Na sequência, se possível, oriente-os a realizar uma pesquisa no portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). No *site* do Iphan, além das definições das categorias, estão disponíveis listas de bens tombados distribuídos por região. Em posse da lista da região, faça junto deles a seleção do patrimônio a ser visitado, se houver mais de um próximo à localidade. Organize os estudantes para o dia da visita ao patrimônio selecionado solicitando que levem água, materiais para anotação (caderno, lápis, caneta etc.) e o que mais julgar necessário; além disso, instrua-os a respeitar as devidas regras de visitação do local. Com relação ao trabalho pedagógico, oriente-os a anotar informações e a registrar imagens do local visitado. Verifique a seleção realizada pelos estudantes, orientando-os na produção do relatório, que pode ser apresentado em meio digital. Por fim, organize uma roda de conversa com os estudantes. Solicite que eles relatem a experiência de realizar essa atividade externa, de coletar informações e produzir o relatório. Faça intervenções pontuais para que os estudantes percebam os pontos positivos e os que devem ser melhorados para as próximas atividades desse tipo. Caso a atividade de campo não possa ser realizada, sugere-se que ela seja contemplada virtualmente por meio da pesquisa e seleção de algum patrimônio no portal do Iphan que seja representativo para o município ou a região em que a escola está inserida.

Continuação

Pretende-se com a atividade 6, de visita guiada, sensibilizar os estudantes para a compreensão do que é patrimônio cultural, do modo como ele é produzido e de sua importância para a construção das memórias e da história de sua cidade ou região. Trata-se de uma atividade de campo destinada a discutir as interações entre a comunidade e o espaço com base no desenvolvimento de alguns dos procedimentos de investigação em ciências humanas. Por ser uma atividade externa,

será necessária uma programação envolvendo a direção escolar e os pais ou responsáveis pelos estudantes que devem assinar os devidos termos de consentimento para a visitação. Além disso, a atividade requer planejamento orçamentário, administrativo e recursos humanos necessários para viabilizar os deslocamentos dos estudantes. Enquanto estiver resolvendo essas questões burocráticas, sugerimos que utilize esse tempo para propor que os estudantes retomem o que já estudaram

Abertura

Com os questionamentos apresentados no texto de abertura, pretende-se mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes para um tema central deste capítulo: partindo do dado de que há grande diversidade de vida na Terra, propõe-se que a turma reflita sobre o surgimento do ser humano. Com base nessa sensibilização inicial, pode-se introduzir o assunto.

O tema do surgimento do ser humano pode ser polêmico para os estudantes, por confrontar as variadas concepções religiosas. É importante reforçar a conceituação das concepções mítico-religiosas e suas características em oposição às explicações científicas e ao método investigativo que as embasa.

Atividades

1. Há variada produção literária e audiovisual, além de matérias jornalísticas, sobre o surgimento da vida na Terra. Alguns estudantes podem citar explicações científicas como o *Big Bang*, enquanto outros podem apresentar narrativas religiosas. O importante é deixá-los conversar, instigando-os a pensar sobre o tema do capítulo.

Após o debate, comente com eles que as explicações religiosas constroem um conhecimento de outra natureza e que elas interessam aos cientistas e pesquisadores, especialmente das áreas de ciências humanas, como produções culturais historicamente localizadas e datadas.

2. Como tiveram contato com o assunto em anos anteriores, espera-se que os estudantes respondam que o ser humano surgiu na África (conforme as evidências mais antigas encontradas).

3. Desde o início do Ensino Fundamental, os estudantes se depararam com a noção de que os seres humanos se modificaram ao longo do tempo. Portanto, espera-se que apontem que humanos do período da história antes da escrita eram diferentes dos atuais.

Continua

- (1) Beija-flor em Santo Antônio do Pinhal (SP), 2020.
(2) Botos-cor-de-rosa em Manaus (AM), 2018.
(3) Bicho-preguiça na Ilha de Maracá (AP), 2019.

- (4) Tucanuçu em Poconé (MT), 2020.
(5) Jacaré-do-pantanal em Poconé (MT), 2020.
(6) Perereca em Manaus (AM), 2021.

CAPÍTULO

2

A história antes da escrita

Observe as imagens desta página. Você consegue perceber a diversidade de seres vivos que há no Brasil? Imagine agora a quantidade de espécies que existem no restante do planeta. Como explicar o modo como todos esses seres se estabeleceram na Terra? E o ser humano, como e onde surgiu? Se você já teve alguma dessas dúvidas, saiba que não está sozinho: as pessoas se questionam sobre sua origem há muito tempo. Neste capítulo, você estudará um pouco do que já se descobriu sobre esse tema.

1 FABIO COLOMBINI; 2 ANDRE DIBPULSAR; 3 ANDRE DIBPULSAR; 4 FABIO COLOMBINI; 5 FABIO COLOMBINI; 6 MARCOS AMENDIPULSAR; 7 ANDRE DIBPULSAR; 8 ANDRE DIBPULSAR; 9 ANDRE DIBPULSAR; 10 GERSON GERLOFFPULSAR; 11 ZE PAI/PULSAR; 12 ADRIANO KIRIHARA/PULSAR; 13 MARCOS AMENDIPULSAR; 14 ANDRE DIBPULSAR; 15 DUDU CONTURSIPULSAR; 16 ALEX TAUBERPULSAR; 17 PEDRO FERREIRAPULSAR; 18 ROGERIO REIS/PULSAR; 19 ANDRE DIBPULSAR; 20 ANDRE DIBPULSAR; 21 ANDRE DIBPULSAR; 22 ANDRE DIBPULSAR; 23 ANDRE DIBPULSAR; 24 ANDRE DIBPULSAR; 25 ANDRE DIBPULSAR; 26 ANDRE DIBPULSAR; 27 ANDRE DIBPULSAR; 28 ANDRE DIBPULSAR; 29 ANDRE DIBPULSAR; 30 ANDRE DIBPULSAR

- (7) Jararaca-da-vereda em Alto Paraíso de Goiás (GO), 2021.
(8) Onça-preta no Parque das Emas, em Mineiros (GO), 2020.
(9) Cardume de piraputangas no Rio da Prata, em Bonito (MS), 2019.
(10) Aranha em Santa Maria (RS), 2021.
(11) Borboletas em Viamão (RS), 2020.
(12) Tamanduá-bandeira com filhote em Aquidauana (MS), 2021.
(13) Tartaruga-verde entre cardume de sargentinhos em Fernando de Noronha (PE), 2019.



Composição de imagens com algumas espécies de animais e vegetais encontradas no Brasil. Fotos de 2018 a 2021. A diversidade biológica é representada por todas as espécies de seres vivos no planeta Terra.



Responda oralmente.

1. O que você já leu ou ouviu a respeito do surgimento da vida na Terra?
2. E os seres humanos, em que lugar do planeta surgiram?
3. Os seres humanos sempre foram como os que vivem hoje ou mudaram ao longo do tempo?
4. Em sua opinião, por que existem tantas espécies diferentes de plantas e animais no planeta?

- (14) Lobo-guará em Cocos (BA), 2020.
(15) Abelha azul polinizando flor em Xangri-lá (RS), 2021.
(16) Macacos-de-cheiro em Parauapebas (PA), 2020.

- (17) Aratu-vermelho no manguê, em Cananeia (SP), 2019.
(18) Pessoas e cães passeando na Praia de Copacabana, Rio de Janeiro (RJ), 2021.

30

Continuação

4. Os estudantes já tiveram contato com o tema da diversidade de paisagens que formam a Terra, além de terem conhecimento, mesmo que simplificado, sobre a diversidade da vida no planeta. Encoraje-os a reconhecer os seres humanos como parte integrante da natureza, e não como um elemento superior a ela ou apartado dela. Espera-se que eles reflitam sobre o fato de que os diversos organismos vivos, das bactérias ao ser humano, estão integrados, e isso em diferentes regiões com condições climáticas e paisagísticas específicas, garantindo dinamismo na vida terrena.

Como explicar o desenvolvimento da vida na Terra?

Ao longo do tempo e em diferentes lugares, as pessoas tentaram encontrar sentido para sua existência e explicar questões como o surgimento da vida e dos seres humanos. Para isso, recorreram a crenças e saberes transmitidos de uma geração a outra.

Em algumas explicações, a origem humana foi atribuída à ação de seres divinos. Na Grécia antiga, por exemplo, acreditava-se que os humanos foram criados pelo titã Prometeu a pedido de Zeus, o maior dos deuses. Prometeu, então, para diferenciar os humanos dos outros animais, roubou o conhecimento do fogo e o deu a eles, sendo, por isso, castigado eternamente por Zeus.

Entre os antigos hebreus, acreditava-se que um deus todo-poderoso havia criado um homem a sua imagem e semelhança, moldando-o do barro e dando-lhe vida. Depois, esse deus criou a primeira mulher usando uma costela desse homem.

Já os antigos maias acreditavam que os deuses juntaram milho, água e sangue divino para criar os primeiros humanos, com a intenção de que estes os adorassem.

Narrativas como essas são consideradas explicações mítico-religiosas. Elas têm em comum uma ideia mágica ou sobrenatural de que os humanos foram criados pela vontade de um ou de vários deuses. Também é usual nessas explicações a espécie humana ser considerada superior às demais. Além disso, essas narrativas apresentam afirmações supostamente incontestáveis e expressões como “foi assim”, “deus ou os deuses quiseram assim”, “assim o é”, entre outras.



Ilustração atual representando o mito de criação maia.

FONTE: BROTHERSTON, G.; MEDEIROS, S. (org.). *Popol Vuh*. São Paulo: Iluminuras, 2007. p. 265-267.

Imagens em contexto!

As narrativas mítico-religiosas de criação dos humanos apresentam elementos relacionados às características geográficas e naturais do lugar onde viveram os povos que as imaginaram. Veja um exemplo: o mito de criação maia foi registrado no *Popol Vuh*, livro escrito no século XVI. Segundo essa narrativa, os deuses tentaram criar uma figura humana de barro e, depois, de madeira, mas não conseguiram. A última tentativa deu certo: eles finalmente criaram os seres humanos usando como base um alimento fundamental para os maias – o milho.

31

Objetivos do capítulo

- Apresentar as diferentes características das explicações mítico-religiosas e científicas para o surgimento da humanidade e sua evolução.
- Descrever, com base em evidências científicas, a evolução da espécie humana como um processo de longa duração.
- Demonstrar que a invenção, o domínio de tecnologias e o uso da linguagem pelo ser humano são expressões da cultura.
- Identificar o significado e a importância do domínio da agricultura para os humanos.
- Apresentar os critérios e as divisões temporais que tradicionalmente são aplicadas ao período da história antes da escrita (Paleolítico e Neolítico).
- Identificar o continente africano como espaço em que se formaram diferentes espécies de homínidos, especialmente as do gênero *Homo*, e indicar alguns percursos por onde os homínidos se deslocaram durante fluxos migratórios.

Justificativa

Os objetivos deste capítulo são relevantes na medida em que visam desenvolver a compreensão dos estudantes com relação às diferenças existentes entre os fundamentos das explicações científicas e os das narrativas mítico-religiosas.

Se justificam, ainda, por propor historicizar, na longa duração, a evolução dos seres humanos em sua relação com o domínio da tecnologia, da linguagem e da agricultura, problematizando os critérios de classificação da história anterior ao desenvolvimento da escrita.

Por fim, são também pertinentes por localizar e valorizar o continente africano como local de surgimento de diferentes espécies do gênero *Homo*, discutindo sua difusão para outras regiões do planeta.

- É importante explicar a existência de mitos de criação, presentes nas mais diferentes culturas, e do criacionismo bíblico propriamente dito. Eugenie Scott, na obra *Evolution vs. Creationism* (Westport: Greenwood, 2004), chama de “criacionismo especial” uma elaboração teórica em que a doutrina bíblica é contraposta ao evolucionismo. Segundo Scott, o criacionismo especial contém a ideia de que Deus criou o universo exatamente como é hoje, pois este se manteve inalterado desde sua origem, uma interpretação literal da *Bíblia*. Também existem correntes do criacionismo que procuram integrar o texto bíblico às explicações científicas, sendo a do *Design Inteligente* uma das mais conhecidas. É importante ressaltar que não há teorias científicas que corroborem explicações criacionistas.

Ao apresentar explicações mitológicas e religiosas sobre a origem da vida e da espécie humana, como também a explicação científica sobre o tema – a teoria da evolução, com destaque para o método científico –, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI03.

- Neste início de capítulo, são apresentados os fundamentos de duas formas de entender o surgimento da vida em geral e do ser humano em particular: a mítico-religiosa e a científica, destacando o evolucionismo. Em geral, esse tema gera certa polêmica, por meio da qual é possível conhecer melhor o universo cultural dos estudantes, perceber as representações sociais que organizam suas visões de mundo e verificar se contrastam com os conceitos e as explicações contidos no capítulo.
- É importante que os estudantes compreendam que, no século XX, os cientistas chegaram a descobertas e descrições dos processos biológicos que corroboraram as teorias desenvolvidas no século XIX sobre a origem da vida.

O método científico

As explicações mitológicas ou religiosas são baseadas em crenças. Já as da ciência são obtidas por meio de um conjunto de procedimentos conhecido como método científico.

Ao empregar esse método, o cientista observa e analisa evidências para formular hipóteses que o ajudem a solucionar determinada questão. Em seguida, realiza testes e experimentos e, depois, apresenta a outros cientistas as conclusões que obteve. Após debater essas conclusões, os cientistas podem chegar a **consensos** e elaborar teorias. No entanto, os resultados podem gerar outras dúvidas. Nesse caso, a pesquisa deve ser retomada até que se produza consenso. Algumas vezes, ela dá origem a pesquisas científicas diferentes, em um ciclo constante de produção de conhecimento.

Para responder às questões sobre a origem da vida, os cientistas coletam e analisam evidências do passado, como **fósseis** de plantas e de animais. O avanço das investigações científicas ajuda os pesquisadores a montar as peças do quebra-cabeça da origem das espécies, incluindo a humana.

É importante respeitar as diversas explicações religiosas sobre a origem da espécie humana, mas elas não se baseiam em investigações científicas. Por isso, neste livro, serão apresentadas as explicações científicas para a história humana. A proposta científica mais aceita sobre o surgimento dos humanos e de outros seres vivos é a teoria da evolução, desenvolvida com base nos estudos do britânico Charles Darwin, no século XIX.



FONTE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Método Científico. *UFRGS Jovem*, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/propeq1/ufrgsjovem2020/wp-content/uploads/2020/07/material-para-p%C3%A1gina-evento-_m%C3%A9t-cient%C3%ADfico.pdf. Acesso em: 1º dez. 2021.



Um sábado qualquer, tirinha de Carlos Ruas, 2009. Os personagens Deus e Darwin representam dois tipos de explicação para o surgimento da vida na Terra: o religioso e o científico.

Curadoria

De onde viemos? (Vídeo)

Laboratório de Arqueologia e Antropologia Ambiental e Evolutiva da Universidade de São Paulo (LAAAE-USP). Brasil, 2021. Duração: 2 min. Disponível em: <https://sites.usp.br/laaae/extensao/evolucao-para-todes/>. Acesso em: 3 dez. 2021.

Produzido pelos integrantes do projeto Compartilhando a Ciência, do LAAAE-USP, com a finalidade de ampliar a divulgação científica sobre os temas de estudo do laboratório, como antropologia, arqueologia e evolução humana, esse vídeo poderá contribuir para o entendimento das etapas do método científico. Além disso, o segundo episódio dessa série de animação, disponível no canal do projeto, poderá favorecer a explicação dos processos da evolução humana.

A teoria da evolução e a seleção natural

Você sabe que a altura, o tipo de cabelo e a cor dos olhos, entre outras características, das pessoas variam. Isso ocorre também com as outras espécies de seres vivos.

Charles Darwin percebeu que indivíduos da mesma espécie se relacionavam com o ambiente de acordo com as características que apresentavam. Assim, dependendo das condições ambientais, alguns se tornavam mais aptos a sobreviver do que outros de sua espécie.

Com base nessas observações, Darwin e o naturalista britânico Alfred Wallace propuseram a denominada teoria da seleção natural.

Para explicar como funciona a seleção natural, Darwin utilizou o exemplo da girafa. Os ancestrais das girafas tinham pescoço de comprimentos variados: algumas nasciam com o pescoço mais comprido; outras, com o pescoço mais curto. Essas variações eram hereditárias, ou seja, passavam de uma geração a outra. Para compreender o processo, observe as imagens e leia o texto do box.

Imagens em contexto!

Só as girafas de pescoço comprido alcançavam as folhas dos galhos mais altos para alimentar-se. Assim, elas conseguiam chegar à fase adulta e geravam filhotes que herdavam a característica de ter pescoço comprido. Já as girafas de pescoço curto, como não conseguiam se alimentar, não viviam tempo suficiente para gerar descendentes; por isso, foram extintas.



Ilustração atual representando o processo de seleção natural descrito por Charles Darwin.

Todas as espécies estão sujeitas a esse processo. Portanto, isso aconteceu com os primeiros humanos.

A Terra passou por consideráveis mudanças ao longo do tempo: houve períodos mais quentes, outros frios; alguns mais chuvosos, outros secos. Além disso, a história do planeta é marcada por eventos como erupções vulcânicas e terremotos.

Em um mundo em constante transformação, algumas espécies ancestrais do ser humano sobreviveram por apresentar determinadas características vantajosas, enquanto outras acabaram sendo extintas. Isso mesmo: no passado, existiram várias espécies de hominídeos, a família de espécies que incluía a humana.

Ampliando

Muitos naturalistas e pensadores que antecederam Charles Darwin e outros contemporâneos a ele, como Jean-Baptiste de Lamarck e Alfred Russel Wallace, já haviam discutido e defendido a evolução das espécies. A teoria evolutiva mais aceita na atualidade é conhecida como neodarwinismo, ou teoria sintética da evolução, tratada no texto a seguir.

“O pensamento evolutivo traz dois principais eventos: a evolução por seleção natural, feita por Charles Darwin, e a síntese das teorias de Darwin e de Mendel, denominada Teoria Sintética da Evolução ou de Neodarwinismo [...] A teoria da hereditariedade de Gregor Mendel foi redescoberta na virada do século XX (1900), pelos cientistas mendelianos Hugo de Vries e William Bateson; ambos eram contra a teoria da seleção natural de Charles Darwin. Nessa época, pensava-se, inicialmente, que as descobertas de Mendel contrariavam a teoria da seleção natural de Darwin. No entanto, os teóricos R. A. Fisher, J. B. S. Haldane e Sewall Wright provaram que este pensamento estava completamente equivocado. Analisando as teorias, constataram que a herança mendeliana e a seleção natural eram compatíveis, surge então o neodarwinismo ou teoria sintética da evolução, que passa assim a considerar três fatores: mutação gênica, recombinação gênica e seleção natural.”

SANTOS, A. S. O. *Evolução Biológica: análises sobre o ensino e concepções dos professores de biologia no município de Concórdia do Pará, Brasil*. 2019. 49 p. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Tomé-Açu, 2019. p. 26-27.

O conteúdo, ao apresentar o surgimento de algumas espécies de homínídeos, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI03.

Agora é com você!

1. Ideia mágica ou sobrenatural de criação humana pela atuação divina; concepção de que a espécie humana representa uma criação especial entre outros seres; emprego de termos que denotam certezas incontestáveis na construção narrativa.

2. As principais são a observação do meio, a pesquisa, a utilização de evidências e o emprego de uma metodologia de pesquisa para comprovar ou descartar hipóteses.

3. Espera-se que a resposta dos estudantes contenha a ideia de que os seres vivos, ao longo do tempo, estão sujeitos ao processo de seleção natural, no qual algumas espécies, ou indivíduos de determinada espécie, apresentam características que lhes dão vantagem na relação com o meio ambiente e, assim, conseguem sobreviver e deixar descendentes.

Orientação para as atividades

A aprendizagem ocorre em ritmos diferentes. Assim, alguns estudantes podem ter facilidade ou dificuldade para compreender conceitos (mítico-religioso, teoria, evolução etc.) de acordo com seus conhecimentos prévios, com as representações culturais dominantes e até mesmo com o domínio maior ou menor da linguagem. Logo, é importante conduzir as atividades do boxe “Agora é com você!”, retomando o conteúdo apresentado nas páginas anteriores. Para isso, oriente os estudantes na releitura dos trechos relacionados às perguntas e peça-lhes que anotem no caderno as frases e os termos mais importantes. Sugira-lhes, ainda, que tentem traduzir em suas palavras o que leram e anotaram.

Os primeiros humanos

Um dos primeiros exemplares de homínídeos de que foram encontrados vestígios era do gênero *Australopithecus*. Existiram várias espécies desse gênero.

O esqueleto de *Australopithecus* mais conhecido foi descoberto na Etiópia, país do leste africano, em 1974. Era de uma fêmea da espécie *Australopithecus afarensis* e foi batizado de Lucy, porque, no momento da descoberta, os arqueólogos estavam ouvindo a canção *Lucy in the sky with diamonds*, dos Beatles, grupo musical britânico. Na época, a descoberta causou sensação, pois se tratava de um ancestral humano com cerca de 3,2 milhões de anos.

Lucy tinha um pouco mais de um metro de altura e compartilhava com os humanos algumas características, como andar sobre duas pernas (bipedismo). No entanto, apresentava características de outros primatas, como os chimpanzés: braços longos e curvados e mandíbula inferior saliente, mais adaptada para mastigar vegetais crus.

Ao longo de milhões de anos, muitas espécies de homínídeos apareceram e foram extintas. Algumas deram origem aos seres humanos atuais; outras aos gorilas, chimpanzés e orangotangos.

Dados numéricos sobre Lucy foram retirados de: SILESHI, M. Lucy: o fóssil que reescreveu a história da humanidade. *DW Online*, 1º mar. 2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/lucy-o-f%C3%B3ssil-que-reescreveu-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade/a-42478592>. Acesso em: 2 dez. 2021.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Identifique algumas características presentes em uma narrativa mítico-religiosa.
2. Descreva as principais etapas de uma explicação científica.
3. Resuma a teoria da seleção natural desenvolvida por Charles Darwin.



Réplica do crânio de Lucy, fêmea da espécie *Australopithecus afarensis*, em exposição no Museu Nacional da Etiópia, na capital Addis Abeba. Foto de 2019.

Imagens em contexto!

Lucy também é conhecida por um nome menos popular, “Dinkesh”, que em amárico, a língua oficial da Etiópia, quer dizer “Tu és maravilhosa”. As escavações arqueológicas encontraram 47 ossos de seu esqueleto, fazendo desta, à época, a descoberta mais completa do gênero. Esse material arqueológico encontra-se guardado em um cofre no Museu Nacional da Etiópia. Entretanto, a exemplo do que ocorre em outros museus espalhados pelo mundo, os visitantes só podem ver as réplicas, como na imagem desta página.

O gênero *Homo*

Por volta de 2,5 milhões de anos atrás, surgiu o gênero *Homo*, do qual faz parte a espécie *Homo sapiens*. É provável que esse gênero tenha evoluído do *Australopithecus*, mas isso ainda está em investigação. Conheça a seguir características de algumas das espécies do gênero *Homo*.

- ***Homo habilis*** (2,4-1,4 milhão de anos): foi provavelmente a primeira espécie do gênero. Os indivíduos dessa espécie desenvolveram a habilidade de produzir instrumentos cortantes de pedra, que utilizavam para preparar alimentos.
- ***Homo erectus*** (1,9 milhão-110 mil anos): os indivíduos dessa espécie eram caçadores-coletores e usavam ferramentas de pedra lascada, como machados. Foram os primeiros a sair da África, ocupando regiões da Ásia e da Europa.
- ***Homo neanderthalensis*** (400-40 mil anos): os neandertais viviam na Europa e na Ásia Ocidental em grupos de caçadores-coletores. Vestiam-se com peles de animais, fabricavam instrumentos de ossos, galhos e pedras e realizavam pinturas rupestres. Existem evidências de que alguns grupos enterravam os mortos.
- ***Homo sapiens***: surgiu há cerca de 300 mil anos. Por volta de 190 mil anos atrás, grupos de indivíduos dessa espécie começaram a migrar, ocupando boa parte da África e depois se espalhando pelos demais continentes. Eles produziram instrumentos e desenvolveram técnicas elaboradas, como as da cerâmica, da metalurgia e do **curtume**. Isso demonstra que eles tinham alta capacidade inventiva e de aprendizagem, atributos favorecidos pelo desenvolvimento da linguagem verbal.

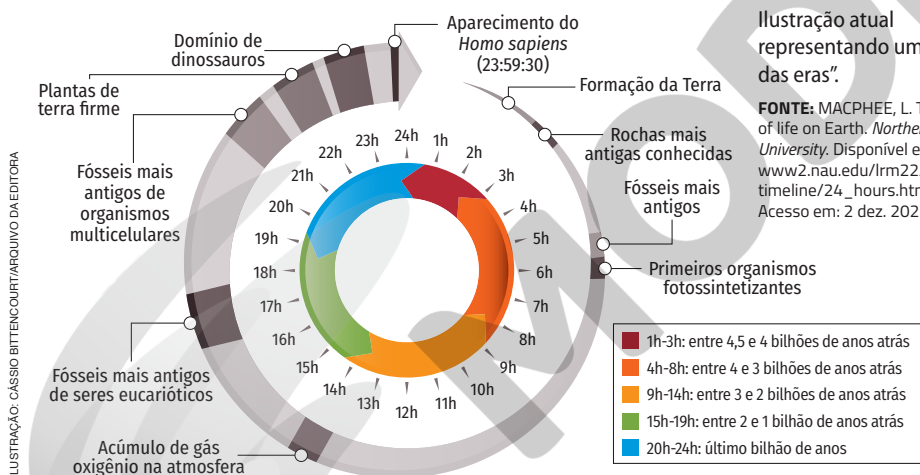
Curtime: técnica usada para curtir (ou seja, amaciar) couro.

Imagens em contexto!

Se toda a história da vida na Terra durasse 24 horas, o ser humano teria surgido apenas no último segundo antes da meia-noite! Pode-se dizer, portanto, que a humanidade é jovem, considerando a época do aparecimento de outras espécies do gênero *Homo*, e, principalmente, o início do processo de desenvolvimento da vida na Terra.

Ilustração atual representando um "relógio das eras".

FONTE: MACPHEE, L. The history of life on Earth. *Northern Arizona University*. Disponível em: https://www2.nau.edu/lrm22/lessons/timeline/24_hours.html. Acesso em: 2 dez. 2021.



Dados numéricos sobre as espécies do gênero *Homo* foram retirados de: *What does it mean to be human?* *Smithsonian National Museum of Natural History*. Disponível em: <https://humanorigins.si.edu/evidence/human-family-tree>. Acesso em: 2 dez. 2021.

35

O conteúdo, ao apresentar a evolução humana e o surgimento de algumas espécies do gênero *Homo*, incluindo a *sapiens*, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI03.

Ampliando

No texto a seguir, o historiador Yuval Harari fala das vantagens e desafios que o desenvolvimento da postura ereta trouxe para a humanidade.

“Outro traço humano singular é que andamos eretos sobre duas pernas. Ao ficar eretos, é mais fácil esquadrihar a savana à procura de animais de caça ou de inimigos, e os braços, desnecessários para a locomoção, são liberados para outros propósitos, como atirar pedras ou sinalizar. Quanto mais coisas essas mãos eram capazes de fazer, mais sucesso tinham os indivíduos, de modo que a pressão evolutiva trouxe uma concentração cada vez maior de nervos e músculos bem ajustados nas palmas e nos dedos. Em consequência, os humanos podem realizar tarefas complexas com as mãos. Em particular, podem produzir e usar ferramentas sofisticadas. [...] Mas caminhar com a coluna ereta tem lá suas desvantagens. [...] Adaptar-se a uma posição ereta foi um grande desafio, sobretudo quando a estrutura precisou sustentar um crânio extragrande. A humanidade pagou por sua visão elevada e suas mãos habilidosas com dores nas costas e rigidez no pescoço. As mulheres pagaram ainda mais. Um andar ereto exigia quadris mais estreitos, restringindo o canal do parto – e isso justamente quando a cabeça dos bebês se tornava cada vez maior. A morte durante o parto se tornou uma grande preocupação para as fêmeas humanas.”

HARARI, Y. N. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Rio Grande do Sul: L&PM, 2015, p. 14. *E-book*.

- Nessa parte do capítulo é abordado o processo evolutivo humano, destacando-se, primeiro, o aparecimento dos hominídeos que deram origem aos seres humanos modernos e, depois, o gênero *Homo* e algumas de suas espécies. É apresentada também uma escala temporal da evolução humana e, no texto, algumas evidências disponíveis que ajudam a retrair essa evolução e caracterizar algumas das espécies *Homo*, inclusive as que migraram da África para outros continentes.

Por propor representações gráficas da evolução humana e reflexões sobre a ascendência do ser humano com base na ciência, o conteúdo da seção contribui para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 2 e nº 4** e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7**.

Vamos pensar juntos?

Nessa seção, são aprofundados certos aspectos da evolução humana. O objetivo central é romper com a ideia errônea segundo a qual “o homem veio do macaco”, pressupondo uma relação direta e uma evolução linear partindo de seres mais simples para seres mais complexos. Uma das representações que se procura questionar é a imagem de uma linha evolutiva, tão comum que virou até *meme*. É possível que os estudantes tenham essa imagem em mente; pretende-se ajudá-los a desfazê-la por meio da apresentação de uma visão mais apurada do assunto. A metáfora da árvore evolutiva é adequada porque representa a derivação das espécies passadas decorrente da seleção natural (mutação combinada à adaptação) e a simultaneidade entre espécies diferentes de mesma origem – o que será essencial quando forem estudadas as relações entre os neandertais e *Homo sapiens*, por exemplo.

- É importante enfatizar três pontos: a compreensão de que não há uma linha evolutiva unidirecional, os períodos e grandes escalas temporais da vida de cada espécie e a simultaneidade da existência de espécies diferentes.

Vamos pensar juntos?

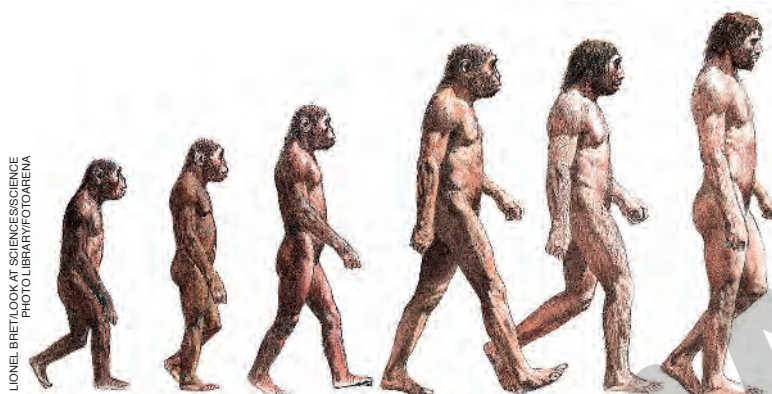
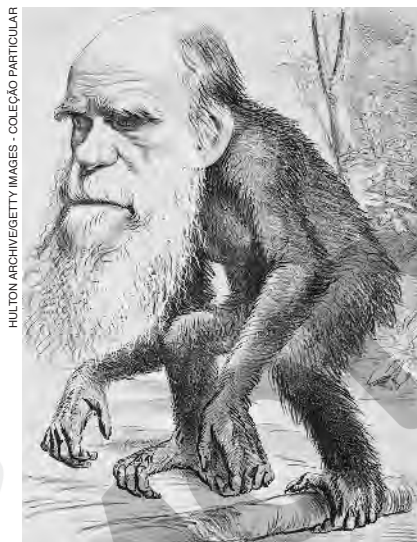


Ilustração atual de uma representação linear da evolução humana. Da esquerda para a direita: um hominídeo bípede, o *Australopithecus afarensis*, o *Australopithecus africanus*, o *Homo erectus*, o *Homo neanderthalensis* e o *Homo sapiens*.



Um venerável orangotango. Uma contribuição para a história antinatural, caricatura representando Charles Darwin como macaco, publicada na revista The Hornet, em 1871.

É provável que você já tenha notado alguma imagem semelhante à da ilustração acima: uma fila de hominídeos representando a evolução humana. Essa linha evolutiva está estampada em camisetas, revistas e anúncios e aparece em uma infinidade de charges e *memes* publicados na internet.

A ilustração de 1871 já é menos conhecida: nela, Charles Darwin, um dos autores da teoria da seleção natural, é representado com corpo de macaco. Várias outras imagens como essa foram produzidas logo após a publicação do livro *A origem das espécies*, em 1859, para ridicularizar o cientista por afirmar que seres humanos e macacos descendem de um ancestral em comum.

A primeira imagem – a da fila – também está relacionada ao equívoco de achar que o ser humano descende do macaco. A ideia de uma fila evolutiva passa a impressão de que as transformações que deram origem à espécie humana foram lineares, ou seja, sugere que em determinado momento um ancestral desaparecia para dar lugar a outro, mais evoluído.

- A ilustração apresentada da “evolução em linha reta” é uma das mais reproduzidas, por exemplo, em *sites* na internet. Por isso, a seleção dela. Contudo, há problemas nela além da representação em linha reta: nunca mulheres são referência, como se apenas homens evoluíssem. Além disso, tende-se a clarear a cor da pele dos representados nesses desenhos, como se a pele de cor escura estivesse associada à primitividade. Se julgar pertinente, problematize essas questões com os estudantes.

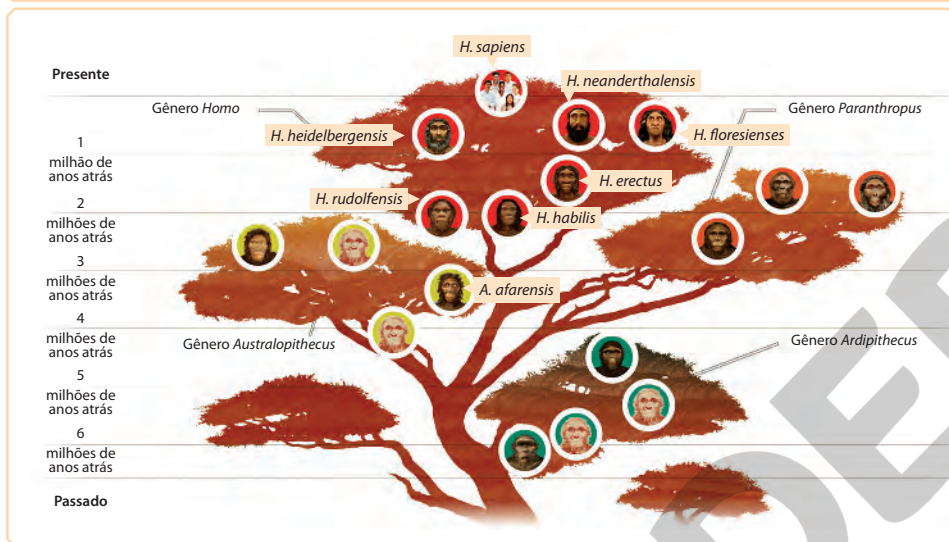
O fato de os seres humanos compartilharem ancestrais com outros primatas (gorilas, chimpanzés e orangotangos, por exemplo) não significa que sejam descendentes deles.

Considere sua família: você não é descendente direto de seu tio, certo? Logo, seu primo não é seu irmão. Só que tanto você quanto seu primo são descendentes de seus avós. Pense, então, que os chimpanzés são como primos dos humanos na evolução, e o avô deles em comum foi extinto há milhões de anos.

Assim, a representação gráfica da evolução humana é mais parecida com uma árvore do que com uma linha: o caule representa os ancestrais comuns e os galhos, as espécies que se modificaram ao longo do tempo.

Observe na imagem a seguir que, quando o *Homo sapiens* apareceu, existiam ainda outras espécies de hominídeos, como a do *Homo erectus* e a do *Homo neanderthalensis*. Ou seja, eles conviveram por muito tempo.

Árvore da evolução humana



FONTE: What does it mean to be human? Smithsonian National Museum of Natural History. Disponível em: <https://humanorigins.si.edu/evidence/human-family-tree>. Acesso em: 2 dez. 2021.

PROGRAMA ORIGENS: HUMANAS/INSTITUTO SMITHSONIAN – MUSEU NACIONAL DE HISTÓRIA NATURAL, NOVA YORK

Atividades

1. Espera-se que os estudantes identifiquem na caricatura uma crítica à teoria da evolução proposta por Darwin. É uma forma pejorativa de criticar as ideias do processo evolutivo e do parentesco entre a espécie humana e as de macacos.

2. Porque as pesquisas indicam que não houve uma evolução linear entre essas espécies. Humanos e macacos apresentam um ancestral comum, mas seguiram caminhos evolutivos distintos.

3. A árvore representa os diversos ramos evolutivos e a coexistência de diferentes espécies no mesmo período. Na linha evolutiva, é representada apenas uma direção, em que uma espécie desaparece para dar lugar a outra. Assim, ela não representa o convívio do ser humano com ancestrais de outras espécies.

Curadoria

Evolução e religião (Artigo)

Sérgio Danilo Pena. *Ciência Hoje*, 8 out. 2009. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/coluna/evolucao-e-religiao/>. Acesso em: 3 dez. 2021.

O professor Sérgio Danilo Pena, do Departamento de Bioquímica da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresenta em poucas páginas informações fundamentais sobre a relevância e a amplitude da teoria da evolução para explicar cientificamente a origem e a mudança da vida na Terra. Amparado na ciência, especialmente nos avanços da genética, ele revela a diferença fundamental entre evolução e criacionismo.

Responda no caderno.

1. Em sua opinião, por que foram produzidas caricaturas de Darwin com corpo de macaco?
2. Por que é incorreto, do ponto de vista evolutivo, afirmar que os seres humanos descendem dos macacos?
3. Explique de que maneira a representação em forma de árvore ajuda a demonstrar o equívoco da ideia de uma evolução linear.

- Considerando os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, oriente-os na leitura dessa seção de forma que contemplem a interrogação dos textos verbais e não verbais (charge e ilustração da árvore evolutiva) para conseguirem realizar as atividades propostas. Proponha-lhes que: observem as diferentes imagens; anotem as frases mais importantes; relacionem as informações apresentadas nos textos verbais e não verbais; expressem verbalmente o entendimento que tiveram sobre as perguntas; anotem as respostas em um rascunho e depois passem a limpo.

O conteúdo, ao discutir a intervenção na natureza, abordando a importância do domínio do fogo para a constituição do modo de vida de espécies do gênero *Homo*, contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI03 e EF06HI05 e da **Competência Específica de Ciências Humanas n° 3**.

Ampliando

No texto a seguir, o historiador Yuval Harari disserta a respeito do domínio do fogo como fator de diferenciação entre os seres humanos e demais animais.

“O fogo também abriu a primeira brecha significativa entre o homem e os outros animais. O poder de quase todos os animais depende de seu corpo: a força de seus músculos, o tamanho de seus dentes, a envergadura de suas asas. Embora possam fazer uso de ventos e correntes, são incapazes de controlar essas forças da natureza e estão sempre limitados por sua estrutura física. [...] Ao domesticar o fogo, os humanos ganharam controle de uma força obediente e potencialmente ilimitada. Ao contrário das águias, os humanos podiam escolher onde e quando acender uma chama, e foram capazes de explorar o fogo para inúmeras tarefas. O que é mais importante, o poder do fogo não era limitado pela forma, estrutura ou força do corpo humano. Uma única mulher com uma pedra ou vareta podia produzir fogo para queimar uma floresta inteira em uma questão de horas. A domesticação do fogo foi um sinal do que estava por vir.”

HARARI, Y. N. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Rio Grande do Sul: L&PM, 2015, p. 16, 17. E-book.

Dica

FILME *Os Croods* Classificação indicativa de Os Croods: livre.
Direção: Chris Sanders.
Estados Unidos, 2013.
Duração: 98 min.

O filme não foi produzido com rigor histórico e científico, mas você vai se divertir assistindo ao convívio entre os *neandertais* e os *sapiens*, com destaque para a aprendizagem da produção do fogo.



Imagens em contexto!

O ato de preparar e consumir alimentos ao redor de uma fogueira mudou a comunicação e a troca de conhecimentos entre os humanos, incentivando o convívio social e o desenvolvimento da linguagem.

A importância do fogo

Você já reparou na importância das diferentes formas de energia que são utilizadas pelas pessoas? Percebeu que a falta de energia elétrica, por exemplo, transforma sua rotina? Imagine, então, como foi importante para os seres humanos aprender a produzir uma forma de energia que hoje parece simples, mas é essencial: o fogo.

Há cerca de 1 milhão de anos, algumas espécies de hominídeos provavelmente já usavam o fogo. Entretanto, utilizar não é o mesmo que saber produzir. O fogo se forma naturalmente em decorrência da queda de um raio em um lugar seco, por exemplo. Esses hominídeos aproveitavam o fogo de incêndios naturais, mas não eram capazes de mantê-lo aceso.

A capacidade de produzir fogo só foi alcançada por espécies do gênero *Homo*. Com o controle e a produção de fogo, esses indivíduos puderam se proteger de maneira mais eficiente do ataque de outros animais, obter luz e calor para enfrentar o frio e preparar alimentos.

A comida cozida ou assada, além de diminuir a presença de bactérias e parasitas que causavam doenças, era mais fácil de mastigar e digerir, e seus nutrientes podiam ser mais bem absorvidos pelo corpo. Com isso, os indivíduos gastavam menos energia na digestão. A energia que sobrava podia ser usada pelo cérebro, o que ajudou no desenvolvimento de muitas habilidades.



Ilustração atual representando o uso do fogo no período da história antes da escrita.

FONTE: HIGHAM, C. *La vida en el Paleolítico*. Madrid: Ediciones Akal, 1990.

BRUNO ROSAL/ARQUIVO DA EDITORA

Curadoria

A guerra do fogo (Filme)

Direção: Jean-Jacques Annaud. França, Canadá e Estados Unidos, 1981. Duração: 100 min.

A comunicação e o uso da linguagem são fatores importantes da condição humana. No entanto, a comunicação humana não se expressa apenas por meio da linguagem verbal. No filme, é narrada a história de um período anterior ao uso da língua de maneira universal, em que a linguagem corporal tinha forte apelo. Acompanhando a lógica evolutiva, é reconstruída a relação de alguns grupos entre si e com a natureza, bem como as transformações decorrentes dessas relações, como o domínio do fogo e o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de abstração e discernimento. O desenvolvimento das relações sociais é explorado no filme por meio do uso da linguagem corporal (o sorriso, por exemplo).

Quando nos tornamos humanos?

É difícil saber quando surgiram os primeiros ancestrais humanos, mas, de acordo com alguns cientistas, como os **paleontólogos**, eles foram hominídeos que tiveram um desenvolvimento peculiar do cérebro. Graças a essa característica, eles puderam criar utensílios, ampliando sua ação sobre o ambiente e sua organização social.

Foi só com o surgimento dos primeiros indivíduos do gênero *Homo* que a capacidade de transformar materiais em instrumentos de trabalho passou a definir um traço humano que permaneceu. Ou seja, de acordo com essa interpretação, os humanos são caracterizados pela capacidade de transformar a natureza em objetos complexos.

Muitos outros animais utilizam objetos para certas finalidades: pássaros fazem ninhos com galhos e outros materiais e chimpanzés usam pedras para quebrar cascas de frutos. Contudo, eles agem de modo instintivo, sem refletir sobre sua ação. A intencionalidade presente na ação humana demonstra a capacidade de antecipação de necessidades futuras.

Em razão dessa capacidade, os seres humanos não são mais capazes de viver sem as ferramentas. Alguns estudiosos, considerando o fato de que os humanos fabricam o mundo em que vivem, criaram a expressão “homem fabricante” para definir a espécie.



Ilustração atual representando cenas de criação de tecnologias pelos seres humanos no período da história antes da escrita.

FONTE: HIGHAM, C. *La vida en el Paleolítico*. Madrid: Ediciones Akal, 1990.

Paleontólogo: cientista dedicado ao estudo das formas de vida existentes em períodos geológicos passados, com base em fósseis.

• Pesquisadores da temática tentam responder a três perguntas fundamentais sobre a relação entre os seres humanos e os utensílios:

1. A produção de utensílios é, sem sombra de dúvida, um critério de hominização?
2. A datação dos vestígios de utensílios pode ser usada para delimitar o início da hominização?
3. Pode-se afirmar que um utensílio, independentemente do estado de preservação em que chegou até o presente, foi produzido por um humano, com toda a segurança?

De forma geral, até o momento parece que a resposta é afirmativa às três perguntas. Para obter mais informações sobre o tema, consulte: COPPENS, Y. *A hominização: problemas gerais*. In: KI-ZERBO, J. *Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 473. v. I. (Coleção História geral da África).

Ampliando

A ideia do “homem fabricante”, que constrói o mundo em que vive, é explorada por filósofos como Henri Bergson, autor do texto a seguir.

“Em milhares de anos, quando a distância do passado só deixar perceber suas grandes linhas, nossas guerras e nossas revoluções contarão muito pouco, supondo que ainda sejam lembradas; mas talvez se fale da máquina a vapor [...], como nós falamos do bronze ou da pedra talhada [...]. Se pudéssemos nos despojar de nosso orgulho, se, para definir nossa espécie, nos detivéssemos estritamente àquilo que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem [...] talvez não disséssemos *Homo sapiens*, mas *Homo faber*. Tudo isso somado, a inteligência [...] é a faculdade de fabricar objetos artificiais, em particular utensílios para fazer utensílios, e variar infinitamente sua fabricação.”

BERGSON, H. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 151. (Coleção Tópicos).

• Nessa parte do capítulo há muitas informações sobre o que distingue os humanos das outras espécies do gênero *Homo*. Além das diferenças biológicas, o desenvolvimento cultural os define como espécie. Achados arqueológicos evidenciam as características morfológicas, a capacidade de antecipação do futuro e das necessidades, o desenvolvimento da linguagem verbal e outras formas de expressão, de aprendizado e de socialização entre grupos como alguns desses fatores.

Atividade complementar

Um dos mais conhecidos conjuntos de registros rupestres do mundo está situado na Caverna de Chauvet, na França. Descobertos somente em 1994, os registros foram feitos por volta de 30 mil anos atrás. Há cerca de 17 mil anos, foram produzidas as imagens encontradas na Caverna de Lascaux, também nesse país, dotadas de muito realismo. Leve para a sala de aula imagens dos registros de Chauvet e de Lascaux impressas ou projete-os, caso disponha de equipamento para isso. Essas imagens são facilmente encontradas na internet por meio de *sites* de busca. Peça então aos estudantes que observem essas imagens e, depois, respondam às seguintes questões:

1. Com base nos ambientes onde os registros foram encontrados, como vocês imaginam que viviam as pessoas que as produziram?
2. As imagens representam animais e caçadas. O que isso revela sobre o modo de vida dos grupos que as produziram?

Espera-se que, na resposta à primeira questão, os estudantes suponham que, como os registros foram encontrados em cavernas, os seres humanos daquele período utilizavam esses lugares como abrigos temporários, locais de reunião ou de rituais, entre outras possibilidades.

Já para responder à segunda questão, eles devem perceber que essas representações de animais e caçadas estavam relacionadas provavelmente ao fato de os grupos humanos que as produziram serem caçadores-coletores.

- A data estimada para os primeiros registros (50 mil anos atrás) refere-se às impressionantes expressões do pensamento simbólico, como nas cavernas mencionadas neste livro. Outros registros mais antigos (com uso, por exemplo, de pigmentação), porém, foram encontrados em cavernas na África.

Dica Classificação indicativa de *Kiriku, os homens e as mulheres*: livre.

FILME *Kiriku, os homens e as mulheres*

Direção: Michel Ocelot.
França, 2012. Duração: 88 min.

Nesse filme, o avô de Kiriku conta a história do menino, habitante de um vilarejo na África que salva sua aldeia de diversos perigos. Na trama, uma contadora de histórias aparece na aldeia, demonstrando que uma geração aprende com a outra e enfatizando a importância da transmissão oral do conhecimento entre seres humanos.



Imagens em contexto!

São encontrados registros rupestres de mãos pintadas, animais, constelações e outros elementos da natureza em várias partes do planeta.

Registro rupestre encontrado na Caverna de las Manos, em Santa Cruz, Argentina. Foto de 2020.

40

A necessidade de cultura e a expressão artística

A capacidade humana de transformar e produzir o ambiente é passada de geração em geração. O conjunto de saberes necessários para isso forma o que se denomina cultura. Entre esses conhecimentos, estão os usados para fazer um avião, criar uma religião ou elaborar um código de leis de trânsito.

A necessidade de aprender e de produzir novos conhecimentos é uma característica dos seres humanos, e o desenvolvimento da linguagem é fundamental para isso. Uma geração aprende perguntando, ouvindo explicações e observando as produções e as técnicas da outra. As pessoas precisam receber a cultura das que as antecedem, aprender a se relacionar com diversos grupos, interagir e cooperar com eles.

A arte, por ser uma expressão humana, também faz parte do que se denomina cultura. Há mais ou menos 50 mil anos, os *Homo neanderthalensis* e os *Homo sapiens* passaram a produzir várias manifestações artísticas em forma de desenhos. A maioria desses desenhos foi feita em paredes de cavernas, paredões e abrigos rochosos; por isso, o conjunto deles é chamado de registro rupestre – o termo latino *rupes* significa “pedra” ou “rocha”.

Nunca se saberá ao certo os sentimentos e pensamentos que os primeiros humanos quiseram registrar naquelas complexas manifestações, mas é provável que eles tenham expressado por meio da arte suas necessidades, crenças, medos e sonhos. O que se sabe é que a capacidade de produzir arte, ou seja, de imaginar mundos que não existem e aplicá-los ao mundo real é uma característica humana.



R. M. NUNES/SHUTTERSTOCK

- Pode-se supor que os ancestrais humanos produziam pinturas complexas no próprio corpo (como muitos grupos tradicionais fazem ainda hoje). Portanto, é possível imaginar que tenha havido arte antes desse período, mas as datas foram estimadas com base nos vestígios encontrados.

As divisões da história antes da escrita

No século XIX, os pesquisadores pensavam que só poderia haver história quando houvesse escrita. Assim, criaram o termo *Pré-história* para designar todo o período anterior à escrita. Esse critério, porém, é muito simplificador, pois desconsidera todos os outros vestígios deixados pelos seres humanos antes de desenvolver a escrita, como os artefatos criados e os registros rupestres.

Por isso, atualmente, prefere-se chamar o período anterior ao uso da escrita de história *Pré-escrita*, em vez de *Pré-história*. Feita essa observação, você vai conhecer a divisão mais tradicional da história antes da escrita.

O Paleolítico

O primeiro marco da divisão da história Pré-escrita é o Paleolítico, que corresponde ao período em que os seres humanos usavam instrumentos feitos de pedra lascada, que já eram empregados havia cerca de 2,5 milhões de anos por outros hominídeos.

Além de instrumentos de pedra, os humanos que viveram nesse período utilizavam outros tipos de material, como ossos, sementes e madeira. Eles compunham pequenos grupos e não havia definição de papéis para homens e mulheres, ou seja, indivíduos de ambos os sexos realizavam as mesmas atividades, apesar de poder existir uma divisão de tarefas entre eles.

Eles se alimentavam de pequenos mamíferos, peixes, crustáceos, insetos, raízes e frutas. Eram, portanto, caçadores-coletores. Como a caça se movimentava e a coleta dependia das estações do ano, esses grupos eram nômades.



Objetos produzidos no Paleolítico. Os quatro primeiros, de cima para baixo, são ferramentas feitas de sílex, um tipo de rocha, entre 35 e 10 mil anos atrás. Os quatro últimos são ferramentas de pedra produzidas há cerca de 1,5 milhão de anos.

FOTOS: BRIDGEMAN IMAGES/STONE BRASIL - MUSEU DE ARQUEOLOGIA NACIONAL, SAINT-GERMAIN-EN-LAYE; BRIDGEMAN IMAGES/STONE BRASIL - MUSEU DE ISRAEL, JERUSALÉM



Imagens em contexto!

No Paleolítico havia instrumentos *líticos*, ou seja, “feitos de pedra”, de diversos tipos: arpões para pesca, agulhas de costura, machadinhas (também chamadas bifaces) usadas para cortar os mais diversos tipos de material, facas, perfuradores e raspadores utilizados para separar a carne dos ossos dos animais caçados e tirar e tratar sua pele.

41

Ao problematizar o uso do termo *pré-história* e a periodização tradicional desse período, discutem-se procedimentos e conceitos norteadores do componente curricular, contribuindo para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 6**.

- Considere que o problema contido na concepção de *pré-história* relaciona-se a um julgamento prévio, ou seja, há preconceito sobre as culturas ágrafas, que acabam sendo consideradas “anteriores à história” ou “sem história”. Assim, justifica-se a opção por termos como *história antes da escrita*.

- Leve em consideração o fato de que, ao discutir os diferentes momentos da história pré-escrita, utiliza-se a periodização de caráter eurocêntrico, que serve como instrumento analítico e ferramenta, mas apresenta limitações: não revela a imagem fiel do processo histórico e toma a história europeia como referência para toda a humanidade.

- Como o período anterior ao desenvolvimento da escrita compreende milhares de anos, os pesquisadores criaram divisões para facilitar seu estudo. Nessas divisões, são considerados os tipos de artefato produzidos pelos grupos humanos. Neste momento, é importante informar aos estudantes que as transformações tecnológicas estudadas na sequência não envolveram todos os grupos humanos ao mesmo tempo. Um grupo humano em determinado local do planeta criou certas ferramentas e outros grupos aprenderam a fazê-las, mas nem todos os grupos, ao mesmo tempo, produziram tais ferramentas. Além disso, o desenvolvimento de uma tecnologia não significou necessariamente o abandono da anterior. Muitas foram utilizadas ao mesmo tempo, como ocorre atualmente.

- Neste capítulo, são exploradas características próprias dos períodos Paleolítico e Neolítico, apresentando os critérios dessa divisão (material e técnicas empregados na produção de artefatos), bem como suas limitações. Entendem-se, portanto, essas divisões cronológicas como expressão de durações específicas, atribuídas pelos estudiosos com base em características mais ou menos gerais.

• Nesse momento de estudo sobre o Paleolítico, é importante comentar com os estudantes que os grupos nômades não mudavam de lugar o tempo todo. Eles aprenderam a usar rotas mais ou menos fixas, observando a natureza e o movimento de suas presas. Portanto, era comum passarem os verões e os invernos no mesmo lugar, todos os anos. Nos assentamentos temporários, em cavernas, covas e outros locais, foi encontrada a maior parte de seus artefatos e fósseis. Na maioria das vezes, esses grupos não caçavam grandes presas, mas era comum esperarem a morte de animais de grande porte, como os mamutes, para se alimentar das carcaças.

Curadoria

Berço da humanidade (Vídeo)
EBC. Brasil, 2017. Duração: 26 min. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/novafrica/episodio/berco-da-humanidade>. Acesso em: 23 nov. 2021.

Nesse documentário da série “Nova África”, são apresentados sítios arqueológicos, museus e depoimentos de pesquisadores a fim de debater o achado dos vestígios mais antigos de ocupação humana no planeta. A exibição desse documentário em sala de aula pode contribuir para a diversificação das fontes de conhecimento e para a comparação, pelos estudantes, do uso de diferentes linguagens na compreensão dos processos históricos.

O “berço da humanidade”

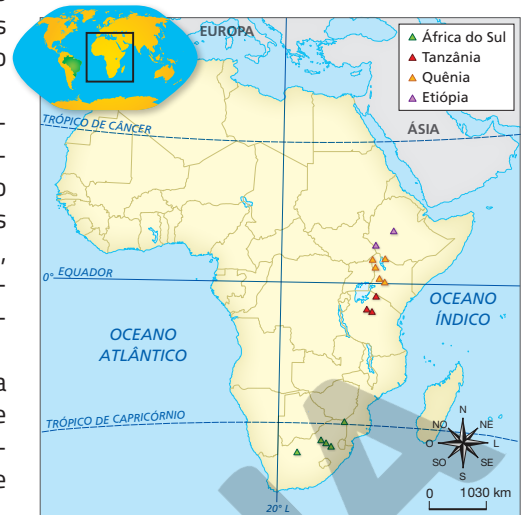
Os vestígios mais antigos produzidos pelos seres humanos foram encontrados na África. É por isso que se afirma que o continente é o “berço da humanidade”.

Por algum motivo que ainda se desconhece, no Paleolítico os humanos migraram para outras regiões, ultrapassando os limites do continente africano. Antes disso, outras espécies de hominídeos, como os *neandertais*, também tinham deixado a África, e seus fósseis foram encontrados na Ásia e na Europa.

De forma geral, a migração humana começou na África Oriental entre 190 e 160 mil anos. No início, eles se deslocaram para outros lugares do continente africano. Depois, entre 100 e 60 mil anos, ocuparam regiões mediterrâneas, na Europa e no Oriente Médio.

Na China, os fósseis de humanos mais antigos têm cerca de 80 mil anos. De lá, eles ocuparam a Oceania e, posteriormente, a América.

África: vestígios dos primeiros seres humanos



FORNTE: KI-ZERBO, J. *Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 454. v. 1. (Coleção História geral da África).

Imagens em contexto!

Os vestígios mais antigos que podem ser considerados humanos foram encontrados nos pontos marcados no mapa, ao leste e ao sul da África.

Mundo: expansão do gênero *Homo*



FORNTE: SANTOS, F. R. A grande árvore genealógica humana. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerais*, v. 21, n. 1-2, jan.-dez. 2014, p. 105.

42

Curadoria

Assim caminhou a humanidade (Livro)

Walter Neves, Rui Murrieta e Miguel José Rangel Júnior (org.). São Paulo: Palas Athena, 2015.

Organizada pelos professores Walter Neves e Rui Murrieta, do Departamento de Genética e Biologia Evolutiva da Universidade de São Paulo (USP), além do pesquisador da mesma instituição Miguel José Rangel Júnior, a obra reúne textos desses e de outros autores, compilando, em linguagem acessível, os conhecimentos mais recentes sobre o estudo da evolução humana, do surgimento dos primeiros bípedes à explosão criativa do Paleolítico Superior, como a peregrinação dos *sapiens* pelo planeta.

O Neolítico

Por volta de 12 mil anos atrás, alguns grupos humanos começaram a fazer instrumentos principalmente de pedra polida. O período em que isso ocorreu, marcado pelo aperfeiçoamento de pilões e moinhos de grãos, além de enxadas, foices e machados de pedra, entre outros objetos, é denominado Neolítico.

Você prestou atenção nos tipos de instrumento que foram citados? Não eram instrumentos de caça, certo? Eles são um forte indício de que os grupos humanos do Neolítico começaram a plantar vegetais. Essa tarefa era executada provavelmente pelas mulheres. Normalmente responsáveis pela coleta de vegetais, é provável que elas tenham percebido o ciclo reprodutivo das plantas. Assim, deram início ao processo de domesticação de espécies para cultivá-las.

Nesse processo, modificaram frutos, folhas e grãos por meio da seleção das sementes, aperfeiçoando as plantações. Além disso, passaram a escolher os terrenos mais adequados para plantar e programar as regas, a colheita e o armazenamento do que foi colhido, por exemplo.

Esse processo de domesticação da natureza, que recebeu o nome de Revolução Agrícola, durou milhares de anos e aconteceu em diversos lugares do planeta. São considerados berços da agricultura: o Oriente Próximo, a China e o sul do México.

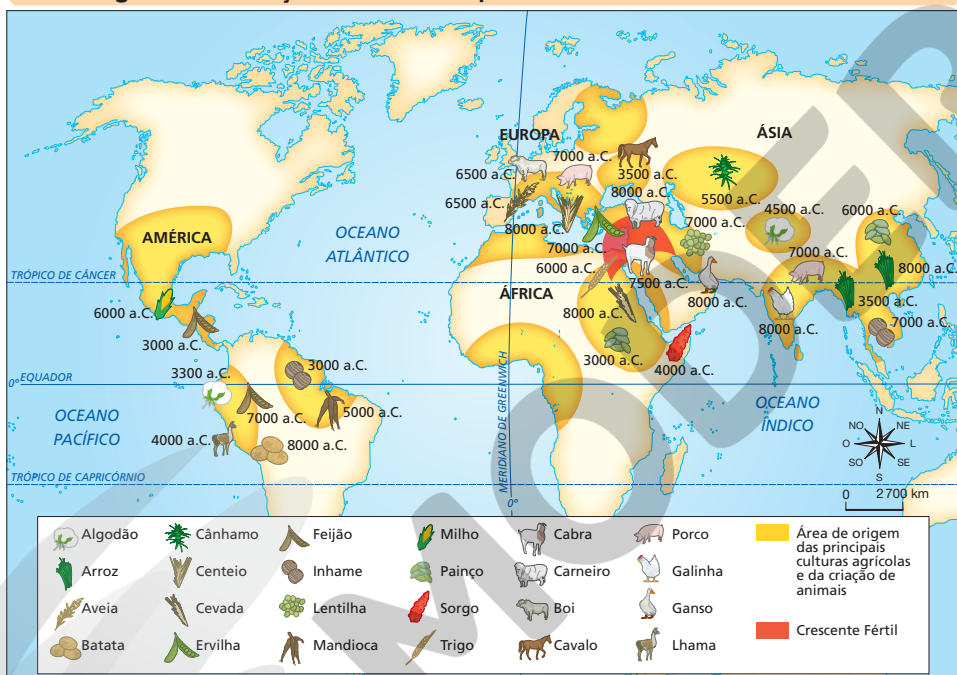


Se liga no espaço!

Responda no caderno.

Observe no mapa os locais e as datas aproximadas da domesticação de certas espécies e depois explique por que a Revolução Agrícola não atingiu todos os grupos humanos ao mesmo tempo.

Mundo: agricultura e criação de animais – a partir de 8000 a.C.



FONTE: PARKER, G. (ed.). *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Times; Folha de S.Paulo, 1995. p. 38-39.

Resposta do “Se liga no espaço!”: O mapa reforça a ideia de que o processo de adoção da agricultura não foi linear nem instantâneo, ocorrendo em diferentes pontos do planeta em momentos distintos.

43

O texto e o mapa desta página – que tratam da intervenção dos seres humanos na natureza e do processo não linear de desenvolvimento da agricultura – contribuem para o desenvolvimento da habilidade EF06HI05, das Competências Específicas de Ciências Humanas nº 5 e nº 7 e da Competência Específica de História nº 2.

Ampliando

A divisão do trabalho é uma característica social e varia de acordo com a comunidade. O arqueólogo Gordon Childe trata do assunto destacando o papel das mulheres na especialização de métodos de transformação da natureza.

“[...] os homens, ou mais exatamente as mulheres, não só tiveram de descobrir plantas adequadas e métodos [...] de cultivo, mas também inventar ferramentas especiais para lavrar o solo [...] e armazenar a colheita e transformá-la em alimento [...]”

[...] A moenda se podia fazer num pilão, mas o processo habitual era o de esfregar os grãos numa pedra em forma de prato [...] com uma pedra de friccionar [...].

A farinha pode ser transformada facilmente em sopas ou bolos, mas o fabrico do pão exige certos conhecimentos de Bioquímica [...] e um forno de construção especial. Além disso, o mesmo processo biológico empregado para o fermento do pão serviu para abrir à humanidade um novo mundo de encantamento: todos [...] preparavam licores, fermentados. [...]

Todas as invenções e descobertas precedentes foram, segundo as provas etnográficas, obra das mulheres. Também a elas, segundo os mesmos indícios, devemos atribuir a química da fabricação de cerâmica, a física da fiação, a mecânica do tear e a botânica do linho e do algodão.”

CHILDE, G. *O que aconteceu na história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977. p. 61-62.

Interdisciplinaridade

Ao abordar a Revolução Agrícola, a atividade proposta no boxe “Se liga no espaço!” contribui para o desenvolvimento das habilidades da geografia ligadas à transformação da natureza pelos seres humanos: a EF06GE02 – “Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários” – e a EF06GE06 – “Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização”.

Ao tratar do processo de sedentarização, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI05 e da **Competência Específica de História nº 1**.

- No tópico “O Neolítico”, que inicia na página 43, discutem-se mudanças substantivas da vida humana, como as relacionadas à agricultura, à produção de cerâmica e à metalurgia. Com essas técnicas, os grupos humanos puderam domesticar minimamente a natureza, mudando profundamente seu modo de vida. Comente com os estudantes que a sedentarização de alguns grupos naquele momento não indica a ocorrência de uma linha evolutiva progressiva ou uma escala segundo a qual se podem definir grupos mais ou menos evoluídos.

- De acordo com estudos recentes, a sedentarização também provocou muitas perdas e perigos. Aqueles que adotaram esse modo de vida passaram a ter uma dieta mais restrita. Os caçadores-coletores do Paleolítico, assim como as comunidades tradicionais de caçadores-coletores atuais, tinham amplo conhecimento acerca da natureza e sabiam onde encontrar recursos alimentares diversificados, variando a ingestão de nutrientes. Os sedentários que plantavam trigo e cevada e criavam gado bovino, por exemplo, comiam quase sempre pães e mingaus, a mesma fonte de proteína animal e derivados do leite. Tinham, portanto, uma oferta bem mais limitada de nutrientes. Além disso, quando havia uma praga na plantação, ratos e insetos devoravam o estoque no inverno ou outro grupo o roubava, as comunidades sedentárias passavam fome. Indivíduos mais fracos sucumbiam a doenças. Além disso, o fato de viverem juntos, em condições sanitárias precárias e malnutridos, aumentou o risco de epidemias. Com a Revolução Agrícola, os humanos adotaram formas de cultivar e de se alimentar que foram aperfeiçoadas, mas também problemas que persistem até hoje.

Sedentário: indivíduo que não se movimenta muito, parado.



Potes de cerâmica, produzidos por volta de 4000 a.C., encontrados na região da Catalunha, atual Espanha.



Imagens em contexto!

Nos períodos Paleolítico e Neolítico, a habilidade de tecer fios e cordas era muito importante para a conquista do ambiente. Por isso, homens e mulheres teciam redes de pesca e de caça e, após se sedentarizarem, desenvolveram técnicas de trançar palha e outras fibras vegetais para com elas produzir telhados de casas, roupas, cestos, cordas e diversos outros utensílios.

O processo da sedentarização

A Revolução Agrícola causou alterações profundas na vida dos humanos. Com o domínio da agricultura, vários grupos abandonaram os deslocamentos periódicos, tornando-se gradualmente **sedentários**. Como as plantações precisavam de cuidados constantes, as pessoas tinham de permanecer perto dos locais cultivados. Por isso, começaram a construir nas proximidades das lavouras moradias com diferentes materiais, como pedra, madeira e barro.

Ao se fixar para cuidar das plantações, os humanos passaram a precisar de vasilhas para guardar o que colhiam e para cozinhar. Assim, desenvolveram a cerâmica. Ao mesmo tempo que isso ocorria, começaram a domesticar animais e explorá-los a fim de obter carne, leite e pele (para confeccionar roupas e utensílios).

A sedentarização tornou os humanos mais dependentes do grupo e do sucesso da colheita, da qual todos participavam de alguma forma. Além disso, eles precisavam garantir a segurança alimentar e física uns dos outros (pois grãos em abundância podiam atrair grupos rivais buscando comida fácil), e a organização social foi ficando cada vez mais complexa. Com mais comida, eles puderam ampliar a capacidade de formar grupos maiores.

Essa revolução no modo de vida foi irreversível. Apesar de ainda existirem grupos humanos vivendo como caçadores-coletores, a maioria é sedentária.



Reconstrução atual de uma casa neolítica no sítio arqueológico de Százhalombatta, nas proximidades de Budapeste, Hungria. Foto de 2020.

- Essa pode ser uma boa oportunidade para questionar uma noção do senso comum que acompanha a ideia de mudança histórica: a de progresso, considerando a história humana sempre uma evolução, em que se passa de “condições piores para melhores”, de organizações e instituições “mais simples para mais complexas” etc. Se, por um lado, a chamada Revolução Agrícola do Neolítico contribuiu para a estabilidade no suprimento das necessidades e favoreceu, portanto, o crescimento dos grupos, por outro, trouxe novos problemas.

Ao tratar do desenvolvimento de tecnologias distintas em diferentes locais do planeta, associado à intervenção humana na natureza, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF06HI05** e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5**.

Agora é com você!

1. O fogo transformou radicalmente o modo de vida dessas espécies, que puderam se proteger de maneira mais eficiente, obter luz e calor para enfrentar o frio e preparar alimentos. Além disso, as reuniões ao redor da fogueira transformaram a comunicação e a troca de conhecimentos.

2. Porque a sobrevivência da espécie está relacionada à invenção, à antecipação de problemas e ao aprendizado, processos que ocorrem por meio do contato entre os diversos grupos, entre gerações e demandam o desenvolvimento da linguagem verbal.

3. A Revolução Agrícola foi o processo de domesticação da natureza por meio do qual se modificaram frutos, folhas e grãos por meio da seleção das sementes, permitindo o aperfeiçoamento das plantações. A principal transformação que essa revolução provocou foi o abandono do nomadismo e a sedentarização de parte dos grupos humanos.

Orientação para as atividades

Os comandos das atividades propostas no boxe “Agora é com você!” remetem a seções do texto facilmente identificáveis. Promova um exercício de identificação dessas remissões com os estudantes propondo-lhes que:

- identifiquem as passagens mais importantes que contêm as respostas;
- discutam com os colegas as perguntas e possíveis respostas (podem ser formadas para isso duplas de estudantes em estágios diversos de desenvolvimento);
- verbalizem o que compreenderam antes de escrever as respostas.

A descoberta dos metais

Alguns grupos humanos desenvolveram a técnica de produzir objetos de metal no final do Período Neolítico. Há cerca de 8 mil anos, o cobre começou a ser empregado na produção de ornamentos e utensílios.

A utilização do fogo para fundir o minério de cobre ao estanho originou o bronze, 2 mil anos depois. Essa liga metálica foi utilizada para produzir armas e ferramentas, entre outros objetos.

Por volta de 3500 anos atrás, passou a ser difundido o uso do minério de ferro aquecido em fornos e misturado ao carbono e ao manganês, obtendo uma liga ainda mais resistente. Os seres humanos, então, passaram a empregar o ferro na produção de armas e ferramentas agrícolas, como o arado e a enxada.

Os pioneiros no uso do ferro parecem ter sido os antigos habitantes da Índia, por volta de 1800 a.C., ou os mesopotâmicos, por volta de 2000 a.C.

Assim como ocorreu com a agricultura, nem todos os grupos humanos criaram técnicas para fundir o ferro no mesmo período. Há até muitos grupos que nunca o fizeram, como os povos indígenas americanos. Além disso, antigos materiais e técnicas continuaram a ser utilizados após o desenvolvimento de outros.

Isso mostra como os grupos humanos são diferentes uns dos outros e, principalmente, que uma época não é melhor do que a anterior apenas por contar com uma tecnologia aperfeiçoada ou pela possibilidade de usar um metal mais resistente que outro.



Pescador no Rio São Francisco, em Lagoa Grande (PE). Foto de 2021.

Imagens em contexto!

Você percebeu que até os dias de hoje são utilizadas técnicas inventadas no período chamado de história pré-escrita, como as utilizadas para produzir fogo, forjar instrumentos de ferro e confeccionar redes de pesca? Toda a tecnologia empregada nessas tarefas foi desenvolvida pelos seus antepassados!

Agora é com você!

1. Qual foi a importância do fogo para as espécies do gênero *Homo*?
2. Por que os seres humanos têm necessidade de cultura?
3. Explique o que foi a Revolução Agrícola apontando algumas das transformações que ela trouxe para os humanos.

Responda no caderno.

Tema Contemporâneo Transversal

Ao promover a discussão sobre as continuidades e as rupturas nas culturas humanas, incentivando os estudantes a refletir sobre a adaptabilidade humana que persiste até os dias atuais, e sobre a convivência de diferentes culturas em qualquer período da história, o conteúdo pode favorecer o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Diversidade cultural**.

Ao tratar do método científico e da evolução humana, as atividades contribuem para o desenvolvimento da habilidade EF06HI03. Favorecem, ainda, que os estudantes exercitem a curiosidade intelectual e a reflexão, avaliem e interpretem iconografia diversificada, inclusive tirinhas, e exercitem a produção textual usando argumentos com base em informações confiáveis, desenvolvendo as **Competências Gerais da Educação Básica nº 2 e nº 4**, a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7** e a **Competência Específica de História nº 3**.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. Identifique o período da história pré-escrita em que os objetos das imagens a seguir começaram a ser usados.



Ferramentas de pedra lascada produzidas há c. 1,5 milhão de anos expostas no Museu de Arqueologia Nacional em Saint-Germain-en-Laye, França.



Machados e foices feitos de pedra polida produzidos há c. 3 500 anos, encontrados em East Knoyle, Wiltshire, Reino Unido.



Machados feitos de cobre produzidos entre 4500 e 3000 a.C., encontrados na Europa Central e Oriental.



Jarro de cerâmica da cultura majiayao produzido em c. 2500 a.C., encontrado na China.

2. Indique, no caderno, a correspondência dos elementos das colunas a seguir.

- | | |
|------------------------|---|
| a) Lucy. | I. Possibilitou proteção e mudanças no convívio social. |
| b) Domínio do fogo. | II. Processo em que houve a domesticação de animais e plantas. |
| c) Linguagem verbal. | III. Relaciona-se ao aprendizado e à transmissão de conhecimento. |
| d) Revolução Agrícola. | IV. Um dos fósseis mais antigos de hominídeos. |

3. Leia as afirmações a seguir e verifique se elas são verdadeiras ou falsas. Anote as respostas no caderno.

- a) De acordo com a teoria da evolução, as espécies não se modificam ao longo do tempo.
b) Ao desenvolver a agricultura, os seres humanos modificaram frutos, folhas e grãos por meio da seleção das sementes.
c) O *Homo sapiens* é a única espécie do gênero *Homo* ainda existente, mas conviveu com outras espécies de hominídeos no passado.
d) As narrativas mítico-religiosas partem de evidências verificáveis e metodologias científicas para explicar a origem da vida dos humanos.
e) Após o desenvolvimento da agricultura, vários grupos humanos continuaram a caçar e coletar e a viver como nômades.

46

Atividades

Organize suas ideias

1. a) Paleolítico (ferramentas de pedra lascada).
b) Neolítico (machados e foices de pedra polida).
c) Idade dos Metais (machados de cobre).
d) Neolítico (jarro de cerâmica).
2. a – IV; b – I; c – III; d – II.
3. a) F; b) V; c) V; d) F; e) V.

Aprofundando

4. Observe as tirinhas para responder às questões.

I



Um sábado qualquer, tirinha de Carlos Ruas, 2009.

II



Um sábado qualquer, tirinha de Carlos Ruas, 2016.

- Que tipos de explicação para a origem da vida estão presentes nas tirinhas?
- Que elementos presentes nas imagens você observou para responder à questão anterior?
- “Se me mostrarem um único ser vivo que não tenha ancestral, minha teoria poderá ser enterrada.” Essa frase é atribuída a Charles Darwin. A tirinha II está de acordo com essa ideia? Justifique sua resposta.

5. Leia o trecho a seguir e, depois, escreva um texto dissertativo sobre a importância da cultura para os seres humanos.

“[...] os resultados da experiência humana conservam-se [...] graças aos livros, aos monumentos [...], aos utensílios, a todo o gênero de instrumentos que se transmite de geração em geração, à tradição oral, etc. [...] Em vez de se dissipar [...], a sabedoria humana acumula-se sem fim [...]”

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Edições 70, 2007. p. 59.

Lembre-se de que uma redação deve apresentar pelo menos um parágrafo introdutório sobre o tema que você escreverá, uma parte de desenvolvimento do assunto, na qual você exporá suas ideias a respeito do tema e, por fim, a conclusão do texto, com pelo menos um parágrafo.

47

Aprofundando

4. a) I. Explicação baseada no criacionismo. II. Explicação baseada no evolucionismo.

b) Resposta esperada: em I, o pássaro é criado por Deus; em II, a galinha é resultado de um processo evolutivo.

c) Sim, pois a tirinha dá a entender que o dinossauro, por meio do processo evolutivo, deu origem à galinha. Contudo, o dinossauro não evoluiu para a galinha. O exemplo foi usado pelo artista com o intuito de gerar humor.

5. Pretende-se, com essa atividade de produção textual, incentivar o desenvolvimento das habilidades de interpretação de texto e escrita pelos estudantes, com foco em dissertações argumentativas. Sendo assim, é importante verificar a qualidade da argumentação dos estudantes, considerando a faixa etária. Independentemente do nível de maturidade de escrita, deve-se verificar se os estudantes conseguem, por exemplo, utilizar na redação informações contidas no texto principal do capítulo (na página 40). Além disso, o texto citado na atividade reforça as informações presentes nessa página sobre a necessidade do ser humano de aprender com gerações anteriores, evidenciando seu aspecto de ser cultural. Assim, espera-se que eles usem esse fragmento textual no desenvolvimento da argumentação. No final da atividade, há um lembrete para os estudantes reservarem espaço para a apresentação do tema (introdução), para o desenvolvimento do texto e para a conclusão, elementos da estrutura do texto argumentativo. Assim, é importante verificar se, mesmo que ainda de forma incipiente, eles respeitaram essa estrutura.

Curadoria

Neandertal, nosso irmão: uma breve história do homem (Livro)

Silvana Condemi e François Savatier. São Paulo: Vestígio, 2018.

Escrito por uma das principais estudiosas do assunto e por um jornalista científico, esse livro é voltado para não especialistas, mas apresenta preocupação com as referências. É uma importante obra sobre a paleoantropologia do *Homo neanderthalensis*, sua vida, seu mundo e sua interação com o *Homo sapiens*.

Abertura

Pretende-se estimular os estudantes por meio da indicação de algumas informações sobre a cidade de Ur, na Mesopotâmia. Destaca-se a importância das fontes arqueológicas para os estudos do passado. Ao final da abertura, os estudantes são convidados a refletir sobre o processo de formação das cidades, além de exercitar o levantamento de hipóteses, o uso de conhecimentos prévios e a comparação entre passado e presente.

Atividades

1. Os estudantes provavelmente responderão Mesopotâmia por já terem estudado o conteúdo, mas também podem citar outras regiões do Oriente Médio ou mesmo da África. Não há consenso entre os arqueólogos sobre a primeira cidade da história. Com base nos vestígios encontrados, acredita-se que Eridu seja a mais antiga, mas Ur e Uruk provavelmente foram os primeiros núcleos civilizacionais mais parecidos com as cidades que conhecemos.

2. Embora as cidades contemporâneas sejam muito diferentes da representada na imagem da abertura, guardam semelhanças com ela por causa da existência de edifícios e templos religiosos. Além disso, muitas cidades do Brasil estão localizadas próximo a rios, elemento muito importante na escolha dos locais de ocupação humana permanente. Uma das finalidades do capítulo é explicar aos estudantes como essas primeiras cidades e sociedades se organizaram e como questões centrais para os seres humanos de hoje (como a formação do comércio ou do Estado) se apresentaram pela primeira vez na história humana.

• É comum estabelecer uma relação direta entre o aparecimento das grandes cidades, a agricultura e as obras hidráulicas como sendo a causa essencial da divisão social do trabalho nos primeiros centros urbanos. De acordo com essa interpretação, competia ao Estado regulamentar a produção e a vida cotidiana dos habitantes das cidades. Essa leitura – produzida principalmente por antropólogos e arqueólogos neoevolucionistas dos anos 1950 e 1960 –, porém, é criticada por Norman Yoffee,

Continua

CAPÍTULO

3

As primeiras cidades: Mesopotâmia e Palestina

Você tem ideia de quando as pessoas começaram a viver em cidades? Ur, na região da Mesopotâmia, é uma das mais antigas cidades de que foram encontrados vestígios. Ela era habitada em cerca de 5000 a.C.

Ur tinha características parecidas com as das cidades de hoje: as pessoas que viviam nela moravam em casas, iam a templos religiosos, vendiam produtos, prestavam serviços umas às outras e se submetiam a um mesmo conjunto de leis.

A formação das cidades na Antiguidade é um dos temas deste capítulo.



Imagens em contexto!

Com base nos estudos arqueológicos, é possível compreender o funcionamento dos primeiros núcleos urbanos. Hoje se pode recriar o desenho de uma cidade da Antiguidade por meio dos vestígios encontrados nos sítios arqueológicos.

Ilustração atual representando a antiga cidade de Ur, na Mesopotâmia.



FONTE: LEICK, G. *Mesopotâmia: a invenção da cidade*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

HUGO APÁULO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Responda oralmente.



1. Com base no que você já estudou, nos textos e na ilustração, cite pelo menos uma região da Terra onde havia cidades na Antiguidade.
2. Analise a ilustração e responda: que diferenças ou semelhanças você nota entre a cidade de Ur e as de hoje?

48

Continuação

professor da Universidade de Michigan e especialista em arqueologia mesopotâmica. Em suas propostas, Yoffee destaca a importância do papel de outros atores sociais – como escravizados, soldados, sacerdotes, camponeses, mercadores e artesãos – nos Estados mais antigos. De acordo com a leitura de Yoffee, a dinâmica da vida no território mesopotâmico não se resumia à obediência a um Estado estável e controlador.

A formação das primeiras cidades

Você tem ideia de como se formaram as primeiras cidades? No capítulo anterior você estudou que, cerca de 10 mil anos atrás, além de **domesticar** animais e plantar alimentos, os seres humanos inventaram uma série de itens dos quais dependeriam por milhares de anos: armas, como lanças e machadinhas, utensílios, como agulhas (essenciais para costurar roupas e, com elas, proteger-se do frio), e diversos tipos de lâmina. Os primeiros indícios de joalheria também datam desse período, em que os ancestrais humanos viviam em pequenos grupos nômades ou seminômades.

As divisões de tarefas nesses grupos não eram rígidas e, muitas vezes, o mesmo indivíduo caçava, cozinhava e cuidava da defesa de um acampamento. No entanto, o desenvolvimento da agricultura e a domesticação de animais provocaram mudanças profundas no modo de vida dos seres humanos.

À medida que as aldeias cresciam, seus moradores começaram a se especializar em determinadas atividades: alguns eram responsáveis pela construção de canais para a agricultura, outros pela produção de alimentos e outros ainda pela defesa das comunidades.

O trabalho passou, dessa maneira, a ser dividido. Essa capacidade humana de trabalhar em conjunto e se organizar com divisão de tarefas está na origem das primeiras cidades.



Moinho de pedra para triturar grãos, produzido por volta de 5500 a.C. a 4000 a.C., encontrado na região da Catalunha, atual Espanha.



Fragmento de enxada e de outro instrumento de pedra para uso na agricultura, produzidos aproximadamente em 8000 a.C., encontrados no Deserto de Neguev, Israel.

Domesticar: dominar e controlar um animal selvagem, habituando-o ao contato com humanos.

Objetivos do capítulo

- Relacionar a formação das cidades ao processo de sedentarização, com a divisão do trabalho, às estratificações sociais e ao desenvolvimento do comércio e de sistemas de organização política e cultural.
- Descrever brevemente o processo de formação das primeiras cidades no chamado Crescente Fértil, na região da antiga Mesopotâmia.
- Conceituar Estado, relacionando a formação deste com a expansão das primeiras cidades na Mesopotâmia.
- Definir a cidade-Estado como uma forma de organização social na qual os poderes político, religioso e econômico se concentram e como sede do domínio sobre um território.
- Apresentar a invenção da escrita cuneiforme e a formação dos sistemas de crença religiosa, dando destaque ao politeísmo mesopotâmico e ao monoteísmo hebraico.
- Identificar a importância do uso de fontes históricas (materiais, textuais e iconográficas) para a construção do conhecimento histórico.

Justificativa

Os objetivos apresentados são relevantes na medida em que visam desenvolver no estudante a compreensão de que o conhecimento histórico se constrói com base em uma metodologia que tem por premissa a interrogação das fontes históricas, os vestígios do passado que chegam até o presente. Justificam-se também em razão de introduzir conceitos históricos relevantes, como o de Estado e de cidade-Estado. Além disso, contribuem para dimensionar a importância da invenção da escrita como tecnologia social e da criação das cidades relacionadas a certas formas de organização social complexas. O aprendizado acerca da formação das cidades, dos Estados e da escrita neste capítulo é fundamental para estruturar aprendizagens posteriores desenvolvidas ao longo dos volumes desta coleção.



Imagens em contexto!

É por meio de vestígios como os mostrados nas imagens desta página que os pesquisadores conseguem verificar os períodos e os lugares em que as pessoas desenvolveram a agricultura e a criação de animais na Antiguidade.

Atividade complementar

Leve para a sala de aula algumas imagens ou objetos com os quais os estudantes não tenham tanto contato, como telefone com fio, máquina de escrever, filme fotográfico, álbum de fotos, console de *video-game* antigo, vitrola, disquete, fita cassete, videocassete etc. Separe a turma em grupos e peça a cada um que escolha um objeto. Eles devem analisar o objeto

escolhido, levantando hipóteses sobre seus usos e funcionamentos. Proponha um debate para que os grupos expliquem suas conclusões, mencionando como esses objetos eram utilizados. Essa reflexão é um ponto de partida para abordar o trabalho de arqueólogos e outros cientistas que produzem conhecimentos a partir da investigação e da análise dos vestígios materiais do passado.

Ao tratar da especialização e da organização do trabalho, da valorização e da desvalorização de funções e da estratificação social, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI16.

Interdisciplinaridade

Ao tratar da transformação das áreas agricultáveis e do uso dos recursos hídricos nos vales do Crescente Fértil, o conteúdo se relaciona com a habilidade do componente curricular geografia EF06GE10 – “Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares”.

O Crescente Fértil

Os primeiros núcleos urbanos provavelmente se formaram em uma região chamada Crescente Fértil. Ela recebeu esse nome em razão de seu formato, semelhante ao da Lua na fase crescente (note na representação no mapa). Pelo Crescente Fértil, passavam três grandes rios: o Tigre, o Eufrates e o Nilo. O solo perto desses rios era bem fértil. Por isso, a região foi escolhida por alguns grupos humanos para morar e plantar alimentos.

A parte do Crescente Fértil localizada entre os rios Tigre e Eufrates é chamada Mesopotâmia. Esse nome grego significa “região entre rios”. As cheias desses rios ocorriam na época adequada à colheita de alimentos, principalmente dos cereais, e o volume das águas deles diminuía no período da plantação. Assim, na Mesopotâmia, era preciso construir barragens e canais de irrigação para armazenar a água e poder usá-la depois na agricultura.

O conhecimento desenvolvido pelos humanos foi fundamental para resolver problemas relacionados à plantação e planejar a produção de alimentos. Foi importante também para solucionar questões ligadas às formas de moradia, pois com a sedentarização os indivíduos passaram a viver cada vez mais próximos uns dos outros. Essa proximidade favoreceu o aproveitamento dos recursos disponíveis e as habilidades de cada pessoa para facilitar a sobrevivência da comunidade.

Com isso, algumas funções acabaram se tornando mais valorizadas que outras. Formou-se, então, um complexo processo de valorização e desvalorização de certas funções, dando origem ao que se denomina **estratificação social**.

Estratificação social:

diferenciação entre as camadas sociais que constituem uma sociedade.

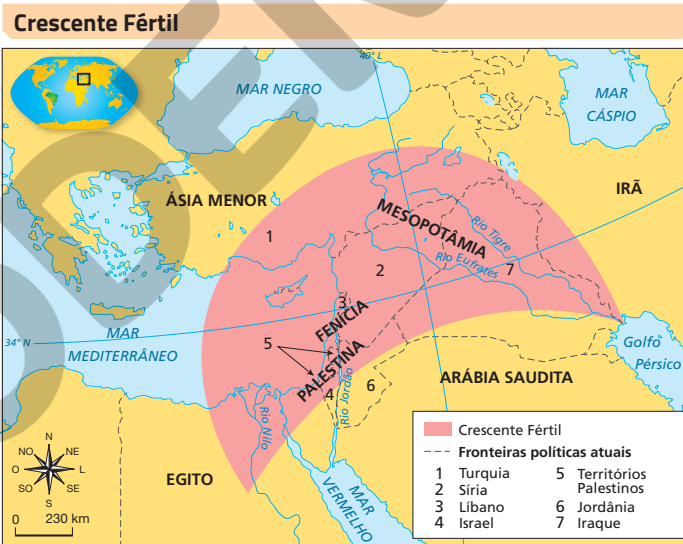
Responda no caderno.

Se liga no espaço!

Analisar o mapa e identifique de que recursos a área destacada em rosa dispunha. Esses recursos poderiam favorecer a formação de cidades nessa região? Por quê?

Resposta do “Se liga no espaço!”: Os estudantes provavelmente vão citar os rios como o principal recurso disponível na área em rosa. Assim, devem partir da premissa de que as cidades antigas se formaram às margens desses rios. No caso específico dos rios Tigre e Eufrates, abordados mais diretamente no texto até o momento, as épocas de suas cheias e do alagamento de suas margens correspondiam aos períodos favoráveis à agricultura. Por isso, era necessária a construção de barragens e sistemas de controle da irrigação para realizar o plantio durante os períodos mais secos.

50



Fonte: VIDAL-NAQUET, P.; BERTIN, J. *Atlas histórico: da Pré-história aos nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990. p. 39.

- O termo *Crescente Fértil* foi usado pela primeira vez em 1906, no livro *Ancient records of Egypt*, do arqueólogo estadunidense James Henry Breasted. Crescente Fértil designa a imagem de meia-lua que delimita um terreno com fertilidade diferente da de outros territórios. Por essa leitura, a presença dos rios Tigre, Eufrates e Nilo seria determinante para a construção de grandes cidades. Porém, a moradia em cidades não era a única forma de existência humana na região. Havia grande quantidade de povos nômades que viviam, por exemplo, de atividades comerciais.

O desenvolvimento do comércio

A especialização do trabalho e a estratificação social foram decisivas no processo de estabelecimento do Estado, na ampliação do comércio e na formação das primeiras civilizações.

Com a formação e o crescimento das primeiras cidades, o comércio se intensificou entre os grupos humanos, tornando-se mais complexo.

As transações comerciais eram feitas com base no escambo, que era a troca de um produto por outro. As partes envolvidas nas negociações passaram a reconhecer algumas mercadorias como moedas comuns. Foi assim que os cereais, o gado (bovino, caprino e ovino) e o sal passaram a ser utilizados como forma de pagamento por outros produtos.

Em algumas regiões, materiais mais duráveis e raros, como ouro, prata e cobre, também começaram a ser usados como moedas.

Ilustração atual representando um local onde era realizado o comércio.

FONTE: TONON, R. A corrente da moeda. *Aventuras na História*. 23 out. 2017. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/acervo/corrente-moeda-478407.phtml>. Acesso em: 25 fev. 2022.



HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

51

Ao tratar de atividades comerciais e relações entre diferentes culturas e lugares, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI14 e EF06HI16 e da **Competência Específica de História nº 5**.

- Comente com os estudantes que, antes da formação das primeiras cidades, um grupo humano podia passar meses sem contato com outros. Toda a população humana, espalhada por vastos territórios, era bem menor que a da cidade de São Paulo atual. Calcula-se que havia cerca de 8 milhões de pessoas. Dados numéricos retirados de: TAIZ, L. Agriculture, plant physiology, and human population growth: past, present, and future. *Theoretical and Experimental Plant Physiology*, v. 25, n. 3, p. 167-181, 2013.

- As muitas adversidades relacionadas à sobrevivência (como fome e condições climáticas) tornavam lenta a reprodução da espécie.

- Sabe-se que, antes da vida urbana, a principal forma pela qual os indivíduos obtinham os produtos de que precisavam era o escambo (troca de um produto por outro). Essa é uma noção que os estudantes já dominam, mas é importante eles entenderem que o comércio modificou a escala das trocas e foi fundamental para a consolidação da vida urbana. Em função do comércio, foram utilizadas as primeiras moedas.

- Informe aos estudantes que o dinheiro sempre teve várias formas, não se resumindo a moedas de metal. O dinheiro é utilizado como meio de expressão do valor de outros itens, ou seja, ao dinheiro é atribuído valor de equivalência, utilizando-o com o propósito de trocar bens e serviços. Gado, couro e tecido foram tanto mercadorias como formas de dinheiro nos primeiros assentamentos urbanos, mas são difíceis de transportar, acumular e guardar. Além disso, são perecíveis. Conchas, sal, grãos, contas e peças de metal em barras ou argolas de metal fundidas foram amplamente usados por serem mais práticos. As conchas de cauri (búzios), por exemplo, foram usadas como dinheiro por cerca de 4 mil anos em toda a África, no sul e no leste da Ásia e na Oceania.

Agora é com você!

1. O cultivo do solo e a criação de animais forneceram as condições necessárias para o processo de sedentarização, pois garantiram a produção de alimentos em diferentes períodos no mesmo lugar. Com isso, formaram-se as primeiras vilas e assentamentos urbanos.

2. Esses rios eram responsáveis pela grande fertilidade da região do Crescente Fértil. As cheias fertilizavam o solo e tornavam possível armazenar água em barragens para os momentos de estiagem. Era possível também aumentar a área agrícola com sistemas de irrigação. Com isso, grupos humanos grandes puderam se estabelecer nesses locais, contribuindo para a formação das cidades.

3. Estado pode ser definido, no contexto do capítulo, como unidade política que define regras de convivência para os habitantes de determinado território.

Orientação para as atividades

A atividade 3 do boxe “Agora é com você!” demanda a definição de um conceito histórico facilmente identificável no texto. Antes de propor a atividade, relacione a definição ao processo de sedentarização e ao desenvolvimento da economia agropastoril no Crescente Fértil. As atividades 1 e 2 contribuem para esse objetivo. Valorize e pondere adequadamente a identificação das informações encontradas no texto e a elaboração de respostas autônomas. Uma boa estratégia é orientar os estudantes a:

- identificar e anotar as informações do texto-base;
- elaborar oralmente as respostas;
- registrar as respostas elaboradas no caderno;
- revisar os registros;
- registrar as respostas definitivas.

Imagens em contexto!

As moedas mais antigas já encontradas foram produzidas na China. Elas apresentavam formatos variados e eram usadas apenas nas cidades. No Ocidente, as moedas mais antigas que foram encontradas estavam em sítios arqueológicos da Turquia. Como você pode observar nas imagens, não havia representações de pessoas nas moedas. Com o passar do tempo e o fortalecimento do Estado, as imagens de governantes dos reinos e dos impérios antigos começaram a ser representadas nas moedas.

Agora é com você!

1. Descreva as transformações que o desenvolvimento da agricultura e a domesticação de animais provocaram na vida dos seres humanos.
2. De que modo os rios Nilo, Tigre e Eufrates favoreceram a formação das primeiras cidades?
3. Resuma o conceito de Estado.

52

O estabelecimento do Estado

Com as trocas comerciais, intensificaram-se a circulação de pessoas e as trocas culturais no mundo antigo. Isso explica, em parte, por que havia tradições religiosas e costumes comuns em diversas partes da Mesopotâmia.

Foi provavelmente nos núcleos urbanos dessa região que se organizaram as primeiras formas de Estado que se conhece. Mas o que é Estado?

De maneira geral, pode-se afirmar que o Estado é a instituição que define as regras de convivência em determinado território. Isso significa que os habitantes de um local devem obedecer a essas regras. Para as civilizações que você estudará na sequência, o Estado cumpria também um papel fundamental na organização e no planejamento da agricultura, do comércio e da religião.

Na Mesopotâmia, a função política dos chefes de Estado era comumente mesclada à vida religiosa: os reis eram considerados representantes de alguma divindade na Terra. Por causa disso, eles tinham muito poder sobre a vida da comunidade.



Moeda encontrada na China, produzida entre 475 a.C. e 222 a.C.

ROBERT KAWKA/AMV FOTORENA - COLEÇÃO PARTICULAR



Moeda de ouro usada na região da Lídia, produzida entre 561 a.C. e 546 a.C., encontrada na Turquia.

GUILLERMO/AMV FOTORENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Responda no caderno.

Curadoria

História das relações internacionais I, com Peter Demant – Aula 2 – A Antiguidade Mediorienta e Clássica – Parte 1 (Videoaula)

Universidade de São Paulo. E-Aulas: Portal de Videoaulas. Brasil, 2013. Duração: 28 min. Disponível em: <https://eaulas.usp.br/portal/video.action?itemId=3399>. Acesso em: 11 dez. 2021.

O professor Peter Demant, do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (USP), trata nesse vídeo das quatro grandes civilizações originais da humanidade: a egípcia, a mesopotâmica, a indiana e a chinesa. Trata também dos grandes impérios: Assírio, Babilônico, Persa e de Alexandre Magno. Por compreender todos os temas essenciais abordados no capítulo, pode ser uma boa fonte de informação.

A Mesopotâmia: sociedades, cultura e política

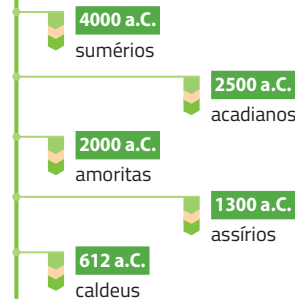
A história da Mesopotâmia tem quase 6 mil anos! Entre o período no qual viveram os sumérios, primeiro povo destacado na linha do tempo, e o período em que viveram os caldeus, o último deles, passaram-se mais de 3 mil anos.

Esses povos eram muito diferentes dos que existem hoje, mas algumas crenças, costumes e hábitos deles, de alguma forma, chegaram à época atual. A divisão das horas do dia em 60 minutos e dos minutos em 60 segundos, por exemplo, foi criada pelos antigos sumérios.

Entre os povos que se estabeleceram na Mesopotâmia, você estudará os sumérios e os amoritas.

Povos da Mesopotâmia

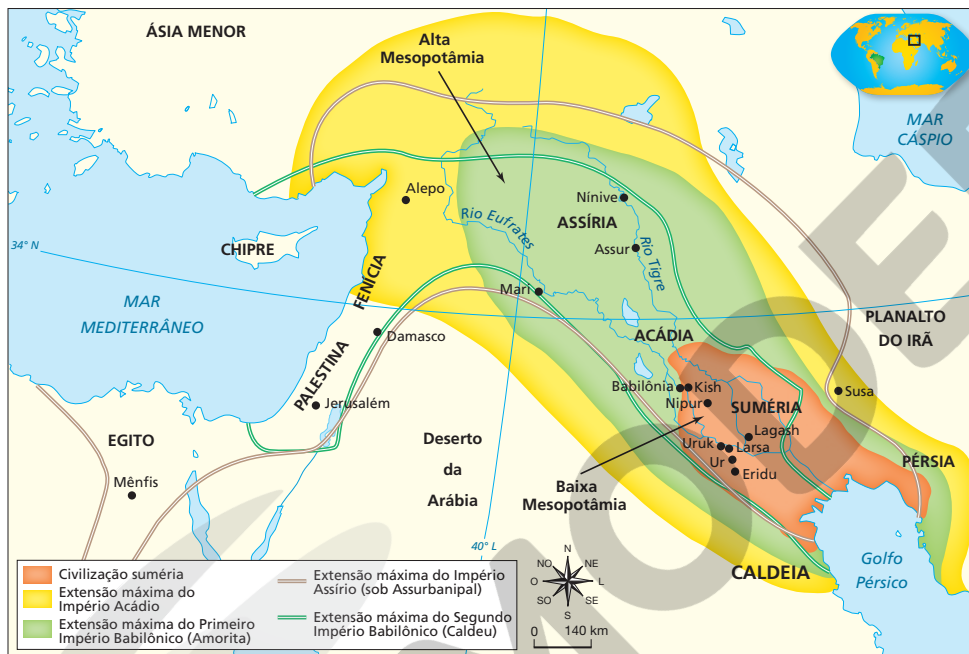
Representação artística sem proporção para fins didáticos.



FONTE: REDE, M. *Família e propriedade na Antiga Mesopotâmia*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 35.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Mesopotâmia: reinos e impérios



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: VIDAL-NAQUET, P.; BERTIN, J. *Atlas histórico: da Pré-história aos nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990. p. 25, 29.

A Baixa Mesopotâmia era uma região muito fértil por causa dos regimes de cheias dos rios que deságuam no Golfo Pérsico. Já a Alta Mesopotâmia era uma região desértica e montanhosa.

53

BNCC

Ao apresentar a linha do tempo, com diferentes povos e diversos momentos históricos, e o mapa da Mesopotâmia, o conteúdo dessa página contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7**.

- A compreensão da formação dos primeiros povos, das primeiras cidades e das primeiras civilizações é uma operação abstrata. Tendo como base a idade dos estudantes e as competências a serem desenvolvidas ao longo do ano, como um recurso didático, optou-se por iniciar o conteúdo do capítulo com um modelo antropológico desse processo. Assim, pode-se obter uma equação geral bastante usada pelos estudiosos da Antiguidade: nomadismo, domesticação de plantas e de animais, sedentarização, aperfeiçoamento de técnicas e de dispositivos culturais, divisão do trabalho, hierarquização social, aperfeiçoamento da burocracia de administração, e assim por diante.
- O modelo apresentado, quando confrontado com a história dos povos estudados, em diferentes tempos e espaços, apresenta muitas singularidades. Para valorizar o conhecimento histórico e o desenvolvimento da capacidade de compreender as sociedades em seu tempo e espaço, são apresentados a seguir os povos da Mesopotâmia e os hebreus.

- Destaca-se a dificuldade de sistematizar um longo período histórico em poucas páginas. Como brinca Milan Kundera no livro *A lentidão*, de 1995, se alguém transpuser o mesmo tempo histórico para uma música, obterá a *Nona Sinfonia* de Beethoven transformada em ruídos. De certa forma, é o que se tem de milhares de anos de história: ruídos desse passado plural e diverso.

- Ao analisar as diferentes regiões geográficas da Mesopotâmia, destaque o fato de que não há determinismo ambiental sobre os agrupamentos humanos que vivem em um local, mas, sim, relações dinâmicas que configuram singularidades nas diversas sociedades existentes. Para obter mais informações sobre o assunto, leia este livro introdutório sobre as correntes de pensamento geográfico: MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

Interdisciplinaridade

Ao tratar da fundação das cidades e de seus domínios sobre territórios ricos em recursos naturais, o conteúdo dialoga com a habilidade do componente curricular geografia EF06GE07 – “Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades”.

- Ao consolidar seu poder no sul da Mesopotâmia, os sumérios dedicaram a maior parte de suas energias à construção da cidade de Uruk, ao norte de Ur. Uruk tornou-se a capital cultural da Suméria, onde se desenvolveram formas de arte e de escrita. Uruk se tornou também o primeiro e mais importante centro político e cultural do Oriente Próximo em relativamente pouco tempo. Por volta de 3200 a.C., a cultura de Uruk começou a expandir-se, o que coincidiu com a emergência da escrita. Informações retiradas de: CHARLES RIVER EDITORS. *Ur e Uruk: a história e o legado das duas mais importantes cidades dos sumérios antigos*. Createspace Independent Publishing Platform, 2017. p. 7, 19-20. *E-book*.

Dica

LIVRO

A Mesopotâmia, de Marcelo Rede. São Paulo: Saraiva, 2014.

Nesse livro, o professor de história antiga Marcelo Rede reconstrói parte da trajetória dos povos que habitaram a região. Além disso, ele analisa documentos e objetos arqueológicos produzidos por diferentes civilizações do mundo mesopotâmico.

Politeísta: baseada na crença na existência de vários deuses/divindades.



Imagens em contexto!

Em geral, os zigurates eram construções quadrangulares, feitas de tijolos, terra e areia, e circundadas por escadarias, com uma área de culto no topo.

Os sumérios

O grupo dos sumérios foi o primeiro a fundar cidades na região que, hoje, é chamada Baixa Mesopotâmia. Isso ocorreu por volta de 5000 a.C.

As cidades sumérias eram conhecidas por terem autonomia para decidir sua vida política, econômica e cultural. Por isso, foram denominadas cidades-Estado pelos estudiosos.

Por funcionarem como Estados, não eram necessariamente vinculadas a outras cidades, reinos ou impérios. Nipur, Lagash, Uruk e Ur foram cidades que funcionaram assim.

Dois características comuns a elas foram a prática de religiões **politeístas** e uma organização política na qual os líderes (chefes de Estado) tinham, além de funções políticas, atribuições religiosas.

No centro das cidades sumérias, havia construções chamadas zigurates. Os zigurates eram dedicados aos deuses e funcionavam como locais de culto e de celebração de festividades, como o akîtu, realizado para comemorar o ano-novo.

A localização dos zigurates no centro das cidades demonstra que os deuses e os sacerdotes tinham papel central na cultura desses povos. A religião, portanto, era fundamental na vida cotidiana dessas cidades.



O zigurate da antiga cidade de Ur, dedicado a Nanna, divindade da Lua. A região hoje corresponde à província de Dhi Qar, no Iraque. Foto de 2020.

Curadoria

Mesopotâmia: a invenção da cidade (Livro)

Gwendolyn Leick. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

Nesse livro, Gwendolyn Leick aborda a história de dez cidades da Mesopotâmia e defende a formação de cidades como um dos principais legados dos povos que habitaram a região na Antiguidade.

Ao tratar sobre a civilização suméria e sua religiosidade e a presença de escravizados na sociedade, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI16 e da **Competência Específica de História nº 1**.

Ampliando

A seguir, o historiador Carlos Rosa estabelece um diálogo com Maurice Daumas para discutir o papel da religião no desenvolvimento da técnica entre os sumérios.

“Como explicou Maurice Daumas, ‘Os sumérios acreditavam que todos os elementos da civilização eram objeto de uma revelação dos deuses, e que não se poderia fazer nada melhor. Esta concepção só permitiria o progresso do detalhe. O saber, objeto de uma revelação total, portanto sagrado, não poderia ser comunicado, e seria, assim, privilégio dos iniciados, dos sacerdotes que o transmitiam, mas oralmente, e não o consignavam em seus escritos, nos quais se encontra apenas um conjunto de receitas com o resultado a obter, sem sua explicação’. Nessas circunstâncias, ao progresso ocorrido na área técnica não corresponderia avanço no campo teórico, investigativo. A observação e a especulação eram restritas à casta sacerdotal, o que viria inibir o surgimento de um espírito crítico.”

ROSA, Carlos Augusto de Proença. *História da ciência: da Antiguidade ao Renascimento científico*. Brasília, DF: Funag, 2021. p. 60-61.

Religiosidade e sociedade suméria

Os deuses mais importantes para os sumérios eram An (deus do céu), Enlil (deus do ar), Enki (deus da água) e Ninhursag (mãe-terra). Os sumérios acreditavam que esses deuses eram os criadores do universo e da vida, e os filhos e os netos deles formavam uma extensa e complexa **cosmogonia**.

Na sociedade suméria, a divisão do trabalho e das ocupações era evidente. Você estudou como os zigurates eram importantes. Assim, os sacerdotes, responsáveis pelos zigurates, eram muito valorizados na sociedade suméria, por exemplo.

Os sumérios viviam em uma sociedade hierarquizada, ou seja, dividida em grupos sociais. Alguns desses grupos, como o dos sacerdotes e o dos militares, eram ricos e concentravam poderes políticos. Os mais pobres, como os camponeses e os escravizados, tinham pouca ou nenhuma participação na vida política.

Entre as figuras mais poderosas na sociedade suméria, estavam o Em, que desempenhava a função de sumo sacerdote, e o Ensi, o governante, que desenvolvia também a função militar.

Cosmogonia: conjunto de princípios religiosos usados para explicar a origem do universo.

Pirâmide social suméria

No topo da pirâmide, estava o líder político das cidades-Estado. Quanto mais baixa era a posição na pirâmide, menores eram o poder e as condições de vida de cada grupo. Perceba que existia escravidão na Suméria. Os escravizados eram prisioneiros de guerra ou pessoas que não conseguiam pagar suas dívidas.



FONTE: KRAMER, S. N. *Mesopotâmia: o berço da civilização*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969. p. 43. (Coleção *Life*).

Curadoria

A espiritualidade suméria como agente do pluralismo religioso (Artigo)

Luana de Almeida Telles e Túlio F. Brum de Toledo. *Nearco: Revista Eletrônica de Antiguidade*, v. XII, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/nearco/article/view/48834>. Acesso em: 30 nov. 2021.

Nesse artigo são tratadas questões relacionadas à religiosidade suméria. Os autores destacam que, à medida que se sucediam os povos que dominavam a Mesopotâmia e suas cidades-Estado, não havia uma substituição de um panteão por outro, mas sim a assimilação de deuses e práticas religiosas. Pode ser um bom artigo para pensar o pluralismo religioso como fundamento das trocas culturais.

Ao abordar a cultura material, ou seja, fragmentos da peça arqueológica Estandarte de Ur, a relação dos sumérios com outras culturas e a captura de sobreviventes transformados em escravizados, a seção “Analisando o passado” contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI02, EF06HI07 e EF06HI14. Além disso, por envolver a utilização de diferentes linguagens para a construção de hipóteses, mobiliza a **Competência Específica de História nº 3**.

Analisando o passado

Nessa seção, é proposta a leitura de duas imagens e a associação delas com informações contidas no texto e nas legendas. A análise do documento favorece o desenvolvimento da atitude historiadora ao estimular os processos de identificação e interpretação. Essa atividade exige a combinação da observação da imagem e da leitura atenta das informações auxiliares, bem como o estabelecimento de relação entre o conteúdo sobre o Estandarte de Ur e as seções anteriores do texto-base. Não deixe de comentar isso com os estudantes. Espera-se que eles percebam concepções sumérias de representação de poder, sociedade, comércio e tributos.

- O Estandarte de Ur foi encontrado pelo arqueólogo britânico Charles Leonard Woolley, entre 1927 e 1928, e está no Museu Britânico. Para Neil MacGregor, antigo diretor da instituição, esse objeto – que representa lado a lado os estados de paz e de guerra – revela que o poder de enriquecimento e autopreservação das cidades da Antiguidade estava “indissolavelmente ligado ao poder de combater e ganhar guerras”. Embora não seja um objeto de grandes proporções (21,7 centímetros de altura por 50,4 centímetros de comprimento e 11,6 centímetros de profundidade na base), os materiais utilizados em sua confecção demonstram o grau de complexidade atingido pelas civilizações da Mesopotâmia. Dados apresentados retirados de: MACGREGOR, N. *A história do mundo em 100 objetos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013. p. 99.

Analisando o passado

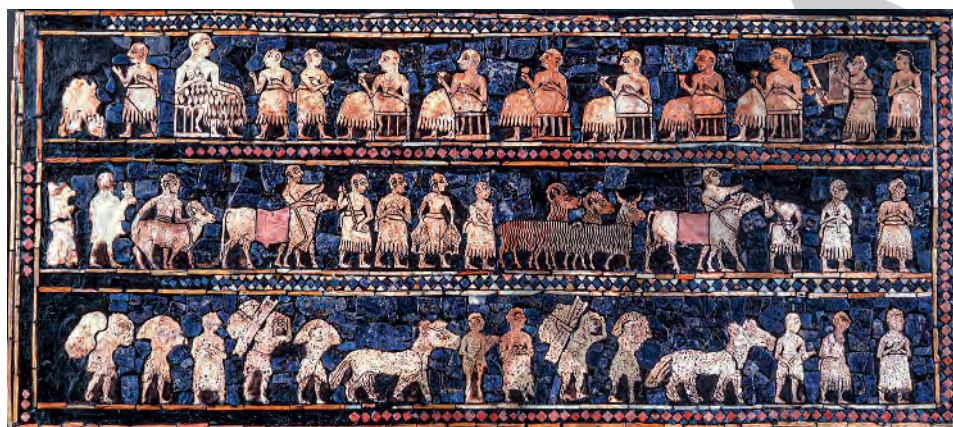
As fotos a seguir são de dois fragmentos de uma peça arqueológica mesopotâmica conhecida pelo nome de Estandarte de Ur.

Trata-se de uma caixa de madeira decorada de aproximadamente 5 mil anos. Essa caixa, que pode ter sido um instrumento musical, foi encontrada no cemitério real de Ur, no sul do Iraque. O primeiro fragmento representa a paz, o segundo, a guerra.

O estandarte é constituído por alguns materiais que não são encontrados na região dos rios Tigre e Eufrates, como conchas, **calcário** vermelho e **lápiz-lazúli**, provenientes do território do atual Afeganistão e do Vale do Rio Indo, na Índia.

Calcário: tipo de rocha sedimentar formada pelo acúmulo de microrganismos, como bactérias, ou pela presença de carbono.

Lápiz-lazúli: um tipo de rocha azul. A tonalidade da cor varia de opaca até quase translúcida.

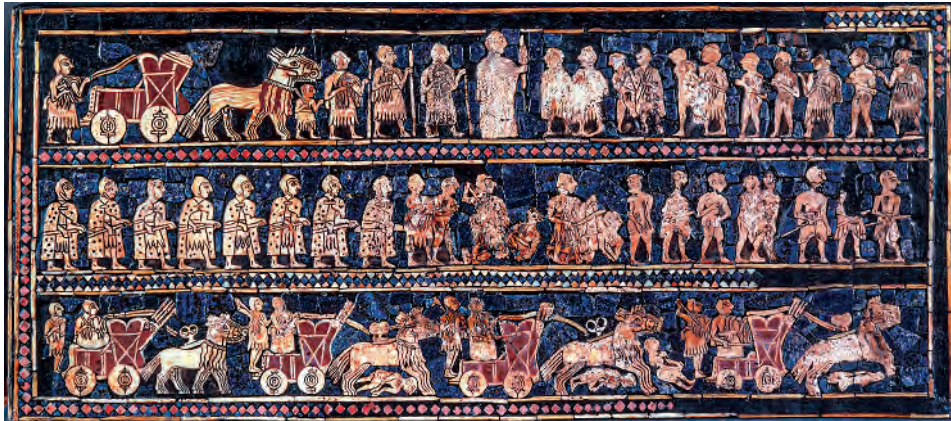


Detalhe do Estandarte de Ur, mosaico sumério produzido por volta do ano 2500 a.C. Esse é o fragmento que representa a paz.



Imagens em contexto!

No painel referente à paz, é possível identificar certa hierarquia e estratificação social entre os personagens. Nas duas fileiras de baixo, foram representados trabalhadores carregando sacos de grãos e conduzindo rebanhos de diversos animais. No topo, foram desenhados personagens sentados em um banquete. A posição dos personagens sugere que eles não precisavam realizar trabalhos braçais e agrícolas. Eles vestem uma espécie de saia com franjas, seguram taças e, possivelmente, ingerem um tipo de bebida. No canto direito, dois personagens em pé, um deles segurando uma espécie de lira, parecem cantar e tocar instrumentos musicais para entreter os que estão sentados. Dentre os personagens representados na primeira fileira à esquerda, um se destaca por ser maior que os demais. Atente ao fato de que quase todos os outros têm o olhar voltado para ele.



MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Detalhe do mosaico sumério conhecido como Estandarte de Ur, de c. 2500 a.C. Nesse fragmento está representada a guerra.



Imagens em contexto!

Na base do mosaico da guerra, na primeira fileira, são representados carros de combate puxados por animais. Os carros são conduzidos por soldados em batalha, que levam vantagem sobre os inimigos, alguns deles caídos no chão. Na segunda fileira, os soldados conduzem os inimigos que perderam o combate e foram capturados pelos sumérios. Os prisioneiros são privados de suas vestimentas. Na terceira fileira, esses prisioneiros são conduzidos ao líder, representado no topo da imagem em tamanho maior que o dos demais personagens. O líder é acompanhado por uma comitiva composta de guardas e, atrás dessa escolta, uma carruagem o aguarda.

Responda no caderno.

1. Identifique nas imagens algumas características destacadas nos boxes "Imagens em contexto!".
2. Que atividades sociais foram representadas nas imagens? Cite e explique pelo menos duas delas.
3. Descreva a relação entre as atividades dos personagens representados em fileiras diferentes desses painéis e a organização social na Suméria.
4. Reflita sobre os materiais utilizados na fabricação do Estandarte de Ur, como o calcário e o lápis-lazúli. Por que o uso desses materiais ajuda a entender o comércio praticado pelos sumérios?
5. Com base nas figuras representadas nas imagens, explique o papel da guerra e dos guerreiros na sociedade suméria. Como você chegou a essa conclusão?

3. As imagens revelam a estratificação social dessa cidade-Estado. Podem-se traçar duas hipóteses interpretativas. Uma delas é a de que todos têm papéis definidos e há diferença evidente entre as camadas sociais representadas. Nas duas peças, verifica-se a desigualdade entre os que governam, os que trabalham e os que guerreiam. É possível identificar ainda diferenças entre os trabalhadores braçais, porque há os escravizados e os livres. Outra hipótese é de que os que banqueteam na faixa superior podem ser os mesmos que guerreiam na face oposta, pois a elite (aristocracia) geralmente era formada por guerreiros, entre os quais também havia distinções e hierarquias.

4. Os materiais usados na produção do Estandarte de Ur eram encontrados em lugares muito distantes da Mesopotâmia, como o Vale do Rio Indo e o Afeganistão, revelando as relações comerciais entre sumérios e povos de outras regiões.

5. A segunda imagem é uma evidência de que a guerra era um aspecto essencial do poder político e econômico, porque, além da conquista de terras, havia a escravização de prisioneiros de guerra, que trabalhavam na cidade-Estado. As disputas entre cidades-Estado e impérios da Mesopotâmia eram constantes, ocorrendo diversas divisões territoriais e vários fluxos de povos invasores, entre os quais estavam os acádios, babilônios e assírios. Outra possibilidade de leitura é a de que a imagem representa a repressão interna, não uma guerra. Nesse sentido, os guerreiros mostram poder para manter a população sob controle. Do mesmo modo, a procissão de carregadores de produtos pode ser formada pela população da cidade, ligando o chefe dos guerreiros ao líder da outra imagem.

Atividades

1. A primeira questão é proposta para que os estudantes leiam de forma atenta as legendas e os quadros, procurando identificar nas imagens reproduzidas nas páginas os elementos descritos no texto.
2. Na base do painel que representa a paz, estão desenhados um músico e trabalhadores carregando bens ou conduzindo animais. No mesmo nível em que está representado o rei ou soberano, há um grupo de homens aparentemente em um banquete. Há, portanto, no painel, elementos que representam os trabalhadores e elementos que representam os que não trabalham, incluindo o grupo mais favorecido socialmente, do qual faz parte o soberano. No estandarte da guerra, estão representados personagens que têm outras funções, como os guerreiros e os prisioneiros.

Ao apresentar o desenvolvimento da escrita cuneiforme, identificando sua finalidade inicial e sua difusão entre os diferentes povos da Mesopotâmia, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI02 e EF06HI07.

- Praticamente no mesmo período em que os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme, os egípcios inventaram a hieroglífica. Outros sistemas de escrita completos foram criados na China, por volta de 1500 a.C., e na América Central, por volta de 650 a.C. (pelos olmecas). Nas cidades próximas ao Rio Indo foram encontradas evidências de escrita que datam de milhares de anos antes de Cristo, mas não foram decifradas. Logo, não se sabe se constituíam um sistema completo ou parcial.

- Pode-se propor aos estudantes uma reflexão sobre a relação estabelecida entre escrita e memória. A escrita é um meio de memória capaz de atravessar os tempos, mais estável que a tradição oral, transmitida de geração em geração. É importante notar que a invenção dos sistemas de escrita foi realizada de forma independente em diferentes partes do mundo.

- A forma de escrita desenvolvida pelos sumérios tornou-se conhecida por seu nome grego (cuneiforme) em razão dos caracteres em estilo de cunha que a compunham. A escrita, assim como diversas outras invenções humanas, parece ter sido criada por necessidade: à medida que a cultura de Uruk crescia, os sumérios precisavam desenvolver uma forma sofisticada de manter os registros, o que apenas poderia ser feito por meio da escrita. Apesar de ter sido usado exclusivamente para a linguagem suméria, o sistema de escrita cuneiforme foi posteriormente adaptado e empregado por povos de diferentes línguas do Antigo Oriente, como os acádios, os hititas e os persas.

A escrita suméria

Como hoje se sabe tudo isso sobre os sumérios? Essas informações foram encontradas em tabuletas (tabletes) e objetos com o registro do sistema de escrita dos sumérios, chamado cuneiforme.

O sistema recebeu esse nome por causa do formato de cunha das ferramentas dessa escrita, que era gravada em tabletes de argila com pequenos objetos cortantes.

Com essa escrita, os sumérios não tinham a finalidade de registrar a língua falada, mas de armazenar informações para controlar a produção agrícola e o pagamento de impostos.

Os sumérios combinavam vários símbolos para representar números, pessoas, animais, mercadorias, territórios etc. Entre 3000 a.C. e 2500 a.C., mais símbolos foram acrescentados ao sistema sumério.

Por volta de 2500 a.C., os acádios, que provavelmente já viviam na região, passaram a controlar militarmente os sumérios e transformaram suas cidades em parte de um **império**, pondo fim ao domínio sumério na região.

Império: termo usado para designar uma grande extensão de territórios – que nem sempre estão ligados uns aos outros – na qual povos de culturas diferentes são governados por um soberano, denominado imperador.

PRISMA/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES – MUSEU BRITANICO, LONDRES



Tablete de argila mesopotâmico com registro de suprimento de alimentos em escrita cuneiforme, produzido por volta de 3000 a.C. O objeto foi encontrado no Iraque.



Imagens em contexto!

Na Antiguidade, outros povos também realizavam o registro escrito de informações. Assim, é possível afirmar que a escrita cuneiforme era um dos elementos compartilhados pelas diferentes cidades-Estado na Mesopotâmia.



Ilustração atual representando a cunha, um tipo de estilete utilizado para gravar os símbolos da escrita cuneiforme no tablete feito de argila.

FONTE: POTTS, D. T. *Mesopotamian civilization: the material foundations*. New York: Cornell University Press, 1997.

PAULO MANZINI/ARQUIVO DA EDITORA

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

Os amoritas

Por volta de 2000 a.C., os amoritas construíram um dos impérios mais conhecidos do período mesopotâmico, quando reunificaram a região e expandiram o território original do Império Acádio, Estado anterior que funcionou por cerca de um século.

O império governado pelos amoritas era chamado de Babilônico, porque a principal cidade da região era a Babilônia. O governante amorita mais conhecido chamava-se Hamurábi. Ao chegar ao trono, ele fortaleceu a centralização do poder sobre todo o território imperial, impondo determinados aspectos culturais aos povos conquistados por meio da construção de templos e zigurates.

Para diminuir a resistência ao poder central, Hamurábi buscou manter algumas estruturas religiosas e políticas locais e adotou elementos da cultura dos povos conquistados em todo o império, como o idioma acádio e a escrita cuneiforme desenvolvida primeiro na Suméria.

Por causa das tensões entre os poderes locais e o poder central e das invasões de outros povos, o Império Babilônico perdeu grande parte de seu território.

Entre 1750 a.C. e 1300 a.C. houve um longo período marcado por fragmentação política e por disputas territoriais nessa região. Nesse período, formaram-se diferentes impérios, como o dos assírios, o dos caldeus e o dos persas. Você estudará de forma mais aprofundada o Império Persa no capítulo 6.

Fragmento de calcário, produzido entre 1792 a.C. e 1750 a.C., em que o imperador Hamurábi é representado erguendo o braço em adoração à deusa Asratum.



MUSEU BRITÂNICO, LONDRES



Imagens em contexto!

Assim como outros povos da região mesopotâmica, os amoritas eram politeístas. Com base na inscrição em escrita cuneiforme, ao lado direito da representação de Hamurábi, acredita-se que o fragmento fazia parte de uma oferenda do imperador à deusa Asratum em troca de proteção.

59

Ao apresentar o trabalho da arqueologia, a imagem do rei Hamurábi e a relação entre os diferentes povos no império dos amoritas, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI14.

- Esse é um momento adequado para retomar a definição de Estado, cuja compreensão depende da comparação entre situações históricas. Se a cidade-Estado e seus dirigentes políticos mesopotâmicos exerciam soberania – isto é, o poder de mando legitimado jurídica e ideologicamente – sobre o território imediato da cidade, as transformações do Império Acádio indicam a ampliação da soberania e das formas de codificação e organização do poder político. Sobre as noções de Estado, soberania, poder e todo o vocabulário político utilizado comumente, recomenda-se a leitura de BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília, DF: UnB, 2008.

- De acordo com análises globais da história, valorizando diferentes aspectos das relações socioambientais, o período de transição entre os impérios Acádio e Amorita foi marcado por uma crise ambiental expressiva que culminou em fome generalizada e maciço deslocamento populacional do norte para o Oriente Próximo e regiões mediterrâneas. A conjunção desses fatores teria desestabilizado as estruturas institucionais mesopotâmicas. Esse processo, denominado Crise do Bronze Tardio, foi analisado na obra: CLINE, E. H. *1177 b.C.: the year civilization collapsed*. Princeton: Princeton University Press, 2021. O livro conta com tradução em espanhol, mas, até o momento, não há versão em português.

- O processo de apagamento da deusa Asratum na construção histórica de religiões monoteístas gerenciadas pelo universo masculino é analisado no seguinte artigo: CORDEIRO, A. L. A. Asherah: a deusa proibida. *Revista Aulas*, n. 4, abr.-jul. 2007. Dossiê Religião. Disponível em: https://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%201/4_1.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

- Comente com os estudantes as tensões geradas pelo governo imperial e centralizador de Hamurábi ao submeter os poderes locais e as culturas plurais que existiam em todo o território dominado pelos amoritas.

Ao tratar do registro escrito de um código de leis (o de Hamurábi) e da presença das mulheres na antiga Mesopotâmia, apontando as desigualdades sociais entre os gêneros, o conteúdo auxilia no desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI19.

- O Código de Hamurábi está escrito em cuneiforme e na língua acadiana. É dividido em três partes: um prólogo histórico relatando a investidura do rei Hamurábi em seu papel de “protetor dos fracos e oprimidos” e a formação de seu império e realizações; um epílogo lírico resumindo sua obra jurídica e preparando sua perpetuação; um conjunto de quase trezentas leis e decisões legais que governavam a vida diária na Babilônia. Na parte jurídica, é empregada a linguagem cotidiana e simplificada, para que o código seja entendido por todos.

- Os artigos são todos construídos da mesma maneira: uma frase na condicional apresenta um problema de lei ou ordem social; segue-se uma resposta no tempo futuro, na forma de sanção para o culpado ou solução de uma situação: “Se um indivíduo fizer tal coisa, tal coisa lhe acontecerá”. Agrupados em capítulos, os problemas tratados abrangem as leis criminais e civis. As disciplinas principais são direito da família, escravidão e direito profissional, comercial, agrícola e administrativo. As medidas econômicas definem preços e salários. O capítulo mais longo diz respeito à família, que formava a base da sociedade babilônica. Trata de noivado, casamento e divórcio, adultério, incesto, filhos, adoção e herança.

- Não há consenso historiográfico sobre as funções ou a configuração do Código de Hamurábi. Por um lado, defende-se a hipótese de que o código se assemelha à noção moderna de código/lei; por outro, prefere-se interpretar esse texto como um discurso de poder a fim de transmitir a ideia de que, com a emergência dos palácios, o rei, de certo modo, substituiu os templos como distribuidor da justiça derivada dos deuses.

Presunção: nesse caso, ideia de que a pessoa é inocente e está dizendo a verdade até que se prove o contrário.

Estela: coluna ou placa de pedra usada como base para escrever.



Código de Hamurábi, **estela** produzida no século XVIII a.C.



Imagens em contexto!

O Código de Hamurábi foi registrado em basalto, provavelmente em Sippar, cidade de Shamash, deus da justiça. Monumentos desse tipo foram construídos em outras cidades do império. O Código é reconhecido pelos estudiosos como o compêndio jurídico mais importante do antigo Oriente Próximo. A cena principal representada na estela é a do rei recebendo poderes de Shamash.

Lei de Talião

O imperador amorita Hamurábi foi responsável por uma das mais antigas coleções de leis de que se tem conhecimento.

O Código de Hamurábi foi organizado com base em compilados anteriores, como o sumério de Ur-Nammu, escrito entre 2100 a.C. e 2050 a.C., e o babilônico de Eshunna, redigido por volta de 1930 a.C. Esses códigos foram inspirados na Lei de Talião.

A expressão *talião* quer dizer que a punição para um crime deve ser tal como o crime em si, ou seja, “olho por olho, dente por dente”. No entanto, essa regra não era seguida à risca, pois o Código de Hamurábi também levava em conta o *status* social dos indivíduos ao decidir sua pena.

A Lei de Talião pode parecer muito dura para os padrões atuais de penas a criminosos e condenados, mas, na época, era inovadora, pois estabelecia pena proporcional ao crime cometido.

O código babilônico era baseado na punição, e não na ideia de correção da conduta, como as leis de hoje, e foi um dos primeiros a considerar a **presunção** de inocência e a necessidade de haver evidências, como testemunhas e provas materiais, para punir um criminoso.

A Lei de Talião influenciou muitas sociedades que tiveram contato com os babilônicos, como a dos hebreus, que você estudará a seguir. Com base em documentos como o Código de Hamurábi, é possível saber que, na antiga Mesopotâmia, as mulheres não eram consideradas iguais aos homens nem tinham os mesmos direitos que eles.

Elas podiam, por exemplo, sair livremente de casa e ir ao mercado, possuir propriedade, começar um negócio, envolver-se em processos judiciais e ter emprego remunerado, mas não podiam propor leis nem julgar pessoas.

- São abundantes as fontes históricas sobre os papéis atribuídos às mulheres na Mesopotâmia. Esse assunto é discutido, por exemplo, no artigo: LION, B.; MICHEL, C. As mulheres em sua família: Mesopotâmia, 2º milênio a.C. *Tempo*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 149-173, 2005.

Os antigos hebreus

A história do povo hebreu relaciona-se diretamente à dos povos cristãos pelo fato de eles terem criado e seguido uma religião **monoteísta**.

Os hebreus narraram sua história em textos religiosos tidos como sagrados. Os personagens principais desses textos são denominados pais ou grandes patriarcas.

Os fundamentos religiosos estabelecidos por esses patriarcas regiam diferentes aspectos da vida pública e privada dos hebreus. As regras sobre o modo de se comportar em locais religiosos, de estudo e em outros espaços, sobre o que comer e vestir, entre outras, estão prescritas no livro sagrado dos hebreus: a *Torá* (que equivale aos cinco primeiros livros da *Bíblia* cristã).

De forma geral, os livros sagrados de um povo servem de fontes históricas para compreender suas relações sociais no passado e no presente.

Os fatos narrados na *Torá* se iniciaram com a suposta criação do universo e da humanidade e terminaram cerca de 3 mil anos atrás. O livro, porém, foi escrito entre o século V a.C. e o século I a.C., muito tempo depois desses fatos. Antes do registro escrito, a história hebraica era transmitida oralmente de uma geração a outra.

Monoteísta: relacionado a monoteísmo, crença em só um deus. O monoteísmo prevalece em duas das maiores religiões em número de fiéis do mundo: o cristianismo e o islamismo.

BNCC

O conteúdo das páginas 61, 62 e 63, ao tratar do uso de textos religiosos, como a *Torá*, e de estudos arqueológicos e linguísticos na compreensão de textos judaicos, contribui para o desenvolvimento das habilidades **EF06HI02** e **EF06HI07**. Além disso, por envolver a análise do mapa da Palestina, mobiliza a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7**.

Ampliando

O texto a seguir trata do islamismo e da relação das religiões monoteístas com Abraão.

“Três das grandes religiões mundiais tiveram início no Oriente Médio: o judaísmo, o cristianismo e o islã. As três são monoteístas. São também chamadas ‘abraâmicas’, por sua fé no Deus Único, que teria se revelado ao primeiro dos patriarcas bíblicos: Abraão [...]. As três exerceram influência na região do Mediterrâneo, mas o cristianismo e o islã se difundiram muito mais que o judaísmo. Atualmente, elas são as duas maiores religiões do mundo. Enquanto o cristianismo é sobretudo a religião do Ocidente (três quartos de todos os cristãos vivem na Europa e nas Américas), o islã se tornou uma religião importante na Ásia (três quartos de todos os muçulmanos vivem nesse continente). Na África, essas duas religiões têm mais ou menos a mesma força. O islã continua firmemente enraizado na cultura árabe e é dominante nos países do Oriente Médio. Apesar disso, hoje em dia os árabes abrangem somente uma pequena parcela dos muçulmanos. O judaísmo está deixando sua marca no Estado de Israel, que foi fundado em 1948, porém apenas 5 milhões dos 14 milhões de judeus do mundo vivem ali. Quase a metade deles vive nos Estados Unidos.”

GAARDER, J. et al. *O livro das religiões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 93-94. E-book.

Palestina – século X a.C.



FONTE: HILGEMANN, W.; KINDER, H. *Atlas historique. de l'apparition de l'homme sur la terre à l'ère atomique*. Paris: Perrin, 1992. p. 32.

Imagens em contexto!

O termo *Palestina* é utilizado neste livro para designar a área geográfica da Antiguidade localizada próxima ao Mar Mediterrâneo e ao Rio Jordão. O nome *Palestina* é uma forma grega do termo aramaico *Pelishṭā'in* (em hebraico *Pelishtin*) e dava nome ao território habitado por povos filisteus no litoral.

Comente com os estudantes que o termo *Palestina* já era usado na Antiguidade, não sendo uma criação geopolítica do século XX. Informações sobre o termo *palestina* retiradas de: DONNER, H. *História de Israel e dos povos vizinhos*. São Leopoldo: Sinodal, 1997. v. 1. p. 50.

61

Os hebreus eram povos seminômades que transitavam entre a Mesopotâmia, a Palestina e o Egito. A diáspora foi o elemento caracterizador de sua identidade. Por causa de suas relações com o território, optou-se por trabalhar com a temática dos antigos hebreus de forma separada (mas paralela e relacional) da história dos povos mesopotâmicos. Destaca-se, no estudo, o debate a respeito das fontes históricas envolvidas nas narrativas sobre os hebreus e suas disputas por veracidade.

Ampliando

Neste livro, são abordados de forma recorrente quatro grandes grupos de crenças: o das religiões monoteístas, o das monolátricas, o das politeístas e o das animistas. Na sequência, são citadas as definições formuladas pelo filósofo norueguês Jostein Gaarder para os três últimos. Vale destacar o fato de que Gaarder organiza os grupos de crenças com base em uma linha evolutiva crescente, da qual os autores deste livro discordam, mas ela é citada com um fim organizador, didático e de aquisição de vocabulário.

“MONOLÁTRICA: a monolatria é uma crença situada a meio caminho entre o politeísmo e o monoteísmo. Implica a adoração de um único deus, sem negar a existência de outros. Um deus é escolhido entre vários – por exemplo, na religião germânica se podia escolher entre Tor ou Odin, aquele em que se tivesse total confiança. Aqui a teoria fica em segundo lugar. O importante não é saber se determinado deus existe ou não, mas se ele é cultuado. Existem hoje exemplos de monolatria no hinduísmo.

POLITEÍSTA: em religiões que possuem diversos deuses, é comum estes terem funções distintas, bem como esferas definidas de responsabilidade. A criação de animais e a pesca, o comércio e os diferentes ofícios, o amor e a guerra podem ter seus próprios deuses. O mundo dos deuses com frequência é organizado da mesma maneira que o dos homens, numa família ou num estado.

ANIMISTA E CRENÇA NOS ESPÍRITOS: em muitas culturas prevalece a crença de que a natureza é povoada de espíritos. Isso se chama animismo, da palavra latina *animus*, que significa ‘alma’, ‘espírito’.”

GAARDER, J. et al.
O livro das religiões.
São Paulo: Companhia
das Letras, 2005.
p. 15-17. E-book.

Os hebreus na região da antiga Palestina

Os estudiosos enfrentam dois grandes desafios ao usar livros como a *Torá* para desvendar o passado de um povo: o primeiro relaciona-se ao fato de que esses livros misturam narrativas históricas com versões míticas.

O segundo está na linguagem empregada nesses textos, como **metáforas** e outros instrumentos narrativos, usados para transmitir valores éticos e morais: o bem e o mal, o certo e o errado, a origem e o fim, entre outros.

Por isso, os estudos linguísticos têm contribuído para que se compreenda o contexto de composição da *Torá* e de outros textos judaicos. Com o deciframento das línguas orientais antigas, foram reveladas outras versões para eventos narrados na *Torá*. Aliado ao material encontrado pelos arqueólogos, esses estudos linguísticos contribuem para desvendar o passado desse povo.

Em razão das investigações científicas, hoje é possível, por exemplo, escrever uma história dos hebreus sem usar como fonte a *Torá*, embora ela ainda seja considerada para o estudo do passado.

Segundo a abordagem tradicional, de base religiosa, a história dos hebreus está ligada à do patriarca Abraão. De acordo com seus textos sagrados, eles eram pastores nômades que se deslocavam no território entre a Mesopotâmia e o Egito. Em cerca de 2000 a.C., Abraão teria recebido uma mensagem divina ordenando-lhe que migrasse, com seu povo, para a Palestina.

Metáfora: palavra ou expressão usada com sentido diferente do original por meio de uma comparação.

Imagens em contexto!

A construção mostrada na imagem foi chamada de Portão de Abraão em razão da narrativa religiosa de que o profeta Abraão havia visitado a cidade cananeia de Dã.

Construção de cerca de 2000 a.C. encontrada em escavações arqueológicas feitas em Tel Dan, Israel.

Foto de 2018.



LOGAN BUSH/SHUTTERSTOCK

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

• Uma discussão acerca dos estudos bíblicos com base em diferentes fontes históricas pode ser encontrada em: FINKELSTEIN, I.; SILBERMAN, N. *A Bíblia desenterrada: a nova visão arqueológica do antigo Israel e das origens dos seus textos sagrados*. São Paulo: Vozes, 2018.

• A fuga para o Egito pode ser considerada um dos mitos fundadores da história hebraica. Essa tese pode ser encontrada nas seguintes obras de ARMSTRONG, K.: *Breve história do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005; *Uma história de Deus*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

De acordo com o que se sabe, as condições climáticas da região e a experiência no pastoreio dificultaram a fixação dos hebreus no entorno do Rio Jordão. Por isso, eles migraram para outras regiões da Palestina. Eles viveram, durante centenas de anos, em pequenos grupos e caravanas.

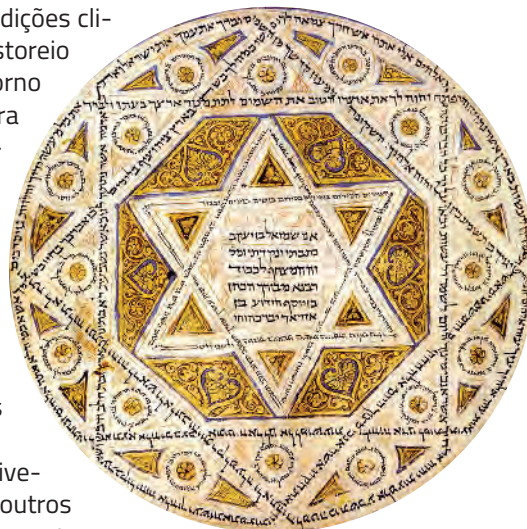
Segundo a *Torá*, depois de fixados na Palestina, os hebreus receberam o comando divino de migrar para o Egito. Apesar de não haver comprovação material nem registro em outro documento, essa narrativa se tornou uma das mais conhecidas da cultura hebraica.

Sabe-se que muitos hebreus conviveram com os egípcios, assim como vários outros povos da Antiguidade. No entanto, sabe-se também que alguns deles continuaram a viver na Palestina no mesmo período. Logo, não parece ter havido uma migração em massa, como sugerido nos textos religiosos.

De acordo com a *Torá*, os hebreus foram escravizados no Egito. Não há, entretanto, menção a esse acontecimento nos documentos egípcios. Ainda segundo a *Torá*, os hebreus fugiram do Egito liderados por Moisés. Contudo, até o momento não há evidências arqueológicas de que Moisés existiu.

O retorno dos hebreus para a Palestina é chamado na *Torá* de Êxodo. Ainda conforme a *Torá*, na Palestina, os hebreus organizaram-se elegendo juízes da comunidade e fundaram uma monarquia por volta do ano 1000 a.C. Foram encontradas evidências de cidades hebraicas daquela época e, por isso, sabe-se do contato comercial e de disputas entre os hebreus e povos vizinhos.

Em algum momento por volta do século X a.C., a monarquia hebraica foi derrubada após uma série de invasões estrangeiras ao território palestino, que passou a ser dominado por diferentes povos ao longo do tempo.



PICTURES FROM HISTORY/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Estrela de Davi representada em pergaminho do *Código de Leningrado*, produzido por volta do ano 1000 d.C.

Imagens em contexto!

Essa estrela é um dos principais símbolos do judaísmo. De acordo com a tradição, ela estava nos escudos dos guerreiros hebreus durante o reinado de Davi. Contudo, ainda não foram encontrados vestígios concretos dos grandes templos e dos reis mencionados na *Bíblia*.

Agora é com você!

1. Qual foi a estratégia utilizada por Hamurábi para diminuir a resistência dos povos conquistados?
2. Descreva a importância da *Torá* para a compreensão da história dos hebreus.
3. Explique a importância do estudo dos vestígios materiais para a construção da história.

Responda no caderno.

Agora é com você!

1. Hamurábi buscou manter as estruturas religiosas e políticas locais e adotou aspectos culturais dos povos conquistados, como o idioma acádio e a escrita cuneiforme, em todo o império.

2. A *Torá* é o livro sagrado dos hebreus. Ela equivale aos cinco primeiros livros da *Bíblia* cristã e é utilizada como referência pelos hebreus para elaborar as regras sobre o modo de se portar em locais religiosos e de estudo e em outros espaços, sobre o que comer e vestir etc. A *Torá*, assim como outros livros sagrados, auxilia na compreensão das relações sociais de um povo no passado e no presente.

3. Espera-se que os estudantes respondam que, por meio da análise da cultura material, ou seja, dos estudos arqueológicos, é possível conhecer a história de povos do passado e do presente. A questão foi trabalhada ao longo do capítulo, principalmente na seção "Analisando o passado".

Orientação para as atividades

As atividades propostas requerem a identificação das informações nas duas primeiras questões e uma elaboração mais complexa na terceira. Cuide para que os estudantes tentem reelaborar com suas palavras as informações facilmente identificáveis no texto, seguindo estes passos:

- identificar e anotar as informações do texto-base;
- elaborar oralmente as respostas;
- registrar as respostas elaboradas no caderno;
- revisar os registros;
- registrar as respostas definitivas.

A última atividade requer atenção do docente ao longo das leituras e na releitura do capítulo: aponte sempre a qualidade dos vestígios arqueológicos referidos ou cujas imagens são reproduzidas no capítulo. Se julgar pertinente, retome o estudo das fontes históricas, no capítulo 1.

Atividades

Organize suas ideias

1. Espera-se que os estudantes construam um quadro contendo as seguintes informações: (Povo) AMORITA (2000 a.C.-1300 a.C.) (Características culturais) Organização em cidades-Estado, associação entre poder político-religioso e militar, existência de hierarquia social, prática de politeísmo, utilização de escrita cuneiforme, elaboração de um sistema de leis.

(Povo) HEBREU (2000 a.C.-1000 a.C.) (Características culturais) Povo seminômade, fontes de informação predominantemente religiosas, prática de monoteísmo, costumes regidos pela Torá.

2. a) II; b) I; c) III.

Aprofundando

3. Espera-se que os estudantes acionem a equação de que grupos de seres humanos passaram a manejar o solo para garantir a produção de alimentos em diferentes períodos. Com a agricultura e a consequente domesticação de animais, os grupos passaram a se fixar em territórios (processo chamado sedentarização). Tornaram-se, então, sedentários e passaram a organizar suas práticas sociais e culturais: dividiram as funções familiares, as relativas ao universo do trabalho, as do universo religioso e as da administração do assentamento. Enfim, pode-se dizer que, como regra, o desenvolvimento da agricultura possibilitou o sedentarismo, uma das características do processo de formação das cidades.

Atividades

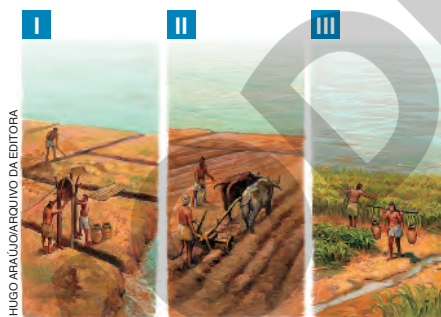
Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. Produza um quadro com duas colunas, conforme o modelo a seguir, completando as informações sobre os outros dois povos estudados no capítulo.

Povo	Características culturais
SUMÉRIO (4000 a.C.- -2500 a.C.)	Organização em cidades-Estado, associação entre poder político-religioso e militar, existência de hierarquia social, prática de politeísmo, utilização de escrita cuneiforme.

2. Relacione cada imagem a seguir às informações dos itens abaixo, sobre as fases da produção agrícola que os povos da Mesopotâmia realizavam próximo aos rios Eufrates e Tigre.



a) Semeadura dos campos: a semeadura ocorria no outono, principalmente entre outubro e novembro.

b) Irrigação dos campos: no fim do verão, entre os meses de agosto e setembro, os campos eram irrigados por meio da construção de barragens e canais para liberar o solo ressecado após o período de elevadas temperaturas.

c) Colheita das plantações: na primavera, entre os meses de abril e maio, a colheita começava um pouco antes de o nível do rio subir ou ao mesmo tempo que ele subia, pois o pico da cheia ocorria nesses meses.

Aprofundando

3. Elabore um pequeno texto descrevendo o processo de formação das primeiras cidades da Antiguidade.

4. Explique por que o crescimento das cidades favoreceu o desenvolvimento comercial, identificando alguns itens usados como moedas de troca nesse momento.

5. Leia o texto a seguir, escrito em um tablete de argila por volta do ano 2000 a.C., na região da Mesopotâmia, conhecido hoje como *Os tempos da escola*.

— Estudante, onde tu tens ido desde tua primeira infância?

— Tenho ido à escola.

— O que tens feito na escola?

— Decorei o meu tablete, almocei, preparei meu novo tablete, escrevi-o, terminei-o; depois, apresentaram meus tabletes de recitação [ler em voz alta]; e, à tarde, trouxeram-me os tabletes de exercício. No fim da aula, eu fui para casa, entrei em casa e encontrei meu pai. Expliquei os meus tabletes de exercício ao meu pai, recitei-lhe o meu tablete e ele ficou deliciado [contente], pois enchi-o de alegria [...]

4. O crescimento das cidades contribuiu para o aumento populacional e para a especialização no desenvolvimento de tarefas/trabalhos. Assim, *grosso modo*, um ferreiro não criava bois ou ovelhas, ao mesmo tempo que um criador de animais não produzia as próprias ferramentas. Isso ajudou no desenvolvimento do comércio, em que, no início, utilizavam-se como moeda de troca animais diversos (ovelhas, cabras, bois etc.), sal, cereais e, em algumas regiões do mundo, de acordo com a disponibilidade, moedas de metal.

[No dia seguinte] o meu professor leu o meu tablete e disse:
 — Falta aqui qualquer coisa — e bateu-me com a vara.
 O vigilante encarregado do bom comportamento disse:
 — Por que te levantas sem autorização? — e bateu-me com a vara.
 O meu professor disse:
 — A tua ortografia não é **satisfatória** — e bateu-me com a vara.”

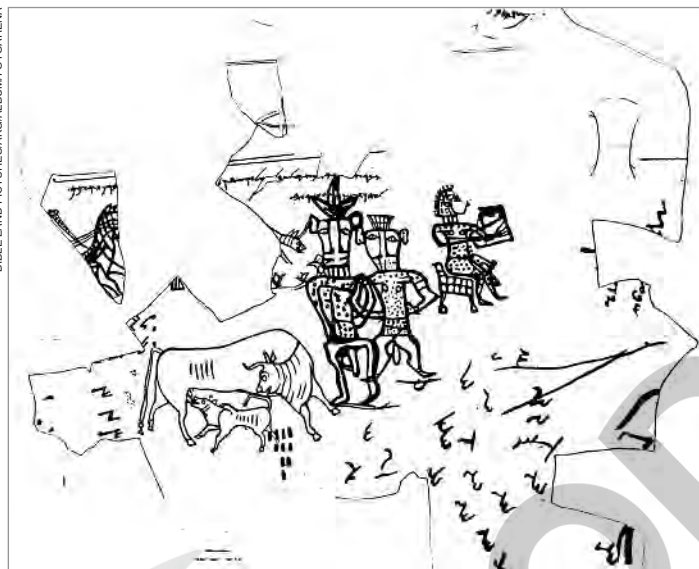
BAKOS, M. M. e outros. *Origens do ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 165-166.

Satisfatório: suficiente, bom o bastante.

Com base no texto, faça as atividades.

- O que o estudante mencionado no texto aprendia?
- Por que o pai do estudante teria ficado “deliciado”? Qual teria sido o motivo da alegria dele?
- A reação do professor foi parecida com a do pai do estudante? Justifique sua resposta com base no texto.
- Como era o cotidiano desse estudante? Compare seu cotidiano escolar ao dele e explique possíveis semelhanças e diferenças.

6. Analise a imagem a seguir, prestando atenção à legenda, e depois faça o que se pede.



Inscrição em vaso encontrado em Israel com a representação de Yahweh (um dos nomes do deus hebreu) convivendo com outros deuses. Datado do século VIII a.C., tem a inscrição: “Eu o abençoo por Yahweh de Samaria e sua Asherah (deusa-mãe de origem mesopotâmica)”.

- O vaso encontrado em Israel pode ser classificado como fonte histórica? Por quê?
- A representação de deuses mesopotâmicos no vaso hebreu é uma prova do contato entre os diferentes povos que habitavam a região na Antiguidade? Justifique.
- O que o desenho de Yahweh convivendo com deuses da Mesopotâmia pode indicar sobre o período inicial da religiosidade hebraica? Por quê?

65

Continuação

b) Estimule os estudantes a elaborar explicações sobre a reação do pai diante da leitura do tablete. Para isso, eles devem mobilizar seus conhecimentos de mundo articulados ao texto. Questione, por exemplo, se eles costumam mostrar suas próprias atividades escolares aos familiares. Entre outras possibilidades, eles podem considerar que o pai ficou “deliciado” por ter ouvido o filho lendo e que o motivo de sua alegria foram o orgulho e a satisfação pelo empenho do filho.

c) A reação do professor ao ler o tablete foi oposta à do pai, identificando falhas no tablete (“falta aqui alguma coisa”) e punindo o estudante.

d) Para estimular níveis de inferência mais profundos, estimule os estudantes a defender seu próprio ponto de vista sobre as diferenças e semelhanças entre o cotidiano do estudante sumério e o deles. Entre outras possibilidades, os estudantes podem mencionar que o cotidiano na escola suméria era marcado por punições e por contínuos exercícios de leitura e escrita. Podem indicar também que seu próprio cotidiano escolar, embora envolva disciplina e realização de exercícios, não é marcado por punições e permite liberdade criativa.

6. a) Sim, pois o vaso é um vestígio material do século VIII a.C., ou seja, é uma fonte histórica de origem arqueológica.

b) Sim, pois é uma prova de que havia intercâmbio comercial e cultural entre esses diferentes povos na Antiguidade.

c) Os estudos arqueológicos recentes revelam que a crença hebraica era inicialmente politeísta, passando por um período em que o culto a Yahweh conviveu com o de outros deuses, até que a religião se tornasse monoteísta. Com base na imagem representada no vaso, os estudantes podem levantar hipóteses sobre essa informação.

5. Para contribuir com a formação leitora, propõe-se nessa questão um trabalho gradativo com níveis inferenciais de leitura. Para iniciar a atividade, leia coletivamente o enunciado, o excerto e o glossário, solucionando as dúvidas. Depois, questione os estudantes: que tipo de tablete é mencionado no texto? Peça aos estudantes que leiam a atividade individualmente e, depois, leia os itens com a turma.

a) Em um nível literal de leitura, com a retomada de informações explícitas no texto, os estudantes podem mencionar que ele aprendia ortografia, fazia exercícios e recitava. Para aprofundar a leitura em um nível inferencial, estimule as possibilidades de dedução, considerando as relações entre as informações apresentadas, questionando, por exemplo, se não se pode dizer que o estudante estava aprendendo a ler e escrever (“decorei”, “preparei”, “escrevi”, “recitei”).

Continua

A abertura, ao propor uma pesquisa em grupo e a produção de um *podcast* sobre escritores indígenas brasileiros e sua produção literária, pretende promover a valorização da produção cultural desses povos, além de incentivar o protagonismo e o compartilhamento dos resultados entre os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 3, nº 5, nº 9 e nº 10**, das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 4** e da **Competência Específica de História nº 7**.

Abertura de unidade

Essa unidade abarca os capítulos 4 (“Os primeiros habitantes da América”), 5 (“As antigas civilizações africanas”) e 6 (“Rotas comerciais: Mediterrâneo e China antiga”) do volume. O tema escolhido para esse momento inicial foi o da valorização da produção literária, das histórias e da circulação dos bens culturais dos indígenas que vivem no Brasil. Trata-se de destacar a influência na sociedade brasileira de tal legado, permanentemente atualizado, por meio de obras de escritores indígenas. O objetivo é desmistificar uma ideia ainda persistente de que a produção cultural dos indígenas que vivem no Brasil é atrasada, diante da monumentalidade do patrimônio cultural dos maias, incas e astecas. Se julgar conveniente, problematize a dicotomia desenvolvido/atrasado, questionando a validade, o objetivo, a quem interessa e quem realiza tal tipo de classificação. A ideia é afirmar as diferenças entre as culturas e assegurar a todos o direito de existência sem discriminações. Vale ressaltar o fato de que, ao longo da coleção, haverá outros momentos de problematização de dicotomias desse tipo, como a estabelecida entre civilização e barbárie. Essa lógica preconceituosa que opõe a civilização à barbárie incidiu sobre diversos povos na história e foi constantemente aplicada aos indígenas brasileiros. Problematizar e discutir os motivos dessas classificações arbitrárias é um instrumento de construção de cidadania.

UNIDADE

2

SOCIEDADES ANTIGAS E A INTERVENÇÃO HUMANA NA NATUREZA

A história e você: a força da tradição das sociedades indígenas no Brasil

Nesta unidade, você estudará, entre outros temas, o desenvolvimento de sociedades da África, da região do Mar Mediterrâneo e da China antiga, que mantinham contato umas com as outras em razão das rotas comerciais. Antes disso, porém, conhecerá a origem e a diversidade cultural dos povos do continente americano.

Você já ouviu falar de astecas, maias e incas ou leu informações sobre esses povos? Alguns deles formaram importantes impérios e construíram grandes centros urbanos. Além disso, desenvolveram conhecimentos relacionados com a matemática e a astronomia.

Os feitos dessas sociedades geralmente são lembrados. No entanto, muitas vezes astecas, maias e incas são comparados aos povos indígenas que viviam no território correspondente ao do Brasil quando os europeus chegaram à América. Como esses povos não construíram grandes observatórios astronômicos nem formaram impérios, são chamados, de modo preconceituoso, de atrasados.

Esses indígenas não habitavam cidades e sua estrutura social era diferente da dos astecas, dos maias e dos incas. Entretanto, desenvolveram muitos conhecimentos para atender às necessidades deles. Como viviam em contato direto com a natureza, esses povos, por exemplo, utilizavam diversos tipos de planta para produzir remédios naturais.

Eles também classificaram as estrelas e compreenderam os ciclos da natureza. Observavam as constelações para se deslocar de um lugar a outro e, com base na observação dos ciclos da natureza, sabiam as épocas certas para plantar, caçar, pescar e organizar suas cerimônias. Eles ainda construíam habitações que se mantinham frescas nos dias quentes e retinham o calor nos dias frios e produziam canoas leves e ágeis.

Muitos desses grupos indígenas sobreviveram a séculos de dominação e massacres e continuam influenciando a cultura brasileira, com sua tradição e sabedoria. No Brasil, muitos indígenas importantes escrevem romances, histórias infantis, livros sobre mitologia e filosofia. Por meio de livros, artigos, *sites* e filmes, os povos indígenas continuam compartilhando suas tradições e seus modos de pensar, ser e estar no mundo.

Pensando nisso, você e seus colegas prepararão um *podcast* sobre a divulgação de escritores indígenas e algumas de suas produções. Para isso, verifiquem as etapas a seguir.

Organizar

- Formem grupos de até cinco integrantes.
- Pesquisem o nome de escritores indígenas e escolham um deles.
- Levantem as seguintes informações sobre a pessoa escolhida: data de nascimento, etnia e obras escritas.
- Escolham de um a três livros escritos pela pessoa escolhida e levantem as seguintes informações sobre a obra: data de publicação, público-alvo e tema abordado.

Produzir

- Escrevam um texto resumido para apresentar esse autor e suas obras. Depois, produzam um pequeno texto sobre os livros que vocês selecionaram. Não se esqueçam de justificar a escolha de vocês.
- Revisem o texto que escreveram para que ele fique compreensível, curto e adequado ao formato de *podcast*.
- Ensaaiem a apresentação do *podcast*, gravem várias vezes o texto e escolham a melhor versão do trabalho de vocês.

Compartilhar

- Após a conclusão do trabalho, compartilhem o *podcast* com o professor e com os colegas dos outros grupos.
- Divulguem os *podcasts* de todos os grupos em suas redes sociais e na página da escola na internet, se possível.



Líder indígena Ailton Krenak no lançamento do livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, em Manaus (AM). Foto de 2019.

67

Tema Contemporâneo Transversal

A atividade proposta na abertura, ao incentivar os estudantes a pesquisar informações sobre escritores indígenas e suas produções literárias, valorizando o legado dos povos originários, que se atualiza constantemente por meio de suas obras, contribui para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Atividade

Oriente os estudantes na realização da atividade. Sugere-se que você reserve uma aula para *organizar* e dividir a turma em grupos. Em seguida, debata com os estudantes a proposta da atividade. Esse é o momento de definir se os grupos trabalharão com um ou mais autores indígenas e se a pesquisa será realizada no ambiente escolar (caso haja condições para isso) ou como tarefa de casa. Essa é uma excelente oportunidade para verificar se no acervo da biblioteca da escola há obras assinadas por indígenas. Solicite aos grupos que façam um levantamento de escritores indígenas em livros, jornais, revistas e, depois, ajude-os a escolher o autor que será trabalhado. Caso haja a possibilidade de realizar essa pesquisa na internet, o levantamento é relativamente simples: utilizando os descritores “autores indígenas”, “autoras indígenas”, “escritores indígenas”, “escritoras indígenas”, os estudantes terão acesso a listas com vários nomes oriundos de diferentes etnias. Se houver dificuldade na pesquisa, sugira aos estudantes nomes como Ailton Krenak, Graça Graúna, Denilson Baniwa, Duhigó, Katú Mirim, Djuena Tikuna, Cristino Wapichana e Aline Pachamama.

Feita a seleção dos autores indígenas pelos grupos, a produção dos *podcasts* pode ocorrer em uma ou duas aulas. Caso os estudantes tenham autonomia, solicite essa etapa como tarefa de casa. Do contrário, a produção dos textos que serão narrados deve ser realizada em sala de aula. Reserve um momento para revisar os textos e verificar se todos os grupos têm acesso a aparelhos em condições de realizar as gravações de voz.

Por fim, reserve uma aula para os estudantes compartilharem os áudios produzidos. Se não houver possibilidade de produzir um *podcast*, pode-se adaptar a proposta para a realização de seminários para que cada grupo compartilhe o resultado da pesquisa com o restante da turma.

Abertura

No texto, procura-se chamar a atenção dos estudantes para um aspecto do cotidiano e do espaço/tempo presentes (a diversidade de origens familiares) como forma de instigar a reflexão sobre processos de migração ao longo da história. Além disso, o texto pode ser utilizado para desenvolver a consciência histórica dos estudantes, demonstrando como as atuações humanas variam no tempo e no espaço. Com as perguntas, pretende-se despertar a curiosidade deles para assuntos que serão abordados no capítulo. Além disso, ao estabelecer diálogo com temáticas apresentadas anteriormente, enfatiza-se a relação desse capítulo com os anteriores. Por fim, as questões apresentadas também permitem discutir rupturas e permanências, pois até hoje o ser humano se desloca, mas as motivações e as maneiras tendem a se alterar, dependendo da época ou do lugar.

Atividades

1. As migrações atuais podem ocorrer por numerosos fatores. De forma geral, as pessoas se deslocam em busca de melhores condições de vida, oportunidades de trabalho etc. Também é possível relacionar o processo atual de migração às guerras ou aos problemas sociais graves (fome, pobreza e desemprego), às catástrofes ambientais, às perseguições políticas e religiosas etc. Se possível, pergunte aos estudantes que apresentam ascendência estrangeira se eles sabem os motivos pelos quais seus bisavós, avós ou outras pessoas da família vieram para o Brasil.

2. A resposta deve estar relacionada ao conteúdo trabalhado, que caracteriza os primeiros grupos humanos como nômades, ou seja, eles se deslocavam em busca de alimento e/ou abrigo, em razão de fatores climáticos ou ambientais etc. Esse fato mudou com o processo de sedentarização.

3. Espera-se que, partindo de hipóteses, os estudantes consigam estabelecer comparações entre as migrações dos primeiros seres humanos e as atuais. Ainda que não se possa definir os “motivos” pelos quais os primeiros seres humanos migravam, pode-se supor que eles se deslocavam à procura de boas condições de

Continua

CAPÍTULO

4

Os primeiros habitantes da América

Você já reparou que as pessoas com as quais você convive na escola e no município onde mora têm sobrenomes diferentes? Eles podem ser de origem portuguesa, espanhola, alemã, italiana, árabe, japonesa ou de muitas outras localidades. Isso acontece porque os ancestrais da maioria da população brasileira vieram de outros continentes.

As migrações sempre estiveram presentes na história. Como você sabe, a espécie humana originou-se na África e se espalhou pelos demais continentes. Hoje, muitas pessoas se deslocam pelo planeta, por diversos motivos.



Imagens em contexto!

Uma das características da população brasileira é a heterogeneidade, ou seja, ela é composta de pessoas de diferentes etnias, provavelmente com ancestrais que vieram de lugares diferentes do planeta.



Ilustração atual mostrando a diversidade étnica e cultural brasileira representada em uma sala de aula idealizada.

DIOGO SAUTARQUINO DA EDITORA

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



Responda oralmente.

1. Em sua opinião, por que pessoas sozinhas ou em grupos migram atualmente?
2. Por que o ser humano se deslocava no período da história antes da escrita?
3. Em sua opinião, quais são as semelhanças e as diferenças entre as migrações dos primeiros seres humanos e as de hoje em dia?

68

Continuação

subsistência – o que pode ser apontado pelos estudantes como uma das semelhanças entre os deslocamentos da história antes da escrita e os dos dias de hoje. Como diferença principal, eles podem indicar questões relacionadas aos conflitos armados, perseguições religiosas, pobreza e desemprego, mais próximas da realidade dos grupos humanos que migram atualmente.

A origem dos primeiros americanos

Você aprendeu que a espécie humana se originou na África e, aos poucos, espalhou-se pelo planeta Terra.

Até povoar a América, continente que você habita, os seres humanos tiveram de percorrer um longo caminho. Que caminho foi esse? Quando eles chegaram à América? Como conseguiram se deslocar por distâncias tão grandes?

De acordo com as hipóteses científicas mais aceitas para responder a essas questões, os seres humanos chegaram à América em sucessivas ondas migratórias e passaram principalmente pelo extremo norte do continente.

Se você já fez uma trilha, deve ter percebido como é difícil se deslocar por ambientes naturais, principalmente sem os atuais meios de transporte e sistemas de localização. Assim, pode imaginar que esses grupos humanos

não concluíram o percurso rapidamente nem fizeram isso ao mesmo tempo. Em um processo que durou milhares de anos, pequenos grupos humanos foram se dispersando pelo planeta, devagar, até atingir a América.

As dificuldades para realizar um deslocamento tão grande eram muitas. Por que, então, esses grupos fizeram isso?

Como você já estudou, os integrantes de muitas comunidades primitivas viviam da caça e da coleta e sempre estavam se deslocando, pois dependiam de recursos naturais disponíveis em determinado local para sobreviver. É provável que, à medida que a população dessas comunidades aumentava, os recursos se tornavam cada vez mais insuficientes para alimentar a todos. Assim, os indivíduos tinham de explorar outros locais.

Esse pode ter sido um motivo para parte dos grupos humanos vir para a América. Independentemente dos motivos, porém, sabe-se que, por volta de 12 mil anos atrás, havia humanos em boa parte da América.



Caçador inuíte com seus cães, usados para transporte, em Kullorsuaq, na Groenlândia, território dinamarquês na América do Norte. Foto de 2020.

Imagens em contexto!

Os inuítes são indígenas que habitam a porção do extremo norte do continente americano, em territórios localizados na Groenlândia, no Canadá e nos Estados Unidos (no estado do Alasca). Até hoje, eles usam cachorros para puxar trenós e se deslocar sobre o gelo.

Dados numéricos sobre o povoamento da América foram retirados de: OS PRIMEIROS americanos?

Pesquisa Fapesp, n. 152, out. 2008. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/os-primeiros-americanos/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Objetivos do capítulo

- Apresentar as explicações científicas para o povoamento do continente americano, reconhecendo as evidências com base nas quais é possível descrever esse processo.
- Analisar de forma crítica alguns preconceitos, discursos e estereótipos construídos sobre as populações nativas do continente americano.
- Apresentar a diversidade cultural existente no continente americano antes da chegada dos europeus, bem como a distribuição geográfica de algumas sociedades indígenas e os intercâmbios realizados entre elas.
- Propor uma reflexão sobre a ação humana como transformadora do espaço.
- Analisar processos históricos relacionados ao desenvolvimento das civilizações maia, asteca e inca e dos indígenas do atual território brasileiro.

Justificativa

Os objetivos listados nesse capítulo visam sensibilizar os estudantes para a diversidade cultural dos povos nativos do continente americano, demonstrando como esses desenvolveram estruturas socioambientais complexas antes da chegada dos europeus. Eles se justificam porque o trabalho de apresentação e análise desses processos e estruturas é fundamental para valorizar a história e a memória dos povos indígenas, desconstruindo estereótipos a respeito desses povos. Além disso, são relevantes na medida em que historicizam os processos de migração e propõem problematizar o potencial dos seres humanos de intervir e transformar a natureza, o meio em que habitam.

Ao tratar do impacto ecológico da presença humana na América, das teorias e das rotas do povoamento americano, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI04, EF06HI05 e EF06HI06 e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7**.

- A animação *A era do gelo* tem por referência a era geológica conhecida como Pleistoceno. O resfriamento da calota polar do Ártico ocasionou deslocamentos de grupos humanos e de outros animais e extinção de espécies. Note que ela apresenta, como qualquer documento histórico, as marcas do tempo de seu lançamento. Em 2002, as discussões sobre o efeito estufa estavam em pauta. Lembre aos estudantes que a dinâmica de aquecimento e resfriamento da atmosfera é um fenômeno da natureza, mas a ação humana provocou alterações profundas nesse processo.

- No século XX, três hipóteses foram formuladas para explicar a presença do ser humano na América: a do autoctonismo, a da origem polinésia e a da origem asiática (via Estreito de Bering). A primeira e a segunda já foram descartadas pela ciência, enquanto a terceira é consensual. É importante comentar com os estudantes que as hipóteses apresentadas são baseadas em fontes e argumentação científica. Enfatize o caráter dinâmico da produção do conhecimento e o fato de que hipóteses podem ser reforçadas por meio de novas pesquisas ou substituídas por outras.

- Os modelos mais aceitos baseiam-se na chegada dos grupos humanos pelo Mar de Bering. De acordo com um deles, o povoamento iniciou-se por terra, com a chegada dos seres humanos pelo Estreito de Bering. Conforme o outro, os seres humanos podem ter chegado à América pelas Ilhas Aleutas, localizadas ao sul do Mar de Bering. A principal discussão é sobre o modo como o continente foi povoado.

Megafauna: conjunto de animais de grandes proporções.

Camelídeo: mamífero da mesma família que o camelo, o dromedário, a lhama, a alpaca e outras espécies.

Dica

FILME Classificação indicativa de A era do gelo: livre.

A era do gelo
Direção: Chris Wedge, Carlos Saldanha.
Estados Unidos, 2002.
Duração: 81 min.

A animação é imprecisa do ponto de vista científico, mas pode ajudá-lo a refletir sobre o modo como as pessoas imaginam algumas das espécies mencionadas no capítulo. Se você já assistiu ao filme, deve se lembrar do personagem Sid. Ele é uma representação de uma preguiça-gigante. Esse animal, que viveu durante o Pleistoceno (aproximadamente de 12 a 13 mil anos atrás), chegava a medir 6 metros de altura e pesar 5 toneladas.

Ilustração atual representando a antiga megafauna americana.

O impacto sobre a natureza

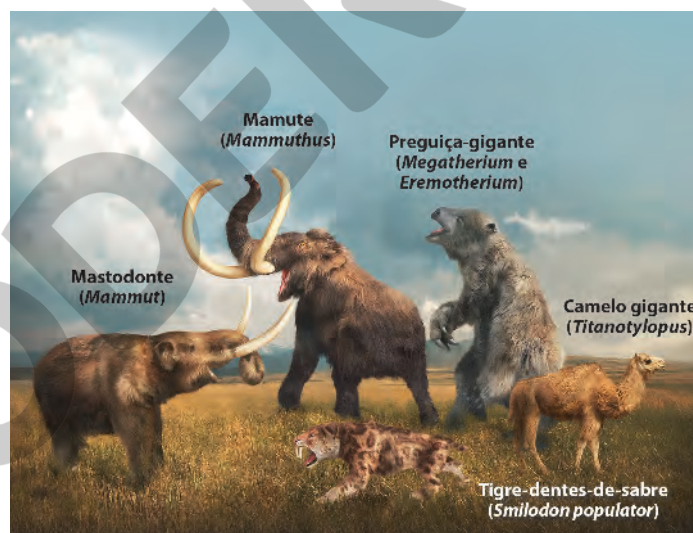
A presença humana na América causou um impacto muito forte sobre a natureza. Quando os primeiros *Homo sapiens* aqui chegaram, encontraram uma **megafauna** composta de mamutes e mastodontes, roedores do tamanho de ursos, **camelídeos**, leões gigantes, tigres-dentes-de-sabre e preguiças-gigantes. Alguns milênios depois, a maioria dessas e de outras espécies havia sido extinta.

Apesar de as causas ainda serem incertas, de acordo com os pesquisadores, alguns fatores podem ter contribuído para o desaparecimento da megafauna. Entre esses fatores, estavam as mudanças climáticas e a ação do ser humano.

Como os primeiros grupos humanos se espalharam pelo continente?

Analisando registros arqueológicos encontrados no continente americano, os cientistas elaboraram algumas teorias a respeito dos primeiros habitantes da América e do povoamento do continente.

De acordo com a hipótese mais aceita, os primeiros seres humanos chegaram à América no final da última glaciação, pelo norte do continente, através do Estreito de Bering. Conforme essa hipótese, os primeiros povoadores vieram da Ásia.



FONTE: NASCIMENTO, C. R.; GALLO, V. *Megafauna brasileira*. Rio de Janeiro: ComCiência, 2020. E-book

- De acordo com a chamada hipótese de Clóvis – nome da cidade no Novo México, nos Estados Unidos, onde foram encontrados artefatos de pedra e ossos fabricados por grupos que ocuparam a América do Norte e a Central por volta de 13 mil anos atrás –, levas de populações provenientes da Sibéria se estabeleceram na América do Norte e, de lá, deslocaram-se para os territórios ao sul. Por muito tempo aceito, o modelo de Clóvis tem-se provado insuficiente, pois centenas de sítios arqueológicos com mais de 13 mil anos foram encontrados em diversos locais do continente, incluindo o Brasil.

Dados numéricos sobre o percentual de cobertura das geleiras ao redor do globo retirados de: COMO ocorrem as eras glaciais? Existe mais alguma prevista? *Superinteressante*, 18 abr. 2011. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-ocorrem-as-eras-glaciais-existe-mais-alguma-prevista/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

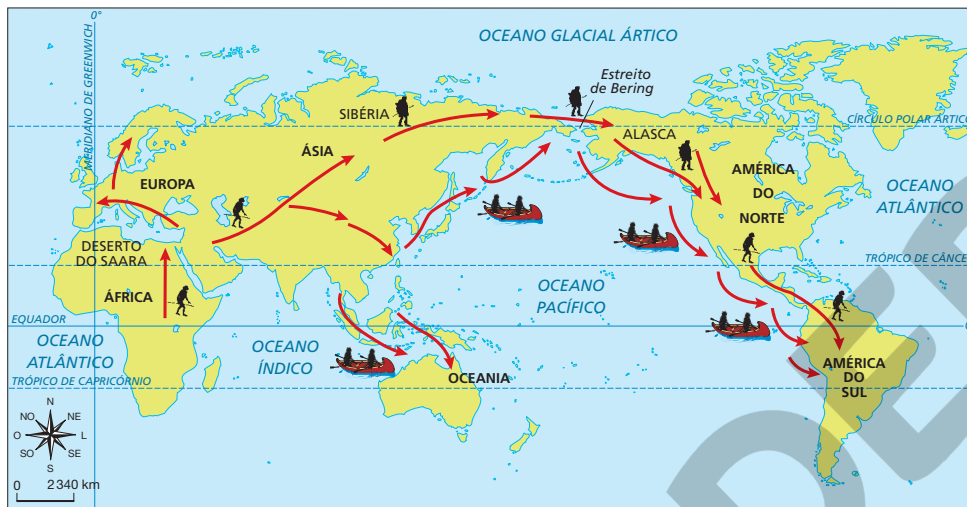
As glaciações (ou eras do gelo) são fenômenos recorrentes no planeta – a última ocorreu entre 50 mil e 12 mil anos atrás, aproximadamente. Durante os períodos de glaciação, ocorrem frio intenso e aumento das geleiras nos polos.

Hoje as geleiras ocupam 10% da área total da Terra. Na mais recente era do gelo, elas ocupavam cerca de 30% da parte terrestre do planeta e dos oceanos. Esse fenômeno pode ter provocado o recuo dos mares em alguns locais, formando conexões de terra e gelo entre territórios que antes estavam separados pelas águas.

Uma dessas conexões pode ter ocorrido no Estreito de Bering, região entre a Sibéria (na Ásia) e o Alasca (na América). De acordo com a hipótese mais aceita sobre o povoamento da América, essa situação facilitou a vinda de pessoas para o continente americano, que navegavam em pequenas embarcações a partir de ilhas localizadas ao sul do Mar de Bering.

Outras hipóteses, hoje menos aceitas, foram propostas. De acordo com uma delas, povos originários da Oceania chegaram à América cruzando o Oceano Pacífico. Conforme outra teoria, proposta pela arqueóloga franco-brasileira Niède Guidon, os primeiros seres humanos que chegaram à América partiram da África, em pequenas embarcações, e atravessaram o Oceano Atlântico.

Os possíveis caminhos do ser humano para a América



FONTE: DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 14-15.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. De acordo com as hipóteses científicas mais aceitas, como os primeiros seres humanos chegaram ao continente americano?
2. Indique um impacto ecológico resultante da presença dos primeiros seres humanos no continente americano.
3. Descreva o fenômeno das glaciações. Como ele está relacionado com uma das hipóteses sobre a ocupação do continente americano por seres humanos?

Agora é com você!

1. De acordo com as hipóteses científicas mais aceitas, os seres humanos chegaram ao continente americano em diversas ondas migratórias, as quais passaram pelo extremo norte da América.

2. Estima-se que o desaparecimento da megafauna (composta de tigres-dente-de-sabre, mamutes e mastodontes, entre outros) esteve relacionado à ação do ser humano no continente americano.

3. As glaciações são períodos de frio intenso que causam o aumento das geleiras nos polos e a consequente retração de águas nos oceanos. Com isso, em alguns lugares emergem conexões de terra e de gelo ligando territórios que antes eram separados pela água. De acordo com a hipótese mais aceita a respeito da ocupação do continente americano pelos humanos, essas conexões ocorreram no Estreito de Bering, região entre a Sibéria, na Ásia, e o Alasca, na América, possibilitando a passagem entre esses lugares.

Orientação para as atividades

Nas atividades são propostos dois procedimentos: diferente da atividade 1, mais restrita à localização de informações no texto, as questões 2 e 3 mobilizam processos cognitivos ligados à tradução das informações identificadas. Atente, portanto, a essas diferenças:

- oriente a identificação das informações necessárias para cada resposta (anotações no caderno de frases e palavras-chave);
- incentive a tradução, ou seja, o uso das palavras dos estudantes resultante dos processos de sistematização das informações.

É possível que alguns dos estudantes apresentem dificuldades em sistematizar as informações identificadas para produzir respostas com o uso das próprias palavras. Se alguns foram capazes apenas de copiar os trechos adequados, valorize esse movimento de caráter indutivo, pois é uma etapa importante para elaborações mais complexas.

Ao abordar os vestígios arqueológicos e a diversidade cultural dos povos ameríndios, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI05 e EF06HI07, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 3** e das **Competências Específicas de História nº 2, nº 5 e nº 6**.

Interdisciplinaridade

Ao tratar da ocupação e da transformação do espaço e da domesticação dos recursos vegetais, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular geografia EF06GEO2 – “Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários”.

- Esse é um bom momento para discutir com os estudantes dois conceitos fundamentais: o de raça e o de etnia. O primeiro ponto a ser destacado é o de que o termo *raça* tem uma variedade de definições usualmente utilizadas para descrever um grupo de pessoas que compartilham certas características morfológicas. No entanto, a maior parte dos biólogos, geneticistas, antropólogos e historiadores rejeita o uso científico do conceito, que só pode ter aplicabilidade biológica quando as espécies de determinado grupo se apresentam homogêneas. Essa condição, presente em alguns animais domésticos, não é encontrada nos seres humanos: “o genoma humano é composto de 25 mil genes, e as diferenças mais aparentes entre indivíduos (cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz) são determinadas por um grupo insignificante desses genes. A diferença entre um negro africano e um branco nórdico, por exemplo, compreende apenas 0,005% do genoma humano. Do ponto de vista biológico, ‘raças’ humanas não existem.” Citação foi retirada de: QUINTÃO, C. C. A. *et al.* Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. *Dental Press J. Orthod.* ano 3, n. 15, p. 122, 2010.

Os primeiros povos ameríndios

Os primeiros grupos que se estabeleceram na América, chamados de paleoíndios, são os ancestrais dos povos indígenas americanos. Eles deram origem a diversas etnias, com língua, costumes e organização social diferentes. Os instrumentos utilizados pelos habitantes do Alasca, como o arpão ou as agulhas de marfim, eram muito diferentes dos usados pelos grupos que viviam na região da Patagônia.

Havia, porém, semelhanças nos modos de vida desses primeiros habitantes da América, principalmente entre comunidades que mantinham contato umas com as outras. De modo geral, elas eram formadas por pequenos grupos nômades que praticavam a caça, a pesca e a coleta de vegetais e frutos.

Ao se deslocar, esses grupos transmitiram conhecimentos de certas práticas para outros que viviam na América. Um desses conhecimentos envolvia a técnica para fazer artefatos de pedra, como pontas de lanças e flechas. Além da pedra, esses povos empregavam outros materiais, como ossos e pele de animais, madeira e fibras vegetais, para construir abrigos e instrumentos de trabalho.

Alguns povos deixaram de ser nômades e, com o tempo, deram origem a sociedades complexas. O processo de sedentarização desses povos apresentou variações locais, mas esteve relacionado à domesticação de animais e ao início da agricultura, que ocorreram por volta de 7 mil anos atrás.

Os primeiros vegetais cultivados na América foram o feijão, a abóbora, o tomate, o algodão e especialmente o milho, que se tornou a base alimentar de muitos povos. Em diversas partes do continente, também teve destaque o cultivo da batata e da mandioca.

Imagens em contexto!

Os geoglifos são vestígios da ocupação humana em determinada região. Na fronteira entre Brasil e Bolívia, há mais de duzentos deles, espalhados por 248 quilômetros, formando uma rede de avenidas e valas que datam de 200 a.C. até o século XIII. Estima-se que a área tenha abrigado até 60 mil pessoas.

Dados numéricos sobre os geoglifos foram retirados de: LOPES, R. J. *As cidades perdidas da Amazônia. Superinteressante*, 13 abr. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/as-cidades-perdidas-da-amazonia/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

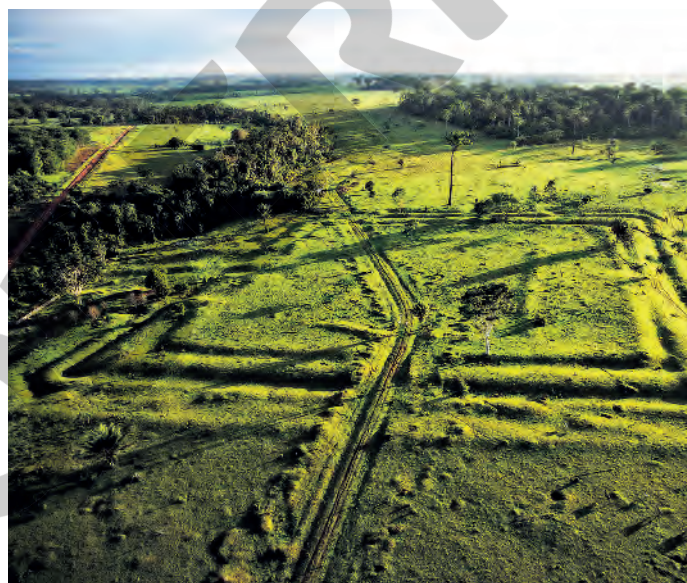


Foto aérea do geoglifo do Tequinho, em Rio Branco (AC). Foto de 2013.

72

Curadoria

Geoglifos: paisagens da Amazônia Ocidental (Livro)

Denise Pahl Schaan, Alceu Ranzi e Antonia Damasceno Barbosa (org.). *Rio Branco: GKNORONHA*, 2010.

Essa obra trata dos geoglifos produzidos, durante mais de mil anos, por povos que ocuparam a região compreendida entre o leste do Acre e o oeste de Rondônia, assim como entre o norte da Bolívia e o sul do Amazonas.

Os maias

Os maias eram descendentes de povos caçadores-coletores nômades. Eles habitavam regiões da chamada **Mesoamérica** (veja o mapa a seguir) e cultivavam diversas espécies de milho, além de cacau, algodão, tomate e batatas. Eles também domesticavam animais, como a abelha (para obtenção de mel) e o peru (utilizado como parte de sua alimentação).

Os maias eram politeístas e, em rituais religiosos, realizavam sacrifícios humanos. Essa prática se relacionava à concepção de mundo deles, segundo a qual o sangue humano era necessário para que o Sol aparecesse todos os dias e a escuridão não tomasse conta da Terra.

Entre os séculos III e IX, eles aperfeiçoaram sistemas de calendários, relacionados ao culto religioso e à agricultura, e aprimoraram suas cidades, que funcionavam de maneira independente umas das outras. Em razão disso, podem ser chamadas de cidades-Estado.

Cada governante exercia o poder sobre uma cidade ou, no máximo, sobre uma região. As cidades se envolviam em guerras e também firmavam alianças umas com as outras. Além disso, estabeleciam redes comerciais de longa distância com outros povos da região.

As cidades maias acabaram desaparecendo. De acordo com algumas teorias, isso ocorreu em razão de fenômenos ecológicos e climáticos, como mudanças nos regimes de chuva e esgotamento dos recursos naturais. Já outras hipóteses apontam que as consecutivas guerras levaram a população maia a abandonar as cidades entre os séculos X e XIV.

O fato de os maias terem abandonado suas cidades, voltando a viver em vilas e aldeias, não os extinguiu. Atualmente, seus descendentes compõem o segundo maior grupo de indígenas em países como o México.

Ao abordar os maias com base em vestígios arqueológicos, suas formas de organização social, seus centros urbanos, sua distribuição espacial, seus modos de intervir na natureza e suas práticas religiosas, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI05 e EF06HI08, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7** e das **Competências Específicas de História nº 2 e nº 6**.

- Se julgar pertinente, informe aos estudantes que, com base em pesquisas arqueológicas, sabe-se que os ancestrais dos maias eram caçadores-coletores que, por volta do século IV a.C., começaram a formar pequenas vilas e, com o tempo, aldeias complexas. Os maias realizavam trocas com outros povos da região da Mesoamérica.

- As cidades maias localizavam-se em uma região do continente habitada por diferentes povos. Alguns deles, como os olmecas e os zapotecas, formavam complexas culturas indígenas. Os contatos estabelecidos entre os diversos povos da região ajudaram a compor a complexa rede de significados do universo cultural maia.

- Se julgar pertinente, comente com os estudantes que a aplicação dos conhecimentos matemáticos e astronômicos na arquitetura maia conectava-se com seu sistema religioso. Nos equinócios de primavera e de outono, ao longo do dia, é possível observar que a movimentação do Sol projeta sombras na escadaria da pirâmide de Kukulcán, em Yucatán, no México, simulando o corpo de uma serpente.

Mesoamérica: civilizações



A Mesoamérica atual (2021)



FONTES: FERREIRA, G. M. L. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2013. p. 67; DUBY, G. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 236.

Curadoria

Além do eterno retorno: uma introdução às concepções de tempo dos indígenas da Mesoamérica (Artigo)
Eduardo Natalino dos Santos. Revista USP, São Paulo, n. 81. p. 82-93, mar.-maio 2009.

O artigo apresenta as concepções de tempo dos indígenas da Mesoamérica, discutindo ideias disseminadas no senso comum acerca das profecias que supostamente apontavam o fim do mundo, como a centrada no ano de 2012. Nos mitos mesoamericanos havia a concepção de várias eras ou sóis, que designavam cada um dos tempos previstos para começar e terminar com grandes eventos cataclísmicos. Essa concepção estava presente também no chamado Ocidente medieval, em que a escatologia em torno do ano 1000 prenunciava o fim do mundo marcado por eclipses, passagem de cometas etc.

Ao abordar as características, as formas de organização, a dieta alimentar e a crença religiosa da sociedade asteca, bem como os locais ocupados, a domesticação de plantas, a ciência e a tecnologia (como as empregadas na construção das *chinampas*) desenvolvidas por essa sociedade, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI05 e EF06HI08, das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 3 e nº 7** e das **Competências Específicas de História nº 1 e nº 2**.

Interdisciplinaridade

Ao abordar, por meio de textos e imagem, as técnicas agrícolas e o uso dos recursos hídricos, incluindo a transformação da paisagem lacustre em áreas de plantio, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades do componente curricular geografia EF06GE02 – “Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários” – e EF06GE10 – “Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares”.

Imagens em contexto!

Chinampas eram canteiros elevados construídos sobre o lago. Os astecas demarcavam os locais com estacas e junco e formavam os canteiros com terra, lodo e vegetação aquática, possibilitando a ampliação de áreas agricultáveis. Para realizar esse trabalho, eram necessárias muitas pessoas.

A técnica de cultivo tradicional desenvolvida pelos astecas ainda é utilizada. É produtiva e sustentável, pois contribui para que os seres que vivem no lago continuem a se desenvolver junto da produção agrícola.

74

Curadoria

Códices mexicanos: imagens, escritura e debate (Vídeo)

USPFLLCH. Brasil, 2017. Duração: 116 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3t3adyAWww&t=2957s>. Acesso em: 4 jan. 2022.

No vídeo, é reproduzida uma palestra realizada pelo historiador Eduardo Natalino dos Santos no evento Códices mexicanos: imagens, escritura e debate, promovido pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e pelo Centro de Estudos Mesoamericanos e Andinos (Cema), ambos da Universidade de São Paulo (USP).



Detalhe de ilustração presente no *Códice Mendoza*, produzido no século XVI pelos espanhóis, representando a história de fundação de Tenochtitlán.

Os astecas

Os astecas, nome mais convencional dado aos mexicas (como eles próprios se chamavam), desenvolveram sua civilização séculos depois que as cidades maias entraram em decadência.

Enquanto os maias habitavam locais entre o centro e o sul da Mesoamérica, os astecas viviam entre o centro e o norte dessa região (analisar o mapa da página 73).

De acordo com seus relatos, eles habitavam inicialmente um local chamado Aztlán, de onde migraram por muito tempo até chegar à região central do México. Lá, estabeleceram-se em uma pequena ilha, no centro do Lago Texcoco. Esse foi o núcleo do que seria a cidade de Tenochtitlán.

O pequeno povoado, inicialmente muito pobre e militarmente fraco, recebeu forte influência de grupos que já habitavam a região, como o dos toltecas, passando a adotar costumes e deuses comuns na Mesoamérica.

Como os demais indígenas da região, os astecas eram agricultores. Além de vegetais, eles comiam peixes, crustáceos e insetos aquáticos.

Como você deve imaginar, morar em uma ilha traz algumas dificuldades, como a falta de terras para cultivar, mas os astecas desenvolveram uma inteligente solução para desenvolver a agricultura, criando as *chinampas*.



Detalhe de um manuscrito espanhol do século XVI em que é representada a construção de *chinampas*.

Conforme Tenochtitlán crescia em população e força, os astecas passaram a exercer influência sobre muitos povos vizinhos. Ao se aliar a cidades próximas, Tenochtitlán se tornou capital de uma poderosa confederação, que foi chamada pelos historiadores de Confederação Mexica ou Império Asteca.

Politicamente, os astecas eram governados por um *tlatoani* ("aquele que fala", em náuatle, língua dos astecas), que possuía muitos poderes.

Os povos submetidos ao império eram obrigados a pagar tributos na forma de penas raras, pedras e metais preciosos, produtos agrícolas e, por vezes, até prisioneiros para os sacrifícios.

Assim como os maias, os astecas realizavam sacrifícios em rituais religiosos. De acordo com um de seus mitos de criação, alguns deuses se sacrificaram para que o Sol se movimentasse e a vida pudesse seguir seu curso. Assim, os seres humanos deviam repetir essa ação, fornecendo sacrifícios para que a vida e o mundo não terminassem. Ser oferecido em sacrifício normalmente era considerado uma honra, e os prisioneiros eram bem tratados antes de ser executados nos rituais.



DEANG DAGLI ORTIGGETTY IMAGES - MUSEU NACIONAL DE ANTROPOLOGIA, CIDADE DO MÉXICO

Calendário asteca conhecido como Pedra do Sol. No centro do disco está representado Tonatiuh, o deus Sol.



Mapa da cidade de Tenochtitlán produzido em 1524, com base nos relatos do conquistador espanhol Hernán Cortés.

Dados numéricos sobre as populações de Sevilha e de Paris foram retirados de: DEMOGRAFÍA de Sevilla en el siglo XVI. *Alma Mater Hispalense*. Disponível em: <https://personal.us.es/alporu/histsevilla/poblacion.htm>. Acesso em: 29 dez. 2021; BIRABEN, J. N.; BLANCHET, D. Essay on the population of Paris and its vicinity since the sixteenth century. *Population: an english selection*, v. 11, p. 155-188, 1999.

Imagens em contexto!

No começo do século XVI, Tenochtitlán era uma das maiores cidades do planeta, com cerca de 400 mil habitantes. No mesmo período, na maior cidade da Espanha, Sevilha, havia 60 mil habitantes e, em Paris, uma das maiores da Europa, viviam cerca de 200 mil pessoas.

- Comente com os estudantes que a reação de Hernán Cortés ao ambiente urbano de Tenochtitlán foi de espanto e admiração. O conquistador espanhol não poupou elogios à cidade, sempre a comparando com as europeias (como Córdoba e Sevilha).
- Além disso, Cortés demonstrou particular interesse pelos edifícios e chegou a dizer que aquela era a melhor cidade para os espanhóis viverem. No entanto, é interessante notar que os aspectos dos povoados e vilarejos indígenas elogiados por Cortés se aproximavam da concepção europeia de cidade. Isso significa que Tenochtitlán só foi considerada uma bela cidade nos aspectos que se assemelhavam ao que Cortés via e reconhecia na Europa. Por isso, o conquistador espanhol descreveu os mercados e, em particular, os edifícios religiosos.
- Para se referir aos templos indígenas, Cortés utilizou o termo *mesquita*, pelo qual eram conhecidos os templos islâmicos. Essas comparações inevitavelmente obedecem a uma perspectiva que se pode nomear eurocêntrica.

Ao tratar do Império Inca, de sua organização social, de suas tecnologias agrícolas e arquitetônicas, de suas intervenções no ambiente e da elaboração do sistema de escrita tridimensional, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI05, EF06HI07 e EF06HI08, das **Competências Gerais da Educação Básica nº 1 e nº 6**, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 3** e da **Competência Específica de História nº 1**.

• Estima-se que, em países como o Peru, a Bolívia, o Equador, a Argentina e o Chile, mais de dez milhões de pessoas falem a língua quéchua, a qual pode ser considerada um dos principais símbolos de identidade das nações andinas. Apenas no Peru, nos últimos dez anos, o número de *quechua-hablantes* (“falantes de quéchua”) aumentou em quase meio milhão de pessoas. Esse fato está intrinsecamente relacionado à revalorização da identidade andina nos últimos 20 anos. Como os idiomas estão vinculados à história, à memória e às visões de mundo de um povo, o quéchua contribui para que saberes e tradições milenares sejam transmitidos às novas gerações andinas. Na Bolívia, onde aproximadamente 70% da população é composta de indígenas e mestiços, o quéchua foi reconhecido como língua oficial em 2006, impulsionando essa revalorização identitária. Além disso, em 2009, foi formulada nesse país uma nova Carta Magna, na qual o Estado foi definido como plurinacional, reconhecendo a legitimidade das nações indígenas e sua autonomia. Dados numéricos retirados de: CABRAL, E. S. O resgate de uma língua: a construção da escrita quéchua. *Muiraqitã*, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2741/1616>. Acesso em: 4 jan. 2022.

Os incas

O povo inca era formado principalmente por guerreiros que falavam uma língua chamada quéchua. É provável que eles tenham partido da região amazônica em direção à Cordilheira dos Andes, onde se estabeleceram por volta do século XIII.

O povo inca dominou inicialmente a região de Cuzco, que se tornou a capital do império, de onde se expandiu sobre territórios vizinhos.

A área incorporada pelo Império Inca chegou a quase 1 milhão de quilômetros quadrados em seu auge e abrangeu o território correspondente à atual região entre a Colômbia e a Argentina (analise o mapa).

As características da região de cordilheira que os incas habitavam influenciaram seu modo de vida. Assim, eles desenvolveram técnicas agrícolas de cultivo em encostas de montanha ou em ambientes desérticos.

FONTES: DUBY, G. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 238; KINDER, H.; HILGEMANN, W. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 218.

Império Inca – séculos XV-XVI



Índigenas quéchuas preparando batatas em Tinki, Peru. Foto de 2018. Foram os incas que iniciaram o cultivo da batata.

76

Curadoria

O alimento super nutritivo que se adaptou a todas as culturas e “mudou o mundo” (Reportagem)

Diego Arguedas Ortiz. *BBC News Brasil*, 22 ago. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-tra-52905548>. Acesso em: 4 jan. 2022.

Nessa reportagem, Ortiz trata de parte da história da batata, abordando sua domesticação, a origem americana e a expansão bem-sucedida do tubérculo para outros continentes, as vitaminas e os nutrientes do alimento.

Agricultura e tecnologias incas

Para plantar nas regiões montanhosas, os incas desenvolveram a técnica de cultivo em terraços. Com essa técnica, eles construíam degraus nas encostas para conter a erosão do solo.

O trabalho agrícola era coordenado pelo Estado, e não havia propriedade privada da terra. A produção era realizada coletivamente por comunidades familiares chamadas de *ayllu*. Cada *ayllu* repartia suas terras em três partes: a do deus Sol, a do inca (ou imperador) e a da comunidade. Nessa última, as terras eram repartidas entre as famílias para que todas produzissem os alimentos necessários para seu sustento.

Os incas, assim como os demais povos ameríndios, não empregavam a roda como instrumento de trabalho, mas usavam alguns animais, como a lhama e a alpaca, para transportar carga. Eles desenvolveram um complexo sistema de estradas interligando as diferentes partes do império, que chamavam de *Tawantinsuyu* (“quatro regiões” ou “quatro partes”). Como os territórios eram muito extensos, essas estradas eram vitais para o comércio, para a movimentação de exércitos e para a comunicação.



Visão aérea de Machu Picchu, no Peru. Foto de 2021.



Representação de um inca segurando um *quipu*, em ilustração da obra de Felipe Guaman Poma de Ayala, século XVI.

Imagens em contexto!

A arquitetura é um dos aspectos que mais chamam a atenção na cultura inca: a capacidade de entalhar pedras e encaixá-las perfeitamente, mesmo em ângulos irregulares, possibilitou que os edifícios e as muralhas de Machu Picchu e Cuzco, por exemplo, resistissem ao tempo e aos terremotos, muito comuns nos Andes. Os incas também se destacaram por criar o único sistema de escrita tridimensional, o *quipu*, formado por cordas e nós de diferentes cores e espessuras que podiam atingir vários metros de comprimento.

- Da abertura deste capítulo até esta página, foram estudadas as hipóteses mais aceitas sobre o povoamento do continente americano e a diversidade étnico-cultural da América. Abordaram-se, também, as teorias sobre as principais rotas utilizadas pelos primeiros humanos para chegar à América, procurando demonstrar a construção do saber científico pautado em evidências e elaboração de hipóteses. Além disso, enfatizaram-se algumas das civilizações e de grupos indígenas que se desenvolveram na América, dos paleoíndios às civilizações mesoamericanas e andinas. Esse esforço é fundamental, pois contribui para a ampliação dos currículos, geralmente centrados em uma história eurocêntrica, que relegam civilizações fora da Europa a um papel secundário.

- Nesse sentido, o objetivo da primeira parte do capítulo foi traçar um panorama histórico-cultural mais plural desses povos, valorizando suas formas de organização política e social e suas práticas culturais. Pretendeu-se, assim, desconstruir certos estereótipos associados ao mundo indígena, principalmente a homogeneização embutida na categoria “índio” como um dado natural ou racial.

- Ainda sobre a percepção que o senso comum tem dos indígenas, procurou-se desconstruir o discurso que os associa quase mecanicamente à natureza, mostrando que o ser humano é agente em seu desenvolvimento histórico. Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo com outros componentes curriculares, como ciências, ao tratar das constantes intervenções no ciclo de vida de plantas, e geografia, ao mostrar as alterações no espaço.

Ao tratar dos primeiros habitantes do território correspondente ao do atual Brasil, dos sítios arqueológicos, das ocupações territoriais, da cultura material, dos sambaquis e da intervenção humana na natureza, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI05, EF06HI07 e EF06HI08, das **Competências Gerais da Educação Básica nº 1 e nº 2** e das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 3, nº 4 e nº 7**.

- Nesse momento, talvez seja interessante resgatar o contexto e a repercussão do incêndio que destruiu o prédio que abrigava o Museu Nacional, no Rio de Janeiro (RJ), em 2018. Uma das peças do acervo, recuperada parcialmente das cinzas do incêndio, foi o crânio de Luzia.
- Até hoje os estudiosos não sabem por que os sambaquis eram construídos nem quais eram suas finalidades. As principais hipóteses sugerem que poderiam servir como habitação e como locais de práticas religiosas (para sepultamentos, por exemplo). Foram encontrados mais de mil sambaquis até hoje, mas grande parte deles se encontra deteriorada, dificultando seu estudo. Além disso, muitos são destruídos por indústrias que utilizam o material que os forma para fabricação de cal, empregada na construção civil.

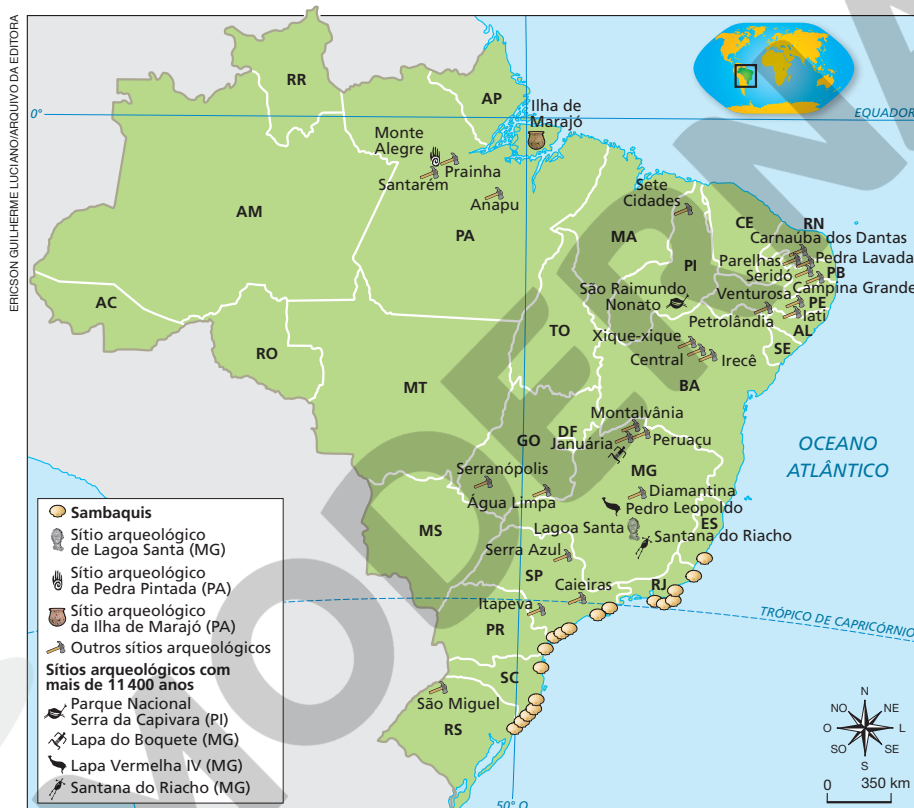
Os primeiros habitantes do território correspondente ao do Brasil atual

Achados arqueológicos no Brasil sugerem que os primeiros habitantes do território correspondente ao do Brasil atual eram caçadores-coletores e fabricavam instrumentos com lascas de pedra e outros materiais.

Eles viviam em habitações ao ar livre, mas também se abrigavam embaixo de rochas e em cavernas, onde registravam, nos paredões de pedra, figuras de animais e pessoas, como as pinturas rupestres encontradas na Serra da Capivara, no estado do Piauí.

Os esqueletos humanos mais antigos descobertos no território brasileiro foram escavados em Lagoa Santa, no estado de Minas Gerais. Lá foi achado o crânio de uma mulher, apelidada pelos estudiosos de Luzia, que tem cerca de 11 mil anos. No local, os pesquisadores também encontraram sepulturas datadas de 11 mil a 7 mil anos atrás.

Brasil: principais sítios arqueológicos e sambaquis



78

- Esse tema dos primeiros habitantes do território que hoje corresponde ao Brasil é fundamental para discutir a interação do ser humano com o meio. Além disso, demonstra que o espaço é resultado também de atividades humanas, pois à primeira vista o sambaqui remete a uma montanha “natural”, e não a algo produzido por pessoas. Outro ponto interessante a ser enfatizado é a quebra da lógica sequencial e etapista do desenvolvimento humano, pois os povos dos sambaquis são um caso de sedentarização sem predominância da economia agrícola. Matiza-se, assim, a ideia de que a passagem do modo de vida nômade ao sedentário sempre decorreu do domínio da agricultura.

O povo dos sambaquis

Os povos que você estudou neste capítulo precisavam se deslocar constantemente em busca de caça ou praticar agricultura para sobreviver. Já os habitantes da área litorânea, especialmente entre o Espírito Santo e o Rio Grande do Sul, dispunham de uma fonte abundante e praticamente fixa de alimento: o mar. Eles pescavam e coletavam animais marinhos para se alimentar.

Estudos recentes sugerem que esses povos desenvolveram técnicas de criação de moluscos e até de algumas espécies de peixes. Caça e coleta apenas complementavam sua alimentação. Por causa da facilidade de encontrar alimentos, esses grupos podiam viver durante muito tempo em um mesmo local. Geralmente, eles escolhiam um local também próximo a algum rio para obter água doce.

Imagine um grande grupo de pessoas consumindo alimentos no mesmo local por muito tempo. O que resultaria desse processo? Se você pensou em algo como lixo, acertou!

Os restos de animais marinhos, conchas de moluscos, ferramentas, armas, cerâmicas quebradas etc. foram se acumulando com o tempo até formar montanhas chamadas de *sambaquis* (do tupi *tampa*, "marisco", e *ki*, "amontoadado"). Alguns sambaquis têm mais de 30 metros de altura. Eles foram formados no litoral brasileiro entre 10 mil e mil anos atrás.



Sambaqui Cabo de Santa Marta I, na Estrada Geral do Farol, em Laguna (SC). Foto de 2017.

Resposta do "Se liga no espaço!": Seria impossível para os grupos dos sambaquis desenvolver certas características de sua sociedade não fosse a proximidade do oceano e das fontes de água. Da mesma forma, o espaço habitado não seria o mesmo sem a ação dos seres humanos, que modificaram a paisagem por meio do consumo de peixes e frutos do mar, fornecendo o material para a formação dos enormes sambaquis.

Dica

JOGO

Sambaquis – uma história antes do Brasil

Disponível em: <http://www.arise.mae.usp.br/sambaquis/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

Desenvolvido pelo grupo de pesquisa Arqueologia Interativa e Simulações Eletrônicas (Arise), este jogo de simulação possibilita vivenciar as práticas de caça e coleta e aprofundar-se nos saberes de um grupo de sambaqueiros que ocupavam o nosso território 3 mil anos atrás.

Responda no caderno.



Se liga no espaço!

Com base na imagem, elabore um texto comentando as influências recíprocas entre o ser humano e o espaço que ele habita.

ROGÉRIO REISPULSAR IMAGENS

79

Ampliando

No texto a seguir, a historiadora Marília Oliveira Calazans fala a respeito da exploração industrial dos sambaquis.

“No Brasil, desde o século XVI, as conchas e ossos extraídos dos sambaquis consistem em uma das principais matérias-primas da arquitetura colonial, para a elaboração de cal e argamassa, conforme apontam os diversos documentos [...]. O consumo dos sambaquis como fonte para a construção civil durante séculos demonstra a relevância que tais ostras possuíam para a administração colonial. Por isso, é comum que alguns sambaquis atuais estejam associados na paisagem a fornos construídos para a queima das conchas e ossos. A dimensão desta exploração, isto é, quantos sítios foram esgotados, contudo, não podemos saber.

A indolência da qual os indígenas foram acusados foi respondida pela insensibilidade da engenharia e arquitetura do período: moer ossos para construir igrejas! Embora a cal não fosse obtida exclusivamente a partir das conchas dos sambaquis [...] a exploração destes sítios perpassou leis de proteção e continua no século XXI, a despeito de monumentais esforços de preservação.”

CALAZANS, Marília Oliveira. *Os sambaquis e a arqueologia no Brasil do século XXI*. Dissertação (Mestrado em História Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), 2016, p. 127.

Curadoria

Sambaquis: arqueologia no litoral sul do Brasil (Vídeo)

MAE-USP. Brasil. 2020. Duração 115 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bmbPEd0Lyco>. Acesso em: 20 abr. 2022.

No vídeo, é reproduzida uma *live* realizada com o professor doutor Paulo DeBlasis, atual diretor do Museu de Arqueologia e Etnologia de São Paulo (MAE-USP), a respeito dos sambaquis presentes no litoral sul brasileiro.

Ao tratar da ocupação histórica dos povos amazônicos, agrícolas e ceramistas, assim como dos vestígios arqueológicos, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI08, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5** e da **Competência Específica de História nº 2**.

Temas Contemporâneos

Transversais

Ao considerar a diversidade cultural dos povos na ocupação histórica do território correspondente ao do Brasil atual, possibilitando pensar a continuidade de algumas dessas práticas na sociedade brasileira até os dias atuais, o conteúdo contribui para o desenvolvimento dos Temas Contemporâneos Transversais **Diversidade cultural** e **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Ampliando

No texto a seguir, Cristiana Bertazoni rompe com a ideia de povos amazônicos isolados e rudimentares.

“Extensas e antigas redes de comércio de longa distância ligavam Andes e Amazônia, permitindo um fluxo constante de produtos procedentes das duas áreas. Enquanto penas, algodão, tecidos e plantas subiam a cordilheira, metais (machados de cobre) e tecidos de lã desciam para a floresta”.

BERTAZONI, C.
A cordilheira e a floresta.
Revista de História da Biblioteca Nacional, ano 8, n. 91, p. 24, abr. 2013.



ROMULO FIALDIN/TEMPO COMPOSTO - MUSEU PARAENSE EMILIO GOELDII, BELEM

Urna de cerâmica marajoara produzida entre 400 e 1350, encontrada na Ilha de Marajó (PA).



Imagens em contexto!

A produção de objetos de cerâmica diversos, como urnas e adornos, era característica das sociedades agrícolas da região amazônica. É possível que as cerâmicas marajoaras fossem produzidas pelas mulheres, que passavam adiante, de mãe para filha, as técnicas de fabricação e decoração das peças.

Dados numéricos sobre a população Marajoara foram retirados de: BEIGUELMAN, G. No norte do Brasil, uma arte milenar é resgatada. *Jornal da USP*, 23 jul. 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/no-norte-do-brasil-uma-arte-milenar-e-resgatada/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

Praia do Pesqueiro, na Unidade de Conservação Reserva Extrativista Marinha de Soure, na Ilha de Marajó (PA). Foto de 2019. Até hoje habitantes da ilha vivem da pesca, do extrativismo etc.

Povos agrícolas

Os povos que habitavam o território brasileiro não dependiam exclusivamente da caça e da coleta para sobreviver. Alguns deles desenvolveram o cultivo de plantas e passaram a depender cada vez mais da agricultura.

Pesquisadores acreditam que, cerca de 4 mil anos atrás, esses grupos aprenderam técnicas agrícolas ao manter contato com povos que viviam na região da Cordilheira dos Andes e na América Central.

Apesar de o cultivo de plantas ter sido praticado em quase todas as regiões do território correspondente ao do Brasil atual, foi na Amazônia que se concentrou a maior parte dos povos agricultores.

Esses grupos da Amazônia desenvolveram também técnicas para fazer potes, vasos, pratos e urnas de cerâmica. Eles misturavam argila a outros materiais, obtendo uma massa, e a moldavam no formato do objeto que queriam produzir. Depois, cozinhavam o objeto em um forno para que a argila endurecesse e ficasse resistente. Que tal conhecer um desses povos amazônicos?

A cultura marajoara

Na foz do Rio Amazonas, no Pará, existe uma ilha chamada Marajó. Há aproximadamente 1600 anos, habitou esse local um dos principais povos agricultores: os Marajoara. Pesquisas realizadas nos sítios arqueológicos indicam que em seu auge, entre os anos 1000 e 1300, a população pode haver alcançado até 100 mil pessoas.

A sociedade marajoara provavelmente era dividida por funções sociais: algumas famílias se responsabilizavam pela caça, outras pelo artesanato e outras assumiam funções religiosas e de governo. Os principais vestígios deixados pela cultura marajoara foram suas cerâmicas.



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

80

Ampliando

Ao debater a cultura marajoara e sua apropriação estética na atualidade em objetos cerâmicos, a arqueóloga Denise Pahl Schaaf afirma:

“A cultura marajoara enquanto ‘tradição inventada’ possui muito pouco da referência original ao passado e há uma tendência crescente de diferenciação das duas coisas (passado e presente) sem que essa diferenciação seja explícita. [...]”

Por isso, a necessidade de que a re-significação de objetos e práticas antigas dentro de contextos novos venha acompanhada pela consciência dos processos históricos nos quais se insere e aos quais contribui, maneira pela qual esta práxis pode vir a somar verdadeiramente para a construção de cidadania e identidade”.

SCHAAN, D. P. Arqueologia, público e comodificação da herança cultural: o caso da cultura marajoara. *Revista Arqueologia Pública*, n. 1, p. 27-28, 2006.

Ao tratar dos povos indígenas, da produção da mandioca e da técnica da coivara, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI05 e EF06HI08, da **Competência Geral da Educação Básica nº 6** e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 3**.

Tema Contemporâneo

Transversal

Ao abordar os saberes tradicionais e as tecnologias indígenas em sua interação com a natureza, presentes em nossa sociedade ainda hoje, o conteúdo contribui para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e tecnologia**.

- A segunda parte do capítulo é dedicada à compreensão dos primeiros grupos indígenas que habitaram o território que hoje compõe o Brasil. Se possível, esclareça aos estudantes o fato de que tais grupos não podem ser classificados como os primeiros brasileiros, pois a ideia de nacionalidade ou de país foi uma construção posterior e, mesmo hoje, é difícil aplicá-la a alguns povos indígenas. O capítulo centra-se em culturas de paleoíndios, como a de Lagoa Santa, a de Umbu e a dos sambaquis do litoral, avançando depois para grupos indígenas ligados à agricultura, como os da Amazônia e os Tupi-Guarani. Reforça-se a necessidade de evidenciar o fato de que os grupos indígenas não desapareceram após o contato com os europeus, mas se transformaram e continuam existindo com identidade e visões de mundo próprias.

Cerâmica, agricultura e sedentarização

Você notou que nos exemplos anteriores os povos que desenvolveram cerâmica também praticaram a agricultura? Essa associação não é coincidência. Apesar de povos caçadores-coletores terem usado artefatos cerâmicos, como alguns da região sul, os estudos arqueológicos apontam uma relação entre a difusão da agricultura e a produção da cerâmica.

É possível compreender essa relação com o exemplo da produção de farinha de mandioca, planta que era originalmente venenosa (algumas ainda são).

Os grupos indígenas agricultores desenvolveram técnicas capazes de extrair a substância tóxica da raiz: eles a espremiam, retirando o suco, o cozinhavam e o deixavam fermentando durante alguns dias. Por fim, torravam a massa que restava, transformando-a em farinha – um alimento altamente nutritivo.

Para realizar esse complexo e trabalhoso processo, desenvolveram cerâmicas especiais, impermeáveis, que podiam ser levadas ao fogo como panelas.

Imagens em contexto!

A casa de farinha é um espaço de trabalho, socialização e cultura importante para os povos indígenas e ribeirinhos na região amazônica.

O processo de produção da farinha começa com plantio de manivas, pedaços de tronco de mandioca que dão origem a novos pés. Com a planta adulta, a raiz (que conhecemos como mandioca) é colhida e levada para a casa de farinha, onde é descascada, amolecida e fermentada em água. Em seguida, ela é ralada e espremida no tipiti – um cesto cilíndrico trançado, usado para secar a massa e retirar a manipueira, um ácido venenoso que não pode ser ingerido cru.

Ela então é peneirada e levada ao forno para a torra. Uma vez seca, a farinha está pronta para o consumo. As mulheres geralmente são as responsáveis pela produção da farinha: descascam a mandioca, transformam o vegetal em massa, peneiram a massa e a torram.

Família indígena da etnia Aparai-Wayana preparando farinha de mandioca em Laranjal do Jari (AP). Foto de 2018.



Mulheres indígenas da etnia Kalapalo descascando mandioca em Querência (MT). Foto de 2018.



Família indígena da etnia Aparai-Wayana preparando farinha de mandioca em Laranjal do Jari (AP). Foto de 2018.

Curadoria

Laboratório de Arqueologia e Antropologia Ambiental e Evolutiva (LAAAE) (Site)

Disponível em: <https://sites.usp.br/laaae/es/>. Acesso em: 4 jan. 2022.

O LAAAE (USP) é um laboratório de pesquisas interdisciplinares voltado ao estudo dos seres humanos por meio da análise de seus aspectos históricos e ambientais. No site do laboratório, são disponibilizados diversos materiais – como vídeos, documentários, publicações e links – relacionados às últimas pesquisas arqueológicas, etnográficas e etnobiológicas (e de várias outras áreas) realizadas no Brasil.

Agora é com você!

1. De acordo com alguns mitos de criação mesoamericanos, os seres humanos deveriam realizar tais práticas para que a vida e o mundo não terminassem. Ser oferecido em sacrifício normalmente era considerado uma honra.

2. A difusão de técnicas de fabricação de artefatos de pedra, como pontas de flecha e lanças, pelos paleoíndios. Na região da Mesoamérica, a incorporação pelos maias de elementos culturais olmecas, como arquitetura, urbanismo, religião e formas de subsistência, e a assimilação pelos astecas de costumes dos povos da região, como escrita, divindades, calendário, agricultura do milho etc. Com relação ao território correspondente ao do Brasil atual, espera-se que mencionem a difusão de saberes agrícolas, por exemplo, no contato dos povos amazônicos com os andinos, e a disseminação da técnica da coivara.

3. Eles difundiram o cultivo do milho e da mandioca com a utilização da técnica da coivara. Como essa prática esgotava rapidamente o solo, esses grupos se transferiam constantemente em busca de novas áreas de plantio. Essa constante necessidade de deslocamento favoreceu a difusão da prática agrícola pelo território.

Orientação para as atividades

As atividades do boxe “Agora é com você!” demandam procedimentos lógicos complexos: explicar, descrever e relacionar. Oriente os estudantes a criar um caminho para as respostas que contemple:

- a compreensão do que é solicitado no comando e a identificação no livro didático das informações necessárias para responder a cada questão;
- a construção mental e oral das respostas, compartilhando-a com um colega, se for o caso.

Grafia dos nomes dos povos indígenas brasileiros

Nesta coleção, os nomes dos povos indígenas que vivem no Brasil foram grafados de acordo com a Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais, aprovada em 1953 na Primeira Reunião Brasileira de Antropologia:

- sem flexão de número ou gênero;
- com inicial maiúscula quando usados como substantivo, sendo opcional quando usados como adjetivo.



Imagens em contexto!

O domínio da tecnologia do plantio e da transformação da mandioca para consumo garantiu a segurança alimentar de muitos povos indígenas. Essa tecnologia foi transmitida posteriormente aos europeus.

A expansão da agricultura e os Tupi-Guarani

No século XV, a agricultura já era praticada em quase todas as partes do território correspondente ao do Brasil atual. A expansão das técnicas agrícolas provavelmente esteve relacionada aos povos da família linguística tupi-guarani.

Esses grupos saíram da parte sul da região amazônica em direção às áreas central e meridional do território. Nos locais em que se estabeleciam, cultivavam milho e mandioca usando a técnica da coivara. Essa técnica consiste na derrubada e na queimada de partes da floresta a fim de abrir espaço para a plantação.

O uso contínuo dessa técnica esgotava rapidamente o solo. Por isso, os grupos indígenas precisavam se mudar com frequência em busca de outras áreas de plantio. Essa constante necessidade de deslocamento favoreceu a difusão da prática agrícola pelo território.



Índigena Kalapalo colhendo mandioca na Aldeia Aiha, em Querência (MT). Foto de 2018.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Qual era a função dos sacrifícios humanos nas sociedades indígenas da Mesoamérica?
2. Descreva exemplos de trocas culturais entre indivíduos destes grupos indígenas: paleoíndios, indígenas mesoamericanos e habitantes do território correspondente ao do Brasil atual.
3. Cite uma das técnicas utilizadas pelos povos Tupi-Guarani. De que maneira ela se relaciona com a expansão desses grupos indígenas pelo território que correspondia ao do Brasil atual?

Atividade complementar

Proponha aos estudantes uma atividade de pesquisa a respeito dos mitos dos povos indígenas que vivem no território brasileiro. Comente que há mais de duzentos povos remanescentes do século XVI, quando se iniciou a colonização do território pelos portugueses. Depois disso, organize os estudantes em pequenos grupos. Defina os povos indígenas que serão analisados, reforçando o fato de que os grupos devem se concentrar nos mitos desses povos. Solicite aos grupos que compartilhem com o restante da turma. É importante que eles percebam que cada grupo indígena merece ser considerado como único e específico na composição da diversidade cultural do Brasil. Para a realização da atividade, além de livros, jornais e revistas, pode ser consultada a página *Povos Indígenas no Brasil*, do site do Instituto Socioambiental.

Vamos pensar juntos?

Os indígenas influenciaram o modo como os brasileiros se alimentam. Além do feijão, da abóbora, do milho e da mandioca, têm origem indígena o maracujá, o açaí, o caju etc. Também é por influência deles que os brasileiros descansam em redes e têm o hábito de tomar banho diariamente.

Além disso, muito do conhecimento indígena sobre plantas medicinais é empregado pela indústria farmacêutica na produção de medicamentos. Um exemplo é o uso das folhas do arbusto jaborandi para a produção de um colírio para tratar glaucoma, uma doença ocular.

Os não indígenas que vivem no Brasil assimilaram muitos elementos dos povos nativos e nem por isso se tornaram indígenas, não é mesmo? E o que acontece quando os indígenas utilizam tecnologias que não foram desenvolvidas por eles?

Grande parte dos indígenas que vivem no Brasil, tanto nas cidades como nas aldeias, tem roupas como as dos não indígenas, *smartphones*, *notebooks*, acesso à internet etc. Eles não deixam de ser indígenas por usarem essas coisas. Leia o que o artista Denilson Baniwa declarou sobre esse assunto:

“[...] pegamos esses conhecimentos e ferramentas e usamos para fortalecer nossas culturas. [...] Minhas obras falam desse tempo onde um celular ou um *laptop* não tornam você menos indígena, ao contrário, essas ferramentas podem ser essenciais para defendermos quem somos diante do mundo”.

GONZATTO, C. Conversa com Denilson Baniwa. *C& América Latina*, 25 ago. 2020. Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/a-cell-phone-or-a-laptop-dont-make-you-less-indigenous-denilson-baniwa/>. Acesso em: 30 dez. 2021.



LUCIOLA ZVARIK/IMAGENS DO BRASIL

Índigena filma mulheres da aldeia Kamayurá em Gaúcha do Norte (MT). Foto de 2018.

Imagens em contexto!

Conhecimentos ancestrais de diferentes povos indígenas podem ser transmitidos de geração a geração, não apenas por narrativas orais, como também com o uso de tecnologias. Dessa forma, as tecnologias podem contribuir para o fortalecimento da identidade étnica, a preservação de costumes e valores, a defesa de terras, o contato com outros povos e a difusão da cultura.

Responda no caderno.

1. Por que se pode dizer que os conhecimentos e os costumes indígenas estão presentes no cotidiano dos brasileiros? Justifique.
2. O que o artista Denilson Baniwa pensa sobre o uso de tecnologias pelos indígenas?
3. De que maneira as tecnologias podem contribuir para a preservação da cultura indígena?

83

BNCC

Por envolver a discussão sobre assimilação e trocas culturais entre indígenas e não indígenas com o intuito de desnaturalizar e problematizar preconceitos relacionados aos povos originários, o conteúdo dessa seção contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF06HI08**. Contribui também para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 1 e nº 9**, das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 1, nº 4 e nº 6** e das **Competências Específicas de História nº 1 e nº 3**.

Vamos pensar juntos?

Nessa seção, propõe-se uma discussão a respeito das constantes assimilações e interpenetrações entre os elementos culturais presentes nas sociedades dos povos originários e na dos não indígenas. O objetivo é estabelecer uma problematização a respeito da ideia de que os nativos, ao utilizar recursos tecnológicos não desenvolvidos por eles, perdem sua tradição e identidade cultural.

Atividades

1. Porque muitos dos hábitos alimentares, de descanso e de higiene dos brasileiros foram diretamente influenciados pelos indígenas. Além disso, os saberes dos povos nativos são empregados na produção de parte dos remédios disponibilizados para o consumo.
2. O artista Denilson Baniwa argumenta que o uso de aparelhos como celulares e *laptops* não torna o nativo menos indígena. Em vez disso, pode contribuir para o fortalecimento de sua cultura.
3. As tecnologias podem contribuir para a preservação da cultura indígena ao ser usadas como meio de registro das tradições dos diversos povos e como canal de estudo, denúncia, defesa de terras e conexão com outros grupos espalhados pelo território brasileiro.

Curadoria

Os povos indígenas e a tecnologia (Vídeo)

Conceito & Ação. Brasil, 2014. Duração: 26 min. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/assista/tv/1432-os-povos-ind%C3%ADgenas-e-a-tecnologia>. Acesso em: 4 jan. 2022.

Nesse vídeo, Chang Whan, então gestora científica do Museu do Índio, e Lucas Benites, cineasta indígena e líder da aldeia Sapukay, debatem o uso de recursos tecnológicos como meio de recuperar e divulgar as tradições indígenas.

A atividade 3, por envolver a análise da cultura material, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI07 e da **Competência Específica de História nº 3**. Já a pesquisa proposta na atividade 4 contribui para o desenvolvimento das **Competências da Educação Básica nº 1, nº 2 e nº 7**, pois ao realizá-la os estudantes podem valorizar o conhecimento científico historicamente produzido, exercitar a curiosidade intelectual e avaliar argumentos e afirmações com base na verificação dos dados e na confiabilidade dos espaços de produção das informações.

Atividades

Organize suas ideias

1. a) O sistema agrícola na imagem A é o do cultivo em *chinampas*, e o representado na imagem B é o do cultivo em terraços.

b) As *chinampas* eram ilhas artificiais erguidas sobre o Lago Texcoco como forma de aumentar as áreas de cultivo. Já os terraços eram degraus escavados pelos incas nas encostas montanhosas para ampliar a área de cultivo e evitar a erosão.

Aprofundando

2. a) É o sambaqui.

b) Há sambaquis em vários locais da América, mas principalmente no litoral brasileiro, entre Espírito Santo e Rio Grande do Sul. Eles foram formados entre 10 mil e mil anos atrás.

c) Formações como essa resultaram do acúmulo de resíduos dos povos que habitavam o litoral, como restos de moluscos, peixes, ferramentas e cerâmicas. Provavelmente eram usados como locais de habitação e sepultamento.

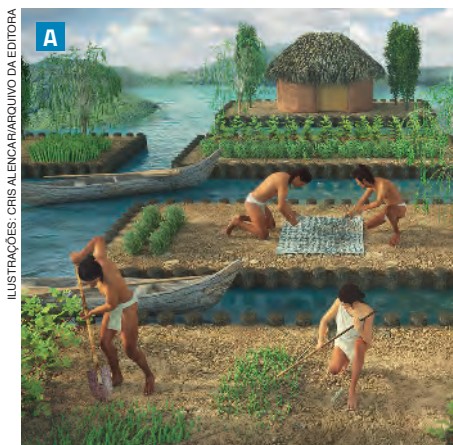
d) A proximidade com o mar fornecia a esses grupos abundância e regularidade de alimentos, possibilitando a permanência no mesmo local por bastante tempo. Já os grupos caçadores-coletores de áreas interioranas precisavam se deslocar constantemente em busca de alimento.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. Observe nas imagens a seguir a representação de dois sistemas agrícolas.



ILUSTRAÇÕES: CRIS AL ENCARNADO/ARQUIVO DA EDITORA



Ilustração atual representando o sistema agrícola asteca.

Ilustração atual representando o sistema agrícola inca.

a) Quais são os sistemas agrícolas representados nas imagens A e B?

b) Quais são as principais funções de cada um deles?

Aprofundando

2. Analise a imagem a seguir e responda às questões.



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Elefante Branco, também conhecido como sambaqui Carniça, localizado em Jaguaruna (SC). Foto de 2021.

a) Que formação arqueológica é retratada na imagem?

b) Em que regiões formações como essa são mais comuns? Em que período elas se constituíram?

c) Quais são as hipóteses para a existência de formações como essa?

d) Qual é a principal diferença entre o modo de vida do grupo ligado a essa formação e o de outros que viveram no mesmo período?

84

3. a) O registro rupestre foi produzido por paleoíndios na Região Nordeste, especificamente no estado do Piauí. A urna foi produzida pelo povo marajoara, que habitou a região da Ilha do Marajó, no atual estado do Pará.

b) Sendo um registro rupestre que representa provavelmente uma cena de caça, é possível inferir que seus produtores eram caçadores. Já a segunda imagem indica que o povo que a produziu era ceramista, um forte indicativo de sedentarização.

c) Espera-se que os estudantes percebam, primeiramente, que sem fontes a produção de conhecimento científico é impossível. Em um segundo momento, eles devem considerar que a cultura material funciona como mediadora de relações sociais, de modo que as modificações nas paisagens e os artefatos produzidos por um povo revelam diversos indícios de seu modo de vida.

Continua

3. Analise as duas imagens a seguir para responder às questões.



Registro rupestre no sítio Toca do Boqueirão da Pedra Furada, Parque Nacional Serra da Capivara (PI).



Urna de cerâmica encontrada na Ilha de Marajó (PA).

Registro rupestre datado entre 13 mil a.C e 4 mil a.C.
Cerâmica Marajoara de 400 d.C a 1400 d.C.

- Que grupos ou povos produziram o registro rupestre e a urna de cerâmica?
- Que informações é possível obter a respeito do estilo de vida dos povos que deixaram esses vestígios?
- Qual é a importância desses tipos de vestígio para o conhecimento sobre os antigos habitantes do território correspondente ao do Brasil atual?
- Escolha dois ou três objetos que fazem parte de seu dia a dia e conte para os colegas o que eles podem revelar sobre suas preferências, suas características e seu modo de vida.

4. Junte-se a um colega e analisem o texto a seguir. Depois, façam o que se pede.

“Uma equipe multidisciplinar internacional com cientistas de 14 instituições comprovou, pela primeira vez, que as plantas de milho trazidas do México para a América do Sul há mais de 6,5 mil anos eram de um tipo genético mais primitivo do que até então se acreditava. As conclusões se basearam em evidências genéticas, arqueológicas e linguísticas. [...] a equipe coordenada por [Logan] Kistler reconstruiu a evolução da planta. Para isso, fez uma comparação genética de mais de 100 variedades de milho moderno que crescem em todas as Américas [...]”

HEBERLÊ, M. D. Cientistas se baseiam em evidências genéticas e arqueológicas para uma nova versão da história do milho. *Embrapa*, 13 dez. 2018. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/40019246/cientistas-se-baseiam-em-evidencias-geneticas-e-arqueologicas-para-uma-nova-versao-da-historia-do-milho>. Acesso em: 30 dez. 2021.

- Identifiquem o tema abordado no texto.
- O que foi comprovado pela equipe de pesquisadores citada no texto?
- Que termos ou ideias caracterizam esse texto como científico?
- Que palavras foram utilizadas para convencer o leitor da veracidade das informações?
- Como é possível identificar nas referências, o texto foi publicado no *site* da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). Para saber se essa é uma fonte confiável, façam uma pesquisa sobre a história da Embrapa, suas relações institucionais e os trabalhos que ela desenvolve.

Continuação

d) A resposta é livre, mas deve ser lógica e fundamentada. Por exemplo, se os estudantes possuem caderno e caneta, fazem parte de uma sociedade ou grupo que costuma escrever (não existem tais objetos em sociedades ágrafas); as estampas e desenhos presentes nesse caderno podem ser indícios de seus gostos e preferências. Explore com os estudantes os indícios relativos aos objetos que eles selecionaram.

4. a) A difusão da cultura do milho.

b) Que as plantas de milho trazidas para a América do Sul há mais de 6,5 mil anos eram de um tipo genético mais primitivo do que se pensava.

c) Auxilie os estudantes a reparar que no texto são empregadas palavras e comunicadas ideias relativas à produção do conhecimento científico. Pode-se dizer que esse conhecimento foi produzido com base em uma pes-

quisa na qual a equipe selecionou e observou as amostras ou vestígios genéticos, arqueológicos e linguísticos referentes a essas plantas, formulou hipóteses, analisou tais vestígios e apresentou uma conclusão. Esses elementos podem ser depreendidos da análise do texto e referem-se à metodologia de produção do conhecimento científico. Assim, é possível verificar se uma hipótese é verdadeira ou não.

d) Palavras como “comprovou” e “evidência” fortalecem o sentido de que as informações comunicadas pelo texto são verdadeiras.

e) A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) é vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Desde 1973 realiza pesquisas voltadas para o desenvolvimento da agropecuária no Brasil. Trabalha com diversos temas, como melhoramento genético, estudos para o aprimoramento de máquinas e pesquisas sobre bacias hidrográficas. Trata-se de uma fonte de informações confiável. Incentive os estudantes a pesquisar mais sobre a empresa em livros, jornais e revistas e, se possível, a acessar o *site* da empresa: <https://www.embrapa.br/>. Acesso em: 4 jan. 2022. Sugira aos estudantes que naveguem pela aba “A Embrapa”, com destaque para as *tags* “Quem somos”, “Memória Embrapa” e “Missão, visão e valores”. Esse trabalho reforça a ideia de que o *site* é sério e confiável. Contudo, cabe ressaltar que, assim como a Embrapa, qualquer *site* confiável emite visões de mundo e posições políticas embutidas nas notícias e pesquisas que veicula, sendo necessárias análises em cada caso. Com essa atividade, pretendeu-se promover o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação aos recursos e estratégias de convencimento utilizados nesses meios de comunicação. Com o exercício de verificação de confiabilidade da fonte, os estudantes têm contato com o método científico e, ao mesmo tempo, podem exercitar a habilidade de verificação de fontes necessária para combater o fenômeno das *fake news*.

Abertura

Na abertura, é apresentado um mural do artista Eduardo Kobra a fim de destacar a diversidade cultural como componente essencial da condição humana, pois todas as culturas se reformulam por meio da interação entre diferentes grupos. No caso específico do Brasil, cabe enfatizar as relações culturais diretas que o país mantém com o continente africano.

Atividades

1. Espera-se que os estudantes percebam que Eduardo Kobra representou no mural a diversidade étnica que compõe a humanidade. As cores empregadas no grafite, marca do artista, podem ser entendidas como uma representação da vibração da diversidade.
2. Para elaborar essa obra, o artista se inspirou na mensagem de união transmitida pelos cinco anéis olímpicos e juntou imagens de integrantes de povos de cada continente (o huli, da Oceania, o mursi, da África, o kayin, da Ásia, o supi, da Europa, e o Tapajó, da América) em uma representação única da diversidade étnica, da convivência e da cooperação entre diferentes culturas.
3. Os estudantes podem considerar, por exemplo, que o tema do grafite se relaciona ao estudo das sociedades antigas africanas em razão da diversidade étnica, da convivência e da interação entre diferentes culturas.

CAPÍTULO

5

As antigas civilizações africanas

Nesta página, estão reproduzidas duas fotografias do mural feito pelo artista Eduardo Kobra e sua equipe para os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro em 2016. Na obra, que mede mais de 3 mil metros quadrados, o artista representou integrantes de cinco povos, um de cada continente: o huli (da Oceania), o mursi (da África), o kayin (da Ásia), o supi (da Europa) e o Tapajó (da América). Na foto menor, está a pintura de uma representante do povo mursi, que vive no sudoeste da Etiópia. A seguir, você pode conferir a obra de Eduardo Kobra em tamanho maior.



© KOBRA, EDUARDO/UTIVS BRASIL 2022

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



© KOBRA, EDUARDO/UTIVS BRASIL 2022. BRAZIL PHOTOS/LIGHTPROCRETE/GETTY IMAGES

Todos somos um (ethnias), parte e detalhe do mural de Eduardo Kobra no Rio de Janeiro (RJ). Fotos de 2016.

Responda oralmente.



1. O que o artista brasileiro Eduardo Kobra representou nesse mural?
2. Que mensagem ele pretendeu transmitir com essa representação?
3. Que relações é possível estabelecer entre o tema desse mural e as antigas civilizações africanas? Explique seu ponto de vista.

86

- Em agosto de 2016, o grafite mural produzido por Kobra entrou no *Guinness Book* (livro dos records) como o maior grafite produzido no planeta. Para sua produção foram utilizados cerca de 1 800 litros de tinta branca, 3 mil latas de *spray* e 700 litros de tinta colorida. Tudo isso confere um caráter monumental à obra.

África: um continente presente

A África é um grande continente e parte de sua história se associa à do Brasil. Você sabe por quê? Entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos de origem banto, do Golfo do Benin, do centro-oeste do continente, da Senegâmbia, de Serra Leoa e da Costa do Ouro (no Golfo da Guiné), foram obrigados a vir para o Brasil na condição de escravizados, como você estudará no ano que vem.

Durante o período colonial, os encontros entre os africanos escravizados, os colonizadores europeus e os povos indígenas que viviam na América foram, muitas vezes, violentos e resultaram no Brasil atual, país com muitas riquezas e profundas contradições e desigualdades.

A sociedade brasileira está marcada pela herança cultural dos povos da África. A influência das culturas africanas está presente, por exemplo, na maneira de sentir o mundo e de lidar com as pessoas, nas crenças e no gosto artístico dos brasileiros.

Além disso, na língua portuguesa há muitas palavras originadas dos idiomas africanos: *angu*, *banguela*, *batuque*, *berimbau*, *cafuné*, *camundongo*, *calundu*, *caxumba*, *dengo*, *fubá* e uma infinidade de outras.



Casa do Benin, no bairro do Pelourinho, em Salvador (BA). Foto de 2022.



Detalhe de grafite pintado na região conhecida como Pequena África, no Valongo, Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2017.

Imagens em contexto!

O grafite representa a memória da luta dos negros no Brasil. A região do Valongo, na cidade do Rio de Janeiro, foi o local de desembarque de milhões de africanos escravizados. Já a Casa do Benin, na cidade de Salvador, é um museu fundado para incentivar reflexões sobre as relações entre a cultura baiana e a cultura do Golfo do Benin.

Objetivos do capítulo

- Apresentar o processo de formação do Egito antigo e dos reinos de Cuxe e de Axum.
- Localizar no tempo diferentes períodos da história do Egito antigo.
- Apresentar a longa duração da civilização egípcia.
- Caracterizar os aspectos políticos, econômicos e culturais do antigo Egito, destacando as relações dos egípcios com outros povos.
- Localizar no tempo e no espaço as civilizações cuxita e axumita, identificando suas relações com o Egito e outras regiões.
- Reconhecer a importância do estudo da história da África.

Justificativa

Os objetivos apresentam relevância e pertinência na medida em que abordam a diversidade de civilizações e de sociedades que se desenvolveram no continente africano, ampliando o repertório cultural dos estudantes e contribuindo para desmistificar visões estereotipadas sobre a história africana. A percepção da diversidade das sociedades africanas antigas se completa com a ênfase nas relações entre elas, articulando-se à visão plural da história que caracteriza essa coleção. Justificam-se ainda por trabalhar com as grandezas temporais e com o reconhecimento das periodizações da história de uma sociedade. A compreensão das relações entre aspectos políticos, culturais e econômicos que compõem as sociedades africanas também é desenvolvida, colaborando para explicações e análises históricas com causalidades múltiplas.

- É importante destacar a contribuição da presença africana ou afro-atlântica (expressão usada para designar descendentes de africanos nascidos em territórios atlânticos) à cultura, à ciência, à economia e a vários outros aspectos da sociedade brasileira.
- A migração e o relacionamento entre culturas são componentes essenciais da condição humana. As trocas de conhecimentos, de experiências e de visões de

mundo foram essenciais para o desenvolvimento das estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas dos grupos humanos. É importante também desnaturalizar a ideia de “culturas puras”, que não teriam se beneficiado de trocas, para que os estudantes compreendam a importância da diversidade cultural e da mobilidade como elementos intrínsecos à condição humana.

Ao tratar da pluralidade cultural, apontando a existência de diversas culturas que fazem parte do continente africano, o conteúdo do texto contribui para o desenvolvimento das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 4**.

Tema Contemporâneo

Transversal

Ao evidenciar a pluralidade africana, presente no continente desde tempos antigos até a atualidade, é possível adotar o termo “Áfricas” para caracterizar o continente, da mesma maneira que se fala em “Américas”. Ao longo do capítulo, no estudo do continente africano em diversos tempos e espaços, destaca-se a pluralidade a fim de dotá-la de profundidade histórica, o que contribui para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Diversidade cultural**.

Ampliando

Leia a seguir mais informações a respeito do meio ambiente do continente africano.

“O continente africano está separado da Europa pelo Mar Mediterrâneo e da Ásia pelo Mar Vermelho, mas liga-se a ela por meio da sua extremidade nordeste, o Istmo de Suez. A principal subdivisão da África refere-se às duas regiões que ficam ao norte e ao sul do Deserto do Saara – África Subsaariana, ou África Negra, e norte da África, ou Magreb [...]. Com exceção dos Montes Atlas, no norte, do maciço etíope e do Drakensberg sul-africano, o território africano é um planalto vasto e ondulado, marcado por quatro grandes bacias hidrográficas: a do Nilo, a do Níger, a do Congo e a do Zambeze.

A África pode ser dividida, geograficamente, em três regiões distintas: o planalto setentrional, os planaltos central e meridional e as montanhas do leste. A característica peculiar do planalto setentrional é o Deserto do Saara, que se estende por mais de um quarto do território africano. As faixas litorâneas baixas, com exceção da costa meridional e da costa do Guiné, são estreitas e elevam-se bruscamente em direção ao planalto. [...]

Continua

Dados numéricos sobre as línguas na África retirados de: PEREIRA, F. 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/>; BERND H.; DEREK, N. (ed.). *African languages: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1. Disponível em: http://english.fullerton.edu/publications/cinArchives/pdf/jackson_heine.pdf. Acessos em: 5 jan. 2022.

Africa plural

Dialeto: variedade de uma língua falada em determinado local ou região.

Bioma: conjunto dos animais e vegetais que vivem em uma região com determinadas características de solo, vegetação e relevo.

Responda no caderno.



Se liga no espaço!

As imagens retratam dois lugares da África bastante distintos. Quais são as principais diferenças da paisagem nestas duas fotos?

ELODIE SARTENAR/SHUTTERSTOCK



Sossusvlei, no Deserto da Namíbia. Foto de 2019. Esse vale está em um local cheio de dunas, e seu solo é composto de sal e argila branca.



Monte Toubkal, na Cordilheira do Atlas, no Marrocos. Foto de 2020. Na cordilheira, localizada no noroeste africano, a neve é frequente.

88

Resposta do “Se liga no espaço!”: Espera-se que os estudantes mencionem o relevo (montanhas em Toubkal e dunas em Sossusvlei), o solo (rochoso em Toubkal e composto de argila e sal em Sossusvlei) e a vegetação (mediterrânica em Toubkal e desértica em Sossusvlei).

Continuação

A África é riquíssima em recursos minerais, possuindo em seu subsolo a maioria dos minerais conhecidos, sobretudo os mais raros e valiosos, muitos deles em quantidades notáveis. Sua principal atividade econômica refere-se à mineração, principalmente nas grandes jazidas de carvão, reservas de petróleo e de gás natural, bem como as maiores reservas do mundo de ouro, diamantes, cobre, bauxita, manganês, níquel, rádio, germânio, lítio, titânio e fosfato.”

VISENTINI, P. F.; RIBEIRO, L. D. T.; PEREIRA, A. D. *História da África e dos africanos*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 18-19.

Cruzando fronteiras

O continente africano apresenta vários tipos de relevo, como cadeias montanhosas, planícies e planaltos. Analise o mapa e leia o texto a seguir. Depois, responda às questões.

África: relevo



FONTE: FERREIRA, G. M. L. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 82.

“[...] Habitado por nômades, é cruzado por rotas de caravanas há séculos. Embora não tenha impedido a comunicação entre a África tropical e o Mediterrâneo, desde a Antiguidade até a Época Moderna, o Saara agiu como um filtro, limitando a penetração de influências mediterrâneas [...]. Desse modo, o maior deserto do mundo desempenhou um papel capital no isolamento geográfico de uma grande parte da África [...].”

Devido à sua natureza maciça e seu relevo, a África ficou geograficamente isolada do mundo mediterrâneo [...].”

DIARRA, S. Geografia histórica: aspectos físicos. In: KI-ZERBO, J. *Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. 1, p. 348-350. (Coleção História geral da África).

Responda no caderno.

1. Identifique pelo menos dois tipos de relevo representados no mapa.
2. Que elemento físico dificultou o contato de parte da África com o mundo mediterrâneo?
3. Com base no texto, é possível afirmar que, durante a Antiguidade e a Idade Moderna, o continente africano estava completamente isolado? Justifique sua resposta.

89

Interdisciplinaridade

A seção dialoga com o componente curricular geografia, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade EF06GE11 – “Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo”.

Cruzando fronteiras

Pretende-se com essa seção dialogar de forma direta com a proposta do tópico “África plural”. As análises geo-históricas do continente africano são recorrentes na historiografia e na arqueologia sobre a África antiga. Por isso, é fundamental indicar a inexistência de determinismo de uma característica sobre a outra e valorizar as relações entre natureza e cultura e entre geomorfologia e história. Os documentos propostos para análise – mapa e texto – são acompanhados de questões sobre a leitura e a interpretação do mapa e do texto. Pretende-se com essas questões introduzir noções que permitam a reflexão sobre o conceito de eurocentrismo, que será desenvolvido ao longo dessa etapa do ensino.

Atividades

1. Os estudantes podem identificar cadeias montanhosas (como a Cadeia do Atlas), planaltos (como o Planalto da Etiópia), planícies e depressões.
2. Espera-se que os estudantes indiquem o Deserto do Saara, citado nominalmente no texto, mas também podem destacar a existência de outros desertos e cadeias montanhosas.
3. Não. De acordo com o texto, nem mesmo o Saara impediu as influências mediterrâneas na África subsaariana.

Interdisciplinaridade

Ao tratar do Rio Nilo como um fato geográfico importante para a organização da vida no Egito, o conteúdo se relaciona ao componente curricular geografia, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades EF06GE10 – “Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares” – e EF06GE11 – “Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo”.

- O Nilo é formado pela junção de dois rios: o Nilo Branco, que nasce na região central da África, onde hoje se localizam Tanzânia, Quênia e Uganda, e o Nilo Azul, que se origina no Lago Tana, onde hoje fica a Etiópia.
- A afirmação de Heródoto sobre o Nilo, “O Egito é uma terra nova e uma dádiva do Nilo”, não pode ser interpretada como determinismo geográfico. É importante destacar a ação antrópica no uso do rio para a sobrevivência das comunidades, e não a submissão destas a ele.



O Egito antigo

Entre 8000 a.C. e 5000 a.C., o clima no planeta Terra tornou-se mais úmido. A umidade provocou a cheia de alguns rios e lagos africanos. São desse período os primeiros registros arqueológicos do plantio de cereais, como o sorgo e o arroz, e de objetos feitos de metal.

No continente africano, os sítios arqueológicos em que foram encontrados vestígios de objetos de metal e de práticas agrícolas são datados entre 3800 a.C. e 3000 a.C. Eles se concentram principalmente nas proximidades do Rio Nilo e na Núbia.

O Nilo é o segundo maior rio do mundo. Ao sul, na região do Alto Nilo, o rio se mantém perene em todas as estações do ano por causa das chuvas frequentes e da proximidade com os lagos Vitória e Tana.

Na região do Baixo Nilo, o clima é seco, mas o rio sempre transborda. Isso ocorre por causa do volume de chuvas que incidem nos lagos e na região do Alto Nilo. As águas que transbordam nas margens do Nilo carregam restos de plantas e de animais. Quando as cheias acabam, esses materiais orgânicos ficam depositados nas margens do rio, tornando-as muito férteis. Por isso, a terra das margens do Nilo é chamada *kemet*, que significa “terra preta” ou “terra fértil”.

Por sua importância para os antigos egípcios, o historiador grego Heródoto, que provavelmente esteve no Egito no século V a.C., afirmou: “O Egito é uma terra nova e uma dádiva do Nilo”.

Citação sobre o Nilo retirada de: HERÓDOTO. *História*. Livro II. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. p. 136.

O Rio Nilo nasce na região central da África, no Lago Vitória, e é alimentado pelo Lago Tana. Ele segue em direção ao norte, até desaguar no Mar Mediterrâneo.

FONTE: BELER, A. G. de. *O Egito antigo passo a passo*. São Paulo: Claro Enigma, 2016. p. 8. (Coleção Passo a passo).

- Por muito tempo vigorou o que ficou conhecido como “hipótese causal hidráulica”, segundo a qual as civilizações se formaram ao longo de grandes rios em decorrência da abundância desse recurso e das dificuldades que enfrentavam. Embora os recursos hídricos fossem abundantes e seu uso dependesse de algum controle humano, não determinaram o desenvolvimento de formas estatais centralizadas características de uma “civilização”. É provável que as populações concentradas nas margens dos rios praticassem alguma forma de controle sobre o fluxo sazonal das águas, mas isso não condicionava a prática de atividades coordenadas e centralizadas.

Ao tratar das obras realizadas pelos egípcios para aproveitar as águas do Rio Nilo, da domesticação de plantas e animais, da comunicação, do transporte pelo Rio Nilo e da diferenciação do ambiente ao longo do tempo, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI05 e da Competência Específica de Ciências Humanas nº 3.

Temas Contemporâneos

Transversais

Ao tratar dos usos e técnicas para a exploração econômica do Rio Nilo, é possível mencionar como a tecnologia de aproveitamento hídrico é usada na atualidade, destacando, por exemplo, o uso da água para geração de energia elétrica – algo impensável no período histórico abordado neste capítulo. Seria interessante mobilizá-los por meio de perguntas como: o uso dos rios na atualidade parece mais ou menos impactante que na Antiguidade? E a questão da poluição dos rios? Vocês imaginam que só na atualidade isso é uma questão? Perguntas como essas, relacionando passado e presente, servem como mobilizadoras para abordar os Temas Contemporâneos Transversais Educação ambiental e Ciência e tecnologia.

O regime de cheias e a agricultura

Em razão do regime de cheias, o Rio Nilo tornou-se elemento central na vida dos antigos egípcios. Eles usavam o rio para plantar alimentos, como cereais (cevada, trigo e arroz), frutas (uvas e tâmaras, entre outras) e hortaliças. Eles também criavam animais, como gado bovino (usado para auxiliar no trabalho da lavoura), cabras, ovelhas e pequenas aves, como cisnes, marrecos e patos.

Além disso, o Nilo era quase todo navegável, o que facilitava a comunicação e o transporte de pessoas e de cargas de diferentes locais. Ao longo do tempo, os egípcios realizaram obras, como a construção de barragens, diques e canais, para conter e aproveitar melhor as águas do rio.

A vida no Egito antigo era tão marcada pelo movimento do Nilo que até mesmo o calendário era dividido de acordo com o ritmo desse rio. Para os egípcios antigos, o ano era composto de 365 dias e dividido em 12 meses e três estações, que correspondiam ao ciclo do rio: a de inundação (*akhet*), a de sementeira (*peret*) e a de colheita (*shemu*).



BIBLE LAND PICTURES/ANG-IMAGES/ALBUM/IMFOTORENA

Detalhe de pintura produzida entre 1292 a.C. e 1190 a.C., encontrada na tumba de Sennedjem, localizada em Deir El-Medina, Tebas, Egito. Na parte superior da imagem, é representado um homem com um arado puxado por animais e uma mulher semeando a terra. Na parte inferior, é representada uma plantação de tâmaras.

Os ciclos do Rio Nilo e o calendário no Egito antigo



1. Inundação (*akhet*)

Essa estação correspondia aos meses de junho a outubro do calendário gregoriano (o que nós utilizamos hoje). Nessa época do ano, ocorriam a cheia do Rio Nilo e o acúmulo dos sedimentos em suas margens, garantindo a fertilidade do solo.

2. Sementeira (*peret*)

A estação de sementeira correspondia aos meses de novembro a fevereiro. Nessa época, as águas do Nilo retrocediam e, com o solo irrigado e adubado, os agricultores começavam a preparar a terra e a semear.

3. Colheita (*shemu*)

A colheita era realizada entre os meses de março e junho, quando o nível do Nilo já estava baixo e iniciava-se um período de seca.

FONTE: BELER, A. G. de. *O Egito antigo passo a passo*. São Paulo: Claro Enigma, 2016. p. 9. (Coleção Passo a passo).

Dica

LIVRO

O Egito antigo passo a passo, de Aude Gros de Beler. São Paulo: Claro Enigma, 2016. (Coleção Passo a passo).

Para quem quer conhecer melhor essa antiga civilização africana, a narrativa desse livro é muito convidativa e as ilustrações ajudam a pensar em como seria viver no Egito na Antiguidade.

Curadoria

Síntese da coleção *História geral da África: pré-história ao século XIV* (Livro)

Valter Roberto Silvério (ed.). Brasília: Unesco: MEC: UFSCar, 2013.

Essa síntese da coleção *História geral da África*, originalmente composta de oito volumes, abrange o período compreendido entre a pré-história africana e o século XVI. A obra apresenta informações importantes sobre a história da África e sua relação com outros componentes curriculares. Se desejar, consulte o capítulo sobre a África antiga, para aprofundar seus conhecimentos a respeito dos assuntos tratados neste capítulo.

Ao tratar do calendário egípcio, do sistema de escrita, da religião politeísta, das crenças na vida após a morte e da cultura, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06H107e da **Competência Específica de História nº 1**.

• Na ilustração “Alguns dos deuses egípcios” desta página, optou-se por uma representação artística para, didaticamente, despertar o interesse dos estudantes sobre essa temática. As formas de representação visual dos deuses egípcios serão retomadas com os estudantes na Atividade 5 da seção “Atividades”.

Agora é com você!

1. Entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos de origem banto do Golfo do Benin, do centro-oeste do continente, da Senegâmbia, de Serra Leoa e da Costa do Ouro (no Golfo da Guiné) foram escravizados e obrigados a vir para o território correspondente ao do Brasil atual. Os processos de integração, resistência e colaboração gerados pelo encontro entre esses povos e os que já viviam no território foram muitas vezes violentos e resultaram no Brasil atual. Entre as diversas heranças desses povos, podem-se citar a maneira de os brasileiros verem o mundo e lidar com as pessoas, as crenças e o gosto artístico. Pode-se citar também uma série de palavras de idiomas africanos incorporadas à língua portuguesa, como *angu*, *banguela*, *batuque*, *berimbau*, *cafuné*, *camundongo*, *calundu*, *caxumba*, *denço* e *fubá*.

2. A sociedade egípcia se desenvolveu às margens do Rio Nilo, que conferia fertilidade à terra. Os egípcios usavam o rio para plantar alimentos e criar animais, e construíram barragens, diques e canais para aproveitar suas águas. Além disso, o rio era quase todo navegável, o que auxiliava a comunicação e o transporte de pessoas. O Nilo era tão importante para o Egito antigo que o calendário da sociedade que lá vivia era dividido de acordo com o regime de cheias e vazantes do rio.

A religiosidade egípcia

A religiosidade marcava o cotidiano dos egípcios, que eram politeístas. Eles acreditavam que a terra do Egito tinha sido criada por Nun, o deus que representava o líquido que deu origem ao universo. Esse líquido era associado às águas do Rio Nilo.

Para eles, o deus Khnum e suas esposas Satis e Anuket eram responsáveis pela fertilidade do solo das margens do Rio Nilo. Os antigos egípcios adoravam ainda várias outras divindades, como Anúbis, Ísis e Tot.

O nome e as características de cada deus podiam variar de uma região para outra. Muitos tinham características de animais e em cada cidade era adorado um ou mais deuses.

Os egípcios pensavam que, se alguém contrariasse as divindades, uma severa punição poderia se abater sobre esse indivíduo, sua família e até sobre todo o Egito. Eles também acreditavam na vida após a morte. Essa crença era expressa em práticas como a da **mumificação**.

Mumificação: técnica desenvolvida pelos egípcios para preservar o corpo dos mortos.

Alguns dos deuses egípcios



FONTE: BELER, A. G. de. *O Egito antigo passo a passo*. São Paulo: Claro Enigma, 2016. p. 12-13. (Coleção Passo a passo).

Agora é com você!

1. Explique de que modo a história da África e a do Brasil se associam. Cite exemplos de duas heranças culturais que os brasileiros receberam dos povos africanos.
2. Qual foi a importância do Rio Nilo para o desenvolvimento da sociedade egípcia?

Responda no caderno.

Orientação para as atividades

As atividades do boxe “Agora é com você!” sistematizam o aprendizado de elementos fundamentais do capítulo estudados até esta página. Ao propô-las, pretende-se sensibilizar os estudantes para o estudo da história africana por meio do reforço da conexão entre a sociedade brasileira e a história do continente africano. Explore esse aspecto ao comentar a resposta à primeira questão. Como em outras atividades, atente para os dois níveis possíveis

das respostas. As respostas demandam a identificação das informações e a sistematização dos dados em uma explicação própria. Pode ser que alguns estudantes tenham dificuldades para elaborar integralmente as explicações em textos próprios, limitando-se a enumerar as informações colhidas no texto. Considerando diferentes níveis de resposta, procure valorizá-las proporcionalmente na correção da atividade, sugerindo a reescrita das que apresentarem erro.

Sistemas de escrita no Egito antigo

No Egito havia três sistemas de escrita. O mais antigo, formado por volta de 4000 a.C., combinava símbolos que representavam ideias (ideogramas) e outros que representavam sons (fonemas). Esse sistema era usado em inscrições em monumentos, templos, túmulos e documentos oficiais. Era chamado de hieroglífico, que vem da palavra grega *hieroglúphos* e significa “escrita sagrada”.

Além do hieroglífico, os egípcios criaram dois sistemas de escrita mais simples: o hierático (usado em documentos religiosos ou sacerdotais) e o demótico (empregado nos contratos de venda e em textos jurídicos e administrativos cotidianos).

Fragmento de cerâmica com inscrições em escrita hierática, produzido entre 1126 a.C. e 1108 a.C., encontrado no Egito.



Detalhe de escrita hieroglífica produzida entre 1323 a.C. e 1295 a.C., encontrada na tumba de Horemheb, nas ruínas da antiga cidade de Tebas, Egito.



Exemplos do uso de hieróglifos

Hieróglifo	Leitura logográfica	Determinativo	Hieróglifo	Leitura logográfica	Determinativo
	Homem	Homem		Rolo de papiro	Conceito abstrato
	Homem com a mão na boca	Atividade feita com a boca		Árvore	Vegetação
	Ancião	Ancião, nobre		Pele de mamífero	Animal
	Mulher	Mulher		Montanhas	Deserto, região, montanhas
	Criança	Criança, filho		Encruzilhada	Cidade, civilização
	Deus	Divindade		Traço vertical	O número 1

No sistema hieroglífico, havia símbolos específicos para representar nomes e conceitos. A combinação desses símbolos gerava, ainda, outros sentidos. A leitura de um hieróglifo usado sozinho para representar o objeto a que se refere é denominada logográfica. O determinativo é uma leitura com interpretação do hieróglifo.

FONTE: GRAMÁTICA egípcia clássica. *Aegyptologus*, 2021. Disponível em: <https://aegyptologus.com/gramatica-egipcia-classica/>. Acesso em: 5 jan. 2022.

Atividade complementar

Converse com os estudantes sobre o conhecimento científico dos egípcios antigos. Eles criaram relógios, calendários, pirâmides e papiro, implementaram o sistema de arado para o gado e a rede de canais para o desenvolvimento da agricultura etc. Comente com eles que os antigos egípcios desenvolveram tecnologias ligadas à matemática, à química, à medicina, à engenharia etc. Com base nessa ideia de riqueza tecnológica dos egípcios antigos, solicite aos estudantes que pesquisem as hipóteses formuladas para explicar como foram construídas as pirâmides e as tecnologias que os egípcios antigos provavelmente utilizaram na empreitada. É importante lembrar que essas grandes construções foram feitas por seres humanos, escravizados ou felás. Após a realização da pesquisa, peça aos estudantes que apresentem oralmente para os colegas as informações que encontraram.

- É importante ressaltar o fato de que a escrita em suas variadas formas é mediadora de diferentes relações sociais. Nas línguas modernas, incluindo a portuguesa, há variações na forma que correspondem à diversidade no uso. Um bom exemplo, conhecido pelos jovens, é a linguagem utilizada nos dispositivos digitais: o uso dos *emojis* pode ser comparado ao de escritas ideográficas, como os hieróglifos.

Ao tratar das atividades econômicas, da organização do trabalho, dos funcionários reais, destacando os escribas, e dos registros escritos, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI16.

- Ao caracterizar o governo dos faraós como monarquia absoluta e teocrática, consideram-se a origem divina do poder do governante e suas atribuições, que abarcavam toda a vida social. A referência à monarquia absoluta, contudo, pode ser confundida pelos estudantes com o absolutismo monárquico europeu. É importante comentar com eles que o faraó era considerado de fato um deus e, como tal, seria o responsável pelo ciclo natural das cheias do Nilo. Qualquer monarca europeu da Idade Moderna que declarasse algo semelhante incorreria em heresia.

- O termo *faraó* era usado no Egito antigo para designar os líderes que habitavam a “casa grande” – referência aos palácios. É interessante destacar, todavia, o fato de que os egípcios não usavam essa palavra com frequência. Em geral, referiam-se a seu líder como *pai*. O termo *faraó* foi popularizado pela *Bíblia*, quando foi utilizado para identificar os governantes egípcios.

- Vale destacar aos estudantes o fato de que a associação entre conhecimento e poder é um elemento estrutural do Estado, isto é, está presente em todas as sociedades que desenvolveram formas complexas de organização política centralizada.

Imagens em contexto!

Os escribas exerciam funções diversas, como o registro de contratos e testamentos e a arrecadação de taxas, além da fiscalização e do controle de construções, de colheitas e do armazenamento de grãos. A condição de escriba geralmente significava melhora na condição social de uma pessoa, que podia com esse título ser nomeada para cargos elevados no império.

MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK



Esculturas representando escribas, produzidas entre c. 1981 a.C. e 1975 a.C., encontradas na tumba do alto funcionário Meketre, em Tebas, Egito.

A unificação do Egito

Na história do Egito anterior à escrita, ao longo do Rio Nilo formaram-se aldeias. Tais aldeias, que realizavam trocas comerciais e alianças entre si, juntaram-se, formando agrupamentos maiores denominados *nomos*. É provável que isso tenha ocorrido por causa da necessidade de construir obras para controlar as águas do Rio Nilo.

Com o tempo, alguns nomos da região do Baixo Nilo se uniram, formando o chamado Reino do Baixo Egito, enquanto outros nomos constituíram o Reino do Alto Egito, ao sul.

Por volta de 3200 a.C., Menés (ou Narmer) tornou-se o primeiro faraó, ou seja, o líder do Alto e do Baixo Egito, dando início à história do Egito antigo propriamente dita. De acordo com a tradição egípcia, ele era descendente dos chefes das últimas aldeias neolíticas ao norte do Nilo.

O Antigo Império

Entre os anos 2700 a.C. e 2220 a.C., iniciou-se o período da história do Egito chamado Antigo Império. O faraó, governante desse império, detinha o poder político e, ao mesmo tempo, era reconhecido como um deus encarnado entre os seres humanos.

Na visão dos antigos egípcios, a prosperidade e a estabilidade do reino dependiam do faraó, que tinha como missão garantir as cheias do Nilo. Sob sua responsabilidade também estavam o comando do exército, os tribunais de justiça e as atividades econômicas essenciais, como a exploração das minas e o controle dos armazéns.

Para auxiliar o faraó, havia uma grande rede de funcionários reais que sabiam ler, escrever e fazer contas. Esses funcionários eram chamados *escribas*.



Instrumentos de trabalho dos escribas: paleta e estojo de madeira produzidos no Egito entre 1570 a.C. e 1069 a.C.

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

CHRISTOPHEL FINE ART/UNIVERSAL IMAGES GROUP EDITORIAL/GETTY IMAGES - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Analisando o passado

As fotos nesta página mostram um importante artefato arqueológico: a Paleta de Narmer. As paletas geralmente eram usadas pelos egípcios para aplicar cremes e loções na pele, mas a Paleta de Narmer era utilizada em cerimônias.

Ela mede 64 centímetros de altura por 42 centímetros de largura e tem inscrições e relevos na frente e no verso. Essas inscrições provavelmente são o registro mais antigo que se conhece da unificação do Alto e do Baixo Egito.

Analise os detalhes da paleta.



Paleta de Narmer, c. 3200 a.C.

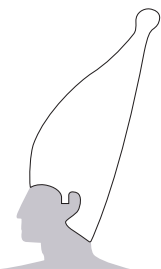
FOTOS: HERITAGE IMAGES/HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES - MUSEU EGÍPCIO, CAIRO



Na parte frontal da paleta, a cena representa dois homens, um deles maior que o outro. Esses homens podem simbolizar o Alto Egito e o Baixo Egito.



Na parte superior do verso da paleta, é representado um homem com outro tipo de coroa.



Alto Egito



Baixo Egito



Alto e Baixo Egito

Ilustração atual representando os tipos de coroa do Egito antigo.

ILUSTRAÇÕES: ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: CASSON, L. *O antigo Egito*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969. p. 60-61.

Responda no caderno.

1. Qual é a história contada nas inscrições e relevos da Paleta de Narmer? Cite os elementos das imagens que representam cenas dessa história.
2. Há elementos representados na paleta que indicam violência nesse processo? Explique.

Ao tratar da organização administrativa do Antigo Império e dos camponeses, que eram obrigados a trabalhar na construção de obras públicas se fossem convocados, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI16 e EF06HI17 e das **Competências Específicas de História nº 1 e nº 2**.

• Estima-se que 90% da população egípcia vivia em aldeias. Com base nessa informação, pode-se relativizar o entendimento histórico atual sobre a vida nas cidades no mundo antigo. Dado numérico retirado de: GAMA-ROLLAND, C. A. Alimentação e tabus alimentares no Egito antigo. *Mare Nostrum*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 78, 2019.

Autonomia: capacidade de tomar decisões de maneira independente.

Hereditário: transmitido de geração a geração.

Mastaba: túmulo destinado aos sacerdotes e altos funcionários do Egito antigo.



Imagens em contexto!

As pirâmides de Gizé foram construídas no Antigo Império como túmulos reais. O complexo inclui as pirâmides das rainhas, templos, **mastabas** e alguns cemitérios.

Organização administrativa no Antigo Império

Durante o Antigo Império, os egípcios construíram grandes cidades e centros administrativos e religiosos. Muitos egípcios habitavam esses locais, mas a maior parte da população vivia nas aldeias.

As aldeias e as cidades constituíam os nomos, que eram administrados pelos nomarcas. Eles tinham **autonomia** para governar em nome do faraó. Junto aos nomarcas, o *vizir* (que, de origem árabe, significa “ministro”) era o responsável pelos tribunais de justiça e pela supervisão dos departamentos do governo.

Funcionários do governo, sacerdotes e nomarcas constituíam a elite da sociedade egípcia. Os cargos que eles exerciam eram **hereditários**.

Os camponeses, que eram chamados de *felás*, formavam a maioria da população. Em geral, os felás pagavam impostos pelo uso da terra a eles destinada pelo faraó com parte da produção de cereais que cultivavam. Os felás eram obrigados a trabalhar em obras públicas, como canais de irrigação, palácios, templos e túmulos, caso fossem convocados pelas autoridades.

INGOARZAVROOM RF/GETTY IMAGES



Vista do complexo das pirâmides de Gizé, no Cairo, no Egito. Foto de 2019. Da direita para a esquerda, estão as pirâmides de Quéops, Quéfren e Miquerinos, além das pirâmides das rainhas (as três menores à frente da de Miquerinos).

96

- Os nomarcas eram responsáveis pela coleta de impostos e pela segurança dos nomos, exercendo funções jurídicas e de fiscalização. O cargo de nomarca era, muitas vezes, passado de forma hereditária, de modo que algumas famílias chegaram a governar nomos pelo período de trezentos anos.
- Como na observação feita sobre a palavra *faraó*, o emprego da palavra árabe *vizir* abre a possibilidade de pensar na criação de conceitos e na variedade de fontes históricas culturalmente diversas.

A organização social

Apesar de realizarem trabalho forçado, os camponeses do Egito antigo não eram escravizados. Nessa sociedade, os escravizados normalmente eram prisioneiros de guerra e compunham a minoria da população. Entre os felás e a elite, havia artesãos bastante valorizados, comerciantes, soldados e escribas.

O papel das mulheres

Na sociedade egípcia, as mulheres possuíam alguns direitos, como o de ter bens, escolher uma profissão e casar-se com quem quisessem. O divórcio era previsto nas leis egípcias e, caso ocorresse, os bens tendiam a ficar com as mulheres. Essas práticas diferem das de outras sociedades que você estudará no decorrer deste ano.

Mulheres no Egito antigo

Nas pinturas encontradas nas tumbas e em cenas religiosas há numerosas representações de figuras femininas em celebrações, dançando ou trabalhando. Em muitas dessas representações, o tamanho da figura indicava hierarquia: homens em tamanho maior que mulheres, faraós em tamanho maior que súditos.



As mulheres tinham acesso a direitos básicos no Egito antigo, pois desfrutavam de autonomia jurídica. Elas podiam fazer comércio e administrar os próprios bens. Ainda assim, as heranças recaíam sobre o filho primogênito.



As famílias egípcias mais ricas contavam com servas para lavar suas roupas e organizar seus pertences e ornamentos. O uso de maquiagem, de colares, de brincos e de pulseiras era comum. Os adornos das pessoas mais ricas geralmente eram feitos de ouro.



FONTE: BELER, A. G. de. *O Egito antigo passo a passo*. São Paulo: Claro Enigma, 2016. p. 47-49; SOUZA, A. F. de. *A mulher-faraó: representações da rainha Hatshepsut como instrumento de legitimação*. 2010. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. p. 30.

Divisão social no Egito antigo



FONTE: BELER, A. G. de. *O Egito antigo passo a passo*. São Paulo: Claro Enigma, 2016. p. 14-15, 18-27, 65.

BNCC

Ao tratar da organização social, do mundo do trabalho, da presença dos escravizados, do papel das mulheres e seus direitos (em relação à posse de bens e à escolha da profissão e do marido), o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI16, EF06HI17 e EF06HI19 e das Competências Específicas de História nº 1 e nº 2.

Ampliando

No texto a seguir, Elizabeth Harkot-de-La-Taille e Adriano Rodrigues dos Santos defendem a substituição do termo *escravos* por *escravizados*.

“Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo *escravizado* modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores.”

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; SANTOS, A. R. dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE: DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE, 3., 2012, Campinas. *Anais eletrônicos* [...]. Campinas: Unicamp, v. 3, n. 3, p. 1-13, 2012. p. 7-8. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf. Acesso em: 6 jan. 2022.

- É importante reforçar aos estudantes as diferenças entre os grupos sociais no Egito antigo, destacando as posições hierárquicas de funcionários, sacerdotes, nomarcas, artesãos e camponeses (que não eram completamente livres) e escravizados. Os camponeses e os escravizados constituíam a base da sociedade egípcia e eram os principais responsáveis pela produção de riquezas.
- Havia muitos escravizados no Egito, principalmente no Novo Império, mas não na condição de escravo-mercadoria como a verificada na Antiguidade greco-romana. Esses indivíduos pertenciam a outra pessoa, mas tinham direitos, propriedades e reconhecimento jurídico.

• Esse trecho do capítulo oferece a possibilidade de aprofundar o estudo da cronologia da história do antigo Egito e de sua unificação política, a fim de conceituar o termo *império*. Se julgar necessário, auxilie os estudantes a criar uma linha do tempo contendo os marcos da história política do Egito antigo e os fatos que marcaram a passagem do Antigo para o Médio Império e deste para o Novo Império.

Ampliando

No texto a seguir, José das Candeias Sales questiona o emprego do termo *império* para designar a extensão territorial egípcia.

“Da quarta catarata a sul ao Eufrates havia um imenso espaço para organizar e governar [...]. No entanto, [...] a Núbia nunca se tornou uma parte integrante do reino egípcio, nem o faraó egípcio alguma vez assumiu a liderança direta sobre essas populações linguisticamente diferentes e a zona do Próximo Oriente, culturalmente muito forte, socialmente muito sofisticada e militarmente dotada de bem treinados exércitos [...].

[...] a autonomia, a especificidade e a salvaguarda dos poderes locais tornaram impossível uma relação de vassalagem perfeita e completa. A intervenção egípcia nos assuntos asiáticos foi sempre limitada. Daí que a ‘império’ seja realmente preferível a noção de ‘controle hegemônico’ ou ‘hegemonia’. Há quem use a designação ‘império informal’.”

SALES, J. das C. Os impérios da história do Egito antigo: em torno do conceito de império. In: LEÃO, D.; RAMOS, J. A.; RODRIGUES, N. S. (coord.). *Arqueologias de império*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 46-48.

HYS/PAOSINES/FICKER - PETRIE MUSEUM OF EGYPTIAN ARCHAEOLOGY, LONDRES



Colar de miçangas produzido entre 2025 a.C. e 1985 a.C. encontrados em tumba de Abidos, no Egito.

Imagens em contexto!

Havia muitas interações culturais e comerciais durante a Antiguidade. No colar encontrado em uma escavação no Egito, há uma miçanga entalhada (vermelha). Com base no material e no tipo de entalhe, presume-se que ela tenha sido produzida no Vale do Indo, no sul da Ásia, e levada ao Egito através da Mesopotâmia, revelando o contato entre locais muito distantes.

O Médio Império

A partir de 2300 a.C., os nomarcas do Alto e do Baixo Egito passaram a questionar a autoridade do faraó, reduzindo progressivamente seu poder. Quando as disputas entre eles diminuíram, por volta de 2050 a.C., teve início o Médio Império. Esse período foi marcado pela elevada produção de alimentos e pela intensificação do comércio.

O Médio Império se encerrou em 1710 a.C. com a invasão dos hicsos. Proveniente da Ásia, esse povo fundou no Egito uma dinastia de governantes, que se manteve por cerca de mil anos. Durante esse período, ocorreram no Egito inovações, como a invenção de carros de guerra e a melhora nas técnicas de forjar o bronze.

Os hicsos foram expulsos do território pelos egípcios por volta de 1570 a.C. Teve início, então, uma nova dinastia, que inaugurou, em 1560 a.C., o que os historiadores chamam de Novo Império.

O Novo Império

Durante o Novo Império, que se prolongou até 1069 a.C., os egípcios estenderam seus domínios até a Palestina, a Síria e a Fenícia e, ao sul, reconquistaram a Núbia. Nesse período, desenvolveu-se uma experiência religiosa singular na história do Egito antigo.

Entre os anos de 1348 a.C. e 1346 a.C., o faraó Amenófis IV determinou que, em seus domínios, apenas Aton (o deus solar) poderia ser cultuado. Essa decisão pode ter sido uma das formas encontradas pelo faraó para enfraquecer os sacerdotes de Tebas, que estavam cada vez mais poderosos. Amenófis passou, então, a se autodenominar Akenáton (“aquele que louva Aton”).



Reprodução de afresco de c. 1895 a.C. encontrado na tumba de Khnumhotep II, na necrópole de Beni Hassan, próximo à antiga cidade de Mênfis, Egito.

98

Curadoria

História da egiptomania no Brasil: bibliografia comentada (Artigo)

Margaret Marchiori Bakos et. al. *Plêthos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 218-246, 2012.

Esse artigo apresenta um levantamento de bibliografia comentada a respeito da egiptomania. Nele há um breve balanço dos artigos sobre o assunto, publicados no Brasil na primeira década do século XXI.

Apesar da decisão do faraó de cultuar apenas Aton, muitos egípcios continuaram cultuando outros deuses em segredo. Além disso, o faraó nunca chegou a negar a existência de outros deuses. Dessa maneira, os egípcios não se tornaram monoteístas naquele período.

Após a morte de Aquenátton, seu filho Tutancâmon foi levado ao poder quando tinha 9 anos. Ele restabeleceu o culto aos demais deuses e os privilégios dos sacerdotes.

Egito: expansão no Novo Império – 1560 a.C.- 1069 a.C.



Busto desfigurado de Aquenátton, produzido entre 1353 a.C. e 1337 a.C., encontrado em Amarna, Egito.

AZOR PHOTO COLLECTION/ALAMY/ FOTARENA - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Imagens em contexto!

Após a morte de Aquenátton, muitas das estátuas e pinturas que o representavam foram apagadas ou quebradas para tentar apagar a memória de sua existência. Parte dos danos a esse busto, porém, foi causada no final da Segunda Guerra Mundial, no século XX.

FONTE: ARRUDA, J. J. de A. *Atlas histórico básico*. São Paulo: Ática, 1995. p. 6.

O fim do Egito antigo

Após um longo período, entre o século XI a.C. e por volta de 660 a.C., o poder centralizado pelos faraós foi enfraquecido. Na prática, os egípcios voltaram a ser governados por líderes locais, até ser dominados por seus vizinhos cuxitas, que você estudará a seguir.

A partir de 660 a.C., os egípcios foram dominados por diversos povos, como os assírios, os persas, os gregos e os romanos. O Egito antigo chegou, então, ao fim, após trinta dinastias de faraós, o que equivaleu a uma história de 150 gerações seguidas.

- A influência dos sacerdotes vinha desafiando o poder político do faraó antes mesmo de Amenófis IV assumir o trono. Ao longo do reinado de seu pai, Amenófis III, as riquezas distribuídas aos sacerdotes impediram conflitos mais diretos. Conhecedor das dissensões entre política e religião, quando assumiu o governo, Amenófis IV buscou reduzir o poder dos sacerdotes impedindo que eles celebrassem os ritos isoladamente, dentro dos templos. Foi uma maneira de preservar seu poder sem causar guerras ou reviravoltas.

Ao tratar do fim do poder egípcio na região, do Reino de Cuxe como parte da diversidade africana, dos registros arqueológicos, da organização social e da cultura cuxitas, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI07, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5** e das **Competências Específicas de História nº 1 e nº 2**.

- Ao apresentar os reinos de Cuxe e de Axum e citar os berberes e os falantes de línguas banto, pretende-se valorizar a diversidade de formas de organização social na África. Há pouca documentação histórica e arqueológica sobre o Reino de Cuxe no período, mas há evidências de uma relação intensa dos cuxitas com os egípcios e de similaridades culturais entre esses povos.

Reino de Cuxe

Na África antiga, havia reinos e sociedades com diferentes formas de organização, como a dos egípcios, a dos **berberes**, que viviam em pequenos grupos nômades na região nordeste da África, e as dos povos falantes das línguas banto, que habitavam a África Central.

Por volta de 2000 a.C., formaram-se os reinos de Kerma, ao sul do império egípcio, onde hoje se localiza o Sudão, em uma área chamada Núbia. Durante o Novo Império, esses reinos foram conquistados pelos egípcios. É provável que, quando eles se libertaram da dominação egípcia, suas tradições tenham formado a base do que seria o Reino de Cuxe.

Cultura, economia e política

Os cuxitas eram politeístas e cultuavam deuses como Amon e Osíris. Eles utilizavam as águas do Rio Nilo para praticar a agricultura e criar animais. Eram comerciantes de produtos valiosos, como ouro, marfim e incenso, e de madeiras nobres, como o ébano, além de peles de animais mamíferos, como leopardos, e penas de aves, como avestruzes.

Por volta do século VIII a.C., o rei cuxita Piye dominou o Egito e toda a região do

Nilo. Com o avanço assírio sobre o Egito, no século VII a.C., os cuxitas foram obrigados a retornar para o sul, e o seu domínio sobre o Egito terminou.

De volta à Núbia, no século VI a.C., os cuxitas adotaram como capital a cidade de Meroé. Supõe-se que, no século IV a.C., o Reino de Cuxe chegou ao fim após seu território ser invadido por outros povos núbios, como os axumitas.

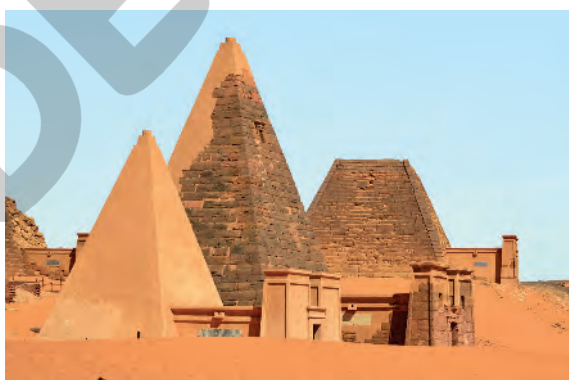
Reino de Cuxe – século VII a.C.



FONTE: DAVIS, S.; EMBERLING, G. (ed.). *Graffite as devotion: along the Nile and beyond*. Ann Arbor: Kelsey Museum of Archaeology, 2019. p. IX.

Berberes: povo de tradição nômade, que se concentra, principalmente, na região do Magreb, no nordeste africano. Acredita-se que os berberes são descendentes de povos que viveram em 5000 a.C.

Pirâmides no sítio arqueológico de Meroé, próximo a Cartum, Sudão. Foto de 2019. A cidade antiga de Meroé foi a terceira capital do Reino de Cuxe e importante centro cultural e de comércio entre os séculos VIII a.C. e IV a.C.



- É importante tratar desses reinos e de suas conexões para ressaltar a diversidade da África antiga. É possível que o Egito seja um assunto mais ou menos conhecido pelos estudantes, mas os reinos de Cuxe e de Axum costumam ser pouco lembrados. Em geral, os egípcios se relacionavam com as demais civilizações que se formaram às margens do Mediterrâneo, como as mesopotâmicas e a greco-romana. Em parte por causa do etnocentrismo europeu, a região do Mar Mediterrâneo tornou-se o espaço privilegiado de atenção da historiografia, mas o relacionamento dos egípcios com os reinos ao sul envolveu outros espaços culturais, como o do Oceano Índico e o da África subsaariana.

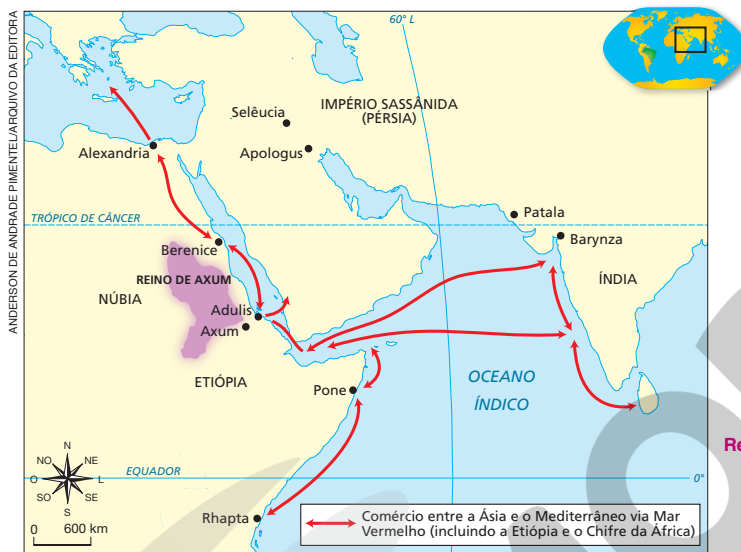
Reino de Axum

A explicação mítica para a origem do Reino de Axum é narrada na *Bíblia*. De acordo com esse texto sagrado para os cristãos e os judeus, a rainha de Sabá e o rei Salomão tiveram um filho, Menelik, que se tornou o primeiro governante axumita.

Os historiadores demonstraram que o Reino de Axum se desenvolveu entre os séculos I d.C. e X d.C. e foi um dos centros comerciais mais importantes do mundo antigo. Localizado na região correspondente à da atual Etiópia, o reino teve origem nas relações entre a África, a Mesopotâmia e o Reino de Israel. Pelo território de Axum passavam comerciantes que iam para o Mar Mediterrâneo, atravessavam o Mar Vermelho e chegavam até o Oceano Índico. Esse reino era, portanto, uma região de contato entre o Oriente e o Ocidente.

Durante séculos, o Reino de Axum manteve seus domínios territoriais e sua importância comercial. Com a expansão do islamismo a partir do século VII (que você estudará no capítulo 10), o porto de Adulis, muito importante para os axumitas, foi destruído. Aos poucos, Axum perdeu sua relevância como centro comercial.

Expansão axumita – séculos II d.C.-IV d.C.



FONTE: KOBISHANOV, Y. M. Axum do século I ao século IV: economia, sistema político e cultura. In: MOKTAR, G. (org.). *África antiga*. Brasília: Unesco, 2010. v. II, p. 387. (Coleção História geral da África).

geográfica garantiu a Axum um lugar de destaque na economia do mundo antigo, antes ocupado por Cuxe. Por meio do Reino de Axum, o comércio do nordeste da África se ligava ao da Pérsia e ao da Índia, bem como ao das regiões africanas mais ao sul.

Responda no caderno.

Agora é com você!

1. Como ocorreu a unificação do Egito?
2. Explique as mudanças religiosas realizadas pelo faraó Amenófis IV e por que elas desagradaram aos sacerdotes de Tebas.
3. Caracterize as relações entre os reinos do Egito e de Cuxe.
4. Com base nos reinos que você estudou neste capítulo, explique por que se afirma que a África é um continente plural. Cite exemplos para justificar a explicação.

Responda no caderno.



Se liga no espaço!

Com base no mapa, explique por que a localização geográfica de Axum favoreceu sua condição de centro comercial.

Resposta do “Se liga no espaço!”:

A posição estratégica de Axum e o controle que o reino exercia sobre a saída do Mar Vermelho para o Oceano Índico tornavam-no um centro comercial e cultural importante. Essa localização

Agora é com você!

1. Quando se formaram ao longo do Rio Nilo, os nomos realizavam trocas comerciais e alianças entre si. Nesse processo, foram estabelecidas as alianças que deram origem ao Baixo Egito e ao Alto Egito. Por volta de 3200 a.C., Menés (ou Narmer) tornou-se líder dos reinos do Alto e do Baixo Egito, unificando o território.

2. Amenófis IV promoveu a passagem do politeísmo para a monolatria com o culto a Aton. Essa mudança, provavelmente, foi motivada pelas disputas de poder entre os sacerdotes do Alto e os do Baixo Egito. O resultado foi o assassinato do faraó e a tentativa de apagamento de sua memória.

3. Com base em fontes históricas, como vestígios arqueológicos e textuais, sabe-se que o Egito e Cuxe mantinham uma relação marcada pela intensa atividade comercial, por episódios de dominação política e pela influência cultural. Um exemplo dessa influência é a devoção ao deus Amon em Cuxe (divindade venerada também no Egito). Outro é a construção de túmulos reais em forma de pirâmide no período meroíta em Cuxe. O comércio de produtos de luxo entre os reinos também pode ser mencionado pelos estudantes.

4. Espera-se que os estudantes mencionem a existência de diferenças, singularidades e diversidade. No caso específico da África, espera-se que eles destaquem as diferenças culturais e de organização social entre o Egito antigo e os reinos de Cuxe e de Axum.

Orientação para as atividades

As atividades demandam as habilidades de explicar os acontecimentos e os processos e caracterizar relações entre sociedades, bem como estimulam o reconhecimento da diversidade das civilizações tratadas. Estimule os estudantes a sistematizar as informações do texto-base tendo em vista a elaboração de respostas autônomas e mais complexas. Depois, peça que elaborem relações entre elas, exercitando os nexos causais próprios das explicações e/ou do encadeamento de elementos que definem as caracterizações de uma situação histórica.

Atividades

Organize suas ideias

1. a) V; b) V; c) F; d) F.
2. I – c; II – d; III – e; IV – f; V – g; VI – b; VII – a.
3. A posição estratégica de Axum demonstra que o comércio marítimo estava concentrado no Mar Vermelho, ponto de ligação entre o Egito e o Mediterrâneo. Além disso, o reino controlava rotas para o Oceano Índico.

Aprofundando

4. Um dos objetivos da atividade é contribuir para aprofundar a competência leitora dos estudantes. Para isso, sugere-se o estímulo aos processos inferenciais de leitura por meio de um trabalho que requer a articulação entre as informações do texto e outros conhecimentos, pessoais e desenvolvidos ao longo do estudo do capítulo. Leia a atividade coletivamente, solucionando eventuais dúvidas, e questione se todos sabem o que é a mumificação, apresentando exemplos, se necessário.

a) Se necessário, relembre os estudantes do caráter divino atribuído aos faraós e retome o trecho do texto em que se afirma que a mumificação era um processo caro, que demandava tratamentos químicos específicos e lugares apropriados para o armazenamento dos órgãos (como os vasos e capelas canópicas) e dos corpos (como os sarcófagos e as tumbas, que eram construções complexas).

b) Para auxiliar os processos inferenciais de leitura e a descrição dessas motivações pelos estudantes, se preciso, relembre-os de que os egípcios acreditavam na vida após a morte e na ressurreição. Assim, poderão ter em conta que a manutenção dos corpos e dos órgãos por meio do processo de mumificação era feita com o objetivo de amparar o espírito em seu retorno à vida terrestre.

c) Retome a informação de que, para a religião egípcia, os deuses podiam manifestar-se na forma de animais e, por isso, alguns animais eram mumificados. Depois, questione-os se o componente religioso poderia influenciar a relação dos egípcios com os animais. É possível comentar com eles que arqueólogos têm encontrado diversas múmias de gatos, íbis e até mesmo de leões e crocodilos em escavações no Egito.

Atividades

Responda no caderno.

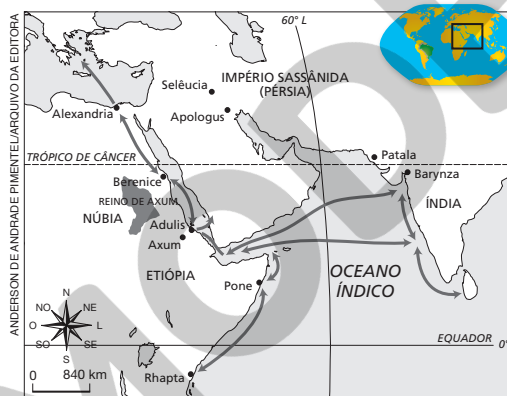
Organize suas ideias

1. No caderno, identifique como verdadeiras ou falsas as informações a seguir.
 - a) O Rio Nilo era importante para a fertilização do solo e para a produção agrícola.
 - b) Os ritmos do Rio Nilo serviam como marcos temporais do calendário egípcio.
 - c) O Rio Nilo era um obstáculo para a comunicação entre o Alto Egito e o Baixo Egito.
 - d) Por causa de seu baixo volume, o Rio Nilo não era navegável.
2. Analise as ilustrações e, em seguida, no caderno, relacione o número de cada objeto representado no quadro ao grupo social do Egito antigo correspondente, conforme indicado nas alternativas.



- a) Faraó
- b) Nobres
- c) Militares
- d) Escribas
- e) Comerciantes
- f) Artesãos
- g) Camponeses

3. Em seu caderno, elabore uma legenda para o mapa a seguir, explicando a importância do Reino de Axum.



FONTE: KOBISHANOV, Y. M. Axum do século I ao século IV: economia, sistema político e cultura. In: MOKTAR, G. (org.). *África antiga*. Brasília: Unesco, 2010. v. II, p. 387. (Coleção História geral da África).

102

5. O quadro a seguir apresenta um modelo com dicas para desenhar alguns dos deuses egípcios que pode servir de referência para a elaboração do manual de desenho.

	Ammit	Anúbis	Bastet	Hórus	Tot
Como representar o deus inteiro na página	De lado, com as quatro patas no chão.	Em pé de lado / Junto a uma múmia.	Em pé de lado / sentada como uma gata.	Em pé, de lado.	Em pé, de lado.
Como desenhar a cabeça	Formato de crocodilo.	Formato de chacal.	Formato de gata.	Formato de falcão	Formato de ave (íbis).
Como desenhar o corpo	Parte superior: formato de leão. Inferior: hipopótamo.	Formato humano.	Formato de gata / humano.	Formato humano.	Formato humano.

Continua

Aprofundando

4. Leia o texto a seguir.

“Inicialmente, só o faraó podia ser mumificado. Após o Antigo Império, o privilégio foi estendido aos nobres e, pouco a pouco, a todos que pudessem pagar. Por ser um processo caro e demorado, praticavam-se mumificações mais simples, conforme os rendimentos da família do morto. Não era exclusiva aos seres humanos. Como na religião egípcia os deuses poderiam se manifestar pelos animais, alguns deles também eram mumificados e até criados para tal fim. A mumificação foi praticada no Egito até os primeiros séculos d.C., mas as técnicas e seus resultados variaram a cada período.”

EGITO antigo: mumificação. *Museu Nacional*. Disponível em: <https://www.museunacional.ufrj.br/guiaMN/Guia/paginas/4/munificacao.htm>. Acesso em: 6 jan. 2022.

Agora faça o que se pede.

- a) Elabore uma hipótese que explique por que, inicialmente, somente o faraó podia ser mumificado.
 - b) Por que os egípcios mumificavam o corpo dos mortos?
 - c) Com base na leitura do texto, como você imagina que os animais eram tratados no Egito antigo?
- 5. Como você estudou, os egípcios adoravam vários deuses. Alguns deles eram representados com cabeça de animal e corpo de ser humano. Nesta atividade, você vai escrever um manual de dicas para desenhar esse tipo de representação. Para isso, junte-se a alguns colegas e sigam as etapas.**
- a) Pesquisem as características dos seguintes deuses: Ammit, Anúbis,

Bastet, Hórus e Tot. Dividam o trabalho de pesquisa desta maneira:

- Pesquisem em fontes confiáveis – como *sites* especializados em Egito antigo, livros e revistas impressos sobre o assunto – informações sobre a aparência desses deuses para complementar os dados que vocês já possuem (livro).
 - Façam uma ficha com a descrição das características físicas de cada deus. Caso seja possível, colem imagens dos deuses para orientar melhor a produção do manual de desenho.
- b)** Com base nas imagens encontradas na pesquisa e nas fichas elaboradas na etapa anterior, busquem padrões nas representações desses deuses chamados antropozoomórficos (representados com forma humana e animal). Anotem suas descobertas.
- c)** Identifiquem o que é parecido na maioria das representações e ignorem as eventuais diferenças entre elas, pois, para o manual de desenho, o que vale é estabelecer um padrão que seja facilmente seguido.
- d)** Desenhem os deuses seguindo os padrões identificados por vocês.
- e)** Elaborem o manual de desenho de modo que ele possa ser utilizado por qualquer pessoa. As instruções podem ser organizadas em itens como os indicados a seguir.
- Como desenhar a cabeça.
 - Como desenhar o corpo.
 - Como representar os adereços.
 - As cores mais usadas para representar o deus.
- f)** Comparem o trabalho de vocês com o dos outros grupos e debatam formas de melhorar as instruções dos manuais da turma.

A atividade 5 se baseia em algumas premissas da lógica do pensamento computacional. Pretende-se chamar a atenção dos estudantes para as particularidades da representação pictórica dos deuses egípcios. A primeira etapa demanda a *decomposição* da tarefa, um processo que permite desmembrar um problema complexo em pedaços menores e de mais fácil resolução. Incentive os estudantes a começar a pesquisa a respeito dos deuses egípcios pelo livro didático, localizando no capítulo as informações e imagens necessárias. Além disso, certifique-se de que eles utilizem fontes confiáveis para complementar essas informações. Logo depois, os estudantes devem *identificar os padrões* nas formas de representar esses deuses. Instrua-os a verificar, por exemplo, se eles são desenhados de frente ou de lado; se a cabeça segue a proporção do corpo; o modo como estão representados os adereços. A seguir, eles devem exercitar a habilidade de *abstração*, ou seja, de ignorar as informações que sejam irrelevantes para a solução da tarefa para, em seguida, colocarem em prática a habilidade de ilustrar as informações reunidas. Depois, demande-se a criação de um manual por meio do qual os estudantes possam desenvolver a habilidade de criar *passos* ou *regras* que permitam a resolução mais rápida de uma tarefa complexa. Por último, incentive-os a aperfeiçoar os manuais criados por meio de um debate com os outros grupos, por meio do qual eles possam comparar os resultados alcançados. Para orientar a correção, disponibilizemos um quadro com um modelo de resposta (que inicia na página 102). Leve em conta o fato de que as representações dos deuses egípcios podiam variar. Assim, é necessário debater e analisar essas variações com os estudantes.

Continuação

Como representar os adereços	Não possui.	Amuleto em uma das mãos (formato de hieróglifo) e cetro na outra.	Corpo humano: amuletos em formato de hieróglifo em ambas as mãos/ Corpo de gata: grosso colar no pescoço.	Cetro em uma das mãos, amuleto em formato de hieróglifo na outra e coroa em formato alongado/ disco solar.	Cetro em uma das mãos, amuleto em formato de hieróglifo na outra.
As cores mais usadas	Verde, amarelo e marrom.	Preto e amarelo.	Preto e amarelo.	Azul e amarelo.	Azul e amarelo.

Abertura

A imagem apresentada, que retrata o cruzamento de vias expressas, é o ponto de partida para a reflexão sobre a temática das redes comerciais, dos transportes e dos contatos possibilitados pelas trocas realizadas entre diferentes sociedades. Com base em uma imagem do presente, pretende-se chamar a atenção dos estudantes para o tema da circulação e das trocas, que será tratado neste capítulo com foco na apresentação das civilizações fenícia, persa e chinesa da Antiguidade.

Atividades

1. Espera-se que os estudantes reflitam sobre a existência de redes de circulação que podem envolver diversos meios de transporte (automóveis, trens, aviões, navios etc.), conforme a escala e o local.
2. Espera-se que os estudantes percebam que as pessoas, as ideias e as práticas também circulam. Esse é um ponto muito importante quando se considera, por exemplo, o Mediterrâneo como local de trocas culturais.
3. Espera-se que os estudantes reflitam sobre possibilidades como as estradas e as rotas marítimas desenvolvidas pelas civilizações que serão estudadas neste capítulo. Eles podem mencionar as rotas fluviais e o uso de animais para transportes de carga, entre outras possibilidades.

CAPÍTULO

6

Rotas comerciais: Mediterrâneo e China antiga

Se você vive em uma grande cidade ou já visitou alguma, deve ter presenciado uma cena mais ou menos parecida com a da foto desta página: um emaranhado de avenidas, ruas e estradas ligando diferentes locais. Mesmo as pessoas que moram em pequenos municípios utilizam, no dia a dia, diversos produtos fabricados em locais distantes que foram transportados por vias como essas.

Sabia que ligações como essas existem desde a Antiguidade? É o que você vai comprovar ao estudar este capítulo, que trata de algumas rotas comerciais do passado e das civilizações que se formaram em torno delas.

Entrelaçamento de vias expressas em Nanchang, China. Foto de 2021.



ANQI WANG/ALAMY/FOTORENA

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



Responda oralmente.

1. Como os produtos que você usa chegam até sua casa?
2. Além de objetos, o que mais pode ser transportado de um lugar a outro?
3. Antes da existência dos meios de transporte atuais, como você imagina que as pessoas faziam para atravessar grandes distâncias?

A navegação no Mar Mediterrâneo

Desde a história antes da escrita os grupos humanos faziam trocas comerciais. Essas trocas começaram a se intensificar à medida que as comunidades se tornaram mais complexas.

Hoje, muitas pessoas estão acostumadas a encontrar rapidamente produtos para comprar. Por isso, é difícil imaginar como era o transporte de grande quantidade de mercadorias quando não existiam caminhões, trens, aviões etc.

Antes de serem inventados esses meios de transporte, as pessoas usavam embarcações nos rios e nos mares para levar cargas de um lugar a outro. Comerciantes que viviam na África, na Ásia e na Europa utilizavam o Mar Mediterrâneo para isso.

O Mediterrâneo banha esses três continentes e interliga terras com grande diversidade de povos. Por isso, tornou-se um local de grande importância econômica e de integração cultural.



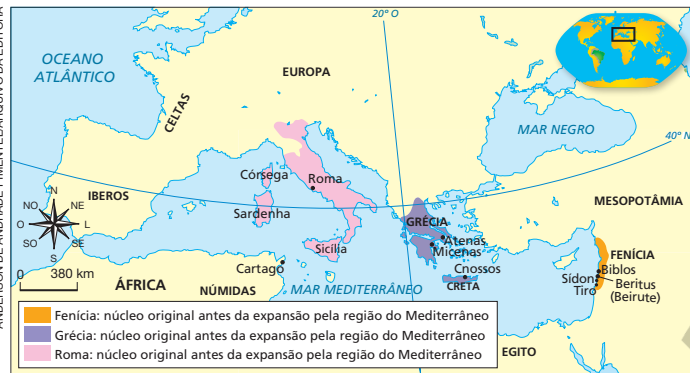
BIBLIOTECA NEWBERRY, CHICAGO

Mapa do século XV feito com base em escritos publicados no século VI por Isidoro de Sevilha.

Imagens em contexto!

O Mar Mediterrâneo foi representado em muitos mapas antigos. No de Isidoro de Sevilha, ele é identificado como *Mare magnum*. Já no mapa estão representados os locais às margens desse mar em que se formaram três povos: o fenício, o grego e o romano. Neste capítulo, você conhecerá o povo fenício e, na próxima unidade, o grego e o romano.

As civilizações do Mediterrâneo – séculos XV-I a.C.



FONTES: DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 43; HILGEMANN, W.; KINDER, H. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 34, 46.



Se liga no espaço!

Responda no caderno.

O nome *mediterrâneo* vem do latim e significa “entre terras”. Que continentes são banhados por esse mar? Qual era a importância dele para os povos que se formaram em seu entorno?

Resposta do “Se liga no espaço!”: Os continentes são Europa, África e Ásia. O Mar Mediterrâneo era muito importante para os povos que habitavam seu entorno porque facilitava o contato entre os três continentes por meio da navegação, por exemplo.

105

Curadoria

Arqueologia do contato (Vídeo)

USPFLCH. Brasil, 2020. Duração: 11min. Disponível em: <https://www.flch.usp.br/2238>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Nesse vídeo, a professora do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP) Maria Cristina Kormikiari apresenta um breve panorama do campo de estudo chamado arqueologia do contato, cujos objetos são as influências das interseções das culturas por meio dos contatos humanos e materiais promovidos pelo comércio, pela localização geográfica ou por conquistas territoriais. No Mediterrâneo antigo, por exemplo, houve contatos milenares entre diversos povos. Em razão disso, o mar foi chamado pelo arqueólogo Michel Gras de “cimento líquido”, como se fosse um conjunto de estradas.

Objetivos do capítulo

- Localizar espacial e temporalmente as antigas sociedades fenícia, persa e chinesa.
- Relacionar as características e a organização das cidades-Estado fenícias com o comércio no Mediterrâneo.
- Apresentar a relação entre o desenvolvimento do alfabeto fonético e o comércio fenício.
- Descrever o funcionamento do Império Persa, identificando sua estrutura administrativa, sua diversidade étnica, sua estrutura social e sua religião.
- Apresentar o desenvolvimento da civilização chinesa com base na agricultura no vale do Rio Amarelo, destacando as primeiras dinastias e o processo de unificação chines.

Justificativa

Os objetivos listados são relevantes na medida em que visam sensibilizar os estudantes para os processos de formação de algumas das primeiras civilizações por meio da descrição e da apresentação do modo com que interviram no meio ambiente, das técnicas que desenvolveram, de suas inovações culturais e das trocas que realizaram com outros grupos. Justificam-se também porque procuram desenvolver a compreensão da centralidade das vias marítimas e fluviais para as relações comerciais e para outras trocas culturais subjacentes presentes na formação dos fenícios, dos persas, assim como para chineses antigos. Além disso, a abordagem a respeito da diversidade cultural é fundamental para sensibilizar os estudantes quanto à formação histórica de sociedades plurais e à importância de políticas de tolerância.

O conteúdo, que envolve a relação entre os fenícios e o Mar Mediterrâneo, o uso de seus recursos para o comércio, a importância do uso do cedro-do-líbano na construção de embarcações e o desenvolvimento do alfabeto fonético, contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI15, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 3** e da **Competência Específica de História nº 5**.

• Na primeira parte do capítulo, apresentam-se as origens da civilização fenícia, destacando-se a relação dos grupos humanos com o meio para analisar a estreita vinculação dos fenícios com a navegação e o Mar Mediterrâneo. Identificam-se características importantes dessa civilização, como sua organização em cidades-Estado, sua estrutura social e política e o desenvolvimento de inovações relacionadas às atividades mercantis, como o alfabeto fonético. Além disso, destacam-se as redes criadas e utilizadas pelos fenícios, que propiciaram trocas entre diferentes povos da região mediterrânea, especialmente com o estabelecimento de colônias no norte da África e no sul da Europa.

Os fenícios

O povo fenício é um dos exemplos mais conhecidos de sociedades que se desenvolveram perto do Mar Mediterrâneo. Sua civilização começou a se formar por volta de 2000 a.C. na região onde, atualmente, estão o Líbano e parte dos territórios de Israel e da Síria.

As terras fenícias eram pouco férteis. Além disso, uma cadeia de montanhas dificultava o acesso ao interior do continente asiático. Assim, os fenícios vivam em uma estreita faixa de terra próxima ao litoral, em que não podiam praticar a agricultura. Portanto, eles dependiam do mar para se alimentar e realizar atividades econômicas. Com o tempo, tornaram-se excelentes pescadores e comerciantes.

Como você percebeu no mapa da página anterior, a Fenícia se situava em uma região estratégica, próxima da Europa e da África. Era, portanto, um ponto de cruzamento de várias rotas comerciais. Por lá passavam muitas caravanas que haviam partido de lugares mais distantes da Ásia e seguiam em direção ao Mar Mediterrâneo.

Imagens em contexto!

A ilustração representa navios fenícios. O comércio era uma das principais atividades econômicas dos fenícios. Seus navios mercantes tinham o casco arredondado. Essa característica aumentava o espaço interno para transportar um grande volume de carga.



Ilustração atual representando navios fenícios.

FONTE: FENÍCIOS: os globalizadores da Antiguidade. *Aventuras na História*, 15 set. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-fenicios-mercadores-antiguidade-mediterraneo-cartago-tiro-comercio.phtml>. Acesso em: 3 mar. 2022.

106

Curadoria

Os fenícios, grandes navegadores da Antiguidade (Artigo)

João Lara Mesquita. *Estadão Online*, 18 out. 2017. Disponível em: <https://marsemfim.com.br/fenicios-grandes-navegadores/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Nesse artigo, são apresentadas características das embarcações do povo fenício, ao qual se credita a invenção das quilhas (que até hoje estruturam os cascos de navios). De acordo com o texto, os fenícios tinham por tradição pintar olhos na proa de seus navios para que estes pudessem ver os caminhos que estavam tomando.

Dados numéricos sobre o uso de moluscos retirados de: JACOBY, D. Silk economics and cross-cultural artistic interaction: Byzantium, the muslim world, and the christian west. *Dumbarton Oaks Papers*, v. 58, p. 210, 2004.

Outro fator importante para o desenvolvimento econômico dos fenícios foi a grande quantidade de uma árvore chamada cedro na região em que eles viviam. A madeira dessa árvore era ideal para a fabricação de navios. Os fenícios souberam aproveitá-la para construir embarcações de carga e vendê-la para outros povos mediterrâneos.

Eles tinham, então, madeira de boa qualidade, capacidade de fabricar embarcações eficientes e um litoral com bons portos naturais. Assim, puderam desenvolver o comércio marítimo em suas principais cidades – Biblos, Sídon, Tiro e Beritus (atual Beirute, a capital do Líbano).

O sucesso comercial fenício também estava relacionado à comercialização da tinta púrpura, obtida do múrice (ou múrex), um molusco que vivia nas praias da região. Havia muitos múrises no local, mas, para obter um grama e meio do corante, eram necessários mais de 12 mil desses moluscos!

A tinta púrpura era cobiçada por muitos povos da Antiguidade, especialmente pelos integrantes da elite. Como o produto era muito raro e caro, as túnicas e os mantos de cor púrpura indicavam a elevada posição social de quem os usava.



JON G. FULLER/WPICS/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Concha do múrice.
Foto de 2021.

Interdisciplinaridade

Ao tratar dos usos que os fenícios faziam dos recursos biológicos (florestais e animais), bem como do mar, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF06GE11** do componente curricular geografia – “Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo”.

- A história dos fenícios pode ser comparada com a das civilizações mesopotâmica e egípcia, tendo em vista as relações entre elas e o uso dos recursos naturais. Enquanto as últimas se organizaram com base na agricultura irrigada, aproveitando os vales férteis de grandes rios, os fenícios utilizaram os recursos naturais disponíveis e sua posição geográfica para estabelecer um rico comércio marítimo, controlando por muito tempo as principais rotas e produtos que circulavam pelo Mar Mediterrâneo.

Imagens em contexto!

O comércio de púrpura e de cedro contribuiu muito para as trocas culturais entre fenícios e outros povos. A palavra *fenícios* vem do termo grego *phoinikes*, que significa “pessoas da púrpura”, em referência ao pigmento retirado do molusco múrice. Além disso, até hoje, elementos característicos do comércio fenício na Antiguidade fazem parte da cultura da região: o cedro está representado na bandeira do Líbano, em alusão à abundância dessa madeira no território do país.



No canto superior esquerdo, ilustração atual com a representação da bandeira do Líbano; na imagem principal, cedros-do-líbano na Floresta dos Cedros de Deus, em Ariz, Líbano. Foto de 2021.

Curadoria

Expansão marítima e influência cultural fenícia no Mediterrâneo Centro Ocidental (Artigo)

Maria Cristina Nicolau Kormikiari. *Classica – Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, suplemento 2, p. 261-268, dez. 1993.

Por meio da revisão de textos clássicos, de evidências arqueológicas e de trabalhos científicos, a professora de Arqueologia Mediterrânea Maria Kormikiari trata do estabelecimento de colônias fenícias na região do Mediterrâneo. Ela destaca o fato de que a presença do povo fenício na região não foi exclusiva, considerando, por exemplo, o papel dos gregos no mesmo espaço e os itinerários marítimos micênicos milenares que serviram de base para as primeiras rotas marítimas fenícias.

• Nessa parte do capítulo, destaca-se o alfabeto fonético como um legado fenício. Ele foi posteriormente apropriado pelos gregos e serviu de base para o alfabeto que deu origem ao latino, usado até hoje. Pode-se compreender o alfabeto, portanto, como uma tecnologia de comunicação que ultrapassa as limitações da comunicação imediata. É importante que os estudantes notem isso, a fim de compreender a questão da comunicação de uma perspectiva histórica. Comente com eles que, ao ler o texto de um livro didático, as pessoas, de certa maneira, utilizam uma criação dos antigos fenícios. Esse é um bom momento para resgatar o conceito de permanência.

• A história dos fenícios é um ótimo exemplo de que nas redes estabelecidas pelo comércio circulava muito mais do que mercadorias. Além do alfabeto, os fenícios transmitiram aos gregos princípios de aritmética e de astronomia, adquiridos em suas viagens ao Oriente. Os fenícios sofreram influências de muitos povos. No Templo dos Obeliscos, em Biblos, foram encontradas inscrições hieroglíficas, além de estatuetas e peças de bronze com influência de técnicas e modelos egípcios.

O alfabeto fenício

Você se lembra de que estudou no capítulo 3 e no capítulo 5 algumas das finalidades dos sistemas de escrita desenvolvidos pelos sumérios e pelos egípcios: armazenar informações para controlar a produção agrícola, o comércio e o pagamento de impostos?

Os fenícios também precisavam registrar informações sobre as mercadorias vendidas ou compradas, controlar a entrada e a saída de produtos etc. Assim, desenvolveram o primeiro alfabeto fonético conhecido. Esse alfabeto, assim como o utilizado hoje no Brasil, continha apenas símbolos – as letras – que representavam sons, e não ideias complexas. Desse modo, para escrever qualquer palavra, bastava combinar as 22 letras que compunham o alfabeto, o que facilitava a memorização e o aprendizado da técnica.

A expansão fenícia

A Fenícia não constituiu um Estado unificado. Era composta de cidades-Estado independentes, que compartilhavam o idioma e a cultura, mas eram rivais comercialmente. No século XII a.C., os fenícios já haviam expandido suas atividades comerciais por todo o Mediterrâneo. Além disso, tinham fundado colônias pelos locais por onde passavam.

A princípio, essas colônias serviam como bases e entrepostos comerciais, para que os fenícios tivessem acesso a novas mercadorias e a novos mercados. Porém, algumas se desenvolveram tanto que se tornaram cidades muito poderosas. Isso aconteceu com Cartago, no norte da África.

Ao navegar por todo o Mediterrâneo e entrar em contato com diferentes povos, os fenícios transmitiam conhecimentos, como o alfabeto e noções de astronomia e aritmética desenvolvidas por eles. Além disso, contribuíram para que pessoas de diferentes culturas circulassem de um local a outro.

Responda no caderno.



Se liga no espaço!

Em que locais os fenícios praticavam o comércio? Cite alguns dos produtos que eles comercializavam.

Resposta do “Se liga no espaço!”: Os fenícios utilizavam o Mediterrâneo como o principal meio de expansão, estabelecendo uma série de rotas comerciais marítimas. O comércio praticado por eles articulou três continentes – o asiático, o africano e o europeu. Alguns dos produtos comercializados pelos fenícios eram estanho, marfim, ouro, ébano, vinho e produtos exóticos, além de escravizados.

108

Fenícia: rotas comerciais e colônias – séculos IX-VII a.C.



FONTE: VICENTINO, C. *Atlas histórico: geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 36.

• Não se sabe ao certo como os fenícios simplificaram o processo de escrita ideográfica, produzindo um sistema fonético com apenas 22 símbolos. A escrita fenícia era pouco conhecida até a descoberta, em 1923, do sarcófago do rei Ahiram – peça decorada com inscrições lidas da direita para a esquerda – em Biblos, cidade histórica do Líbano. Hoje o sarcófago, feito por volta do século XII a.C., está guardado no Museu Nacional de Beirute.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Por que o comércio incentiva ou possibilita trocas culturais?
2. Por que o alfabeto fenício pode ser considerado uma tecnologia de comunicação eficiente?

O Império Persa

Na árida e montanhosa região do sul do território correspondente ao do atual Irã, formou-se o Império Persa, um dos maiores e mais poderosos da Antiguidade. Os persas eram nômades até por volta de 1000 a.C., quando passaram a viver no planalto iraniano. No norte dessa região, havia outras sociedades, como a dos medos.

Por muito tempo toda essa área foi dominada por povos da Mesopotâmia. Um deles foi o assírio. No século VII a.C., quando o Império Assírio chegou ao fim, os medos conquistaram a região, dominando os persas e cobrando impostos deles.

Essa situação durou até aproximadamente 550 a.C., quando o rei persa Ciro II – também chamado de Ciro, o Grande – conquistou os medos e iniciou a construção do primeiro Império Persa.

Inteligente e grande estrategista, Ciro passou a acumular uma série de vitórias sobre os povos vizinhos, conquistando toda a região correspondente à atual Turquia, além de partes da Mesopotâmia e do Oriente Médio.

Em sua máxima extensão, o império alcançou uma área de mais de 8 milhões de quilômetros quadrados. Se conquistar todas essas regiões foi difícil, administrá-las foi um desafio ainda maior.

Dados numéricos sobre o Império Persa retirados de: MACGREGOR, N. *A história do mundo em 100 objetos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013. p. 200.



Imagens em contexto!

A peça mostrada na foto é recoberta por textos em escrita cuneiforme, que glorificam Ciro, o Grande, e o episódio em que ele conquistou a Babilônia, cidade mesopotâmica.

Cilindro de Ciro, produzido por volta de 539 a.C. e descoberto na região do atual Iraque.

Agora é com você!

1. Porque as trocas de mercadorias possibilitam o contato entre pessoas de diferentes origens e regiões. Além disso, pelas rotas de comércio transitam ideias e costumes que podem ser adotados por outras culturas.

2. O alfabeto era mais eficiente que outras formas de escrita, como as ideográficas, porque com a combinação de letras que traduziam sons tornou-se possível representar qualquer palavra, incluindo termos novos e de outras línguas.

Orientação para as atividades

Para realizar as atividades do boxe "Agora é com você!", os estudantes precisam:

- organizar previamente informações sobre a relação entre comércio e trocas culturais;
- recobrir dados sobre as formas de escrita ideográficas (os hieróglifos, por exemplo) para compará-las ao alfabeto fonético criado pelos fenícios.

Mobilizam, dessa maneira, conhecimentos prévios sobre as formas de escrita empregadas no Egito e na Mesopotâmia.

- Nessa parte do capítulo, apresentam-se a localização e as origens do Império Persa e sua relação com povos vizinhos, como os da Mesopotâmia e o do Egito. O ponto central é a abordagem das relações entre as partes do Império Persa e as rotas comerciais de longa distância que o atravessavam.
- Ao estudar o Império Persa, busca-se refletir sobre a formação de uma unidade política com base na diversidade de populações. Além disso, enfatizam-se as estratégias e as inovações administrativas – como as políticas de tolerância, a moeda única, as redes de estradas, os correios, as satrapias e a contratação dos funcionários reais – empreendidas pelos persas para gerir a diversidade de povos que compunham o império.

Ao propor o estudo sobre o Império Persa, considerando sua expansão, a diversidade cultural, a política de tolerância, a abordagem da condição das mulheres, bem como a administração persa, a ampliação das estradas e a dinamização do trânsito de pessoas, do comércio, do abastecimento e das trocas culturais, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI14, EF06HI15, EF06HI16 e EF06HI19, da Competência Geral da Educação Básica nº 1, das Competências Específicas de Ciências Humanas nº 1, nº 3 e nº 7 e das Competências Específicas de História nº 2 e nº 5.



Imagens em contexto!

A Estrada Real, mostrada no mapa, tinha mais de 2 mil quilômetros e ligava as cidades de Sardes e Susa. Era uma via estratégica para a administração do império, pois aproximava as regiões mais distantes do vasto território. A pavimentação de pedra e os locais para alimentação e hospedagem ao longo do percurso favoreciam o transporte de mercadorias e de pessoas.

FORTE: HILGEMANN, W.; KINDER, H. *Atlas historique de l'apparition de l'homme sur la Terre à l'ère atomique*. Paris: Perrin, 1992. p. 40.

A construção de uma civilização mundial

Como manter regiões tão distantes e povos tão distintos sob controle? Ciro deu os primeiros passos para conseguir isso. Um desses passos foi não mandar executar ou escravizar os povos conquistados que se rendessem. Ele geralmente permitia que as regiões incorporadas ao império continuassem sendo administradas por integrantes das elites locais.

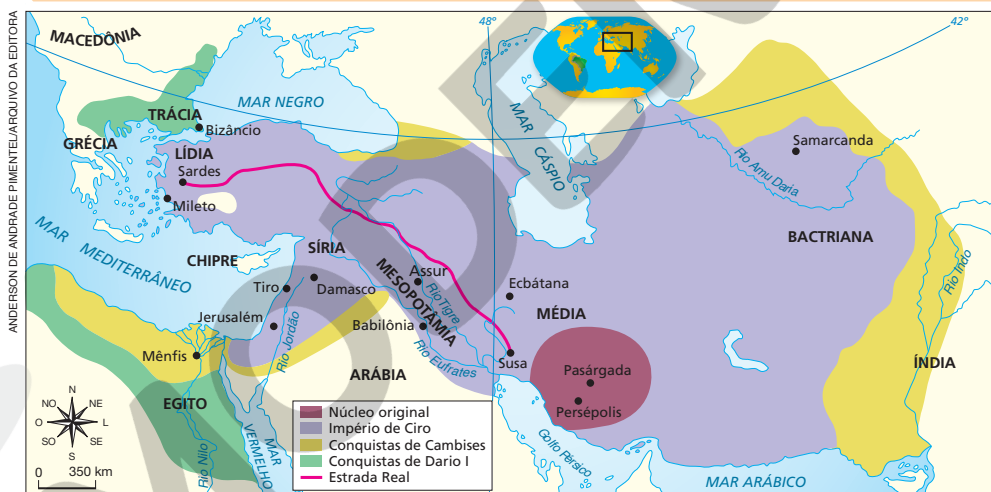
Além disso, esses povos podiam manter os próprios costumes e religiões, em troca do pagamento de impostos e de apoio militar. O respeito e a tolerância às diferenças culturais fizeram da Pérsia o primeiro grande império multicultural, por englobar diversas etnias em seus domínios.

Após a morte de Ciro, Cambises II assumiu a liderança. Seu principal feito foi a conquista do Egito, liderando um grande exército composto de povos de todas as partes do império.

Porém, foi com Dario I, seu sucessor, que o Império Persa alcançou a máxima extensão: da Trácia – a oeste – até o vale do Rio Indo – a leste.

Mesmo sendo um general competente, Dario concentrou seus esforços na consolidação do império em vez de realizar conquistas em série, como seus antecessores. Para isso, tomou diversas medidas, como criar uma moeda única (o dário), a fim de facilitar o comércio e as trocas no império.

Império Persa: máxima extensão – século V a.C.



110

Interdisciplinaridade

A construção da Estrada Real ligando o Mar Mediterrâneo ao Golfo Pérsico (abordada na página 110), a ocupação das margens do Rio Amarelo (estudada na página 113) e a construção da Grande Muralha da China (abordada na página 116) são exemplos de transformação da paisagem que conectam o conteúdo à habilidade do componente curricular geografia EF06GE02 – “Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários”.

A administração do império

Como o imperador não podia estar em todos os lugares ao mesmo tempo, o império foi dividido em províncias, chamadas de satrapias. Cada uma delas era governada por um sátrapa escolhido pelo imperador, geralmente um integrante da elite local. Esse governante tinha a função de controlar o território e cobrar impostos, entre outras obrigações.

Para garantir a realização das tarefas, funcionários imperiais viajavam pelas províncias fiscalizando a administração dos sátrapas. Como o império era muito grande, a comunicação entre as partes era essencial para seu funcionamento. Por isso, os persas usavam uma enorme rede de estradas.

O uso dessa rede impulsionou a comunicação: mensagens passaram a chegar de uma ponta a outra do império mais rapidamente. As estradas também tornaram o deslocamento de exércitos mais rápido e eficiente.

As muitas caravanas comerciais que atravessavam o território dominado pelos persas também se beneficiavam desse sistema de estradas. Além disso, o império conectava a região do Mediterrâneo ao território onde se localizavam a China e a Índia, sendo um local de intenso trânsito de mercadorias, pessoas e ideias.

Imagens em contexto!

Uma boa maneira de entender a multiculturalidade do império é observar a cidade de Persépolis, cuja construção foi iniciada por Dario I. Os persas mantinham várias capitais ao mesmo tempo para facilitar a administração, mas Persépolis era a mais grandiosa e imponente. Para construí-la, Dario empregou milhares de trabalhadores e artistas dos mais diferentes lugares, além de gastar muitos recursos materiais.

Interdisciplinaridade

O destaque conferido a Persépolis e suas ruínas, consideradas patrimônio da humanidade, mobiliza a habilidade do componente curricular arte **EF69AR34** – “Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas”.

- Os persas também tiraram vantagem das rotas comerciais terrestres. Relembre os estudantes de que as rotas terrestres entre a China, a Índia e o Mediterrâneo foram essenciais por muitos séculos, sendo a principal ligação entre o Ocidente e o Oriente até o século XVI, com a abertura da navegação marítima para o Oriente.



Ruínas de Persépolis, no atual Irã. Foto de 2019.

Curadoria

World Heritage List: Persepolis (Site)

Unesco. Disponível em: <https://whc.unesco.org/en/list/114/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Consideradas Patrimônio da Humanidade pela Unesco, as ruínas da cidade antiga de Persépolis, fundada por Dario I em 518 a. C., reúnem os vestígios de um complexo de palácios impressionante. No *site* da Unesco, há textos sobre o sítio que podem ser lidos em inglês ou em espanhol. Além disso, é possível explorar fotos de Persépolis na galeria de imagens. Na página também são disponibilizados vídeos de reconstruções artísticas da cidade (o material foi produzido em inglês, mas é possível habilitar a tradução automática de legendas).

Atividade complementar

Peça aos estudantes que façam uma pesquisa na internet ou na biblioteca da escola ou da região sobre a mitologia persa. Eles devem encontrar respostas às seguintes questões:

1. Quais eram os principais seres mitológicos dessa tradição: simurgues, manticoras, a ave fênix?
2. Quais são suas representações visuais e histórias?
3. A mitologia persa influenciou outras culturas? Quais?
4. As criaturas mitológicas persas fazem parte de produtos culturais contemporâneos que vocês conhecem?

Uma das principais compilações da mitologia persa pode ser encontrada no *Livro dos Reis*, ou *Shahnameh*, composto por volta do século X pelo poeta Abū al-Qāsim Firdawsī, chamado no Ocidente de Ferdusi. Em versos que mesclam ficção, história e mitologia, o livro conta a história da Pérsia antiga, do início do Império Persa até o fim da dinastia sassânida, no século VII. Após a pesquisa, peça aos estudantes que confeccionem cartazes representando os mitos e as criaturas que conheceram e suas histórias.

Agora é com você!

1. Os povos conquistados não eram mortos ou executados. A tendência era a de permitir que as regiões conquistadas continuassem a ser administradas por integrantes das elites locais. Além disso, os povos dominados podiam manter os próprios costumes e religiões.
2. No zoroastrismo encontra-se a ideia de igualdade entre mulheres e homens. Assim, por meio do pensamento dessa religião, na sociedade persa as mulheres puderam exercer papéis e atividades semelhantes aos dos homens, embora estes desfrutassem de diversos privilégios.

PRISMA BILDAGENTUR/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES



Detalhe de escadaria no sítio arqueológico de Persépolis, no Irã. Foto de 2016.



Imagens em contexto!

Nas escadarias em Persépolis foram esculpidas imagens de delegações das províncias que compunham o império, oferecendo presentes e tributos de suas regiões ao imperador, como manifestação de lealdade. Nessa imagem, são representados diversos povos pagando tributos aos persas com camelos, touros, vasos, copos, tecidos etc. Essa é uma evidência do intenso intercâmbio comercial e cultural que existia na Antiguidade.

Agora é com você!

1. Identifique algumas estratégias adotadas pela Pérsia para lidar com os povos conquistados que contribuíram para torná-la um império multicultural.
2. Descreva a situação das mulheres na sociedade persa.

Responda no caderno.

112

Comércio multicultural

O Império Persa era uma importante ligação entre os povos do nordeste da África e os da Península Arábica, tendo acesso, portanto, aos produtos das rotas comerciais entre o Mediterrâneo, o Mar Vermelho e o Índico.

Além disso, os persas realizavam negócios com povos da Ásia Central, como os bactrianos, que viviam na região correspondente à do atual Afeganistão e, com suas caravanas, transportavam produtos do Leste Asiático e da Índia.

O comércio de longa distância era intenso, e seu núcleo era o Mar Mediterrâneo. Por meio de povos e de impérios como o persa, as redes comerciais centradas no Mediterrâneo alcançaram regiões orientais ainda mais distantes.

O zoroastrismo

Diferentemente dos povos vizinhos, que eram politeístas, os persas desenvolveram uma religião que pode ser considerada dualista (com dois deuses): o zoroastrismo.

Eles acreditavam que a doutrina foi revelada pelo profeta Zoroastro. De acordo com essa doutrina, Ormuz (ou Ahura-Mazda) era uma divindade que representava o bem, enquanto Arimã simbolizava o mal. A batalha entre o bem e o mal duraria até o Juízo Final, quando Ormuz finalmente venceria Arimã.

Uma das características do zoroastrismo era a igualdade entre mulheres e homens. Inscrições em tabletas encontrados em Persépolis revelaram que as mulheres podiam realizar os mesmos trabalhos que os homens, conquistar independência econômica e ter um lugar de destaque na sociedade persa.

Algumas mulheres não se casavam ou não tinham filhos, e isso não era visto como um problema. No entanto, como nas demais sociedades patriarcais antigas, na persa, na maioria das vezes, os homens ocupavam posições mais altas do que as mulheres.

Orientação para as atividades

As atividades do boxe “Agora é com você!” demandam a identificação de informações no texto-base, procedimento indutivo básico que deve ser exercitado e valorizado. Assim, nas explicações os estudantes podem partir da identificação e da transcrição de trechos de parágrafos. É importante comentar com eles que as respostas não demandam explicações complexas, sendo necessário apenas enumerar elementos, mas o texto deve ser coerente e autoral. Para que exercitem o procedimento de explicação (redação autoral), peça-lhes que ordenem os elementos de acordo com sua importância, fixando-se na explicação dos considerados prioritários.

A China antiga: o Império do Meio

Você se lembra de estudar que as primeiras civilizações que se desenvolveram na Mesopotâmia e no Egito se estabeleceram perto de rios? O mesmo ocorreu na China.

Muitas das primeiras comunidades chinesas formaram-se ao longo da bacia do Rio Amarelo, pois o acúmulo de uma poeira amarelada em suas margens deixava o solo fértil para cultivo, principalmente do arroz.

Na região em que a civilização chinesa se desenvolveu havia grandes barreiras naturais, como o Deserto de Gobi e as montanhas da Cordilheira do Himalaia. Apesar de dificultar o acesso, elas não impediram os contatos dos chineses com povos de outras regiões. O chá, por exemplo, depois de ser desenvolvido na China, foi difundido por toda a Ásia, o que também aconteceu com uma série de outros produtos e de ideias.

Muitas tecnologias e objetos criados pelos chineses são utilizados ainda hoje: o macarrão, o papel, a porcelana, a pólvora e o sistema de imprensa, por exemplo.

Dica

LIVRO

O nascimento do dragão, de Wang Fei e Marie Sellier, com ilustrações de Catherine Louis. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

Nesse livro é narrada a lenda do nascimento do dragão, animal fabuloso que o primeiro imperador chinês – Qin Shi Huangdi – associou a sua imagem. O dragão representa a realeza e a força da China e, atualmente, é um dos principais símbolos do país, sendo celebrado nos festejos do ano-novo.

Ao abordar diferentes aspectos da antiga sociedade chinesa, os impactos do confucionismo bem como o papel da mulher, o estudo do conteúdo a respeito da China antiga contribui para o desenvolvimento das habilidades **EF06HI14**, **EF06HI15** e **EF06HI19**. Ao tratar do uso da natureza pelos chineses e da escrita ideográfica que serviu para a organização do Império Chinês, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 3** e da **Competência Específica de História nº 1**.

Interdisciplinaridade

A abordagem da ocupação das margens do Rio Amarelo, nesta página e na atividade 4 da página 119, mobiliza a habilidade do componente curricular geografia **EF06GE10** – “Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares”.



Rio Amarelo (Huang-ho, em chinês) próximo a Binzhou, na província de Shandong, leste da China. Foto de 2021.

- Informe aos estudantes que os chineses desenvolveram muita tecnologia para observação de estrelas. Assim, aprofundaram o conhecimento que tinham sobre astronomia, hoje uma ciência consolidada, e estudaram astronomia. Associando conhecimentos científicos e míticos, eles acreditavam que a Terra se localizava no centro do Universo e, no centro do planeta, estava a China. Por isso, costumavam se referir a seus domínios como *Zhongguó* (“Império do Meio”), acreditando que sua civilização era, literalmente, o centro do mundo. Aqueles que não faziam parte do império eram considerados incivilizados.

Ampliando

No texto a seguir, Cesar Matiusso trata da transformação da escrita chinesa de pictograma para ideograma.

“Nos primórdios da escrita, todos os caracteres eram [...] pictogramas. Ou seja, compunham graficamente a figura daquilo que representavam. Por isso, vemos que ideogramas como 木 *mù* ‘árvore, madeira’ e 火 *huǒ* ‘fogo’ realmente se parecem com aquilo a que se referem. [...]”

Os pictogramas estão completa e diretamente ligados ao significado expresso e, portanto, não trazem nenhuma informação de pronúncia – são como placas de trânsito. É o oposto do que vemos no português e em outras línguas alfabéticas, em que uma palavra escrita se refere sempre ao som, e o som a um significado.

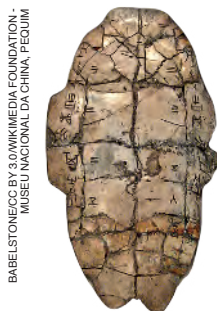
Parece simples criar um desenho estilizado daquilo que se pretende comunicar, mas, à medida que a escrita evoluiu, o sistema precisou incorporar não apenas pictogramas, como também associações para a construção dos caracteres, além de indicações fonéticas.

A combinação de radicais pictográficos gerou os [...] ideogramas associativos. O sol 日 e a lua 月, por exemplo, formam 明 *míng* ‘brilho’. [...]”

MATIUSSO, C. Fazendo girar as engrenagens da escrita. *Instituto Confúcio na Unesp*, 22 abr. 2020.

Disponível em: <https://www.institutoconfucio.com.br/fazendo-girar-as-engrenagens-da-escrita/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Ideograma: símbolo utilizado para representar objeto ou ideia, e não som, como no alfabeto fonético.



BABELSTONE/CC BY 3.0/WIKIMEDIA FOUNDATION - MUSEU NACIONAL DA CHINA, PEQUIM

Casco de tartaruga com gravação de ideogramas chineses produzida durante a dinastia Shang, em c. 1200 a.C.

Imagens em contexto!

Os cascos ou ossos eram limpos e polidos. Em seguida, os ideogramas eram gravados. Depois, eram jogados ao fogo e os sacerdotes tentavam prever o futuro com base nas mudanças provocadas nesses materiais pela queima e pela quebra dos ideogramas.

Os símbolos da escrita chinesa foram derivados de elementos concretos, usados para comunicar uma ideia ou um conceito. Os ideogramas passaram por transformações ao longo do tempo, tornando-se bem diferentes dos elementos dos quais se originaram.

Dados numéricos e datações sobre as dinastias chinesas retirados de: COUTO, S. P. *A extraordinária história da China*. São Paulo: Universo dos Livros, 2008.

As primeiras dinastias

Os chineses baseiam sua história em uma sequência de dinastias que se sucederam no poder por praticamente 3 mil anos. A primeira dinastia da qual foram encontrados vestígios foi a Shang, que governou a China por volta do século XVII a.C. Há menções a dinastias anteriores, como a Xia, mas sem registros de sua existência.

A dinastia Shang

Após dominar o território ao longo do Rio Amarelo, os imperadores da dinastia Shang iniciaram a construção de muralhas para se proteger de invasões, o que seria retomado por governantes de outras dinastias.

Além disso, durante o período Shang foram desenvolvidos os **ideogramas** chineses mais antigos já descobertos, com cerca de 3 mil anos. Talvez eles sejam baseados em um sistema ainda mais antigo, mas até hoje não encontrado. Esses ideogramas eram gravados em cascos de tartaruga e ossos de outros animais e empregados em práticas de adivinhação.

Assim como no Egito e na Mesopotâmia, na China a escrita foi fundamental para a organização do Estado. A caligrafia era tão importante que foi transformada em arte, e era praticada com empenho até pelos imperadores.



Ilustração atual representando a formação de ideogramas chineses.

FONTE: MATIUSSO, C. Fazendo girar as engrenagens da escrita. *Instituto Confúcio na Unesp*, 22 abr. 2020. Disponível em: <https://www.institutoconfucio.com.br/fazendo-girar-as-engrenagens-da-escrita/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

- Nessa parte do capítulo, são apresentadas as primeiras dinastias da China – Shang e Chou – e algumas das criações que fundamentaram o desenvolvimento da civilização chinesa, como a escrita e formas de organização política. Destacam-se o governo de Qin Shi Huang, primeiro imperador da China unificada, e a estruturação do Estado com base em uma burocracia formada e na unificação de padrões administrativos. Encaminha-se a discussão para a seção “Versões em diálogo”, indicando a formação de redes comerciais que integraram o Extremo Oriente e a região mediterrânea, destacando o fato de que as trocas comerciais e culturais entre essas regiões já existiam desde a história anterior à escrita.

A dinastia Chou

A dinastia Shang terminou durante o século XII a.C., quando os Chou (ou Zhou) assumiram o poder e permaneceram no governo até 221 a.C. Nesse período, foi divulgada a ideia de que o imperador era filho do céu e, portanto, sua legitimidade era garantida por direito divino. Apesar desse título, o imperador chinês não era considerado um deus, como o faraó no Egito.

Durante o governo da dinastia Chou, fortaleceu-se uma corrente filosófica baseada no respeito à tradição e na veneração aos antepassados. Por ter sido desenvolvida por Confúcio, recebeu o nome *confucionismo*.

De acordo com esse sistema de pensamento, cada pessoa tinha um lugar no mundo e devia respeitar quem estivesse em uma posição superior (os filhos deviam respeitar os pais, os jovens deviam respeitar os idosos etc.).

Além disso, conforme o confucionismo, a estrutura familiar devia ser preservada por meio da obediência e do respeito à tradição. Assim, reforçou-se a ideia de que as mulheres

deviam obedecer à autoridade masculina e, de modo geral, seu papel acabou se fixando ao ambiente doméstico. Essa ideia favorecia também a obediência ao governante.

No século I, desenvolveu-se o pensamento budista, que favoreceu a valorização feminina, pois essa corrente de pensamento defendia a igualdade entre mulheres e homens. Aceitavam-se mulheres nos templos budistas, por exemplo.

Reinos combatentes

O poder da dinastia Chou foi diminuindo, pois os imperadores não conseguiram controlar os nobres de diferentes territórios. Aos poucos, o império foi se fragmentando até dar origem a sete Estados que não reconheciam mais a autoridade imperial.

Essa fase da história chinesa ficou conhecida como período dos reinos combatentes, pois os Estados fragmentados passaram a travar guerras uns com os outros.

A fragmentação durou até o século III a.C., quando Qin Shi Huangdi, governante do Reino Qin, dominou os outros seis reinos, tornando-se imperador chinês.



Guerreiros de terracota no mausoléu do primeiro imperador Qin, localizado em Xian. Foto de 2021.

Imagens em contexto!

Qin Shi Huangdi mandou construir em seu mausoléu um exército de milhares de soldados de terracota (um tipo de cerâmica feita de argila) para cuidar da proteção de seu corpo após a morte. Praticamente todas as esculturas foram elaboradas em tamanho real e com tal detalhamento que o rosto dos soldados tem características de diferentes etnias.

Ampliando

Wu Zetian (624-705) é considerada a única mulher a ocupar o trono imperial chinês. Embora outras mulheres tenham tido influência como imperatrizes consortes ou regentes, a imperatriz Wu foi a única que reinou como soberana e tentou iniciar uma dinastia. Wu aperfeiçoou o sistema de exames públicos para admissão e qualificação de funcionários da burocracia imperial. Outra mulher que teve importante papel político como regente no governo da China foi Wang Zhengjun, a Grande Imperatriz-Viúva Wang. Leia no texto a seguir algumas informações sobre ela.

“A essa altura da história da dinastia Han, porém, os negócios de Estado não estavam nas mãos do imperador, mas da imperatriz-viúva, a formidável Grande Imperatriz-Viúva Wang, que governou o Estado de fato durante trinta anos, uma vez que nenhum dos imperadores dispunha de tempo ou aptidão para a função. Ela tinha um filho imperador, que passava boa parte do tempo com uma concubina, Andorinha Voadora (que, segundo se dizia, era tão leve que podia dançar na palma da mão dele); um neto imperador, cegamente apaixonado por um amante; e outro neto, que ocupara o trono aos nove anos [...], e seria envenenado com vinho de pimenta aos quinze.”

MACGREGOR, N. *A história do mundo em 100 objetos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013. p. 246-247.

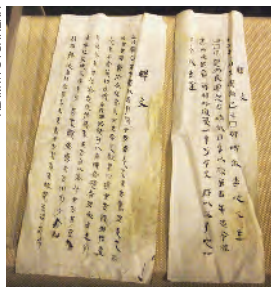
Agora é com você!

1. A escrita foi fundamental para a organização do Estado chinês. A caligrafia era tão relevante que se transformou em uma forma de arte.
2. Porque suas práticas, como a aceitação de mulheres nos templos budistas, contribuíram para reduzir a desigualdade entre homens e mulheres.

Orientação para as atividades

As atividades do boxe “Agora é com você!” mobilizam habilidades básicas de identificação e interpretação textual. Ao propô-las, pretende-se sensibilizar os estudantes para a importância da escrita como um dos principais meios de organização de atividades administrativas, assim como para a diversidade das religiões e de sua influência na relação entre homens e mulheres. Caso os estudantes tenham dificuldade para localizar as informações no texto-base, sugira-lhes atividades de leitura lenta e interpretação, a fim de incentivar o desenvolvimento do foco e da concentração.

ZUMA PRESS, INC /
ALAMY/FOTÓRENA



Cartas escritas durante o governo Qin expostas em Xiaogan, China. Foto de 2015.

Dados numéricos sobre a Muralha da China retirados de: THE GREAT Wall. *Unesco*. Disponível em: <https://whc.unesco.org/en/list/438/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Trecho da Muralha da China construído durante a dinastia Ming, entre os séculos XV e XVII, próximo à cidade de Pequim. Foto de 2021.

ZOOMAR GMBH/ALAMY/FOTÓRENA



Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Explique a relevância da escrita na China antiga.
2. Por que a adoção do budismo ajudou a valorizar o papel social das mulheres na China antiga?

116

Curadoria

Instituto Confúcio na Unesp (Site)

Disponível em: <https://www.institutoconfucio.com.br/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Associado a diversas universidades públicas brasileiras, o Instituto Confúcio promove cursos de mandarim, intercâmbios entre universitários brasileiros e chineses e publica uma revista com curiosidades sobre a China, entre outras atividades.

Versões em diálogo

Leia os textos para responder às questões propostas.

” TEXTO 1

“A agricultura sedentária e a urbanização promoveram a produção excedente e a especialização, instituindo o mercado. Além disso, as práticas mesmas da agricultura e da vida sedentária eram em si formas transmissíveis de cultura [...]. Descobertas arqueológicas de produtos oriundos de diferentes ecossistemas nos assentamentos de comunidades de exploração agrícola pré-históricas sugerem [...] que os descobridores estiveram supostamente em ação, mesmo que continue sendo impossível reconstruir as rotas e a natureza de tal comércio.”

MALERBA, J. Conquistadores peregrinos: sinopse da história global da exploração da Terra, por Fernández-Armesto. *Estudos Ibero-Americanos*, v. 35, n. 2, p. 166-171, jul./dez. 2009. p. 168.

” TEXTO 2

“[...] novos detalhes sobre a dieta de povos antigos do Mediterrâneo que podem mudar tudo que os estudiosos sabiam sobre o tema até então.

Através da placa dentária de 16 esqueletos, pesquisadores conseguiram definir que há, pelo menos, 3700 anos as pessoas já comiam alimentos cultivados no sul da Ásia, tais como: banana, soja, açafrão e gergelim. A análise muda o que era definido anteriormente, de que o comércio asiático na região teria iniciado no primeiro século d.C. [...]

[o estudioso Philipp Stockhammer] acrescentou que é preciso se livrar da ‘suposição de que as pessoas no passado só comiam o que crescia em seus arredores imediatos’.

O estudo ainda sugere que os hábitos alimentares indicam um forte sistema de **globalização** e importação de produtos, que já aconteciam há quase quatro mil anos.”

SOUSA, A. Estudo sugere que há quase 4 mil anos povos do Mediterrâneo tinham uma dieta muito mais diversificada do que pensávamos. *Aventuras na História*, 23 dez. 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/estudo-sugere-que-ha-quase-4-mil-anos-povos-do-mediterraneo-tinham-uma-dieta-muito-mais-diversificada-do-que-pensavamos.phtml>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Globalização: processo de integração por meio de contatos comerciais, culturais, econômicos e tecnológicos em nível global.

Responda no caderno.

1. Qual é o tema abordado nos textos?
2. Os textos apresentam informações complementares ou divergentes sobre esse tema? Justifique.
3. Que evidências sugerem que o contato entre povos da região do Mediterrâneo e do Leste Asiático começou antes do que se imaginava?

117

Versões em diálogo

Os textos dessa seção abordam conhecimentos acerca das trocas culturais de longa distância na Antiguidade. A ideia é incentivar os estudantes a perceber que a troca de mercadorias e de culturas é constante na história humana. A seção dialoga com o restante do capítulo, pois o tema dos textos são as redes de trocas entre a região do Mediterrâneo e o Extremo Oriente, estudadas nos tópicos dedicados aos fenícios, persas e chineses.

Atividades

1. Os textos abordam a existência de antigas rotas de comércio de longa distância. De acordo com ambos os textos, as trocas comerciais e culturais fazem parte da história da humanidade e podem ser encontradas desde o período que se convencionou chamar pré-histórico.
2. As informações dos textos se complementam, pois em ambos se afirma que os contatos culturais e as trocas entre grupos humanos de regiões muito distantes já existiam desde tempos muito remotos, incluindo o período tratado no capítulo.
3. Segundo o texto 2, foram descobertas evidências de que há 3700 anos as pessoas no Mediterrâneo já comiam alimentos como banana, soja, açafrão e gergelim, cultivados no sul da Ásia. Além disso, conforme o texto 1, técnicas como a agricultura e estilos de vida como o sedentário são produtos de trocas culturais.

BNCC

Ao tratar de trocas comerciais e culturais e da relação entre regiões distantes, o conteúdo dessa seção contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI14 e EF06HI15 e da **Competência Específica de História** nº 1.

A análise do objeto de cultura material proposta na atividade 2 contribui para o desenvolvimento da **Competência Geral da Educação Básica nº 2** e das **Competências Específicas de História nº 3** e **nº 4**. Já a atividade 4, sobre as técnicas empregadas para a produção agrícola na China antiga e a intervenção humana na natureza, contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 3**. A produção de uma redação com essa temática, por sua vez, mobiliza as **Competências Gerais da Educação Básica nº 1** e **nº 7**.

Atividades

Organize suas ideias

1. a) Fenícios.
- b) Chineses.
- c) Persas.

Aprofundando

2. a) Trata-se de uma pequena carruagem de ouro puxada por quatro cavalos, com duas figuras visíveis: um condutor e um passageiro. O condutor, de pé, segura as rédeas; o passageiro, um pouco maior, está ao lado do condutor. Suas roupas, com vários adornos, indicam sua importância: ele é provavelmente um governador (talvez, um sátrapa) em visita a uma província longínqua que administra em nome do imperador persa. O texto citado contém a informação de que há na frente da carruagem a representação da cabeça do deus egípcio Bes e a de que condutor e viajante usam trajes característicos do povo medo.

b) O condutor do carro e o personagem identificado como um sátrapa (ou alguém de posição elevada) foram representados com vestes típicas dos medos, que habitavam o noroeste do território correspondente ao do atual Irã, ou seja, muito longe do Afeganistão, onde o objeto foi encontrado. Por esse motivo, é possível inferir que um medo integrado à administração persa governava outros povos. Além disso, o carro era enfeitado com a imagem de um deus egípcio, mostrando que as religiões dos povos conquistados podiam ser incorporadas pelos persas. Esses são, portanto, dois exemplos da tolerância religiosa e da diversidade cultural do Império Persa.

Continua

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. No caderno, associe os fatos a seguir aos fenícios, aos persas ou aos chineses.
 - a) Desenvolvimento do alfabeto fonético.
 - b) Desenvolvimento agrícola no vale do Rio Amarelo.
 - c) Tolerância com os povos conquistados em um império multicultural.

Aprofundando

2. A peça da imagem a seguir foi encontrada perto do Rio Oxus, na fronteira entre o Afeganistão e o Tadjiquistão. Analise-a, leia o texto citado e depois faça o que se pede.

“Embora ela tenha sido encontrada na fronteira oriental, perto do Afeganistão, o trabalho em metal indica que deve ter sido feita na Pérsia central. O condutor e seu passageiro usam o traje dos medos, um povo antigo que viveu no noroeste do que hoje é o Irã, e na frente da carruagem, em destaque, encontramos a cabeça do deus egípcio Bes. [...]”

Mas o que significa um deus egípcio protegendo um persa na fronteira do Afeganistão? Trata-se de uma demonstração perfeita da impressionante capacidade do Império Persa de tolerar religiões diferentes e, às vezes, de fato adotar as dos povos conquistados. Esse império **singular** e inclusivo também não via nada de errado em usar línguas estrangeiras para proclamações oficiais.

[...]

A abordagem multicultural e multirreligiosa representada pela nossa pequena carruagem criou um sistema imperial flexível que durou mais de duzentos anos quando combinada ao poder militar bem organizado.”

MACGREGOR, N. *A história do mundo em 100 objetos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013. p. 202-203.



Carruagem de Oxus, peça de ouro produzida entre 500 a.C. e 300 a.C. no Império Persa.

Singular: único, diferente, especial.

- a) Descreva os elementos que compõem a *Carruagem de Oxus*, destacando aqueles associados a culturas que não faziam parte do Império Persa.
- b) Por que, com base na *Carruagem de Oxus*, é possível deduzir que uma das características do Império Persa foi a tolerância?
- c) De acordo com o texto, além da tolerância cultural e religiosa, outro elemento garantiu aos persas o controle sobre os povos do império. Identifique-o e explique por que ele não contradiz o fato de esse império ter sido tolerante com outros povos sob seu domínio.

Continuação

c) No final do texto citado, há o seguinte trecho: “A abordagem multicultural e multirreligiosa representada pela nossa pequena carruagem criou um sistema imperial flexível que durou mais de duzentos anos quando combinada ao poder militar bem organizado”. Os estudantes precisam identificar o trecho “quando combinada ao poder militar bem organizado” para responder a essa questão. Precisam também consultar o texto, em que se aborda a combinação entre tolerância cultural imperial aos diversos povos sob seu domínio e o poderio militar, que possibilitou a união do império por mais de duzentos anos. Na Antiguidade, esses fatores não eram excludentes, ou seja, a tolerância contribuía para que os povos não se revoltassem, mas, caso se formasse um foco de rebelião, os persas, com grande poderio militar, subjugariam os revoltosos.

3. Leia o texto e responda às questões.

“As tribos [inimigas] Jung e Ti da Antiguidade agora participam do Império do Meio; os homens nus da Antiguidade estão agora vestidos com roupas da corte; os de cabeça descoberta da Antiguidade estão agora **enchapelados** com bonés enfeitados e os descalços da Antiguidade estão agora calçados com chinelos.”

SCHAFER, E. *China antiga*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. p. 85-86.

- De acordo com o texto, como eram as tribos Jung e Ti antes de fazerem parte do Império do Meio (China)?
- Em sua opinião, o autor do texto tinha uma visão favorável a esses grupos? Justifique.

4. Analise o texto e depois faça o que se pede.

“Em países como China, Japão ou Tailândia, o arroz tem sido parte da agricultura tradicional. O cultivo do arroz exige um trabalho intenso e requer o dobro do tempo de produção que o trigo. Necessita também que se construam e gerenciem redes de canais e tubulações que levam água da casa das famílias dos agricultores até os campos de arroz para inundá-los. Os cultivadores de arroz precisam coordenar as inundações dos campos, trocar e compartilhar a água, construir diques e canais que necessitam de constante manutenção. Esses fatores promovem a dependência dos agricultores entre si, já que todos precisam trabalhar em conjunto para a manutenção dessa estrutura produtiva.”

SAENZ, S. El trigo y el arroz: dos creadores de diferencias culturales. *Iceberg Cultural Intelligence*, 14 jun. 2014. Disponível em: <https://icebergconsulting.wordpress.com/2014/06/14/el-trigo-y-el-arroz-dos-creadores-de-diferencias-culturales/>. Acesso em: 12 jan. 2022. Tradução nossa.

- No capítulo 5, você conheceu a ideia de que o Egito seria uma dádiva do Nilo. Depois de ler o texto citado, é correto dizer que o arroz é uma dádiva do Rio Amarelo? Justifique.
- Como o cultivo de arroz contribuiu para a formação de laços entre seus produtores?
- Qual é a relação entre o desenvolvimento da agricultura e a formação de Estados como o chinês ou o egípcio?
- Usando as respostas das questões anteriores como apoio, faça uma redação – texto dissertativo – sobre as alterações na natureza provocadas pelas atividades humanas.

Enchapelar: colocar o chapéu.

Continuação

c) Os estudantes podem indicar hipóteses relacionadas à necessidade de mobilização de grandes contingentes de mão de obra e à gestão constante de obras de irrigação. Essas civilizações tenderam a desenvolver organizações estatais para organizar essas instâncias.

d) Nessa atividade, aprofundam-se questões relativas ao desenvolvimento da agricultura na China e procura-se dialogar com temáticas desenvolvidas em outros capítulos.

Além disso, pretende-se enfatizar os processos de transformação do meio pela atividade humana, conformando e modificando o espaço, e destacar as relações sociais viabilizadas pelas práticas agrícolas no mundo antigo. O citado texto indica que não bastava haver água disponível para praticar a agricultura. Era necessário, por exemplo, construir terraços, diques e barragens para promover a irrigação. Os estudantes precisam pensar nesses fatores e, utilizando as respostas às questões anteriores, produzir uma redação tendo como base a ideia de que há mobilização humana para que as atividades humanas, como a agricultura, produzam modificações na natureza.

Temas Contemporâneos Transversais

Na atividade 4 é possível mobilizar os Temas Contemporâneos Transversais **Ciência e tecnologia** e **Educação ambiental**. Para abordar esse último, pode-se incentivar a reflexão sobre os impactos ambientais do uso de recursos hídricos por diferentes culturas ao longo da história.

3. a) Segundo o texto, os integrantes de tais tribos não vestiam roupas da corte e não usavam chapéus nem calçados.

b) Espera-se que os estudantes respondam “não”. Após a leitura do texto citado, é possível afirmar que, na visão do autor, tais povos eram bárbaros e somente se civilizaram ao adotar a cultura chinesa.

4. a) Não, pois no texto enfatiza-se a quantidade de trabalho necessária para o cultivo do arroz, indo de encontro à ideia de dádiva, isto é, de um presente ou uma graça concedida.

b) O texto indica que a necessidade de obras de irrigação e a manutenção constante das redes de canais e diques contribuíram para o estabelecimento dos laços de dependência entre os agricultores, pois o cultivo seria impossível de forma isolada.

Com a proposição de pesquisa em grupo e a produção de materiais e sínteses para a apresentação de um seminário sobre questões relacionadas à aparência corporal e à saúde física e mental, incentiva-se o protagonismo dos estudantes e a cooperação entre eles. Por meio desse trabalho, pode-se propor uma reflexão sobre os problemas relacionados à busca por um corpo que corresponda aos padrões de beleza socialmente instituídos, entre outros temas. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 1, nº 2, nº 4, nº 8, nº 9 e nº 10** e das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 1, nº 2 e nº 6**.

Abertura de unidade

Essa unidade abarca os capítulos 7 (“O mundo grego antigo e a formação da democracia”), 8 (“Todos os caminhos levam a Roma”) e 9 (“Império Romano: Ocidente e Oriente”) do volume. O tema escolhido para esse momento inicial foi o do estabelecimento de um ideal de beleza corporal no mundo grego antigo, que foi incorporado posteriormente por Roma e depois legado ao Ocidente. Com o conteúdo da abertura, pretende-se contribuir para que os estudantes reflitam sobre esses padrões estéticos, muitas vezes inalcançáveis, que podem causar problemas físicos e psíquicos. Além disso, na apresentação da proposta, há uma pequena introdução sobre o legado da chamada Antiguidade clássica para o Ocidente, assunto que perpassa todos os capítulos da unidade.

UNIDADE

3

ANTIGUIDADE CLÁSSICA: GRÉCIA E ROMA

A história e você: corpos saudáveis e diversos!

Nesta unidade você estudará as antigas civilizações grega e romana, que constituíam a chamada Antiguidade clássica. Elas são denominadas clássicas porque foram lidas e analisadas como a origem de muitos elementos da chamada cultura ocidental.

A democracia, por exemplo, teve início em Atenas, na Grécia antiga, apesar de a ideia que temos hoje desse sistema de governo ser diferente da dos antigos atenienses. Os termos *política*, *Senado* e *cidadania* também têm origem nas sociedades grega e romana antigas. Muitas outras coisas também remetem a esses povos: filosofia, teatro e conceitos de matemática, de ciência, de medicina e de arquitetura.

E tem mais: o modo como você vê seu corpo tem ou possui relação com a Antiguidade clássica! Na Grécia antiga, a partir do século V a.C. foi disseminado um ideal de beleza por meio de estátuas de heróis e deuses, com o corpo delineado, em todas as cidades. Nas paredes de prédios e das casas, havia pinturas de corpos masculinos esbeltos, atléticos, com músculos esculpidos.

Hoje, padrões de beleza são disseminados na televisão, nos *outdoors*, nas revistas e na internet. Em busca do corpo considerado perfeito, as pessoas procuram academias, salões de estética e cirurgias plásticas. Apesar de essa busca não ser um problema em si, as pressões por um ideal de beleza inalcançável para a maioria das pessoas são apontadas como causas de alguns transtornos emocionais.



Ilustração atual representando alguns elementos culturais das sociedades da chamada Antiguidade clássica que, ainda que transformados, estão presentes no mundo contemporâneo.

ILUSTRAÇÃO: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA
FOTOS: HOIKA MIKHALI/SHUTTERSTOCK, VYSKOCZILOVA/
SHUTTERSTOCK, GTS/SHUTTERSTOCK, HOIKA MIKHALI/
SHUTTERSTOCK, KOZLAK/SHUTTERSTOCK, NIKA MOHOZI/
SHUTTERSTOCK, ANASTASIS/SHUTTERSTOCK

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

120

Atividade

Reserve uma aula para a primeira parte da atividade (“Organizar”) e o direcionamento da segunda (“Produzir”). Escreva na lousa os temas do seminário para facilitar a formação dos oito grupos. Depois, peça aos estudantes que se reúnam em grupos e os instrua no direcionamento da pesquisa. Como já fizeram atividades desse tipo nas duas unidades anteriores, espere-se que tenham desenvolvido habilidades como a de

procurar *sites* confiáveis, tornando possível a realização da pesquisa como tarefa de casa.

Oriente os grupos que pesquisarem o primeiro tema, se possível, a buscar informações sobre o fato de saúde física, alimentação saudável etc. não estarem associadas diretamente com o ideal estético, pois nem todas as pessoas gordas apresentam doenças e nem todas as magras são saudáveis. Esses grupos podem buscar informações também sobre a alimentação da parcela

Continua

Em contrapartida, atualmente os veículos de comunicação e propaganda buscam valorizar a existência de corpos variados: baixos, altos, magros, gordos etc. Em nenhuma sociedade – talvez nem mesmo na dos gregos antigos – todos os indivíduos são iguais e conseguem, ou querem, adequar-se aos padrões sociais vigentes. E não há problema nisso.

Assim, para discutir a saúde física e celebrar a diversidade, você e seus colegas apresentarão seminários. Para isso, verifiquem as etapas a seguir.

Organizar

- Organizem-se em oito grupos para apresentar um seminário de aproximadamente quinze minutos.
- Escolham um dos temas a seguir para o seminário: “A importância da atividade física: uma questão de saúde, não de estética”; “O perigo dos transtornos alimentares”; “Corpos reais são bonitos: a diversidade de tipos físicos mostrados nos meios de comunicação”; “O que é gordofobia e como se conscientizar contra esse preconceito”. Cada tema será abordado por dois grupos.

Produzir

- Pesquise informações sobre o tema em *sites* confiáveis e em livros e revistas impressos. Anotem as informações que considerarem relevantes, selecionando imagens para mostrar aos colegas durante a apresentação.
- Transformem as anotações em tópicos e use-nas para montar os *slides* ou cartazes para a apresentação do seminário, que devem conter imagens.
- Marquem uma apresentação como teste para verificar se as falas estão audíveis, se os *slides*/cartazes estão bonitos e legíveis e se o tempo de quinze minutos não foi ultrapassado.

Compartilhar

- Façam a apresentação no dia combinado. Durante a apresentação dos outros grupos, anotem as informações que considerarem importantes.
- Ao final, toda a turma selecionará as informações que julgar mais importantes e os *slides*/cartazes mais legais para divulgar em suas redes sociais ou expor na escola com a devida autorização.



Ilustração atual representando estudantes em uma apresentação de seminário.

ILUSTRAÇÃO: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA
FOTOS: SEVENTYFOUR/SHUTTERSTOCK; WAVEBREA/MEDIA/SHUTTERSTOCK; NEW AFRICA/SHUTTERSTOCK; SHILYAPANAMA/SHUTTERSTOCK; NERTHUZH/SHUTTERSTOCK; LISA F. YOUNG/SHUTTERSTOCK; OLEKSANDR HOZDOBUDKO/SHUTTERSTOCK

Continuação

Peça-lhes que, se possível, posicionem-se a respeito do tema e promova uma discussão em sala de aula sobre os benefícios dessa flexibilização. Por fim, peça aos grupos responsáveis pelo quarto tema que busquem informações sobre a definição de gordofobia (aversão à gordura e a pessoas gordas) e as formas de manifestação desse preconceito (se possível, apresentem relatos em reportagens). A ideia é conscientizar os estudantes sobre casos de preconceito e *bullying* associados a padrões estéticos dominantes.

Reserve duas aulas para a apresentação dos seminários: quatro grupos em cada uma. Deixe-os cientes de que não podem ultrapassar os 15 minutos de apresentação, para não prejudicar os outros. Caso os estudantes pretendam usar projetor, reserve-o com antecedência, se disponível na escola.

Comente com a turma que nem todos os integrantes dos grupos precisam falar durante a apresentação, a fim de não forçar, por exemplo, estudantes mais tímidos a se expor. Um integrante pode exibir os *slides* ou cartazes para a sala, outro revisar o texto dos tópicos etc. O que importa para a avaliação é a produção coletiva do trabalho.

Temas Contemporâneos

Transversais

A abertura, por envolver a pesquisa e a discussão a respeito de padrões estéticos, do preconceito contra corpos que não correspondem ao ideal de beleza imposto socialmente e da importância da saúde como principal fator a ser considerado em uma análise sobre o corpo (que remete à alimentação saudável), contribui para o desenvolvimento dos Temas Contemporâneos Transversais **Saúde, Educação alimentar e nutricional e Diversidade cultural**.

Continuação

da população mais pobre que passa fome (e apresenta sinais de desnutrição) ou come mal, em razão do baixo custo de alimentos com pouco valor nutricional, o que pode desenvolver a obesidade. Os grupos que pesquisarem o segundo tema deverão buscar informações sobre as causas e as formas de manifestação dos transtornos alimentares mais comuns, como anorexia, bulimia e compulsão alimentar, e os tratamentos disponíveis para as pessoas que os apresentam.

Peça aos integrantes desses grupos que, se possível, abordem os impactos de ideais de beleza inatingíveis e de padrões estéticos estritos, como o da magreza feminina ou o do físico musculoso masculino, na ocorrência de tais transtornos. Os grupos que pesquisarem o terceiro tema deverão apresentar imagens de propagandas recentes que mostrem corpos diversos, com representação de diversidade racial e etária, de pessoas com *piercing*, tatuagem, cabelos coloridos etc.

Abertura

A abertura do capítulo permite aproximar a realização das Olimpíadas na Grécia antiga das competições desportivas da contemporaneidade. A prática cultural das disputas esportivas, de certa forma, liga o passado ao presente, mesmo com todas as ressalvas dos respectivos contextos. Se possível, explique aos estudantes que, no mundo grego antigo, as práticas esportivas eram fundamentais para o cotidiano masculino, definindo até posições políticas importantes na sociedade. Na Antiguidade, a disputa esportiva também se associava à liturgia religiosa. Na contemporaneidade, a prática esportiva, em especial a profissional, demanda dedicação do atleta e, muitas vezes, investimento público e privado. Além disso, a adoção da prática de esportes da Antiguidade foi realizada, ao longo do século XIX, com o intuito de equiparar o mundo ocidental europeu ao passado da Grécia antiga.

Atividades

1. A foto do vaso grego do século V a.C. e a da disputa nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro (RJ) em 2016 apresentam o mesmo tema: a realização de uma competição de corrida.
2. Os estudantes têm o primeiro contato com Grécia antiga geralmente no 5º ano. Portanto, eles já tiveram oportunidade de estudar a relação entre Jogos Olímpicos e Grécia antiga. Além disso, sendo um evento realizado de quatro em quatro anos, com muita repercussão nos meios de comunicação, é provável que os estudantes já tenham ouvido ou lido algo sobre a origem dos Jogos Olímpicos na Grécia antiga.
3. Os estudantes provavelmente sabem que os Jogos Olímpicos modernos são diferentes dos realizados na Grécia antiga. Um exemplo que podem citar é o da participação das mulheres nos jogos, que era vedada na Antiguidade. Outra diferença refere-se à quantidade de modalidades esportivas em disputa. Podem citar também a impossibilidade da realização na Grécia antiga de provas como a de tiro esportivo, pois não havia tecnologia para isso.

CAPÍTULO

7

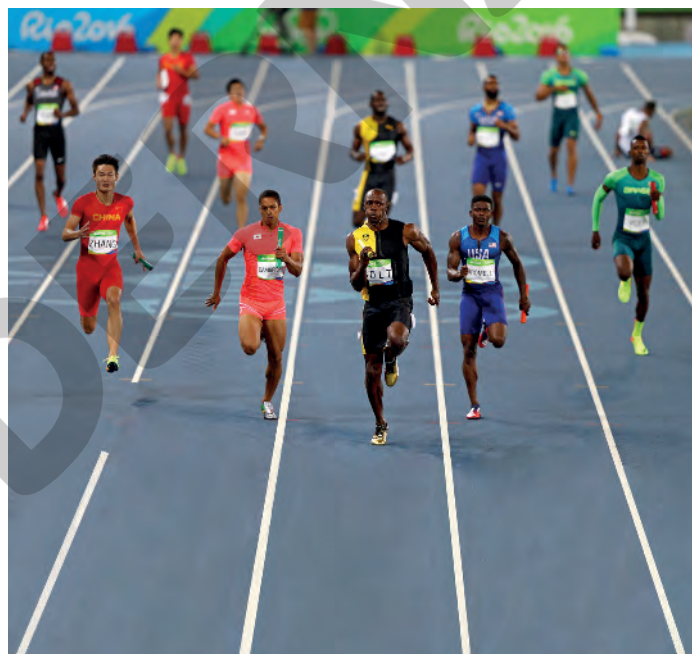
O mundo grego antigo e a formação da democracia

CPA MEDIA PTE LTD/ALAMY/
FOTOREINA - COLEÇÃO PARTICULAR



Vaso grego produzido no século V a.C. que representa competidores disputando uma corrida.

As imagens desta página revelam semelhanças entre uma prática da sociedade contemporânea e outra, que era realizada na Grécia antiga. Neste capítulo, você estudará as características de alguns povos que viviam na Grécia antiga e também outras práticas e conhecimentos que eles transmitiram, especialmente, para o mundo ocidental.



IAN WALTON/GETTY IMAGES

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

Disputa da prova de revezamento 4 por 100 metros rasos, nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro (RJ), em 2016. Nessa ocasião, a equipe brasileira terminou a prova na sexta colocação.

Responda oralmente.



1. Explique a semelhança entre as duas imagens desta página.
2. Qual é a relação entre os Jogos Olímpicos e a Grécia antiga?
3. Em sua opinião, as competições esportivas realizadas na Grécia antiga e as de hoje são parecidas ou diferentes? Cite exemplos para justificar sua resposta.

122

- Micenas e outros núcleos urbanos não se constituíam como as cidades formadas após o colapso da Idade do Bronze. A chamada civilização micênica era composta de pequenos núcleos urbanos com organização difusa.
- Por meio de escavações arqueológicas, sabe-se que a Grécia antiga foi formada por povos oriundos de regiões que hoje pertencem a países como a Turquia, o Irã, o Iraque, Israel, a Jordânia, o Líbano, o Egito e a algumas regiões da Ásia, de onde teriam emigrado no final do Período Neolítico. Eles acabaram ocupando um vasto território: parte da Península Balcânica, as ilhas do Mar Egeu (como Lesbos e Rodas) e parte da Ásia (conhecida como Jônia).

A origem do mundo grego

A história da Grécia começou em aproximadamente 3000 a.C., quando grupos que partiram de territórios correspondentes aos das atuais Rússia e Turquia se instalaram nas proximidades do Mar Egeu. Nessa região, passaram a viver em aldeias e depois em pequenos núcleos urbanos independentes.

Os vestígios mais significativos desses grupos foram encontrados no sítio arqueológico de Micenas. Por isso, as pessoas que habitavam o entorno do Mar Egeu no período entre 2600 a.C. e 1200 a.C. foram consideradas parte da civilização micênica.

Os integrantes dessa sociedade deram à região em que viviam o nome Hélade; por isso, eram denominados helenos. Eles realizaram muitas trocas culturais e comerciais com outros povos da região do Mar Mediterrâneo. Durante esse período, os helenos especializaram-se na produção de objetos de uso cotidiano e armas de bronze.

A civilização micênica foi atingida por uma série de desastres ambientais que desestabilizaram parte da Europa, da Ásia e da África. Por causa disso, os povos afetados pela seca e pela fome migraram para outras regiões. Assim, grupos do Oriente se dirigiram para terras próximas ao Mar Mediterrâneo e ao norte da África.

A civilização micênica passou, então, a conviver com outros grupos culturais. Por volta do século IX a.C., pequenas aldeias e vilas da região passaram a se unir, formando um mundo grego composto de várias cidades autônomas.

Imagens em contexto!

A erupção do Vulcão Hekla, na Islândia, em 1159 a.C., foi um dos desastres ambientais que afetaram Micenas, perto do Mar Egeu, e outras partes do planeta. As mudanças ambientais decorrentes dessa erupção, somadas a outros fatores climáticos, provocaram seca e diminuição da quantidade de florestas e de terras adequadas à agricultura, gerando fome generalizada. A crise que atingiu parte do planeta nesse período foi chamada de colapso da Idade do Bronze.

Vista do Vulcão Hekla, na Islândia. Foto de 2019.



DANIEL FREYR-JÓNSSON/ALAMY/FOTORENA

123

Objetivos do capítulo

- Localizar no tempo e no espaço o mundo grego e o helenístico, considerando suas relações com outras sociedades.
- Descrever as pólis gregas, identificando características comuns a elas, como a cultura religiosa.
- Demonstrar que havia trocas culturais entre os gregos e outros povos que habitavam o entorno do Mediterrâneo.
- Descrever a organização social ateniense e espartana, considerando as relações entre as atividades econômicas e o poder político.
- Explicitar as características da democracia ateniense, explicando seu funcionamento.
- Apresentar as diferenças sociais entre homens e mulheres no mundo grego, bem como as formas de educação dos jovens.
- Descrever a disputa entre as cidades-Estado gregas e o Império Persa pelo controle do Mediterrâneo.
- Apresentar como os macedônios dominaram o mundo grego e se expandiram pela Europa, pela Ásia e pela África, reconhecendo a mescla cultural advinda desse processo de expansão.

Justificativa

A pertinência dos objetivos elencados para este capítulo está relacionada principalmente à importância que o legado cultural grego possui para a sociedade ocidental na atualidade. Ao analisar aspectos como a democracia ateniense e demonstrar o seu funcionamento, o capítulo sensibiliza os estudantes para os contextos e jogos de poder por trás de certas origens do sistema político adotado na sociedade em que esses vivem. O estudo de aspectos como as diferenças sociais entre homens e mulheres, a organização das pólis gregas e os embates e trocas culturais entre gregos e outros povos do Mediterrâneo são fundamentais para compreender as permanências culturais do mundo grego e o processo pelo qual essas se difundiram pelo planeta.

Curadoria

História antiga e história global: afluentes e confluências (Artigo)

Fábio Augusto Morales e Uiran Gebara da Silva. *Revista Brasileira de História*, v. 40, n. 83, p. 125-150, jan.-abr. 2020.

Esse artigo apresenta uma reflexão sobre os estudos de história antiga e a potencialidade de uma história global, que se refletem nas leituras sobre o colapso da Idade do Bronze.

O capítulo como um todo, incluindo a abertura e as seções, ao apresentar e discutir elementos da Antiguidade clássica, favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI09. Além disso, o conteúdo, ao apresentar a civilização micênica, os contatos entre diferentes povos que formaram a civilização helênica e as crenças religiosas gregas, com menção aos poemas épicos *Ilíada* e *Odisseia*, cuja autoria é atribuída a Homero, favorece o desenvolvimento das habilidades EF06HI10 e EF06HI15 e da **Competência Específica de História nº 5**.

- Destaque a relação das cidades gregas antigas com um deus ou uma deusa em particular. É possível sensibilizar os estudantes para a diferença entre as religiões monoteístas e politeístas. Segundo o Censo de 2010, no Brasil, o cristianismo, em suas diferentes confissões, abarca mais de 85% da população (IBGE. *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. p. 91). Existem, porém, praticantes de crenças politeístas, como grupos minoritários hinduístas e os seguidores de religiões de matriz afro-brasileira que são controversamente associadas ao politeísmo. A experiência religiosa e os eventuais preconceitos que a envolvem provavelmente são comuns à maioria dos estudantes e podem ser relacionados ao conteúdo abordado no capítulo, problematizando o presente e desenvolvendo conceitos importantes para o entendimento do fenômeno religioso em uma perspectiva histórica.

Virtude: qualidade do que é considerado correto ou desejável.

Vício: hábito repetitivo que pode trazer malefícios à pessoa que o pratica.



Imagens em contexto!

Há vestígios dos primeiros núcleos urbanos gregos, como pinturas e esculturas, com a representação de deuses ou o nome deles gravado em ruínas. Isso demonstra a importância da religiosidade para as sociedades da Antiguidade.

O culto aos deuses

Durante o processo de união do mundo grego, cada cidade adotou estratégias de defesa, plantio e comércio, entre outros fatores, e escolheu um deus ou deusa principal para cultuar.

As cidades de Atenas e Esparta, por exemplo, escolheram Atena, deusa da sabedoria e da guerra. Em Corinto se cultuava Poseidon, deus dos mares, do vento e das tempestades. Os protetores da cidade de Tebas eram Apolo, deus das artes e da beleza, e Dionísio, deus do teatro e do vinho.

Os gregos, como muitos outros povos antigos, eram politeístas. O termo *panteão*, que significa “todos os deuses”, era usado para nomear o conjunto dos deuses e o templo construído para adorá-los.

Durante o período micênico, divindades como Zeus – o deus de todos os deuses e do universo –, Poseidon e Atena já eram mencionadas. Com o passar do tempo, outros deuses foram acrescentados ao panteão.

Os gregos acreditavam que seus deuses tinham **virtudes** e também **vícios**. Assim, eles podiam expressar emoções como raiva, ciúme, rancor e ódio. Imortais e dotados de poderes sobrenaturais, os deuses eram versões mais potentes dos seres humanos.



Ruínas do Templo de Apolo, em Delfos, Grécia. Foto de 2019.

124

- A relação entre religião e identidade política pode ser utilizada para questionar a laicidade do Estado no mundo contemporâneo. No Brasil, país majoritariamente católico, os municípios têm santos e santas padroeiras, o que de alguma forma contraria a laicidade do Estado; as diversas igrejas e grupos religiosos mobilizam os fiéis nos momentos de eleição para defender seus interesses etc.
- Pode-se convidar os estudantes a observar a imagem das ruínas do templo de Apolo e perguntar-lhes por que esse tipo de construção restou e outras desapareceram. Nas cidades de hoje, quais são os vestígios de outros tempos que ainda permanecem? Que edifícios de caráter público são mais bem cuidados? Esses são questionamentos que podem ampliar o debate sobre o tema em sala de aula.

Para os gregos, os deuses moravam no Monte Olimpo, a montanha mais alta da Grécia, e eram governados por Zeus. Ao analisar as narrativas dos gregos sobre os deuses, pode-se compreender os princípios que norteavam a vida deles na Antiguidade.

De acordo com uma dessas histórias, o semideus Aquiles era filho de Têtis, deusa do mar, com um rei chamado Peleu. Quando Aquiles era bebê, sua mãe, com medo dos perigos que seriam apresentados ao filho, tentou torná-lo imortal. Para isso o mergulhou, segurando-o pelo calcanhar, em um rio chamado Estige.

As águas do rio, então, transformaram Aquiles em um guerreiro invencível. Com o corpo protegido, nada poderia feri-lo. Para os gregos, Aquiles servia de modelo de masculinidade: tinha juventude, força e velocidade. No entanto, tinha uma fraqueza nas partes do corpo que não foram banhadas pelas águas do Estige: os calcanhares.

Essa fraqueza foi a causa da morte do semideus, narrada em uma obra do século VIII a.C., aproximadamente, chamada *Ilíada*. A autoria do registro dessa história em forma de versos é atribuída a Homero.

Não se sabe se esse poeta existiu de fato, mas a autoria de outra obra famosa da época – a *Odisseia* – também é atribuída a ele. Essas duas histórias ajudam a compreender os valores da sociedade grega e as relações entre os gregos e os deuses.

Dica

LIVRO

Ruth Rocha conta a *Ilíada*, de Ruth Rocha. São Paulo: Salamandra, 2011.

Essa obra ilustrada é uma adaptação do poema *Ilíada*, atribuído a Homero. Ao lê-la, fique atento às ações dos guerreiros em combate, especialmente as que dizem respeito à importância da honra para eles.

Ilustração atual representando alguns deuses da mitologia grega.

FONTE: EVSLIN, B. *Heróis, deuses e monstros da mitologia grega*. São Paulo: Benvirá, 2012. E-book.

Hefesto: deus do fogo e do metal. Era o esposo de Afrodite.

Hera: deusa protetora dos casamentos. Era a esposa mais conhecida de Zeus.

Deméter: deusa da agricultura e das colheitas.

Afrodite: deusa do amor e da beleza.

Ártemis: deusa da natureza selvagem.

Hades: deus do reino dos mortos. Era irmão de Zeus, mas, por ter brigado com ele, não frequentava o Olimpo.

TAEI GOMES/ARQUIVO DA EDITORA

125

Ao tratar da identificação das cidades gregas com os deuses, o conteúdo aborda a configuração da pólis como realidade política do mundo grego, favorecendo o desenvolvimento da habilidade EF06HI10.

- São caracterizados nesse item os deuses gregos e as relações entre eles e o mundo humano. A mitologia grega contribui para a compreensão dos valores da cultura grega do mundo antigo, constituindo, portanto, uma fonte histórica de muita importância. Ainda nesse item, destaca-se a importância da *Ilíada* e da *Odisseia*, atribuídas a Homero, para a compreensão desse período histórico.

- A palavra *panteão* é formada pelos termos gregos *pan/παν* (que pode ser traduzido como “todos”) e *theon/θεον* (“deuses”). Hoje ela é empregada também para designar locais em que estão sepulturas de pessoas ilustres, como o Panteão de Paris, que abriga os restos mortais dos filósofos Voltaire e Jean-Jacques Rousseau.

- Ao tratar das permanências da chamada Antiguidade clássica no cotidiano da sociedade atual, muitas expressões podem se destacar, como “calcanhar de Aquiles”.

Curadoria

Contos e lendas da mitologia grega (Livro)

Claude Pouzadoux. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

O livro é composto de uma série de contos e lendas sobre a origem do mundo, os deuses e suas características e o ciclo dos heróis. É um bom material para ser usado em sala de aula.

O conteúdo desta dupla de páginas, que aborda aspectos sobre a formação da pólis, favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI10. A apresentação do mapa favorece a compreensão das dinâmicas de circulação de pessoas ao evidenciar a expansão grega pelas regiões do Mar Mediterrâneo e do Mar Negro, colaborando para o desenvolvimento da habilidade EF06HI15 e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7**.

Ampliando

O texto a seguir apresenta algumas considerações sobre as pólis.

“A emergência da pólis foi uma das expressivas inovações surgidas no mundo grego no início da época arcaica: apresentava como um dos principais traços característicos, o respeito ao particularismo de cada comunidade. Em cada pólis vigorava uma liberdade total na definição de regras para o viver junto, ou seja, a forma de poder político, as instituições, a estrutura da sociedade e até as práticas religiosas. Os deuses são os mesmos, mas cada cidade escolhia a sua divindade protetora e estabelecia os calendários religiosos específicos. [...]”

HIRATA, E. F. V. *Pólis: viver em uma cidade grega antiga*. São Paulo: Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (Labeca), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo: Fapesp, 2016. p. 8. Disponível em: http://labeca.mae.usp.br/media/filer_public/1f/aa/1faa8f45-006b-4fbc-9e56-f5062075314b/versao65colu.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

Dado numérico sobre a pólis retirado de: HANSEN, M. H. *Polis: an introduction to the ancient Greek city-state*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 31.

A pólis grega

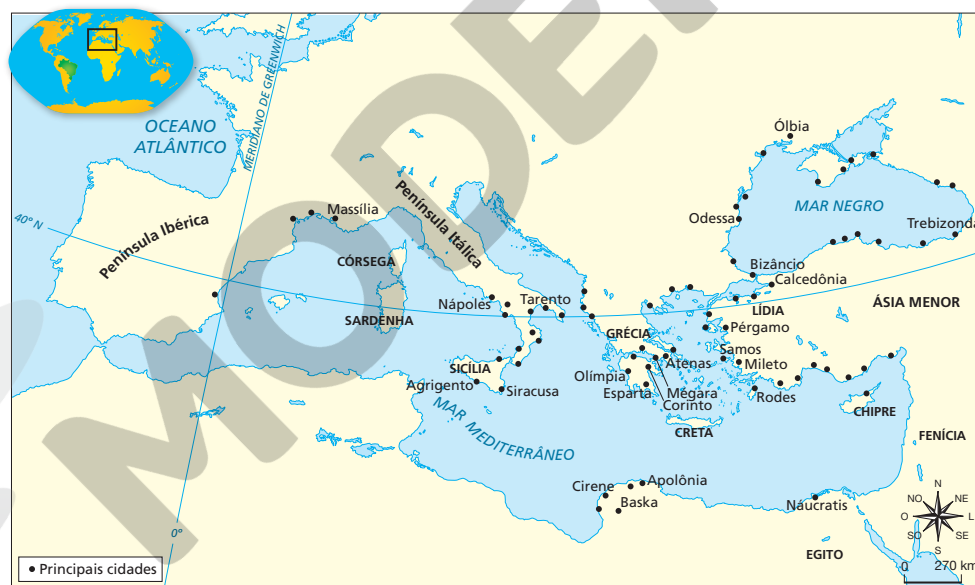
Os deuses eram venerados coletivamente na cidade, que era denominada pólis. Cada pólis apresentava regras e expressões culturais próprias; por isso, constituía uma cidade-Estado independente. Com base em vestígios encontrados em escavações arqueológicas e em outras fontes históricas, estima-se que entre os séculos VI e IV a.C. havia mais de mil pólis na Grécia.

Algo relativamente comum a todas era a falta de terras férteis. Por causa da paisagem montanhosa e do solo pobre em nutrientes, não havia terrenos adequados para praticar agricultura extensiva nem para criar animais em grandes rebanhos. Em razão disso, os gregos plantavam videiras (pés de uva), oliveiras (pés de azeitona) e cereais em baixa escala e mantinham rebanhos de animais de pequeno porte, como as ovelhas.

Por causa da pouca variedade de alimentos, os gregos passaram a procurar novas terras para conquistar. O processo de conquista de territórios se tornou mais forte por volta do século VIII a.C.

As terras de onde os gregos partiam não eram abandonadas. Eles se espalhavam pela região perto do Mar Mediterrâneo e do Mar Negro, colonizando novos territórios e mantendo os originais sob controle. Com essa expansão, formou-se o que os gregos denominavam Magna Grécia (“Grande Grécia”).

O mundo grego – séculos VIII a.C.-VI a.C.



FONTE: DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 34.

São indícios do processo de expansão grega as ruínas de cidades encontradas em diferentes países da Europa, como Itália, França e Espanha.

- Essa parte do capítulo é dedicada às cidades-Estado gregas. Por volta do século IX a.C., as pequenas vilas que havia na região da Grécia começaram a se unir. Com a união das aldeias, estabelecia-se o culto a um deus principal e forjavam-se estratégias de defesa, plantio e comércio, entre outros fatores. O agrupamento de aldeias deu origem às pólis, cada uma das quais com as próprias regras e expressões culturais; por isso, afirma-se que as pólis gregas formavam cidades-Estado independentes.

A organização da pólis

De modo geral, uma pólis era formada por um centro rural e outro urbano. O centro urbano se dividia em Acrópole, Ásty e Ágora. A Acrópole era a colina fortificada onde ficava o principal templo da cidade. A Ásty era a parte da pólis onde se localizavam os prédios públicos. A Ágora era uma espécie de praça onde ficava o mercado.

A palavra *política* vem do grego antigo *politeia*. Esse termo era usado para designar todos os assuntos que diziam respeito à vida na pólis. No mundo grego antigo, portanto, a política se relacionava às questões que envolviam a cidade-Estado.

As cidades-Estado eram administradas de diferentes formas e com várias maneiras de participação da sociedade: algumas eram governadas por reis; outras, por representantes escolhidos pelos cidadãos; outras, ainda, por militares.

Para entender essa variedade, você estudará duas pólis que, no século V a.C., tinham formas de governo e organização social distintas: as chamadas cidades irmãs – Esparta e Atenas.

Resposta do “Se liga no espaço!”: Era na Acrópole que se localizava o principal templo da pólis, dedicado ao deus ou à deusa da cidade. Por isso, o local era o ponto mais alto e fortificado, portanto, privilegiado da região (o que transmitia respeito ao deus). Desse local, o deus poderia “ver” (e ser visto por) toda a pólis, para protegê-la melhor.

Responda no caderno.



Se liga no espaço!

Atente à localização da Acrópole na pólis. Com base no que você estudou, justifique por que os gregos construíam a Acrópole nesse local.

Nem todas as pólis tinham essa organização no século V a.C. Em muitas não havia, por exemplo, uma Ásty.



FONTE: MOSSÉ, C. *Atenas: a história de uma democracia*. Brasília: Editora da UnB, 1997. p. 4.

- Tradicionalmente, traduz-se *pólis* por “cidade”, mas ao estudar detidamente a Antiguidade observa-se que, naquele contexto, *pólis* não era sinônimo de cidade. Havia poucas cidades no mundo grego antigo antes do Período Helenístico.

Ao tratar das diferenças sociais em Atenas e Esparta e suas transformações ao longo do tempo, das diversas formas de governo, da diferença entre a democracia antiga e a praticada no mundo moderno e da relação entre o exercício da participação política e as posições sociais, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI10 e EF06HI12 e da **Competência Específica de História nº 1**.

- Ao abordar a democracia ateniense, pode-se estabelecer relações entre o sistema de governo da pólis grega e os do presente. A democracia moderna teve origem nas experiências revolucionárias do século XVIII na Europa e na América e sofreu transformações até prevalecer o liberalismo e o pluralismo contemporâneos, com a garantia e a ampliação dos direitos das minorias sociais e culturais e a disputa organizada entre adversários que compartilham o mesmo espaço político com visões e interesses muitas vezes antagônicos.

- A defesa e a expansão econômica de Atenas implicaram a guerra e a ampliação do poder daqueles que tomavam parte nos combates, pois, se um sujeito podia morrer por Atenas, deveria participar de seu governo e ser tratado com isonomia. Os demiurgos, residentes nos demos, que criavam as coisas necessárias à vida (comida, artesanato etc.), contribuindo para a riqueza e as trocas comerciais da pólis, deveriam participar da vida política. A maior liberdade e certa igualdade, inclusive com o fim da escravidão por dívidas, seria também sustentada pela maior quantidade de escravos estrangeiros trabalhando na cidade. A democracia ateniense não era, portanto, o lugar da liberdade, que é o mote central em tese das democracias modernas, mas um espaço político da igualdade (isonomia) entre um grupo restrito de cidadãos. Assim, não havia a pluralidade que há hoje no reconhecimento das vontades, dos interesses e das liberdades individuais.

LUISA RICCIARIN BRIGDEMAN IMAGES KEVSTONE BRASIL - MUSEU BRITANICO, LONDRES



Vaso grego produzido no século VI a.C. com representação do trabalho de escravizados na agricultura.



Imagens em contexto!

Nas reformas de 594 a.C., Sólon determinou o fim da escravidão por dívidas e impôs limites à extensão das propriedades de terra. Suas ações colocaram fim à exclusividade do poder dos eupátridas. Com isso, a cidade deu um importante passo na direção da democracia, regime político que não nasceu pronto e foi fruto de muitas lutas, negociações e debates em torno de quem poderia ser ou não considerado cidadão. É importante lembrar, no entanto, que o início da democracia em Atenas não significou o fim da escravidão na cidade.

128

Atenas e a democracia

Atenas era uma cidade aristocrática até o século VII a.C. Apenas os donos de grandes extensões de terra controlavam a elaboração e a execução das leis e tinham acesso aos principais cargos do governo. Essa situação só mudou depois de uma série de disputas políticas e sociais.

O legislador Drácon, por exemplo, em 621 a.C., decretou que as principais leis atenienses deviam ser escritas, e não apenas determinadas pela tradição oral. A interpretação das leis passou a ser registrada e estava disponível para a população.

Naquela época, a sociedade de Atenas era dividida da seguinte forma:

- **Eupátridas** – eram os grandes proprietários de terra, que formavam as famílias mais antigas da cidade.
- **Georgois** – eram os pequenos proprietários rurais.
- **Demiurgos** – eram os comerciantes, os artesãos e os pobres em geral.
- **Metecos** – eram os estrangeiros ou filhos de estrangeiros.
- **Escravizados** – eram prisioneiros de guerra ou atenienses endividados.

Em 594 a.C., Sólon, um eupátrida, assumiu o poder e, pressionado pela população livre e pobre da cidade, mas também por ricos comerciantes que não tinham poder político, determinou, entre outras medidas, que os homens livres sem bens podiam participar da vida política, antes restrita aos grandes proprietários de terra.

No ano 514 a.C., um legislador chamado Clístenes, também eupátrida, implementou uma série de mudanças no sistema de governo. A mais importante delas foi a ampliação da cidadania. Por meio das reformas dele, todos os atenienses considerados cidadãos passaram a ser iguais perante a lei.

Começou assim a democracia ateniense, uma experiência em que uma parcela maior da população podia participar das decisões políticas do local onde vivia.

Mas quem era cidadão em Atenas? Para ter os direitos de cidadão, era preciso ser homem, ter mais de 18 anos, ser livre e ter pai e mãe atenienses. Mulheres, escravizados, estrangeiros e crianças, portanto, não eram cidadãos.

Por causa desses requisitos, a cidadania era privilégio de um pequeno grupo de habitantes da cidade. Mesmo assim, com a democracia, havia cidadãos georgois e demiurgos, além dos eupátridas, que podiam propor e aprovar leis, julgar crimes graves, arrecadar impostos e declarar guerras.

- A democracia ateniense baseava-se na divisão da sociedade em áreas (demos) compostas de grupos não homogêneos de cidadãos (tribos). A noção de isonomia, que se limitava aos homens adultos livres, atravessava as instituições da democracia grega: a Bulé, a Helieia e a Eclésia, em que era feita a escolha por sorteio de ocupantes de cargos públicos. Pode parecer estranho a uma pessoa de hoje o fato de os cargos serem decididos por sorteio, mas com base na isonomia se pressupunha que todos os cidadãos eram capazes de exercer a direção da cidade. Como o papel dos magistrados demandava certa experiência, a eleição parecia a melhor forma de escolha. Assim, cidadãos mais velhos e com tempo livre para dedicação à política acabavam por ocupar esses cargos.



Imagens em contexto!

As mulheres não eram cidadãs. As casadas de famílias ricas eram impedidas de sair de casa e dependiam dos cuidados dos pais e maridos. As solteiras podiam frequentar espaços públicos se estivessem acompanhadas por um homem da família. As que pertenciam a outros grupos sociais dedicavam-se ao trabalho e aos afazeres da casa. Elas podiam circular pela cidade, mas raramente tinham autonomia para decidir sobre a própria vida.

Em Atenas, os cidadãos podiam sofrer penalidades de acordo com as leis vigentes. Uma das penas era o ostracismo: ser expulsos da cidade por um período de dez anos e perder o direito à cidadania.

Os cidadãos se reuniam na assembleia, chamada Eclésia, para tomar as decisões que se referiam à pólis. O voto sobre todos os temas era direto: eles levantavam as mãos para aprovar ou rejeitar determinadas propostas. Por isso, esse tipo de regime é denominado democracia direta. O Brasil atual, por exemplo, é uma democracia indireta, pois no país os cidadãos elegem representantes para administrar e votar leis em seu lugar.

As principais instituições de Atenas eram as seguintes:

- **Eclésia** – era a assembleia em que os cidadãos definiam as leis, os orçamentos e as guerras e decidiam sobre o ostracismo.
- **Bulé** – era um conselho de cidadãos sorteados pela Eclésia, responsáveis por preparar todos os temas que eram debatidos na Eclésia. Um cidadão só poderia ser membro da Bulé duas vezes na vida.
- **Helieia** – era o tribunal de cidadãos sorteados na Eclésia para aplicar a lei e organizar o comércio e a construção de obras públicas. Eles permaneciam nessa função durante um ano.



ERICH LESSING/ALBUM/FOTODARENA - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Escultura grega produzida no século VI a.C. representando uma mulher cozinhando.



G. NIMATALLAH/DE AGOSTINI/GETTY IMAGES - ARCHAEOLOGICAL MUSEUM OF THE ATHENIAN AGORA, ATENAS

Óstracos produzidos no século V a.C. Os óstracos eram utilizados como suporte para o registro do nome das pessoas condenadas ao ostracismo.

Agora é com você!

1. Os grupos que habitavam o entorno do Mar Egeu no período entre 2600 a.C. e 1200 a.C. compunham a civilização micênica. Essa civilização recebeu esse nome porque seus vestígios mais significativos foram encontrados no sítio arqueológico de Micenas.

2. As pólis eram formadas por uma área urbana e outra rural. Em todas havia lugares dedicados à proteção militar e ao culto aos deuses, a Acrópole. O restante da cidade (núcleo urbano) era a Ásty. Nesta, havia um local reservado ao mercado e à reunião dos cidadãos, a Ágora. Algo comum à maioria das pólis era a escassez de terras férteis, razão pela qual os gregos cultivavam videiras, oliveiras e cereais em baixa escala e mantinham rebanhos com animais de pequeno porte.

Além dos cidadãos da pólis (em Atenas, os homens com mais de 18 anos nascidos nela e filhos de atenienses), havia os estrangeiros e os escravizados. Estes eram prisioneiros de guerra ou cidadãos endividados.

3. Teve início no ano de 514 a.C., quando Clístenes implementou mudanças no sistema de governo ateniense, ampliando a cidadania, e todos os cidadãos passaram a ser considerados iguais perante a lei. Para ser cidadão em Atenas, o indivíduo precisava ser homem com mais de 18 anos, ser livre e ter pai e mãe atenienses, razão pela qual mulheres, escravizados, estrangeiros e crianças eram excluídos da participação política.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Como a civilização micênica foi formada e por que ela tem esse nome?
2. Descreva a organização das pólis de modo geral.
3. Como teve início a democracia ateniense? Nesse sistema, que indivíduos eram considerados cidadãos?

Orientação para as atividades

As atividades do boxe “Agora é com você!” demandam ações de alguma complexidade, como a de explicar e a de descrever. Esses procedimentos implicam a sistematização das informações facilmente identificáveis no texto-base nas páginas anteriores. Considerando o desenvolvimento da leitura e da escrita por parte dos estudantes, peça-lhes que:

- identifiquem as informações no texto-base;
- enumerem no caderno, com as próprias palavras, as informações correspondentes a cada resposta;
- elaborem as respostas com base nessa enumeração.

Por meio desse procedimento, é possível mensurar os níveis de letramento, valorizando proporcionalmente essas competências e diagnosticando o que pode melhorar em cada situação.

A seção “Analisando o passado” favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI10 ao tratar de um dos aspectos da pólis ateniense. Além disso, por envolver o conceito de cidadania para os antigos gregos, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI12. A seção também mobiliza a atitude historiadora, que tem na interpretação um de seus processos fundamentais. Além disso, para realizar a atividade 3, os estudantes precisam justificar uma resposta, exercitando a apresentação e a fundamentação de um argumento, como preconizado na **Competência Específica de História nº 3**.

Analisando o passado

Nessa seção, pretende-se analisar o processo de construção da democracia ateniense, revelando as tensões sociais que geraram constantes mudanças no modelo democrático. A seção é composta de trechos de fontes primárias (textos de Tucídides e Aristófanes) e três questões para reflexão orientada acerca do tema.

Atividades

1. Tucídides aborda a igualdade dos cidadãos diante de leis comuns e o exercício da cidadania independentemente do nascimento. Isso é verificável nos trechos: “[...] às leis todos são iguais para a solução de suas divergências [...]” e “[...] não é o fato de pertencer a uma classe, mas o mérito, que dá acesso aos postos mais honrosos; inversamente, a pobreza não é razão para que alguém, sendo capaz de prestar serviços à cidade, seja impedido de fazê-lo pela [...] sua condição”.

2. No diálogo a seguir, Aristófanes critica a igualdade como princípio:

– *Salsicheiro*: Mas, diga-me uma coisa: como é que eu, um salsicheiro, vou me tornar um político, um líder?”

Já neste outro, caracteriza a democracia como o governo dos ignorantes:

– *Primeiro escravo*: Isso não é problema! Que as conheças mal e porcamente [as primeiras letras]! A política não é assunto para gente culta e de bons princípios: é para ignorantes e velhacos!”

Analisando o passado

Agora, você analisará dois textos escritos no século V a.C. sobre os sentimentos de democracia para os atenienses. O primeiro é parte de uma oração fúnebre e foi escrito pelo historiador Tucídides. O segundo é parte de uma comédia do escritor teatral Aristófanes.

” TEXTO 1

“Vivemos sob uma forma de governo que não se baseia nas instituições de nossos vizinhos; ao contrário, servimos de modelo a alguns ao invés de imitar outros. Seu nome [...] é democracia. Nela, [...] às leis todos são iguais para a solução de suas **divergências** privadas, quando se trata de escolher. [...] não é o fato de pertencer a uma classe, mas o mérito, que dá acesso aos postos mais honrosos; inversamente, a pobreza não é razão para que alguém, sendo capaz de prestar serviços à cidade, seja impedido de fazê-lo pela [...] sua condição.”

TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Brasília: Editora da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001. p. 108.

Divergência: diferença de opiniões, desentendimento.

” TEXTO 2

– *Salsicheiro*: Mas, diga-me uma coisa: como é que eu, um salsicheiro, vou me tornar um político, um líder? [...]

– *Primeiro Escravo*: Ai, ai, ai, ai, ai, ai! O que é que o faz dizer que não se acha digno? Está parecendo para mim que você tem alguma coisa de bom em sua consciência. Será que você é filho de boa família?

– *Salsicheiro*: Nem de sombra! Sou filho de **patifes**, mais nada!

– *Primeiro Escravo*: Homem felizardo! Que sorte a sua! Tem todas as qualidades para a vida pública!

– *Salsicheiro*: Mas, meu caro amigo, não tenho instrução nenhuma. Conheço as primeiras letras e, mesmo estas, mal e porcamente!

– *Primeiro Escravo*: Isso não é problema! Que as conheças mal e porcamente! A política não é assunto para gente culta e de bons princípios: é para ignorantes e velhacos!”

ARISTÓFANES. *Os cavaleiros*. Lisboa: Edições 70, 2004. p. 187-188.

Patife: pessoa que não tem vergonha; que apresenta comportamento considerado inapropriado.

Responda no caderno.

1. Cite duas características da democracia ateniense apontadas no texto 1.
2. Identifique duas críticas de Aristófanes à democracia presentes no texto 2.
3. Com base nesses textos, é possível afirmar que Tucídides e Aristófanes pensavam da mesma forma sobre o funcionamento da democracia? Justifique.

3. Eles não pensam da mesma forma sobre o assunto. Na análise, porém, é preciso considerar que os textos são diferentes: um é uma oração fúnebre, em que se reforçam os valores políticos da cidade, e o outro é uma peça cômica, na qual esses mesmos valores são criticados. No primeiro texto, a igualdade entre os cidadãos é elogiada pelo autor. Já Aristófanes critica a relação entre igualdade e mérito.

A descrição da sociedade espartana, incluindo o papel econômico dos integrantes de cada camada, relaciona-se às formas de diferenciação das populações segundo sua origem, favorecendo o desenvolvimento das habilidades EF06HI16 e EF06HI17, relacionadas ao mundo do trabalho.

Ampliando

Leia a seguir um trecho que comenta a sociedade espartana.

“Estado que submete inteiramente o cidadão a seu controle. Submissão sem violência, pedagogicamente dirigida, e, portanto, em termos do homem adulto, consentida. Seja pela estrutura social, seja pela forma da educação, o ser humano é, aí, modelado no seio mesmo do Estado. Diríamos, antes, que o Estado é que põe o homem, constituindo-o, ontologicamente, como cidadão. Servindo-nos apenas das palavras de Jeanmaire, sem qualquer compromisso com o contexto em que esse autor as empregou, poderíamos dizer: em Esparta o homem não nasce espartano, torna-se. Isto é, a pólis cuidadosamente o molda à sua imagem e semelhança.”

MELO, J.-J. P. Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, C.; MELO, J.; FABIANO, L. *Fontes e métodos em história da educação*. Dourados: Editora UFGD, 2010. p. 25.

Esparta: a cidade guerreira

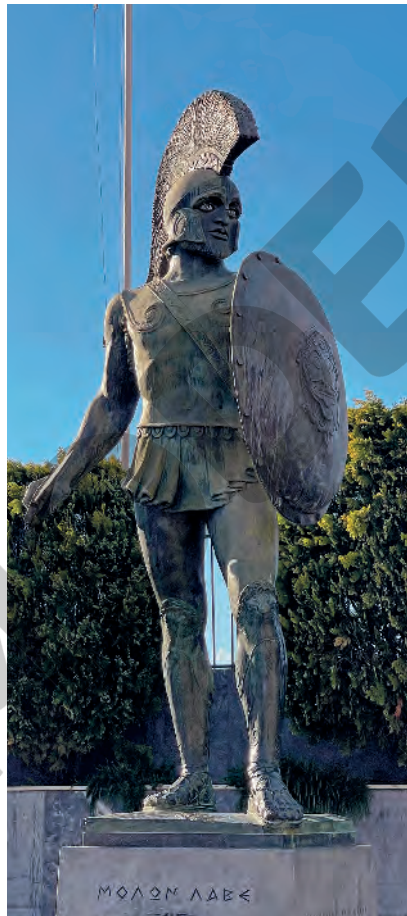
Esparta era reconhecida na Antiguidade como um modelo para a formação de guerreiros. Os melhores soldados, chamados na antiga Grécia de hoplitas, eram dessa cidade.

A participação no exército, restrita aos cidadãos, era entendida pelos espartanos como uma honra, um dever e um direito. Ou seja, assim como em muitas outras cidades-Estado, a guerra estava ligada ao exercício da cidadania.

A sociedade espartana estava dividida, de modo geral, desta forma:

- **Esparciatas** – eram os homens que tinham o direito de participar das atividades militares e, por isso, podiam ocupar cargos públicos e tomar decisões políticas. Eram considerados cidadãos.
- **Periecos** – eram homens livres, mas não tinham direitos políticos e podiam ser convocados para a guerra em caso de extrema necessidade. Geralmente trabalhavam como agricultores, artesãos ou comerciantes.
- **Hilotas** – eram os escravizados. Não tinham direitos políticos nem participavam da guerra, sendo obrigados a trabalhar nas propriedades dos cidadãos espartanos ou em terras públicas. Compunham a maioria da população em Esparta.

As melhores terras e os escravizados da cidade eram bens públicos, emprestados aos cidadãos.



Estátua do rei espartano Leônidas em frente ao Estádio Nacional de Esparta, na Grécia. Foto de 2021. Nessa representação, ele está vestido como um guerreiro espartano.



Imagens em contexto!

Os soldados eram protegidos por uma armadura de bronze, perneiras e um escudo chamado hoplo. Eles usavam espadas e lanças em combate. Esses objetos eram comprados pelos próprios soldados e, por isso, só os mais ricos podiam ter um bom equipamento de guerra na Grécia antiga.

- A manutenção de escravizados em Esparta, assim como em outras partes da Grécia antiga, garantia liberdade aos cidadãos. Os esparciatas podiam dedicar-se quase exclusivamente à sua cultura guerreira porque havia quem trabalhasse nas terras estatais que controlavam. Eram eles que dirigiam o governo da cidade e, assim, podiam distribuir como desejassem as propriedades da cidade, as terras e os escravizados. O poder político e o poder econômico coincidiam quase completamente na sociedade espartana.

Ao comparar a organização política e social de Atenas à de Esparta, facilitando a compreensão da formação da pólis e das diferentes concepções de cidadania, o conteúdo favorece o desenvolvimento das habilidades EF06HI10 e EF06HI12.

Ampliando

Sobre a condição das mulheres em Esparta, leia o texto a seguir.

“Com relação à condição feminina em Esparta para o mesmo período, observamos que suas mulheres pareciam ter uma ‘liberdade’ maior que as atenienses. Inclusive, Aristóteles na *Política*, ao criticar as falhas do regime espartano, tratava, logo após a ameaça dos hilotas, a das mulheres. Segundo ele, as espartanas eram até licenciosas, depravadas e luxuriosas. Acusava-as, principalmente, de mandarem nos maridos, deixando subentendido que o motivo disto estava no fato de muitas viúvas casarem novamente, levando consigo os direitos sobre o lote de terra (*kléros*) cultivado pelos hilotas.”

TÓRRES, M. R. Considerações sobre a condição da mulher na Grécia Clássica (sécs. V e IV a.C.). *Mirabilia*, n. 1, p. 49, 51, dez. 2001.

Vitalício: que dura toda a vida.

Subordinado: dependente, hierarquicamente, de alguém ou de alguma coisa.

Algumas diferenças entre Esparta e Atenas

Uma das diferenças entre Esparta e Atenas estava na forma de governo. Em Esparta, havia uma diarquia, ou seja, dois reis governavam juntos. O direito ao trono era transmitido de pai para filho.

Os reis, porém, não agiam sozinhos. Eles eram auxiliados pelos esparciatas, que formavam uma assembleia popular. Nessa assembleia, eram eleitos cinco éforos, que atuavam com os reis no cuidado da cidade.

Além disso, na assembleia popular eram escolhidos os 28 membros da Gerúsia (conselho de anciãos). Os membros desse conselho precisavam ter mais de 65 anos, e o cargo era **vitalício**.

Os integrantes da Gerúsia podiam vetar temas debatidos na assembleia e julgar os reis quando necessário. Tanto os membros da assembleia quanto os reis participavam ativamente do exército em Esparta.

Outra diferença relacionava-se à condição social das mulheres. As espartanas tinham mais liberdade de ação que as mulheres de outras cidades gregas.

As pertencentes à aristocracia podiam tomar conta dos bens da família, por exemplo, pois, na maior parte do tempo, os homens estavam em guerra ou treinando para a luta. Elas podiam, ainda, ter acesso aos espaços públicos, mesmo sem a companhia masculina, e praticar exercícios físicos.

Apesar de as espartanas terem mais direitos que as mulheres de outras cidades gregas, também eram **subordinadas** aos homens.



LUISA RICCIARI/RIEDEL/EMAN
IMA GESKE/STONER BRASILI
* MUSEU AFROLOGICO
NACIONAL, ATENAS



Imagens em contexto!

Note que nessa representação as pernas da mulher são fortes, com músculos evidentes. Os espartanos acreditavam que mulheres com corpo sadio e atlético gerariam filhos saudáveis. Isso explica, em parte, a maior liberdade das espartanas em relação às outras mulheres do mundo grego.

Estatueta de bronze, produzida no século VI a.C., representando uma mulher espartana.

132

Ampliando

O excerto a seguir amplia as reflexões sobre a pólis de Esparta.

“Esparta é um caso paradigmático de empenho na preparação do jovem para a guerra. Essa pólis era uma máquina de combate: vivia para ele e em função dele. Verdadeira cidade-quartel, as suas instituições haviam sido pensadas e dispostas para que os cidadãos estivessem sempre preparados e prontos a entrarem em

combate. O tipo de educação instituído tinha o nome técnico de *agogê*. Organizada em função das necessidades da pólis, toda ela estava nas mãos do Estado”.

FERREIRA, J. R. Educação em Esparta e em Atenas: dois métodos e dois paradigmas. In: LEÃO, D. F.; FERREIRA, J. R.; FIALHO, M. do C. *Cidadania e paideia na Grécia antiga*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. p. 20.

Os espartanos, assim como os atenienses, relacionavam a educação à noção de cidadania. Essa noção, porém, não era a mesma nas duas cidades.

De modo geral, em Atenas, os meninos de famílias aristocráticas aprendiam leitura, escrita e debate. Eram, portanto, treinados para atuar na vida pública.

A atividade física era também parte importante da formação ateniense. Os aristocratas praticavam equitação e caça, enquanto outros esportes, como corridas, eram mais populares, e isso ajudava a preparar os cidadãos atenienses para a guerra.

Já em Esparta, era usado um sistema rígido para educar os meninos: o agogê. Nesse sistema, aos 7 anos, os meninos eram separados das mães e divididos em tropas para receber treinamento militar rígido em local afastado.

Eram treze anos de treinamento básico, nos quais os garotos conviviam apenas com outros estudantes e seus superiores, que podiam bater neles caso falhassem em suas atividades.

O objetivo dos espartanos ao adotar esse sistema era formar guerreiros dispostos a obedecer à hierarquia militar sem questionar e sem ter medo de sentir dor e de morrer.

Aos 20 anos, os jovens obtinham alguns direitos políticos, como o de fazer refeições com os mais velhos e o de participar de seus grupos, o que era considerado uma honra.

Aos 30 anos, podiam se casar e constituir família, além de integrar algumas consultas e votações políticas. Finalmente, caso sobrevivessem até os 60 anos, os cidadãos espartanos eram liberados das obrigações militares e tinham direito de concorrer a qualquer cargo político na cidade.



BRIDGEMAN IMAGES/KESTONE
BRASIL - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Cerâmica grega produzida no século VI a.C. representando caçada ao javali.



TAEI L GOMES/ARQUIVO DA EDITORA

Ilustração atual representando os vários aspectos da educação dos meninos em Atenas e Esparta.

FONTE: FERREIRA, J. R. Educação em Esparta e em Atenas: dois métodos e dois paradigmas. In: LEÃO, D. F.; FERREIRA, J. R. *Cidadania e paideia na Grécia antiga*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.

Atividade complementar

Proponha aos estudantes que identifiquem os elementos dos regimes ateniense e espartano relacionados à participação dos homens livres e dos mais velhos na direção da cidade, à participação dos estrangeiros na vida pública, à situação das mulheres e ao lugar dos escravizados. Assim, poderão perceber, por exemplo, o fato de que em Atenas todos os homens livres nascidos na cidade podiam participar da política, enquanto em Esparta só os descendentes dos fundadores da cidade (esparciatas) tinham esse direito, reelegendo os periecos.

Após identificarem os elementos, peça aos estudantes que montem um quadro comparativo dos dois regimes, enumerando os grupos sociais e o modo como participam da vida política. Sugere-se que a atividade de enumeração seja feita em grupos e que o quadro seja completado por toda a turma. É importante, durante a realização do quadro coletivo, que cada grupo expresse suas opiniões sobre um e outro regime de governo e de organização da vida pública.

Caso a atividade seja realizada, cria-se a oportunidade para, por exemplo, questionar o lugar das mulheres e dos idosos na vida pública do Brasil atual. Existe, como se sabe, um movimento importante de ampliação dos direitos e de participação feminina na vida política e social. Em contrapartida, apesar de ser garantida uma série de direitos aos idosos em uma população com expectativa de vida cada vez mais longa, o valor atribuído à sabedoria e à experiência dos mais velhos parece diminuir muito no ritmo da hipervalorização da novidade, do atual. O tema envolve, portanto, uma questão ética. É possível que os estudantes tenham contato com os avós. Essa proximidade pode ser aproveitada para refletir sobre isso.

- Com base no conteúdo desta dupla de páginas, pode-se propor aos estudantes uma reflexão sobre as funções da educação em cada sociedade, questionando as formas e razões de educar no Brasil atual. O incentivo a esse tipo de comparação é um instrumento poderoso de compreensão histórica. Além disso, ajuda a entender reversamente os limites da experiência histórica contemporânea, relativizando a condição presente e entendendo-a como produto de certas circunstâncias históricas e sujeitas a mudanças.

Ao apresentar os Jogos Olímpicos como elementos da cultura grega resgatados no século XIX, o conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI09.

- Festivais religiosos, marcados por disputas esportivas e artísticas, eram relativamente comuns em várias cidades-Estado da Grécia antiga. Havia importantes eventos com essas características em Delfos (Jogos Píticos), no Istmo (Jogos Ístmicos), perto do importante centro comercial de Corinto, e em Nemeia (Jogos Nemeanos) – todos iniciados no século VI a.C., cerca de duzentos anos após o estabelecimento das competições em Olímpia. Em Delfos, as provas aconteciam em intervalos de quatro anos e eram uma honraria a Apolo, deus das artes e da harmonia. Nas outras duas pólis, as disputas ocorriam de dois em dois anos (no Istmo, homenageavam Poseidon, o deus dos mares, e em Nemeia, Zeus).

- A partir de 565 a.C., aproximadamente, Atenas passou a promover sua versão dos jogos, as Panateneias, organizadas de quatro em quatro anos como tributo a Atena, filha de Zeus, protetora da cidade e deusa da sabedoria. Enfim, não faltavam festivais para enlevar os gregos, mas os de Olímpia eram mais antigos, os maiores e os mais populares. Para obter mais informações sobre o tema, leia o artigo: PIVETTA, M. Divinas e imperfeitas. *Pesquisa Fapesp*, ago. 2004. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/divinas-e-imperfeitas/>. Acesso em: 16 jan. 2022.



Imagens em contexto!

No final do século XIX, Pierre de Coubertin, um barão francês, organizou a realização de Jogos Olímpicos inspirados na festividade grega antiga. Ele pretendia usar o esporte como um instrumento de aproximação entre os povos, em benefício da paz. Assim, em 1896, foi celebrado o primeiro dos Jogos Olímpicos modernos, em Atenas, na Grécia. Mais de um século depois, em 2016, o Brasil sediou os jogos.

Cerimônia de Abertura dos Jogos Olímpicos realizados na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2016.

134

Em tempos de paz: festividades entre as pólis gregas

Como você estudou, as cidades gregas eram independentes umas das outras, e podiam ter modelos políticos bem diferentes. Apesar disso, havia um forte laço cultural entre elas.

Além de compartilhar a língua, as práticas alimentares e a religiosidade e de manter muitas relações comerciais, os habitantes das diversas pólis gregas se reuniam em festividades.

Um desses festivais, em honra a Zeus, realizava-se de quatro em quatro anos na cidade de Olímpia: a Olimpíada. Havia também festividades em outras cidades que honravam deuses por meio de atividades físicas, mas a de Olímpia se destacou com o tempo.

Durante a Olimpíada, eram realizadas competições de atletismo e esportes de combate. Iam ao festival competidores e espectadores de todo o mundo grego.

Ao longo de poucos dias, um atleta tinha de competir em várias modalidades, como luta, arremesso de dardo e corrida. O campeão ganhava honraria para si e para sua cidade.

Durante o evento, a guerra entre as cidades participantes era suspensa. Dessa forma, a Olimpíada era uma expressão da unidade cultural do mundo grego.

Os estrangeiros e as mulheres, com exceção de algumas sacerdotisas, não podiam participar dessas competições, mas havia um festival esportivo feminino: a Heraia, em homenagem a Hera, esposa de Zeus, também realizado em Olímpia, de quatro em quatro anos.



THE ASHII SHIMBUNGETTY IMAGES

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

- A retomada da referência, feita na abertura, aos Jogos Olímpicos modernos contribui para o estabelecimento de algumas semelhanças e diferenças entre as disputas atuais e as praticadas pelos gregos, como a competição entre nações em uma e entre cidades-Estado em outra e o caráter espetacular e político dos eventos contemporâneos e o caráter festivo e religioso dos jogos gregos. Pode-se propor aos estudantes que as enumerem, incentivando-os a pensar comparativamente.

A Grécia antiga em tempos de guerra

As disputas por territórios eram comuns na Antiguidade. Como você estudou no capítulo 6, no início do século V a.C., os persas, governados por Dario I, haviam construído um imenso império. Em seu processo de expansão, o Império Persa dominou várias pólis gregas no território correspondente ao da atual Turquia. Os gregos chamavam essa área de Jônia.

Por volta de 498 a.C., segundo fontes gregas, algumas pólis jônicas se revoltaram contra o domínio persa, ajudadas por Atenas. Os persas sufocaram a revolta e, alguns anos depois, tentaram invadir cidades gregas do outro lado do Mar Egeu, mas sua frota de navios foi parcialmente destruída por uma tempestade e voltou à Pérsia.

Em 490 a.C., os persas se reorganizaram e foram novamente em direção à Grécia. A primeira batalha entre os dois lados ficou conhecida como Primeira Guerra Greco-Pérsica – ou como o início das Guerras Médicas. A Grécia venceu o confronto na cidade de Maratona, onde milhares de hoplitas surpreenderam o exército persa, que foi obrigado a retroceder.

Dez anos depois, Xerxes, filho de Dario, atacou a Grécia, iniciando a Segunda Guerra Greco-Pérsica. Diante da invasão, as cidades gregas se uniram sob o comando de Atenas, formando, em 477 a.C., a Confederação de Delos. Todos os suprimentos gregos para a guerra foram enviados para a Ilha de Delos e, depois, distribuídos nos campos de batalha.

Ao tratar das Guerras Greco-Pérsicas como uma disputa pelo Mediterrâneo, o conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI15.

- A disputa entre gregos e persas se relacionava ao controle do Mediterrâneo, como a comparação entre os mapas apresentados daqui por diante ajuda a mostrar. É importante comentar com os estudantes que a ideia de uma identidade compartilhada pelos helenos foi marcada, desde os tempos homéricos, pela oposição a outros povos.

- No período clássico, embora o contato e as trocas econômicas e culturais com os povos não gregos tenham aumentado, certo orgulho comum aos gregos se acentuou. As guerras contra os persas representaram o auge dessa relação conflituosa e de afirmação da crença na superioridade dos gregos sobre os demais povos com os quais tinham contato.



- Se possível, comente com os estudantes que a maior parte das informações sobre as Guerras Greco-Pérsicas derivam de fontes gregas, como as produzidas por Heródoto e Tucídides. Não há fonte persa escrita sobre o assunto. Portanto, a imagem dessas guerras que chegou até o presente corresponde à visão de apenas um dos envolvidos no conflito.

• As imagens que por muito tempo foram veiculadas de outros povos da Antiguidade, como o persa, eram herdeiras desse momento, mas não correspondiam à realidade. No universo da indústria cultural – cinema, televisão, quadrinhos, jogos etc. – persiste muitas vezes uma visão negativa dos persas. Sabe-se, contudo, que o Império Persa era um lugar de apurado conhecimento sobre o mundo físico, de criação de técnicas de comunicação, como os correios, de respeito à diversidade religiosa dos diferentes povos que o compunham, bem como de mais participação feminina na vida pública do que em outras sociedades da Antiguidade.

Meteorológico:

referente aos fenômenos atmosféricos, como chuvas, raios e ciclones.

Logístico: nesse caso, atividade de organização de uma operação militar.



Imagens em contexto!

Com o poderio da Liga de Delos, foi possível construir fortificações no porto de Atenas, bem como promover o embelezamento da cidade com obras dos melhores artistas da época. O Partenon, templo dedicado à deusa Atena que ficava na Acrópole, foi construído nesse período de liderança de Atenas sobre as pólis da Liga de Delos.

Fim da guerra contra os persas

Os espartanos lutaram contra os persas, mas optaram por não participar da Liga de Delos. De certa maneira, eles acreditavam que podiam vencer os persas de forma independente. Além disso, não queriam se submeter ao comando dos atenienses, com os quais disputavam poder.

Os persas invadiram e saquearam a cidade de Atenas nessa segunda guerra, destruíram várias outras pólis e mataram vários soldados espartanos. No entanto, foram atingidos por problemas **meteorológicos** e **logísticos**, perdendo quase metade de suas embarcações.

Ignorando o fato de que estavam enfraquecidos, longe de casa e sem apoio naval para obter alimentos e armas, os persas terminaram a guerra surpreendidos pelos gregos. Eles foram derrotados em várias batalhas. Na de Salamina, ocorrida no Mar Egeu, os persas foram vencidos por forças lideradas pela marinha ateniense. Em Plateia, ocorreu o combate que selou o fim da guerra, com a vitória dos gregos e a retirada do exército persa.

Em 454 a.C., os gregos e os persas assinaram um acordo de paz. Com base nesse acordo, o Mar Egeu ficaria sob o comando dos gregos, mas eles teriam de encerrar suas atividades no Oriente, que seria dos persas.

DIMITRIS KOSKINAS/SHUTTERSTOCK



Ruínas da Acrópole de Atenas, na Grécia. Foto de 2020.

136

• É importante destacar o fato de que a Liga do Peloponeso era mais antiga que a Liga de Delos. Constituída no século VI a.C., estava relacionada com o processo de expansão militar e política de Esparta no Peloponeso, mas foi revitalizada com a oposição de Esparta à Liga de Delos.

A Guerra do Peloponeso

Atenas e Esparta saíram das Guerras Greco-Pérsicas fortalecidas e passaram a disputar o domínio sobre as outras cidades gregas.

Como não houve batalhas em Esparta, rapidamente a vida na cidade retornou à normalidade. Atenas, por sua vez, precisava ser reconstruída. Assim, os atenienses mantiveram a Liga de Delos com a justificativa de que a aliança seria necessária para evitar outras invasões e assegurar a mútua defesa.

O governo de Atenas, porém, acabou usando a liga para impor uma dominação política, cultural e econômica sobre as demais cidades, e empregando os tributos que recebia delas na reconstrução da pólis.

Os espartanos, desconfiando dos atenienses, reinstituíram uma antiga associação: a Liga do Peloponeso, formada por cidades ao redor de Esparta.

Pequenos episódios de conflito ocorreram entre as duas pólis até que a cidade de Mégara, antiga aliada espartana, trocou de lado e passou à Liga de Delos. Começou, então, uma guerra entre Esparta e Atenas.

Esse conflito recebeu o nome de Guerra do Peloponeso e durou quase trinta anos. Além de Atenas e Esparta, envolveram-se nas batalhas todas as aliadas a elas. Mesmo as pólis que declararam neutralidade sofreram com o caos econômico e social gerado pelos confrontos.

Na primeira fase do conflito, Atenas parecia estar vencendo, mas uma epidemia matou boa parte dos habitantes da cidade. Esparta venceu a guerra, mas também terminou enfraquecida. Nesse contexto, o Império Macedônico aproveitou-se e expandiu seu domínio sobre as cidades gregas.

FONTE: LEVY, E. *La Grèce au V^e siècle*. de Clithène à Socrate. Paris: Points, 1995. E-book.

Resposta do “Se liga no espaço!”: Espera-se que os estudantes resumam a importância do aspecto geográfico para o mundo grego, formado por ilhas e istmos e marcado fundamentalmente pelo mar. Assim, as frotas navais eram imprescindíveis em um conflito nesse contexto.

Resposta no caderno.

Se liga no espaço!

Atente à proporção de terra e de mar no mapa. Com base nisso e no que você estudou, escreva um pequeno texto explicando a importância das frotas navais nas guerras desse período.

Região do Mar Egeu às vésperas da Guerra do Peloponeso – 431 a.C.



137

BNCC

O conteúdo sobre a Guerra do Peloponeso, bem como o mapa que representa a ocupação da região do Mediterrâneo pelos gregos e outros povos antes dessa guerra, favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI15.

Interdisciplinaridade

Ao tratar das diferentes maneiras de as sociedades lidarem com as condições geográficas, fazendo uso do espaço físico-natural e adequando-se a ele, o conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade do componente curricular geografia EF06GE11 – “Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo”.

Curadoria

Eurípedes e a Guerra do Peloponeso: representações da guerra nas tragédias Hécuba, Suplicantes e Troianas (Tese)

Brian Gordon Lutalo Kibuuka. *Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/16048>. Acesso em: 19 abr. 2022.*

Nessa dissertação, a Guerra do Peloponeso é analisada por meio das representações do conflito presentes nas tragédias (textos escritos que eram encenados diante dos cidadãos) *Hécuba*, *Suplicantes* e *Troianas*, produzidas pelo poeta grego Eurípedes.

O conteúdo, ao abordar as conquistas de Alexandre e o período helenístico, contribui para que os estudantes identifiquem e analisem diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços, favorecendo o desenvolvimento da habilidade EF06HI15.

- Na última parte do capítulo, apresentam-se a conquista pelos macedônicos das cidades-Estado gregas, sua oposição aos persas e a fundação do mundo helenístico.
- Ao tratar do uso do termo *bárbaro*, associe-o à questão do outro, do diferente. O vocábulo demonstra a tentativa de ressaltar a identidade grega, que, por não ser definida pela unidade política e territorial, construiu-se com base na exclusão do outro.
- Quando os gregos concebiam os demais povos como “bárbaros” por utilizarem uma língua para eles incompreensível, estabeleciam um parâmetro de diferenciação entre os povos sustentado na língua, pois esta era o meio de contato e diferenciação ou afastamento entre os povos.

Bárbaro: nesse caso, povo não grego. O termo era usado pelos gregos para denominar os povos que eles consideravam incivilizados, como os citas (pastores das estepes russo-asiáticas), e também os que eles admiravam, como os egípcios. *Bárbaro* com sentido de “inferior” foi uma construção dos romanos, tema de estudo dos próximos capítulos.

Alexandre e o Período Helenístico

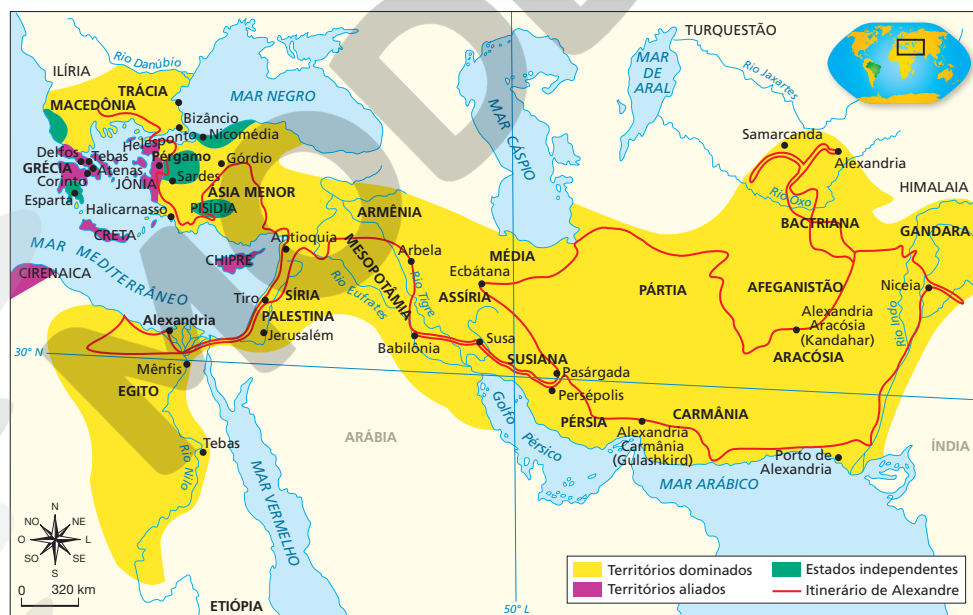
Os macedônicos eram gregos que viviam ao norte das principais cidades gregas. No entanto, os habitantes do sul da região os consideravam **bárbaros**. Em 350 a.C., os macedônicos começaram um processo de expansão em direção ao sul.

Quando terminou a Guerra do Peloponeso, o rei da Macedônia, Felipe II, e seu filho, Alexandre, dominaram várias cidades gregas. Eles convenceram os habitantes das pólis gregas de que tinham um inimigo em comum: os persas. Na verdade, porém, os persas e os macedônicos viviam em relativa paz havia mais de um século.

Felipe II foi assassinado em 336 a.C., mas Alexandre, que tinha 20 anos na época, liderou um exército com soldados de vários lugares da Grécia para atacar o Império Persa.

Aos poucos, Alexandre conquistou cidades persas importantes, como Babilônia, Susa e Persépolis. Após derrotar o imperador persa Dario III, Alexandre passou a governar todo o território conquistado. O território macedônico era imenso: estendia-se da Grécia, na Península Balcânica, até as fronteiras da Índia.

O Império Macedônico – século IV a.C.



FONTE: KINDER, H.; HILGEMANN, W.; HERGT, M. *Atlas histórico mundial de los orígenes a nuestros días*. Madrid: Akal, 2007. p. 64.

138

- É importante comentar com os estudantes que a expansão territorial macedônica sob Alexandre não eliminou as culturas dominadas, mas promoveu sua integração. Assim, o mundo helenístico que emergiu da expansão estava calcado na cultura grega, mas fortemente atravessado pela dos persas e dos egípcios, bem como de outros povos conquistados. Além disso, tal expansão se direcionou ao leste (à Índia), estabelecendo conexões fortes e duradouras com as rotas comerciais e a circulação cultural em um mundo bastante diverso.

Alexandre dominou algumas partes do território persa por meio da violência. Um desses locais foi Persépolis, que ele incendiou. Já em outros, como na Babilônia, ele preservou quase tudo. Geralmente, ele permitia que os estrangeiros já dominados lutassem em seu exército e preservava as instituições e as lideranças locais.

Alexandre tinha sido educado por Aristóteles, um importante filósofo grego. Por isso, tinha paixão pela cultura grega e resolveu espalhá-la pelas áreas conquistadas.

Nos dez anos de domínio, ele valorizou o encontro entre a cultura grega e as praticadas no antigo território persa. Esse intercâmbio possibilitou a formação do mundo helenístico.

O Egito fazia parte do mundo helenístico, mas não do território grego. Após as invasões de Alexandre, foi governado por um general grego chamado Ptolomeu e, depois, por seus descendentes.

Ptolomeu adotou os costumes locais e se consagrou como faraó, mantendo boa parte das instituições políticas e religiosas egípcias, mas acrescentou elementos culturais de outros locais do mundo. Ele determinou, por exemplo, a construção de uma grande biblioteca em Alexandria, no Egito. A cidade se tornou um dos principais centros de conhecimento do mundo antigo.

O Egito, assim como outras áreas do mundo helenístico, transformou-se com os diálogos entre diferentes culturas, passando a valorizar manifestações artísticas gregas, como o teatro.

Alexandre morreu em 323 a.C. e alguns de seus generais, como Ptolomeu, no Egito, passaram a chefiar pequenas porções do território conquistado.



Moeda egípcia representando o busto de Alexandre. Ela foi usada durante o governo de Ptolomeu, no século IV a.C.

BRIDGEMAN IMAGES/KEystone BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR



Ruínas de anfiteatro grego em Éfeso, na Turquia. Foto de 2021. Teatros construídos nesse formato se espalharam pelas regiões dominadas por Alexandre.

USKARP/SHUTTERS TOCK

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Identifique as diferenças no regime político, nas condições para se tornar cidadão e no papel social das mulheres em Atenas e em Esparta.
2. Descreva as Guerras Greco-Pérsicas e explique a relação delas com a Guerra do Peloponeso.
3. Caracterize o Período Helenístico, ressaltando as relações entre as tradições gregas e as de outras culturas, como a persa e a egípcia.

139

Agora é com você!

1. Regime político: Esparta era uma diarquia, enquanto em Atenas a democracia era o regime político. Conceito de cidadania: em Esparta, apenas os proprietários de terra e de escravizados eram cidadãos, ao passo que em Atenas eram cidadãos todos os homens, maiores de 18 anos, filhos de atenienses. Papel social das mulheres: as mulheres espartanas gozavam de mais liberdade de trânsito em lugares públicos e de direitos que as de outras cidades gregas. Já as mulheres atenienses tinham a vida reclusa em espaços privados.

2. As Guerras Greco-Pérsicas aconteceram no século V a.C. entre o Império Persa e as cidades-Estado gregas. Gregos e persas disputavam essencialmente o domínio sobre o comércio marítimo do Mediterrâneo. Para enfrentar o poderoso império, as cidades gregas se reuniram em alianças lideradas por Esparta e Atenas e conseguiram deter o avanço persa. Depois disso, Atenas organizou a Liga de Delos, que acabou se tornando um grupo de cidades submetidas à força ateniense. Para deter o crescente poder de Atenas, Esparta organizou a Liga do Peloponeso. O conflito entre os dois conjuntos de cidades ficou conhecido como Guerra do Peloponeso.

3. O Período Helenístico começou com a ocupação da Grécia pelos macedônicos, no século IV a.C. Felipe II organizou esse primeiro movimento, que se completaria com as conquistas de Alexandre, o qual expandiu seu império para a Ásia Menor, a Fenícia e o Egito. Nesse processo, tradições gregas, persas, egípcias e de outros povos (orientais) foram se fundindo. O Período Helenístico se caracterizou por um profundo intercâmbio cultural no qual avanços tecnológicos dos povos orientais foram conhecidos pelos gregos, assim como a filosofia e a língua gregas se espalharam pela Ásia.

Orientação para as atividades

As atividades de sistematização propostas implicam a identificação, a organização e a elaboração de informações. A resposta à primeira atividade já foi tratada parcialmente caso a atividade complementar sugerida tenha sido realizada. Nesta atividade é necessário comparar as duas cidades e elaborar um texto centrado nessa comparação tendo em vista semelhanças e diferenças entre elas. Para responder à segunda atividade, é preciso relacionar dois fatos políticos relevantes, localizando-os temporalmente. Por fim, a terceira atividade demanda a ordenação de aspectos das tradições helênicas e de outros povos. As habilidades de comparação, de explicação e de caracterização não são naturalmente desenvolvidas pelos estudantes e podem demandar muito esforço por parte deles no 6º ano.

Atividades

Organize suas ideias

1. a) F; b) V; c) V; d) F.
2. I – politeístas; II – virtudes; III – mitológicas; IV – interferiam; V – vida; VI – deuses; VII – poemas; VIII – *Iliada*.

Aprofundando

3. a) A tirinha apresenta uma campanha eleitoral em que são candidatos vários deuses, semideuses e figuras mitológicas gregas.

b) O humor está no fato de as eleições ocorrerem entre seres fantásticos e de, na campanha eleitoral, serem destacadas as características míticas desses personagens como qualidades dos supostos candidatos.

c) Na atualidade, a votação eleitoral ocorre geralmente em países cujo regime político é a democracia, que teve início em Atenas, na Grécia antiga, e foi transformando-se ao longo do tempo.

d) O evento satirizado na tirinha é parecido com o que está em vigor no sistema eleitoral do Brasil atual (a democracia indireta), no qual os eleitores escolhem representantes para governar o lugar onde vivem, diferentemente do que ocorria, por exemplo, em Atenas, na Grécia antiga, onde os cidadãos participavam da Eclésia para decidir diretamente sobre os assuntos da cidade (democracia direta).

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. Identifique, no caderno, as informações verdadeiras e as falsas sobre a Grécia antiga.
 - a) Eram chamados de helenos os indivíduos enriquecidos de Esparta.
 - b) O trabalho com o bronze era uma das especialidades dos helenos.
 - c) O termo Hélade era utilizado para definir os territórios que os gregos ocupavam.
 - d) Cada pólis era independente e não realizava trocas culturais ou econômicas com outras.
2. No caderno, substitua os números do texto a seguir pelas palavras do quadro de modo que as lacunas fiquem corretamente preenchidas.

deuses interferiam *Iliada* mitológicas poemas politeístas vida virtudes

Os gregos eram (I) e seus deuses apresentavam (II) e vícios. De acordo com as narrativas (III), as divindades do Olimpo (IV) a todo momento na (V) e no destino dos seres humanos. Essa característica dos (VI) gregos está presente, por exemplo, nos (VII) *Odisseia* e (VIII), atribuídos a Homero.

Aprofundando

3. Analise a tirinha a seguir e faça as atividades.



Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2015.

- a) Que evento é retratado na tirinha e como isso é feito?
- b) Como o artista usou o humor na tirinha?
- c) A que regime político, iniciado na Grécia antiga, esse evento é relacionado?
- d) De acordo com o que você estudou anteriormente, o evento, da forma como foi retratado na tirinha, é semelhante ao que ocorria na Grécia antiga ou mais parecido com o que ocorre, por exemplo, no Brasil atual? Justifique.

140

4. a) A filosofia desenvolveu-se como tentativa de encontrar respostas para a inquietude humana diante do mundo. Os filósofos em Atenas no século V a.C. procuravam refletir sobre a relação do indivíduo com ele mesmo e com o mundo, sem que isso fosse pautado pela religião.

b) A filosofia que se desenvolveu plenamente em Atenas no período clássico apresenta estreita relação com a democracia, pois os filósofos ensinavam e praticavam a oratória. A argumentação filosófica se sustenta na racionalidade e tem na oratória e no debate público um de seus pilares.

c) Desde o começo da filosofia, as mulheres foram alvo de preconceitos sociais, sendo consideradas incapazes de raciocinar. O fato de as mulheres serem alvo desse tipo de preconceito pode ser a causa de mais homens terem adentrado esse campo e de, além disso, a produção deles ter sido mais conhecida. Vale ressaltar o fato de que, apesar disso, muitas mulheres, como Aspásia, produziram filosofia e se destacaram.

4. A filosofia desenvolveu-se na Atenas do século V a.C. Naquela época, os filósofos procuravam explicar a existência dos seres e das coisas e o funcionamento da sociedade e da natureza com base na argumentação racional, sem recorrer à religião. A filosofia foi utilizada para educar as pessoas para o debate público. Os filósofos mais conhecidos desse período foram Sócrates e Platão. Algumas mulheres também se destacaram, apesar de não terem se tornado famosas. Uma delas foi Aspásia. Ela administrava um salão para realizar discussões filosóficas e uma escola para meninas em Atenas. Sócrates, assim como outros homens de sua época, não via as mulheres como iguais, mas reconhecia a inteligência de Aspásia, afirmando ter aprendido a “arte da **eloquência**” com ela.

Pensando sobre isso, leia o texto a seguir e depois faça o que se pede.

“As mulheres não são consideradas sujeitos autorizados a filosofar ou, até mesmo, que não são **aptas** para receber a filosofia. [...]. As mulheres sofreram ao logo da história forte **desdém** pela tradição filosófica [...]”

OLIVEIRA, A. L. B. Ensino de Filosofia: a escola como espaço de (des)construção de gênero. In: SEMINÁRIO DA ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Sul, 2014. p. 3.

Eloquência: capacidade de se expressar bem.

Apto: capaz de fazer algo.

Desdém: desprezo.

- a) Explique o que moveu os pensadores de Atenas a desenvolver a filosofia no século V a.C.
- b) Por que o aprendizado de filosofia pelos atenienses daquele período contribuiu para a consolidação da democracia?

c) Elabore uma hipótese para explicar o fato de serem conhecidas poucas filósofas ao longo da história.

5. A prática do teatro também foi marcante no mundo grego e helenístico antigo.

“O teatro é uma obra de arte social e comunal; nunca isso foi mais verdadeiro do que na Grécia antiga. Em nenhum outro lugar, portanto, pôde alcançar tanta importância como na Grécia. A multidão reunida no *theatron* não era meramente espectadora, mas participante, no sentido mais literal. O público participava ativamente do ritual teatral, religioso, inseria-se na esfera dos deuses e compartilhava o conhecimento das grandes conexões mitológicas.”

BERTHOLD, M. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 103-104.

a) Reúna-se com um ou dois colegas e façam uma pesquisa, na internet e em livros e revistas impressos, sobre o teatro grego antigo. Depois, respondam às seguintes questões:

- Quais são as origens do teatro grego? Relacionem o início da prática teatral com a realização de festivais em honra aos deuses.
- O que eram a tragédia e a comédia no teatro grego? Descrevam as principais características de cada um desses gêneros, citando alguns dos autores mais famosos.
- Quem eram as pessoas que se apresentavam no teatro naquele tempo? Relacionem o que descobriram com o papel da mulher na Grécia antiga.
- Qual era a importância do coro no teatro grego? Relacionem essa resposta ao texto citado acima, que trata da importância do teatro para a comunidade.

b) Produzam um relatório com base nas respostas às questões do item anterior. Nesse texto, relacionem as informações que obtiveram na pesquisa ao que conhecem do teatro na atualidade. Apontem, também, as características dessa arte que permaneceram e as que se modificaram com o tempo.

até que os personagens sofram um revés do destino (clímax), e o encerramento da peça com os lamentos pelo destino trágico. Já na comédia, a sátira é a característica principal, e os temas das narrativas são mais mundanos, envolvendo pessoas comuns ou políticos da época. Por isso, o vocabulário empregado pelos atores inclui palavras e expressões menos elevadas, até mesmo para provocar o riso. Nas comédias, há mais liberdade na narrativa (não há necessariamente um clímax, como na tragédia) e no palco, em que os atores ou o coro dirigem-se diretamente à plateia. Entre os dramaturgos famosos do período clássico grego, os estudantes podem citar, na tragédia, Ésquilo, Sófocles e Eurípedes; na comédia, Aristófanes. Sobre a encenação, sabe-se que, na Grécia antiga, os atores se apresentavam no palco junto dos integrantes do coro. Mesmo os papéis femininos eram interpretados por homens (que usavam máscaras), uma vez que as mulheres não podiam estar no teatro, pois não eram consideradas cidadãs. Por fim, espera-se que os estudantes percebam que o teatro grego era um ato de civismo, e não apenas algo de que os habitantes da pólis desfrutavam (arte). O coro narra os acontecimentos, e era por meio de seus cânticos que era transmitida ao público a “moral” da narrativa (na tragédia) ou feita a interação com a população (na comédia). Assim, o coro simbolizava o grupo que formava a pólis e também o papel desse grupo na perpetuação das tradições e na transmissão da cultura.

b) Verifique se os estudantes identificaram algumas permanências e rupturas entre a prática teatral grega antiga e a atual. Há vários elementos do teatro grego que permanecem: a função do palco e dos atores, os figurinos, o enredo etc. No entanto, o teatro não se reveste mais da sacralidade que tinha naquele período e as peças de hoje não apresentam, necessariamente, um fundo moralizante. Além disso, as mulheres hoje frequentam o teatro e são atrizes em cena.

5. a) Espera-se que os estudantes trabalhem juntos para a realização de uma atividade de pesquisa sobre um assunto relacionado aos temas do capítulo, mas não aprofundado no texto-base. Espera-se que, após realizar a pesquisa, eles consigam relacionar a origem do teatro grego aos festivais religiosos em honra a Dionísio que ocorriam nas cidades e no campo, nos quais eram realizadas celebrações performáticas, com músicas, danças e procissões. Por isso, Dionísio tornou-se o

deus do teatro. Esse é um exemplo da grande relevância que a religiosidade tinha para a sociedade grega, pois perpassava todos os aspectos da vida social e cultural das pólis. De modo geral, na tragédia são narradas histórias de reis, heróis, deuses e guerras, ou algo relacionado a essas temáticas. Os componentes dramáticos da tragédia são um prólogo, em que se explica a história ocorrida antes da ação que será encenada, o cântico da entrada do coro, a ação, que se desenrola

Abertura

A abertura do capítulo trata das línguas neolatinas. Pretende-se, dessa maneira, despertar o interesse dos estudantes pela temática que será desenvolvida, partindo de elementos do cotidiano deles que remetem à civilização romana. Por meio da verificação da semelhança entre as línguas românicas, os estudantes são convidados a considerar outros aspectos que podem se relacionar à história romana.

Atividades

1 e 2. As questões têm caráter diagnóstico, ou seja, contribuem para o encaminhamento pedagógico com base nos conhecimentos prévios expressos pela turma. Na questão 2, os estudantes podem mencionar elementos dos campos do direito, da arquitetura (arcos, aquedutos etc.) e da religião (religião cristã), entre outros.

3. Entre as semelhanças, os estudantes podem indicar o fato de os estudantes estarem reunidos em torno do tutor (que pode ser associado ao professor) e, aparentemente, pertencerem à mesma faixa etária. Entre as diferenças, podem mencionar as vestimentas, a ausência de sapatos nos pés do tutor e o fato de todos os estudantes representados no relevo serem meninos.

CAPÍTULO

8

Todos os caminhos levam a Roma

No Brasil, país em que se fala a língua portuguesa, é comum chamarmos uma pessoa que vai à escola de *estudante*. Em castelhano (espanhol), ela é denominada *estudiante*; em francês, *étudiant*; em italiano, *studente*; em romeno, *student*.

Sabe por que essas palavras são tão parecidas? Porque elas derivam do latim, idioma falado pelos antigos romanos, que deu origem às chamadas línguas românicas ou neolatinas: a portuguesa, a castelhana, a francesa, a italiana e a romena, entre outras.



Imagens em contexto!

A imagem representa um tutor ensinando retórica a alguns estudantes. De modo geral, na Roma antiga, a educação era tarefa de um tutor, e a retórica – a arte da palavra, da argumentação e do convencimento – era uma disciplina fundamental. Ela manteve sua importância nas universidades até o período medieval.

Relevo romano produzido no século IV a.C., entalhado na parte frontal de uma urna funerária.



A. DAGLI ORTIDE AGOSTINI/GETTY IMAGES - PALÁCIO DOS CONSERVADORES - MUSEUS CAPITOLINOS, ROMA

Responda oralmente.



1. O que você sabe sobre a civilização romana?
2. Que outras características os brasileiros compartilham com os grupos que falam línguas de origem romana?
3. Quais são as semelhanças e as diferenças entre os estudantes representados na imagem e você e seus colegas? Explique.

Os povos da Península Itálica

A civilização romana se desenvolveu na Península Itálica, região localizada no sul da Europa, banhada pelo Mar Mediterrâneo. A existência de recursos hídricos e de terras relativamente férteis favoreceu a prática da agricultura, atraindo diferentes povos para lá ao longo do tempo.

No capítulo anterior, você estudou a civilização grega, formada por vários povos que migraram para a Península Balcânica. A civilização romana também foi constituída por diversos povos com diferentes tradições culturais, origens e línguas. Note no mapa a representação das populações que habitavam a Península Itálica por volta do século VIII a.C.

Na área central da península (denominada Lácio ou *Latium*, em latim), viviam, por exemplo, os povos latinos – responsáveis pela criação do núcleo que deu origem à cidade de Roma. Ao longo do tempo, eles mantiveram diferentes formas de contato com seus vizinhos – às vezes amistosas, outras não. Tais contatos definiram diversos aspectos da civilização romana. Dois dos povos que viveram nessa região merecem destaque por sua influência na formação romana: os gregos, ao sul, e os etruscos, ao norte.

A partir do século VIII a.C., nas proximidades do Mar Mediterrâneo, os gregos fundaram colônias como Neapolis (hoje chamada Nápoles) e Heracleia, no sul da Península Itálica, e Agrigento, Siracusa e Panormos (hoje Palermo), na Sicília. Eles chamavam essa região de Magna Grécia. Lá encontraram os cartagineses (descendentes dos fenícios) e os demais povos itálicos. Tais povos impediram o avanço dos gregos para outras áreas.

Os romanos, portanto, tiveram contato próximo com as colônias gregas. Por essa razão, adotaram vários elementos da religião, da arte e da cultura gregas. Por exemplo, o consumo de produtos derivados de uvas e de azeitonas, como vinho e azeite produzidos pelos gregos, era comum entre os povos do Mediterrâneo, incluindo os romanos.

Península Itálica: povos – c. século VIII a.C.



FONTE: HADA, M. *Roma imperial*. Rio de Janeiro: Time-Life Livros; José Olympio, 1969. p. 37.

Responda no caderno.



Se liga no espaço!

A região habitada pelos povos latinos era vizinha de territórios onde viviam vários outros povos. Que povos eram esses? Com base no mapa, explique por que a localização dos latinos facilitava o contato com esses diferentes povos.

Resposta do “Se liga no espaço!”: Os estudantes podem mencionar os cartagineses, os gregos (ao sul) e os etruscos (ao norte). Os contatos dos latinos com outros povos eram facilitados pelo fato de eles ocuparem o centro da península.

Objetivos do capítulo

- Identificar o local de formação da civilização romana na Península Itálica, bem como os demais povos e as culturas presentes na região.
- Apresentar narrativas associadas à fundação de Roma, diferenciando os mitos dos conhecimentos adquiridos pela análise arqueológica dos vestígios materiais.
- Descrever o funcionamento da Monarquia Romana em seus aspectos políticos e sociais.
- Explicar a fundação e o funcionamento da República Romana, identificando as funções de instituições como o Senado, as magistraturas e as assembleias.
- Analisar as diferenças sociais e de direitos na sociedade romana, e os conflitos envolvendo patrícios e plebeus que resultaram em reformas legislativas.
- Descrever o processo de expansão territorial romano e suas consequências para a república.
- Apresentar a crise da República Romana por meio da análise das tensões sociais e da ascensão de generais ao poder político.

Justificativa

Os objetivos se relacionam aos procedimentos de identificação e localização espaço-temporal dos eventos da história romana, à caracterização de narrativas sobre o passado e aos processos de descrição, explicação e análise de eventos e processos históricos relevantes para a compreensão da história romana. Nesse sentido, eles permitem o desenvolvimento de competências das ciências humanas e da história em particular e se relacionam diretamente às habilidades prescritas para esse período histórico.

BNCC

Ao tratar dos contatos entre povos diferentes na Península Itálica, o conteúdo, incluindo o mapa, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI14.

Ao tratar dos mitos de fundação e contrapor essas narrativas às explicações históricas baseadas nas fontes arqueológicas, contribui-se para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 6**.

Atividade complementar

Para que a turma compreenda melhor o que são e como se produzem as identidades culturais, organize um debate em sala de aula. Comece perguntando aos estudantes se eles se identificam como brasileiros e por quê. Anote na lousa algumas respostas. Em seguida, peça a eles que relacionem a nacionalidade brasileira com algumas características, como alegria, dedicação, disciplina, coragem ou preguiça. Terminado esse exercício, pergunte aos estudantes se eles acreditam apresentar as características escritas na lousa. Sensibilize-os para o fato de que não é necessário ter essas características para adotar a identidade brasileira. Explique que as identidades não são categorias fechadas e determinantes, mas fluidas e (re)-construídas ao longo da vida.

A atividade pode ser feita com base na identificação dos estudantes com elementos de diversas outras categorias, como estilos musicais, times de futebol, crenças religiosas ou preferências literárias ou artísticas. Esse debate incentiva o autoconhecimento e o conhecimento dos outros, contribuindo para o exercício da tolerância e do diálogo.

Imagens em contexto!

Existem túmulos bem preservados que apresentam valiosas informações sobre os etruscos. Na maior parte dos sarcófagos, estão representados homens e mulheres da aristocracia. Tal fato é revelado pelos enfeites de ouro e pelas roupas luxuosas encontrados nesses locais. Nas esculturas que recobrem os túmulos, muitas mulheres foram retratadas segurando pequenos espelhos com inscrições no verso. Isso indica que, possivelmente, algumas delas sabiam ler e escrever.

Os povos etruscos

Os povos etruscos foram fundamentais na formação de Roma. Como você estudará a seguir, eles exerceram influência, por exemplo, na arte, na arquitetura, nas estratégias de guerra, na forma de escrever e na organização social dos romanos.

Os etruscos viviam em cidades-Estado. Por volta do século VIII a.C., eles formavam uma das principais potências da região. Apesar de não terem constituído uma civilização unificada, os povos que habitavam a Etrúria compartilhavam a língua, a escrita, os deuses e os costumes. Eles estabeleceram amplas redes comerciais, negociando com os gregos e os fenícios.

A fundação da cidade de Roma

Assim como outros povos da Antiguidade, os romanos criaram histórias para explicar sua origem. O mais conhecido mito de fundação de Roma é a lenda dos irmãos gêmeos Rômulo e Remo, contada pelo poeta latino Virgílio em uma obra do século I a.C., chamada *Eneida*.

A *Eneida* conta a história do troiano Eneias, herói que fugiu de Troia em direção ao Lácio depois de ser derrotado pelos gregos. Segundo a tradição, o filho de Eneias fundou o reino de Alba Longa, inaugurando uma dinastia de reis. Uma das descendentes dessa dinastia era Rea Sílvia, que engravidou de Marte, o deus romano da guerra, e deu à luz os gêmeos Rômulo e Remo. Depois de um desentendimento, Remo teria sido morto pelo irmão, Rômulo, que teria fundado Roma em 753 a.C.



Sarcófago de Seianti Hanunia Tlesnasa, c. 150 a.C. Essa peça etrusca, feita de terracota, foi encontrada na Itália.

Curadoria

História de Roma (Livro)

Pierre Grimal. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Com linguagem acessível e atraente, o livro escrito pelo historiador e latinista francês Pierre Grimal aborda os momentos decisivos da origem, da expansão e da queda de Roma.

As revelações que os achados arqueológicos apresentam sobre os contatos entre os primeiros habitantes de Roma e de outros lugares contribuem para o desenvolvimento das habilidades EF06HI02 e EF06HI15.

Do mito à história

Apesar de intrigante, a narrativa mitológica da fundação da cidade de Roma não é confirmada pelas informações reveladas pelos vestígios arqueológicos.

Os romanos criaram o mito séculos depois da fundação da cidade, quando já haviam se tornado uma potência. Assim, provavelmente eles queriam associar sua cidade a uma família de reis com sangue divino e guerreiro. Afinal, os gêmeos eram filhos do deus da guerra com uma princesa!

A narrativa lendária funcionou como forma de engrandecer a cidade, que, como muitas outras da época, resultou de **assentamentos**. Formados em uma área pantanosa nas proximidades do Rio Tibre, por volta de 1000 a.C., eles foram iniciados, provavelmente, por comunidades de pastores e agricultores que viviam nas colinas da região, em cabanas de madeira e de ramos entrelaçados.

Por volta de 700 a.C., Roma passou por mudanças sociais e econômicas. O contato dos latinos com os etruscos e suas caravanas comerciais aumentou. Por influência dos etruscos, os latinos drenaram os pântanos. Assim, puderam construir casas de tijolos e telhas, fora das colinas.

A divisão da sociedade romana entre nobres e seus dependentes também foi incorporada dos etruscos. No século VII a.C., Roma já havia se tornado um centro comercial que atraía populações de outras regiões.

Assentamento: núcleo rural de povoamento.



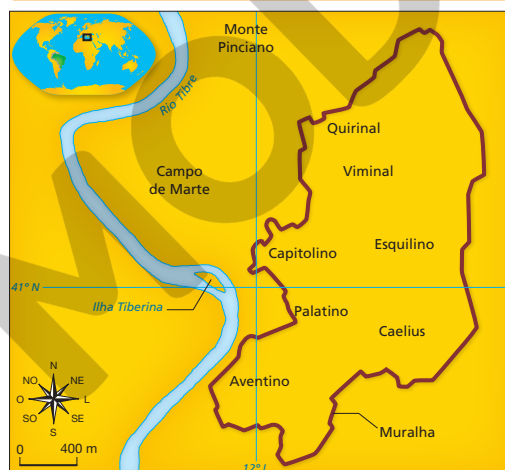
Loba capitolina, escultura de bronze do século V a.C. representando a loba da lenda de Rômulo e Remo.

OLEG SENKOVSHUTTERSTOCK - MUSEU CAPITOLINO, ROMA

Imagens em contexto!

Segundo o mito romano, Numitor, rei de Alba Longa, teria sido deposto pelo irmão Amúlio. Para garantir o poder, ele teria ordenado a execução de Rômulo e Remo, netos do rei e herdeiros do trono. Abandonados às margens do Rio Tibre, os gêmeos teriam sido amamentados por uma loba e resgatados por um pastor. Depois de adultos, os gêmeos teriam derrubado Amúlio e recolocado o avô no trono. Como prêmio teriam recebido a permissão de fundar uma cidade às margens do Rio Tibre: Roma.

Roma: sete colinas



FONTE: DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Debate, 1987. p. 25.

O núcleo inicial de Roma compreendia sete colinas cercadas por uma muralha.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Ampliando

Leia a seguir uma consideração sobre o motivo de se estudar a civilização romana da Antiguidade.

“Os bairros residenciais desenterrados em Óstia, as soluções de engenharia, os complexos sistemas de abastecimento de água encontrados desde a Bretanha até a Síria. [...] Os princípios construtivos, os estilos arquitetônicos e as escolhas decorativas próprias do mundo romano se refletem em grande medida nas linguagens artísticas mais conhecidas, da renascentista à pós-moderna. Mesmo as tensões sociais, a constante luta pelo poder político, [...] são bem conhecidos por nós. Assim, tanto para o bem quanto para o mal, a duradoura sombra de Roma se lança sobre muitos aspectos de nossa vida cotidiana. Ainda assim, frequentemente não temos consciência dessa herança. Por outro lado, seria impensável que, a cada vez que abríamos uma torneira para saciar nossa sede, lembrássemos de que estamos utilizando um mecanismo concebido há mais de dois mil anos. Da mesma forma, não nos lembramos todos os dias que as origens do nosso sistema jurídico que protege nossos direitos remontam aos juristas romanos.”

LIBERATI, A. M.;
BOURBON, F. A *Roma Antiga*. Barcelona: Folio, 2005. p. 14.
(Coleção Grandes Civilizações do Passado).

- É importante que os estudantes reconheçam os achados arqueológicos como fontes históricas. Por meio dos estudos da cultura material é possível identificar, por exemplo, hábitos alimentares, crenças religiosas e desenvolvimento tecnológico de distintos povos. Se necessário, retome com os estudantes a noção de fonte histórica apresentada no início do volume, reforçando a ideia de que as hipóteses elaboradas sobre o passado de uma sociedade estão sustentadas nesse regime de evidências.

Ao tratar do processo de formação e de constituição política da Monarquia Romana, o conteúdo desta dupla de páginas contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI11. Ao chamar a atenção para os mecanismos de delimitação do tempo histórico, o conteúdo do capítulo contribui para o desenvolvimento das **Competências Específicas de História nº 2 e nº 6**.

Agora é com você!

1. A explicação lendária é a contida no mito de Rômulo e Remo contada pelo poeta Virgílio na obra *Eneida*. De acordo com esse mito, Rômulo e Remo eram irmãos gêmeos e filhos de Marte, o deus romano da guerra, com a princesa Rea Sílvia, e descendentes do herói troiano Eneias. Segundo essa explicação, Rômulo fundou Roma em 753 a.C. Já a arqueologia revela que Roma, no período de sua formação, era habitada por agricultores e pastores e dependente de (se não subjugada por) povos vizinhos, como os etruscos.

2. A narrativa lendária da fundação de Roma funcionou como forma de engrandecer a origem da cidade, ajudando a legitimar seu poder conforme se expandia para outras regiões. Simbolicamente, o mito reforçava as ideias religiosas, criava um passado grandioso para a cidade e fazia apologia a valores bélicos.

3. Em razão da influência dos etruscos, os latinos realizaram obras de drenagem nos pântanos e adotaram novas técnicas de construção, causando diversas mudanças no espaço urbano. Além disso, incorporaram características da sociedade etrusca, como a divisão entre os nobres e seus dependentes.

4. O Fórum abrigava os principais templos religiosos. Além disso, nesse local os romanos realizavam o comércio, fechavam negócios e discutiam e aprovavam as leis.

História política de Roma: cronologia

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Monarquia

753 a.C.

Fundação de Roma, segundo a tradição mítica.

509 a.C.

Deposição do último rei, Tarquínio, o Soberbo, e início da república.

República

27 a.C.

Investidura de Otávio como primeiro imperador de Roma.

Império

476 d.C.

Deposição do último imperador romano do Ocidente.

Representação artística sem proporção para fins didáticos.

FONTE: GRIMAL, P. *História de Roma*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

Vestígios do Fórum Romano, em Roma, Itália. Foto de 2020. O Fórum abrigava dezenas de templos e edifícios construídos em diferentes períodos.

O funcionamento da Monarquia Romana

A história romana foi dividida em três grandes períodos, de acordo com o tipo de governo: o período monárquico (entre 753 a.C. e 509 a.C.), o republicano (entre 509 a.C. e 27 a.C.) e o imperial (entre 27 a.C. e 476 d.C.).

No início do período monárquico, a cidade de Roma estava restrita ao núcleo das colinas, cercadas por uma muralha. Entre os montes Palatino e Capitolino, encontrava-se o Fórum, local que reunia os principais templos religiosos. No Fórum, os romanos realizavam negócios, compravam e vendiam produtos e discutiam e aprovavam leis.

De acordo com a tradição, durante esse período Roma foi governada por sete reis. A maior parte deles tinha origem estrangeira: alguns eram sabinos e outros eram etruscos. Além disso, a monarquia não era hereditária, ou seja, quando um rei morria, o cargo não era ocupado por um descendente dele. O novo governante era escolhido pelos integrantes do Senado e da Assembleia.



EM CAMPOSALAMY/FOTOPRENSA

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

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Resuma as duas explicações para a fundação de Roma: a lendária e a baseada em evidências históricas e arqueológicas.
2. Qual era a importância do mito da fundação da cidade para os romanos?
3. Quais foram as influências dos etruscos nas transformações sociais e econômicas ocorridas em Roma?
4. Qual era a importância do Fórum romano?

146

Orientação para as atividades

Para realizar as atividades do boxe “Agora é com você!”, os estudantes precisam resumir, explicar e relacionar acontecimentos. Para isso, devem desenvolver uma sequência de procedimentos, como o de identificar, o de sistematizar e o de criar textos autorais. Oriente-os a realizar as atividades e, se necessário, ajude-os na elaboração das respostas finais. Esse exercício colabora para o letramento histórico e em geral.

Comente com os estudantes a importância de determinados marcadores linguísticos para a elaboração das respostas, como “de acordo com”, “segundo a lenda” e “já a explicação arqueológica”. Instrua-os a repetir partes do comando das atividades 2 e 3 para facilitar o encaminhamento das respostas: “O mito de fundação era importante porque engrandecia a cidade” ou “As influências dos etruscos contribuíram para as seguintes transformações [...]”.

Instituições da monarquia: Senado e Assembleia

O Senado era um conselho de anciãos escolhidos pelo monarca para auxiliá-lo no governo da cidade. Não havia idade mínima para ocupar o cargo, mas esperava-se que um senador tivesse experiência em funções públicas.

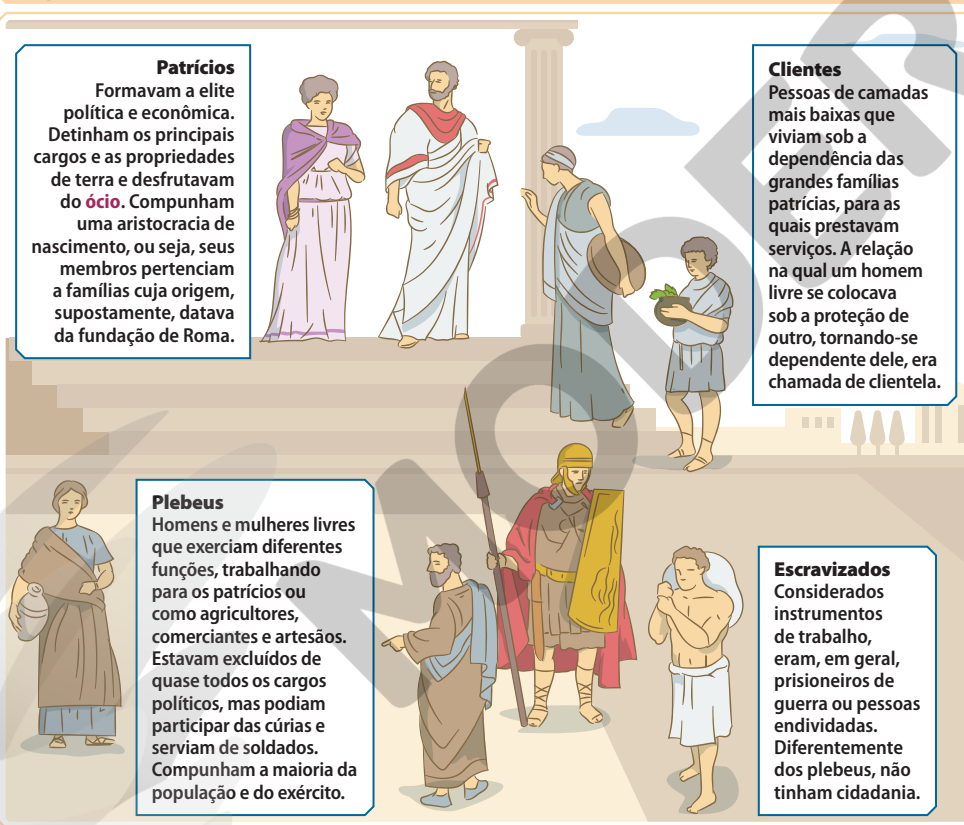
A Assembleia Curial (ou Comício das **Cúrias**) desempenhava atribuições religiosas, jurídicas e políticas. Seus membros podiam aprovar ou rejeitar propostas de lei e julgar questões familiares.

No decorrer do período monárquico, essas instituições, assim como outros setores da sociedade de Roma, passaram por muitas transformações. A sociedade romana era dividida em grupos que estão indicados na ilustração a seguir.

Cúria: mais antiga divisão do povo romano. Havia trinta cúrias determinadas por nascimento ou conforme o local de residência. As cúrias compunham a base da organização militar.

Ócio: nesse caso, tempo dedicado aos estudos e à política.

Grupos sociais em Roma



Patricios
Formavam a elite política e econômica. Detinham os principais cargos e as propriedades de terra e desfrutavam do **ócio**. Compunham uma aristocracia de nascimento, ou seja, seus membros pertenciam a famílias cuja origem, supostamente, datava da fundação de Roma.

Clientes
Pessoas de camadas mais baixas que viviam sob a dependência das grandes famílias patricias, para as quais prestavam serviços. A relação na qual um homem livre se colocava sob a proteção de outro, tornando-se dependente dele, era chamada de clientela.

Plebeus
Homens e mulheres livres que exerciam diferentes funções, trabalhando para os patricios ou como agricultores, comerciantes e artesãos. Estavam excluídos de quase todos os cargos políticos, mas podiam participar das cúrias e serviam de soldados. Compunham a maioria da população e do exército.

Escravidados
Considerados instrumentos de trabalho, eram, em geral, prisioneiros de guerra ou pessoas endividadas. Diferentemente dos plebeus, não tinham cidadania.

FONTES: BRANDÃO, J. L.; OLIVEIRA, F. de (coord.). *História de Roma antiga: das origens à morte de César*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015. v. I, p. 46-47, 69-84; FORMAN, J. *Os romanos*. São Paulo: Melhoramentos, 1990. p. 20-23.

• A divisão em períodos (monárquico, republicano e imperial) corresponde às transformações de ordem política na organização do Estado. A notação usada para marcar o tempo segundo o calendário moderno é posterior, estando vinculada à delimitação arbitrária do nascimento de Cristo na cronologia cristã. É importante lembrar o fato de que os romanos não contavam o tempo considerando essa divisão (a.C./d.C.), mas os estudantes podem se confundir com a contagem regressiva para a periodização da história da Antiguidade. Lembre-os de que as cronologias e os calendários são convenções sociais.

Ao tratar das instituições políticas e dos grupos sociais dos períodos monárquico e republicano da história de Roma, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI11 e EF06HI12.

- Para fins didáticos, é possível comparar os patricios aos eupátridas, membros da elite ateniense. Ambos consideravam o trabalho braçal inferior, próprio de escravizados ou de pessoas de baixa condição social. Por isso, servindo-se da escravidão, eles dispunham do ócio, o tempo disponível para se dedicar à política, aos estudos e à cidade.
- Ao longo da história de Roma, muitos plebeus enriqueceram com o comércio, conseguindo certa ascensão social. No período monárquico, contudo, havia na sociedade romana pouca mobilidade, sendo até proibidos os casamentos entre patricios e plebeus. Acredita-se que a plebe tenha se originado das populações vizinhas a Roma, que começaram a migrar para a cidade conforme ela crescia.
- O clientelismo perdurou por toda a história de Roma. É importante lembrar que essa relação era voluntária.

Ampliando

O trecho a seguir, escrito pelo historiador brasileiro Pedro Paulo Funari, pode contribuir para explicar a organização e o funcionamento da República Romana.

“O regime republicano acabou com a realeza e instituiu, em seu lugar, magistraturas que eram cargos anuais com mais de um ocupante, para que o poder não ficasse concentrado nas mãos de uma só pessoa; os dois magistrados principais e mais poderosos eram chamados cônsules. O Senado, ou conselho de idosos, que já existia anteriormente, adquiriu maior importância com a República, pois era o Senado que escolhia os cônsules. Além dos poderosos cônsules, que detinham o poder militar e civil, havia outros magistrados, como os questores (tesoureiros), os edis (encarregados de cuidar dos edifícios, esgotos, ruas, tráfego e abastecimento), os pretores (encarregados da justiça), os censores (revisores da lista de senadores e controladores de contratos) e o pontífice máximo (que era o chefe dos sacerdotes). [...]”

Como entre os gregos, as mulheres romanas não podiam tomar parte dos cargos no governo. Os homens cidadãos da República romana se reuniam em assembleias e escolhiam os tribunos da plebe, magistrados que tinham direito a veto sobre as decisões do Senado e dos outros magistrados. [...] Embora o poder estivesse, em termos formais, dividido entre Senado e Povo, a influência dos senadores predominava, pois as assembleias populares mais importantes eram aquelas que reuniam os homens em armas e nas quais os poderosos tinham muito mais votos do que os simples camponeses.”

FUNARI, P. P. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 84-85. (Coleção Pensando a história).

Dica

LIVRO

Nos passos dos... fundadores de Roma, de Philippe Castejon. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

Nesse livro, é contada a história de Eneias em sua jornada até o Lácio, onde fundará o reino de Alba Longa. Você poderá conhecer as histórias do período monárquico romano e outras lendas, como a de Tarquínio, o Soberbo. O livro também trata do crescimento da cidade e da importância do comércio no Mar Mediterrâneo.

A República Romana

No começo do século VI a.C., ocorreu uma mudança na forma de governo de Roma. Os patrícios estavam descontentes com o rei, chamado Tarquínio, o Soberbo. Por isso, em 509 a.C., organizaram um golpe com apoio dos plebeus para retirá-lo do poder, dando início ao período republicano em Roma.

A palavra *república* significa “coisa pública”, ou seja, aquilo que pertence a todos, e não apenas a um grupo ou indivíduo. Portanto, ao criar a república, os romanos tiraram do rei o poder de governar, passando-o para os cidadãos.

Mas quem eram os cidadãos? A princípio, a cidadania podia ser exercida por todos os homens livres nascidos em Roma, mas havia diferenças entre eles: os patrícios tinham todos os direitos políticos assegurados, podendo votar e ser votados para todos os cargos. Já os plebeus só podiam votar se comprovassem que tinham renda e posses. Além disso, eles não podiam concorrer a quase nenhum cargo. Ambos os grupos participavam do exército, mas os soldados tinham de obter armas por conta própria.

O Senado

Para exercer o governo e organizar a república, os patrícios contavam com três instituições principais: o Senado, as magistraturas e as assembleias.

No período republicano, o Senado se tornou a principal e mais poderosa instituição de Roma. Composto de centenas de membros com mandato vitalício, o Senado tinha a função de nomear os magistrados e os embaixadores, preparar as leis, controlar as finanças e os impostos, além de decidir sobre questões da política interna e externa da cidade.

Sessão no Senado Federal, em Brasília (DF). Foto de 2021. Até os dias de hoje, o Senado é uma das instituições de governo mais importantes nos países democráticos.



MARCOS OLIVEIRA/AGÊNCIA SENADO

148

- Além de contribuir para a construção do conceito de república, tanto na Antiguidade quanto nos tempos atuais, busca-se apresentar as principais instâncias do sistema republicano romano: Senado, magistraturas e assembleias. A ideia de cidadania limitada é enfatizada, assim como os embates sociais e políticos decorrentes das diferenças entre patrícios e plebeus.
- Na República Romana, a escolha de membros do Senado por censores foi aprovada pela Lei Ovinia (c. 339 a.C.-318 a.C.). O número de senadores variou de trezentos a seiscentos, conforme o período. O ápice ocorreu na época de Júlio César.

Magistraturas e assembleias em Roma

As magistraturas desempenhavam as funções administrativas do Estado romano. Na república, os magistrados eram eleitos pelos cidadãos para mandatos de um ano. Eles realizavam tarefas equivalentes às dos funcionários do poder público atuais. A República Romana também contava com assembleias cujas atribuições eram estabelecidas de acordo com a categoria:

- **Assembleia Curial** – tratava de assuntos religiosos;
- **Assembleia Tribal** – elegia questores e edis;
- **Assembleia Centuriata** (ou *Centuriata*) – reunia os cidadãos em **centúrias** de acordo com a riqueza, elegia os principais magistrados e votava projetos de lei, declarações de guerra e tratados de paz.

A “coisa pública” referia-se em especial aos patrícios, pois o acesso a vários cargos era proibido aos plebeus. Estes também eram praticamente excluídos das principais assembleias e, quando conquistavam o direito de participar delas, por vezes nem chegavam a votar. Além disso, os cargos nas magistraturas não eram remunerados. Assim, podiam ser assumidos somente por aqueles que dispunham de certa riqueza.

Centúria: unidade do exército romano composta de cem cavaleiros. Indicava também a divisão dos cidadãos romanos feita por critérios de riqueza e posição social.

FONTE: FERREIRA, O. L. *Visita à Roma antiga*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 11-13.

Magistraturas romanas



149

• O conceito de Estado empregado no texto desta página é diferente do de governo: o Estado corresponde, *grosso modo*, ao conjunto de instituições e práticas do poder que congregam as funções de direção, legislação e justiça. É, portanto, mais duradouro e estável que o governo, que corresponde ao grupo político que dirige as instituições de Estado. Para os estudantes do 6º ano, essa distinção é muito complexa. O estabelecimento de diferenças conceituais como essa demanda a construção paulatina dos conceitos históricos.

• Reforce a existência do critério censitário, que pautava a assembleia por centúrias, a qual tinha forte conotação militar: os cidadãos eram convocados ao som de cornetas e compareciam ao Campo de Marte portando armas. A assembleia dividia-se em cinco classes censitárias. A decisão da maioria dos indivíduos era considerada o voto da centúria. A decisão da assembleia, por sua vez, era obtida pela maioria dos votos das centúrias. As centúrias patrícias votavam primeiro, seguidas pelas dos plebeus enriquecidos. Assim, normalmente, a maioria já era atingida com o voto desses grupos, que tendiam a ter interesses semelhantes. Desse modo, os plebeus mais pobres muitas vezes nem chegavam a votar.

• O recorte censitário não existe formalmente nas democracias modernas. É interessante, contudo, questionar as relações atuais entre poder econômico e poder político, tomando o caso romano como referência histórica. É possível, por exemplo, apresentar questões simples sobre o funcionamento do sistema de escolha pelo voto individual, adotado no Brasil.

Nessa seção, trata-se da democracia grega e das formas limitadas de participação política na República Romana, além de relacionar esses conceitos ao atual contexto brasileiro. Dessa forma, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5**, da **Competência Específica de História nº 1** e da habilidade **EF06HI12**. Ao tratar da exclusão das mulheres da cidadania, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF06HI19**.

Vamos pensar juntos?

Nessa seção, analisam-se os conceitos de república, democracia e cidadania com base nos casos romano e ateniense, apresentando as diferenças e semelhanças entre eles.

As atividades propostas acionam os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do que aprenderam sobre a Grécia e o que conhecem sobre a república e a democracia brasileiras. Uma boa estratégia de leitura é fazer um quadro comparativo com as informações sobre a cidadania, a condição de igualdade, o lugar da escravidão, anotando as informações em colunas para a Grécia e a Roma antigas e para o Brasil atual.

Vamos pensar juntos?

Como você estudou no capítulo 7 e neste, os conceitos de república (“coisa pública”) e democracia (“governo do povo”) tiveram origem, respectivamente, em Roma e em Atenas, na Antiguidade. Eles parecem inseparáveis e, às vezes, são usados como sinônimos, mas são diferentes. Por isso, não se podem comparar os sistemas de governo romano e ateniense, mas há semelhanças na maneira como funcionavam e no modo como se formaram.

Tanto no sistema republicano romano quanto na democracia ateniense, a escravidão esteve presente. Sem ela, o ócio seria impensável para aqueles que tinham direito à cidadania. A instauração dos dois regimes de governo foi o resultado de lutas históricas por direitos: democracia e república não nasceram prontas; foram modificadas e aperfeiçoadas ao longo do tempo. O conceito de cidadania envolvia, entre outros aspectos, o direito de participar da vida política; por isso, esteve no centro dessas transformações.

No entanto, romanos e atenienses tinham diferentes ideias sobre o que é ser cidadão. Os romanos nunca se consideraram plenamente iguais entre si, pois havia diferentes graus de cidadania e de direitos. Patrícios e plebeus eram cidadãos, mas seus direitos e deveres eram diferentes. A República Romana era aristocrática, chefiada por uma elite que criava leis que a favoreciam.

Na democracia ateniense não havia diferença de direitos e deveres entre os cidadãos. Todos tinham os mesmos direitos, apesar de serem a minoria da população. Como você estudou, mulheres, escravizados e estrangeiros, por exemplo, não eram considerados cidadãos e não participavam da vida política em Atenas.

O acesso do povo à “coisa pública” variava conforme o modo como se concebia a cidadania, mas tanto em Roma como em Atenas apenas uma pequena parcela da população fazia parte do “povo”.



Manifestação no Dia Internacional da Mulher, no Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2020. Naquela ocasião, as mulheres reivindicaram, entre outras coisas, mais representatividade na política. A lógica de que todo cidadão é igual fundamenta as democracias atuais. Ainda assim, muitos grupos sociais continuam a lutar pela igualdade de fato.

Responda no caderno.

1. Qual era a principal diferença entre o conceito de cidadania em Roma no período republicano e o de Atenas?
2. Em que o regime republicano do Brasil atual é diferente do romano?

Atividades

1. Os romanos mantiveram diferenciações entre os cidadãos, ao passo que o preceito básico da democracia ateniense foi acabar com as distinções entre os cidadãos.
2. No Brasil, o critério de cidadania não se baseia na diferenciação de sexo, raça, condição social etc., como no sistema romano. Além disso, diferentemente do que ocorria na República Romana, as mulheres têm direitos políticos.

Insatisfação plebeia: revoltas e conquistas

Na república, a vida da plebe romana continuava precária. Plebeus endividados podiam ser escravizados e muitos dos que participavam das guerras, ao retornar para casa, encontravam suas propriedades tomadas por patrícios, destruídas ou empobrecidas.

Diante disso, eles se revoltaram contra os patrícios e seus privilégios, exigindo mais direitos e participação política. Eles questionavam o caráter **excludente** da cidadania romana, que negava direitos à maioria da população. Como os patrícios estavam pouco dispostos a ceder, somente após muitos anos de lutas e pressões a situação foi alterada com reformas nas leis romanas.

A primeira grande revolta ocorreu em 494 a.C., quando os plebeus abandonaram a cidade de Roma, recusando-se a retornar. Pressionados, os patrícios foram obrigados a fazer concessões. A primeira delas foi a criação do cargo de tribuno da plebe, que tinha o poder de vetar as decisões do Senado. Dez plebeus assumiam esse cargo. Eles eram eleitos em **assembleias plebeias**. Os tribunos da plebe tinham de convocar **plebiscitos** antes de criar uma lei ou um decreto.

Atendendo aos protestos de plebeus, em 445 a.C., foi decretada a Lei Canuleia. Com base nessa lei, foi permitido o casamento entre patrícios e plebeus. Foi decretada também a Lei das Doze Tábuas, em 450 a.C. Ela garantiu que as leis romanas, até então orais, fossem escritas e tornadas públicas. Dessa maneira, elas puderam ser lidas e interpretadas por toda a população, e não apenas pelos patrícios.

Em 367 a.C., foi abolida a escravidão por dívidas, uma das principais queixas plebeias. No mesmo ano, foi criada a Lei Licínia Sêxtia. De acordo com ela, um dos cônsules devia ser plebeu, garantindo à plebe acesso ao mais alto cargo da magistratura republicana.

Excludente: que exclui, põe de lado.

Assembleia plebeia: formada unicamente por plebeus, não se baseava em critérios de riqueza, como as centúrias, mas na localização (*tribus*).

Plebiscito: no contexto da Roma antiga, consulta ou convocatória da plebe com poder de transformar decisões em lei.

Relevo romano de mármore, do século I a.C., representando a fabricação de objetos de lata. Encontrada na cidade de Pompeia, a peça era usada como placa na oficina de um latoeiro.



DEAIL - PEDICINIDE AGOSTINIGETTY IMAGES - MUSEU ARQUEOLOGICO NAZIONALE, NAPOLIS

O conteúdo sobre a vida política romana, especialmente as condições e as dinâmicas de exclusão e inclusão que definem a cidadania romana, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI12.

Ampliando

No texto a seguir, Pedro Paulo Funari aborda as diferenças sociais entre patrícios e plebeus em Roma.

“As vitórias plebeias mais significativas ocorreram quando [...] vários plebeus começaram a prosperar exercendo atividades comerciais minando a hegemonia aristocrática. Uma nova distinção social estabeleceu-se lentamente, fundada principalmente na riqueza. Havia, de um lado, os romanos mais ricos, patrícios e plebeus enriquecidos, e, de outro, a grande massa da plebe. [Se] formou uma nobreza monetária que englobava patrícios – nobres de sangue – e os plebeus enriquecidos, naquilo que se pode chamar de uma nobreza patrício-plebeia.”

FUNARI, P. P. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 83. (Coleção Pensando a história).

Interdisciplinaridade

Ao longo de todo o capítulo são reproduzidas imagens históricas em diferentes suportes – esculturas, baixos-relevos, pinturas etc. Na perspectiva do desenvolvimento da atitude historiadora, dessas imagens podem emergir questionamentos e hipóteses. Ao refletir sobre as diferentes linguagens artísticas, contribui-se para o desenvolvimento das habilidades do componente curricular arte EF69AR01 – “Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético” – e EF69AR02 – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço”.

Analizando o passado

Um dos objetivos da seção é proporcionar aos estudantes um momento de análise documental, neste caso, de imagens, visando a sensibilização para análise de discurso, uma vez que, ao perceber certas escolhas de representações nesses documentos, os estudantes podem pensar sobre os valores presentes na sociedade romana no período de produção dessas imagens. Além disso, para contribuir para o desenvolvimento de procedimentos de leitura inferencial, com foco em análise de imagens, fundamentais no estudo de história, é sugerido um trabalho de complexidade gradativa aos estudantes, de forma que a atividade lhes permita relacionar conhecimentos e experiências para interpretar as imagens e compreender seu contexto mais amplo de produção. Afinal, assim como um texto, uma imagem pode ser comparada a uma espécie de *iceberg*: aquilo que fica à tona representa apenas uma parte do que está submerso. Para iniciar a análise do que pode estar implícito nos retratos, sugerimos explorar, primeiramente, os elementos imagéticos e, com base neles, incentivar os estudantes a formular hipóteses próprias, que podem se aproximar ou se distanciar da apresentada no texto da seção.

Atividades

1. Para iniciar a análise, explore os retratos com os estudantes. Qual seria a função de um retrato na sociedade romana? Como as mulheres retratadas estão vestidas? Quais objetos compõem a cena? Peça que observem que a *tabula cerata*, o *stilus*, segurados pelas mulheres, e o pergaminho nas mãos de Terêncio são os únicos objetos nos retratos, eles eram utilizados pelos romanos para escrever.

2. Questione-os: por que esses objetos teriam sido escolhidos para a composição dessa imagem? Por que eles têm tanto destaque? Entre outras possibilidades de resposta, eles podem considerar que, muito provavelmente, essas mulheres sabiam ler e escrever. Podem considerar, também, que elas foram representadas com tais objetos como sinal de distinção, para que, em seus retratos, parecessem letradas e cultas, não necessariamente o sendo.

Continua

Analizando o passado

As mulheres romanas não podiam participar formalmente da política, mas tinham direitos, que variavam de acordo com a posição social, a idade e a origem familiar.

De modo geral, as mulheres romanas eram subordinadas a um homem – o pai ou marido. Conforme as leis romanas, incluindo a Lei das Doze Tábuas, o *pater familias*, ou seja, o patriarca, detinha direitos e autoridade sobre as mulheres da família, seus clientes e os escravizados. Elas raramente recebiam instrução, pois eram proibidas de exercer cargos públicos e de participar da política.

Pensando nesse assunto, analise as duas pinturas encontradas na cidade romana de Pompeia, produzidas no século I d.C., e depois faça as atividades.



Representação do padeiro Terêncio Neo e sua esposa em afresco de c. 55-79 d.C.



Representação de uma jovem chamada Safo em afresco de c. 50 d.C.

Responda no caderno.

1. As mulheres representadas nas imagens seguram dois objetos: uma *tabula cerata* (prancha de madeira coberta por cera de abelha) e um *stilus* (espécie de estilete). Em sua opinião, para que esses objetos eram utilizados?
2. O que o uso desses objetos pode indicar sobre essas mulheres?
3. O que a escolha desses objetos (*tabula cerata* e *stilus*) para serem representados nessas obras de arte evidencia sobre o que era ou não valorizado na sociedade romana do período?

152

Continuação

3. A ideia é que os estudantes realizem a análise documental para que possam inferir sobre as imagens e, partindo de sua análise primária, cheguem a elaborações mais complexas, voltadas para a análise de discurso. É importante que percebam, por exemplo, que o domínio da escrita e da leitura denotado pela posse dos objetos pode ser um sinal de educação formal ou, ao menos, da valorização dela como símbolo de *status* social na Roma antiga.

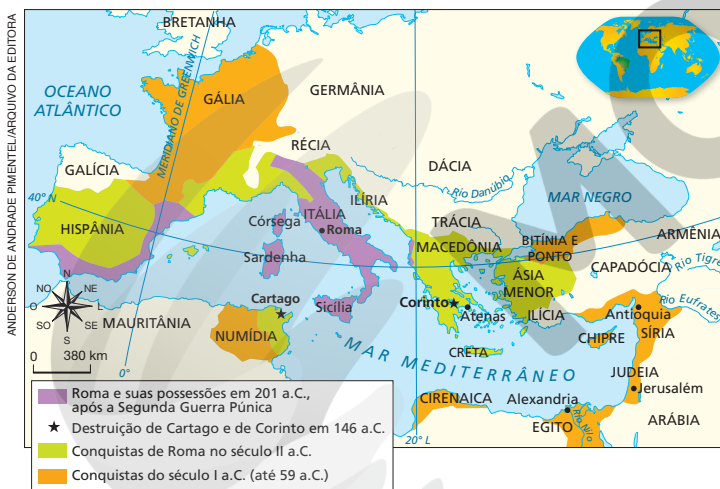
A expansão da República Romana e as Guerras Púnicas

No início da república, a área controlada por Roma se restringia aos arredores da cidade. Durante a expansão territorial, os romanos construíram um dos maiores impérios da Antiguidade. Esse processo de expansão, porém, foi lento e marcado por várias dificuldades. Como você pode notar no mapa, ele teve início com a conquista de territórios da Península Itálica.

Ao avançar em direção ao sul, os romanos se depararam com a cidade de Cartago, uma das maiores potências do Mar Mediterrâneo. Entre 264 a.C. e 146 a.C., romanos e cartagineses se enfrentaram pelo domínio das rotas comerciais marítimas do Mediterrâneo. Os dois povos travaram três guerras, que ficaram conhecidas como Guerras Púnicas. Esse termo é derivado de *puni*, nome pelo qual os romanos chamavam os cartagineses, que tinham origem fenícia.

Roma venceu todos os confrontos, arrasou a cidade de Cartago, escravizou sua população e seus territórios tornaram-se **províncias romanas**. O domínio romano sobre o Mediterrâneo cresceu tanto que eles passaram a se referir ao mar como *Mare Nostrum* ("Nosso Mar").

Expansão romana – até o século I a.C.



FONTE: DUBY, G. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 1987. p. 25.

Província romana:

território tomado por um general romano. Os habitantes desse local perdiam os direitos políticos (condição vigente a partir do século III a.C.). Porém, se fossem favoráveis a Roma, os habitantes das províncias podiam receber direitos e privilégios.



Responda no caderno.

Se liga no espaço!

Com base no mapa, analise a importância do Mar Mediterrâneo para os romanos.

Resposta do "Se liga no espaço!": O Mediterrâneo funcionava como via de circulação de produtos pelas rotas comerciais. Através delas eram enviados a Roma diversos produtos de cidades da Europa, da África e da Ásia – regiões banhadas pelo mar.

Ao tratar das interações, incluindo os conflitos e as relações culturais e de dominação, dos romanos com outros povos, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI14 e da Competência Específica de História nº 5.

Interdisciplinaridade

As sociedades estabelecidas nas proximidades do Mediterrâneo constituíram formas diversas de relacionamento com o mar. Pode-se dizer que, para os fenícios, os gregos e os romanos, o mar interno entre Europa, África e Ásia era um recurso valioso. Ao tratar da importância do mar para os romanos, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06GE11 do componente curricular geografia – "Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo".

- A última guerra entre romanos e cartagineses, no século II a.C., foi capitaneada pelo senador romano Catão, que terminava todos os seus discursos no Senado dizendo: "*Carthago delenda est*" ("Cartago deve ser destruída"). O verbo latino *delere*, que significa "destruir", deu origem à palavra portuguesa *delir* e ao verbo inglês *to delete*, que significa "apagar, destruir, eliminar". Embora *delir*, na língua portuguesa, seja sinônimo de "apagar", foi do inglês que derivou o termo *deletar*, utilizado cotidianamente na sociedade atual.

- Entre as razões para o expansionismo romano, estavam a necessidade de amenizar as pressões sociais relativas à distribuição de terras, aumentar a produção agrícola e obter mais soldados para o exército. O controle de rotas comerciais e os tributos arrecadados nas áreas dominadas favoreciam a economia romana. Além disso, com a abolição da escravidão por dívidas, as camadas mais ricas da população romana depararam-se com a falta de mão de obra para todo tipo de serviço. De certa forma, as guerras de conquista amenizaram esse problema, pois os povos derrotados podiam ser escravizados.

• Explore com os estudantes o fato de Roma contar com uma ampla rede de esgotos, cuja construção inicial data do período monárquico (sendo incrementada ao longo dos séculos). Sua base perdurou até a construção do sistema atual de esgoto da cidade, no século XX. O esgoto (*cloaca máxima*) tinha diversas funções: drenava o terreno pantanoso – que podia alagar o Fórum e áreas adjacentes –, além de tirar os dejetos da cidade por efeito da gravidade. Apresentava ainda uma função sagrada: para os romanos, ele drenava as “impurezas” da cidade. As entradas para o sistema de esgoto continham pequenos altares para os deuses, como Oceano, que, de acordo com a mitologia romana, absorvia tudo o que fosse ruim na cidade. Por essa razão, os romanos jogavam no Rio Tibre e nos esgotos objetos e até mesmo pessoas indesejadas, consideradas de mau agouro ou sacrílegas.

Viver em Roma

Gladiador: escravizado, prisioneiro de guerra ou criminoso condenado que era obrigado a lutar nas arenas romanas durante espetáculos.

Após a conquista do Mediterrâneo, Roma deixou de ser uma pequena aldeia de pastores e de agricultores para se tornar a principal potência econômica e militar da região. Durante esse processo, o exército se profissionalizou e muitas riquezas chegaram a Roma. Grande parte delas, entretanto, foi incorporada pelos mais ricos, aumentando a desigualdade social.

Outra consequência do processo de expansão foi o aumento significativo de escravizados. Capturados dos povos conquistados, eles realizavam as mais diversas atividades. Nas cidades, atuavam em tarefas domésticas, em oficinas de artesanato e nos jogos de **gladiadores**. Nas grandes propriedades, produziam, principalmente, vinho e azeite, que eram consumidos em Roma ou exportados para outras regiões.

Cotidiano da plebe urbana em Roma

Ínsulas

As ínsulas eram os edifícios habitados pelos pobres. Nelas, não havia instalações sanitárias e, para cozinhar, as pessoas usavam braseiros. Em cada ínsula, viviam muitas famílias.

Iluminação

A iluminação era cara e cheirosa, pois era obtida queimando azeite.

Lojas

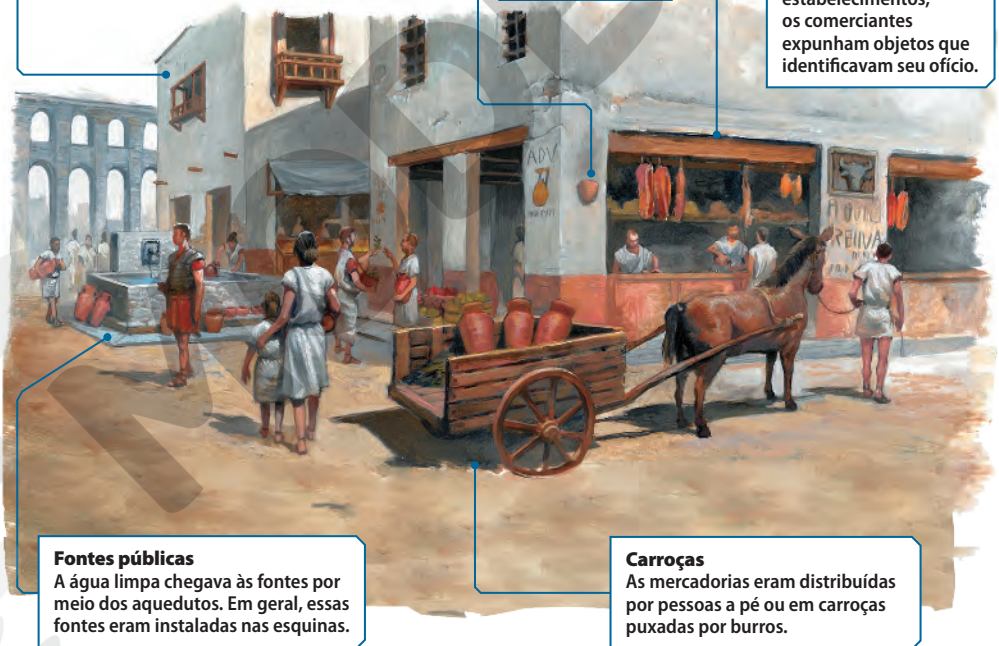
Os comércios se localizavam na parte baixa das ínsulas. Na entrada dos estabelecimentos, os comerciantes expunham objetos que identificavam seu ofício.

Fontes públicas

A água limpa chegava às fontes por meio dos aquedutos. Em geral, essas fontes eram instaladas nas esquinas.

Carroças

As mercadorias eram distribuídas por pessoas a pé ou em carroças puxadas por burros.



FONTE: ROSS, S. *Roma antiga*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007. p. 20-21; 24-25.

154

Curadoria

Roma: vida pública e vida privada (Livro)

Pedro Paulo Funari. São Paulo: Atual, 1994.

Esse livro, escrito pelo historiador e arqueólogo brasileiro Pedro Paulo Funari, faz parte de uma coleção chamada *História geral em documentos*, que aborda temas importantes da história com base em vários tipos de documento de época. Funari trata de assuntos como a cidade, a casa, a escola, as diversões e a religião no mundo romano. Além disso, realiza análises aprofundadas dos relevos, inscrições e pinturas que reconstituem os aspectos do cotidiano de Roma.

A república em crise

Diante da crescente desigualdade social proporcionada pela expansão, os plebeus se revoltaram novamente. Eles foram, então, defendidos pelos irmãos Tibério e Caio Graco, que atuaram como tribunos da plebe.

Em 133 a.C., Tibério propôs ao Senado uma **reforma agrária** para regulamentar a distribuição das terras públicas romanas, que eram denominadas *ager publicus*. Por causa dessas medidas e por tentar a reeleição como tribuno da plebe, Tibério foi assassinado em 132 a.C.

Dez anos depois, Caio foi eleito tribuno da plebe. Em 123 a.C., ele propôs a Lei Frumentária, que reduzia o preço do trigo para os mais pobres, retomou a ideia da reforma agrária, além de sugerir a extensão da cidadania romana aos aliados romanos da Península Itálica. Diante da resistência da elite às medidas em favor dos plebeus e temendo o mesmo fim do irmão, em 121 a.C., Caio ordenou a um escravo que o matasse.

Conflitos, revoltas e conspirações

Com o fracasso das reformas, Roma passou por uma profunda crise social que alteraria o futuro da república. Agitações e revoltas dos plebeus e escravizados tomaram as ruas das cidades. Nas províncias, camponeses se revoltaram contra o governo, que enviou tropas para reprimi-los.

Os escravizados reagiam contra a situação opressora em que viviam por meio de rebeliões, de fugas ou do assassinato de seus proprietários. Esses eventos eram, em geral, isolados e não envolviam grande número de pessoas.

Por volta de 136 a.C., uma revolta de grandes proporções ocorreu na Sicília, mas foi reprimida com violência. Em 73 a.C., o gladiador Espártaco liderou outra rebelião na região de Cápua, no sul da Itália. Escravizados, plebeus miseráveis, libertos e prisioneiros de guerra aderiram ao movimento. É provável que Espártaco tenha reunido 100 mil pessoas, uma força impressionante que derrotou os exércitos romanos em várias batalhas. Em 71 a.C., contudo, os revoltosos foram vencidos pelas forças de generais romanos, que impuseram aos derrotados um castigo cruel: mandaram crucificar 6 mil revoltosos. Esses generais acabaram ficando famosos pela repressão da revolta.

Reforma agrária:

redistribuição de terras para que os camponeses empobrecidos recebessem uma pequena propriedade.

Imagens em contexto!

Os soldados romanos utilizavam escudo retangular, um gládio (espécie de espada curta muito utilizada na Antiguidade), uma pila (lança de arremesso), armadura, sandálias de couro e um elmo ou gálea (capacete sobre a cabeça). Também eram conhecidos como legionários, pois pertenciam a uma legião que contava com milhares de homens.



Ilustração de Etienne Ronjat, produzida no século XIX, representando um soldado romano.

LOOK AND LEARN BRIDGEMAN
IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

155

O destaque dado à ação política dos tribunos da plebe e da agência política dos escravizados, apresentando as diferentes formas de trabalho no mundo romano e relacionando os grupos sociais ao lugar que ocupavam na vida econômica e política romana, contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI11, EF06HI12, EF06HI16 e EF06HI17.

Ampliando

O texto de Norberto Guarinello a seguir ajuda a compreender a conexão entre o expansionismo romano e a crise social que se instaurou.

“O enorme afluxo de riquezas provenientes das conquistas provocou grandes transformações sociais em Roma, intensificando os conflitos internos pelo controle e pela distribuição dos benefícios do império. [...]”

Uma série de fatores interligados contribuiu para essas transformações. As guerras contínuas por longos períodos levaram à ruína os pequenos camponeses, obrigando-os a deixar seus campos incultos, que eram ocupados por grandes proprietários de terras. Migrando em massa para os centros urbanos, tornavam-se uma população subocupada, sem meios fixos de subsistência. Os ricos estendiam suas propriedades pelos terrenos abandonados ou se apossavam do *ager publicus* (terras públicas), onde investiam os lucros do império em fazendas escravistas. De forma geral, as camadas mais pobres não tinham acesso aos benefícios da expansão, exceto se, e quando, participavam do exército. Mesmo nesse caso, os rendimentos individuais eram limitados e distribuídos através de uma escala hierarquizada que privilegiava os comandantes em detrimento dos legionários.”

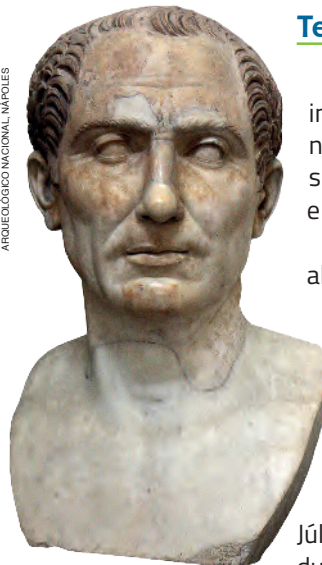
GUARINELLO, N. *Imperialismo greco-romano*. São Paulo: Ática, 1991. p. 74-75.

- Como tribuno, Tibério Graco estabeleceu uma comissão para coibir os abusos sobre o *ager publicus*: aqueles que tivessem terras além do limite permitido poderiam manter apenas os acréscimos correspondentes ao número de filhos (até dois). O restante seria distribuído aos pobres sem terra. Há registro de que a comissão funcionou e registrou lotes de terra.
- O enfraquecimento das instituições republicanas ficou patente com a ascensão de generais ao poder, passando pelos triunviratos e culminando no principado de Augusto, em 27 a.C.

- Após a conquista e o governo da Gália, Júlio César tornou-se um dos homens mais ricos e poderosos de Roma. Ele era sobrinho e aliado político de Caio Mário.

- Como conceito político duradouro no Ocidente, o termo *império* implica a centralização do poder político e social por um indivíduo. A partir de 27 a.C., Augusto concentrou o poder político e religioso, dando início ao culto ao imperador, algo que não acontecia na república. Tal controle se traduziu no poder unificado sobre o corpo político e o território. A ideia de império também transmite um caráter singular de determinada realidade política, como se ela justificasse a soberania sobre a humanidade. No século XX, vários regimes autoritários, como o nazista e o fascista, recobriram essa pretensão de soberania e a confusão entre o corpo político e uma liderança. Não se trata do mesmo processo, mas os usos políticos da história imperial romana atravessaram a Idade Média e, de certa forma, alcançaram os dias atuais.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL, NÁPOLES



Busto romano de mármore, produzido no século I a.C., representando Júlio César.

Ditador: magistrado romano com poderes extraordinários por um período limitado.

NEW YORK PUBLIC LIBRARY/SCIENCE SOURCE/FOTODIRENA



Réplica de calendário público romano, do período republicano.

Tentativas de contornar a crise: os triunviratos

Ao longo da expansão territorial, os generais tiveram o importante papel de garantir as conquistas e manter a ordem nas províncias e em Roma. Com o agravamento da crise social e política, eles conquistaram cada vez mais espaço e poder político.

Em 60 a.C., o Senado aceitou o estabelecimento de uma aliança informal entre três generais no governo para tentar superar a crise em que Roma estava mergulhada. Essa aliança, que ficou conhecida como *triumvirato* (do termo latino que significa “três homens”), foi formada por generais que disputavam o poder. O Primeiro Triunvirato foi composto por Marco Licínio Crasso, Pompeu, o Grande, e Júlio César.

Em 53 a.C., Crasso morreu em uma batalha no Oriente. Júlio César e Pompeu, por sua vez, mantiveram-se em conflito durante dois anos. César derrotou Pompeu e suas forças no Egito. Para isso, ele teve ajuda da rainha local, Cleópatra VII. Após a vitória, em 46 a.C., César voltou a Roma fortalecido pelos sucessos militares. Em janeiro de 44 a.C., foi nomeado **ditador** pelo Senado e recebeu apoio do exército e dos plebeus. Assim, ele concentrou cada vez mais poderes, e a influência do Senado sobre o governo diminuiu.

Alguns dos títulos e cargos que Júlio César acumulou foram o de pontífice máximo (mais alto sacerdote na religião romana), o de ditador perpétuo (com poder de alterar leis) e o de cônsul vitalício (o que lhe dava poder supremo sobre o exército).

Com poderes ampliados, César modernizou o calendário, realizou obras públicas, atendeu a demandas da plebe e reprimiu revoltas. Em março de 44 a.C., contudo, alguns senadores planejaram seu assassinato, acusando-o de trair a república e de desejar restaurar a monarquia para tornar-se rei. Prepararam, então, uma emboscada: atraíram César para uma reunião do Senado e o mataram a facadas.



Imagens em contexto!

O calendário juliano recebeu esse nome em homenagem a Júlio César. Nesse calendário feito de pedra, o nome de cada mês é acompanhado das seguintes indicações: signo do zodíaco correspondente, divindade protetora, dias do mês, trabalho agrícola a ser feito e os festivais a serem celebrados.

156

- A relação entre Marco Antônio e Cleópatra foi explorada pelo cinema hollywoodiano. Um dos filmes mais famosos é *Cleópatra*, de 1963, dirigido por Joseph L. Mankiewicz e estrelado por Richard Burton e Elizabeth Taylor. Os documentos de época ressaltam como principais atributos de Cleópatra sua inteligência e dedicação ao saber. No entanto, após a interpretação de Elizabeth Taylor, Cleópatra passou para a história como o símbolo maior de um estereótipo feminino: a mulher oriental “exótica” e “fatal”.

Rumo ao império

Após o assassinato do governante de Roma, formou-se o Segundo Triunvirato, composto de homens ligados a César: Marco Antônio, general experiente e braço direito do antigo governante, Otaviano, o jovem sobrinho-neto que César havia adotado, e Lépido, general que serviu o exército com Júlio César.

Lépido foi afastado do poder em 36 a.C., após uma revolta na Sicília. Marco Antônio e Otaviano envolveram-se em intensas lutas pelo poder. Marco Antônio buscou no Egito o auxílio de Cleópatra VII, por quem se apaixonou. Otaviano invadiu o Egito e derrotou as forças de Marco Antônio, que se suicidou com a amada em 30 a.C.

Cleópatra foi a última rainha do Egito. Depois da morte dela, o Egito tornou-se província romana, mas, mesmo nessa condição, seus habitantes conservaram sua língua, sua escrita e seus deuses.

Ao retornar a Roma, em 29 a.C., Otaviano foi aclamado salvador da República Romana, adotando o nome Otávio e o sobrenome César, para homenagear o tio-avô e mostrar-se como seu legítimo herdeiro político. Ele recebeu do Senado todos os títulos e honrarias que haviam sido dadas a César.

Além disso, em 27 a.C., Otávio César assumiu o título de *Augustus* ("magnífico"), que lhe atribuía caráter sagrado na religião romana. Assim, naquele ano, tornou-se o primeiro imperador de Roma.

O Altar da Paz (*Ara Pacis*), produzido entre 13 a.C. e 9 a.C., em homenagem à paz estabelecida por Augusto.



Imagens em contexto!

Na Antiguidade, o Altar da Paz (*Ara Pacis*) estava localizado no Campo de Marte, onde o exército romano fazia exercícios militares e comemorava suas vitórias. Ao longo dos séculos, o altar foi coberto por sedimentos e redescoberto somente no século XVI, debaixo de outras construções. No século XX, ele foi desmontado, restaurado e remontado. No início do século XXI, foi inaugurado um museu em Roma com a finalidade de preservá-lo.

Detalhe de friso do Altar da Paz (*Ara Pacis*) representando uma procissão de sacerdotes.



DEAG. NIMATALLAHIDE / AGOSTINIGETTY IMAGES - MUSEU DE ARA PACIS, ROMA

DEAG. NIMATALLAHIDE / AGOSTINIGETTY IMAGES - MUSEU DE ARA PACIS, ROMA

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Descreva os grupos sociais em que se dividia a sociedade romana.
2. Explique o contexto em que foi criado o cargo de tribuno da plebe.
3. Que consequências a expansão territorial produziu em Roma?

157

BNCC

Ao tratar do processo da passagem da república para o império, o conteúdo proposto contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI13.

Agora é com você!

1. Patrícios: formavam a elite e detinham os principais cargos e propriedades de terra, desfrutando do ócio. Supostamente, a origem de suas famílias remontava à fundação de Roma; por isso, sua aristocracia derivava de sua condição de nascimento. Clientes: pessoas de camadas mais baixas que prestavam serviços para os patrícios e viviam sob a dependência deles. Plebeus: indivíduos livres que podiam exercer diversas funções, como a de artesãos e a de agricultores, ou prestar serviços aos patrícios. Estavam excluídos dos cargos políticos, mas participavam das cúrias e atuavam como soldados, formando a maior parte do exército. Escravizados: eram prisioneiros de guerra ou pessoas endividadas. Não tinham direito à cidadania.

2. O cargo foi criado após a primeira grande revolta dos plebeus, em 494 a.C. Na ocasião, eles abandonaram a cidade de Roma e exigiram mais direitos, inclusive o de participação política, conseguindo, assim, a instituição do Tribunal da Plebe, ocupado por dez plebeus que tinham o poder de vetar as decisões do Senado.

3. Podem ser citadas, entre outras, as seguintes consequências: a ampliação das redes de comércio, a concentração de riquezas e terras, o empobrecimento de camponeses e de pequenos proprietários, o êxodo rural e a formação do grupo social dos equestres por plebeus enriquecidos.

Orientação para as atividades

Os procedimentos requeridos para realizar as atividades propostas no box "Agora é com você!" são a identificação das informações e sua enumeração direta. É possível aproveitar a oportunidade para explorar a noção de grupo social. Ao propor as atividades 1 e 2, é possível explorar esse conceito, cuja compreensão é essencial ao desenvolvimento do pensamento histórico. Ao comentar a atividade 3, é interessante destacar as relações causais entre eventos, explorando as decorrências sociais, econômicas e políticas da expansão romana.

Ao incentivar reflexões sobre o processo de expansão territorial romana e suas consequências sociais e políticas, a ampliação do direito à participação política e a questão da escravidão antiga, as atividades dessa seção contribuem para o desenvolvimento das habilidades EF06HI11, EF06HI12 e EF06HI14.

Atividades

Organize suas ideias

1. I – b; II – c; III – a.

Aprofundando

2. A fala se relaciona à expansão pelo Mediterrâneo, por meio da qual Roma passou a controlar diversas províncias, tornando-se o centro para onde convergiam várias redes comerciais, tanto marítimas quanto terrestres.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. Relacione no caderno as instituições republicanas romanas com as suas respectivas funções.

I.	Senado	a.	Votação de leis e escolha de magistrados.
II.	Magistraturas	b.	Controle de finanças, declaração de guerra, projetos de lei.
III.	Assembleias	c.	Administração do Estado romano.

Aprofundando

2. Analise a tirinha e responda: como a fala do soldado se relaciona à expansão territorial romana?



Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2010.

3. O texto a seguir trata da diferença de direitos entre patrícios e plebeus.

“Ou, como nas palavras irônicas de um reformador plebeu, registradas por Lívio [historiador romano] [...] ‘Por que vocês não aprovam uma lei para impedir um plebeu de morar vizinho a um patrício, ou de andar na mesma rua, ou de frequentar a mesma festa, ou de ficar em pé, lado a lado, no mesmo Fórum?’”

BEARD, M. *SPQR: uma história da Roma antiga*. São Paulo: Planeta, 2017. p. 181.

- Qual foi a principal crítica do reformador plebeu registrada por Lívio?
- Descreva a situação da plebe romana no início do período republicano.
- Essa situação da plebe foi alterada? Como?

3. a) Foi a crítica irônica à exclusão da plebe dos direitos garantidos aos patrícios.

b) A princípio, os plebeus, apesar de cidadãos, estavam excluídos dos altos cargos da República Romana, como o de senador e o de cônsul, além de seu voto ter menos peso nas decisões das assembleias. Eles eram trabalhadores, agricultores, comerciantes ou pequenos proprietários, e compunham a maioria do exército romano.

c) Sim. Principalmente por meio das lutas sociais, que pressionaram os patrícios a conceder mais direitos aos plebeus com a criação, por exemplo, do tribunal da plebe e das assembleias plebeias, e de leis, como a Canuleia e a Licínia Sêxtia.

4. Analise a tirinha a seguir. Ela aborda o direito de participação política.



Todos têm direito ao voto, charge de Gilmar, 2010.

- a) Com base na charge, comente uma semelhança entre a república em Roma e a democracia ateniense.
- b) Que grupos representados na charge estavam excluídos do direito ao voto tanto em Roma quanto em Atenas? Explique.

5. Analise o trecho a seguir.

“A Escravidão [...] constitui a ‘desigualdade radical’ por excelência. O Escravo é obviamente aquele que perdeu a Liberdade [...] mas é também aquele que perdeu quase (senão todos) os direitos sobre si, sobre o seu trabalho, sobre a sua própria capacidade de oferecer ou recusar-se ao trabalho. Em muitas sociedades, o escravo é também aquele que perde o parentesco, a sua própria identidade. Não raro, o escravo é também aquele que é levado a sofrer uma espécie de ‘morte social’ [...] conceito que chama atenção para um aspecto importante da Escravidão, que é a sua necessária relação com uma dimensão social sem a qual o escravismo não pode ser pensado”.

BARROS, J. d’A. Escravidão clássica e escravidão moderna: desigualdade e diferença no pensamento escravista: uma comparação entre os antigos e os modernos. *Agora. Estudos Clássicos em Debate*, Aveiro, v. 15, p. 195-230, 2013.

- a) Com base no texto, crie uma lista dos elementos que os seres humanos perdiam ao ser escravizados.
- b) Como você definiria a noção de “morte social”?
- c) Os conceitos de escravidão e liberdade são opostos? Explique.

5. a) As pessoas submetidas à escravidão perdiam a liberdade, os direitos sobre si, sobre sua capacidade de oferecer trabalho ou recusar-se a fazer uma tarefa. Elas também perdiam o parentesco e a identidade.

b) A “morte social” seria a condição do escravizado na comunidade em que vive. Espera-se que os estudantes percebam que as pessoas e as instituições submetem a pessoa à condição de escravização, privação de liberdade e de direitos e, em alguma medida, de sua humanidade. A compreensão do conceito de “morte social” pode ser aprofundada pelo professor por meio da leitura da obra de Orlando Patterson, *Escravidão e morte social: um estudo comparativo*.

c) Sim. Trata-se de conceitos opostos, uma vez que o escravizado está privado de sua liberdade. No entanto, de acordo com o texto, a pessoa submetida à escravidão não perde apenas a liberdade, mas também direitos, autonomia, identidade e humanidade.

Curadoria

História da cidadania (Livro)

Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (org.). São Paulo: Contexto, 2003.

Embora esse não seja um livro exclusivamente dedicado ao Império Romano, a primeira parte, “Pré-História da cidadania”, apresenta ensaios sobre a Antiguidade clássica e o mundo romano.

4. a) Ambas limitavam a participação política, excluindo grande parte da população da cidadania.
- b) Mulheres, escravizados e menores de 18 anos. É importante ressaltar o fato de que na democracia ateniense não havia o critério censitário, presente na República Romana.

Abertura

Com questionamentos sobre a vestimenta usada pelos magistrados no Brasil e a comparação dela com a toga utilizada na Antiguidade romana, o capítulo sobre o Império Romano é iniciado com uma reflexão a respeito das apropriações de elementos da Antiguidade no tempo presente. Como o capítulo apresenta uma continuação temática do anterior, a turma pode revisar os temas já abordados para iniciar o estudo do Império Romano.

Atividades

1. A toga era uma peça de vestuário com função simbólica. Ela distinguia cidadãos dos não cidadãos, estrangeiros e escravizados. A apropriação da toga no presente pelo Judiciário, no Brasil e em outras localidades, reforça a narrativa do direito como uma herança do mundo romano e cria uma distinção social entre os juízes e os demais cidadãos.
2. Com base nos elementos estudados no capítulo anterior, os estudantes podem ressaltar a influência do latim falado pelos antigos romanos na língua portuguesa, a criação da república, forma de governo adotada no Brasil, a influência romana na área do direito, entre outros fatores.

CAPÍTULO

9

Império Romano: Ocidente e Oriente



SAILKOCC BY-SA3.0/WIKIMEDIA FOUNDATION - MUSEU CHARAMONTI, CIDADE DO VATICANO

Estátua romana do século I d.C., representando Nerva, que foi imperador romano entre 96 e 98 d.C.

Na foto a seguir, foram retratados juízes do Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro usando uma vestimenta chamada *toga*. A outra imagem mostra a foto de uma estátua da Antiguidade que representa o imperador romano Nerva trajando uma veste de mesmo nome.

Na Roma antiga, a toga era uma espécie de capa usada sobre uma túnica. Era uma peça comum do vestuário, mas não podia ser usada por escravizados e libertos. As cores, como púrpura, branca e outras, e os detalhes dessa manta, como franjas e bainhas, mostravam a posição social de quem a usava ou indicavam alguma ocasião festiva.

Nos dias de hoje, a toga é uma vestimenta que distingue os magistrados, ou seja, as autoridades judiciárias.



Ministros do STF reunidos em Brasília (DF). Foto de 2020.

FELIPE SAMPAIOS/COSTIF

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

Responda oralmente.



1. Em sua opinião, por que os magistrados brasileiros utilizam uma peça de roupa inspirada nos antigos romanos?
2. Que outros elementos da cultura romana podem ser encontrados, mesmo que de forma diferente, na cultura brasileira?

O império de Augusto

Em 27 a.C., após assumir o título de *Augustus* (“Augusto”, em português), Otávio César iniciou a consolidação do que se denomina Império Romano. A origem do termo *império* está na palavra latina *imperium*, que significa “comando”, “poder” ou “autoridade”.

Durante o período republicano em Roma, um general podia ser **aclamado** por seus soldados como *imperator*, ou “imperador”, título que ele mantinha até voltar à cidade. Porém, quando Otávio se apropriou desse título, *imperium* passou a designar o domínio sobre todo o território submetido a Roma.

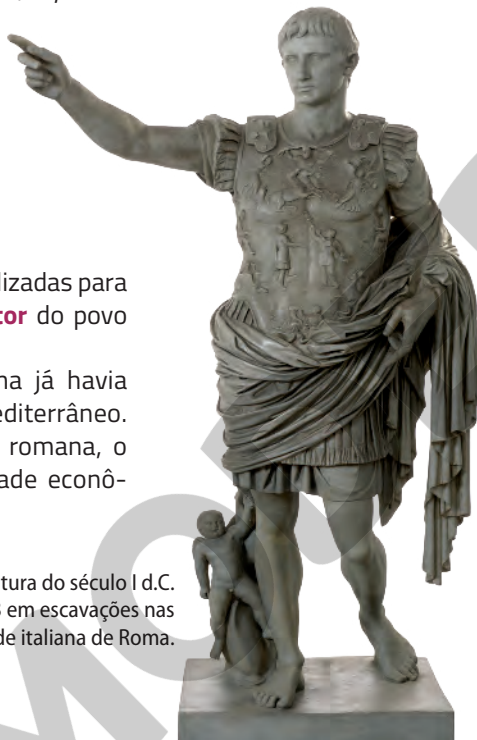
O governo de Otávio Augusto foi dedicado a quatro objetivos principais:

- as campanhas de conquista e de expansão territorial;
- o controle do Senado pelo imperador;
- a construção de obras públicas;
- a conquista da plebe, por meio de ações realizadas para que o imperador fosse visto como **benfeitor** do povo romano.

Quando Augusto assumiu o poder, Roma já havia dominado boa parte da região do Mar Mediterrâneo. Comparado às fases anteriores da história romana, o período imperial foi marcado por prosperidade econômica e relativa paz no território.

Aclamado: nesse caso, indivíduo que recebeu uma aclamação, ou seja, que foi recebido com aplausos, gritos de entusiasmo etc.

Benfeitor: nesse contexto, aquele que ajuda, favorece, beneficia alguém.



Augusto de Prima Porta, escultura do século I d.C. encontrada no ano de 1863 em escavações nas proximidades da cidade italiana de Roma.

JIRI HUBATKA/IMA GEBROKER/SHUTTERSTOCK - MUSEUS VATICANO, CIDADE DO VATICANO



Imagens em contexto!

Nessa escultura com cerca de 2 metros de altura, Otávio foi representado como imperador, com trajes do exército. Em sua armadura, foram esculpidas cenas de divindades e de vitórias em batalha. Do lado direito dessa estátua, está uma menor, que representa Cupido – divindade da mitologia romana descendente dos deuses Vênus e Marte.

Essa representação do pequeno deus foi feita porque Augusto afirmava ter parentesco com o mítico herói troiano Eneias, que teria se instalado no Lácio após fugir da Magna Grécia, como você estudou no capítulo anterior. De acordo com a lenda, Eneias, assim como Cupido, era filho de Vênus.

Além disso, o imperador foi representado como um jovem alto. O braço direito do personagem com o dedo indicador levantado simboliza a indicação dos caminhos para Roma.

Objetivos do capítulo

- Avaliar a influência do mundo romano no período contemporâneo.
- Apresentar o conceito de império, relacionando-o ao período da história romana.
- Explorar o conceito de *Pax Romana* e a política do pão e circo, indicando o contexto histórico ao qual fazem referência.
- Apresentar o processo histórico de formação do cristianismo e sua transformação e importância no mundo romano.
- Analisar os motivos que contribuíram para a chamada crise do Império Romano, bem como as diferentes interpretações historiográficas sobre o tema.
- Apresentar o termo *Antiguidade tardia*, aludindo às continuidades entre o mundo antigo e a Idade Média.
- Analisar as principais características do Império Bizantino, sobretudo durante o período de governo de Justiniano.

Justificativa

Os objetivos são relevantes porque estabelecem a relação entre passado e presente, estimulam a apropriação e reflexão sobre conceitos históricos e seus usos em diferentes tempos e direcionam os desenvolvimento da apresentação e análise dos processos históricos. Importa destacar que o conceito de império é retomado muitas vezes ao longo da coleção e que a compreensão da emergência e transformação do cristianismo também é trabalhada em outros momentos da obra.

BNCC

Ao ressaltar o conceito de império e o de imperador, o conteúdo mobiliza a habilidade EF06HI13. O questionamento dos conceitos e de sua história contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 6**.

Interdisciplinaridade

A orientação para a leitura e a interpretação da imagem destacada nesta página contribui para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular arte EF69AR02 – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço”.

A abordagem, no texto, da relação dos romanos com as províncias contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI13 e EF06HI15. Além disso, a demonstração do trânsito de produtos naturais, pessoas e visões de mundo pelo império mobiliza a habilidade EF06HI14. A visão do mundo mediterrâneo controlado de certa forma pelos romanos contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 5**.

Tema Contemporâneo Transversal

Por meio do estudo da circulação de pessoas, produtos e ideias pelo império, pode-se refletir sobre a diversidade e as interações culturais em diferentes tempos, inclusive no atual, mobilizando o Tema Contemporâneo Transversal **Diversidade cultural**.

- No Império Romano, a incorporação de elementos da cultura e dos idiomas dos povos conquistados era parte de um fenômeno de reconhecimento e transformação das referências dos povos conquistados ou aliados, entre as quais os deuses e as práticas religiosas. O reconhecimento das culturas existentes e sua incorporação à vida e à realidade política do império era uma estratégia de dominação relacionada ao convencimento e à persuasão.
- Durante a república e até o início do império, o termo *província* era usado para fazer referência às tarefas atribuídas a um magistrado, como o comando de uma guerra ou de uma área. Com o tempo, a palavra passou a designar um território anexado ao império. Este passou, então, a ser formado por Roma (o centro) e as províncias (os territórios anexados). O Império Romano chegou a ter 45 províncias sob seu controle.



Representação de Augusto no Templo de Calabrea, próximo a Assuã, construído por volta de 30 a.C., durante a dominação do Egito pelos romanos.

Imagens em contexto!

Augusto também era representado com a linguagem visual da cultura de cada província. Na imagem, o imperador é caracterizado como um faraó egípcio.

FONTE: DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Debate, 1987. p. 32-33.

Administração do império

A manutenção do vasto território submetido aos romanos, com diferentes povos, dependia de uma rede de alianças entre as províncias conquistadas e o Império Romano, que contava com o apoio das autoridades e forças militares locais.

Para os romanos, desde o período da república, território era sinônimo de riqueza. Roma obtinha das mais diferentes províncias minérios (como ouro, prata e cobre), pedras preciosas, cereais (especialmente o trigo), vinho e azeite, madeiras nobres, mármore e cerâmica, seda, linho e pigmentos.

Além disso, os romanos compravam e vendiam pessoas escravizadas nos diferentes pontos do império. De modo geral, os escravizados eram obtidos nas guerras de expansão territorial, nos conflitos internos ou em batalhas contra povos que viviam fora dos limites do império.

Ao se expandir, o Império Romano adquiriu outro patrimônio: a diversidade cultural. Vários alimentos, como maçã, pera, ameixa e cenoura, por exemplo, passaram a ser consumidos pelos romanos por meio do contato com outras culturas.

Para evitar revoltas e lidar com muitos povos, Augusto determinou a imposição das leis romanas em todo o império. O recolhimento de impostos nas províncias passou a ser feito pelas autoridades locais, que foram mantidas para evitar revoltas. Posteriormente, essas autoridades repassavam os recursos a Roma – que podia fiscalizar a atividade.

O império no tempo de Augusto – 14 d.C.



- Existia um estilo de vida romano que era copiado pelas elites das províncias. A arquitetura, os materiais usados em construções, as roupas, os hábitos alimentares e as formas de diversão romanos se difundiam por todo o império. O processo de adoção de elementos da cultura romana é chamado romanização.
- O Egito foi conquistado pelos romanos em 30 a.C. e se manteve sob o controle imperial até 395 d.C. O Egito romano foi marcado por pluralidade cultural: as

tradições locais se mesclaram com a cultura helenística desde a expansão de Alexandre e, posteriormente, com a romana. Por meio do estudo da questão da cidadania, é possível compreender que essas tradições culturais se fundiram na província do Egito e acabaram gerando formas de distinção social marcadas não apenas pelos direitos de um cidadão, mas também pela cultura a que ele afirmava pertencer.

Política interna no império

Os aristocratas romanos formavam uma rede de homens influentes que deviam seu poder ao imperador e, por isso, mantinham fidelidade a ele. Todas as decisões importantes, como a definição dos ocupantes dos principais cargos do governo, eram tomadas por Augusto com o auxílio dessa rede.

O Senado não deixou de existir, mas sua função tornou-se apenas simbólica, pois, na prática, aprovava todas as propostas e decisões enviadas por Augusto.

E o povo romano? Augusto conquistou a população, entre outras formas, por meio da realização de numerosos festivais, os quais faziam parte de uma estratégia que ficou conhecida como política do pão e circo.

Esses festivais, contudo, já existiam antes do império. Durante a república, havia os *munera*, ritos religiosos em homenagem aos mortos, em geral patrocinados por **particulares**. Nessas ocasiões, realizavam-se espetáculos como os jogos de gladiadores nas arenas e a distribuição de pães ao público.

A partir do governo de Augusto, a realização dos jogos e a distribuição de alimentos se tornaram exclusividade do Estado. Essa estratégia foi usada para valorizar a imagem do imperador.

Os espetáculos eram usados para afirmar a cidadania romana, pois neles o público exercia o poder de escolha sobre a vida ou a morte dos gladiadores, geralmente estrangeiros ou prisioneiros de guerra.

Além disso, assim como ocorria durante os desfiles dos triunfos militares, muitos romanos podiam ver animais e até mesmo pessoas de outras partes do império sem sair da cidade. Os espetáculos podiam também divertir as pessoas para que não prestassem atenção aos reais problemas da cidade.



Anfiteatro Flaviano, conhecido como Coliseu, em Roma, Itália. Foto de 2021.



© THE TRUSTEES OF THE BRITISH MUSEUM

Capacete de bronze do século I d.C. descoberto nas ruínas de Pompeia, em Nápoles, Itália. Esse objeto era utilizado como proteção pelos gladiadores durante as lutas.

Particular: nesse caso, pessoa que não fazia parte da administração nem representava o governo republicano.

Imagens em contexto!

A construção do Anfiteatro Flaviano foi iniciada pelo imperador Vespasiano, em 79 d.C., e finalizada apenas no ano seguinte pelo sucessor dele, Tito. O Coliseu foi o maior anfiteatro construído pelos romanos. Outros menores (ovais ou circulares) foram erguidos em todo o império.

BNCC

Ao retomar a construção política do império, abordando o desequilíbrio de poder entre as diferentes partes que o compunham, o conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI13.

- O destaque dado às alianças construídas entre os aristocratas que neutralizaram o Senado evidencia as técnicas do poder político imperial para exercer a soberania de maneira quase autocrática. Pergunte aos estudantes: “Há coisas semelhantes hoje em dia?”. Indagações como essa podem estruturar analogias entre o exercício do poder político no passado e o percebido no presente, chamando a turma a opinar e estabelecer relações entre os dois tempos.

Ampliando

O texto a seguir trata da origem dos *munera*.

“Os *munera* tinham a sua origem nos ritos de sacrifício para o espírito dos mortos para o que, acreditava-se, era preciso oferecer sangue. Foram introduzidos em Roma, de origem etrusca, em 264 a.C., quando os filhos de Junius Brutus honraram seu pai, morto, com três pares de gladiadores em combate. Em 65 a.C., César, para homenagear o pai, morto 20 anos antes, juntou 320 pares de lutadores em trajes de prata e só não trouxe mais deles porque o Senado condenou o excesso. Assim, durante a República, os jogos eram financiados por particulares e, aos poucos, o significado religioso deu lugar à exibição de riqueza e poder, o que suscitou um caráter abertamente político às lutas.”

HAAG, C. Sangue e areia: estudar os antigos gladiadores ajuda a entender a sociedade atual. *Pesquisa Fapesp*, n. 125, jul. 2006. p. 87-89.

- É provável que os estudantes conheçam os jogos romanos por meio de representações no cinema ou nos jogos eletrônicos. Pode-se explorar a familiaridade com tais representações para promover o interesse da turma pelo assunto. Deve-se, contudo, questionar a naturalização da violência e sua espetacularização.
- A afirmação da cidadania romana no poder, exemplificada pelo ritual que envolvia a vida e a morte dos gladiadores (escravizados estrangeiros, em geral), é um tema

delicado. O autorreconhecimento como romano se relacionava, em alguma medida, ao desprezo pela vida de um não romano. Se julgar pertinente, questione, de um ponto de vista ético, esse tipo de comportamento, que ainda pode ser encontrado entre nacionais e estrangeiros, mas também entre os membros da mesma comunidade nacional.

Ao questionar os requisitos para ser considerado cidadão e os papéis atribuídos às mulheres na Roma antiga, o conteúdo favorece o desenvolvimento das habilidades EF06HI12 e EF06HI19.

• Ao tratar da questão das mulheres romanas, é importante destacar o fato de que as informações contidas no capítulo referem-se às que pertenciam à elite romana. São abordadas, portanto, a imagem dessas mulheres e sua relação com os papéis sociais a elas atribuídos e, consequentemente, aceitos. Entre as virtudes que a sociedade esperava delas destacavam-se a vocação para a maternidade, a piedade e a disposição para a concórdia. Pode-se perguntar aos estudantes em que medida essas características são esperadas das mulheres na sociedade atual.

Agora é com você!

1. Até o fim da república, o termo designava o “comando”. O título de imperador era dado por soldados a um general após uma vitória no campo de batalha. Esse título era extinto assim que o general voltava para a cidade. Augusto se apropriou do termo e o tornou vitalício. *Imperator*, então, passou a significar o domínio sobre todo o território de Roma.

2. O Senado não deixou de existir, mas sua função tornou-se cada vez mais figurativa. A instituição, na prática, aprovava tudo o que era enviado por Augusto.

3. Essa política relaciona-se a um conjunto de medidas adotadas pelo governo romano para entreter a população. O circo refere-se a oferta de diversões populares. O pão faz alusão a distribuição de alimentos, sobretudo pão e trigo, aos cidadãos. Violentos e gratuitos, os espetáculos também tiveram importância simbólica, pois a plateia podia decidir o destino dos gladiadores, que eram principalmente estrangeiros e prisioneiros de guerra. Isso favorecia a suposição de que os romanos eram superiores, assim como a afirmação da cidadania romana.

BRIDGEMAN IMAGES/STONE BRASÍL - MUSEU DA CIVILIZAÇÃO ROMANA, ROMA



Relevo romano do século III d.C. representando uma refeição familiar.

GIANNI DAGLI ORTISHUTTERSTOCK - MUSEU DO LOUVRE, PARIS



Estátua de aproximadamente 20 d.C. representando a imperatriz Lúvia Drusa como deusa da fartura.

164

As mulheres no império

Sabe-se pouco sobre as mulheres no Império Romano, pois quase todas as fontes históricas escritas a que se tem acesso foram produzidas por homens. Dessa forma, é possível entender o que os homens romanos esperavam das mulheres, e não como era, de fato, o cotidiano delas.

De acordo com essas fontes, havia em Roma mulheres de diferentes camadas sociais. As nascidas em Roma e filhas de romanos eram cidadãs. Isso não significava, porém, que elas tinham direitos e liberdade.

Ainda conforme essas fontes, esperava-se que as mulheres ricas se casassem com homens da mesma camada social e cuidassem de seu *domus* (sua casa), dedicando-se a atividades domésticas ou relacionadas a elas, como a tecelagem.

A última esposa de Augusto, Lúvia Drusa, era o modelo de comportamento para as mulheres da elite: uma figura maternal e piedosa, que sempre buscava a paz. Em 16 a.C., ela foi a primeira mulher a ter sua imagem gravada em moedas provinciais. Assim, seus trajés e penteados ditaram moda em todo o império.

Depois de sua morte, Lúvia foi divinizada e se tornou referência para as imperatrizes seguintes. Assim, outras formas de existência feminina entre os membros da elite foram silenciadas no Império Romano.



Imagens em contexto!

A imagem de Lúvia foi usada no Império Romano como referência para o bom comportamento feminino. Na outra imagem, é representada uma refeição em família: o personagem maior e acima dos demais é o pai da família. A mulher, sentada à esquerda do homem, é proporcionalmente bem menor que ele.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Identifique a diferença de sentido no emprego do termo *império* durante a fase republicana e durante a fase imperial da história de Roma.
2. Qual era a relação estabelecida entre o imperador Augusto e o Senado?
3. Descreva resumidamente a política imperial romana do pão e circo.

Orientação para as atividades

As atividades propostas no boxe “Agora é com você!” demandam os procedimentos de sistematização do aprendizado. É possível que os estudantes tenham facilidade para identificar as informações e elaborá-las textualmente de forma coerente. Caso boa parte se limite a identificar e transcrever informações, peça aos

estudantes que reescrevam a resposta em colaboração com os colegas. Um bom método é a produção oral de respostas em duplas, o registro dessas respostas e a reescrita do texto resultante a fim de obter coerência e suprimir as marcas de oralidade. Isso é importante porque muitas vezes os estudantes conseguem se expressar oralmente com mais facilidade.

O império depois de Augusto

No fim de sua vida, Augusto já havia escolhido um sucessor: o general Tibério, filho de Lúvia e seu enteado. Com a morte de Augusto, em 14 d.C., teve início a primeira dinastia de imperadores romanos.

O Império Romano, em seu auge, foi governado por quatro dinastias distintas: a Júlio-Claudiana (27 a.C.–68 d.C.), a Flaviana (69–96 d.C.), a Nerva-Antonina (96–192 d.C.) e a Severa (193–235 d.C.).

Não havia regra definida para a sucessão. Em geral, o imperador seguinte era escolhido pelo governante em exercício e, quando este morria, o indicado ficava com o cargo. Algumas vezes o Senado ou altos membros do exército podiam indicar os sucessores.

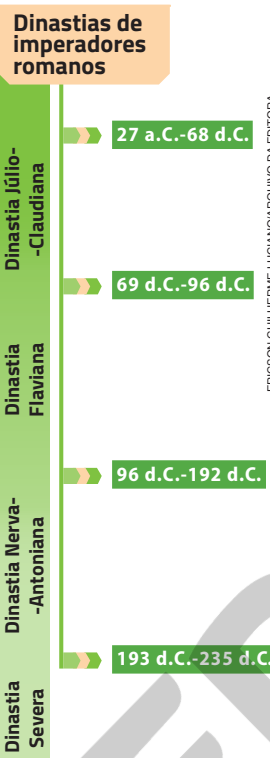
Nem sempre a transição entre imperadores foi pacífica; muitas vezes, resultou em guerras civis. O fim da dinastia Júlio-Claudiana foi seguido de uma guerra civil, motivada pelo descontentamento popular com as desigualdades sociais e pelos desentendimentos entre integrantes do Senado e líderes do exército.

Em meio a essa turbulência, Tito Flávio Vespasiano, que era comandante militar no Egito e na Judeia, recebeu apoio do exército e do Senado e tornou-se imperador. Iniciou, assim, a dinastia Flaviana, em 69 d.C. Os integrantes dessa dinastia buscaram reconstruir a cidade de Roma por meio de uma série de obras públicas e reequilibrar as finanças do império.

A dinastia seguinte, chamada Nerva-Antonina, foi apresentada por alguns historiadores como a mais bem-sucedida na administração imperial e em sua pacificação. A última dinastia do período clássico foi a Severa, que enfrentou pressões populares e das províncias, além de ameaças externas constantes às fronteiras do território.



Vista aérea das ruínas da Fortaleza de Massada, em Israel. Foto de 2018.



FONTE: GRIMAL, P. *História de Roma*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

Representação artística sem proporção para fins didáticos.

Imagens em contexto!

A Judeia foi uma conquista militar importante de Vespasiano. Jerusalém resistiu ao domínio romano em 66 d.C. e depois, novamente, entre 73 e 74 d.C. A Fortaleza de Massada, último ponto da resistência dos judeus ao império, foi destruída por volta de 73 d.C., após um prolongado cerco.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

BNCC

Com base nas referências à história política romana, separando-a por marcos temporais, é possível questionar alguns dos procedimentos de construção do conhecimento histórico, relacionando o conteúdo à **Competência Específica de História nº 6**.

Curadoria

História da vida privada: do Império Romano ao ano mil (Livro)

Philippe Ariès e Georges Duby (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2009. v. 1.

Esse livro é o primeiro de uma coleção de cinco volumes sobre a vida cotidiana e privada na história universal. Prefaciado pelo historiador francês Georges Duby, que dirige a coleção ao lado de Philippe Ariès, o livro abrange um período de cerca de oito séculos, compreendendo o declínio do Império Romano do Ocidente, a Alta Idade Média ocidental e a história de Bizâncio entre os séculos X e XI. Entre os muitos temas abordados, encontram-se análises detalhadas sobre sexualidade, casamento, relações familiares e atitudes religiosas. Os primeiros ensaios, escritos pelo historiador Paul Veyne, são dedicados ao período do Império Romano.

- Nesta página, são apresentadas as dinastias do Império Romano, destacando as especificidades de seu cenário político e cultural. É possível que os estudantes imaginem as dinastias apenas como linhagens reais hereditárias baseadas na consanguinidade. Em Roma, contudo, as linhagens e sucessões se relacionavam a laços familiares, mas não necessariamente de consanguinidade e descendência biológica, como nas monarquias medievais e modernas.

Cruzando fronteiras

Pretende-se, na seção, refletir sobre Pompeia como uma cidade cujos vestígios contribuem para a compreensão do cotidiano dos antigos romanos.

Atividades

1. De acordo com o texto de Mary Beard, é “uma combinação mortal e fervente de gases, detritos vulcânicos e lava que se desloca em alta velocidade, sem deixar chances de sobrevivência”.
2. Espera-se que avaliem que os vestígios humanos petrificados são documentos históricos e permitem a leitura da tentativa de fuga e do sofrimento pelos quais passaram os moradores de Pompeia. Além disso, permite conhecer seu modo de vida no momento da erupção.
3. A resposta é aberta. Espera-se que ela esteja entre a definição dos vestígios humanos petrificados como documento histórico e a leitura da tentativa de fuga ou do sofrimento pelos quais passaram os moradores de Pompeia.

Atividade complementar

A atividade a seguir sugere o uso pedagógico de tecnologia. Caso seja possível sua realização, a depender do acesso à internet, é uma sugestão interessante para aliar ensino e tecnologia no âmbito escolar. Pompeia não foi a única cidade afetada pelo Vesúvio. A vizinha Herculano também foi coberta pela lava. O jogo *O último banquete em Herculano* conta um pouco dessa história. Sugira aos estudantes que o acessem por meio do *link*: <http://www.larp.mae.usp.br/o-ultimo-banquete-em-herculano/download/> (acesso em: 25 jan. 2022). Eles podem baixar o jogo gratuitamente. A duração do jogo é de cerca de uma hora e não é possível salvar a partida. Peça a eles que, após completar o jogo, escolham um dos cenários e anatem o que aprenderam sobre o cotidiano dos romanos nele. As etapas de solução do jogo e anotações devem ser feita em casa, reunindo as dúvidas para a aula seguinte.

Cruzando fronteiras

Você já leu alguma reportagem ou assistiu a algum documentário sobre Pompeia? Essa cidade foi soterrada por lava, pedras e cinzas expelidas pelo vulcão Vesúvio, em 79 d.C. Por causa do soterramento, ela foi preservada e tornou-se um sítio arqueológico a céu aberto.

“Nas primeiras horas do dia 25 de agosto de 79 d.C., a chuva de pedras-pomes que caía sobre Pompeia começou a **amainar**. Parecia um bom momento para deixar a cidade e fazer um esforço para se manter seguro. Um grupo desorientado de mais de vinte fugitivos que se abrigara dentro das muralhas [...] arriscou sair por um dos portões ao leste da cidade, na esperança de escapar do alcance do bombardeio vulcânico.

[...] uns vinte metros à frente, [...] foram arrasados pelo que hoje conhecemos como o ‘fluxo piroclástico’ do Vesúvio – uma combinação mortal e fervente de gases, detritos vulcânicos e lava que se deslocou em alta velocidade, sem deixar chances de sobrevivência. [...]

Mulheres a ponto de dar à luz, cães ainda amarrados aos seus postes e um claro aroma de **halitose**... Estas são imagens memoráveis da vida [...] em uma cidade romana subitamente interrompida. Há muitas mais: os pães abandonados enquanto assavam no forno; o grupo de pintores que largaram a decoração de um quarto pela metade, deixando para trás os potes de tinta e um balde cheio de gesso fresco no alto de um andaime [...].”

BEARD, M. *Pompeia: a vida de uma cidade romana*. Rio de Janeiro: Record, 2016. *E-book*.



Amainar: cessar, perder força, diminuir.

Halitose: mau hálito. Nesse caso, o aroma se devia aos gases vulcânicos expelidos na erupção.

Pesquisadora analisando restos mortais de uma vítima da erupção do Vesúvio, Itália. Foto de 2019.

Responda no caderno.

1. O que é fluxo piroclástico?
2. Por que Pompeia é um sítio arqueológico a céu aberto?
3. Em sua opinião, o que o estudo dos vestígios petrificados da cidade e de seus habitantes pode revelar sobre a vida em Pompeia e a erupção do Vesúvio?

166

Interdisciplinaridade

Pompeia, construída perto do Vesúvio, foi um caso histórico cujo estudo pode sensibilizar os estudantes para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular ciências **EF07CI15** – “Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e tsunamis) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas”.

O cristianismo

O cristianismo começou como um culto modesto entre judeus da Palestina durante o século I d.C. Os primeiros cristãos seguiam os ensinamentos de Jesus, um judeu humilde que se dizia filho de Deus.

Jesus foi condenado pelos romanos e por parte da elite judaica à crucificação, uma punição dada a criminosos sem cidadania romana pelos crimes de **sedição** e **heresia**.

Os seguidores de Jesus o viam como o Cristo, o **ungido**, que teria morrido para salvar os justos. A Boa Nova (Evangelho) seria a promessa do perdão dos pecados e de um reino que não era deste mundo.

A maioria dos primeiros fiéis cristãos era pobre. A ideia central das primeiras comunidades cristãs era a de que seu **messias** voltaria, julgaria os bons e os maus, e faria na Terra o reino de Deus.

Essas comunidades, que se formaram na região da Judeia, eram organizadas de maneira muito simples. Não havia edifícios imponentes para a celebração dos cultos. Por isso, as reuniões aconteciam, por exemplo, nas casas dos fiéis ou em locais isolados, como as **catacumbas**. Também não existia um **clero** estruturado, e os cultos e as celebrações eram conduzidos pelos membros da comunidade.

Aos poucos as comunidades cristãs foram se espalhando para outras regiões. Por volta do ano 70 d.C., havia cristãos em muitas partes do Império Romano.

Sedição: revolta, motim, levante contra uma autoridade.

Heresia: teoria ou prática que nega ou contradiz uma doutrina estabelecida.

Ungido: sagrado.

Messias: na tradição judaica, redentor prometido por Deus para salvar a humanidade e criar um mundo de paz e justiça. Para os cristãos, Jesus é essa figura.

Catacumba: passagem ou galeria subterrânea geralmente usada para sepultamentos.

Clero: conjunto dos sacerdotes que fazem parte de uma igreja.

Imagens em contexto!

Essa lápide foi produzida no período do denominado cristianismo primitivo. A representação de Jesus como o Bom Pastor é uma das mais antigas do cristianismo.



Representação do Bom Pastor em lápide, provavelmente do século I d.C., encontrada em Roma, Itália.

• São apresentadas as origens do cristianismo no interior do Império Romano. A ideia é compreender a doutrina cristã como uma narrativa religiosa que conquistou as pessoas materialmente desprovidas e acabou se tornando revolucionária, entre outros aspectos, por colocar em xeque a autoridade do imperador.

Ampliando

No texto a seguir, é apresentada uma explicação para o sucesso da conversão ao cristianismo.

“Não podemos deixar de recordar que a difusão do cristianismo aconteceu no conjunto da Bacia Mediterrânea onde vigorava uma economia fundamentada na escravidão. As mulheres e crianças não afortunadas também eram penalizadas com a exclusão social na sociedade greco-romana, marcadamente machista e brutal. Não era estranho, portanto, que o Evangelho respondesse a uma expectativa profunda dos homens nos primeiros séculos da nossa era.”

FIGUEIREDO, A. C. S. de. O cristianismo copta: uma face particular do multiculturalismo cristão. In: CONGRESSO Internacional de Religião, mito e magia no Mundo Antigo, 1., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ/NEA, 2010. p. 18.

Curadoria

O cristianismo e o Império Romano: tópicos sobre mobilidade espacial, identidade étnica e hibridismo cultural (Artigo)

Ludimila Caliman Campos. *Revista Ágora, Vitória*, n. 15, p. 132-145, 2012.

O artigo apresenta reflexões sobre a mobilidade espacial, a identidade étnica e o hibridismo cultural no Império Romano, bem como a respeito da expansão e da difusão do cristianismo nesse contexto.

Ao tratar da expansão e das transformações do cristianismo, contribui-se para o desenvolvimento das habilidades EF06HI14 e EF06HI18, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5** e da **Competência Específica de História nº 2**.

- Até em locais mais próximos de Roma, as diferenças culturais podiam ser acentuadas. No norte da África, por exemplo, Cartago era um importante centro da fé cristã, fortemente influenciado pela cultura e pela língua latinas. Outra realidade era encontrada no Egito, que abrigava uma literatura bastante diversa. Lá, uniram-se elementos da filosofia grega à mensagem dos evangelhos. Outro exemplo dessa multiculturalidade pode ser encontrado na chamada língua copta, uma das várias faladas no Egito naquela época. O copta era uma síntese da antiga língua egípcia com a grega e a romana. Em sua escrita, que não era hieroglífica, utilizava-se o alfabeto grego. No século III, ela foi adotada como língua oficial da religião cristã egípcia, que passou a ser denominada cristianismo copta, sendo praticada ainda hoje.



Foto do interior de catacumba ornamentada com cenas bíblicas, provavelmente pintadas no século IV d.C., em Roma, Itália.

A expansão do cristianismo

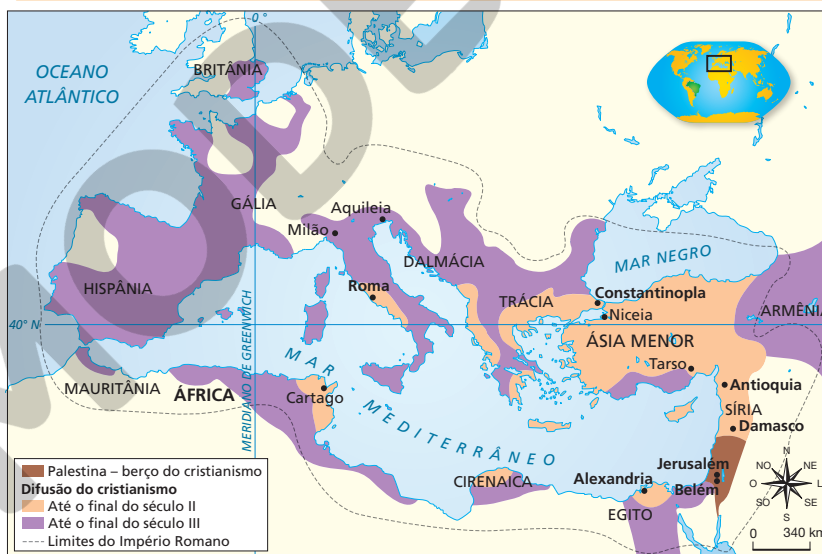
Os primeiros seguidores do cristianismo eram perseguidos porque não aceitavam cultuar os deuses romanos nem reconhecer a autoridade divina do imperador. Mesmo assim, a religião se espalhou pelas diversas regiões do Império Romano, principalmente entre integrantes das camadas mais pobres da população e os escravizados.

Isso decorreu provavelmente da prática cristã de auxiliar os mais pobres, doentes e órfãos, bem como da promessa de uma vida após a morte, na qual todos seriam livres se acreditassem em Cristo. Ou seja, a popularidade da religião estava relacionada à ideia de justiça social.

Até o século III d.C., os cristãos haviam organizado casas de culto e distribuição de alimentos e criado uma rede de ajuda mútua entre os fiéis em muitas partes do império. Naquele período, muitas famílias da elite romana haviam se convertido ao cristianismo e, por isso, a perseguição aos cristãos tornou-se mais rara e difícil.

Como o Império Romano era muito vasto, à medida que o cristianismo se expandia, ia sendo influenciado por diferentes culturas. Cada comunidade que incorporou a religião adaptou-a a sua cultura.

A expansão do cristianismo – séculos I d.C.-III d.C.



FONTE: DUBY, G. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 30.

- É importante comentar com os estudantes o tempo de expansão do cristianismo no território imperial. Começando na porção oriental, foi se espalhando pelo Ocidente. Não por acaso, os primeiros registros do Evangelho foram feitos na língua grega. É notável, porém, o ritmo da expansão representada no mapa desta página. Considerando que a religião é um fato de longa duração, a substituição pelo cristianismo ou o deslocamento das antigas crenças e práticas religiosas seculares vigentes entre os romanos ocorreram em um intervalo de trezentos anos.

Uma crise no império?

No século III d.C., o modelo político de Roma apresentava sinais de desgaste. Além disso, o crescimento do cristianismo contribuiu para mudar algumas características do império.

A hipótese mais tradicional para a explicação da chamada crise do século III é a do colapso do sistema escravista. De acordo com essa interpretação, com a redução da expansão territorial romana, diminuiu o número de pessoas capturadas pelo exército. Assim, começaram a faltar trabalhadores no campo.

Isso se refletiu no preço dos alimentos e de outros produtos, tornando o custo de vida no império extremamente caro e quase insustentável. Assim, as atividades comerciais se reduziram e muitos habitantes dos grandes centros urbanos fugiram para vilas no campo, nas quais podiam produzir ou trocar alimentos.

Com a saída da população, diminuiu a arrecadação de impostos nas cidades. Para reduzir despesas, o império foi gradualmente **desarticulando** o exército, que era muito caro para se manter, deixando a defesa a cargo de **mercenários** estrangeiros, mais baratos.

A hipótese da crise do sistema escravista e de seus efeitos sobre o Império Romano não está equivocada. No entanto, nas regiões que faziam parte do império fora do continente europeu a realidade era diferente.

Nas províncias na África do Norte, por exemplo, a economia estava melhorando. Assim, cada vez mais integrantes da elite local foram incorporados às ordens equestre e senatorial. Muitos dos chamados bárbaros conquistaram a cidadania romana, especialmente em 212 d.C., quando o imperador Caracala a estendeu a todos os habitantes livres do império.

Assim, é preciso **relativizar** a ideia de crise em todo o sistema imperial e considerar que houve algumas mudanças profundas, mas lentas, e não ao mesmo tempo em todas as regiões.

Detalhe de afresco romano do século I d.C. representando uma mulher escravizada, encontrado nas ruínas de Pompeia, em Nápoles, Itália.



BRIDGEMAN IMAGES/KESTONE BRASIL - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL, NÁPOLES

Desarticular: desfazer, desunir, separar.

Mercenário: nesse caso, soldado que serve ao exército em troca de uma remuneração.

Relativizar: analisar algo considerando sua relação com outros objetos ou aspectos.

Imagens em contexto!

O afresco foi encontrado em uma escavação realizada na chamada Casa do Amor Punido (ou Casa dos Vícios), em Pompeia. Essa casa era uma das mais luxuosas da cidade e pertenceu a dois libertos bem-sucedidos. Na cena completa do afresco, são representados a deusa Vênus e o deus Marte. O desenho da escravizada está ao fundo da cena.

Ao tratar da crise do século III, destacando a relação entre a expansão territorial e a reposição da mão de obra escravizada, as tensões sociais e a ruralização, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades **EF06HI15**, **EF06HI16** e **EF06HI17**. Ao abordar a ampliação da cidadania romana para todos os homens livres do império, contribui para o desenvolvimento das habilidades **EF06HI12** e **EF06HI17**. As referências à variedade do sistema imperial mobilizam a habilidade **EF06HI13**.

- Por meio da noção de liberdade e da prática da manumissão, os escravizados podiam se tornar livres. No entanto, mesmo do ponto de vista jurídico, desde Augusto, havia uma série de limitações impostas aos libertos. Legalmente, havia um número máximo de escravizados manumitidos por testamento, e ser liberto não implicava ter cidadania. Os libertos podiam adquirir e vender propriedades e estabelecer contratos, mas eram impedidos de transmitir seus bens a herdeiros naturais. Tudo o que adquiriam retornava ao patrimônio de seus patronos (donos que os libertaram). Segundo o historiador Fabio Joly, essas limitações aumentaram o poder senhorial. Joly utiliza esse quadro como o pano de fundo para interpretar a filosofia estoica sobre a liberdade e a escravidão. Em linhas gerais, o liberto continuava preso ao passado servil, como se sua alma permanecesse escravizada. Ainda segundo Joly, o filósofo Sêneca tomava a figura do liberto em seu argumento sobre a verdadeira liberdade, jamais alcançável pela manumissão. Para mais informações sobre o assunto, consulte: JOLY, F. D. Liberdade e escravidão no pensamento estoico romano: uma leitura da *Consolatio ad Polybium*, de Sêneca. *Revista de História*, São Paulo, n. 176, p. 120, 2017.

- Apenas em 212 d.C., todos os homens livres dos territórios do império foram considerados cidadãos romanos. A extensão da cidadania era uma estratégia para construir a unidade cultural, além da territorial, a fim de tornar o império mais estável. Contudo, com um território tão extenso e culturas tão plurais, a unidade identitária era um sonho muito distante.

Ao tratar da tetrarquia e da divisão do império, bem como da capitalidade de Bizâncio, o conteúdo mobiliza as habilidades EF06HI13, EF06HI14 e EF06HI15.

- Com base na história de Bizâncio, é possível entender a presença romana na Ásia. A cidade foi fundada no século VII a.C. por colonos gregos. Em 196 d.C., Bizâncio passou a pertencer aos romanos. Em toda a Antiguidade e em períodos históricos posteriores, a cidade destacou-se por estar em uma posição geográfica privilegiada: no Estreito de Bósforo. Configurava, assim, uma passagem entre os mundos oriental e ocidental.
- A lógica da cidadania que vigorava em Bizâncio era a de que havia poucos cidadãos gregos ou romanos, os quais eram os responsáveis pela administração e pela fiscalização da cidade. Os não cidadãos eram a maioria e pagavam alta tributação sobre suas atividades. Isso mudou com a extensão da cidadania romana a todos os habitantes livres do império, determinada por Caracala, e, mais tarde, com a transformação da cidade em capital romana.

AKG-IMAGES/ALBUMFOTARENA - BASÍLICA DE SÃO MARCOS, VENEZA



Os tetrarcas, escultura do século IV representando os imperadores e os césares que governavam o império.

BRIDGEMAN IMAGES/KESTONE BRASIL - MUSEU DO KREMLIN, MOSCÚ



Pulseira de ouro, vidro e ferro fundido produzida em Constantinopla, entre os séculos IV e V, encontrada na região do norte do Mar Negro.

RIVERHERON/ISTOCK/GETTY IMAGES PLUS



Estátua de bronze representando Constantino em York, Reino Unido. Foto de 2017. Nesse local, ele foi proclamado imperador de Roma, em 306 d.C.

A tetrarquia

O imperador Diocleciano, que assumiu o poder em 284 d.C., foi o último a tentar pôr fim ao culto cristão no império ou pelo menos diminuir sua importância. Ele não conseguiu.

Diocleciano teve mais sucesso em instituir uma forma de tornar a rotina administrativa mais fácil com o estabelecimento da tetrarquia (governo dividido entre quatro pessoas).

Nesse sistema havia dois imperadores. Cada um era responsável por uma porção do Império Romano: a Ocidental, que era administrada por Maximiano, e a Oriental, sob a supervisão de Diocleciano. Cada imperador tinha uma espécie de auxiliar, que recebia o título de César.

O império sob Constantino

A tetrarquia não funcionou por muito tempo. Diocleciano abdicou em 305 d.C. e teve início uma disputa por poder. Constantino, que era militar e César de Diocleciano, tornou-se imperador único por meio de um golpe de Estado, se mantendo no poder entre 306 d.C. e 337 d.C.

Em 330 d.C., com o aumento da importância do Oriente, ele transferiu a capital do império para Bizâncio. A cidade, então, tornou-se *Constantinopla* ("cidade de Constantino").

Em Constantinopla, havia intenso trânsito de pessoas e de culturas, e funcionava um comércio muito lucrativo. As principais rotas comerciais que ligavam o Ocidente ao Oriente passavam por essa cidade. As cerâmicas feitas no sul da França, por exemplo, eram enviadas para Constantinopla. De lá eram distribuídas para o Oriente e para o sul do Mar Mediterrâneo.

Sedas chinesas, antes de chegar à elite de Cartago, passavam pelos mercados e pelas rotas de Constantinopla. As especiarias produzidas na Índia também passavam por lá antes de chegar às cozinhas de Roma e de vários outros lugares.

Atividade complementar

Proponha aos estudantes a realização de uma cronologia das informações apresentadas no capítulo. Se julgar conveniente, proponha-lhes a ampliação dessas informações básicas com a realização de uma pesquisa em livros impressos e/ou na internet. A cronologia pode ser ilustrada com a reprodução de imagens de época ou com desenhos feitos pelos estudantes. Você pode propor-lhes, ainda, que construam uma linha do tempo relacionando o cristianismo às transformações políticas do Império Romano. Atente sempre para o fato de que se deve cuidar da proporção para sinalizar a duração e a distância temporal entre os acontecimentos.

Cristianismo: religião oficial do império

Em 313 d.C., Constantino decretou o Edito de Milão. Por meio desse documento, ele concedeu liberdade de culto aos seguidores do cristianismo.

Como a religião foi permitida, o número de fiéis aumentou ainda mais e a estrutura do cristianismo foi se tornando mais complexa. Com o passar do tempo, os cristãos começaram a divergir sobre a liderança da instituição e a doutrina que deveriam seguir.

Nesse contexto, surgiu a questão das heresias, que eram as interpretações do cristianismo consideradas erradas. Para identificar uma doutrina errada, era preciso que houvesse uma certa. Mas, com tantas interpretações distintas, quais eram as corretas e quais eram as erradas?

Em 325 d.C., o imperador Constantino convocou um **concílio** para resolver essa e outras questões. Cerca de trezentos bispos se reuniram, então, na cidade de Niceia para estabelecer a ortodoxia, ou seja, escolher a interpretação correta relacionada a vários pontos do cristianismo.

No ano 380 d.C., o imperador Teodósio tornou o cristianismo a religião oficial do Império Romano. Isso causou um embate: quem teria autoridade sobre a Igreja? O problema piorou com a instituição do papado, isto é, o momento em que o bispo de Roma passou a receber o título de papa e reivindicar autoridade sobre todos os demais.

Concílio: reunião de autoridades religiosas com o objetivo de discutir e tomar decisões sobre questões pastorais, de doutrina, fé e costumes.

Imagens em contexto!

Na imagem, há a representação do imperador Constantino sendo curado da lepra (hanseníase). Essa doença é causada por uma bactéria e se manifesta pelo aparecimento de manchas brancas na pele e de feridas no corpo do doente, principalmente nas extremidades, como mãos, pés e cabeça. Constantino teria sido curado, segundo a tradição cristã, pela intervenção divina mediada por São Silvestre. Essa pintura compõe uma série de afrescos pintados no século XIII em uma igreja na cidade de Roma para homenagear Constantino.



Detalhe do afresco *A lenda de Constantino e São Silvestre*, de 1246.

Ao tratar do fortalecimento e da institucionalização da Igreja entre o final da Antiguidade e o início da Idade Média, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI18.

- Os membros da comunidade cristã que conduziam os cultos e as celebrações eram, em geral, os mais velhos ou experientes. Recebiam, geralmente, o nome *presbíteros*, derivado da palavra grega que significa “anciãos”. Com o tempo, o título dos administradores de dioceses (*episcopos*) passou a ser empregado para designar um líder capaz de organizar várias comunidades cristãs (dando origem à palavra *bispo*).
- Do ponto de vista do pensamento político e das justificações do poder, a institucionalização da Igreja e o reconhecimento do poder papal dariam lugar a discussões sobre as relações e proeminências entre os poderes espiritual e temporal (este relacionado à vida mundana e política em geral). A ambição por parte do papado de interferir na vida cotidiana se estenderia por muitos séculos.
- A aproximação ou a confluência entre poder político e poder religioso não é um fenômeno exclusivo do mundo antigo; persiste até hoje. Para promover uma discussão sobre esse assunto, proponha à turma algumas perguntas relativas, por exemplo, às intervenções do papa e de outras lideranças religiosas em assuntos mundanos.

- A institucionalização do papado como autoridade política e religiosa remonta ao século V, quando o imperador romano Valentiniano III reconheceu oficialmente a pretensão de uma autoridade máxima, o bispo de Roma, sobre as igrejas católicas. Assim, o primeiro papa oficialmente reconhecido como autoridade máxima da Igreja Católica foi Gregório I, que permaneceu na função de 590 a 604.

Ao tratar das relações culturais dos romanos com os bárbaros, e de como estes mudaram as fronteiras do império, o conteúdo colabora para o desenvolvimento das habilidades EF06HI14 e EF06HI15.

Ampliando

A relação entre os romanos e os povos bárbaros era complexa. Afinal, com a expansão imperial, a divisão estanque entre *nós* e *eles* se desequilibrou. Mary Beard trata desse assunto no texto a seguir.

“Os romanos eram capazes de desprezar e zombar dos bárbaros conquistados, de exaltar a própria condição civilizada e sofisticada diante daqueles gauleses [...] de longos cabelos e corpos pintados, ou de outros tipos supostamente inferiores. De fato, muitas vezes faziam exatamente isso. Mas a partir desse momento, houve sempre outra corrente de escritos romanos, que fazia uma reflexão mais subversiva sobre a posição relativa dos romanos dentro do mundo mais amplo e sobre como o equilíbrio da virtude deveria abranger os de dentro e os de fora. Quando, três séculos mais tarde, o historiador Tácito insinuou que a verdadeira virtude ‘romana’ residia nos ‘bárbaros’ da Escócia, e não na própria Roma, estava desenvolvendo uma tradição de argumentação que remontava àqueles primeiros dias do Império, e da literatura.”

BEARD, M. *SPQR: uma história da Roma Antiga*. São Paulo: Planeta, 2017. p. 242.



A. DE GREGORIO/DE AGOSTINI/GETTY IMAGES - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL, NÁPOLES

Estátua do século I d.C. representando Lakshmi, a deusa indiana (hindu) da fortuna e da beleza, encontrada nas ruínas de Pompeia, Itália.

Os povos “bárbaros” e o fim de Roma

Você se lembra do que estudou sobre o termo *bárbaro*? Os romanos usavam essa palavra para caracterizar as culturas que eles consideravam inferiores à greco-romana.

Ser bárbaro também significava não ter direito à cidadania romana, pois os assim chamados não viviam em cidades romanas.

Os cidadãos romanos, especialmente os que moravam em cidades, achavam tinham uma característica especial: a *romanitas* (algo como “romanidade”). Eles acreditavam também que os bárbaros não tinham bons valores. Essa era uma forma de procurar afirmar sua superioridade sobre os povos vizinhos e conquistados.

Quando Roma se tornou cristã, o conceito se modificou, e quem era pagão (ou seja, não cristão) passou a ser considerado bárbaro.

Entre os séculos III e IV d.C., alguns eventos mudaram as relações entre os romanos e os chamados povos bárbaros. Nos territórios da China, os anos 350 d.C. a 360 d.C. foram marcados por temperaturas extremas e pela falta de alimentos. Diante dessa situação, a população desses territórios começou a se deslocar, empurrando várias tribos asiáticas, como a dos hunos, e povos conhecidos como germânicos (vândalos, godos e visigodos, entre outros) para as fronteiras do Império Romano.



Imagens em contexto!

A relação dos romanos com povos de outras culturas não era simples. Por exemplo, nas escavações arqueológicas em Pompeia foi encontrada a estatueta indiana da imagem. Provavelmente, ela passou por diferentes locais até chegar a uma casa romana, em Pompeia. Se as culturas bárbaras fossem vistas apenas como inferiores, essa representação de Lakshmi não estaria lá.



Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2011.

172

Ampliando

No texto a seguir, o historiador Peter Frankopan aborda o impulso das migrações ocorridas a partir do século III, em especial as sucedidas entre 350 d.C. e 360 d.C.

“É provável que isso tenha sido causado por uma mudança climática, que tornou a vida nas estepes excepcionalmente dura e desencadeou intensa competição por recursos. O impacto foi sentido desde a Bactria, no norte do Afeganistão, até a fronteira romana no Danúbio, onde refugiados começaram a aparecer em grandes levas [...]”

FRANKOPAN, P. *O coração do mundo: uma nova história universal a partir da Rota da Seda: o encontro do Oriente com o Ocidente*. São Paulo: Planeta, 2019. p. 80-81.

A divisão do império e a Antiguidade tardia

Diante da pressão nas fronteiras, no final do século IV, o imperador Teodósio adotou uma política de distribuição de terras aos chamados povos bárbaros como forma de construir novas alianças.

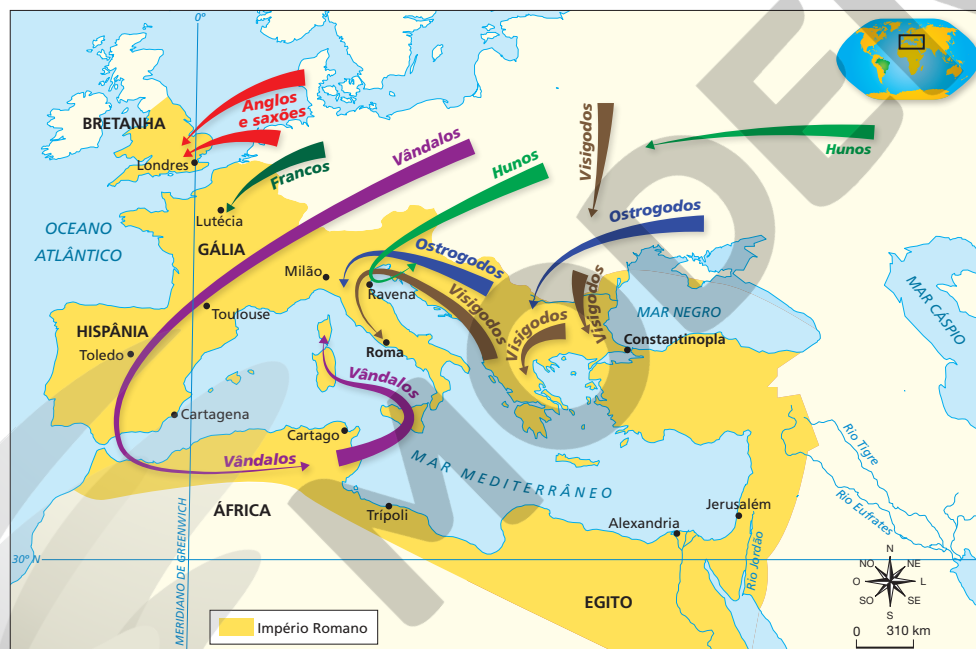
Além disso, ele dividiu o território romano em Império Romano do Oriente, com capital em Constantinopla, e Império Romano do Ocidente, sediado em Ravena, na Itália.

Apesar dessas medidas, líderes bárbaros que ainda eram considerados uma ameaça ao território romano se fortaleceram. Em contrapartida, o Império do Ocidente estava enfraquecido militar e economicamente. Do ponto de vista cultural, tinha sido bastante modificado pelos valores cristãos, que se misturavam à cultura romana. Assim, em 410 d.C., os visigodos invadiram e saquearam Roma. Em 476 d.C., o último imperador romano do Ocidente foi deposto pelos ostrogodos.

Ao analisar a crise do sistema escravista, a saída da população das cidades em direção ao campo, a expansão do cristianismo e a chegada de grupos bárbaros aos territórios do império, alguns historiadores criaram a expressão *Antiguidade tardia* para designar o período entre o século III e o século VIII.

O uso desse termo serve para relativizar a queda do Império Romano em 476 d.C. como o fim do mundo antigo e o início da Idade Média, período que você estudará no próximo capítulo.

O avanço germânico sobre o Império Romano – século V d.C.



FONTE: KINDER, H.; HERGT, M.; HILGEMANN, W. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a nuestros días*. 22. ed. Madrid: Akal, 2007. p. 116.

Ao tratar da reorganização do império e da noção de Antiguidade tardia, o conteúdo mobiliza a habilidade EF06HI13 e as Competências Específicas de História nº 5 e nº 6.

- Nessa parte do capítulo, reforçam-se os elementos que compuseram a chamada crise do século III e apresenta-se o conceito de Antiguidade tardia na historiografia. Tradicionalmente, os historiadores atribuem o início da crise aos problemas no funcionamento do sistema escravista romano. Para eles, a Idade Média se iniciou logo em seguida. Alguns historiadores contemporâneos, por sua vez, ao refletir sobre as realidades distintas do império, optam por abordar o período à luz do conceito de Antiguidade tardia.

- Como já apontado, a diversidade no interior do império era bem maior do que a representada nas imagens que chegaram aos dias atuais. Um exemplo básico dessa diversidade tem a ver com as duas línguas hegemônicas: o latim no Ocidente e o grego no Oriente. Havia, também, grande diversidade religiosa, que se preservava apesar do avanço do cristianismo. Àquela altura, o cristianismo também se espalhou pelo império e não era mais somente uma religião relacionada aos escravizados, aos libertos e aos homens e às mulheres livres e pobres, porque parte da elite romana também havia se convertido a ela.

- O tema da barbárie e da relação dos romanos com os não romanos, muitos dos quais já cidadãos, é debatido nessa parte do capítulo. Apesar do conceito de barbárie usado no Império Romano, os diálogos entre as culturas eram marcados pela admiração e pela negação. No mapa desta página, é possível identificar alguns dos povos germânicos com os quais os romanos mantinham contato e que ocupariam a porção ocidental do império.

A seção contribui para a reflexão sobre os fundamentos da escrita da história ao ressaltar o caráter temporal das interpretações, mobilizando, portanto, a **Competência Específica de História nº 6**.

Versões em diálogo

Por meio de trechos citados – um de um historiador do século XVIII e outro de uma historiadora contemporânea –, promove-se a análise do debate entre duas percepções da *Pax Romana* e do Império Romano de forma geral, em contextos históricos e historiográficos distintos.

Atividades

1. *Pax Romana* foi o nome atribuído a uma política imperial adotada por Augusto, em 28 a.C., que teria durado até o governo de Marco Aurélio, em 180 d.C. Com essa política, instituiu-se a proteção das fronteiras do Império Romano contra a invasão de povos bárbaros pelas forças militares. O império não provocaria guerras por expansão territorial, mas se esforçaria para não perder territórios.

2. No texto de Gibbon, há uma idealização do Império Romano e de alguns de seus imperadores como bondosos e necessários para a história da humanidade. Já Beard destaca o fato de que os que comandavam o Império Romano, como Adriano, um dos “bons imperadores” para Gibbon, podiam ser fúteis, caprichosos e cruéis.

3. Para melhor compreensão desses pontos de vista distintos pelos estudantes, comente com eles que Gibbon foi um historiador britânico do século XVIII, ao passo que Mary Beard é uma historiadora e arqueóloga contemporânea. No texto deles devem estar destacadas a valorização do Império Romano por Gibbon e a crítica feita por Beard à visão de Gibbon.

Versões em diálogo

Pax Romana (“paz romana”) foi o nome da política adotada pelo primeiro imperador romano, Augusto, em 28 a.C. Acredita-se que ela tenha durado até o governo do imperador Marco Aurélio, em 180 d.C.

Segundo essa política, as forças militares do Império Romano deveriam concentrar-se na proteção das fronteiras contra a invasão de bárbaros. Assim, o império não deveria provocar guerras por expansão territorial, mas apenas proteger-se da perda de territórios.

De acordo com o historiador britânico Edward Gibbon, orientados pela *Pax Romana*, os imperadores da dinastia Nerva-Antonina:

” TEXTO 1

“[...] persistiram no propósito de manter a dignidade do império sem tentar alargar-lhe os limites. Recorriam a todo e qualquer expediente honroso para aliciar a amizade dos bárbaros e esforçavam-se por convencer a humanidade de que o poder romano, posto acima da tentação de conquista, era movido tão só pelo amor à ordem e à justiça. [...]

O terror das armas romanas dava peso e dignidade à moderação dos imperadores. Eles preservavam a paz mediante uma constante preparação para a guerra; e, ao mesmo tempo que regulavam sua conduta pelos **ditames** da justiça, anunciavam às nações de seus confins que estavam tão pouco dispostos a suportar quanto a cometer uma injúria.”

GIBBON, E. *Declínio e queda do Império Romano*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018. *E-book*.

A também historiadora britânica Mary Beard, por sua vez, afirma que:

” TEXTO 2

“[...] Gibbon viveu em uma época em que historiadores julgavam ‘sem hesitar’ e estavam dispostos a acreditar que o mundo romano teria sido um lugar melhor para se viver do que o deles.

[...] O próprio Gibbon admite – em linhas que são hoje raramente citadas [...] que um de seus favoritos, Adriano, podia também ser fútil, caprichoso e cruel – um excelente príncipe, tanto quanto um tirano ciumento. Gibbon deve ter tido conhecimento do episódio em que Adriano mandou matar seu arquiteto por discordar do projeto de um edifício [...]”

BEARD, M. *SPQR: uma história da Roma antiga*. São Paulo: Planeta, 2017. p. 479.

Com base na leitura e nas reflexões apresentadas, faça o que se pede a seguir.

Ditame: nesse caso, comportamento guiado pela justiça, por princípios morais.

Responda no caderno.

1. O que foi a *Pax Romana*?
2. Identifique a visão de cada um dos historiadores sobre o Império Romano comparado ao chamado mundo bárbaro. Justifique sua resposta com trechos dos textos.
3. Escreva um pequeno texto comparando os pontos de vista expostos nas duas narrativas apresentadas.

Curadoria

O templo de Mars Vítor no fórum de Augusto: o deus da guerra utilizado como símbolo da paz (Artigo)
 Mascuelber de Cássio Cunha Barros. *Classica, Belo Horizonte*, v. 34, n. 2. 2001. Disponível em: <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/962/890>. Acesso em: 21 abr. 2022.

O artigo analisa a construção do fórum de Augusto e do templo de Marte Vingador enquanto símbolos da política imperial. Fórum e templo eram espaços para funções práticas e também toda uma série de rituais cívicos importantes. O autor explora a função ideológica da arquitetura e iconografia na construção da *Pax Romana*.

A Roma do Oriente: o Império Bizantino

Durante grande parte do Império Romano, a importância política e econômica e a diversidade cultural da cidade de Bizâncio eram semelhantes às de Roma. Seu crescimento e sua relevância se deviam, como você estudou, às rotas comerciais que por lá passavam.

Quando Constantino decidiu manter-se naquela cidade, rebatizando-a como Constantinopla, sua arquitetura – marcada por imensos palácios, enormes colunas, estátuas e bibliotecas, entre outras construções – tornou-se ainda mais expressiva. Constantinopla, mais tarde chamada Istambul, passou a ser a maior e a principal cidade da região do Mar Mediterrâneo.

Após a divisão do Império Romano, em 395 d.C., e o saque de Roma pelos visigodos, em 410 d.C., a porção oriental do império se tornou independente, constituindo o que os historiadores costumam chamar de Império Bizantino.

Esse império iniciou uma política expansionista em direção às penínsulas Ibérica e Itálica (no Ocidente) e a territórios no Oriente. Houve conflitos especialmente com o Império Persa e com os vândalos no norte da África, de onde os bizantinos foram expulsos.

Imagens em contexto!

Na imagem, aparece o centro histórico de Istambul, a antiga Constantinopla. À direita, pode-se ver a Hagia Sophia, construída entre 532 e 537 d.C., a mando de Justiniano. Esse era o principal templo cristão do Império Bizantino. Em 1935, depois de ter sido usada por um tempo como mesquita (templo islâmico), a construção foi transformada em museu. Ao fundo, está o Estreito de Bósforo, ligação marítima entre o Mar Mediterrâneo e o Mar Negro.



Vista aérea da cidade de Istambul, na Turquia. Foto de 2021.

175

- Nessa parte do capítulo é apresentada a transformação do Império Romano do Oriente em Império Bizantino, profundamente marcado pelas atividades comerciais e pela diversidade cultural. Nesse item, é interessante chamar a atenção dos estudantes para a continuidade da valorização da cultura helênica no Oriente.

Ampliando

O texto a seguir trata da Hagia Sophia.

“Ainda hoje uma das maiores catedrais já construídas, seu tamanho bastava para fazer dela uma amostra imponente da capital do império. Em termos arquitetônicos, contudo, o objetivo explícito da catedral era inspirar no cristão a sensação de proximidade com Deus. Nesse sentido, nada era mais eficiente do que a experiência de estar dentro do imenso espaço interno da catedral e olhar para cima, para dentro do gigantesco domo central. Como arquitetos, Justiniano escolheu dois gregos eminentes, o físico Isidoro de Mileto e o matemático Artêmio de Tales [...]. O desafio estrutural do projeto era suportar um imenso domo circular sobre uma base quadrada. Nesse caso, foram construídas quatro enormes colunas em cada ângulo do quadrado, no topo das quais havia quatro arcos. O espaço entre os arcos foi preenchido com alvenaria, a fim de criar estruturas triangulares curvas chamadas pendentes, que, juntamente com a extremidade dos arcos, formam uma base resistente para o domo. Com a luz inundando o ambiente ao entrar por 40 janelas na base, o domo parecia flutuar sobre a nave. No centro do domo estava a imagem austera do benevolente Cristo Pantocrator (Onipotente), o ‘Rei de Todos’, mestre dos mundos material e espiritual.”

FARTHING, S. *Tudo sobre arte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011. p. 73-74.

Ampliando

No texto a seguir, o historiador Peter Frankopan comenta a posição privilegiada de Constantinopla.

“Constantinopla ocupava uma posição dominante em relação a outras rotas cruciais, especialmente o tráfego marítimo que entrava e saía pelo Mar Negro, e também como ponto de escuta para os desenvolvimentos a leste e também ao norte – em direção aos Bálcãs e às planícies da Panônia [...]”.

FRANKOPAN, P. *O coração do mundo: uma nova história universal a partir da Rota da Seda: o encontro do Oriente com o Ocidente*. São Paulo: Planeta, 2019. p. 80-81.

Ao tratar do uso político da religião por Justiniano e do papel das mulheres na política imperial, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI13 e EF06HI19.

Ampliando

O texto a seguir trata da influência do *Corpus Juris Civilis*, que permaneceu até a contemporaneidade.

“A grande influência do direito romano sobre os direitos nacionais europeus perdura até hoje. O mesmo acontece com o sistema jurídico em vigor nos países latino-americanos. Por essa razão, o estudo do direito romano torna-se indispensável ao entendimento adequado dos sistemas jurídicos atuais.

Apesar de o *Corpus Juris Civilis* não ser mais utilizado, seu ensino figura nos cursos de Direito das faculdades de diversos países, como o Brasil, que, além de propagá-lo como estudo obrigatório, possui, em seu ordenamento jurídico, diversas semelhanças com o novo código de Justiniano. [...]

Uma das regras do código [...] traduzidas na obra de Moses Hadas diz que ‘ninguém será obrigado a defender uma causa contra a própria vontade’. A norma do direito romano procura assegurar o livre-arbitrio, garantindo que ninguém será obrigado a fazer algo que não se sinta seguro ou não faça parte de sua vontade [...].

[...] Outra regra de Justiniano assegura que ‘ninguém sofrerá penalidade pelo que pensa’.”

SOARES, M. L.; SILVA, R. M. da. Regras do *Corpus Juris Civilis* em comparação ao atual ordenamento jurídico brasileiro. *Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais Fits*, v. 1, n. 2, p. 87-99, maio 2013.

Dica

LIVRO

Arte bizantina, de Charles Bayet. São Paulo: Folha de S.Paulo, 2017. (Coleção O mundo da arte).

Nesse livro, são reproduzidas imagens de algumas das obras de arte bizantinas, com destaque para os mosaicos. O livro também apresenta textos que explicam as principais características dessas obras.

O governo de Justiniano

O auge da expansão do Império Bizantino ocorreu no reinado de Justiniano (527 d.C.–565 d.C.). Entre suas muitas realizações, ele unificou a religiosidade do Império Bizantino. Para isso, tomou o poder sobre a Igreja Católica Ortodoxa Grega e declarou-se o representante de Deus na Terra.

Dessa maneira, além de ser governante, ele passou a comandar as questões religiosas do império, que anteriormente eram responsabilidade do papa. Esse sistema de relações entre o governo e a Igreja é denominado *cesaropapismo*.

O governo de Justiniano também juntou leis que estavam em vigor no Império Bizantino, muitas delas herdadas do Império Romano, com as práticas e regras locais, em um livro chamado *Corpus Juris Civilis* (“Corpo de direito civil”).

Uma das regras presente nesse livro era a de que ninguém seria obrigado a defender uma causa contra a própria vontade. Outra lei contida no *Corpus Juris Civilis* garantia que nenhum cidadão sofreria penalidade por dizer o que pensava.

A elaboração de vários fundamentos do direito é uma das heranças da Roma antiga e do Império Bizantino. Essa herança está presente em vários países. Um deles é o Brasil, como você pôde notar na abertura do capítulo.

Império Bizantino: as conquistas de Justiniano – século VI d.C.



FONTE: DUBY, G. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 34.

- A confluência entre o poder político e o religioso não era, como visto no caso de Augusto, novidade. Aliás, a religião ainda é frequentemente usada como base ideológica dos poderes políticos. A título de comparação, pode-se pedir aos estudantes que pesquisem casos contemporâneos de confluência entre os poderes religioso e político.

A imperatriz Teodora

Existem poucas referências diretas às mulheres bizantinas em fontes históricas da Antiguidade, mas as encontradas indicam um papel ativo de Teodora, esposa de Justiniano, no campo político.

No mosaico presente nesta página, por exemplo, é possível perceber a importância que ela tinha: Teodora, no centro da imagem, foi representada com enfeites decorados com pedras preciosas, fazendo oferendas religiosas. À esquerda dela, foram desenhados dois homens, ministros de sua corte, e, à direita, sete mulheres que também faziam parte da corte.

A imperatriz Teodora desempenhou um papel importante na defesa dos direitos das bizantinas livres. Foi ela quem definiu, por exemplo, direitos iguais para homens e mulheres, proteção das mulheres em caso de divórcio motivado por adultério e dispensa do **dote** para o casamento.

Declínio bizantino

Com o passar do tempo, os custos com a manutenção do império (incluindo as despesas com as guerras de expansão e domínio dos povos vizinhos), as constantes lutas internas pelo poder e os conflitos religiosos, comerciais e militares com o Ocidente e com o papa, entre outros fatores, contribuíram para o declínio do Império Bizantino.

Com a expansão do islã pela região do Mar Mediterrâneo (assunto que você estudará no próximo capítulo), os bizantinos passaram a competir pelas rotas de comércio e por territórios com os muçulmanos, entrando em conflito com eles diversas vezes. Assim, o império foi enfraquecendo-se mais ainda, até ser invadido pelos turcos otomanos, que conquistaram Constantinopla em 1453.



Mosaico do século VI d.C. na Basílica de São Vital, em Ravena, Itália. A imperatriz Teodora está representada no centro da imagem.

Dote: nesse caso, bem doado ou recebido por ocasião de um casamento.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Quem eram os primeiros cristãos e por que eles foram perseguidos pelo Império Romano?
2. O que foi a crise romana do século III? Por que é possível relativizá-la?
3. Como os romanos caracterizavam os povos bárbaros?
4. Descreva o processo de separação das duas regiões do Império Romano.

177

Orientação para as atividades

Nas atividades do boxe “Agora é com você!”, sistematizam-se elementos fundamentais da segunda parte do capítulo. Provavelmente, os estudantes conseguirão resolvê-las sem dificuldade. Proponha-lhes a reescrita das respostas mais simples para que produzam elaborações mais autônomas. Das quatro atividades propostas, a segunda apresenta maior dificuldade, porque sua resposta implica a relativização da interpretação de um processo histórico. Será preciso, talvez, deter-se nisso, acompanhando e orientando a releitura do texto-base do capítulo.

Agora é com você!

1. Os primeiros cristãos foram, em sua maioria, os pobres. Eles realizavam cultos de forma secreta e viviam em pequenos grupos. Por volta do ano 70 d.C., estavam em todas as partes do império. Os cristãos eram considerados uma ameaça à segurança do Estado, principalmente porque se recusavam a respeitar os deuses romanos e a reconhecer a divindade do imperador.

2. A crise do século III decorreu do fim da expansão romana. Com a diminuição do ritmo de conquistas, o número de prisioneiros caiu e o preço dos escravizados aumentou. Isso ocasionou o encarecimento dos produtos nas cidades e o êxodo de pessoas para o campo em busca de autossuficiência. Esse problema inflacionário afetou drasticamente a economia romana, mas não a de todo o império. De acordo com pesquisas arqueológicas, regiões no norte da África obtiveram altos índices de crescimento econômico na época. Portanto, deve-se tratar a crise mais como um processo regional e lento do que como algo que afetou todo o mundo romano.

3. Os romanos caracterizavam como bárbara qualquer cultura diferente da deles, julgando-as inferiores. Para eles, os bárbaros eram desprovidos do que consideravam os bons valores. Essa era uma forma de afirmar sua superioridade sobre os povos vizinhos e conquistados. Quando Roma se tornou cristã, o conceito se modificou, e o pagão (ou seja, não cristão) passou a ser sinônimo de bárbaro.

4. Com a crise do Império Romano, em 395 d.C. dividiu-se o império em Ocidente e Oriente. Com o colapso da cidade de Roma após invasões e saques, a parte oriental tornou-se independente, constituindo o Império Bizantino.

A atividade 5, por envolver a pesquisa sobre um problema brasileiro da contemporaneidade e a produção textual opinativa com base em dados e argumentos, contribui para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 1, nº 2, nº 7 e nº 9, das Competências Específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 6 e da Competência Específica de História nº 1.**

Atividades

Organize suas ideias

1. Alternativa **d**. Correção: entre o fim do século IV e o início do século V, o Império Bizantino iniciou uma política de expansão em direção ao Ocidente e ao Oriente. Pelo império passavam muitas das rotas comerciais do período.

Aprofundando

2. **a)** Essa política foi a da *Pax Romana* (Paz Romana).

b) A muralha limitava o território romano, ou seja, a expansão romana, mas também funcionava como proteção contra a invasão de povos bárbaros, representando a política da *Pax Romana*, que intensificava a proteção das fronteiras para impedir a perda de territórios.

3. **a)** Na imagem, traçando-se uma linha medial evidenciam-se o papa e seus seguidores, do lado esquerdo. O papa monta um cavalo branco e, ao fundo, o céu é claro (amarelo). Dois anjos simbolizam a presença de Deus ao lado de Leão. Já os bárbaros estão à direita. Átila monta um cavalo negro, e o céu é escuro desse lado da pintura. Atrás dos bárbaros, há fogo e destruição ao fundo. Ou seja, o artista representou nessa pintura, uma imagem positiva dos romanos (cristãos) e uma negativa de Átila e dos hunos (bárbaros).

b) No boxe "Imagens em contexto!", é informado que o afresco *Papa Leão I e Átila, o huno* foi feito no século XVI por encomenda do Vaticano. O personagem principal dela é o papa Leão I. Com base nessas informações, os estudantes podem indicar que a imagem apresenta tantos elementos cristãos por ser uma celebração desse papa e da instituição Igreja Católica como salvadora da civilização.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. No caderno, identifique a informação errada sobre o Império Bizantino e corrija-a.

- Algumas mulheres tiveram papel ativo em espaços públicos, sendo a imperatriz Teodora um exemplo disso.
- O Império Bizantino mantinha uma relação de identidade com o Império Romano por ter sido parte dele até o governo de Diocleciano.
- O Império Bizantino se tornou local de encontro de muitas rotas comerciais.
- O Império Bizantino foi muito abalado pelas invasões dos povos bárbaros, de modo que suas rotas comerciais ficaram interrompidas por séculos.

Aprofundando

2. Localizada perto da fronteira entre a Inglaterra e a Escócia, a Muralha de Adriano, com aproximadamente 118 quilômetros de extensão, foi construída nos limites do Império Romano ao norte, na província da Britânia. Alguns historiadores consideram que a muralha foi erguida para defender o império de povos bárbaros; outros a entendem como uma expressão concreta da limitação da expansão romana. Com base nessas informações e no que você aprendeu neste capítulo, responda:

- A Muralha de Adriano foi construída durante o período em que foi adotada uma política imperial romana. Que política foi essa?
- De que modo a muralha representa essa política?

3. A seguir está reproduzida uma obra de arte sobre Átila, líder dos hunos. Eles eram integrantes de um dos povos chamados bárbaros que invadiram Roma, contribuindo para o fim do Império Romano do Ocidente. Analise a imagem e, em seguida, faça o que se pede.



Detalhe do afresco *Papa Leão I e Átila, o huno*, de Rafael Sanzio, 1514.

Imagens em contexto!

Em 452, Átila liderou um exército contra Roma. Segundo a tradição católica, para defender a cidade, o papa Leão I encontrou-se sozinho com o líder dos hunos. Nunca se soube o que eles conversaram, mas Átila deixou Roma após o encontro sem destruir a cidade. No detalhe do afresco, pintado no século XIV por encomenda do Vaticano, o papa foi representado à esquerda, sobre o cavalo branco, enquanto Átila montava o cavalo negro, mais ao centro da imagem.

4. **a)** É possível observar influências e permanências do direito romano na legislação brasileira. A Constituição Brasileira assegura, em seu artigo 5º, a todos os cidadãos o livre-arbítrio e a liberdade de pensamento. O mesmo é observado no *Corpus Juris Civilis*, de acordo com o qual ninguém seria obrigado a defender uma causa contra a própria vontade nem sofreria penalidade pelo que pensasse.

b) A Constituição de 1988 assegura a igualdade, em direitos e deveres, entre homens e mulheres. No período romano, porém, somente as filhas de romanos eram consideradas cidadãs. No entanto, isso não significa que elas desfrutassem de direitos e liberdades iguais às dos homens.

- a) Descreva a pintura, apontando as diferenças entre a representação dos cidadãos do Império Romano e a dos bárbaros.
- b) Elabore uma hipótese para explicar por que essa obra do século XVI apresenta tantos elementos religiosos.
4. Como você estudou neste capítulo, o direito romano e bizantino foi muito importante para a formulação das leis de vários países, incluindo o Brasil. Pensando nisso, leia a seguir um trecho da Constituição Brasileira e, depois, faça o que se pede.

“Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II – ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III – ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV – é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato [...]”

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

- a) Quais são as influências do direito romano na Constituição Brasileira?
- b) Compare a situação das mulheres em Roma ao que é previsto na Constituição Brasileira.
5. Como você leu no texto citado na questão anterior, no Brasil mulheres e homens têm os mesmos direitos e obrigações. Só que, na prática, isso não acontece. As mulheres estão sujeitas a diversas formas de violência física e psicológica; por isso, muitas vezes, são impedidas de ir aonde querem, de estudar e de trabalhar, além de correrem o risco de morrer por serem mulheres.

Junte-se a três colegas para fazer uma pesquisa sobre os tipos de violência contra a mulher: assédio sexual, assédio moral, agressões verbais, abuso psicológico, violência patrimonial, isolamento, perseguição, limitação do direito de ir e vir etc. Na pesquisa, fiquem atentos aos seguintes aspectos:

- a definição dos tipos de violência;
- os danos causados às mulheres pela violência;
- as estatísticas atuais sobre esses tipos de violência na sociedade brasileira;
- o modo de combater a violência contra as mulheres no dia a dia;
- os canais de denúncia (*sites*, telefones, campanhas nas redes sociais etc.).

Após a pesquisa, elaborem um texto resumindo suas descobertas sobre o problema no Brasil e as formas de combatê-lo. Em seguida, juntem-se ao restante da turma e montem um painel na sala de aula ou em outro local da escola (se tiverem autorização) com os textos produzidos. Se possível, divulguem os textos nas redes sociais da escola ou de vocês.

agressões físicas, feminicídio etc.), a psicológica (por meio de humilhações, de ameaças, perseguições, de controle da vida social etc.), a moral (por meio de xingamentos, de difamação etc.), a sexual (por meio de estupro, do impedimento do uso de métodos contraceptivos etc.), a patrimonial (por meio da destruição de objetos pessoais, do controle do dinheiro, do não pagamento de pensão alimentícia etc.) e a virtual (por meio da divulgação, na internet, de imagens com o propósito de humilhar ou chantagear, do uso das redes sociais para fazer comentários depreciativos etc.). Espera-se ainda que o texto contenha informações sobre canais como a Central de Atendimento à Mulher, que recebe, por meio do número 180, ligações telefônicas com denúncias de agressões a mulheres por testemunhas ou pelas próprias vítimas. Além das iniciativas governamentais, porém, é preciso que, por meio da educação, as pessoas mudem atitudes cotidianas, como a de atribuir as tarefas domésticas apenas às mulheres ou a de incentivar mais o estudo dos meninos que o das meninas. É necessário, também, combater ideias machistas, como a implícita na afirmação de que o modo como uma mulher se veste ou se comporta justifica a violência contra ela.

Tema Contemporâneo **Transversal**

A proposta de pesquisa e produção textual da atividade 5, por envolver o tema da violência contra as mulheres no Brasil contemporâneo, mobiliza o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em direitos humanos**.

5. Pretende-se com essa atividade sensibilizar os estudantes para as formas de violência às quais estão submetidas as mulheres na sociedade brasileira. Os estudantes devem pesquisar os diferentes tipos de violência, apresentando, posteriormente, um texto dissertativo com o relato dos resultados alcançados e a opinião deles sobre o problema. Ao realizar tal atividade, eles podem desenvolver as habilidades necessárias

para analisar e organizar dados, que são fundamentais para o desenvolvimento de práticas de pesquisa. A produção textual, por sua vez, proporciona o desenvolvimento da capacidade de síntese textual e de apresentação de argumentos com base em dados concretos e seguros. Espera-se que, no texto, os estudantes apresentem informações sobre as diversas formas de violência contra as mulheres: a física (por meio de

A proposta de elaboração de pôsteres para uma campanha de combate à intolerância religiosa no Brasil contribui para o desenvolvimento das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 4**.

Abertura de unidade

Esta unidade abarca os capítulos 10 (“O início da Idade Média”), 11 (“Europa medieval e África: circulação e regionalização”) e 12 (“Das Cruzadas ao fim da Idade Média”). O tema escolhido para esse momento inicial foi o da intolerância religiosa, que, de certa maneira, perpassa o conteúdo dos capítulos desta unidade. Almeja-se discutir a contemporaneidade desse assunto, problematizar e desnaturalizar preconceitos de origem religiosa, propondo ações para minimizar conflitos dessa natureza.

Temas Contemporâneos

Transversais

A atividade da abertura, por envolver a pesquisa sobre a diversidade de manifestações religiosas e incentivar o respeito às diferenças e a tolerância religiosa no país, contribui para o desenvolvimento dos Temas Contemporâneos Transversais **Diversidade cultural** e **Educação em direitos humanos**.

Atividade

Se considerar conveniente, antes do início da atividade, proponha aos estudantes uma conversa sobre o conceito de tolerância. Para embasar essa discussão inicial, indica-se a leitura da Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 16 de novembro de 1995. No artigo 1º do documento, é abordado o significado de tolerância. Ao propor a produção da pesquisa e do pôster, reserve uma aula para a primeira parte da atividade (“Organizar”). Oriente a turma durante a pesquisa a respeito da composição religiosa do país. Você pode usar como referência os dados publicados no último censo pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Continua

UNIDADE

4

A EUROPA MEDIEVAL, A FORMAÇÃO DO ISLAMISMO E A ÁFRICA

A história e você: intolerância religiosa no Brasil atual

A questão religiosa teve papel importante na Europa, na Ásia e na África entre os séculos IV e XV. Naquela época, boa parte das pessoas que viviam no continente europeu se converteu ao cristianismo. A partir do século VII, formou-se no Oriente Médio outra importante religião, que se espalhou por regiões da Ásia, da África e da Europa: o islamismo.

Nesta unidade, você estudará, entre outros temas, a formação e a expansão do islamismo e os conflitos entre muçulmanos e cristãos. Além disso, conhecerá alguns reinos, impérios, rotas comerciais e elementos culturais do continente africano entre os séculos IV e XV.

A relação do cristianismo com o islamismo, e entre eles e povos adeptos de outras religiões, nem sempre foi tranquila. Além das questões relativas à fé, muitos povos se converteram à força por interesses políticos e/ou econômicos. Os conflitos religiosos colocaram em evidência a questão da intolerância, motivando preconceitos e ações violentas.

Atualmente, diversos grupos ainda são vítimas de intolerância religiosa. No Brasil, por exemplo, muitas pessoas são perseguidas por causa de suas crenças, apesar de documentos como a Constituição Brasileira, de 1988, assegurarem o direito das pessoas à liberdade religiosa no país.



Ilustração atual representando adeptos de algumas das diferentes religiões do mundo.

GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

180

Continuação

Até o momento da edição deste material, o último censo era o de 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107>. Acesso em: 25 jan. 2022. Informações sobre os casos de intolerância religiosa podem ser acessados no site do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Até o fim da edição deste material, o último balanço sobre o assunto havia sido publicado em 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/junho/balanco-anual-disque-100-registra-mais-de-500-casos-de-discriminacao-religiosa>. Acesso em: 25 jan. 2022. Selecione com os estudantes as crenças que mais sofrem perseguição religiosa. Organize-os em grupos e auxilie-os na escolha das duas denominações religiosas que

Continua

“Embora sejam praticadas por 0,3% da população, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as religiões de origem africana são as que mais sofrem discriminação. De acordo com os dados do Disque Direitos Humanos, o Disque 100, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), de 2011 a 2014, do total de 504 denúncias, 213 informaram a religião atacada. Em 35% desses casos, trata-se de religiões de matriz africana”.

TOKARNIA, M. Negros e religiões africanas são os mais discriminados, mostra Disque 100. *Agência Brasil*, 19 jul. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-07/negros-e-religoes-africanas-sao-os-que-mais-sofrem-discriminacao>. Acesso em: 25 jan. 2022.

Feita a seleção das denominações religiosas pelos grupos, se possível, reserve um tempo em sala de aula para supervisionar e revisar a produção dos textos e das imagens que entrarão nos pôlderes. É importante que os textos apresentem o respeito ao direito de crença, ao exercício da tolerância etc. A produção artística dos pôlderes pode ser realizada como tarefa de casa, se os estudantes apresentarem condições para isso. Se não, pode ser usada uma segunda aula para essa atividade. Adote a estratégia que melhor corresponda à sua realidade escolar. Se julgar pertinente e se houver possibilidade, os pôlderes podem ser produzidos em formato digital. Se houver alguma dúvida sobre o formato do material, consulte tutoriais disponíveis na internet. Por fim, agende uma data para a exposição dos pôlderes em sala de aula. Incentive os estudantes a fazer uma breve apresentação do trabalho dos grupos, explicando os procedimentos adotados, as dificuldades e as estratégias usadas na realização da tarefa etc.

De acordo com dados do Disque 100, serviço de proteção dos direitos humanos, foram registradas no Brasil 354 denúncias de intolerância religiosa no primeiro semestre de 2019.

Os conflitos envolvendo religião, independentemente de como e onde começam, podem ser movidos por fanatismo. De modo geral, os fanáticos consideram sua religião a única legítima e, com suas ações, procuram desestabilizar a sociedade, ferir pessoas e impedir o direito à liberdade religiosa.

Pensando nisso, você e os colegas da turma prepararão pôlderes de uma campanha de combate à intolerância religiosa no país. Para isso, verifiquem as etapas a seguir.

Organizar

- Formem grupos de até cinco integrantes.
- Pesquise na internet, em livros, jornais e revistas impressos, as religiões que são seguidas no Brasil.
- Levantem informações sobre as religiões que mais sofrem intolerância religiosa no país.
- Com base na pesquisa, escolham duas religiões diferentes e levantem as seguintes informações sobre elas: país ou região em que se formaram, como estão organizadas (descrevendo a hierarquia de poder, se houver), principais crenças e número de adeptos.

Produzir

- Escrevam um texto resumido com as informações referentes a cada religião pesquisada, justificando o direito de existência de cada uma delas.
- Revisem o texto que escreveram para que ele fique compreensível, curto e adequado ao formato de pôlder: um material que combina textos e imagens destinado à divulgação de produtos e ideias.

Compartilhar

- Após a conclusão do trabalho, compartilhem os pôlderes com o professor e com os colegas dos outros grupos, conversando sobre a experiência de realizar a atividade.
- Divulguem os pôlderes de todos os grupos em suas redes sociais.

Ilustração atual representando diálogo entre pessoas de diferentes religiões.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

181

Continuação

pesquisarão. Feito isso, oriente-os no levantamento de informações a respeito de cada uma delas, que podem ser encontradas em *sites* institucionais das denominações religiosas ou de órgãos públicos. Supervisione esse trabalho com o intuito de orientar o acesso dos estudantes a *sites* confiáveis e livres de preconceitos. É importante comentar que, dependendo das fontes pesquisadas, as porcentagens podem variar. De modo geral, as religiões de matriz ou origem africana são as mais atingidas por intolerância no Brasil. Várias fontes confirmam essa informação. Por exemplo:

Continua

Abertura

Pretende-se verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a Idade Média, que é um período histórico muito representado na indústria cultural. Em geral, é transmitida uma visão estereotipada da Idade Média, como um mundo violento e supersticioso, compatível com a ideia de Idade das Trevas, tratada com ironia na tirinha reproduzida. A intenção é discutir a historicidade dessa visão negativa, concebida no Renascimento, para separar o mundo que recobrava a tradição clássica do mundo anterior, entendido como decadente por ter ignorado as tradições e os conhecimentos da cultura greco-romana.

Atividades

1. Idade das Trevas.
2. A resposta depende dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a Idade Média. É provável que eles associem a expressão a imagens consolidadas no senso comum sobre um período caracterizado por obscurantismo religioso, decréscimo do conhecimento, muita pobreza e violência. Muito provavelmente também trarão referências à fantasia, pois muitas das produções culturais, como mostra o cartaz da animação na página, associam o período com elementos fantásticos.
3. Aqui também se verificam os conhecimentos prévios dos estudantes. No decorrer do capítulo, procure demarcar os momentos e as informações que problematizem a ideia preconcebida da Idade Média como um período obscuro e sem realizações culturais.

• A ideia da Idade Média como Idade das Trevas propagou-se no contexto do Renascimento (séculos XIV-XVI). Para algumas pessoas do século XV, entre o tempo em que viviam e a Antiguidade, houve uma etapa intermediária (evidenciada no nome *Idade Média*), marcada por um hiato artístico, intelectual e técnico. Por acreditarem que os valores clássicos estavam ressurgindo no Renascimento, consideraram o milênio entre a queda de Roma no Ocidente e o século XV um período sem cultura, de superstições, misticismo e violência.

CAPÍTULO

10

O início da Idade Média



Detalhe do cartaz da animação estadunidense *Como treinar o seu dragão 2*, dirigido por Dean DeBlois, de 2014.

Você já deve ter tido contato com animações, filmes, histórias em quadrinhos ou *games* ambientados na Idade Média. Deve conhecer, por exemplo, as histórias do rei Artur ou de Robin Hood, ambientadas em cenário medieval.

Castelos, catapultas, dragões, feiticeiros, guerreiros com armaduras, *vikings* etc. são elementos presentes nessas histórias, como você pode notar na imagem do detalhe do cartaz da animação reproduzido nesta página. Na história, que se passa durante a Idade Média, os *vikings* têm dragões como animais de estimação.

Outra produção cultural em que a Idade Média é usada como pano de fundo é a série de tirinhas de *Hagar, o Horrível*, criada em 1973 por Dik Browne, que faleceu em 1989. Desde então, as tirinhas são desenhadas por seu filho, Chris Browne.

Hagar é o comandante de um exército *viking* que invade e saqueia cidades da Europa, sempre acompanhado de seu fiel escudeiro, Eddie Sortudo.



Hagar, o Horrível, tirinha de Dik e Chris Browne, 2004.

Responda oralmente.



1. Na tirinha, é mencionada uma expressão normalmente associada à Idade Média. Qual é essa expressão?
2. Em sua opinião, por que se criou essa ideia sobre o período medieval?
3. A Idade Média pode ser reduzida a essa ideia? Debata esse assunto com os colegas.

182

- Esse imaginário relacionado ao período medieval está presente em filmes e jogos contemporâneos.
- Essa visão negativa da Idade Média persistiu e ampliou-se no iluminismo (século XVIII), quando os parâmetros da razão moderna foram transformados em medida para toda e qualquer experiência histórica. Além disso, naquele período, um clima profundamente anticlerical e até antirreligioso tomava alguns dos filósofos.

Como periodizar a Idade Média?

De modo geral, os historiadores utilizam o ano 476, em que terminou o Império Romano do Ocidente, para demarcar o fim da Antiguidade e o início da chamada Idade Média, que durou aproximadamente mil anos (do século V ao século XV).

Pense um pouco sobre isso. Transformações profundas não acontecem da noite para o dia, certo? Ninguém dorme antigo e acorda medieval. Refletindo a respeito dessas questões, alguns estudiosos propuseram outra divisão para esses períodos.

Como você estudou no capítulo 9, eles chamaram de Antiguidade tardia o intervalo de tempo entre o século III, na fase final do Império Romano do Ocidente, e o século VIII. Nesse período, ocorreram fatos como os seguintes:

- a transformação da cultura clássica greco-romana com a adoção, pelos romanos, do cristianismo e de modelos culturais e sociais vinculados a essa religião;
- o crescimento do cristianismo, que se tornou a religião mais praticada na Europa, no norte da África e em regiões da Ásia próximas ao Mar Mediterrâneo;
- a formação e o fortalecimento do islamismo como religião monoteísta a partir do século VII.

Esses fatos demonstram que na Antiguidade essas regiões estavam se modificando com a adoção de diferentes valores. Assim, os estudiosos passaram a relativizar a ideia de que, com a queda do Império Romano do Ocidente, o mundo antigo acabou de maneira **abrupta**, dando lugar ao período medieval, no qual supostamente a Europa passou por uma Idade das Trevas, marcada pela violência e pela **estagnação**.

Abrupto: algo que ocorre de forma rápida e inesperada.

Estagnação: paralisação; falta de movimento, de atividade.

Imagens em contexto!

Seria impossível cidades medievais como a da imagem, com castelos e muralhas, surgirem de uma hora para outra por causa de uma mudança de período histórico. Aliás, as divisões da história, como você estudou no capítulo 1, foram determinadas pelos estudiosos muito tempo depois de ocorrerem os fatos usados como marcos para defini-las.



Vista aérea da cidade medieval de Carcassonne, na França. Foto de 2020.

Objetivos do capítulo

- Apresentar a origem do conceito de Idade Média.
- Problematicar a figura do bárbaro, construída pelos romanos com base na lógica de contraposição entre civilização e barbárie.
- Analisar os contextos de formação do Reino Franco e a constituição do Império Carolíngio, identificando a importância das relações deste com a Igreja.
- Analisar o contexto de formação e de propagação do islã na Península Arábica.
- Expor termos e conceitos ligados ao estudo dos povos islâmicos, como *Alcorão*, *muçulmano*, *islã*, *islamismo*, *Caaba*, *Hégira*, *Ramadã*, *jihad*, *sunitas* e *xiitas*.
- Apresentar o protagonismo de personagens femininas ligadas à história do islamismo.
- Mostrar algumas das trocas culturais que marcaram a história dos chamados Ocidente e Oriente, por meio do contato entre a cristandade ocidental e o mundo islâmico.
- Apresentar o processo de expansão do islamismo.

Justificativa

Os objetivos deste capítulo são relevantes na medida em que incentivam os estudantes a compreender a Idade Média como um período de renovações culturais, inovações técnicas e transformações sociais, sensibilizando-os para a existência de um senso comum problemático, que muitas vezes retrata a época como um período obscuro e de violência. Além disso, os objetivos também almejam incentivar o desenvolvimento do processo analítico pelos estudantes, o que se dá por meio do trabalho com o estudo e a análise cultural da cristandade ocidental e do mundo islâmico, demonstrando as dinâmicas das diferentes relações travadas entre eles.

BNCC

A discussão inicial sobre a periodização da Idade Média contribui para o desenvolvimento das **Competências Específicas de História nº 2 e nº 6**.

Ao abordar a estruturação do continente europeu no início da Idade Média, discutindo a formação de reinos e fronteiras, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI14. Já o destaque dado ao cristianismo na reconfiguração do espaço e da vida política na chamada Antiguidade tardia mobiliza a habilidade EF06HI18 e a **Competência Específica de História nº 2**.

Ampliando

Sobre as relações e continuidades dos reinos germânicos com o Império Romano, leia o texto a seguir.

“O colapso do Estado ocidental, por seu turno, não teria resultado em qualquer ruptura mais nítida na estrutura social, porquanto os reinos germânicos teriam se organizado a partir do exemplo romano tardio antigo, a despeito de, culturalmente, ter ocorrido uma fusão entre elementos germânicos e romanos desde muito cedo. [...] a economia teria continuado a funcionar sobre bases monetárias. Evidência disso seria, por exemplo, o *wergeld*, a indenização paga por quem cometia crimes graves, que era feito em moeda. O *solidus* de Constantino teria permanecido como padrão monetário até o início do século VII, quando então teriam sido adotadas cunhagens com o nome do rei merovíngio Clotário II. O comércio e a vida urbana do século VI, inclusive, teriam apresentado uma modesta, mas evidente, recuperação, em função de uma certa pacificação geral [...]”

SARTIN, G. H. S. S. O surgimento do conceito de “Antiguidade Tardia” e a encruzilhada da historiografia atual. *Brathair*, v. 9, n. 2, p. 15-40, 2009. p. 26.

Dica

LIVRO

Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda, de Rosalind Kerven. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

O livro narra acontecimentos em diversas fases da vida do rei Artur, figura mítica inglesa que teria vivido no início da Idade Média. Artur é associado à imagem de um guerreiro que luta contra a invasão dos saxões à Grã-Bretanha.

Resposta do “Se liga no espaço!”:

A disposição espacial revela a fragmentação política em reinos independentes, diferentemente do outro mapa (página 173), em que havia a centralização do Império Romano, ao qual, em tese, todas as regiões deviam se submeter.

Os reinos germânicos

No capítulo anterior, você estudou as interações que os romanos tiveram ao longo de sua história com os chamados bárbaros, que desempenharam um papel importante na desestruturação do império.

Durante a Antiguidade tardia, especialmente a partir do século V, esses povos, que haviam se estabelecido no território romano, começaram a fundar reinos. Um desses reinos foi o dos francos, de origem germânica, fundado na região correspondente à de uma parte da França atual. Diferentemente de reinos vizinhos, o dos francos teve longa duração, tornando-se muito poderoso.

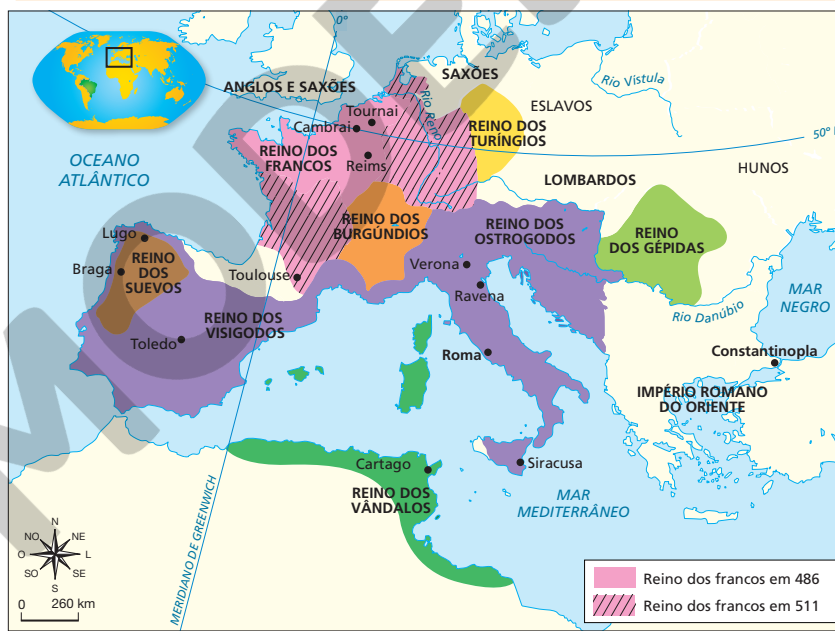


Se liga no espaço!

Responda no caderno.

No mapa estão representados reinos germânicos. Qual é a diferença entre a organização espacial desse mapa e o da página 173, que representa um período em que ainda existia o Império Romano do Ocidente?

Reinos germânicos – séculos V-VI



FONTE: HILGEMANN, W.; KINDER, H. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 112.

- A fusão das tradições germânicas e romanas moldou diversos aspectos da estrutura social da Idade Média. A influência germânica pode ser observada no predomínio da atividade agrícola e por meio das relações de fidelidade. Já as tradições romanas deram lugar à defesa do poder absoluto, derivado do antigo Império Romano, assim como à legislação civil.

O Reino Franco

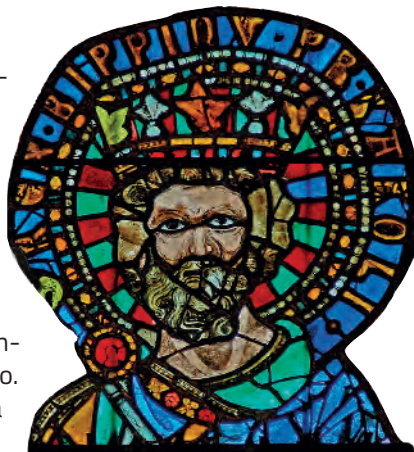
Ao longo de sua história, o Reino Franco foi dominado por duas dinastias – a dos merovíngios e a dos carolíngios. Essas dinastias foram muito importantes para a expansão do cristianismo entre os povos germânicos.

Os francos se aproximaram bastante da Igreja a partir do reinado de Clóvis, da dinastia merovíngia, que governou entre 496 e 511. No primeiro ano de seu reinado, Clóvis unificou as várias tribos francas. Além disso, ele se converteu ao cristianismo. Esse gesto foi muito significativo, pois reforçou a união dos francos com base em uma religião e fortaleceu a autoridade do rei com o apoio da Igreja.

Na prática, os reis dessa dinastia tiveram pouco poder, pois quem governava de fato eram os chamados mordomos do paço, funcionários indicados pelo rei para administrar o reino e organizar a defesa.

Um dos mais importantes mordomos foi Carlos Martel, que liderou o exército franco contra os muçulmanos na Batalha de Poitiers, em 732. A vitória dos francos barrou o avanço muçulmano na Europa e deu enorme prestígio a Carlos Martel e sua família.

Depois disso, a influência dos mordomos cresceu tanto que Pepino, o Breve, filho de Carlos Martel, depôs o último rei merovíngio e assumiu o trono em 751, iniciando uma nova e poderosa dinastia: a carolíngia.



Detalhe de vitral do século XIII, na Catedral de Estrasburgo, França, retratando Pepino, o Breve.

BRIDGE/MAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - CATEDRAL DE ESTRASBURGO, ALSÁCIA



Imagens em contexto!

Clóvis está representado ao centro da imagem, na pia batismal. À esquerda, estão os bispos da Igreja, que o abençoam, e, à direita, os nobres francos, que lhe entregam a coroa.

O batismo de Clóvis, iluminura do manuscrito *A vida de São Denis*, século XIII.

• É importante reforçar o papel da religião no fortalecimento da autoridade monárquica. Isso já acontecia com os imperadores romanos desde a adoção do cristianismo como religião oficial do Estado. No período medieval, essa apropriação se fortaleceu, embora tenham ocorrido muitos conflitos entre os reis e os papas.

• São introduzidos nesse item alguns conceitos políticos que merecem atenção, como o de dinastia e o de mordomo. O primeiro não remete necessariamente à velha história política, como se pode supor. As menções às dinastias neste livro se relacionam a duas realidades políticas: uma delas foi importante na estruturação do poder e sua continuidade em torno de uma ou mais famílias aristocráticas com base em laços consanguíneos. A outra serve para demarcar os tempos da história dos reinos bárbaros formados com a dissolução do Império Romano do Ocidente. Já o conceito de mordomo pode suscitar confusão porque, no senso comum, designa um funcionário doméstico. O termo *mordomo* vem do latim *major domus*. O cargo de mordomo do paço ou do palácio era o mais elevado que um aristocrata podia ocupar. Esse funcionário administrava a casa real, que compreendia todos os bens da monarquia, e controlava o acesso dos súditos ao monarca. Essas informações podem servir para mostrar que as palavras têm história.

• Na Batalha de Poitiers, ocorrida em 732, Carlos Martel barrou o avanço dos muçulmanos, que, da Península Ibérica, pretendiam expandir seus domínios pela Europa. Os temas relativos à formação e à expansão do islamismo serão trabalhados na segunda parte do capítulo.

Curadoria

História: Idade Média – Marcelo Cândido da Silva (Vídeo)

Univesp. Brasil, 2014. Duração: 25min. Disponível em: https://tvcultura.com.br/videos/34452_historia-idade-media-marcelo-candido-da-silva-pgm-04.html. Acesso em: 22 jun. 2022.

Nesse vídeo, a jornalista Mônica Teixeira entrevista o especialista em história medieval, Marcelo Cândido da Silva, que comenta a respeito das fontes necessárias para a produção do conhecimento histórico sobre o medieval, caracterizando as diferenças, por exemplo, na noção do crime de roubo naquela época e hoje.

Ampliando

Leia o texto a seguir, que trata da relação entre o reino Franco e a Igreja Católica.

“A ascensão do reino Franco no cenário europeu veio se combinar a um contexto em que a Igreja Romana, ela mesma detentora de territórios temporais na parte central da Itália, via-se afrontada por duas grandes ameaças, que eram os povos lombardos, recém-chegados à península, e o Império Bizantino, que controlava a chamada Igreja Cristã Oriental. A sobrevivência da Igreja Romana era ameaçada, neste contexto, de muitas maneiras – tanto territorialmente como doutrinariamente – e, por isto, o projeto do papado de se projetar como força cristã universal, no âmbito do Ocidente, poderia se combinar perfeitamente com o projeto de expansão do povo franco, já cristianizado. [...] Carlos Magno encetaria uma aliança similar com o Papa Adriano I, a partir de um intrincado contexto de alianças e oposições que estão registrados em diversos anais da época. [...] A partir daí andam juntos os dois projetos, o de expansão do Reino Franco e o de universalismo espiritual da Igreja Romana sobre as populações cristãs do Ocidente, estabelecendo-se uma aliança que irá culminar com a coroação imperial de Carlos Magno, no ano 800.”

BARROS, J. D'A. Cristianismo e política na Idade Média: as relações entre o papado e o império. *Horizonte*, v. 7, n. 15, p. 53-72, dez. 2009. p. 57, 58.

Ampliando

Sobre o Renascimento Carolíngio, leia o texto a seguir.

“Em 781, Carlos Magno encontra Alcuíno em Parma e convida-o para ser o mestre da escola palatina. Aceito o convite, o monge de York permanece na corte até 790, quando volta à Grã-Bretanha. Três anos depois, retorna ao convívio de Carlos Magno, sendo responsável pela instauração do grande projeto cultural que caracterizou a época carolíngia [...] Alcuíno, nessa ocasião, estava por volta dos 50 anos de idade. Já tinha tido a experiência, em York, de congregar intelectuais e formar bibliotecas. Este é o desafio que, uma vez mais, terá pela frente.

Continua

O Império Carolíngio

As relações do Reino Franco com a Igreja se tornaram mais fortes quando o papa Estevão II pediu auxílio militar a Pepino, o Breve, para enfrentar os lombardos na Itália.

Após derrotá-los, Pepino doou à Igreja um grande território na região central da Península Itálica, que deu origem aos **Estados Pontifícios**. Em contrapartida, o **sumo pontífice** reconheceu a legitimidade de Pepino como rei dos francos. Pepino morreu em 768, quando foi sucedido por seu filho Carlos Magno.

Durante o reinado de Carlos Magno, os francos conseguiram expandir consideravelmente suas fronteiras. Como seus antecessores, ele agiu protegendo as áreas da Igreja e levando a fé cristã aos territórios conquistados.

No ano 800, Carlos Magno foi coroado em Roma pelo papa Leão III, consolidando a relação entre a monarquia franca e a Igreja.

Com a coroação, Carlos Magno recebeu o título de imperador romano do Ocidente. A cerimônia foi conduzida pelo papa Leão III, em Roma, simbolizando a autoridade da Igreja até mesmo sobre os reis. Entendia-se, assim, que o poder do rei partia de Deus, cabendo à Igreja legitimar o governo dos monarcas.

A Igreja pretendia restaurar o antigo Império Romano do Ocidente para garantir a influência sobre grandes territórios que havia adquirido no século III, quando o cristianismo se tornou a religião oficial de Roma.

Como imperador do Ocidente, Carlos Magno tornou-se mais poderoso e incorporou o papel de defensor da **crístandade latina**.

O Império Carolíngio – séculos VIII-IX



Estados Pontifícios: territórios que estiveram sob autoridade direta da Igreja de 756 a 1870.

Sumo pontífice: chefe supremo da Igreja Católica; o papa.

Crístandade latina: conjunto das comunidades cristãs liderado pelo papa, em Roma, e pelos carolíngios, no Reino Franco.

FONTE: DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 87.

186

Continuação

[...]

Ajudado por Alcuíno, o imperador reúne, junto à escola palatina, intelectuais provenientes de diferentes partes da Europa. Destacam-se, além do próprio Alcuíno, Paulo Diácono, Pedro de Pisa, Paulino de Aquileia, Agobardo e Teodulfo de Orléans. Auxiliado por eles, o imperador empenha-se pessoalmente na reforma litúrgica e, até mesmo, na formação do clero.

[...]

Alcuíno está em plena sintonia com o projeto do imperador, antevendo a formação de uma ‘nova Atenas’, mais nobre do que a antiga, pois a Atenas dos filósofos, ao contrário da Atenas carolíngia, não era enriquecida pelo

Continua

Renascimento Carolíngio

Durante o reinado de Carlos Magno, o território franco aumentou muito, a produção agrícola cresceu e o comércio ganhou impulso. Além disso, ele promoveu o desenvolvimento artístico e cultural do império. Para isso, procurou recuperar elementos da cultura greco-romana. O período em que houve essa renovação cultural ficou conhecido como Renascimento Carolíngio.

No dia a dia, o idioma falado no império era o franco, mas o estudo da língua latina, realizado apenas em comunidades religiosas e de estudiosos, foi encorajado e a escrita em latim, valorizada.

Também houve o desenvolvimento de um tipo de caligrafia: a cursiva minúscula. A escrita dessa caligrafia era mais prática e mais fácil de ler do que as usadas antes na Europa. Isso facilitou a leitura e favoreceu a preservação de muitas obras clássicas, que puderam ser copiadas de maneira mais eficiente.

Copiadas? Exatamente. Muitas obras da chamada Antiguidade clássica foram preservadas no período medieval graças à atuação dos monges copistas. A maioria dos textos era escrita em pergaminhos feitos com peles de animais, o que tornava os livros raros e caros.

No campo da justiça, Carlos Magno estabeleceu leis válidas em todo o império para resolver questões relacionadas a crimes, impostos, administração pública, direitos de herança etc. Além disso, adotou medidas unificadoras, como a criação de moedas.

Após sua morte, em 814, seus descendentes entraram em disputa pelo trono e, em 843, acabaram assinando o Tratado de Verdun, por meio do qual dividiram o império em três domínios.

Nesse período, intensificaram-se as invasões de povos não cristãos aos territórios da cristandade latina, que ficaram fragilizados por causa das divisões.



Representação de monges copistas produzindo livros manuscritos em iluminura do *Livro dos jogos*, de 1283, encomendado por Afonso X, rei de Leão e Castela. A partir do século XII, esse trabalho passou a ser feito também em universidades e espaços não ligados à Igreja.

Imagens em contexto!

Os monges copistas trabalhavam no *scriptorium*, lugar do mosteiro destinado à produção de manuscritos. Os primeiros mosteiros formaram-se no século V, no processo de institucionalização da Igreja Católica. Os monges viviam em isolamento e era comum que fizessem voto de pobreza e obedecessem a regras voltadas ao trabalho e à devoção religiosos. Os monges que atuaram como copistas contribuíram para a preservação de obras clássicas importantes no processo do Renascimento Carolíngio.

Agora é com você!

1. Cite duas importantes transformações que ocorreram no período chamado Antiguidade tardia.
2. O que significou a aproximação entre o Reino Franco e a Igreja?
3. Quais foram as consequências do Tratado de Verdun?

Responda no caderno.

187

Continuação

ensinamento de Cristo e os dons do Espírito Santo. Para que tal projeto tivesse êxito, fez com que importantes textos de mosteiros ingleses chegassem à corte; além disso, ele mesmo redigiu manuais, incentivou os trabalhos dos copistas e se ocupou do desenvolvimento das escolas anexas às catedrais, tal como fora planejado por Carlos Magno [...].”

VASCONCELLOS, M. As escolas e o ressurgir da filosofia no renascimento carolíngio. *Filosofia e Educação*, v. 10, n. 2, p. 249-263, maio-ago. 2018. p. 253, 254.

Agora é com você!

1. Os estudantes podem mencionar a adoção pelos romanos do cristianismo, a ascensão do cristianismo como a religião mais praticada na Europa, e a formação e o fortalecimento do islamismo (a partir do século VII).

2. Essa aproximação conferiu legitimidade aos reis francos e suas dinastias, especialmente a carolíngia, aumentando sua autoridade. A Igreja foi favorecida pelo fato de um poderoso reino aliado defendê-la e propagar a fé cristã.

3. Por meio desse tratado, o Império Carolíngio foi dividido em três domínios pelos descendentes de Carlos Magno. Essa fragmentação do poder político fragilizou ainda mais os territórios, que acabaram sofrendo invasões externas.

Orientação para as atividades

Nas atividades do boxe “Agora é com você!” são sistematizados elementos importantes sobre a periodização histórica, a relação entre religião e política e a associação desta com a cultura. No momento da correção, oriente a reescrita das respostas caso os estudantes tenham se limitado a copiar as informações presentes no livro. Para tanto, solicite que releiam as questões e identifiquem no texto-base o conteúdo que contenha as respostas. Na sequência, peça-lhes que retomem a leitura do conteúdo, anotem as informações necessárias e reelaborem as respostas com as próprias palavras.

Por envolver e problematizar o conceito de *bárbaro*, o conteúdo proposto na seção contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 1**. Como a compreensão do conceito pode ser usada para refletir sobre as diferenças culturais no presente, o conteúdo também mobiliza a **Competência Geral da Educação Básica nº 1**.

Tema Contemporâneo

Transversal

Ao problematizar o conceito de *bárbaro*, por meio do uso de uma tirinha atual, o conteúdo contribui para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Diversidade cultural**.

Vamos pensar juntos?

Nessa seção, discute-se a noção de *bárbaro* como parte das dinâmicas da alteridade, isto é, do contato entre povos e culturas diferentes. Nesse caso, trata-se da relação entre diferentes sustentada em visões negativas que uma cultura constrói de outra e o nível de arbitrariedade que perpassa esse processo.

Atividades

1. O significado do termo depende do referencial de quem observa e classifica. Assim, Hagar explica a seu filho que a divisão entre bárbaros e não bárbaros depende do ponto de vista de quem se considera civilizado.
2. De acordo com o texto, eles seriam violentos e amantes da guerra.
3. Espera-se que os estudantes percebam que os dois documentos – a tirinha que representa um diálogo fictício entre *vikings* e o excerto do historiador romano do século V – apresentam concepções semelhantes a respeito da existência de povos bárbaros. Em ambos os documentos, a existência de povos bárbaros depende do referencial, ou seja, do ponto de vista de quem se considera não bárbaro.

Vamos pensar juntos?

Leia a tirinha a seguir.



Hagar, o Horrível, tirinha de Dik e Chris Browne, 1990.

Como você leu na abertura deste capítulo, Hagar é um personagem *viking*. Originários da Escandinávia, os *vikings* formaram um dos povos que invadiram os territórios da cristandade latina. Na tirinha, Hagar explica a seu filho Hamlet a diferença entre bárbaros e não bárbaros. Essa oposição esteve presente nas mais diferentes culturas e, embora com outros sentidos, permanece até hoje, como a fala de Hagar ajuda a compreender.

Como você estudou na unidade anterior, o termo *bárbaro* foi criado para nomear o diferente. Para os romanos, bárbaros eram todos os que não partilhavam a cultura greco-romana e viviam fora das fronteiras do império. Ninguém, entretanto, se autodenomina bárbaro ou nomeia seu grupo dessa maneira. A ideia de barbárie depende, portanto, do ponto de vista daquele que se considera civilizado (não bárbaro).

A respeito desse assunto, leia o texto a seguir, escrito pelo historiador romano Amiano Marcelino, que viveu no século IV.

“O prazer que os espíritos amáveis e pacíficos encontram num passatempo instrutivo eles encontram nos perigos e na guerra. Aos seus olhos, a suprema felicidade é perder a vida no campo de batalha [...]”

Apud: LE GOFF, J. *Uma longa Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 27-28.

Responda no caderno.

1. Explique a afirmação de Hagar de que só existem dois tipos de pessoas no mundo: os não bárbaros e os bárbaros, de acordo com os bárbaros.
2. De acordo com o texto de Amiano Marcelino, quais eram as características dos povos bárbaros?
3. Você leu uma tirinha atual que simula um diálogo entre personagens *vikings* e um trecho de um texto escrito por um historiador romano do século IV. Esses documentos baseiam-se em ideias semelhantes ou diferentes a respeito da existência de povos bárbaros? Justifique.

Curadoria

Civilização e barbárie (Livro)

Adauto Novaes (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Apresentando uma reunião de textos de intelectuais renomados, como Francis Wolff e Newton Bignotto, essa obra, organizada pelo filósofo Adauto Novaes, concentra-se no debate das divergências e das aproximações entre os conceitos de civilização e barbárie. Dos artigos do livro, o escrito por Wolff apresenta uma interpretação esclarecedora e atual do conceito de *bárbaro*, sustentando a ideia de que este, na contemporaneidade, é dirigido ao indivíduo que propõe, por meio da violência, a exclusão do outro, ou seja, daquele cujos costumes e visões de mundo são diferentes dos do “eu”.

A formação do islamismo: a terceira religião monoteísta

O cristianismo não foi a única religião monoteísta a se desenvolver e a se expandir na bacia do Mediterrâneo durante a Antiguidade tardia. Na Península Arábica, no começo do século VII, formou-se o islamismo (ou islã). Os seguidores dessa religião são chamados *muçulmanos* (termo que significa “submissos a Deus”).

Atualmente, o islamismo é a religião que mais cresce no mundo. Ela está presente em praticamente todo o planeta, inclusive no Brasil. No entanto, são divulgados muitos preconceitos e informações distorcidas sobre os muçulmanos.

Que ideias ou imagens você associa ao islamismo? Nos meios de comunicação – internet, televisão ou jornais impressos –, que notícias ou informações são transmitidas sobre o mundo islâmico?

As respostas a essas perguntas são variadas, mas geralmente envolvem as ideias de violência, **fundamentalismo** religioso, ataques terroristas, falta de liberdade, principalmente das mulheres, e a intolerância a outras religiões.

Essas ideias, porém, não correspondem à doutrina islâmica, que condena a violência, embora grupos radicais que se denominam muçulmanos pratiquem ações extremistas. Além disso, o radicalismo religioso não é exclusividade de muçulmanos.

Estudar a história do islamismo ajuda a desconstruir esses estereótipos e a superar essa visão negativa. Ao fazer isso, você perceberá que as relações entre a Europa Ocidental e o mundo islâmico não foram sempre marcadas pela violência e pelo confronto, e que muitas invenções fundamentais para a Europa – como a prensa móvel, o papel e a pólvora – não seriam conhecidas sem os muçulmanos.

Fundamentalismo:

associação a ideias inflexíveis sobre determinados temas, sobretudo relacionados à religião.

Atividade complementar

A análise do filme *Aladdin* – direção: Guy Ritchie. Estados Unidos, 2019, duração: 136 min., classificação indicativa: 10 anos – contribui para que os estudantes compreendam como imagens do Oriente Médio foram construídas ao longo do tempo pela indústria cinematográfica. A inspiração para o filme advém de “Aladdin e a lâmpada maravilhosa”, uma adaptação de um conto do folclore árabe. O filme apresenta diversos estereótipos. Solicite que os estudantes assistam a ele e respondam a questões como:

1. Onde e quando o filme foi produzido?
2. Qual é o enredo da história e quem são seus protagonistas?
3. Como o outro, no caso, o árabe, é representado no filme?
4. No filme, a cidade ficcional de Algrabah é apresentada como um local ordenado ou caótico? O que isso quer dizer?
5. As músicas falam de um lugar bárbaro (no sentido de barbárie) ou não?

Auxilie os estudantes a perceberem que a cidade de Agrabah é apresentada como um lugar caótico, carregado de elementos exóticos, onde se fundem elementos culturais persas, árabes, chineses e indianos, como se o Oriente Médio fosse um ambiente homogêneo e mágico. Se julgar pertinente, pode-se explorar a condição da princesa Jasmine como uma projeção ocidental dos anseios e reivindicações das mulheres árabes.



Jovens muçulmanas na Malásia. Foto de 2020.

- No texto, a expansão do islamismo é relacionada aos preconceitos que ela desperta. Para incentivar o combate aos preconceitos, é fundamental discutir as representações mais comuns e equivocadas.
- Nas imagens veiculadas pela imprensa, existe a tendência de homogeneizar a população islâmica, principalmente as mulheres, em razão de preceitos restritivos, inclusive em países aliados do Ocidente, como a Arábia Saudita. Assim, explore a fotografia reproduzida nesta página para desmistificar a imagem homogeneizada das muçulmanas.

Ao tratar da posição de Meca nas rotas comerciais terrestres, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI16. Ao apontar a importância das caravanas que interligavam, pelas rotas comerciais, o sul da Península Arábica e territórios localizados no Crescente Fértil e ao longo do Mediterrâneo, mobiliza-se a habilidade EF06HI15. O entendimento da ocupação/produção do espaço e do papel dos agentes responsáveis por sua transformação contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7**.

- Os grupos árabes apresentavam diferentes configurações sociais. Havia nômades, dedicados à criação de camelos, carneiros e cabras, e grupos sedentários, que habitavam oásis ou pequenos vilarejos, nos quais viviam principalmente das atividades comerciais e agropastoris, entre outros. A cidade de Meca pode ser considerada uma das poucas da região com comércio regular. Parte de sua riqueza provinha do fato de abrigar um templo chamado Caaba, principal centro religioso do politeísmo dos árabes.

- Além de favorecer as trocas comerciais, essas rotas possibilitaram a comunicação entre diversos povos e culturas. A formação do islamismo relaciona-se diretamente à dinâmica desses fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, informações e valores éticos e culturais.

- Se houver tempo disponível e recursos para isso, mostre aos estudantes imagens da peregrinação que milhões de muçulmanos fazem todos os anos até a cidade de Meca (Hajj). A lógica da cidade como ponto de encontro religioso é fundamental para o estudo dessa parte do capítulo.



Fortaleza de Jiayuguan, na China. Foto de 2018. Esse local era um dos principais pontos da Rota da Seda.

Imagens em contexto!

A Rota da Seda era composta de vários itinerários e foi utilizada do século II a.C. a meados do século XVI. Através dela, caravanas transportavam uma série de produtos de luxo. Ao transitar por locais perigosos e por enormes distâncias, os mercadores que percorriam a Rota da Seda acabavam cobrando um alto valor como frete, o que tornava os produtos caríssimos.

Se liga no espaço!

Analisar no mapa a posição geográfica da Península Arábica e as rotas comerciais que a atravessavam. Essa posição facilitou o processo de expansão do comércio no local? Explique.

Meca pré-islâmica

A origem do islamismo está relacionada a Maomé, que nasceu em 570, na cidade de Meca, localizada na região correspondente à da atual Arábia Saudita, então dominada pela tribo dos coraixitas.

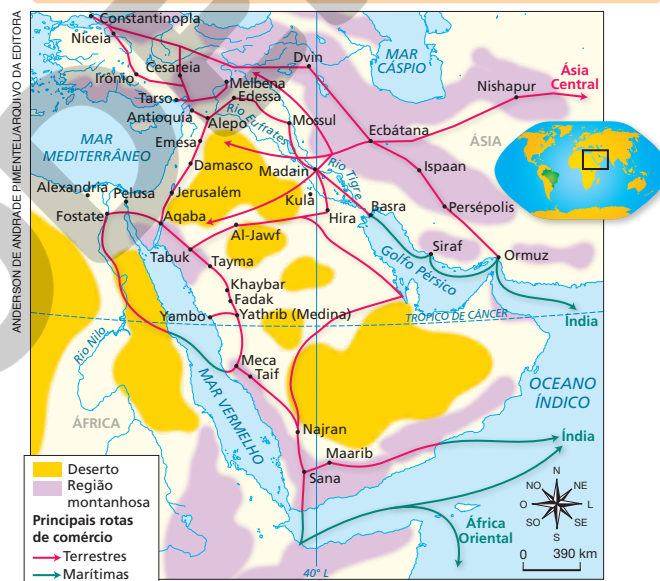
Naquela época, os povos da Península Arábica estavam organizados em tribos independentes. O que os aproximava era a língua (falavam vários dialetos do árabe) e a religião politeísta.

No século VI, a cidade de Meca era um dos centros comerciais mais importantes da península por ser uma alternativa à Rota da Seda, extensa rede de vias que conectavam, por terra e por mar, a China ao Mediterrâneo.

A cidade foi utilizada como um importante entreposto de abastecimento de água das caravanas de mercadores que vendiam produtos de diferentes locais da Ásia, da África e da Europa. Por estar em um caminho alternativo às rotas tradicionais que conectavam o Oriente ao Mediterrâneo, Meca atraiu mercadores e viajantes de diferentes regiões e culturas.

Parte de sua riqueza provinha também do fato de a cidade ter sido convertida nessa época em importante centro religioso para o qual diversos grupos árabes peregrinavam a fim de cultuar seus símbolos sagrados. Todos esses fatores foram determinantes para a formação do islamismo.

A Península Arábica – século VII



FORTE: MANTRAN, R. *Expansão muçulmana: séculos VII-XI*. São Paulo: Pioneira, 1977. p. 57. (Série Nova Clío).

Resposta do "Se liga no espaço!": Sim, pois a Península Arábica se localiza em um ponto privilegiado de contato entre os continentes europeu, africano e asiático. Assim, entende-se o intenso fluxo de rotas em seu território, que conectava essas localidades.

Curadoria

O islamismo explicado às crianças (Livro)

Tahar Ben Jelloun. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Utilizando a estratégia narrativa de um diálogo imaginário com uma criança, Tahar Ben Jelloun responde a perguntas sobre a origem do islamismo e a forma pela qual Maomé se tornou profeta e fundador de uma das religiões monoteístas mais importantes do mundo contemporâneo. Em linguagem acessível, o autor procura desconstruir preconceitos associados ao islã, principalmente a noção da religião obrigatoriamente avessa à modernidade. Embora o objetivo da obra não seja estabelecer um estudo aprofundado da questão, trechos podem ser trabalhados em sala de aula.

Maomé e a fundação do islamismo

Maomé trabalhava como condutor de caravanas e viajou por vários locais do Oriente Médio, em que viviam pessoas de diferentes culturas. Em contato com comerciantes judeus e cristãos, ele conheceu as religiões monoteístas.

Aos 25 anos, sua vida mudou radicalmente quando se casou com Khadija, viúva que fazia parte da elite de Meca e era dona das caravanas nas quais ele trabalhava.

De acordo com a tradição religiosa do islamismo, em 610, aos 40 anos de idade, aproximadamente, Maomé estava meditando em uma caverna quando teve uma visão. Nessa visão, o anjo Gabriel lhe anunciou uma missão: pregar a devoção a apenas um Deus. Ainda conforme a tradição, ao longo de 23 anos, Maomé teve outras visões em que o anjo lhe revelou mensagens de Deus, as quais foram posteriormente reunidas no *Alcorão* (do árabe *Al Quran*, que significa “As recitações”), livro sagrado dos muçulmanos.

Khadija desempenhou papel central na divulgação da nova fé e foi a primeira a se converter ao islamismo. Ela e Maomé tiveram quatro filhos, mas só uma de suas filhas, Fátima, sobreviveu à infância. Khadija e Fátima são duas das personagens femininas mais reverenciadas na história islâmica.

Para os muçulmanos, sua religião é a continuação e o aperfeiçoamento do judaísmo e do cristianismo, estabelecendo com elas semelhanças, como o culto ao mesmo Deus, e diferenças, como a inclusão da ideia de que Maomé é o último e principal profeta.



MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Gravura representando o anjo Gabriel revelando um capítulo do *Alcorão* a Maomé, século XVI.

Comentário sobre a gravura: Representações de Maomé são raras na arte islâmica. Quando ocorrem, o profeta geralmente é representado com o rosto coberto, para evitar a idolatria.

Mesquita do Profeta, em Medina, Arábia Saudita. Foto de 2018.



NURLAN MAMMAZADA/ALAMY/FOTORENA

191

Curadoria

Feminismo islâmico: mediações discursivas e limites práticos (Tese)

Cila Lima. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-07082017-121004/pt-br.php>. Acesso em: 5 jan. 2022.

Essa é uma pesquisa dedicada ao estudo do feminismo islâmico, movimento político-religioso de luta contra a opressão a mulheres em países muçulmanos e em diásporas muçulmanas. Como neste capítulo foi tratada a condição feminina no islã, a tese pode ser um bom ponto de partida para estruturar a aula e aprofundar a temática.

BNCC

Ao destacar a participação feminina na história do islamismo, o conteúdo mobiliza a habilidade EF06HI19.

- No primeiro capítulo deste livro, foi mencionada a utilização de formas democráticas e inclusivas de representação do passado, ressaltando a importância da reflexão sobre a multiplicidade de agentes históricos, coletivos ou individuais. Em razão disso, na escrita deste capítulo, optou-se por atribuir protagonismo a mulheres usualmente marginalizadas nas narrativas históricas. Além de estar vinculada a Maomé e aos primeiros califas, a história do islã está intimamente ligada à atuação e à trajetória de mulheres como Khadija. Conferir agência histórica a tais personagens significa investir de forma crítica sobre os muitos silêncios da história.
- Após a morte de Khadija, em 619, Maomé se casou com diversas mulheres, entre viúvas e filhas de amigos. Aisha, sua preferida, era filha de Abu Bakr e de Umm Ruman, que estavam entre os companheiros mais antigos do profeta. Ela se tornou uma das principais figuras do islamismo, sendo a única mulher em cuja presença Maomé teria recebido revelações divinas.

Ao apresentar o cruzamento entre história e religião, o conteúdo contribui para a reflexão sobre os fundamentos do conhecimento histórico, auxiliando no desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 6**.

- A Hégira, além de marcar o início do calendário muçulmano, nos séculos posteriores adquiriu outros sentidos: foi utilizada para significar o abandono de uma comunidade pagã por outra que vive segundo a doutrina moral do islã. Reforce as diferenças nos sistemas de calendários, conforme viram no capítulo 1. Relembre aos estudantes o fato de que, enquanto os cristãos escolheram o nascimento de Jesus como início de seu calendário, os muçulmanos optaram por outro marco: a Hégira.

- É preciso ter atenção ao calendário islâmico, que é lunar. Assim como os cristãos adotaram o nascimento de Cristo como ano 1 de seu calendário, a fuga de Meca foi tomada como acontecimento fundador da religião muçulmana.

- Judaísmo, cristianismo e islamismo são as religiões abraâmicas porque têm em Abraão um ancestral comum. São também chamadas de religiões reveladas porque a Abraão se revelou pela primeira vez, segundo a tradição, a palavra de Deus. Portanto, a doutrina delas se formou pela revelação da lei divina a um personagem fundador, preservada pela tradição, traduzida em escrituras e eventualmente reiterada a outros personagens (profetas, por exemplo). Elas também têm um caráter histórico, visto que eventos humanos fundamentais, e não exatamente uma filosofia geral ou eventos míticos, são considerados parte da ação divina.

Caaba: santuário de estrutura cúbica feito de granito em cujo interior é guardada a Pedra Negra, na cidade de Meca.



Imagens em contexto!

A Pedra Negra é um conjunto de fragmentos rochosos unidos por uma moldura de prata. Escura e polida, ela tem cerca de 30 centímetros de diâmetro. Sua origem mineral é desconhecida, mas se supõe tratar-se de um meteorito. Foi o único objeto do politeísmo mantido pelos muçulmanos na Caaba.

Maomé e a purificação da Caaba e da Pedra Negra, ilustração do livro Jami' al-Tawarikh, escrito por Rashid al-Din e publicado na Pérsia (atual Irã) em 1315.

Os princípios da fé islâmica

Os muçulmanos devem cumprir cinco tarefas, que são consideradas a base da religião islâmica:

- dar testemunho de fé, declarando que existe apenas um Deus (Alá) e que Maomé é seu profeta;
- orar cinco vezes ao dia, voltando-se em direção a Meca;
- ajudar os necessitados, se tiver condições para isso;
- jejuar durante o Ramadã (nono mês do calendário muçulmano), não consumindo alimentos nem líquidos do nascer ao pôr do sol;
- peregrinar ao menos uma vez a Meca, se tiver condições para isso.

Embora não faça parte dos cinco princípios considerados fundamentais, é importante considerar também a *jihad*, prevista no *Alcorão*. Popularmente traduzido como “guerra santa”, o termo pode ser entendido como empenho individual, para se manter longe dos vícios, e coletivo, para defender a fé de possíveis inimigos.

A Hégira

Por volta de 613, Maomé começou a anunciar a nova religião em frente ao santuário da **Caaba**, em Meca. Isso revoltou os coraixitas, que eram os guardiões do local, principal centro da religião politeísta.

Perseguido, Maomé se refugiou com seus seguidores na cidade de Yathrib. Esse evento, ocorrido em 622, ficou conhecido como Hégira (“migração”) e marcou o ano 1 do calendário muçulmano. Com o tempo, a população de Yathrib se converteu ao islamismo, e a cidade passou a ser chamada Medina (“cidade do profeta”).

Em 630, Maomé retornou a Meca com um numeroso exército para retirá-la do domínio dos coraixitas, estabelecendo na cidade o centro da religião islâmica. Foram, então, removidos do interior da Caaba as imagens e os ídolos.



BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE EDIMBURGO, EDIMBURGO

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

Curadoria

Uma história dos povos árabes (Livro)

Albert Hourani. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Escrito pelo historiador anglo-libanês Albert Hourani, o livro articula-se na forma de um compêndio dedicado a historicizar o mundo árabe islâmico. Abordando essa civilização, dos primórdios até as últimas décadas do século XX, o autor oferece um panorama político, econômico e cultural dos principais eventos que marcaram o desenvolvimento da cultura árabe islâmica. Apesar do esforço generalista, o texto é bastante aprofundado. Além disso, ajuda a compreender as diversas facetas de uma das mais importantes religiões do século XXI.

Dados numéricos sobre xiitas e sunitas retirados de: Entenda as diferenças e divergências entre sunitas e xiitas. *BBC News Brasil*, 4 jan. 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160104_diferencas_sunitas_xiitas_muçulmanos_lab. Acesso em: 24 jan. 2022.

Disputas e conflitos no mundo islâmico

Quando Maomé morreu, em 632, praticamente todos os habitantes da Península Arábica tinham aderido à fé islâmica. Seus seguidores iniciaram, então, o registro do *Alcorão*, que era usado para resolver questões religiosas e também sociais.

Com o tempo, porém, a população foi mudando: aumentou a quantidade de moradores das cidades e o comércio se intensificou. Assim, as regras contidas no livro sagrado do islamismo se tornaram insuficientes para resolver os problemas da sociedade. Para melhor organizar essas questões, juristas e teólogos juntaram diretrizes, histórias e ditos atribuídos a Maomé que não estavam nas revelações, formando a *Suna* ("caminho trilhado"). A maioria dos muçulmanos aceitou os conteúdos da *Suna*, sendo, por isso, chamados *sunitas*.

O escolhido para suceder Maomé foi Abu Bakr, que se tornou o primeiro *califa* ("sucessor"). Os partidários de Ali Ibn Talib (primo de Maomé e marido de sua filha, Fátima), porém, não aceitaram essa escolha.

Ali Ibn Talib posteriormente chegou ao poder e se tornou o quarto califa com o apoio desses partidários, para os quais somente os que tinham parentesco direto com Maomé poderiam liderar corretamente a população muçulmana. Esse grupo não aceitava a *Suna* como guia e, por isso, passou a ser conhecido como *xiita* ("partido de Ali").

A divisão entre sunitas e xiitas permaneceu desde então. Estima-se que aproximadamente 90% dos muçulmanos sejam sunitas e 10% sejam xiitas.



Os quatro primeiros califas, ilustração presente no livro italiano *A história das nações*, do século XIX.

THE STAPLETON COLLECTION/BRIDGEMAN IMAGES/ FOTOAIRENA - COLEÇÃO PARTICULAR



HERITAGE ART/HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Capa do *Alcorão* publicado na Pérsia (atual Irã), no século XVI, e adornado com turquesas.

Imagens em contexto!

O *Alcorão* é organizado em 114 capítulos, chamados suratas, e contém mais de 6 mil versos, nos quais são tratadas questões religiosas, políticas, comportamentais, jurídicas e morais.

BNCC

Ao tratar da divisão do islamismo entre sunitas e xiitas, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI14.

- A divisão interna do islã entre sunitas e xiitas é importante e deve ser enfatizada em sala de aula. O primeiro ponto a ser destacado é o da associação quase automática que no senso comum se faz entre xiitas e o fundamentalismo/terrorismo islâmico. Em português, por exemplo, o termo *xiita* é também utilizado para designar uma pessoa extremista, radical e violenta. Desconstrua essa ideia com os estudantes e aponte as dissensões internas que contribuíram para a divisão. Um bom exemplo para problematizar essa questão é o da origem do grupo Estado Islâmico, ligada a vertentes sunitas do islamismo.

- Muitas ideias equivocadas são associadas ao conceito de *jihad*. Usualmente, o termo é traduzido no Ocidente como "guerra santa". Essa noção é estranha à origem da palavra, cujo significado pode ser traduzido como "esforço para dar o melhor de suas capacidades". Nesse caso, existem dois sentidos de *jihad*: um menor, com intenções bélicas, e outro maior, com o objetivo de promover o bem-estar pessoal e da comunidade. Ambos se relacionam à ideia de esforço para agradar a Deus. Mesmo nos casos em que esse esforço resulte em ação bélica, algumas condições devem ser cumpridas: é preciso, notadamente, que os "infiéis" provoquem as hostilidades e que haja chances razoáveis de sucesso. Mulheres e crianças não podem ser atingidas pelos conflitos.

No texto do capítulo destacam-se a dinâmica da expansão islâmica e a integração cultural nos domínios muçulmanos na Europa, relacionando, assim, o conteúdo com a habilidade EF06HI14. Ao tratar das trocas e dos fluxos controlados pelos muçulmanos por terra e no Mediterrâneo, ocasionados pela expansão do império, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI15.

- O avanço islâmico em direção ao Ocidente deveu-se à rivalidade entre os omíadas e os abássidas, integrantes de uma dinastia de origem persa que assumiram posteriormente o controle do império e transferiram sua capital para Bagdá. A existência de Al-Andaluz, como chamavam o território da Península Ibérica, foi um ganho enorme para a política de expansão islâmica.

A expansão do islamismo

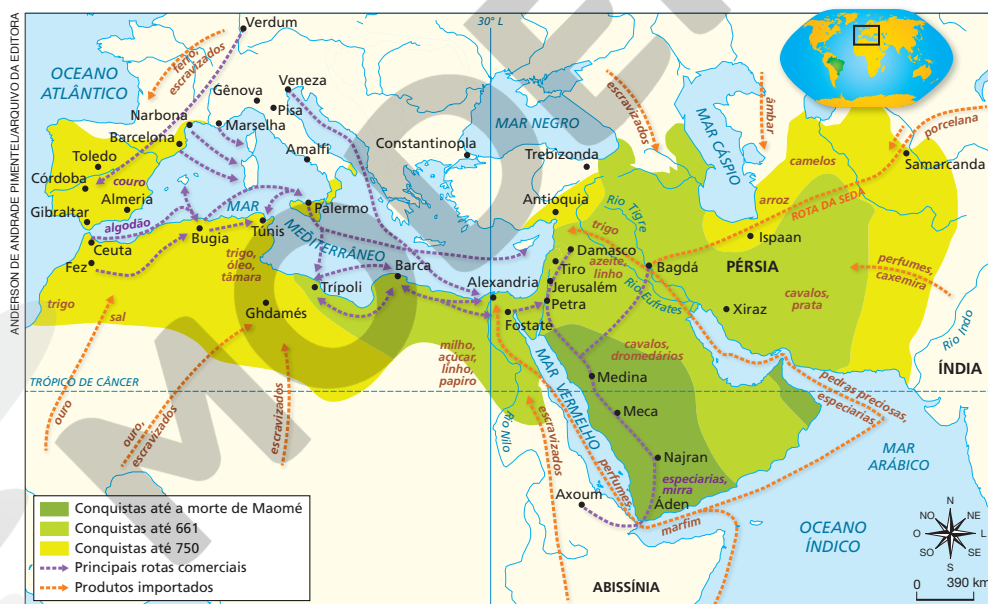
Quando os califas assumiram a direção do mundo islâmico, iniciaram um rápido processo de expansão: em menos de um século, controlaram territórios que abrangiam a Índia, todo o Oriente Médio, o norte da África e a Península Ibérica. Esse imenso espaço constituiu o *Dar al-Islam* ("Casa da Paz"), território em que a maioria da população era muçulmana e podia praticar sua fé sem restrições.

A expansão do islamismo era motivada pela necessidade de conquistar terras apropriadas para a agricultura e pela possibilidade de realizar trocas comerciais e culturais com habitantes de diversas regiões. Nesse processo, cidades como Bagdá, Damasco, Barca, Bugia, Córdoba e Toledo tornaram-se grandes centros de comércio e cultura.

Os povos conquistados pelos muçulmanos podiam manter sua língua, suas tradições, seus costumes e sua religião, desde que pagassem um tributo especial e realizassem seus cultos de forma privada. Além disso, foram tolerados casamentos entre muçulmanos e integrantes de povos não islamizados. Isso demonstra que os muçulmanos eram tolerantes com culturas e religiões distintas das deles.

No século X, o mundo muçulmano começou a se dividir por causa de disputas internas pelo poder e da dificuldade de administrar um território muito grande com apenas um centro. Formaram-se, então, califados independentes na África do Norte e na Península Ibérica.

A expansão do mundo islâmico – séculos VII-VIII



FONTE: FRANCO JÚNIOR, H.; ANDRADE FILHO, R. O. *Atlas: história geral*. São Paulo: Scipione, 2006. p. 19.

- A integração comercial no mundo islâmico alterou o domínio sobre o Mediterrâneo. Os reinos cristãos da bacia do mar interno, bem como o Império Romano do Oriente, passaram a dividir esse espaço com os muçulmanos. De todo modo, o Mediterrâneo seguia sendo um meio para o comércio, para as trocas culturais e também para os conflitos. O Mediterrâneo constituiu por muito tempo, portanto, um espaço de interações muito significativo.

Ao tratar das trocas comerciais e culturais entre o Ocidente medieval e o islã, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 5**.

Agora é com você!

1. Os árabes eram organizados em tribos independentes, não havendo unidade política entre eles. O que os aproximava era a língua (falavam vários dialetos do árabe) e a prática de uma religião politeísta.

2. Em 632, a principal discussão provocada pela morte de Maomé envolvia sua sucessão na liderança da comunidade islâmica. Embora Abu Bakr (sogro de Maomé) tenha sido escolhido como o primeiro califa, muitos advogavam a ideia de que a liderança deveria ser exercida por Ali, primo e genro do profeta, mantendo assim a linhagem direta. Além da questão sucessória, outro fator importante nessa cisão dizia respeito à aceitação da *Suna* (conjunto de textos biográficos de Maomé, compilados pelas gerações posteriores, para orientar a conduta moral dos muçulmanos). Em linhas gerais, os sunitas (que formam a maior parte do mundo islâmico) caracterizam-se pela crença no *Alcorão* e na *Suna*, enquanto os xiitas não reconhecem os conselhos e exemplos provenientes de nenhum outro livro além do *Alcorão*.

3. Para alguns especialistas, o islã melhorou a vida das mulheres, atribuindo a elas o direito de ter propriedade, receber herança e escolher o marido. Em contrapartida, a religião garantia certos privilégios aos homens, como o de punir uma mulher desobediente e o de ter várias esposas (até quatro, desde que pudesse sustentá-las). Além disso, difundiu a ideia de que a mulher deve obediência ao marido e a de que a herança da filha é a metade da devida ao filho.

O legado muçulmano

Os muçulmanos constituíram um império que ligava a Europa, a África e a Ásia por movimentadas rotas comerciais. Foi graças ao intenso trânsito de conhecimentos nos domínios muçulmanos que chegou à Europa uma série de inovações, como as técnicas para plantar algodão, amora, cana-de-açúcar, arroz, limão e laranja, entre outros vegetais, e os sistemas de irrigação empregados na região de Valência, que hoje fica no território da Espanha. Os muçulmanos também levaram para a Europa o conhecimento sobre técnicas de construção, como a do mosaico, a da cerâmica e a do vidro.

Na arte, divulgaram o uso do arabesco, uma técnica de decoração baseada na pintura de figuras geométricas. Nas ciências, inovaram na matemática – com o emprego dos algarismos indo-arábicos (os que você utiliza), criados pelos hindus e modificados pelos árabes –, na astronomia, na física e na química (na época, chamada alquimia).

O islamismo também trouxe mudanças positivas às mulheres, que passaram a ter o direito de possuir propriedade, herdar bens da família e escolher a pessoa com quem iriam se casar. Caso decidissem, poderiam se divorciar e casar-se novamente com outra pessoa. Essas conquistas, entretanto, não significaram igualdade de direitos entre mulheres e homens.

Os homens continuaram a deter certos privilégios, como os de ter várias esposas, castigar uma mulher considerada desobediente e receber o dobro da herança.

Mulher sendo atendida por médica muçulmana, na Malásia. Foto de 2019.



STOCKSTUDIOX/IEH
GETTY IMAGES



Astrônomos no observatório de Galata, em Istambul, representados em iluminura de c. 1581.

Imagens em contexto!

Na iluminura, é possível identificar vários instrumentos, como réguas, quadrantes e astrolábio, utilizados para medir distâncias e posições dos corpos celestes.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Como era a situação dos povos árabes antes do islamismo?
2. Como ocorreu a divisão entre sunitas e xiitas no islamismo? Cite uma diferença entre eles.
3. Que mudanças o islamismo trouxe para as mulheres? Elas conquistaram os mesmos direitos que os homens? Explique.

Orientação para as atividades

Oriente os estudantes a adotar os procedimentos de resposta utilizados no boxe "Agora é com você!" dos capítulos anteriores. Oriente a reescrita das respostas, caso elas tenham sido produtos de cópias simples do texto-base. Não deixe, contudo, de valorizar e sopesar cada procedimento, incluindo os limitados à identificação e à transcrição das informações.

A atividade 5, ao permitir uma reflexão sobre o discurso presente em parte da mídia ocidental relacionando islamismo com extremismo, contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 1**.

Tema Contemporâneo

Transversal

As atividades 5 e 6, por proporem reflexões relacionadas a diferentes religiões presentes no mundo contemporâneo, permitem a abordagem do Tema Contemporâneo Transversal **Diversidade cultural**.

Atividades

Organize suas ideias

1. Não. Essa denominação expressa a visão negativa sobre a Idade Média difundida no período do Renascimento. É possível considerar a Idade Média como uma época de amplas realizações intelectuais e materiais no campo da arquitetura, da literatura e da filosofia, por exemplo.
2. Alternativa: d.
3. a) F; b) V; c) V; d) F.

Aprofundando

4. a) As bibliotecas dos mosteiros eram formadas com base no trabalho dos monges copistas.
- b) Em média, havia duzentos a trezentos livros nessas bibliotecas.
- c) A atividade dos monges copistas foi fundamental para a preservação de diversos livros, entre eles os da cultura clássica. As cópias realizadas impediram que determinadas obras desaparecessem e constituíram reservatórios de cultura intelectual para a posteridade.
5. Segundo o texto, o mundo islâmico, como apresentado na mídia ocidental, tem ódio e ressentimento do Ocidente, e a violência é uma de suas principais características. Esse tipo de representação propaga conclusões simplistas sobre as sociedades islâmicas, como se estas fossem agressivas, resistentes à modernidade, ancoradas por valores ultrapassados e guiadas por uma ideologia fanática e radical.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. Releia a tirinha reproduzida na abertura deste capítulo e responda: é correto chamar a Idade Média de Idade das Trevas? Justifique.
2. Sobre o Império Carolíngio, considere as afirmações a seguir. Depois, identifique no caderno a alternativa correta.
 - I. Carlos Magno foi responsável pela unificação política e pela expansão dos territórios francos na Europa.
 - II. O apoio do papa Leão III a Carlos Magno aproximou-o do imperador bizantino.
 - III. O Renascimento Carolíngio é caracterizado pelo fortalecimento da cultura árabe muçulmana.
 - IV. A Europa cristã, fragilizada pelo declínio do Império Carolíngio no século IX, sofreu muitas invasões, principalmente por parte dos povos não cristãos.

Estão corretas apenas as afirmações:

- a) I e II.
 - b) II e III.
 - c) I e III.
 - d) I e IV.
 - e) II, III e IV.
3. Leia as afirmações a seguir e verifique se elas são verdadeiras ou falsas. Anote a resposta no caderno.
 - a) Clóvis combateu o cristianismo como uma forma de centralizar o poder da dinastia merovíngia.
 - b) A Igreja de Roma se tornou mais forte na cristandade latina ao se aproximar do Reino Franco.
 - c) Durante o Renascimento Carolíngio, foi desenvolvido um tipo de caligrafia que facilitou a escrita e a leitura na Europa medieval.
 - d) Após a morte de Carlos Magno, o Reino Franco se consolidou como o mais poderoso do continente europeu.

Aprofundando

4. Durante a Idade Média, nos mosteiros, os monges copiavam diversos tipos de livro com tratados de gramática e textos bíblicos. Esse trabalho foi muito valorizado durante a dinastia carolíngia. O texto a seguir trata desse assunto. Leia-o e depois faça o que se pede.

“[...] foram conservadas algumas obras literárias clássicas (por exemplo, de César, Tito Lívio e Virgílio) que, do contrário, hoje estariam perdidas. Cada mosteiro, preocupado em ter um exemplar de determinadas obras consideradas básicas, mantinha copistas para que, apesar de lenta e custosamente, fosse formada sua biblioteca. Quase toda igreja de importância média tinha uns 200 ou 300 livros

6. Pretende-se, com essa atividade, incentivar o desenvolvimento da lógica do pensamento computacional, mobilizando as habilidades necessárias para decompor um problema, reconhecer padrões, abstrair informações e elaborar comandos de instruções. Trata-se de uma estratégia importante para a resolução de problemas. Oriente os estudantes na compreensão dos processos necessários. A atividade requer o estabelecimento de parâmetros para uma comparação. Por isso, é importante que os estudantes retomem a leitura do conteúdo referente à expansão do cristianismo e do islamismo, nos capítulos 9 e 10.

[...]. Formaram-se dessa maneira diversos reservatórios de cultura intelectual, nos quais os séculos seguintes iriam frequentemente beber.”

FRANCO JÚNIOR, H. *A Idade Média*: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 145-146.

- a) Como eram formadas as bibliotecas dos mosteiros?
- b) Qual era o tamanho médio delas?
- c) Explique, com base na leitura do texto, a importância dos monges copistas para a cultura intelectual.

5. Leia o texto a seguir e depois faça o que se pede.

“O modo como o mundo islâmico é estereotipado pela mídia leva ao julgamento e à condenação dos muçulmanos sem que seja necessária a apresentação de argumentos **consistentes**. Um exemplo disso é o uso do conceito de fundamentalismo como sinônimo do islã. Ainda que existam movimentos fundamentalistas nas outras religiões monoteístas, a mídia associa essa palavra quase que exclusivamente aos muçulmanos [...].

O mundo islâmico, como retratado pela mídia, tem ódio e ressentimento em relação ao Ocidente, e a violência é uma de suas principais características. [...]”

RIBEIRO, E. M. *O Oriente Médio e o islã sob o viés da mídia*. Monografia (Graduação em Comunicação Social – Jornalismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. p. 46-48.

Consistente: que possui uma boa explicação lógica, uma crítica válida.

- Segundo a autora do texto, qual é a imagem do islamismo apresentada na mídia ocidental? Justifique com trechos do texto.
- #### 6. Como você estudou neste livro, o cristianismo e o islamismo tornaram-se conhecidos em regiões muito distantes dos locais onde foram formados. Nesta atividade, você ampliará seu conhecimento sobre essas religiões. Para isso, reúna-se com um colega e, com base no que vocês aprenderam, façam uma pesquisa a respeito dessas duas religiões e produzam um quadro comparativo entre o processo de expansão do cristianismo e o do islamismo. Para isso, atem às instruções a seguir.
- a) Dividam o trabalho de pesquisa em tarefas menores:
 - localizem, no capítulo anterior e neste, os trechos que abordam o cristianismo e o islamismo;
 - montem um quadro com duas colunas – uma destinada ao cristianismo e outra ao islamismo – e duas linhas.
 - b) Procurem nos trechos selecionados o nome do principal líder e o período e o modo como cada religião se expandiu.
 - c) Preencham as duas linhas do quadro correspondentes a cada religião com as informações que encontraram.
 - d) Com base no quadro, elaborem um manual de instruções que possa ser utilizado por qualquer pessoa que queira comparar religiões diferentes.
 - e) Comparem o trabalho de vocês com os dos outros grupos e, se necessário, procurem melhorar as instruções que elaboraram.

197

Continuação

- Início:
 - No início do cristianismo não havia clero estruturado, e as reuniões eram realizadas nas casas dos fiéis ou em locais isolados.
 - No início do islamismo, Maomé falava apenas com familiares e pessoas próximas sobre as mensagens recebidas do anjo Gabriel.
 - Expansão:
 - No início, o cristianismo foi difundido principalmente entre integrantes das camadas mais pobres da população e os escravizados. Aos poucos, a religião se espalhou pelo Império Romano. Em 313, os cristãos deixaram de ser perseguidos e, em 384, a religião tornou-se a oficial do império. A partir de então, expandiu-se para diferentes regiões do mundo.
 - A expansão do islamismo ocorreu primeiramente em razão dos esforços de Maomé e de seus seguidores, que, após a Hégira, retornaram a Meca e dominaram a cidade. Os califas sucessores propagaram rapidamente a religião por territórios localizados nos continentes asiático, africano e europeu.
- Após receber os relatórios finais, organize um debate sobre os relatórios e os procedimentos de cada grupo para realizar o trabalho, dando sugestões de aprimoramento para a confecção de outros quadros comparativos.

Continuação

Após a releitura do conteúdo, auxilie-os na montagem de um quadro comparativo. Incentive-os a apontar os elementos que servirão de base para a comparação. Além dos pontos mencionados no item **b** (nome do principal líder religioso e mecanismo de expansão de cada religião), os estudantes podem acrescentar outros, como comunidades de origem e período em que a religião se formou.

Para o preenchimento do quadro proposto no item **c**, seguem algumas respostas.

- Nome do principal líder religioso:
 - Jesus Cristo (cristianismo).
 - Maomé (islamismo).
- Quando e onde se formaram as primeiras comunidades:
 - O cristianismo se formou durante o período de dominação romana, na região da Judeia, no século I.
 - O islamismo se formou na Península Arábica, no século VII.

Continua

Abertura

O cuscuz marroquino, cujos saberes e práticas de produção e consumo são reconhecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como patrimônios imateriais da humanidade desde 2020, era uma das bases alimentares dos berberes. Foi levado à Europa pelos muçulmanos que viveram no sul da Espanha e trazido à América pelos portugueses. As árvores de noz-de-cola são nativas do Senegal e de Angola. Com sabor amargo e grande quantidade de cafeína, o fruto era levado para o Oriente pelos comerciantes que atravessavam o Saara. Com o domínio português sobre a África, a noz-de-cola passou a ser comercializada em outros continentes. Atualmente, por exemplo, ela está incorporada aos hábitos alimentares dos brasileiros por ser a base dos refrigerantes de cola.

Atividades

1. Espera-se que os estudantes deduzam que os alimentos saíram da África e se espalharam por outros continentes pelas rotas comerciais.
2. Por meio do estudo da alimentação, é possível compreender os trânsitos e as trocas culturais realizadas pelos seres humanos ao longo da história. Os pratos, portanto, podem revelar a diversidade cultural e a historicidade do mundo ao nosso redor.

CAPÍTULO

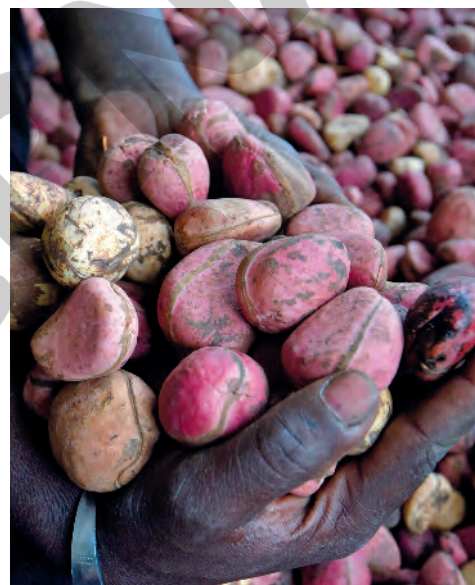
11

Europa medieval e África: circulação e regionalização

Você reconhece os alimentos retratados nesta página? O prato de uma das fotos está presente na mesa dos moradores de algumas regiões brasileiras: é o cuscuz marroquino. Os frutos da outra foto são obis (noz-de-cola). Eles são usados para fazer refrigerantes. Tanto o cuscuz marroquino quanto o obi são de origem africana e se espalharam pela Europa e pela Ásia a partir do século III.



Pessoa peneirando cuscuz em Trípoli, Líbia.
Foto de 2018.



Trabalhador segurando nozes-de-cola em Anyama, Costa do Marfim. Foto de 2019.

Responda oralmente.



1. De que forma o cuscuz marroquino e o obi chegaram aos continentes europeu e asiático?
2. Como a história dos alimentos pode contribuir para a compreensão da relação entre pessoas de diferentes sociedades?

Dados numéricos sobre o catolicismo no mundo foram retirados de: Presentation of the Pontifical Yearbook 2019 and the Annuario Statisticum Ecclesiae 2017. *Daily Bulletin*, 6 mar. 2019. Disponível em: <https://press.vatican.va/content/salastampa/en/bollettino/pubblico/2019/03/06/190306b.html>. Acesso em: 26 jan. 2022.

O cristianismo na Europa medieval

Ao longo da Idade Média, a religião cristã e a Igreja Católica tinham muita influência sobre a vida cotidiana, social, econômica e cultural das pessoas. Por causa dessa importância da religião, pode-se dizer que a sociedade medieval europeia apresentava um caráter **teocêntrico**.

Os sacerdotes católicos eram uma das principais fontes de conhecimento durante boa parte do período medieval. Nos sermões realizados nas paróquias, os fiéis recebiam conforto espiritual, notícias sobre os acontecimentos, além de explicações sobre o mundo em que viviam.

Entre o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, a Igreja Católica tornou-se uma das mais importantes instituições europeias, e o cristianismo já havia atingido praticamente todo o planeta.

Teocêntrico: que considera um deus o centro da vida das pessoas.

Imagens em contexto!

Há aproximadamente 1,3 bilhão de católicos em todo o mundo. Para preservar sua doutrina e seus rituais, como missas e outras cerimônias, a Igreja Católica Romana mantém uma estrutura organizada nos cinco continentes onde atua.



Missa de encerramento do Sínodo dos Bispos na Basílica de São Pedro, no Vaticano. Foto de 2018. O sínodo é a reunião de bispos de todo o mundo, presidida pelo papa, para tratar de questões e problemas da Igreja.

Objetivos do capítulo

- Evidenciar o papel estruturante assumido pela Igreja Católica no período medieval europeu.
- Apresentar as tensões envolvendo discussões teológicas e de autoridade que contribuíram para a separação entre a Igreja Católica Apostólica Romana e a Igreja Ortodoxa.
- Descrever os diferentes contextos da transição para a Idade Média, incluindo a descentralização política e a intensificação da ruralização.
- Analisar as relações entre suseranos e vassallos, entre senhores, vilões e servos, identificando seus diferentes modos de vida.
- Elucidar o papel ocupado pela mulher durante a Idade Média.
- Apresentar algumas das especificidades do continente africano no período medieval.
- Demonstrar o dinamismo econômico e cultural estabelecido pelas caravanas transaarianas em diferentes territórios africanos e europeus.
- Apresentar a pluralidade religiosa nos territórios africanos, associando-a à existência das rotas comerciais e à diversidade cultural.

Justificativa

Os objetivos listados são relevantes por problematizar a transição para o período medieval, discutindo os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, assim como o papel desempenhado pela Igreja Católica na estruturação da sociedade feudal. Justificam-se também por abordar o papel ocupado pela mulher e trabalhar com conceitos como feudo, suserania e vassalagem, auxiliando na compreensão do assunto tratado. Por fim, são pertinentes por abordar a diversidade religiosa e as especificidades dos territórios africanos, rompendo com a visão eurocêntrica que limita o estudo do período ao continente europeu e ao mundo medieval.

BNCC

Ao apresentar o domínio da religião católica no mundo medieval, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI18.

Ao tratar da relação entre o Império Bizantino e o cristianismo ortodoxo, contribui-se para o desenvolvimento da habilidade EF06HI13.

Ampliando

O texto a seguir amplia as reflexões sobre o Cisma do Oriente.

“As divisões na Igreja têm a ver também com o modo como cada região entendeu e viveu o Evangelho. Após afastar-se da matriz cultural do judaísmo, o cristianismo penetra na cultura grega, latina, germânica, anglo-saxônica, céltica, formando novos estilos de vida e paradigmas culturais para regiões inteiras. Esses estilos e paradigmas entram em conflito em determinados momentos da história.

Na ruptura dos nestorianos e monofisitas nos séculos IV e V, manifestaram-se as diferenças das culturas grega e oriental na compreensão do dogma cristológico. No distanciamento progressivo entre Ocidente e Oriente no século XI, influenciaram questões teológicas como o Filioque, o uso de pães ázimos na celebração eucarística, o purgatório, a epíclese na consagração eucarística, e também questões culturais e disciplinares como o celibato dos padres e o uso da barba, expressando as diferenças de mentalidade entre gregos e latinos.”

WOLFF, E. Divisões na Igreja: desafios para o ecumenismo hoje. *Theologica Xaveriana*, Bogotá, v. 65, n. 180, p. 381-407, jul.-dez. 2015. p. 386.

Cisma: divisão.

Patriarcado: nesse caso, divisões internas da Igreja Ortodoxa que podem apresentar diferenças administrativas e ritualísticas. Atualmente, há oito patriarcados: Constantinopla, Alexandria, Antioquia, Jerusalém, Rússia, Sérvia, Romênia e Bulgária.



Imagens em contexto!

A construção no centro da imagem chama-se Edícula. Os cristãos acreditam que o corpo de Jesus Cristo foi sepultado nesse local.

Cristãos ortodoxos durante cerimônia na Basílica do Santo Sepulcro, em Jerusalém, Israel. Foto de 2021.

O Cisma do Oriente

No Oriente, após o fim do reinado de Justiniano, em 565, o Império Bizantino abandonou a ideia de recuperar territórios ocidentais, e Constantinopla foi aos poucos se distanciando de Roma.

A separação entre as duas cidades foi ampliada pelas pressões persas, muçulmanas e eslavas nas fronteiras do Império Bizantino. Com isso, as comunidades cristãs da Europa Ocidental e do Oriente adquiriram características próprias.

As tensões entre os dois grandes centros do cristianismo atingiram o ponto máximo no século XI. Em Constantinopla, os bizantinos não gostavam da ideia de o papa se considerar dirigente de toda a cristandade e, ainda, coroar imperadores. Por sua vez, Roma criticava a intervenção dos imperadores e patriarcas bizantinos em assuntos religiosos. Juntaram-se a isso os desentendimentos em relação às diferentes maneiras de praticar e compreender o cristianismo, com acusações mútuas de heresia.

Em 1054, Roma e Constantinopla se separaram definitivamente. Esse fato ficou conhecido como **Cisma** do Oriente. Como resultado, formaram-se duas igrejas: a Igreja Católica Apostólica Romana, com sede em Roma e liderada pelo papa, e a Igreja Ortodoxa, sediada em Constantinopla, comandada pelo patriarca da cidade (chefe espiritual da Igreja Ortodoxa). Com essa divisão, a área de influência da Igreja Católica passou a ser a Europa Ocidental. A Igreja Ortodoxa, por sua vez, passou a ser a religião dominante em regiões do território correspondente ao do atual Leste Europeu, fragmentando-se em vários **patriarcados** independentes.



EMMANUEL DUANDI/GETTY IMAGES

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

- Outras diferenças entre as igrejas estão no calendário adotado (a Católica adotou o gregoriano e a Ortodoxa, o juliano) e na restrição no uso de imagem por parte da Igreja Ortodoxa, com exceção das pinturas. Além disso, o papa é a autoridade máxima para os católicos, enquanto os ortodoxos consideram o próprio Jesus Cristo a autoridade suprema.

A sociedade medieval: a regionalização da Europa

Como você estudou no capítulo 10, com a assinatura do Tratado de Verdun em 843, o Império Carolíngio foi dividido em três domínios. Nesse período, houve uma onda de invasões de povos de outras regiões. Assim, aumentou a divisão dos territórios na Europa Ocidental.

O rei (ou imperador) continuava a existir, mas ele tinha cada vez menos autoridade sobre seus domínios. Os títulos de nobreza, como os de duque, conde e marquês, passaram a ser hereditários. Os donos desses títulos governavam territórios – chamados ducados, condados, marcas etc. – de diversos tamanhos e tornaram-se cada vez mais independentes dos monarcas. Esses nobres e os membros do alto clero, em geral proprietários de muitas terras, exerciam autoridade sobre tudo e todos que estivessem em seus domínios.

Somaram-se a esse processo as invasões de *vikings*, muçulmanos e magiares (ou húngaros), nos séculos IX e X. A população da Europa Ocidental, com medo dos invasores, procurou abrigo nos territórios desses grandes senhores. Como resultado, os centros urbanos foram se esvaziando, o que intensificou o processo de ruralização que vinha ocorrendo desde o século III.

Além disso, aumentou a dependência pessoal entre os que procuravam proteção e os que podiam oferecê-la. Essas relações de servidão, como eram chamadas, desenvolveram-se ao longo do período medieval. Eram realizados também pactos entre os integrantes da nobreza. Esses vínculos estruturaram boa parte das relações sociais e políticas da sociedade medieval.



Ilustração atual representando guerreiros *vikings*.

FONTE: MACDONALD, F. *O Viking Codex*. Brighton: Salariva, 2008.

MURILLO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA



Imagens em contexto!

Os *vikings* partiam da Escandinávia em expedições marítimas com várias embarcações. Ao chegar à Europa Ocidental, eles atacavam e saqueavam cidades costeiras ou avançavam pelo interior dos territórios pelos rios. Cidades como Londres e Paris foram saqueadas por eles diversas vezes. Além disso, eles ocuparam a Groenlândia e, de lá, alcançaram o território correspondente ao do atual Canadá, sendo os primeiros europeus a formar colônias na América.

A consideração sobre a reorganização do território e os movimentos populacionais contribuiu para o desenvolvimento da habilidade EF06HI14 e da Competência Específica de História nº 5.

- Com o Tratado de Verdun, o território carolíngio foi dividido entre os netos de Carlos Magno. A parte mais a leste, chamada França Oriental, foi entregue a Luís, o Germânico. Após sua morte, diante de uma instabilidade na sucessão, os nobres da região escolheram, em 912, Henrique I, duque da Saxônia, como monarca. A partir de então, o reino passou a ser chamado Reino Germânico. Após a morte de Henrique I, em 936, Oto, o Grande, foi coroado imperador pelo papa João XIII, em razão de seus esforços na defesa do cristianismo e no combate aos eslavos e húngaros. Teve início, assim, o Sacro Império Romano-Germânico, que durou aproximadamente nove séculos e manteve a lógica da aproximação entre o poder imperial e a Igreja.

- A busca pela proteção motivou a construção de muralhas e castelos fortificados na Europa. As cidades não desapareceram, mas perderam importância. Ocorreu também a retração das atividades comerciais. A compreensão de que as cidades e o meio rural conviviam e de que a escolha entre esses meios atendia às necessidades da época é fundamental para ir contra a ideia de que houve uma evolução da ocupação humana, que se iniciou no campo e, conforme evoluiu, dirigiu-se à cidade. Ao demonstrar que naquela época o meio rural atendia aos interesses e necessidades da maior parcela da população da Europa Ocidental, possibilita-se a crítica a essa tipologia evolutiva, assim como à dicotomia entre cidade e campo.

- A primeira colônia fixada pelos europeus na América foi a Vinlândia, instaurada pelos *vikings* na ilha de Terra Nova, no Canadá. Durante escavações arqueológicas, foram descobertos vestígios de construções de madeira e turfa análogas às que havia na Groenlândia e na Islândia. Artefatos revelaram que os antigos habitantes trabalhavam com marcenaria e ferro. Tais vestígios são compatíveis com as histórias contadas nas *Sagas da Vinlândia*, textos islandeses sobre as viagens de exploradores nórdicos.

A abordagem de conceitos históricos, como feudo e dote, contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 6**.

- O uso acertado dos conceitos históricos é uma tarefa importante para o desenvolvimento da chamada atitude historiadora. Nesse caso, trata-se de promover a apropriação dos conceitos como forma básica da cognição histórica. É importante ressaltar a distinção básica entre conceitos de época e conceitos heurísticos ou interpretativos. Os termos *feudalismo* e *feudalidade* são conceitos interpretativos criados posteriormente para designar aquela realidade histórica. *Feudo*, *suserania* e *vassalagem*, *homenagem*, *servo* e *senhorio*, entre outros, são conceitos de época, ou seja, forjados no mundo medieval para designar relações sociais que ordenavam a vida naquele momento histórico.

- Nesse momento, sugere-se um debate acerca da noção restritiva do feudalismo como um sistema político dividido entre clero, nobreza e camponeses, a fim de jogar luz sobre a pluralidade do período, abordando, por exemplo, o modo de vida dos vilões, pessoas sem origem nobre, mas com mais liberdade e menos obrigações que os servos.

Armação: nesse caso, valor necessário para a confecção da armadura usada pelos cavaleiros medievais.



Imagens em contexto!

A imagem da página representa uma cerimônia de vassalagem, que seguia um ritual composto basicamente de três etapas. Na primeira (a homenagem), o aspirante a vassalo se ajoelhava diante do senhor e ambos entrelaçavam as mãos. Isso significava que daquele momento em diante o vassalo respeitaria a liderança do suserano e lhe seria fiel. Na etapa seguinte, geralmente diante de um padre, o vassalo fazia o juramento de fidelidade, colocando suas mãos sobre uma *Bíblia* ou outro objeto sagrado. Era comum vassalo e senhor selarem o acordo com um beijo. Por fim, ocorria a investidura, parte do ritual em que o senhor concedia o benefício (ou feudo) ao vassalo.

As relações feudais

Feudo é provavelmente uma das palavras mais comuns associadas à Idade Média. Dela derivam conceitos como o de feudalismo, o de senhores feudais e o de relações feudais de vassalagem.

No latim utilizado na Idade Média, *feudum* designava um benefício que um proprietário (nobre ou clérigo) entregava a alguém de posição inferior. Esse benefício podia ser de vários tipos, mas geralmente era uma propriedade de terras ou uma renda extraída delas. O doador do benefício (ou feudo) era chamado suserano (ou, simplesmente, senhor) e o recebedor era denominado vassalo.

Essas relações só ocorriam entre pessoas que pertenciam à nobreza e ao clero. As camadas populares, portanto, estavam excluídas dos acordos de suserania e vassalagem.

A doação do feudo era vantajosa para os dois lados. O suserano fornecia o feudo e se comprometia a proteger o vassalo. Prometia também cuidar da família do vassalo quando este morresse. Em troca, o vassalo devia fazer um juramento conhecido como homenagem, no qual oferecia lealdade e obediência ao suserano. Entre suas obrigações estavam a de fornecer auxílio militar ao suserano, a de contribuir com o dote das filhas e com a **armação** dos filhos do senhor e a de hospedá-lo quando necessário.

O monarca era geralmente considerado o senhor mais importante, porque possuía mais domínios. Abaixo dele se situavam os duques, condes e marqueses, que também podiam conceder feudos e se tornar suseranos de nobres menos poderosos, como os barões. Os cavaleiros ficavam na base desse sistema.

A propriedade da terra era fundamental para o estabelecimento das relações de poder. Logo, quanto mais terras um nobre possuísse, mais vassalos ele teria e maior seria sua influência.

Representação de vassalo prestando homenagem a seu suserano em iluminura do manuscrito *Liber feudorum maior*, século XII.



- Muitas vezes, generalizações produzem a ideia de que havia apenas uma sociedade feudal na Europa. Pesquisas recentes no Brasil, ligadas ao Laboratório de Estudos Medievais (Leme), instituição presente em vários *campi* de universidades públicas, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), revelaram algumas simplificações teóricas aplicadas à Idade Média, salientando a necessidade de se compreender essa época por meio de uma abordagem menos homogênea e generalizante.

Os cavaleiros

A obediência e a fidelidade que ligavam os vassallos a seus suseranos não os vinculavam, necessariamente, ao rei. Por isso, o poder político do monarca foi se diluindo com o fortalecimento dos laços de suserania e vassalagem.

Nesse universo, os nobres compartilhavam certos comportamentos e convenções ligados à atividade militar, principal característica da camada social a que pertenciam. Ao combater nas guerras, eles conquistavam fama, terras e riquezas, além de bens valiosos, como cavalos e armamentos.

Assim, os cavaleiros tornaram-se um grupo privilegiado, e a Igreja estava interessada em controlá-los. Para isso, passou a valorizar princípios como o da honra do cavaleiro e o da defesa da Igreja e do cristianismo. Nos séculos XII e XIII, começou a ser divulgada a ideia do cavaleiro como um indivíduo nobre e honrado, que seria representado na literatura por personagens como Lancelot, um dos Cavaleiros da Távola Redonda na lenda do rei Artur, e Tristão, da história *Tristão e Isolda*.



Armadura de cavaleiro medieval produzida entre 1530 e 1535, encontrada em Innsbruck, na Áustria.

ALBUMFOTORENA - INSTITUTO DE ARTE DE CHICAGO, CHICAGO



Encontro na torre, pintura de Frederick William Burton, 1864.

Imagens em contexto!

Na literatura da Idade Média, a mulher inacessível e o comportamento do cavaleiro representam o ideal amoroso medieval, conhecido como amor cortês.

Esse relacionamento amoroso encontra correspondência, segundo estudiosos, no vínculo entre o vassalo e seu senhor, no qual imperam a fidelidade, a distância e a submissão.

BNCC

Ao apresentar formas de organização da vida social e do trabalho, a dependência econômica e a produção na Europa medieval, o conteúdo favorece o desenvolvimento das habilidades EF06HI15 e EF06HI16.

Atividade complementar

O conteúdo sobre o mundo medieval costuma despertar a curiosidade dos estudantes do 6º ano. É possível que eles já tenham alguma informação sobre o assunto, advinda de *games*, filmes, séries e livros ficcionais, especialmente as fantasias históricas que se apropriam da estética e de enredos medievais. Assim, organize os estudantes em quatro grupos. Apresente um destes filmes para cada grupo: *Valente* (direção: Mark Andrews, Estados Unidos, 2012, 90 min., classificação indicativa: livre); *O feitiço de Áquila* (direção: Richard Donner, Estados Unidos, 1985, classificação indicativa: livre); *Coração de Cavaleiro* (direção: Brian Helgland, Estados Unidos, 2001, 132 min., classificação indicativa: 12 anos); *Loucuras na Idade Média* (direção: Gil Junger, Estados Unidos, 96 min., classificação indicativa: 12 anos). Peça para que, após assistirem ao filme, produzam um relatório no qual listem os fatos (guerras, eventos políticos ou religiosos etc.) e personagens (homens, mulheres, nobres, camponeses, clérigos etc.) apresentados nesses produtos com mais frequência. Depois, solicite que caracterizem os personagens e verifiquem se os fatos apresentados são verídicos ou fictícios. Se possível, peça que finalizem a atividade comparando seu relatório com o que aprenderam no livro didático.

Curadoria

Guia Medieval (Site)

Disponível em: <https://guiamedieval.webhostusp.sti.usp.br/>. Acesso em: 31 dez. 2021.

Esse site foi desenvolvido no Laboratório de Estudos Medievais, sediado na Universidade de São Paulo (USP), que congrega medievalistas de várias universidades e instituições de ensino. Nele estão disponíveis uma excelente cronologia temática, mapas, verbetes que remetem a trabalhos completos, a maioria deles escritos por medievalistas brasileiros, e um *podcast* interessante para usar nas aulas.

- As terras podiam ser doadas, conquistadas ou herdadas pelo primogênito, mas não eram vendidas. Embora não fossem comercializáveis, eram muito valorizadas, pois a agricultura representava a principal fonte de sustento da população.
- A imaginação sobre os castelos medievais é muito influenciada por histórias fantásticas, quadrinhos e desenhos animados, nos quais a descrição dos castelos é cercada por uma aura de luxo, esplendor e riqueza, características que, se não explicadas, acabam sendo incorporadas na construção do conhecimento a respeito do medievo. É possível utilizar exemplos de desenhos animados que retratam esse ideal de riqueza para desmistificá-lo, demonstrando aos estudantes que ele corresponde mais aos interesses contemporâneos em representar o passado do que à realidade medieval.

O senhorio medieval

Nas propriedades de terra, em geral, havia um castelo fortificado, onde moravam o senhor e sua família. Próximo ao castelo, ficavam as aldeias e vilas onde habitavam os vilões e servos. Nesses locais, as casas eram modestas, geralmente feitas de madeira, palha e barro.

Servos e vilões não eram nobres. Eles formavam a maior parte da população europeia. Os servos constituíam a principal forma de mão de obra, sendo responsáveis por praticamente tudo o que era produzido nos domínios de um senhor. Entre eles havia artesãos, pedreiros, carpinteiros e padeiros, mas a maior parte trabalhava na agricultura, principal atividade econômica. Os vilões eram camponeses que tinham mais liberdade que os servos. Geralmente, possuíam pequenos lotes de terra.

De modo geral, as terras de um senhor eram divididas em três partes. Uma delas era o manso senhorial, em que a produção era destinada ao senhor e a seus dependentes. Outra era o manso servil, que compreendia as terras arrendadas aos servos, os quais podiam trabalhar e produzir nelas em troca do pagamento de impostos e outras obrigações. Havia, também, áreas coletivas, como os bosques, as florestas e os campos, nos quais os servos podiam coletar matérias-primas e alimentar seus animais, por exemplo. Essas áreas eram chamadas mansos comunais.

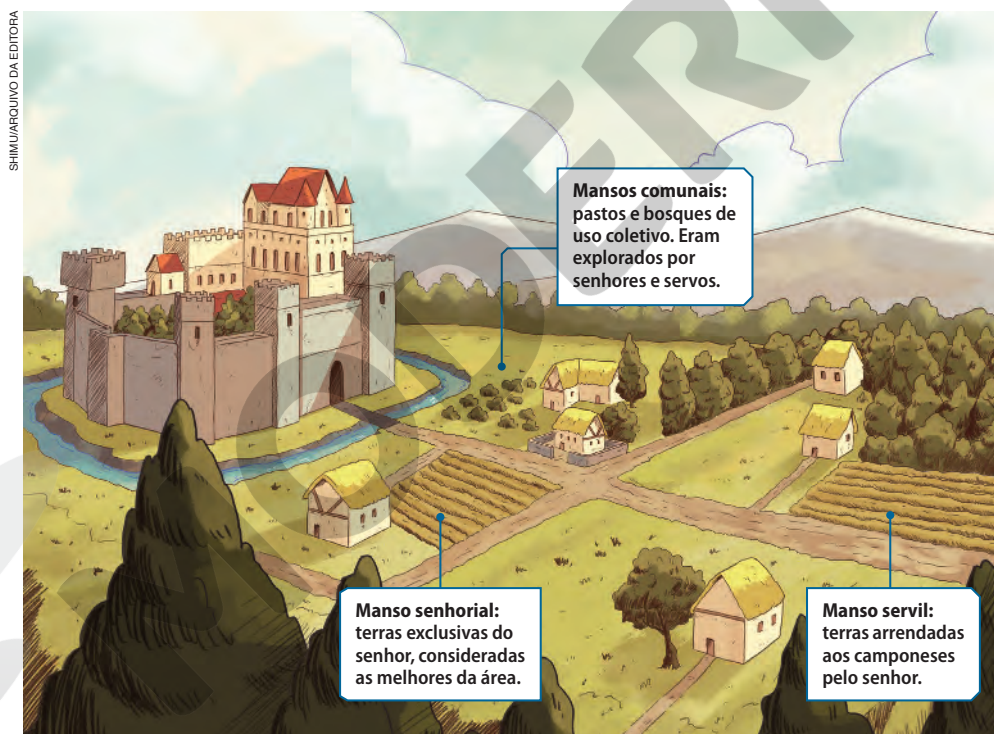


Ilustração atual representando o senhorio medieval.

FONTE: LOUIS, A.; POMMIER, M. *Les châteaux forts*. Paris: Hachette, 2000. p. 18-19.

204

Curadoria

Os templários, o feudalismo e o senhorio: perspectivas da pesquisa e do ensino de história medieval (Artigo) Bruno Tadeu Salles. *Revista Chilena de Estudios Medievales*, n. 11, p. 16-43, jan.-jun. 2017.

Tendo como eixo uma crítica ao conceito de feudalismo, Bruno Tadeu Salles analisa nesse artigo a participação dos templários da comendadoria de Ruou para o equilíbrio senhorial de sua região.

Os servos

As obrigações dos servos variavam de acordo com as tradições e os costumes locais. As mais comuns, porém, eram a corveia, a talha e as banalidades. A corveia era a obrigatoriedade de trabalhar no manso senhorial em determinados dias da semana. Os servos não ficavam com o que produziam nesses dias. A talha era a parte da produção do manso servil que os servos eram obrigados a entregar ao senhor. As banalidades eram todos os outros impostos que os servos deviam ao senhor, entre os quais o pagamento pela utilização de equipamentos do feudo (como fornos e moinhos) e a prestação de serviços de manutenção (no castelo, nas muralhas e nas lavouras senhoriais).

As divisões sociais na Europa medieval foram muitas vezes explicadas por pessoas ligadas à Igreja. De acordo com a visão dessas pessoas, os nobres eram guerreiros que protegiam com suas armas aqueles que não podiam se defender. O clero, com suas orações, era responsável pela salvação das almas. Já os servos, com seu trabalho, sustentavam todos os demais.

Os integrantes do clero defendiam a ideia de que essa visão tradicional da sociedade medieval, dividida em três ordens ou estamentos sociais, tinha origem divina. De acordo com esses religiosos, cada um tinha uma função social no mundo. Caso as pessoas não realizassem suas funções, toda a sociedade desmoronaria. Para o perfeito funcionamento desse sistema, cada grupo deveria aceitar sua posição e suas tarefas, pois essa era a vontade de Deus.



MUSEU CONDÉ, CHANTILLY

Detalhe de calendário medieval representando o trabalho de um camponês, século XV.



BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Illuminura do século XIII representando um religioso, um cavaleiro e um trabalhador.

205

Ao caracterizar o trabalho servil, bem como a relação entre servos e senhores, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI16 e da Competência Específica de História nº 2.

- Diferentemente dos escravizados da Antiguidade, os servos eram semilivres, isto é, não eram propriedade dos senhores, mas estavam submetidos a uma série de obrigações e impostos que os prendiam à propriedade. Apesar disso, muitos saíam à procura de condições de vida e de trabalho mais favoráveis ou realizavam peregrinações religiosas a locais considerados sagrados em busca de curas e de bênçãos.
- A crise demográfica do século XIV provocou, no território correspondente ao da França e do Reino Unido atuais, uma série de revoltas camponesas. Entre as razões das rebeliões, estavam o aumento do tempo que as famílias de servos deviam trabalhar na terra dos senhores e a elevação de taxas, como a talha e as banalidades.
- A mortandade causada pela peste negra e pela fome diminuiu a mão de obra servil. A solução encontrada pelos senhores foi aumentar a exploração do trabalho. Isso representou a quebra de um pacto fundamentado na tradição – uma ofensa tão significativa quanto o aumento do trabalho em si mesmo.

- Os vilões constituem um dos grupos sociais menos abordados nos materiais didáticos. Apesar de poucas, as possibilidades de mobilidade social existiam, sendo uma das principais a ascensão ao *status* de cavaleiro. Servos que demonstravam muita habilidade no manejo de armas podiam tornar-se cavaleiros, o que lhes conferia o *status* de baixa nobreza.

Ao tratar da condição das mulheres na sociedade medieval, o conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI19.

Agora é com você!

1. Porque a Igreja fornecia modelos de comportamento, conduzindo muitos aspectos da vida das pessoas, auxiliava os menos favorecidos com obras de caridade e era a principal detentora de terras, o que lhe trazia muita riqueza e influência. Além disso, o clero era uma das únicas fontes do conhecimento letrado.

2. Com a fragilização da figura do rei, os nobres e membros do alto clero, em geral possuidores de muitas terras, passaram a exercer um controle maior sobre tudo o que estivesse sob seu domínio. Diante das invasões de vikings, muçulmanos e magiares ocorridas nos séculos IX e X, a população passou a procurar a proteção desses grandes senhores, o que resultou no esvaziamento dos centros urbanos e na intensificação do processo de ruralização que ocorria desde o século III.

3. Os servos estavam obrigados ao pagamento da talha (entrega de parte da produção no manso servil), da corveia (trabalho de alguns dias no manso senhorial) e das banalidades (entrega de parte da produção pelo uso dos equipamentos do senhor).

4. Durante o período medieval, as mulheres eram excluídas dos assuntos públicos e restritas ao espaço doméstico, com base em argumentos religiosos. Elas eram associadas à figura de Eva, a primeira mulher, que, de acordo com a *Bíblia*, foi a responsável pelo pecado original. Em contrapartida, esperava-se que o comportamento delas se espelhasse no da Virgem Maria, um exemplo inatingível de santidade, maternidade e devoção.



Representação de mulheres nobres tecendo em detalhe de iluminura do século XV.

As mulheres

Assim como na Antiguidade, no período medieval as mulheres não participavam dos assuntos públicos e, em geral, não saíam de casa. Esse posicionamento era embasado em argumentos religiosos.

Eva, considerada pelos cristãos a primeira mulher, foi responsabilizada pelo pecado original e por ter sido, com Adão, expulsa do paraíso. Essa visão negativa recaiu sobre todas as mulheres.

A imagem da Virgem Maria, por sua vez, foi utilizada como exemplo de santidade, maternidade e devoção a Deus. Se o comportamento de Eva era considerado “natural” para as mulheres, o de Maria era o ideal, apesar de ser inatingível, pois ela era a mãe de Jesus.

Esses dois modelos, entre o pecado e a santidade, faziam parte da mentalidade medieval sobre as mulheres.

Eles se baseavam em uma noção simplificadora, assim como as ideias sobre as divisões sociais na Idade Média.

Muitas mulheres que viveram naquele período exerceram funções que não correspondiam necessariamente a esses modelos. Várias delas tornaram-se **abadessas**, **regentes** ou gerentes de entidades de caridade. Centenas foram consideradas santas por suas ações comunitárias e por colaborar para a expansão da fé cristã.

Abadessa: chefe religiosa de um mosteiro ou abadia.

Regente: nesse caso, pessoa que dirige uma entidade de caridade.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Por que a Igreja se tornou a principal instituição da Europa Ocidental durante a Idade Média?
2. Explique o processo de ruralização que ocorreu na sociedade medieval.
3. Quais eram as obrigações dos servos em relação a seus senhores?
4. Descreva a mentalidade medieval sobre as mulheres.

Orientação para as atividades

As questões 1, 2 e 4 do boxe “Agora é com você!” demandam a produção de um resumo sobre os processos que resultaram no poder religioso e nas transformações sociais e econômicas dos séculos IX e X. Já a resposta da terceira questão pode ser elaborada com base na localização de informações no texto. Os estudantes podem apresentar alguma dificuldade para fazer uma síntese explicativa nas questões 1, 2 e 4. Nesse caso, ajude-os a criar o texto e a reescrevê-lo, caso julgue necessário.

A África entre os séculos V e XIV

Entre os séculos V e XIV, havia na África diversas etnias, culturas e organizações políticas. Diferentemente da Europa Ocidental, o continente não passou por um período denominado Idade Média. O termo *África medieval*, portanto, não é adequado para explicar as especificidades das sociedades que lá se formaram. Nesse período, contudo, ocorreram aproximações entre reinos da África e o Ocidente por meio de rotas comerciais e de disputas religiosas.

Os reinos do Sahel

Sahel é o nome de uma região semiárida de transição entre o Deserto do Saara e as savanas úmidas, no continente africano. Nessa região, viviam diversos povos.

Com base em escavações arqueológicas, acredita-se que existiram rotas comerciais no Sahel desde o século III. As principais atividades econômicas da área eram a extração de ouro e cobre, a produção de cereais e o comércio de artigos muito valorizados no Oriente, como a noz-de-cola e o marfim.

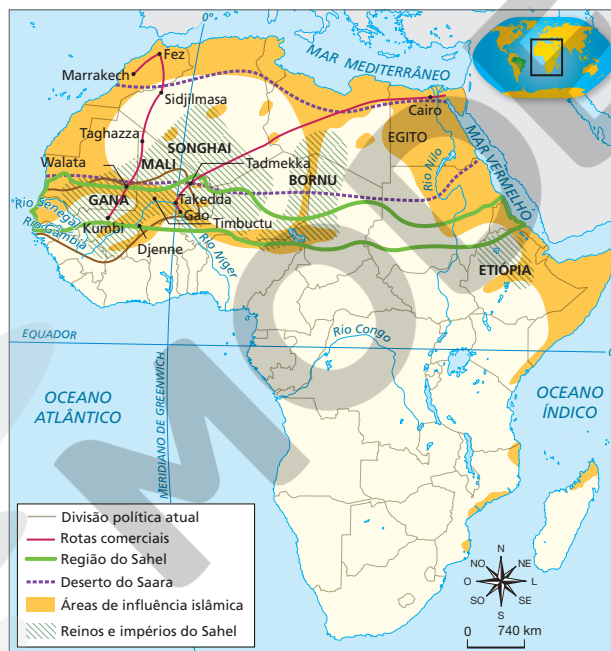
As rotas comerciais eram controladas por grupos nômades africanos, denominados berberes. Eles percorriam todo o norte da África em caravanas realizando o comércio. No século VII, os berberes adotaram o islamismo e passaram a divulgar sua fé para pessoas de outras etnias.

Com o tempo, os povos do Sahel que se converteram ao islamismo se uniram. Passaram, então, a ser liderados pelo Reino de Gana, localizado no noroeste da África e chefiado por **clãs** de origem berbere. Esse processo, porém, foi lento. Apenas no século X, Gana se tornou um império africano.

Clã: conjunto de famílias que descendem de um ancestral comum.

FONTES: GALLIMARD. *L'Atlas Gallimard Jeunesse*. Paris: Gallimard Jeunesse, 2002. p. 122; NIANE, D. T. (ed.). *África do século XII ao XVI*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2010. v. 4, p. 173. (Coleção História geral da África).

Reinos do Sahel e rotas transaarianas – séculos X-XVI



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

207

- Entre as rotas comerciais estabelecidas desde o século III, podem-se destacar a que saía de Marrakech, passava pelas minas de sal em Taghazza e chegava a Gana e a que ligava Gao ao Egito. Nos cruzamentos dessas rotas, onde as caravanas eram reabastecidas, formaram-se cidades e aldeias.

BNCC

Ao destacar aspectos da história da África entre os séculos X e XIV e tratar das rotas comerciais do Sahel, o conteúdo favorece o desenvolvimento das habilidades EF06HI14 e EF06HI15, bem como se relaciona à **Competência Específica de História nº 6**.

- Caso queira, apresente a seguinte linha do tempo para os estudantes, facilitando sua compreensão temporal dos eventos:

ALGUNS MARCOS TEMPORAIS RELACIONADOS AO MEDIEVO NA ÁFRICA

Século IV

Formação do Reino de Gana

476

Queda do Império Romano do Ocidente

Século IX

Início da islamização do Reino de Gana

Século XI

O Reino do Mali domina Gana e transforma-se em império

Século XIV

Peregrinação de Mansa Musa

1453

Tomada de Constantinopla pelos turcos

Representação artística sem proporção para fins didáticos.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

A menção à qualidade das fontes orais e escritas sobre Gana favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI07. Esta se relaciona, por sua vez, à **Competência Específica de História nº 6**.

- A escravidão era praticada no mundo islâmico. Os escravizados eram vendidos pelos mercadores árabes nos territórios muçulmanos do entorno do Mediterrâneo, no subcontinente indiano, no arquipélago malaio e no Leste Asiático. Os que se convertiam à fé muçulmana podiam ser alforriados, tornando-se, então, *mawali* (“clientes”) de Maomé ou de outros muçulmanos notáveis, mas a decisão dependia sempre do proprietário. Para saber mais sobre o assunto, leia: TALIB, Y. A diáspora africana na Ásia. In: EL FASI, M. (ed.). *África do século VII ao XI*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. III, p. 825-860. (Coleção História geral da África).

- O comércio de escravizados era destinado ao mundo islâmico e a mercados específicos nas cidades do Mediterrâneo. No islã, os escravizados de origem africana eram destinados a diversas finalidades. Mulheres eram direcionadas aos haréns, enquanto os homens eram empregados em guardas ou exércitos compostos de eunucos ou em atividades domésticas e administrativas. Eram também empregados nas atividades agrícolas, mas não com o peso que elas teriam na definição e no uso do trabalho escravo na América, onde a escravização sustentou principalmente a empresa colonial agroexportadora.

- A história da escravidão no Brasil, como em outros lugares da América, também se liga às disputas seculares entre cristãos e muçulmanos, uma vez que a condição de “infidel” e pagão era uma justificativa para a escravização de seres humanos.



Mercado de escravos, gravura do livro *Al Maqamat*, de Al-Hariri, publicado no século XIII.

Imagens em contexto!

A imagem do século XIII, mostra um mercado de pessoas escravizadas. A escravidão, é importante apontar, não tinha motivos raciais. A maior parte dos escravizados em Gana era formada por prisioneiros de guerra. A outra imagem mostra uma caravana destinada ao turismo atualmente. Entre os séculos XI e XV, o comércio realizado por meio de caravanas era intenso. Eram transportadas pessoas para serem escravizadas, sal, ouro e outros metais, cavalos, frutas secas, noz-de-cola e tecidos.

Caravana de camelos pelo Deserto do Saara, próximo a Merzouga, Marrocos.

Foto de 2019.

208

O Império de Gana

A maior parte do conhecimento que se tem a respeito do Império de Gana foi obtida por meio de escavações arqueológicas, das tradições orais locais e de manuscritos produzidos depois que o território foi islamizado, a partir do século X.

Supõe-se que, no período anterior à islamização de Gana, tenha existido um imperador que era ao mesmo tempo líder político e chefe religioso. Entre suas funções políticas estavam a de manter a unificação do império e a de administrar as finanças do Estado.

Grande parte da riqueza desse império era obtida por meio do controle da produção e da comercialização do ouro e dos impostos cobrados dos mercadores.

Passavam pelo território desse império as principais rotas de travessia do Deserto do Saara. A região era, portanto, visitada por muitos mercadores e suas caravanas de camelos. Eles compravam pedras preciosas, metais e escravizados. Também eram vendidos em Gana porcelanas e tapetes, entre outras mercadorias.

Como o império era composto de vários povos, com diferentes costumes, havia liberdade religiosa e cultural. De acordo com as fontes históricas, havia em Gana cidades como Kumbi-Saleh, capital política do império, com cerca de 20 mil habitantes.

Dados numéricos sobre Kumbi-Saleh foram retirados de: SILVA, A. C. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 274.



LIZAVETTASHUTERSTOCK

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

- O fluxo de escravizados nas rotas controladas pelos muçulmanos atingiu mais de 7 milhões entre os séculos VIII e XVI. Comparativamente, o tráfico atlântico decisivo para os circuitos mercantis europeus foi responsável por 10 milhões a 12 milhões de homens, mulheres e crianças, transportados para a América em um intervalo de mais ou menos trezentos anos. Desse total,

40% chegaram aos portos brasileiros, principalmente do Rio de Janeiro e de Salvador. Na Bahia, desembarcaram muitos hauçás islamizados. Para saber mais sobre o tema indicamos: LOVEJOY, P. E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.



TG236SHUTTERSTOCK

Mesquita de Larabanga, em Gana. Foto de 2018.

Por causa das disputas pelo controle comercial da região, Gana tinha rivais. Um deles era o Império de Takrur. Em 1030, quando seu governante se converteu ao islamismo, esse império se fortaleceu por contar com o apoio dos berberes. O fortalecimento do Império de Takrur foi um dos fatores responsáveis pelo declínio do império ganês.

Outro fator está relacionado à expansão almorávida sobre a região. Em 1042, o líder marroquino Abdallah ibn Yasin organizou um exército de 30 mil homens, que invadiram e conquistaram o Império de Gana.

Ibn Yasin fundou um movimento denominado almorávida, com o objetivo de dominar territórios e expandir o islamismo. Ele conquistou muitos grupos berberes e de outras etnias, fundando, em 1040, o Império Almorávida, que durou até 1147.

O Império Almorávida ultrapassou os limites do continente africano e conquistou parte do sul da Europa, incluindo regiões da Espanha. As trocas comerciais e culturais tornaram-se intensas em todo o império. Conhecimentos matemáticos, militares, médicos e literários circulavam nesse território.

Dados numéricos sobre a expansão almorávida foram retirados de: LAROUÏ, A. *L'histoire du Maghreb*. Paris: Centre Culturel du Livre, 2021. p. 151.

Imagens em contexto!

A imagem mostra um local de culto islâmico em Gana. Antigamente, a cidade de Kumbi-Saleh, localizada no território correspondente ao da atual Mauritânia, era dividida em duas áreas distantes 10 quilômetros uma da outra. Uma delas foi habitada por muçulmanos desde o século X e abrigava 12 mesquitas. A outra permaneceu por mais tempo dominada pelo rei de Gana, com cultura e religiosidade ligadas à tradição pré-islâmica.

Ampliando

O texto a seguir trata do poder político do Império de Gana.

“Nos séculos IX e XI, a hegemonia do Gana era reconhecida pelos governantes Tekrur, Bagana, Ualata, Gumbou, Sosso, Sokolo, Sala, Berissa e as duas chefaturas de Do (Dodugu e Melel, que evoluiria depois para o estado do Mali). Também controlava as áreas de Galam, Falemé e Bambuk, onde se encontravam as principais jazidas de ouro da África Ocidental. Sua influência se estendia para o norte até o Hodh e Tagant, para o leste até o Níger, e para o sul até a região Baoulé. [...]”

Tudo indica que os soberanos de Gana tinham a seu mando um grupo de servidores diversificados. Dele faziam parte pessoas indicadas para atuar nos territórios conquistados, indivíduos encarregados de manter a justiça, controlar o tesouro acumulado, intérpretes e serviços palacianos [...]. É muito provável que os sacerdotes, encarregados dos rituais tradicionais, desempenhassem algum papel no palácio [...]. Os escritores muçulmanos fazem alusão ao culto de uma divindade serpente de Wagadu (Wagadu-ida), antepassado totem dos Cissê [a dinastia reinante fundada no século VIII]. Segundo um antigo mito, no dia da entronização de cada governante, a mais bela jovem devia ser entregue à divindade serpente em sacrifício.”

MACEDO, J. R. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 53-54.

Curadoria

A propagação do islã pela África antiga (Artigo)

Mark Cartwright. *World history encyclopedia*, 10 maio 2019. Disponível em: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/2-1382/a-propagacao-do-islã-pela-africa-antiga/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

O artigo apresenta informações relevantes sobre o contexto global da expansão islâmica na África.

Ampliando

O texto a seguir aborda a diversidade das práticas religiosas na África.

“Na Etiópia, a presença do judaísmo entre a comunidade dos Beta Israel é bastante conhecida; sendo que no século X, uma rainha judia, de nome Judith, reinou no país. Na Somália, o pequeno clã dos Yibbir ou Yahhar é mencionado como de magos e adivinhos, tendo previsto a chegada do islã ao seu território. No Zimbábue, os lembas (lembaa, subgrupo do povo venda), autoproclamados como de origem judaica, destacam-se até a atualidade como comerciantes e ferreiros de sua área cultural, com usos e costumes que os ligariam a antigos judeus, árabes, fenícios etc.”

LOPES, N. B.; MACEDO, J. R.
Dicionário de história da África: séculos VII a XVI. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. E-book.

Dica

LIVRO

Griot: histórias que ouvimos da África,

de Júlio Emílio Braz. São Paulo: Melhoramentos, 2017.

O romance narra a história de uma guerra religiosa fictícia entre muçulmanos e cristãos em Kaduna, na Nigéria. A história se desenrola com base no personagem Ubuntu, um *griot* muçulmano que trabalha como motorista de táxi. *Griots* são os contadores de história que transmitem oralmente, de geração em geração, as tradições de seus povos.

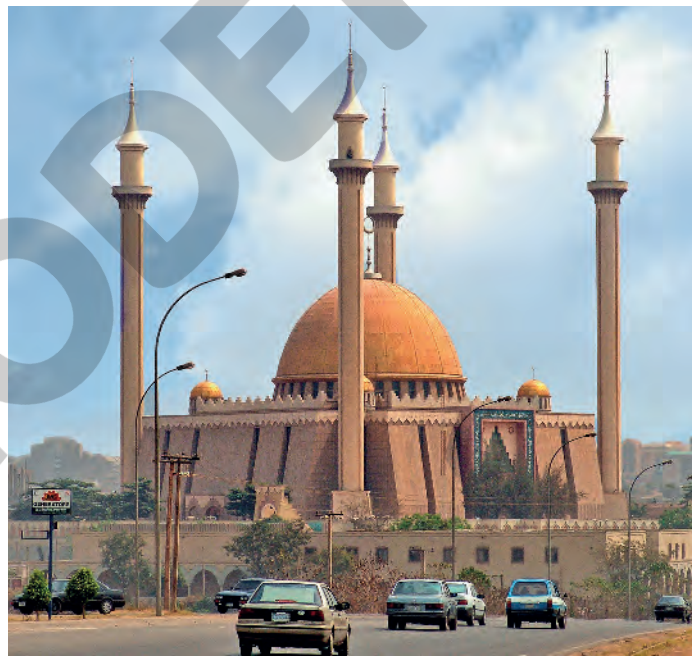
A diversidade de práticas religiosas

Quando o islamismo se expandiu pelas rotas de comércio que ligavam todo o continente, os vários povos locais adotavam diversas religiões, denominadas ancestrais.

Na maioria delas, as pessoas não acreditavam em um ser supremo, criador do mundo e dos seres humanos, como os muçulmanos e cristãos. Os seguidores dessas religiões acreditavam em entidades criadoras do universo, que teriam precedido qualquer ser supremo. Para eles, todas as coisas no mundo continham a essência do divino.

Nessas religiões, as explicações sobre a origem do universo e da humanidade eram bastante variadas e, geralmente, passadas de geração em geração por meio de histórias contadas oralmente. O contato dessas práticas ancestrais com as religiões monoteístas resultou em crenças ainda mais heterogêneas.

Há relatos da presença do judaísmo na África desde o século V a.C. Essa religião estava concentrada nos territórios hoje conhecidos como Líbia, Egito e Etiópia e nos territórios cuxitas, na região da Núbia. Havia também comunidades cristãs na Núbia, no Reino de Axum e na Etiópia. Posteriormente, muitas dessas comunidades se tornaram muçulmanas.



Mesquita de Abuja, na Nigéria. Foto de 2020.

210

Curadoria

A África no contexto da história mundial (Artigo)

Ivan Hrbek. In: EL FASI, M. (ed.). *África do século VII ao XI*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. III. (Coleção História geral da África).

No artigo, Ivan Hrbek constrói um cenário das conexões africanas com a Europa, a Ásia e o Oriente Próximo.

Havia várias formas de islamismo na África. Além disso, o islamismo se fundiu com as práticas religiosas ancestrais, como as dos mandingas.

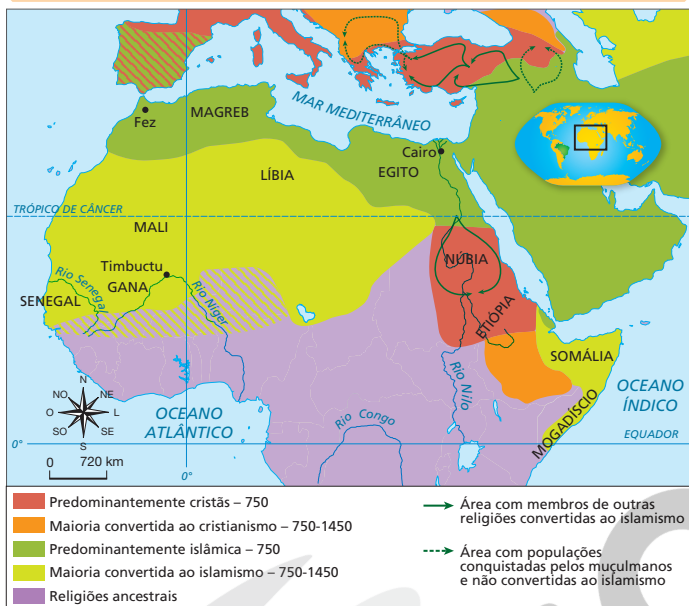
Nesse cenário, a parte islamizada da África, com suas múltiplas rotas comerciais, abria-se para outros continentes, fazendo contatos com a Europa e a Ásia. A costa oriental, por exemplo, recebia árabes e persas, que levavam os produtos africanos à Indonésia! O mundo daquelas pessoas separadas por terras e mares conectava-se.



MICHELE CATTANIAN/F

Pessoa com traje tradicional de dança Dogon durante a abertura do Festival Ségou'Art, em Segu, Mali. Foto de 2020. Essa região não foi islamizada até meados do século XV.

África: religiões – 750-1450



FONTE: O'BRIEN, P. K. (ed.). *Atlas of world history: concise edition*. London: Octopus Publishing Group, 2005. p. 42.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Qual é a importância de refletir sobre o termo Idade Média para compreender a África entre os séculos III e XIV?
2. Quais eram os principais recursos econômicos do Império de Gana?
3. Qual foi a importância das rotas comerciais para a difusão de diferentes práticas culturais?

Agora é com você!

1. O uso do termo Idade Média para delimitar o estudo da história da África entre os séculos III e XIV é inadequado, pois pressupõe uma lente eurocêntrica para analisar um continente que não é a Europa.

2. A produção e a comercialização do ouro, além dos impostos cobrados dos mercadores que passavam pelo território, pois o império era cortado pelas principais rotas de travessia do Deserto do Saara.

3. As pessoas e os produtos que circularam pelas rotas comerciais contribuíram para a divulgação e a troca de diferentes hábitos culturais (de alimentação, vestuário, língua e religião, entre outros).

Orientação para as atividades

As atividades de sistematização propostas no box “Agora é com você!” incentivam os estudantes a identificar, registrar e elaborar informações em respostas autônomas. Esses procedimentos devem ser considerados métodos de estudo. Para responder à primeira questão, os estudantes devem refletir a respeito de um conceito histórico consagrado. Na correção, destaque a importância de elaborar questionamentos sobre conceitos como esse, a fim de garantir o cuidado necessário para transpô-los de uma realidade histórica a outra. Para responder às questões 2 e 3, é necessário que os estudantes localizem informações no livro e as sistematizem.

O trabalho de exploração da *Carta de Mandê* e das questões sobre sua autenticidade, especialmente a indicação de uma desconfiança em relação às fontes orais, favorece a abordagem da **Competência Específica de História nº 6**.

Versões em diálogo

A seção apresenta discussões sobre a *Carta de Mandê* e seu reconhecimento como patrimônio imaterial da humanidade pela Unesco. Além de conhecer diferentes pontos de vista a respeito dessa carta, pode-se incentivar os estudantes à reflexão sobre fontes históricas. Nas discussões envolvendo a autenticidade ou a confiabilidade da carta, destacam-se duas questões importantes. A primeira está relacionada ao fato de que ela foi transmitida oralmente. Em razão disso, alguns historiadores duvidam da existência de um original. De certa forma, essa questão revela uma suposta preferência por documentos escritos e pela cultura material, ao passo que há um desprezo por tradições orais, consideradas menos confiáveis.

Versões em diálogo

Sensato: aquele que age ou pensa com cautela e equilíbrio.



WERNER FORMAN/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Peça de terracota, do século XIII ou XIV, escavada de um túmulo na região que hoje compreende as cidades de Djenné e Mopti, no Mali.

Segundo fontes orais e escritas, Sundiata Keita foi o responsável pela construção de um governo exemplar no Império do Mali. Na condição de *mansa*, ou seja, de soberano, ele fez uma administração **sensata**, estabelecendo o cumprimento de leis em todo o território e criando o primeiro exército profissional do continente africano.

Ainda segundo essas fontes, em sua investidura, realizada na cidade de Kangaba, em 1236, ele e outros chefes de clãs do Mali escreveram a *Carta de Mandê* ou de *Kurukan Fuga*. Nesse documento, foram estabelecidas 44 leis e normas, que forneceram a base legal para todo o império.

Para o historiador Djibril Tamsir Niane, o documento determinava o respeito à vida e à dignidade humanas, aos direitos humanos e às mulheres e a busca de soluções para a resolução de conflitos.

De acordo com os historiadores Neri Braz Lopes e José Rivair Macedo, o documento, por seu alcance e significado:

“[...] tem suscitado grande discussão acadêmica e alimenta uma controvérsia entre especialistas africanos e não africanos, alguns deles julgando tratar-se de uma ‘invenção historiográfica’. Sua autenticidade foi amplamente debatida num congresso em Bamako no ano de 2004. [...]”

LOPES, N. B.; MACEDO, J. R. *Dicionário de história da África: séculos VII a XVI*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. E-book.

Apesar da polêmica, em 2009, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) reconheceu a *Carta de Mandê* como parte do patrimônio imaterial da humanidade por ser a base dos valores e das tradições das populações envolvidas e por defender:

“[...] a paz social na diversidade, a inviolabilidade do ser humano, a educação das pessoas, a integridade da pátria, a segurança alimentar, a abolição da escravatura pela razão e a liberdade de expressão e comércio”.

UNESCO. *La Carta del Mandén*, proclamada en Kurukan Fuga. *Patrimonio Cultural Inmaterial*. Disponível em: <https://ich.unesco.org/es/RL/la-carta-del-manden-proclamada-en-kurukan-fuga-00290>. Acesso em: 26 jan. 2022. Tradução e adaptação nossas.

Curadoria

Cartas do Daomé: uma introdução (Artigo)

Luis Nicolau Parés. *Afro-Ásia*, n. 47, 2013.

O artigo apresenta aspectos interessantes sobre o contexto de produção e reapropriação da *Carta de Mandê*.

As versões sobre a existência ou não do documento e seu posterior reconhecimento pela Unesco indicam a centralidade dos temas e debates propostos na *Carta de Mandê*. No mundo contemporâneo, o respeito à diversidade e o direito à educação, à vida e à liberdade devem ser defendidos universalmente.



COLEÇÃO PARTICULAR

Parte de versão da *Carta de Mandê* de 1236.

Imagens em contexto!

A *Carta de Mandê* foi transmitida pela tradição oral das populações da região do Mali. Muitas versões escritas dessa carta foram publicadas. Ela é composta de um preâmbulo e sete capítulos.

Responda no caderno.

1. Como o líder Sundiata Keita foi descrito nas fontes históricas sobre o Império do Mali?
2. Explique o que é a *Carta de Mandê*.
3. Enumere os temas abordados na *Carta de Mandê*.
4. Por que há controvérsia entre os historiadores sobre essa carta?

Ampliando

O historiador e antropólogo belga Jan Vansina dedicou às fontes orais um capítulo no volume metodológico da coleção *História geral da África*. Na introdução, ele adverte sobre a qualidade da oralidade como forma de comunicação e pensamento.

“Um estudioso que trabalha com tradições orais deve penetrar-se da atitude de uma civilização oral em relação ao discurso atitude essa totalmente diferente da de uma civilização onde a escrita registrou todas as mensagens importantes. Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral. [...]”

A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade. [...] As tradições requerem um retorno contínuo à fonte. Fu Kiau, do Zaire, diz, com razão, que é ingenuidade ler um texto oral uma ou duas vezes e supor que já o compreendemos. Ele deve ser escutado, decorado, digerido internamente, como um poema, e cuidadosamente examinado para que se possam apreender seus muitos significados – ao menos no caso de se tratar de uma elocução importante. O historiador deve, portanto, aprender a trabalhar mais lentamente, refletir, para embrenhar-se numa representação coletiva, já que o corpus da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que se explica a si mesma.”

VANSINA, J. In: KI-ZERBO, J. *Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 139-140. v. I. (Coleção História geral da África).

Atividades

1. Ele foi descrito como um soberano que formou o primeiro exército profissional, administrou sensatamente o império e estabeleceu o cumprimento de leis.
2. Proclamado por Sundiata Keita, é um texto, mantido vivo pela tradição oral, que estabelece a base legal

do Império do Mali e prevê preceitos universalistas de direitos que antecedem a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

3. Entre os temas abordados na carta, estão “a paz social na diversidade, a inviolabilidade do ser humano, a educação das pessoas, a integridade da pátria, a segurança

alimentar, a abolição da escravatura pela razão e a liberdade de expressão e comércio”.

4. A carta é controversa por ter sido transmitida oralmente entre gerações. Por isso, alguns historiadores questionam a existência de um original.

Ao relacionar as rotas das caravanas com os recursos ambientais da região do Sahel, a atividade 2 favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI05. Já a 5, por envolver o respeito e a valorização das diferenças, contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 1**.

Interdisciplinaridade

Na atividade 2, o desenvolvimento do pensamento espacial é vinculado ao uso da linguagem cartográfica, estabelecendo conexões entre os conhecimentos geográficos e os usos da natureza ao longo da história. Relacionam-se, dessa maneira, às **Competências Específicas de Geografia nº 2** e nº 4. Além disso, por envolver a reflexão sobre os usos sociais e adaptações ao espaço físico-natural, a atividade favorece o desenvolvimento da habilidade do componente curricular geografia EF06GE11 – “Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo”.

Atividades

Organize suas ideias

- Trata-se de uma relação que estabelecia laços de lealdade entre nobres, na qual o suserano prometia proteção e doava um benefício (terras ou renda proveniente delas) ao vassalo em troca de auxílio militar.
- a) V; b) V; c) F; d) F.

Aprofundando

3. a) A região do Sahel concentrou diversos povos. Em consequência disso, no entorno dela, desenvolveram-se rotas comerciais. Nesse sentido, as maiores fontes de extração de ouro, sal e noz-de-cola não foram definidas apenas pela disponibilidade desses produtos, mas também pela proximidade com as rotas comerciais transaarianas.

b) As rotas comerciais transaarianas eram controladas pelos berberes, grupos nômades. No século VII, esses grupos adotaram o islamismo e, com isso, passaram a divulgá-lo durante suas caravanas, expandindo a fé muçulmana.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

- Descreva a relação de suserania e vassalagem.
- Sobre as práticas religiosas na África, analise as informações a seguir e verifique se elas são verdadeiras ou falsas. Anote a resposta no caderno.
 - Na África havia diversas formas de islamismo.
 - Após o contato com o islamismo e o cristianismo, as crenças religiosas em diferentes partes do continente africano se transformaram.
 - As práticas religiosas se mantiveram intactas, sem se misturar com outras tradições religiosas.
 - Há relatos da prática do judaísmo na África desde o século X.

Aprofundando

- Com base no que você estudou neste capítulo, analise o mapa para fazer as atividades a seguir.

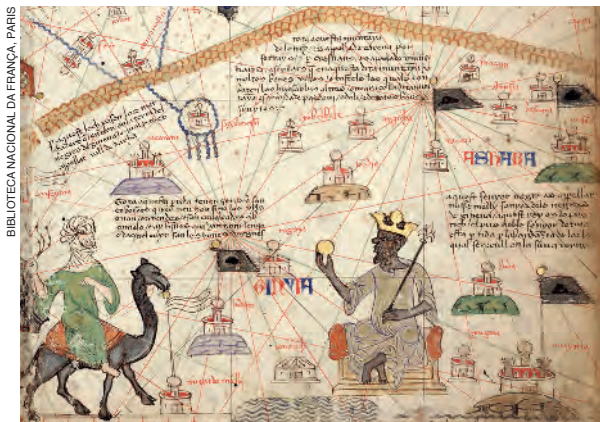
África: comércio transaariano – século XIV



FONTE: NIANE, D. T. (ed.). *História geral da África: África do século XII ao XVI*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2010. v. 4, p. 173. (Coleção História geral da África).

- Relacione as áreas ocupadas por atividades comerciais às características da região do Sahel.
- Explique a importância das redes comerciais para a expansão do islamismo.

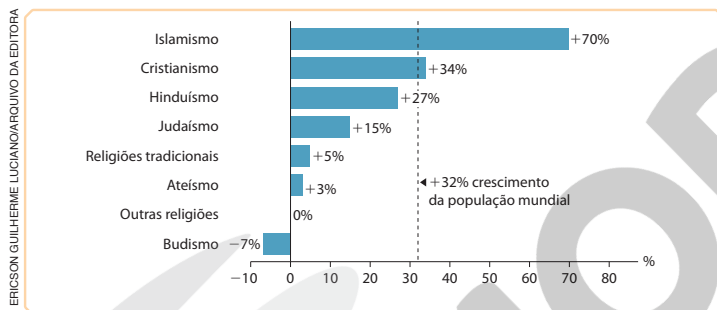
4. Na imagem a seguir, é reproduzida uma parte do *Atlas catalão*, possivelmente produzido pelo cartógrafo Abraham Cresques, na segunda metade do século XIV. Ele foi oferecido como presente a um monarca europeu. Analise a imagem, leia a legenda e responda às questões.



Representação do *mansa* Musa, imperador do Mali no século XIV, em detalhe do *Atlas catalão*, atribuído a Abraham Cresques.

- a) Como o *mansa* Musa foi representado no mapa?
 b) Em sua opinião, por que um monarca europeu foi presenteado com o *Atlas catalão*?
5. De acordo com um estudo publicado em 2017 pelo Centro de Pesquisas Pew, sediado nos Estados Unidos, o islamismo será a religião que mais crescerá no mundo até 2060. Analise o gráfico a seguir.

Estimativa de crescimento das religiões no mundo – 2015-2060



FONTE: LIPKA, M; HACKETT, C. Why Muslims are the world's fastest-growing religious group. *Pew Research Center*, 6 abr. 2017. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/04/06/why-muslims-are-the-worlds-fastest-growing-religious-group/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

- a) Que informações podem ser extraídas do gráfico?
 b) Reúna-se com dois colegas e façam uma pesquisa sobre as razões para a projeção de amplo crescimento do islamismo. Para isso, utilizem jornais, revistas, artigos de divulgação científica e outros materiais impressos ou digitais encontrados em fontes confiáveis, conforme a orientação do professor. Registrem no caderno suas descobertas.
- Com base nessas descobertas, respondam: os motivos para o provável crescimento do islamismo no século XXI são os mesmos de seu crescimento entre os séculos V e XIV? Por quê?

4. a) *Mansa* Musa foi representado no trono com a coroa e o cetro, símbolos da realeza europeia.

b) Era comum a troca de presentes entre nobres em atos que podem ser considerados diplomáticos. O *Atlas catalão* foi um presente de alto valor não só pelo próprio conteúdo (mapeamento das relações entre os territórios), mas também pelo aspecto artístico da obra.

5. a) Espera-se que os estudantes percebam que é previsto um crescimento mais acelerado do islamismo que o das demais religiões. É possível que eles mencionem a retração do budismo. É importante auxiliá-los a perceber que a estimativa de crescimento da população mundial é menor que a do islamismo.

b) Não. Entre os séculos V e XIV, a expansão do islamismo decorreu em grande medida das converções, enquanto as projeções de crescimento atuais estão ligadas ao crescimento demográfico da população muçulmana.

Temas Contemporâneos Transversais

Por envolver a reflexão sobre a diversidade cultural, a atividade 5 contribui para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**.

Abertura

Por meio da observação da fotografia atual de um condomínio fechado na cidade de São Paulo e da ilustração de uma cidade medieval alemã, os estudantes são convidados a refletir sobre a segregação urbana com a construção de muros/muralhas no presente e no passado, mobilizando, dessa maneira, a capacidade de estabelecer comparações entre períodos distintos da história.

Atividades

1. Espera-se que os estudantes deduzam que em ambos foram usados muros ou muralhas para separar os ambientes.
2. Por meio da análise das imagens, é possível inferir que a muralha medieval protegia a cidade de inimigos externos à cidade, ao passo que os muros (em casas ou condomínios) geralmente protegem os moradores do condomínio de outras pessoas que não são residentes ou funcionários.
3. Os estudantes podem citar, por exemplo, o medo da violência e o desejo de separação social como motivos para o fechamento dos ambientes.

CAPÍTULO

12

Das Cruzadas ao fim da Idade Média

Analise as imagens desta página. Na gravura do século XV, foi representada a cidade de Nuremberg no período medieval. Na imagem atual, o fotógrafo retratou a desigualdade social na cidade de São Paulo: de um lado, uma favela, e de Paraisópolis; do outro, um condomínio fechado, no bairro do Morumbi.

Existem diferenças entre essas imagens, que retratam dois lugares em períodos tão distintos da história. No entanto, apesar dessa distância temporal, há semelhanças entre as duas localidades.



Representação da cidade de Nuremberg, localizada no território correspondente ao da atual Alemanha, em gravura de c. 1493.



Vista da divisa entre a favela de Paraisópolis e o bairro do Morumbi, em São Paulo (SP). Foto de 2019.



Responda oralmente.

1. Que elemento presente nas imagens é usado para separar um ambiente de outro?
2. Qual é a diferença entre uma muralha de cidade medieval e os muros das cidades atuais?
3. Em sua opinião, por que, nas duas cidades, alguns espaços foram fechados?

216

Curadoria

Ano 1000 ano 2000: na pista de nossos medos (Livro)
Georges Duby. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

Nesse livro, o historiador Georges Duby explora as semelhanças e diferenças entre os medos, angústias e ansios que acometeram a Europa Ocidental na passagem do primeiro milênio e aqueles presentes em nossa sociedade na proximidade do ano 2000.

As mudanças na Europa a partir do século XI

Até aproximadamente o ano 1000, as técnicas e os equipamentos empregados na agricultura na Europa Ocidental eram muito parecidos com os usados pelos antigos romanos.

Por exemplo, ao preparar a terra para o plantio, os europeus utilizavam um arado de madeira, que era muito leve e, por isso, não revolia profundamente o solo. Outra técnica usada tradicionalmente era a de alternar os períodos de cultivo e de descanso de um lote de terra para que o solo recuperasse os nutrientes.

Esses equipamentos e técnicas eram eficientes, mas, quando ocorriam mudanças no ambiente ou a população de uma região aumentava, a produção agrícola não era suficiente para suprir a falta de alimentos.

Por volta do século XI, transformações importantes começaram a ocorrer na Europa Ocidental. Uma delas, e talvez a mais significativa, foi o grande crescimento populacional.

Vários fatores contribuíram para esse crescimento. Um deles foi a diminuição das invasões de povos como os *vikings*, que ocorriam desde o século IX. Outro foi o uso de inovações tecnológicas – uma combinação de equipamentos e técnicas de plantio –, que possibilitou a ampliação das áreas cultiváveis e a melhora na produtividade do solo, aumentando a oferta de alimentos.

Dessa maneira, as taxas de mortalidade foram reduzidas, o que fez crescer a expectativa de vida da população ao longo dos séculos XI e XII.



Detalhe de *Outubro: arar a terra e plantar*, iluminura do *Livro das horas*, de Simon Bening, c. 1540.

Imagens em contexto!

A partir do século XI, no lugar do arado leve, os agricultores começaram a usar a charrua de ferro, ou arado pesado, capaz de revirar o solo de forma mais profunda e eficiente. Além disso, o equipamento passou a ser atrelado ao peito dos animais, como bois e cavalos, e não mais ao pescoço, aumentando a força de tração. Isso ajudou a aumentar a produtividade e a oferta de alimentos na Europa.

Objetivos do capítulo

- Identificar os aspectos culturais, econômicos e sociais que contribuíram para o movimento das Cruzadas.
- Reconhecer a importância das Cruzadas para a configuração social e geográfica das sociedades cristãs e muçulmanas, identificando os intercâmbios econômicos e culturais entre as duas civilizações durante a Idade Média.
- Relacionar a formação das cidades medievais às transformações sociais atreladas ao comércio, ao surgimento de novos grupos e a novas instituições, como as universidades.
- Comparar o estilo românico ao gótico, empregados na arquitetura das catedrais, relacionando-os à visão espiritual da época.
- Apresentar os diversos movimentos de estruturação da Igreja de Roma, como o movimento reformador do Mosteiro de Cluny, a formação de ordens religiosas e o combate às heresias.
- Discutir o papel social das mulheres durante a Idade Média.
- Caracterizar a crise do século XIV, salientando a influência da epidemia de peste bubônica na transformação da maneira como se concebia a morte.

Justificativa

Os objetivos apresentam relevância na medida em que trabalham a percepção da interação conflituosa ou colaborativa entre culturas: as visões estáticas da Idade Média são desafiadas pela percepção dos movimentos sociais, econômicos, culturais e políticos que a caracterizaram. Nesse sentido, justificam-se por destacar as ambiguidades das Cruzadas, as relações entre urbanização e transformações sociais, a criação e estruturação de instituições culturais e religiosas, o papel destacado das mulheres e outros grupos sociais e religiosos na vida medieval. Por fim, visam historicizar a crise vivenciada no período, acentuando a compreensão dos processos históricos como tempos longos e provocados por múltiplos fatores.

Interdisciplinaridade

O conteúdo aborda as técnicas agrícolas e o uso do solo, favorecendo o diálogo com a habilidade **EF06GE10** do componente curricular geografia – “Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares”.

Ao assinalar as mudanças ocorridas nas dinâmicas sociais das comunidades medievais e sua influência nas relações entre senhores e servos, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF06HI16**. Ao destacar o papel do papa na convocação das Cruzadas, mobiliza a habilidade **EF06HI18**.

• Nesta página, são explanados os fatores que contribuíram para o aumento populacional e os problemas decorrentes da pressão demográfica sobre a sociedade medieval, os quais, aliados a questões religiosas (como a separação entre a Igreja de Constantinopla e a Igreja de Roma), inauguraram o movimento das Cruzadas.

• É importante comentar com os estudantes que os muçulmanos sempre permitiram o acesso de outros povos a Jerusalém, onde havia sinagogas e igrejas importantes, como a do Santo Sepulcro. Podiam ocorrer conflitos, mas, a rigor, os islâmicos ofereciam liberdade religiosa aos povos do livro (adeptos do judaísmo e do cristianismo, religiões monoteístas de conhecimento de Maomé). Os turcos tinham um conflito com o Império Bizantino, e proibir o acesso a Jerusalém era uma forma de embargo a eles (que eram vistos como cristãos), e não aos europeus. Os cruzados, no entanto, baniram e perseguiram judeus e muçulmanos na Terra Santa por intolerância religiosa.



Representação de confronto entre dois cavaleiros perante o rei em iluminura da obra francesa *Roman du Saint Graal*, século XV.



Imagens em contexto!

Durante o período medieval, as justas – nome das competições entre cavaleiros como a representada na primeira imagem – eram comuns. Nesses jogos, havia uma simulação de confronto em que os participantes raramente morriam. Diferentemente dessas simulações, porém, as disputas reais por terras entre integrantes da nobreza ocasionaram caos social e muitas mortes.



Representação do Concílio de Clermont em detalhe do *Livro de histórias de além-mar*, século XV.

Os impactos do aumento populacional

Com o aumento populacional, ocorreram mudanças no funcionamento das comunidades medievais. Os servos, por exemplo, foram obrigados a cumprir mais obrigações e a trabalhar mais em virtude do aumento da demanda por alimentos. Quando não havia alimentos suficientes para a população de um senhorio, os servos abandonavam a terra em que viviam ou eram expulsos pelos senhores. Essa situação se tornava cada vez mais frequente.

A nobreza também sentiu o impacto dessas transformações. Como apenas o filho mais velho herdava a terra da família, muitos nobres ficavam sem propriedade. Isso aumentou os conflitos e as guerras entre eles.

A crise social atingiu, ainda, a Igreja: com o aumento da violência e da criminalidade, muitas de suas propriedades e templos foram saqueados.

No Oriente, o avanço dos turcos muçulmanos sobre áreas do Império Bizantino dificultava o acesso de cristãos a Jerusalém, cidade considerada sagrada pelos seguidores do cristianismo e do islamismo. Em 1095, sentindo-se ameaçado, o imperador bizantino Aleixo I enviou representantes a Roma na tentativa de se reconciliar com o papa Urbano II e pedir seu auxílio.

Em resposta, naquele mesmo ano, o papa convocou um concílio na cidade de Clermont. Nessa reunião, ele convenceu os nobres cristãos a armar-se e partir ao Oriente para enfrentar o que chamou de infiéis muçulmanos. Foi a primeira vez que um papa convocou uma guerra e disse que ela era santa.

Iniciaram-se, assim, as expedições militares promovidas por cristãos para, segundo a visão deles, recuperar a Terra Santa, região onde ficava a cidade de Jerusalém. Essas expedições eram denominadas Cruzadas.

As Cruzadas

O chamado para as Cruzadas continha elementos políticos, religiosos, econômicos e sociais. Do ponto de vista político, o papa desviava as atenções dos conflitos internos da população da Europa Ocidental ao promover uma guerra que uniria os cristãos fora do continente.

Do ponto de vista religioso, ele criava uma poderosa oposição entre muçulmanos e cristãos, que deveriam combater pela Terra Santa.

Por fim, do ponto de vista econômico e social, o papa prometia que as terras conquistadas e suas riquezas ficariam com os cruzados.

Do século XI ao XIII, os cristãos realizaram oito Cruzadas oficiais. Participaram dessas expedições integrantes dos mais variados grupos sociais: nobres, camponeses, mendigos, mulheres e crianças.

A Primeira Cruzada, empreendida entre 1096 e 1099, foi organizada logo após o Concílio de Clermont. Os integrantes da expedição partiram para Jerusalém em 1096.

A tomada da cidade foi muito violenta. De acordo com as crônicas cristãs desse evento, houve um banho de sangue justificado como guerra santa. Os muçulmanos também contaram que os **franj** queimaram sinagogas e mataram idosos, mulheres e crianças já rendidos.

Franj: nome usado pelos muçulmanos para se referir aos francos. Com o tempo, a denominação foi estendida aos demais europeus cristãos.

Responda no caderno.

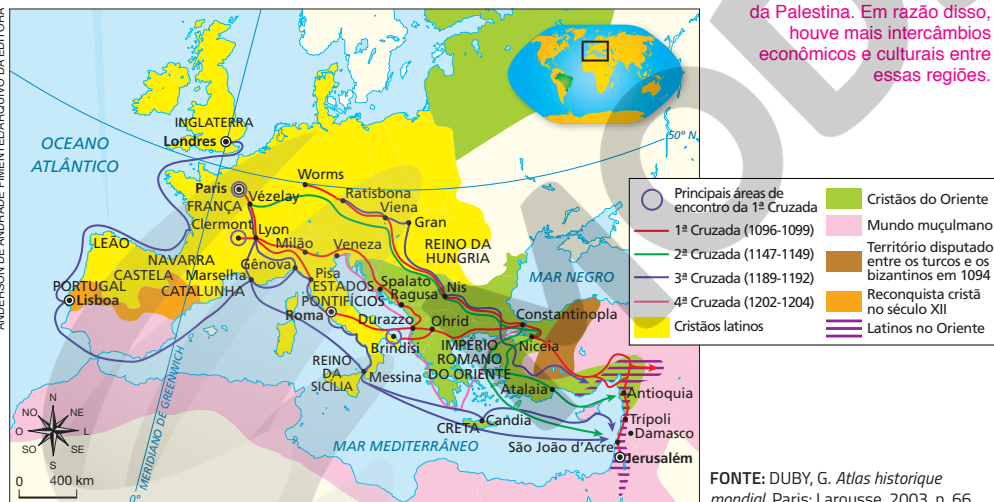


Se liga no espaço!

Com base nos caminhos percorridos pelos integrantes das principais Cruzadas, que regiões foram conectadas por esse movimento?

Resposta do “Se liga no espaço!”: De modo geral, as expedições partiam da Europa e se dirigiam à região da Palestina. Em razão disso, houve mais intercâmbios econômicos e culturais entre essas regiões.

Cruzadas mais importantes – séculos XI-XIII



Ao salientar o papel das Cruzadas no fortalecimento do intercâmbio cultural e comercial, principalmente pelo Mar Mediterrâneo, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI15.

• Embora tenham acentuado as desavenças entre cristãos europeus e orientais e entre a cristandade e o mundo islâmico em geral, as Cruzadas contribuíram para o intercâmbio de saberes e culturas entre o Ocidente e o Oriente. Muitas das obras da Antiguidade greco-romana que haviam sido preservadas pelos muçulmanos reapareceram na Europa. Além disso, a utilização dos algarismos indo-arábicos – originários da Índia, mas adotados e aperfeiçoados pelos muçulmanos – foi introduzida na Europa no contexto das Cruzadas.

• Em parte, a derrota dos muçulmanos na Primeira Cruzada estava ligada às disputas internas. Os turcos seljúcidas haviam tomado a região da Anatólia do Império Bizantino, mas disputavam poder e territórios com os abássidas (que ainda dominavam parte expressiva da Península Arábica e da Mesopotâmia) e com os fatímidas (que dominavam o Egito e eram, diferentemente dos demais grupos mencionados, xiitas). Envolvidos nessa disputa interna, os islâmicos menosprezaram muito a Primeira Cruzada. Mesmo quando tentaram um contra-ataque, os conflitos étnicos e religiosos entre árabes, turcos e curdos, xiitas e sunitas, afora as lealdades locais, enfraqueceram seus exércitos.

Ampliando

O período compreendido entre o século VIII e o XIII, aproximadamente, é entendido por muitos historiadores como a idade de ouro do islã. Ou seja, no período das Cruzadas e do estabelecimento dos reinos cristãos na Palestina, os islâmicos fundaram muitas bibliotecas e centros de estudos em grandes cidades comerciais, principalmente em Bagdá.

“[...] em Bagdá a significativa efervescência cultural não era obra unicamente das atividades que transcorriam no ambiente da Biblioteca Real e da Casa da Sabedoria patrocinada pela corte dos califas. Existiam bibliotecas privadas que eram de propriedade de altos funcionários e de diversas famílias com muitas posses [...]. Estas famílias exerciam o mecenato [...].

Uma grande coleção de textos será acumulada em Bagdá tanto sob o patrocínio do próprio califa quanto devido ao mecenato de particulares que continuavam a se destacar como patronos do saber. Um dos cientistas mais importantes que frequentou, a convite de Al-Mamun, a Biblioteca Real, realizando significativos trabalhos em Bagdá, foi o matemático, astrônomo e geógrafo Muhammad ibn Musa al-Khwarizmi (780-850), nascido na região do atual Uzbequistão.

Al-Khwarizmi é considerado o primeiro matemático que fez dos cálculos algébricos uma disciplina independente e essencial para o conhecimento científico. O seu Tratado de Álgebra no qual ele desenvolve diversas e importantes equações foi justamente dedicado ao califa Al-Mamun, reconhecendo-o mecenato de suas pesquisas.”

PALAZZO, C. L. A Idade de Ouro do Islã: o mecenato do Califa Abássida e a Casa da Sabedoria. *Mirabilia*, n. 25, p. 35-36, jul.-dez. 2017. Disponível em: https://www.revistamirabilia.com/sites/default/files/pdfs/2_0.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

Os reinos latinos e o contato com o Oriente

Com a vitória na Primeira Cruzada, os cristãos formaram quatro reinos principais nos territórios conquistados. O de Jerusalém foi o mais importante. Os demais foram o Condado de Trípoli, o Principado de Antioquia e o Condado de Edessa.

Esses reinos, apesar da intolerância religiosa dos cristãos latinos, eram habitados por turcos, árabes, cristãos bizantinos e judeus. A língua falada nesses locais continuou a ser a árabe. As moedas usadas continham cruzes rodeadas de inscrições em árabe ou se baseavam nas utilizadas pelos egípcios.

Apesar de terem conquistado facilmente esses territórios, os cristãos tiveram dificuldade para mantê-los.

Os líderes dos reinos latinos, como ficaram conhecidos, não reconheciam a autoridade do imperador bizantino nem de seus patriarcas, que foram substituídos por bispos católicos romanos. Com isso, eles perderam o apoio de Constantinopla.

Havia dificuldade também para manter exércitos, pois muitos cruzados voltaram aos reinos europeus e passaram a comercializar produtos adquiridos no Oriente ou a explorar terras em outros territórios.

Aos poucos, os cristãos foram perdendo os domínios que haviam conquistado. O Condado de Edessa, por exemplo, foi retomado pelos muçulmanos em 1144.

O papa Eugênio III convocou a Segunda Cruzada para recuperar Edessa, mas a empreitada, realizada entre 1147 e 1149, fracassou.



Se liga no espaço!

No mapa são representados os reinos cristãos. O Condado de Edessa estava a cerca de 80 quilômetros do Rio Eufrates e 240 quilômetros de Antioquia. Ao sul, na costa, localizava-se Trípoli. Ainda mais ao sul ficava Jerusalém. Como essas distâncias podem ter afetado a manutenção do condado?

Resposta do “Se liga no espaço!”: De modo geral, a distância dificultou a manutenção dos reinos cristãos. Os exemplos relativos à distância entre o Condado de Edessa e outras localidades favorecem a discussão a respeito do isolamento desse reino, que, somado à dificuldade de manutenção dos exércitos, deixava-o suscetível a ataques, principalmente depois da retomada de Jerusalém pelos muçulmanos.

220

Curadoria

As Cruzadas vistas pelos árabes (Livro)

Amin Maalouf. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Nesse livro, o escritor libanês Amin Maalouf reúne documentação histórica de época produzida por historiadores e cronistas para abordar a maneira como as Cruzadas foram vividas e relatadas a partir do ponto de vista dos árabes, rompendo com a perspectiva eurocêntrica que por muito tempo dominou esse assunto.

Conflitos e negociações

Em 1187, os islâmicos reconquistaram o Reino de Jerusalém sob a liderança do sultão do Egito, Saladino. Ele era diplomata e um hábil estrategista, e foi capaz de unir os muçulmanos de vários grupos religiosos e etnias na luta contra os cruzados.

Cada derrota cristã impulsionava novas Cruzadas, arrasando o movimento por séculos. Na Terceira Cruzada, ocorrida entre 1189 e 1192, as forças de Saladino lutaram contra as de Ricardo I, possível herdeiro do trono inglês, que recebeu a alcunha de Coração de Leão em razão de sua bravura no campo de batalha. Após desgastantes lutas, ambos resolveram partir para a negociação de termos de paz.

Episódios como esse demonstram que, entre os séculos XI e XIII, houve conflitos intensos entre muçulmanos e cristãos. Essas guerras, porém, foram exceção, pois entre os séculos VII e X partidários das duas religiões conviveram de forma pacífica.

Em geral, as expedições cristãs terminaram em fracasso, trocando o objetivo inicial de retomada da Terra Santa por atos de pilhagem e saques, inclusive contra alvos cristãos.

Apesar do fracasso, as Cruzadas garantiram outros resultados aos cristãos: possibilitaram aos nobres a aquisição de novas terras e ajudaram a fortalecer o comércio de longa distância e o intercâmbio cultural da Europa com o Oriente, principalmente pelo Mar Mediterrâneo.



Representação de cristãos em Jerusalém, em detalhe de iluminura de livro sobre o cruzado francês Godofredo de Bulhão, do século XIV.

BRIDGEMAN IMAGES/KEystone BRASIL - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS



Representação do enfrentamento entre Ricardo Coração de Leão e Saladino em iluminura de c. 1340.

- Salâh ad-Din Yusuf ibn Ayyub, conhecido no Ocidente como Saladino, era curdo e adepto do islamismo sunita. Nascido em 1138 em uma família de posses, ingressou cedo na carreira militar e unificou os muçulmanos da região correspondente à que hoje se estende do Egito até a Arábia Saudita. Faleceu em 1193 e ficou conhecido não só por suas habilidades militares, mas também por sua gentileza e tolerância com os inimigos.

- Assim como Saladino, Ricardo Coração de Leão tornou-se um personagem histórico de muita importância. Suas façanhas e bravura foram exaltadas durante a Guerra dos Cem Anos, estudada adiante, como um modo de incentivar os combatentes ingleses e de criar um sentimento de identificação entre eles. As circunstâncias de sua morte, ocorrida em 1199, ainda são investigadas. Em 2013, seu coração mumificado foi estudado por especialistas forenses do Raymond Poincare University Hospital. De acordo com eles, o rei não morreu envenenado, como apontavam os estudos anteriores. Isso demonstra que, mais de oitocentos anos após sua morte, a história de Ricardo Coração de Leão, intrinsecamente vinculada à da Inglaterra, continua sendo objeto de disputas e investigações.

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

GRANGERSHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR



Imagens em contexto!

Como você estudou, as fontes e os documentos históricos deixam expressas as versões da história de quem as produziu. Na imagem de 1340, elaborada por cristãos, Saladino foi representado com o rosto azul e grotesco, sendo atingido por uma lança. Entretanto, Ricardo e Saladino nunca se enfrentaram diretamente em campo de batalha.

As atividades propostas na seção “Versões em diálogo” contribuem para o desenvolvimento da atitude historiadora, mobilizando a **Competência Geral da Educação Básica nº 2**, a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 6** e a **Competência Específica de História nº 6**.

Versões em diálogo

Nessa seção, comparam-se dois trechos de correspondências trocadas entre Ricardo I e Saladino, nos quais se desenvolve uma tentativa de negociação a respeito do domínio de Jerusalém, do território localizado ao oeste do Jordão e da devolução da cruz aos cristãos. Espera-se que, ao realizar as atividades, os estudantes compreendam os motivos pelos quais cristãos e muçulmanos reivindicavam o mesmo território e reflitam sobre as semelhanças e as tentativas de convivência pacífica entre as duas religiões. Essas cartas foram registradas em 1191 por Kamaledin, um cronista árabe da cidade de Aleppo, que hoje faz parte da Síria.

Atividades

1. Ricardo I argumentou que a discórdia era provocada por três questões: o controle de Jerusalém, o território a oeste do Jordão e a devolução da cruz.
2. Não, pois, segundo Saladino, os muçulmanos também desejavam o controle de Jerusalém e do território a oeste do Jordão. A respeito da cruz, Saladino afirma que apenas a devolveria em troca de uma contrapartida para o islã.
3. Não. No começo da carta de Ricardo, por exemplo, fica expresso o desejo de encerrar as hostilidades. Além disso, com base na leitura das cartas, é possível perceber que havia negociações de paz e que ambos os lados tinham interesse em cessar o conflito, ou seja, em conciliar-se.

Versões em diálogo

A seguir foram reproduzidas duas cartas. A primeira foi enviada por Ricardo I a Saladino, propondo uma negociação. A segunda é a resposta de Saladino, que marcou o início de um tenso, mas respeitoso, diálogo que demoraria para se concluir.

” TEXTO 1

De Ricardo I a Saladino

“Os nossos e os vossos estão mortos, o país está em ruínas e o negócio nos escapou completamente, a nós todos. Não pensais que isto basta? No que nos concerne, há apenas três causas de discórdia: Jerusalém, a verdadeira cruz e o território.

No que diz respeito a Jerusalém, é nosso local de culto e jamais aceitaremos renunciar a ele, mesmo que tenhamos que combater até o fim. Quanto ao território, gostaríamos que nos fosse dado o que está a oeste do [Rio] Jordão. Com relação à cruz, ela representa para vós apenas um pedaço de madeira, ao passo que para nós seu valor é inestimável. Que o sultão no-la dê, e que se ponha fim a esta luta extenuante.”

Apud: PEDRERO-SÁNCHEZ, M. G. História da Idade Média: textos e testemunhas. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 89.

” TEXTO 2

De Saladino a Ricardo I

“A Cidade Santa é tão importante para nós quanto para vós; ela é até mais importante para nós, pois foi em sua direção que nosso profeta realizou sua viagem noturna, e é ali que nossa comunidade irá se reunir no dia do julgamento final. Está, portanto, excluída a possibilidade de a abandonarmos. Jamais os muçulmanos o admitiriam. No que diz respeito ao território, ele sempre foi nosso, e vossa ocupação é apenas passageira. Vós conseguistes nele vos instalar em razão da fraqueza dos muçulmanos que então o povoavam, mas enquanto houver guerra não vos permitiremos privar de vossas possessões. Quanto à cruz, ela representa um grande trunfo em nossas mãos, e não nos separaremos dela senão quando obtivermos em contrapartida uma concessão importante em favor do islã.”

Apud: PEDRERO-SÁNCHEZ, M. G. História da Idade Média: textos e testemunhas. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 90.

Responda no caderno.

1. Segundo Ricardo I, quais eram as causas do desentendimento entre cristãos e muçulmanos?
2. Saladino concordou com os argumentos de Ricardo I? Por quê?
3. Com base na leitura das cartas, é possível afirmar que os líderes cristão e muçulmano desejavam a guerra? Justifique sua resposta.
4. Em sua opinião, a correspondência entre Ricardo I e Saladino mostra mais desavenças ou proximidades entre as religiões cristã e islâmica?

4. A correspondência pode indicar muitas semelhanças, como o fato de Jerusalém ser disputada por ser considerada sagrada para os seguidores de ambas as religiões. Pode-se pensar que, por causa das exigências, cristãos e muçulmanos apresentavam muitos interesses em comum, de modo que suas culturas não se contrapunham.

As Cruzadas e as heresias

O ideal cruzadístico de afirmação do catolicismo não se dirigiu apenas às distantes regiões da Ásia banhadas pelo Mediterrâneo. Ele foi usado no combate às heresias na própria Europa.

Uma das heresias mais conhecidas e combatidas no período das Cruzadas foi a doutrina dos cátaros. O catarismo era um movimento de cristãos que acreditavam que Deus reinava em um mundo invisível, de luz, ao passo que este mundo, material, era diabólico.

De acordo com os cátaros, Jesus não era filho de Deus, mas um profeta. Além disso, eles acreditavam que o espírito das pessoas devia progredir na Terra até atingir o céu. Para eles, as mulheres eram iguais aos homens e podiam realizar cerimônias religiosas. Por defender essas ideias, os cátaros foram massacrados por cruzados no século XIII.

O ideal cruzadístico e os judeus

A partir do século XI, os judeus passaram a ser considerados pelos cristãos da Europa Ocidental seres maus e responsáveis pela morte de Jesus (que era judeu).

Os cruzados diziam, de forma preconceituosa, que os judeus envenenavam poços e realizavam rituais perversos, entre outros atos cruéis.

Diante dessa perseguição, os judeus foram obrigados a viver em bairros afastados (chamados *juderias* ou *judarias*, na Península Ibérica, *Judenhof*, na Alemanha, e *Ghetto*, na Itália) e a circular com distintivos nas roupas, como estrelas de Davi, círculos amarelos ou chapéus cônicos. Além disso, foram proibidos de exercer a maior parte das atividades liberadas aos cristãos.

Diante disso, muitos judeus se converteram ao cristianismo para viver sem tantas restrições, mantendo sua fé de forma secreta.



Representação da expulsão dos cátaros da cidade de Carcassonne em iluminura do século XV.

Imagens em contexto!

Os cátaros também eram conhecidos como albigenses, pois muitos deles viviam em Albi, no sudoeste do território correspondente ao da França atual. Parte dos que viviam nessa cidade, assim como os que moravam em Carcassonne, foram expulsos pelos cruzados sem poder levar nada.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Descreva os impactos do aumento populacional europeu sobre as comunidades medievais.
2. Quais foram os elementos políticos, religiosos, econômico e sociais que influenciaram a realização das Cruzadas?
3. De que modo as Cruzadas transformaram a vida dos judeus?

Orientação para as atividades

Para realizar as atividades do boxe "Agora é com você!", os estudantes precisarão localizar informações no texto, sistematizá-las e criar respostas autônomas. Para auxiliá-los na tarefa, oriente-os a:

- identificar e anotar as informações;
- elaborar oralmente as respostas, registrando-as no caderno;
- reelaborar um registro escrito mais preciso com base nas respostas formuladas oralmente.

Ampliando

No texto a seguir, o historiador Jacques Le Goff trata da atuação dos banqueiros nas feiras medievais.

“[...] os agentes de câmbio. Têm sua banca ou mesa (bancho, tavola) ao ar livre, numa loja de frente para a rua, como a de todos os artesãos. Agrupam-se para facilitar as operações de seus clientes, que não raro são comuns a vários dentre eles. [...] A princípio, eles preenchem duas funções tradicionais, o câmbio das moedas e o comércio de metais preciosos: são os principais fornecedores da Casa da Moeda de metais preciosos [...] Conforme as circunstâncias, também exportam esses metais preciosos, apesar do monopólio teórico dos moedeiros. Por essas operações, determinam o preço dos metais preciosos, exercem uma influência considerável sobre as flutuações desses preços e tendem a dominar o seu mercado.

Mas esses agentes de câmbio acrescentaram novas funções às antigas: a aceitação de depósitos e reinvestimentos por empréstimos. Tornaram-se banqueiros. Pelos depósitos, pela aceitação das contas a descoberto para seus grandes clientes, pelos empréstimos, adiantamentos e investimentos, pelas transferências de dinheiro mediante simples jogo de escritura, são os auxiliares indispensáveis dos mercadores e das pessoas abastadas que têm todos uma conta num agente de câmbio [...]”

LE GOFF, J. *Mercadores e banqueiros da Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 36-37.

• Como exemplos de produtos comercializados nas rotas representadas no mapa, podem-se citar a pimenta-do-reino, a noz-moscada, o cravo-da-índia, o anis-estrelado, o gengibre e alguns tipos de tecido, principalmente a seda. É importante salientar o fato de que as rotas eram vias de mão dupla: por elas, muitos produtos, especialmente metais preciosos, eram levados às terras orientais.

O renascimento comercial e urbano

O aumento das atividades mercantis propiciado pelas Cruzadas fortaleceu o comércio em algumas regiões da Europa. Nas proximidades do Mar do Norte, cidades como Bremen, Bruges e Lubeck desenvolveram uma associação comercial conhecida como Liga Hanseática.

Essa organização estabeleceu negócios em diversos locais: da Inglaterra até regiões como Novgorod, na Rússia. Seus integrantes comercializavam produtos de luxo, como peles, tecidos e especiarias. Com o tempo, passaram a incluir nas negociações cereais, peixes, sal, vinho, armamentos e até escravizados.

Pela proximidade com a Ásia e pelo intenso contato com os muçulmanos, moradores das cidades de Veneza, Gênova e Pisa também enriqueceram com o comércio marítimo. Por meio desse comércio, produtos como as especiarias passaram a ser consumidos na Europa.

As atividades comerciais eram realizadas em cidades ou nas feiras. Algumas feiras se tornaram famosas, como as da região de Champagne, na França, e elas conectavam as regiões ao norte, como Flandres (norte da atual Bélgica), com as da Península Itálica, ao sul.

Por extensão, uma rede de comércio voltou a funcionar com força na Europa, ligando-a à África e à Ásia. Com o aumento na circulação de mercadorias e comerciantes de diversas origens, as feiras medievais se tornaram locais de intensas trocas monetárias e culturais.

Como cada mercador utilizava a moeda de sua região, nessas feiras começaram a se instalar bancos e agentes de câmbio, responsáveis por realizar a troca e converter os valores de uma moeda em outra.



Se liga no espaço!

Responda no caderno.

Explique de que forma a posição geográfica da região de Champagne contribuiu para a formação de feiras europeias.

Feiras e rotas comerciais – séculos XI-XIII



FONTE: DUBY, G. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 64-65.

224

Resposta do “Se liga no espaço!”: Sua localização contribuía para a realização das feiras, pois Champagne ficava entre as regiões comercialmente mais ativas do período, o que favoreceu o encontro de rotas e de comerciantes.

• As feiras de Champagne se fortaleceram por sua situação geográfica (na encruzilhada entre as regiões mais ativas da sociedade cristã), por sua duração (aconteciam durante todo o ano), pela proteção aos comerciantes fornecida pelo conde de Champagne e pela organização dos mercadores, que se agrupavam segundo a origem.

Ao abordar o histórico da circulação de pessoas, culturas e mercadorias pelo Mar Mediterrâneo e demonstrar a influência desse fluxo sobre o Império Bizantino, a Península Itálica e o norte do continente africano, contribui-se para o desenvolvimento da habilidade EF06HI15 e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5**.

- Nesta página, são mencionados as trocas comerciais e os intercâmbios culturais entre as civilizações em contato pelo Mediterrâneo. Enfoca-se o crescimento econômico de Constantinopla a partir do século IX, que se deveu principalmente à atuação de comerciantes e mercadores muçulmanos, e o desenvolvimento comercial de cidades italianas, que passaram a configurar o circuito que envolvia o Leste Asiático e várias regiões do Oriente Médio e do continente africano.
- É importante comentar com os estudantes que o comércio de longa distância nunca desapareceu da Europa, mas se desaqueceu nos séculos anteriores.



Artesãos e comerciantes representados em uma casa do século XII, transformada em museu, na cidade medieval de Provins, na França, onde eram realizadas, nas primaveras, as feiras tradicionais da região de Champagne. Foto de 2019.

O comércio no Mediterrâneo: circulação de saberes e pessoas

Nos capítulos anteriores, você estudou algumas das rotas de comércio que cruzavam o Mar Mediterrâneo em diferentes tempos. No século IX, a economia de Constantinopla melhorou muito com o aumento da circulação de mercadorias e metais preciosos promovido pelos muçulmanos. Por sua posição estratégica, muitas rotas comerciais passavam pela cidade, que era a capital do Império Bizantino.

A Península Itálica foi outro importante centro irradiador do comércio mediterrânico. Em seus portos e feiras eram comercializadas mercadorias produzidas em Constantinopla, especialmente artigos de luxo. Por lá também passavam as mercadorias produzidas na China e na Índia que eram transportadas pela Rota da Seda, como as especiarias, a seda e a porcelana. Dos portos italianos, esses produtos eram distribuídos por toda a Europa.

Pelo Mar Mediterrâneo, uma ampla rede de comércio do continente africano se conectou à Europa Ocidental. Caravanas que atravessavam o Deserto do Saara transportavam produtos até os reinos do norte da África. Os metais preciosos eram as mercadorias africanas mais desejadas pelos cristãos, além de outros produtos, como marfim e algumas especiarias. Por sua vez, comerciantes cristãos latinos revendiam nos mercados da África tecidos, perfumes, objetos de metal, cereais e outros produtos.

Para facilitar essas atividades, mercadores da Península Itálica e de regiões da França fundavam **feitorias** no norte africano. Nesses locais adquiriam os produtos que seriam revendidos com altos lucros na Europa Ocidental. Outras formas de obter lucro eram a cobrança de tributos sobre o transporte de pessoas.

Dica

LIVRO

Marco Polo e sua maravilhosa viagem à China: para crianças e jovens, de Janis Herbert. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

Nesse livro, são narradas as aventuras, repletas de curiosidades, do mercador veneziano Marco Polo durante sua viagem à China.

Feitoria: local normalmente fortificado onde funciona um entreposto comercial.

Curadoria

O coração do mundo: uma nova história universal a partir da Rota da Seda: o encontro do Oriente com o Ocidente (Livro)

Peter Frankopan. São Paulo: Crítica, 2019.

Nessa obra, o historiador da Universidade de Oxford analisa a Rota da Seda e a região pela qual ela passava nos continentes europeu e asiático, inclusive durante as Cruzadas.

Ampliando

Ao analisar o papel das mulheres nas guildas, a professora Viviane Zerlotini da Silva afirma:

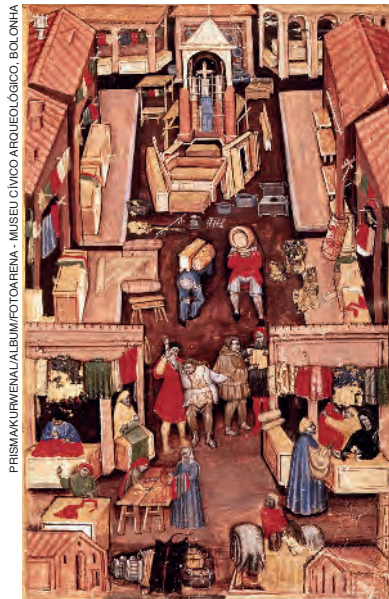
“[...] Os membros eram em sua maioria do sexo masculino, os estatutos proibiam a entrada de aprendizes do sexo feminino e as mulheres relacionadas aos membros das corporações – mães, filhas, esposas etc. – se ocupavam exclusivamente do trabalho doméstico. [...]

Olgivie (2007) concebe as guildas de artesãos como monopólios. Nessa perspectiva, as restrições legais à participação de mulheres [...] eram recursos empregados por essas associações para manter os privilégios no mercado externo. Uma outra estratégia foi adotada por guildas de alfaiates na França no século XVIII: para garantir a mobilidade social ascendente de seus filhos (homens), os mestres artesãos casavam-nos com filhas de mestres artesãos de guildas de maior prestígio; já as filhas, casavam-nas com jornaleiros, aspirantes a aprendizes da própria guilda, condenando as mulheres a permanecerem em uma economia familiar patriarcal [...].

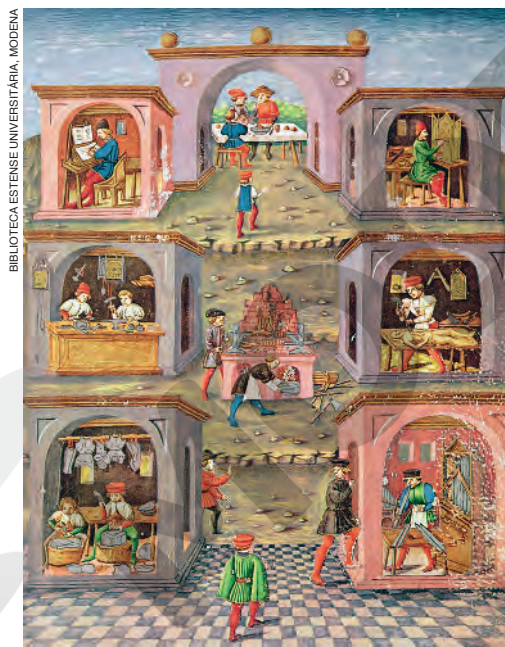
[...] ‘Meninas, mulheres e suas famílias aproveitaram brechas, interstícios e autorização tácita ou manifesta para obter formação, emprego, parceria e até mesmo adesão da guilda autônoma’ [...]. Porém, [...]. Quem trabalha ‘fora’ das corporações é considerado um trabalhador ilícito, cujo trabalho não é digno [...]. A concentração de trabalhadores no espaço subsiste a partir da dispersão de maior número de trabalhadoras, e bem antes da origem do sistema de fábrica.

Dois exemplos são clássicos: a [...] relação entre mulheres fiadoras e homens tecelões, cujas corporações coagiam as mulheres a trabalhar abaixo do valor de mercado [...]; e a relação entre guildas de alfaiate e guildas de costureiras na França [...] que mantinha uma segregação sexual do trabalho [...].”

SILVA, V. Z. da. As relações de gênero na produção capitalista do espaço de trabalho. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 55, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/RhvfYD9scWWkLgSPjrBPLnP/>. Acesso em: 14 fev. 2022.



Representação de feira em Bolonha, em iluminura da obra *Marticola dei Mercati*, de 1470.



As profissões, ilustração de Cristoforo Predis, século XV.

226

As novas cidades

As cidades não desapareceram durante a Antiguidade tardia, mas sua importância diminuiu em algumas regiões. Com as mudanças ocasionadas pelas Cruzadas e pelo aumento do comércio, antigos centros urbanos foram reformados, voltaram a ganhar destaque e cresceram, e outras cidades se formaram.

As cidades medievais eram protegidas por muralhas ou construídas ao redor dos castelos para garantir proteção aos moradores.

Os centros urbanos da Idade Média foram chamados burgos e seus habitantes, particularmente os comerciantes, receberam a denominação burgueses.

A partir do século XI, os burgos se tornaram cada vez mais importantes economicamente. A produção artesanal foi um dos ramos que se destacaram.

A fim de controlar a concorrência e a produção dos artigos em determinada cidade, das etapas iniciais até o preço final, os artesãos desenvolveram as corporações de ofício. Nas oficinas ligadas a essas corporações, a produção era realizada pelos mestres artesãos, proprietários do local e das ferramentas, e seus aprendizes.

Com o tempo se desenvolveram formas de trabalho assalariado, nas quais os artesãos recebiam um pagamento pelo serviço que faziam. Por negociar o pagamento por jornada (isto é, por dia), esses trabalhadores eram chamados jornaleiros.

Os comerciantes das cidades também queriam proteger seus negócios. Para isso, criaram as guildas, associações por meio das quais controlavam preços, negociavam tarifas, monopolizavam a compra e a venda de certos itens, entre outras ações.

- Aborda-se nestas páginas o modelo urbano da cristandade latina baseado nos burgos – vilas protegidas por muralhas ou que se desenvolviam ao redor de castelos.

Novos grupos sociais e urbanos

Com a renovação da economia nas cidades, a possibilidade de enriquecimento deixou de depender apenas da aquisição de terras.

Os novos grupos sociais, como o dos burgueses e o dos trabalhadores urbanos assalariados, podiam mudar sua condição de vida por meio de suas atividades, sem se sujeitar às obrigações que caracterizavam a servidão. Para muitos historiadores, essas mudanças deram início ao capitalismo, sistema econômico que lentamente substituiria as relações feudais durante a Idade Moderna.

Apesar de todas essas mudanças, os burgos não eram autônomos; submetiam-se à autoridade dos nobres e senhores de terras da região em que se localizavam. Em troca de proteção, os moradores das cidades pagavam impostos aos nobres e obedeciam às leis estabelecidas por eles.

Algumas cidades, no entanto, conseguiam escapar ao controle feudal por meio da compra das cartas de franquia. Ao adquirir esses documentos, obtinham o direito de se autogovernar.

Mudanças culturais

O desenvolvimento social e econômico trouxe profundas alterações na arquitetura, no pensamento medieval e nas artes plásticas. As igrejas, por exemplo, até o século X, eram construídas em estilo românico, derivado dos modelos de edifícios greco-romanos. Elas eram relativamente baixas, tinham muitas colunas e paredes grossas, o que dificultava a iluminação. Muitas pareciam fortalezas.

Imagens em contexto!

Neste afresco do século XIV, o pintor italiano Ambrogio Lorenzetti retrata os grupos sociais urbanos e um conjunto de mudanças culturais observadas nos burgos. Note o ambiente de prosperidade e alegria no qual o comércio e o trabalho (na imagem, são representadas várias atividades urbanas) ajudam no crescimento da cidade. O local é ainda tomado pelo conhecimento (há salas de aula e professores) e pela abundância.

Ao tratar dos grupos sociais urbanos que se formaram na Idade Média e sua relação com outras formas de trabalhar, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI16 e EF06HI19.

- O desenvolvimento da economia urbana, que não desapareceu desde a Antiguidade tardia, intensificou-se com o comércio de longa distância. As cidades que integravam as rotas desse comércio eram as que, em geral, conseguiam cartas de franquia.

- A economia medieval continuou sendo agrária, e a maior parte dos camponeses permaneceu submetida a formas de trabalho servil. As cidades, contudo, começaram a se apresentar como alternativa aos camponeses que eram expulsos das terras comunais ou que simplesmente escapavam das agruras da vida servil. As cidades, então, eram pontos para os quais afluíam comerciantes de longa distância, os movimentos migratórios do campo para a cidade e os peregrinos, além de abrigarem o comércio local (de mercadorias urbanas e de produtos do entorno rural).

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



Efeitos do bom governo na cidade, pintura de Ambrogio Lorenzetti, 1338-1340.

- Muitas cidades que se transformaram em praças de mercado eram também centros de peregrinação religiosa. O vínculo entre a vida religiosa e o renascimento urbano era essencial.

- A Universidade de Bolonha, na Itália, foi fundada em 1088 e continua em funcionamento. A data de fundação da Universidade de Oxford, no Reino Unido, é desconhecida, mas se sabe que no final do século XI já eram realizadas atividades de ensino no local. A Universidade de Paris, na França, foi fundada em torno de 1170 e, em 1970, foi dividida em treze instituições. A Universidade de Montpellier, também na França, foi fundada em 1289 e, em 1968, foi dividida em três outras. A Universidade de Salerno se localiza na Itália e a data de sua inauguração é desconhecida, mas algumas de suas atividades de ensino remontam ao século VIII. Por último, a Universidade de Salamanca, na Espanha, foi fundada em 1218, seguindo em funcionamento contínuo desde então.
- As universidades tinham autonomia em relação aos poderes eclesiásticos, monárquicos e das cidades, não pagavam impostos e seus integrantes não precisavam prestar serviços militares. Permaneciam, no entanto, vinculadas ao pensamento teológico católico, pois somente se tornavam professores aqueles cujo currículo era aprovado pela Igreja.
- O italiano Giotto di Bondone (1266-1337) pode ser considerado um precursor da pintura renascentista. Uma de suas pinturas mais conhecidas é *A estigmatização de São Francisco*, produzida entre 1300 e 1335. É possível visualizá-la no *site* do Museu do Louvre.



PEDRO SANZ GRAS/SHUTTERSTOCK

Gárgula na Catedral de Notre-Dame, em Paris, França. Foto de 2019.



VIACHESLAV LOPATIN/SHUTTERSTOCK

Catedral de Ulm, na Alemanha. Foto de 2019.

As catedrais góticas

A partir do século XI, começaram a se destacar nas cidades as grandes catedrais, construídas em estilo gótico. Elas refletiam uma visão sobrenatural da espiritualidade.

Em seu exterior, **gárgulas** e outras criaturas lembravam que fora delas não havia salvação e que o espaço terreno era um mundo de pecado. Do lado de fora dessas construções, torres e **campanários**, em forma de agulha, apontavam para o céu, enquanto o interior, com vitrais coloridos e cheio de luzes e imagens sacras, simbolizava o encontro com a divindade.

Universidades e artes plásticas

Nesse período, também foram fundadas as primeiras universidades da Europa Ocidental, em cidades como Bolonha e Salerno, na Península Itálica, Oxford, na Inglaterra, Paris, na França, e Salamanca, na Espanha.

Essas universidades eram centros de estudo e formação em teologia, medicina e direito. Elas estavam ligadas às pessoas que exerciam funções impulsionadas pelo comércio nas cidades.

A maior parte da população medieval, porém, era analfabeta, principalmente as mulheres, que tinham de se dedicar ao cuidado da casa e dos filhos, e não às funções intelectuais ou públicas, para as quais era necessária a educação formal.

Mudanças profundas ocorreram também nas artes plásticas. Na pintura e na escultura se mantiveram as temáticas religiosas medievais, mas as técnicas usadas para fazer as obras de arte foram modificadas.

Ligados às igrejas franciscanas na região de Assis e Roma, na Itália, pintores como Giotto di Bondone e Cenni di Petro Cimabue retrataram, de forma humanizada, cenas da vida de Francisco de Assis, frade católico que viveu entre os séculos XII e XIII. Com eles, começou a ser divulgada paulatinamente uma forma de pensar em que o ser humano era a medida de todas as coisas.

Gárgula: calha de telhado que escoar a água da chuva. Especialmente na Idade Média, as gárgulas eram ornadas com figuras monstruosas, humanas ou animais.

Campanário: torre de igreja onde ficam os sinos.

- Se possível, pesquise na internet imagens de igrejas românicas e góticas e compartilhe-as com os estudantes. Se julgar conveniente, compare as imagens das catedrais românicas com as das góticas, apontando as mudanças sociais e culturais ocorridas na época. Objetive-se, assim, analisar esse processo histórico dando ênfase à análise da cultura material para identificar valores e práticas que caracterizem a diversidade cultural da época.

A busca por reformas na Igreja

Conforme se tornava cada vez mais complexa e poderosa, a Igreja passou a ser criticada na Europa por se afastar dos princípios idealizados pelos primeiros cristãos. Já antes das Cruzadas foram propostas soluções para alguns problemas da instituição.

Um desses problemas foi apontado por monges do Mosteiro de Cluny, na França, por volta de 910. Eles acreditavam que os **benedictinos** haviam deixado os valores espirituais de lado e se corrompido por influência dos grandes senhores de terras.

Os integrantes do movimento de Cluny pretendiam mudar a vida espiritual nos mosteiros, afastando-a dos assuntos do mundo **profano**. Assim, eles deixaram de sair do mosteiro, ficando cada vez mais afastados da sociedade.

Já os frades eram pessoas que participavam de ordens religiosas, mas que tinham contato com a sociedade que os cercava. No século XIII, ordens de frades, como a dos franciscanos e a dos dominicanos, ficaram conhecidas como mendicantes, pois muitos de seus membros viviam de doações e esmolas. Eles faziam um voto de pobreza

para fugir das riquezas e da vida luxuosa nas quais enxergavam a fonte da corrupção dos integrantes da Igreja.

A reação da Igreja

Movimentos por reformas na Igreja podiam acabar de maneira mais ou menos pacífica, como ocorreu com as ordens religiosas mendicantes, ou ser considerados heréticos pelo papa ou por outra autoridade religiosa.

Para combater todas as formas de heresia e o que a Igreja considerava um desvio da fé, o papa Gregório IX criou, em 1231, o Tribunal do Santo Ofício, também conhecido como Tribunal da Inquisição. A função desse tribunal era investigar, julgar e punir os praticantes de heresias, judeus e outras pessoas que não viviam de acordo com o pretendido pela Igreja de Roma.

As punições da Inquisição variavam bastante, dependendo da gravidade das acusações: podiam ser brandas, como o confisco de bens, ou extremamente severas, como a condenação à morte em fogueira.

Benedictino: religioso que pertence à ordem de São Bento e vive em mosteiros.

Profano: que não pertence ao âmbito do sagrado ou da religião.

Ao abordar o Tribunal da Inquisição e o combate às heresias, incentiva-se o desenvolvimento da habilidade EF06HI18.

- A maior ordem mendicante da Idade Média foi a criada por Francisco de Assis. Nascido em 1182, na cidade de Assis (Itália), seu nome era Giovanni di Pietro di Bernardone e ele pertencia a uma família rica e poderosa. Após a juventude, abdicou de suas posses. Em 1209, fundou a Ordem dos Frades Menores, conhecida como Ordem Franciscana. Por sua dedicação aos pobres, assim como por seu apreço pela natureza e pelos animais, Francisco foi canonizado em 1228.

- Originalmente chamada Chiara d'Offreducci, Clara de Assis (1194-1253) abandonou a família nobre à qual pertencia para seguir Francisco de Assis. Fez o voto de pobreza e fundou a Ordem das Clarissas, conhecida como a Ordem das Senhoras Pobres, ramo feminino da Ordem Franciscana. Assim como Francisco, foi canonizada apenas dois anos depois de falecer.

- Domingos de Gusmão (1170-1221) fundou a Ordem dos Pregadores (ou Ordem Dominicana) em 1206. Nascido em uma nobre família castelhana, dedicou-se a pregar o evangelho principalmente no norte da Europa, sendo canonizado treze anos após sua morte. Além da pregação, os dominicanos se destacaram no combate às heresias.



Imagens em contexto!

Apesar de a Inquisição ser muitas vezes associada à Idade Média, foi na Idade Moderna que ela atuou de forma mais ampla e violenta. A perseguição às mulheres foi constante. Aquelas que se desviavam minimamente dos padrões de comportamento considerados adequados pela Igreja eram vistas como suspeitas. Muitas acabavam julgadas, condenadas e mortas pelo crime que os inquisidores definiam como bruxaria.



Representação de bruxas em iluminura francesa do século XV.

Curadoria

Homens e mulheres na Idade Média (Livro)

Jacques Le Goff. São Paulo: Estação Liberdade, 2013.

Nessa obra, o historiador Jacques Le Goff e seus colaboradores traçam o cotidiano de 112 personagens medievais para construir um retrato da Idade Média. O livro pode ser utilizado para apresentar um debate acerca dos papéis de mulheres e homens na época, pois contém a proposta de que no período houve certo equilíbrio nas relações entre os gêneros por meio da aproximação da figura feminina da santidade.

• Nestas páginas, demonstra-se que a crise do século XIV pode ser compreendida como resultado de um misto de guerras, fome e peste, e que a peste negra transformou o modo como a sociedade medieval concebia a morte.

Ampliando

Quando a peste negra atingiu a região francesa de Avignon em 1348, muitos fugiram da cidade, mas o médico do papa, Guy de Chauliac, permaneceu, tratando doentes e documentando os sintomas meticolosamente. Ele foi contaminado, sobreviveu à doença e deixou um dos mais apurados relatos da peste. Leia a seguir um trecho desse relato.

“A grande mortandade teve início em Avignon em janeiro de 1348. A epidemia se apresentou de duas maneiras. Nos primeiros dois meses manifestava-se com febre e expectoração sanguinolenta e os doentes morriam em três dias; decorrido esse tempo manifestou-se com febre contínua e inchação nas axilas e nas virilhas e os doentes morriam [...]. Era tão contagiosa que se propagava rapidamente de uma pessoa a outra; o pai não ia ver seu filho nem o filho a seu pai; a caridade desaparecera por completo. [...] Não se sabia qual a causa desta grande mortandade. Em alguns lugares pensava-se que os judeus haviam envenenado o mundo e por isso os mataram.”

REZENDE, J. M. As grandes epidemias da história. In: REZENDE, J. M. *À sombra do plátano: crônicas de história da medicina*. São Paulo: Unifesp, 2009. p. 79-80.

Atividade complementar

O tema da peste pode suscitar uma reflexão a respeito da pandemia de covid-19, incentivando os estudantes a perceber as semelhanças e diferenças entre o contexto sanitário, social e cultural contemporâneo e o do fim da Idade Média. Para sistematizar a atividade, peça aos estudantes que produzam uma tabela: a primeira coluna será preenchida com as informações relativas à pandemia de peste negra, e a segunda, com dados sobre a covid-19. Sugira a eles que pesquisem: o alcance geográfico de cada uma delas, os modos de transmissão e disseminação, os sintomas, as interpretações e as culpabilizações.

Continua

Século XIV: tempo de fome, peste e guerras

Por razões ainda não muito bem conhecidas, no início do século XIV, a produção agrícola caiu drasticamente em muitas regiões da Europa Ocidental. Milhares de pessoas morreram por falta de alimentos e as que conseguiram sobreviver ficaram debilitadas. Propriedades foram abandonadas e milhares de famintos vagavam em busca de comida. Muitas cidades, dependentes da produção do campo para se sustentar, foram abandonadas.

No mesmo período, teve início um conflito entre os reinos da Inglaterra e da França. A chamada Guerra dos Cem Anos foi motivada por uma disputa pelo trono francês entre duas dinastias. Ela durou de 1337 a 1453 e devastou a produção de ambos os reinos, além de desarticular parte das rotas comerciais.

Em meio à fome e às guerras generalizadas, entre 1347 e 1351, o continente europeu foi atingido pela peste negra, uma mortífera epidemia de peste bubônica proveniente da Ásia.

Na Europa medieval, especialmente nos burgos, em que os espaços eram fechados, as ruas eram estreitas e não havia tratamento de água ou esgoto, houve rápida disseminação da peste. Dependendo da gravidade da infecção, as pessoas contaminadas faleciam em apenas três dias após apresentar os primeiros sintomas da doença.

Acredita-se que a peste tenha se originado na China e alcançado a Europa por meio das rotas comerciais. O crescimento comercial do período e o aumento da população nos séculos anteriores contribuíram para a disseminação da doença.

No continente europeu, a peste atingiu, inicialmente, as localidades em que a população tinha mais contato com a Ásia, como as cidades da Península Itálica.



Joana D'Arc representada em colagem do artista uruguaio Mauricio Paniel, 2018.



Imagens em contexto!

Joana D'Arc, uma das importantes personagens da história da França, era uma jovem camponesa quando participou da Guerra dos Cem Anos, liderando as tropas de Carlos VII em várias conquistas.

Apesar da vitória francesa no conflito, ela foi capturada pelos ingleses e acusada de diversos crimes, sendo condenada à morte na fogueira, em praça pública, por bruxaria e por se vestir como homem.

230

Continuação

Com o resultado em mãos, conduza um debate sobre as continuidades e rupturas das práticas sociais, culturais e sanitárias, salientando, por exemplo, a relação entre as grandes cidades e as aglomerações como fatores-chave para a ampla disseminação das duas pandemias, e a busca por culpados. Ao abordar as diferenças, podem-se ressaltar aspectos como o amplo acesso ao conhecimento científico na atualidade e a coordenação de políticas de enfrentamento da pandemia em nível mundial.

Calcula-se que, nos anos mais graves da peste, cerca de um terço da população da Europa Ocidental morreu. De modo geral, a mortalidade foi maior nas cidades, por causa da aglomeração e das condições de higiene precárias. Surtos de peste bubônica voltariam a ocorrer muitas vezes nos séculos seguintes, ainda que de forma mais isolada e com impacto mais reduzido.

Com a diminuição da mão de obra disponível, a exploração da população camponesa foi ampliada. Diante dessa situação, ocorreram várias revoltas no campo e nas cidades. No século XIV, no Reino da França, as rebeliões camponesas foram denominadas *jacqueries*. No reino inglês, houve a revolta de Wat Tyler, em 1381.

Além disso, a relação das pessoas com a morte foi afetada pela peste. Criou-se a ideia da boa morte, ou seja, de que as pessoas deviam levar uma vida correta para, após a morte, obter uma possível salvação.

Em alguns lugares, como na França e no Sacro Império Romano-Germânico, artistas passaram a representar em pinturas a dança macabra, em que corpos **decrêpitos** e caveiras bailavam de mãos dadas com os vivos, mostrando a fragilidade da vida. As imagens mostravam todas as pessoas em pé de igualdade. Todos dançavam juntos, compartilhando o mesmo destino: a morte.



Iluminura representando um massacre de *jacqueries* presente no livro *Grandes crônicas da França*, do século XV.

JÉRÔME DA CUNHA/AGF/IMAGES/ALBUM/FOOTARENA - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Decrépito: de aparência muito velha, arruinada.



Dança macabra, pintura de Bernet Notke, século XV.

MUSEU DE ARTE DA ESTÔNIA, TALLINN

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Quais foram os impactos das Cruzadas para o Ocidente europeu?
2. Explique o que eram os burgos e caracterize os grupos sociais que foram formados nesses espaços.
3. Por que a peste negra se disseminou de maneira rápida nos burgos? De que modo ela transformou a relação das pessoas com a morte?

231

Agora é com você!

1. As Cruzadas contribuíram para reativar o comércio de longa distância e para promover o intercâmbio cultural do Ocidente com o Oriente. Além disso, graças a elas, os nobres conseguiram obter mais terras e riquezas.

2. Os burgos eram os centros urbanos da Idade Média. Eles não eram autônomos; submetiam-se à autoridade dos nobres e senhores de terras da região em que se localizavam. Nesses espaços, formaram-se grupos sociais como o dos burgueses e o dos trabalhadores urbanos assalariados, que podiam ascender socialmente por meio de suas atividades, sem se sujeitar às obrigações que caracterizavam a servidão.

3. A peste negra se espalhou de forma rápida nos burgos porque neles os espaços eram fechados e estreitos e não havia tratamento de água e esgoto. A mortalidade foi maior nos centros urbanos por causa das aglomerações e das precárias condições de higiene. Diante da peste negra, elaborou-se a ideia da boa morte, ou seja, de que as pessoas deveriam levar uma vida correta para, após a morte, obter uma possível salvação. Em alguns lugares, artistas passaram a representar em pinturas a dança macabra, em que corpos decrépitos e caveiras bailavam de mãos dadas a vivos, mostrando a fragilidade da vida.

Orientação para as atividades

Para as questões 1 e 3, a relação entre as Cruzadas e as mudanças no mundo medieval, bem como as causas da proliferação acentuada da peste nos burgos podem ser facilmente identificadas pelos estudantes. Note, porém, que é necessário identificar corretamente as informações e somente depois produzir as respostas. Já a questão 2 permite que se exercite outra forma de organizar os dados para as respostas. Os estudantes podem elaborar um quadro para anotar as características dos grupos sociais que se formaram nos burgos, facilitando a comparação entre esses grupos.

• O nome *jacquerie* está provavelmente relacionado ao termo desdenhoso pelo qual os nobres franceses tratavam os camponeses: *Jacques Bonhomme* ("Jacques, o simples").

Ao tratar das mulheres durante o período medieval, a atividade 5 contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI19 e da Competência Geral da Educação Básica nº 7.

Atividades

Organize suas ideias

- Alternativas: a; b; d; f.
- a) F; b) F; c) F; d) V; e) V.

Aprofundando

- a) Na imagem, são representados os servos.
- Em primeiro plano, são representados camponeses realizando a aragem do solo e a semeadura; à esquerda, é representado um servo com capuz vermelho fazendo a colheita de frutos (pode ser interpretado como coleta); ao centro, são representados pedreiros ou construtores trabalhando.
- De modo geral, o castelo era o local de habitação da nobreza. Os servos estavam submetidos aos senhores por uma série de obrigações: o trabalho obrigatório no manso senhorial, o pagamento de impostos etc. Por sua vez, os nobres ofereciam proteção e cediam as terras aos servos para que estes as cultivassem.
- Trata-se do arado pesado de ferro, ou charrua, com o qual era possível fazer sulcos mais profundos na terra, revirando o solo e facilitando a adubagem. Além disso, é possível citar o emprego do cavalo e o atrelamento pelo peito do animal, que aumentava a força de tração.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

- Anote no caderno as alternativas que indicam as principais mudanças ocorridas na Europa a partir do século X.
 - Desenvolvimento agrícola.
 - Desenvolvimento técnico e de ferramentas.
 - Aumento dos ataques de povos invasores.
 - Aumento da oferta de alimentos.
 - Aumento da estagnação econômica.
 - Aumento populacional.
- Leia as afirmações a seguir sobre as Cruzadas. No caderno, identifique as que são verdadeiras e as que são falsas.
 - Foram expedições realizadas por muçulmanos para retomar Jerusalém dos cristãos.
 - Não produziram nenhum resultado econômico, pois os cruzados tinham apenas objetivos religiosos.
 - Foram todas bem-sucedidas, demonstrando a superioridade da Europa Ocidental.
 - Favoreceram importantes trocas culturais e comerciais.
 - Por meio delas, os cristãos estabeleceram alguns domínios no Oriente.

Aprofundando

- Análise a imagem e responda às questões.
 - Que categoria social da Idade Média está representada na imagem?
 - Que atividades realizadas por esse grupo são representadas na imagem?
 - Qual é a relação entre as pessoas representadas na imagem e os habitantes do castelo?
 - Na imagem está representada uma importante inovação técnica desenvolvida durante a Idade Média. Que inovação é essa e o que ela possibilitou?
- Análise a tirinha a seguir e faça o que se pede.



Os trabalhadores, iluminura de Maître de Talbot, século XV.



Níquel Náusea, tirinha de Fernando Gonsales, 2006.

4. A atividade trabalha os processos de leitura inferencial de forma gradual ao longo dos itens. Leia o enunciado e a tirinha coletivamente. Os itens a e b solicitam a identificação de informações expressas no texto. Nos itens c e d, é preciso que os estudantes exercitem diferentes níveis de inferência. Primeiramente, devem elaborar hipóteses sobre a razão da escolha dos personagens retratados, relacionando elementos da tirinha aos conhecimentos prévios de Ciências da Natureza sobre doenças e vetores. Em seguida, devem articular

as informações analisadas no texto aos estudos sobre a disseminação e o impacto da peste bubônica desenvolvidos ao longo deste capítulo.

- A charge faz referência à peste bubônica.
- A bactéria teria sido responsável pela doença. Se julgar pertinente, é possível explorar o fato de que ao fornecer uma resposta inesperada, assumindo a responsabilidade depois de pensar em transferi-la (como feito repetidamente pelos demais personagens), a fala da bactéria produz efeito de humor.

- a) A que doença a tirinha faz referência?
- b) Segundo a tirinha, quem teria causado essa doença?
- c) Por que os outros personagens teriam sido mencionados?
- d) Com base no que você estudou neste capítulo, explique como essa doença se disseminou e o impacto dela na Europa do século XIV.

5. Cristina de Pisano foi uma das mais brilhantes poetisas e filósofas da Idade Média. Sua obra contém textos de política, moral e educação. Ela se dedicou sobretudo à temática feminina, procurando mostrar que os preconceitos atribuídos às mulheres não eram naturais, mas criados pela sociedade. Analise a imagem e leia o texto a seguir.



Ilustração do livro *As obras de Cristina de Pisano*, publicado em Paris no século XV.

“Perguntava-me quais poderiam ser as causas e motivos que levavam tantos homens, clérigos e outros, a maldizer as mulheres e a condenar suas condutas em palavras, tratados, escritos [...]. Filósofos, poetas e moralistas [...] todos parecem

falar com a mesma só voz para chegar à conclusão de que a mulher é profundamente má e inclinada ao vício.”

Apud: COSTA, M. R. N.; COSTA, R. F. *Mulheres intelectuais na Idade Média*: entre a medicina, a história, a poesia, a dramaturgia, a filosofia, a teologia e a mística. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 253.

- a) A atividade realizada por Cristina de Pisano, representada na imagem, era comum a todas as mulheres? Por quê?
- b) No texto, qual é a crítica que Cristina de Pisano faz a filósofos, poetas e moralistas? A Igreja de alguma forma justificava essa opinião?
- c) Em sua opinião, ainda há pessoas que pensam de maneira semelhante à dos filósofos, poetas e moralistas mencionados no texto? Explique.
- d) Com base na análise do texto de Cristina de Pisano, escreva uma redação sobre o tema do preconceito contra as mulheres. Estruture sua redação considerando as questões dos itens a seguir.
 - Qual é o tema da sua redação? Por que esse tema é importante?
 - No período medieval, qual era a condição das mulheres em geral? Havia exceções?
 - Houve mulher(es) que lutou(aram) pela igualdade de gênero? Qual(ais)? O que ela(s) defendia(m)?
 - A situação das mulheres nos dias de hoje é diferente da condição daquelas que viviam no período medieval? Por quê?
 - Qual é a sua opinião sobre preconceito de gênero?
 - Você considera a luta pela igualdade de gênero importante? Por quê?

5. a) Pode-se observar na imagem que Cristina de Pisano era alfabetizada, pois é representada escrevendo um livro. De modo geral, a população medieval era majoritariamente iletrada, especialmente as mulheres, às quais era atribuída a dedicação ao espaço doméstico e à maternidade, e não às funções intelectuais ou públicas, para as quais era necessária a educação formal.

b) A autora critica a opinião, referendada pela Igreja, de que as mulheres seriam más e inclinadas ao vício.

c) Espera-se que os estudantes identifiquem práticas e opiniões misóginas nos dias de hoje, como a diferença salarial entre homens e mulheres, a violência doméstica/sexual e os abusos nos locais de trabalho.

d) Espera-se que os estudantes sejam capazes de sistematizar, em um texto único e autoral, as respostas dos itens a, b e c, além de articular e compor em seu texto a discussão realizada ao longo do estudo do capítulo. Verifique a coesão do texto e auxilie os estudantes a empregar, por exemplo, os conectores corretamente. Com essa atividade, pretende-se ainda encorajar os estudantes a expressar sua opinião e a defendê-la com argumentos coerentes.

Continuação

c) Incentive os estudantes a identificar cada um dos personagens e, se preciso, para colaborar com os processos de dedução, questione-os sobre as formas de disseminação de doenças, retomando a noção de vetor e dando exemplos. Os estudantes poderão indicar que os demais personagens (rato e pulga), vetores da doença, haviam sido acusados de causar a peste bubônica e por isso são mencionados.

d) Incentive os estudantes a conectar a leitura da tirinha aos conhecimentos sobre a peste bubônica no período medieval. Eles podem indicar que as más condições de higiene e o aumento da população contribuíram para a proliferação dos vetores e dos agentes infecciosos da doença. Em razão da peste, a população da Europa diminuiu drasticamente, alterando-se também a relação das pessoas com a morte.

Referências bibliográficas comentadas

A análise da história como campo de conhecimento, do funcionamento do trabalho do historiador e dos procedimentos envolvidos na reconstrução dos fatos e na interpretação do passado, bem como das definições utilizadas para caracterizar as noções de tempo e processo históricos, baseou-se especialmente nas referências listadas a seguir.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

- O livro fala do ensino e da aprendizagem da história, sob aspectos teóricos do conhecimento escolar e das práticas em sala de aula.

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- A obra trata da metodologia da história, do ofício e da função do historiador: difundir e esclarecer.

FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. D. de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

- O dicionário apresenta verbetes relacionados ao ensino de história, a partir da relação com a teoria, os métodos e a historiografia.

LUCA, T. R. *Práticas de pesquisa em história*. São Paulo: Contexto, 2020.

- Tania Regina de Luca apresenta em seu livro os procedimentos e os métodos pertinentes à pesquisa e à produção do conhecimento histórico.

PINSKY, C. B. (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009.

- O livro aborda os novos temas da história e apresenta uma releitura para os temas já considerados clássicos.

A análise do surgimento da humanidade e sua evolução, com a caracterização dos primeiros hominídeos e o aparecimento do *Homo sapiens* no período da história antes da escrita, bem como a discussão sobre as hipóteses que explicam a dispersão dos seres humanos pelo planeta por movimentos migratórios em direção à Europa, à Ásia, à Oceania e à América, com destaque para as diferentes interações dos grupos humanos com a natureza – uso do fogo, criação de ferramentas e a invenção da agricultura –, basearam-se principalmente nas referências listadas a seguir.

ARENDETT, H. *A condição humana*. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

- Nessa obra, a autora realiza uma fenomenologia das atividades humanas, do mundo antigo à Europa moderna, discutindo a essência das sociedades humanas.

BERGSON, H. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- O filósofo trata do problema da existência humana e da evolução orgânica.

CONDEMI, S.; SAVATIER, F. *Neandertal, nosso irmão: uma breve história do homem*. São Paulo: Vestígio, 2018.

- O livro apresenta a revisão de várias hipóteses sobre o suposto desaparecimento dos *neandertais*.

GOSDEN, C. *Pré-história*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2012.

- O conhecimento da pré-história é tratado como a relação entre a análise arqueológica e a reconstrução imaginária da vida e da evolução dos nossos antepassados.

HARARI, Y. N. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2018.

- O livro revisa a história da humanidade a partir de uma análise multidisciplinar.

KI-ZERBO, J. *Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. I. (Coleção História geral da África).

- O primeiro volume da coleção apresenta a pré-história da África, a importância das sociedades africanas, além de discutir questões historiográficas, arqueológicas e linguísticas.

NEVES, W.; RANGEL JÚNIOR, M. J.; MURRIETA, R. S. (org.). *Assim caminhou a humanidade*. São Paulo: Palas Athena, 2015.

- O livro fala das origens do ser humano e dos estudos da evolução humana.

A análise da formação das primeiras cidades, dos processos de divisão do trabalho e de estratificação social, do desenvolvimento do comércio e de sistemas de organização política e cultural na Mesopotâmia e na Palestina, associada à apresentação da formação dos primeiros impérios territoriais do Crescente Fértil, baseou-se principalmente nas referências listadas a seguir.

DONNER, H. *História de Israel e dos povos vizinhos*. São Leopoldo: Sinodal, 1997. v. 1.

- O volume 1 apresenta a história de Israel até o reinado de Salomão.

GAARDER, J. et al. *O livro das religiões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

- Nesse livro, são trabalhadas as semelhanças e as diferenças entre várias formas de religiosidade.

LEICK, G. *Mesopotâmia: a invenção da cidade*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

- O livro aborda algumas das cidades que existiram na Mesopotâmia, discutindo aspectos políticos, econômicos e sociais.

LIVERANI, M. *Antigo Oriente: história, sociedade e economia*. São Paulo: Edusp, 2016.

- Mario Liverani trata da história de três milênios, de 3500 a 500 a.C., apresentando o conhecimento dos povos antigos.

PINSKY, J. *As primeiras civilizações*. 25. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

- O livro narra o processo dos nossos ancestrais no desenvolvimento de elementos que se tornaram legados para o tempo presente: a fala, a agricultura, a escrita, as cidades, os templos etc.

REDE, M. *Família e patrimônio na antiga Mesopotâmia*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

- Nesse livro, são apresentados arquivos familiares com registros de negócios, analisando a organização econômica e social do período babilônico.

A análise das teorias científicas de povoamento do continente americano e a discussão sobre os estereótipos construídos sobre as populações nativas da América, bem como o estudo do desenvolvimento das civilizações mesoamericanas (maia e asteca) e andinas (inca) e dos povos indígenas que habitaram o território correspondente ao do Brasil atual, basearam-se principalmente nas referências listadas a seguir.

BERTAZONI, C. A cordilheira e a floresta. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 91, p. 24, abr. 2013.

- Camila Bertazoni trata em seu artigo sobre as trocas culturais entre incas e indígenas amazônicos, e a resistência desses à expansão dos incas.

FUNARI, P. P.; NOELLI, F. S. *Pré-história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012.

- A obra analisa com um olhar arqueológico as grandes ondas migratórias que povoaram o território que hoje corresponde ao do Brasil, discutindo a vida dos habitantes antes da chegada dos portugueses.

FUNARI, P. P.; PIÑON, A. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2011.

- O livro apresenta informações, análises e reflexões de docentes sobre o tema dos indígenas.

HETZEL, B.; NEGREIROS, S. (org.). *Pré-história do Brasil*. Rio de Janeiro: Manati, 2007.

- Nesse livro são apresentadas pesquisas e descobertas sobre os modos de vida nos primórdios da história brasileira.

PROUS, A. *O Brasil antes dos brasileiros: a pré-história do nosso país*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

- O arqueólogo André Prous narra a história da arqueologia brasileira, analisando hipóteses sobre o povoamento e a ocupação do território brasileiro.

SANTOS, E. N. dos. *Cidades pré-hispânicas do México e da América Central*. São Paulo: Atual, 2004. (Coleção A Vida no Tempo).

- O livro trata do cotidiano de cidades, localizadas em determinados territórios que correspondem ao atual continente americano, antes da chegada dos espanhóis.

SANTOS, E. N. dos. *Deuses do México indígena*. São Paulo: Palas Atenas, 2002.

- O autor trabalha a relação dos povos nativos com os seus deuses e como esses deuses foram percebidos pelos colonizadores cristãos.

SCHAAN, D. P. Arqueologia, público e comodificação da herança cultural: o caso da cultura marajoara. *Revista Arqueologia Pública*, Campinas, n. 1, p. 27-28, 2006.

- Denise Pahl Schaan analisa nesse artigo a apropriação da herança cultural arqueológica marajoara.

A análise das antigas civilizações africanas, com destaque para o desenvolvimento político, cultural, religioso e

econômico do Egito antigo e dos reinos de Cuxe e de Axum, baseou-se especialmente nas referências listadas a seguir.

DIARRA, S. Geografia histórica: aspectos físicos. In: KI-ZERBO, J. *Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. I. (Coleção História geral da África).

- O capítulo apresenta particularidades geográficas que ajudam a explicar os principais acontecimentos que marcaram o continente africano.

HRBEK, I. A África no contexto da história mundial. In: EL FASI, M. (ed.). *África do século VII ao XI*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. III. (Coleção História geral da África).

- O capítulo trabalha a relação do continente africano com outras regiões próximas ao Oceano Índico.

KOBISHANOV, Y. M. Axum do século I ao século IV: economia, sistema político e cultura. In: MOKTAR, G. (org.). *África antiga*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. II. (Coleção História geral da África).

- Nesse capítulo são apresentados os recursos e os tipos de organização dos axumitas.

LOPES, N. B.; MACEDO, J. R. *Dicionário de história da África: séculos VII a XVI*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

- A partir de seus verbetes, o dicionário comenta a história plural do continente africano.

NIANE, D. T. (ed.). *África do século XII ao XVI*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2010. v. IV. (Coleção História geral da África).

- Nesse volume, os capítulos abarcam a história da África do século XII ao XVI.

SILVA, A. da C. e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

- Alberto da Costa e Silva trata nesse livro sobre a pré-história da África até 1500.

A análise das sociedades fenícia, persa e chinesa na Antiguidade, com destaque para as rotas comerciais que ligaram o entorno do Mar Mediterrâneo à China antiga, baseou-se principalmente nas referências listadas a seguir.

ASHERI, D. *O Estado persa: ideologias e instituições no Império Aquemênida*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

- O autor apresenta em sua obra o Império Persa, discutindo aspectos políticos, econômicos e culturais.

COUTO, S. P. *A extraordinária história da China*. São Paulo: Universo dos Livros, 2008.

- Nesse livro que trata da história da China, são discutidos aspectos como ciência, tecnologia e economia.

FRANKOPAN, P. *O coração do mundo: uma nova história universal a partir da Rota da Seda: o encontro do Oriente com o Ocidente*. São Paulo: Planeta, 2019.

- O livro trata da região e da rota que teriam impactado o mundo: a Eurásia e a Rota da Seda.

MALERBA, J. Conquistadores peregrinos: sinopse da história global da exploração da Terra, por Fernández-Armesto. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 166-171, jul.-dez. 2009.

- Jurandir Malerba trata do livro de Fernández-Armesto, *Os desbravadores*, que trabalha, principalmente, a relação da história da humanidade com a história da exploração.

A análise do antigo mundo grego e de suas relações com outras sociedades do período, com destaque para a formação política, econômica e cultural de Esparta e Atenas, bem como das disputas ocorridas entre as cidades-Estado gregas e o Império Persa pelo controle do Mediterrâneo, baseou-se especialmente nas referências listadas a seguir.

BERTHOLD, M. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

- Margot Berthold escreve uma obra sobre a história do teatro.

DUARTE, A. S. Laços de família: mães e filhos na Atenas clássica. In: SOUZA, C. D.; SILVA, M. A. O. (org.). *Morte e vida na Grécia antiga*: olhares interdisciplinares. Teresina: EDUFPI, 2020.

- O artigo analisa o vínculo entre mães e filhos na Atenas clássica.

FLORENZANO, M. B. B. *Nascer, viver e morrer na Grécia antiga*. São Paulo: Atual, 2000.

- Maria Beatriz Borba Florenzano aborda os rituais de passagem de nascimento e de morte da sociedade grega na Antiguidade.

FUNARI, P. P. *Antiguidade clássica*: a história e a cultura a partir dos documentos. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

- O livro traz uma coletânea de textos de autores clássicos da Antiguidade.

FUNARI, P. P. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Pensando a história).

- Pedro Paulo Funari aborda alguns aspectos históricos da Grécia e da Roma antigas.

GUARINELLO, N. L. *História antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.

- O livro comenta sobre a história Antiga e a sua relação com o mundo contemporâneo.

MOSSÉ, C. *Atenas*: a história de uma democracia. Brasília: Editora da UnB, 1997.

- Claude Mossé analisa as instituições, as diferentes manifestações intelectuais e religiosas em Atenas para avaliar o legado histórico da democracia ateniense.

PIVETTA, M. Divinas e imperfeitas. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, edição especial, p. 6-13, ago. 2004.

- O artigo trata de aspectos políticos e culturais das antigas Olimpíadas.

POUZADOUX, C. *Contos e lendas da mitologia grega*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

- Claude Pouzadoux narra nesse livro histórias da mitologia grega.

VERNANT, J.-P.; VIDAL-NAQUET, P. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Coleção Estudos).

- Os autores fazem uma análise da estrutura dos mitos e as relações deles com a história.

VEYNE, P. *O Império Greco-Romano*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

- O autor analisa o Império Romano em seus híbridos culturais com a civilização helenística.

A análise da formação da civilização romana e de sua organização nos períodos monárquico, republicano e imperial, bem como das diferenças sociais e dos conflitos envolvendo patricios, plebeus e escravizados, do processo de expansão territorial romano e suas consequências para a República Romana, das noções de *Pax Romana* e da política do pão e circo, do processo histórico de formação do cristianismo e dos motivos que contribuíram para a chamada crise do Império Romano, baseou-se principalmente nas referências listadas a seguir.

ARIËS, P.; DUBY, G. (org.). *História da vida privada*: do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

- Nos ensaios que compõem esse livro, são analisados a história da vida cotidiana das pessoas do período do Império Romano até o ano mil.

BEARD, M. *SPQR*: uma história da Roma antiga. São Paulo: Planeta, 2017.

- Mary Beard trata em sua obra sobre mil anos de história da Roma antiga.

FUNARI, P. P. *Roma*: vida pública e vida privada. São Paulo: Atual, 1994.

- Nesse livro são apresentados documentos sobre o cotidiano da Roma antiga.

GRIMAL, P. *História de Roma*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

- Pierre Grimal trata em sua obra a história de Roma antiga.

HAAG, C. Sangue e areia: estudar os antigos gladiadores ajuda a entender a sociedade atual. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n. 125, p. 86-89, jul. 2006.

- Nesse artigo são analisados os gladiadores antigos, relacionando esse tema com a sociedade atual.

JOHNSON, P. *História do cristianismo*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

- Paul Johnson trata de 2 mil anos da história do cristianismo.

JOLY, F. D. *A escravidão na Roma antiga*. São Paulo: Alameda, 2005.

- O livro apresenta a escravidão em Roma durante o período da Antiguidade.

PINSKY, J. *100 textos de história antiga*. São Paulo: Contexto, 1998.

- O livro apresenta documentos relevantes para o estudo da história antiga.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

- Nesse livro analisa-se o processo da formação da cidadania em diversos contextos históricos.

ROSS, S. *Roma antiga*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- Stewart Ross apresenta uma história dos costumes durante o Império Romano.

A análise da Idade Média, com destaque para o processo de descentralização política e ruralização de parte do Ocidente no contexto de formação do Reino Franco e a constituição do Império Carolíngio, bem como da formação e da

expansão do islamismo, das relações de diálogo e enfrentamento entre a Europa Ocidental, baseou-se em especial nas referências listadas a seguir.

FRANCO JÚNIOR, H. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- Aqui é analisada a relação entre a Idade Média e a Idade Moderna.

HOURANI, A. *Uma história dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

- Obra que narra a história do mundo islâmico do século VII até a atualidade.

JELLOUN, T. B. *O islamismo explicado às crianças*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

- Tahar Ben Jelloun narra por meio de um diálogo imaginário com uma criança a história de 20 séculos da civilização árabe.

LE GOFF, J. *Uma longa Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

- Jacques Le Goff propõe nessa obra, a história de uma longa Idade Média que teria extrapolado os limites temporais do século XV.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. *Uma história do corpo na Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

- Os autores analisam alguns aspectos relacionados ao modo com que o corpo era abordado na Idade Média.

PEDRERO-SÁNCHEZ, M-G. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

- A autora divulga em seu livro algumas fontes primárias da Idade Média.

RIBEIRO, D. V. *A cristandade do Ocidente medieval*. São Paulo: Atual, 1998.

- Daniel Valle Ribeiro discute importantes aspectos da cristandade durante a Idade Média no Ocidente europeu.

A análise do período medieval posterior ao século X, com destaque para o processo histórico das Cruzadas e a configuração social e geográfica das sociedades cristãs e muçulmanas do período, bem como do intenso intercâmbio cultural e econômico ocorrido durante a Idade Média e da chamada crise do século XIV, baseou-se principalmente nas referências listadas a seguir.

COSTA, M. R. N.; COSTA, R. F. *Mulheres intelectuais na Idade Média*. Porto Alegre: Fi, 2019.

- Aqui é abordada a presença de mulheres na construção do pensamento erudito na Baixa Idade Média, como Hildegarda de Bingen.

LE GOFF, J. *Homens e mulheres na Idade Média*. São Paulo: Estação Liberdade, 2013.

- A obra apresenta um panorama de 112 personagens históricos da Idade Média.

LE GOFF, J. *Mercadores e banqueiros da Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- O livro analisa mercadores e banqueiros na Idade Média, no recorte da Europa cristã.

LE GOFF, J.; SCHIMITT, J. C. *Dicionário temático do Ocidente medieval*. São Paulo: Edusc, 2002. v. I-II.

- O dicionário é dividido em dois volumes e neles estão inseridos verbetes relacionados à Idade Média.

MAALOUF, A. *As Cruzadas vistas pelos árabes*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

- Amin Maalouf apresenta uma história das Cruzadas a partir da perspectiva dos árabes.

MACEDO, J. R. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2021.

- O livro aborda a história da África para além do olhar europeu, considerando a variedade dos povos na África.

REZENDE, J. M. *À sombra do plátano: crônicas de história da medicina*. São Paulo: Editora Unifesp, 2009.

- A coletânea de 50 textos trata de personagens e acontecimentos que fizeram parte da história da medicina.

A seguir, estão listados alguns dos atlas e outros materiais utilizados como referências complementares para pesquisa e aprofundamento.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

- É a lei fundamental brasileira, servindo como parâmetro para todas as normativas no país.

DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010.

- A obra apresenta mapas históricos sobre diferentes períodos e civilizações do mundo.

FERREIRA, G. M. L. *Moderno atlas geográfico*. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

- Os mapas do atlas têm por objetivo dar suporte para a compreensão do espaço geográfico.

GALLIMARD. *L'Atlas Gallimard Jeunesse*. Paris: Gallimard Jeunesse, 2002.

- O atlas têm mapas temáticos que fornecem vários elementos para análise do ambiente, como dados de agricultura, população e clima.

KINDER, H.; HILGEMANN, W.; HERGT, M. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a nuestros días*. Madrid: Akal, 2007.

- Esse atlas histórico apresenta mapas históricos até o ano de 2005.

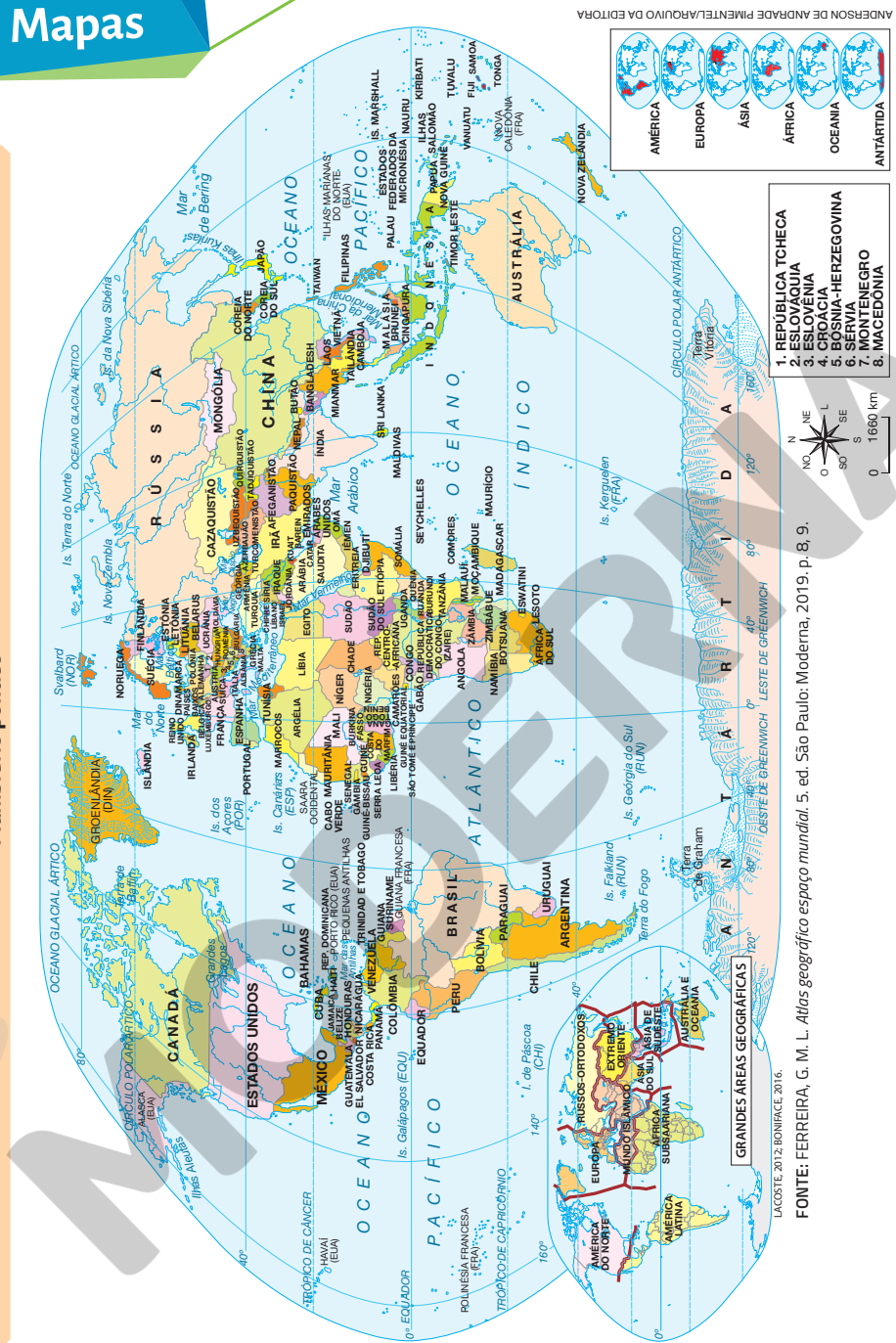
VICENTINO, C. *Atlas histórico: geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011.

- Os mapas desse atlas estão organizados a partir dos grandes períodos da história da humanidade.

VIDAL-NAQUET, P.; BERTIN, J. *Atlas histórico: da Pré-história aos nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990.

- A obra apresenta em mapas a história da Pré-história aos dias atuais.

Planisfério político

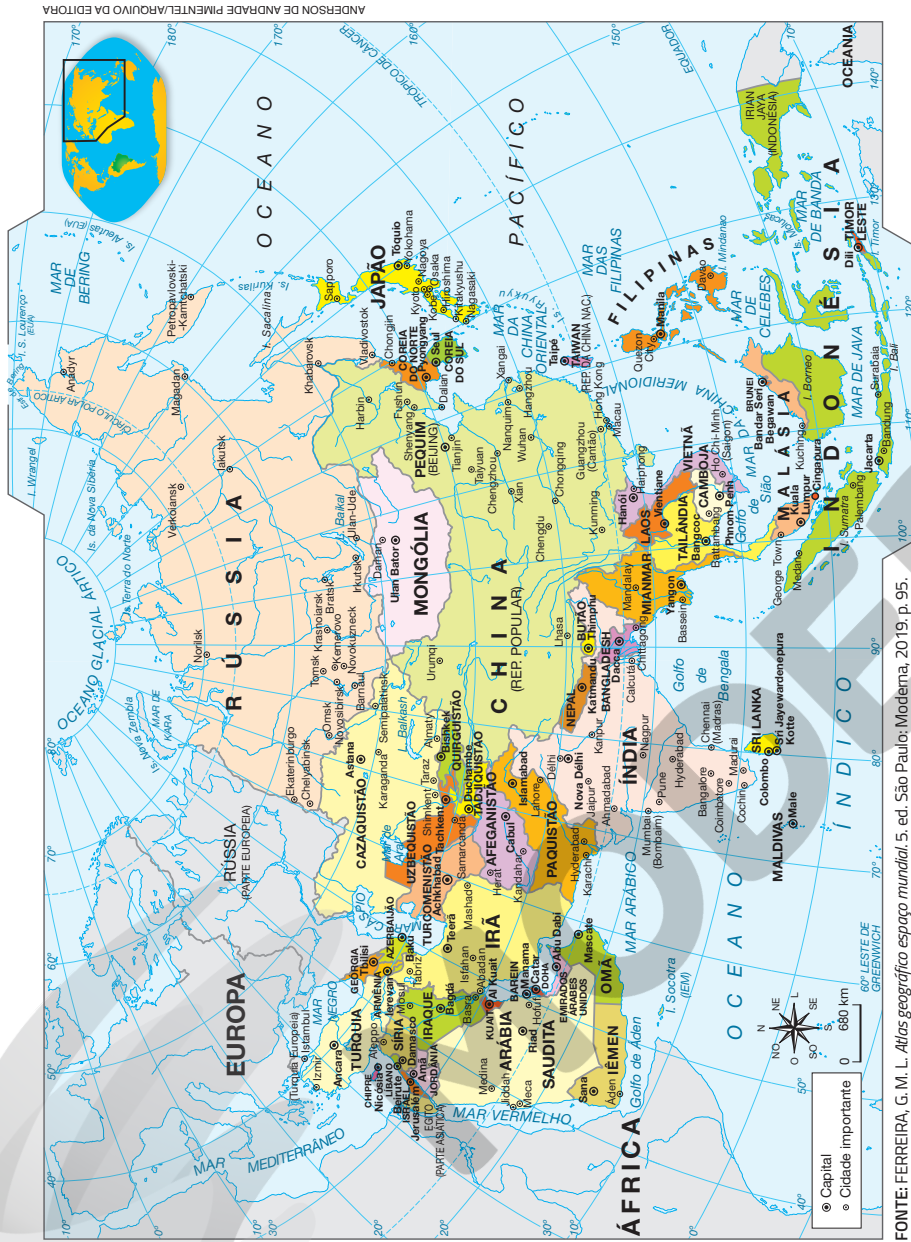


Mapas

FONTTE: FERREIRA, G. M. L. Atlas geográfico espaço mundial. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 8, 9.

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

Ásia: político



FONTE: FERREIRA, G. M. L. *Atlas geográfico espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 95.

África: político



FONTE: FERREIRA, G. M. L. *Atlas geográfico espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 83.

● Capital
 ● Cidade importante
 África do Sul, capitais: Cidade do Cabo (legislativa), Pretória (administrativa) e Bloemfontein (judiciária). Costa do Marfim, capitais: Abidjan (administrativa) e Yamoussoukro (legislativa). Tanzânia, capitais: Dar-es-Salaam (administrativa) e Dodoma (legislativa).

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



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-85-16-13500-3



9 788516 135003