

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



7º ano
MANUAL DO PROFESSOR

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

Ver História

com Leandro Karnal

Componente curricular: HISTÓRIA



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 Dellore, 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 Aguiar
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: Chapéu utilizado na Congada de São Benedito, no município de Ilhabela (SP). Foto de 2013. © Fabio Colombini
Coordenação de arte: Mônica Maldonado
Edição de arte: Jayres Gomes
Editoração eletrônica: Teclas
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Cárita Negromonte, Kiel Pimenta, Nancy H. Dias
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes
Pesquisa iconográfica: Aline Reis Chiarelli, Odete Ernestina Pereira
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 : 7º 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 978-85-16-13504-1
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.

22-111526

COD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966
www.moderna.com.br
2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra chapéu utilizado na Congada de São Benedito, no município de Ilhabela (SP). A valorização de manifestações culturais como a congada reforça o respeito à pluralidade e aos saberes dos povos negros que, durante séculos, resistiram ao processo de escravização e foram fundamentais para a formação da sociedade brasileira.

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 – 7º ano	LIII
2. A BNCC neste volume	LIV
Competências gerais e específicas – 7º ano	LIV
Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – 7º ano	LV
3. Início do livro do estudante	1
Começo de conversa	8
Unidade 1 – Origens da modernidade	12
Capítulo 1 – As monarquias nacionais e a expansão marítima europeia	14
Capítulo 2 – Renascimento cultural e Humanismo	30
Capítulo 3 – As reformas religiosas no século XVI	48
Unidade 2 – Modernidade e mundialização	64
Capítulo 4 – O Antigo Regime	66
Capítulo 5 – A conquista da América e a mundialização da economia	84
Capítulo 6 – A colonização da América espanhola	102
Unidade 3 – Os primeiros séculos da América portuguesa	120
Capítulo 7 – América portuguesa: chegada dos europeus e início da colonização	122
Capítulo 8 – A sociedade do açúcar e a expansão da América portuguesa	140
Capítulo 9 – O projeto holandês na América portuguesa e na África	158
Unidade 4 – Trabalho, violência e riqueza na América	176
Capítulo 10 – A descoberta do ouro na América portuguesa e a sociedade mineradora	178
Capítulo 11 – Diáspora africana	196
Capítulo 12 – As Treze Colônias inglesas na América	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>Analisam-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 silenciosos 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 boxe “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 ensinam 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*.

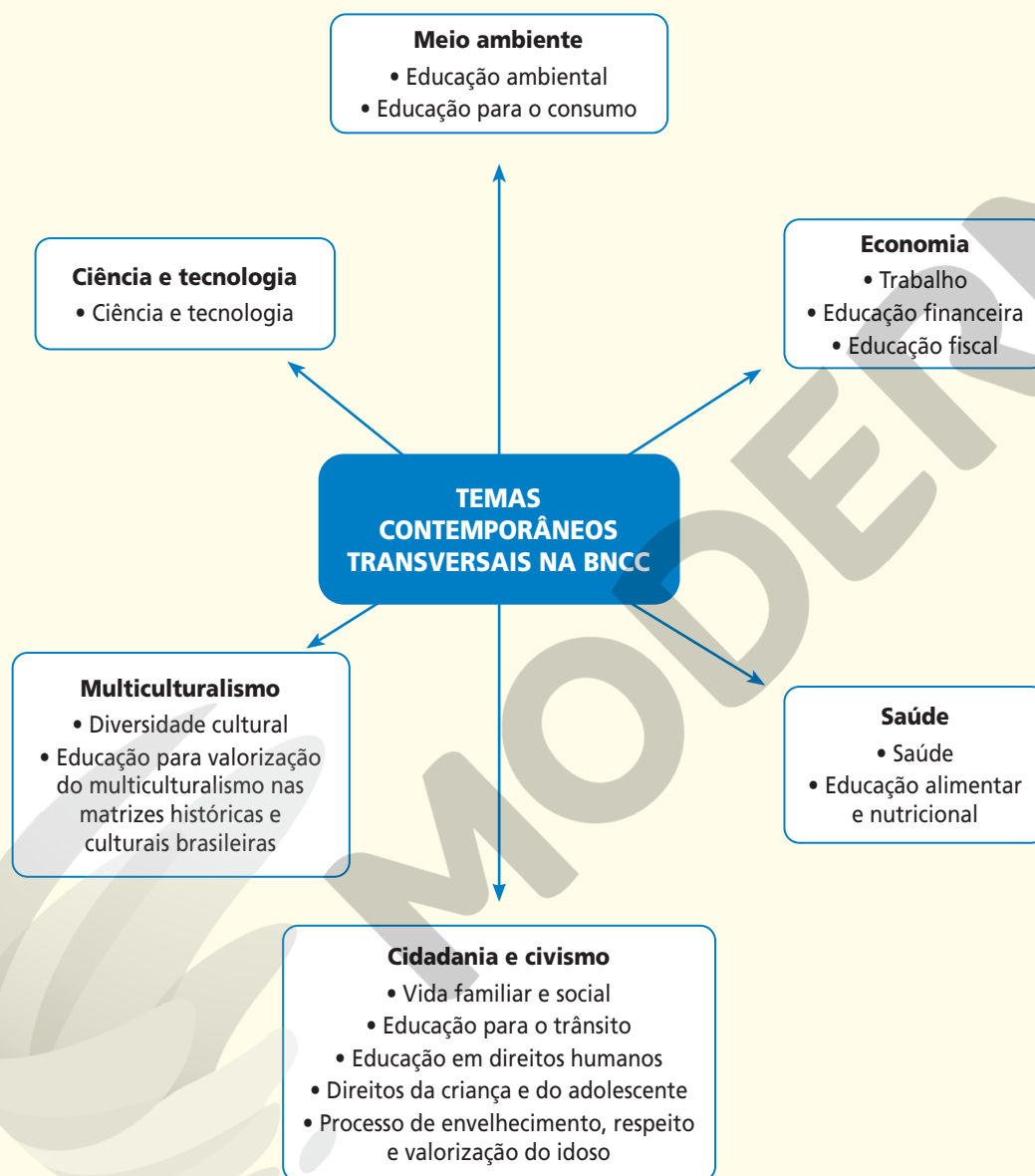


Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2018.

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.

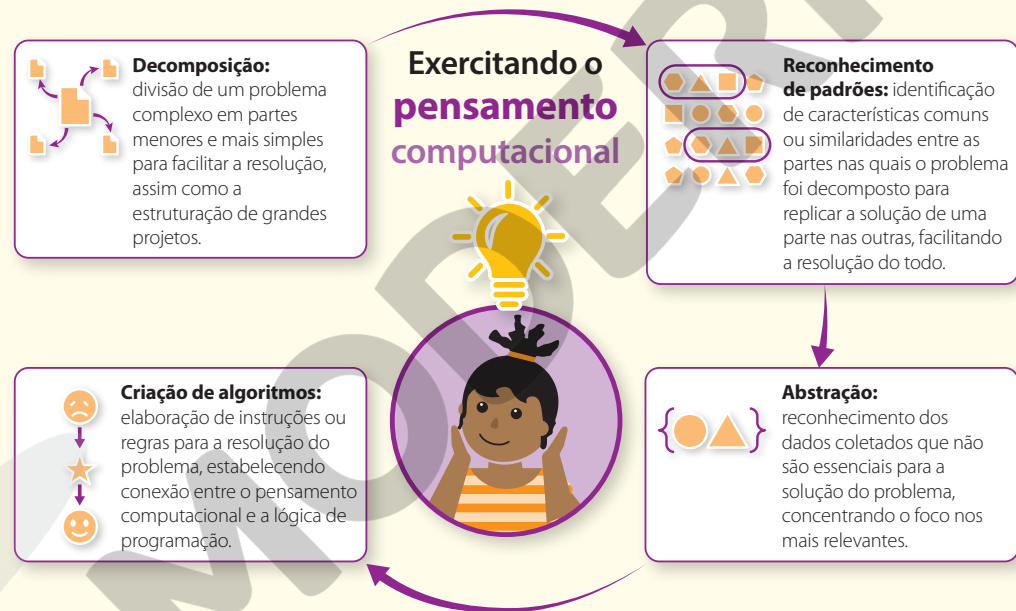
A internet e as novas tecnologias de informação e comunicação modificaram o modo como os sujeitos se relacionam com o ensino, com as outras pessoas e até com eles mesmos. O processo de ensino e aprendizagem deve incluir esses fatores para não ficar alheio à sociedade que o cerca. Além disso, o desenvolvimento 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 [...]”

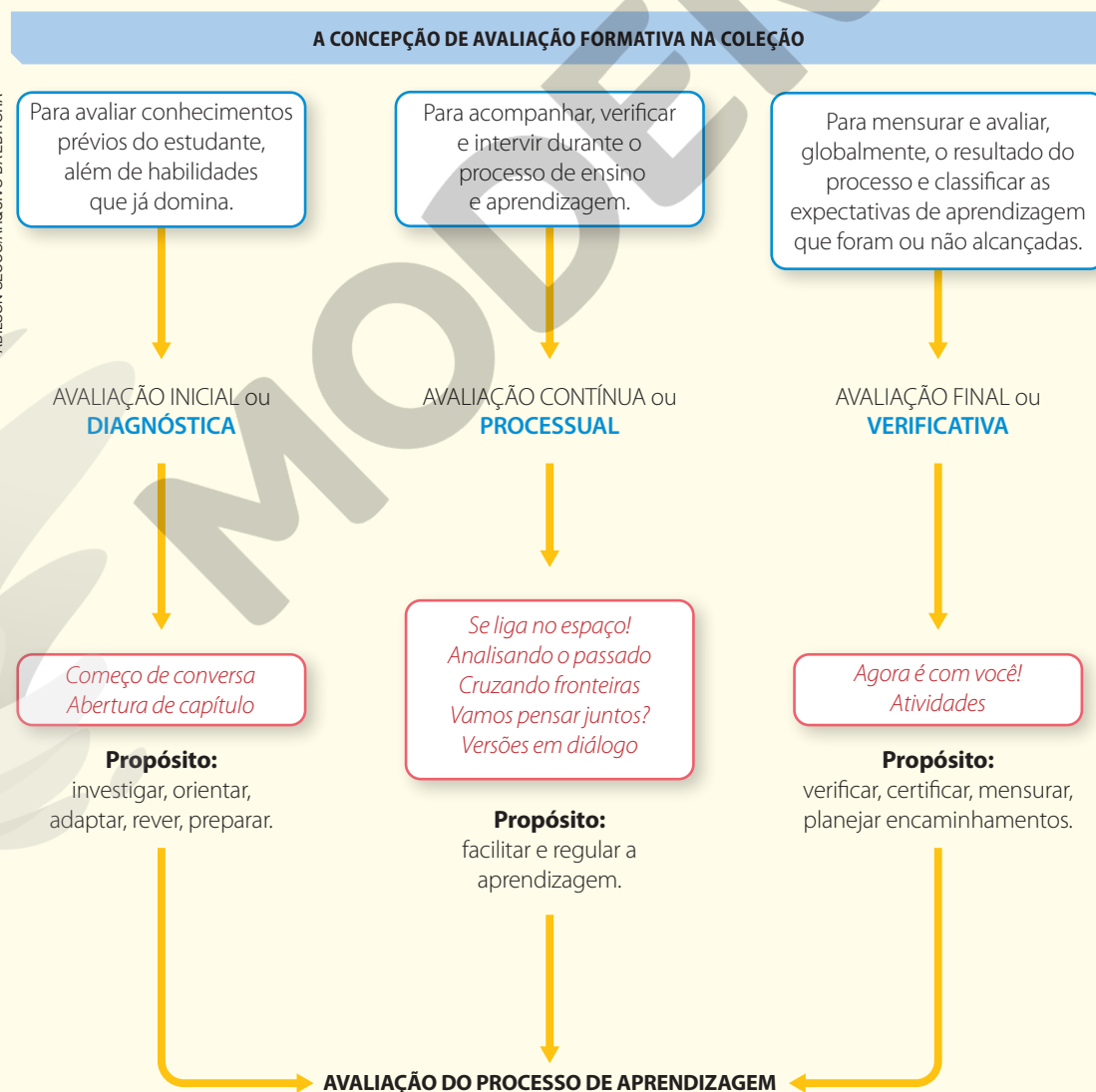
● Avaliar para aperfeiçoar

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 box “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).

WERETHER SANTANA/ESTADÃO CONTEÚDO



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 desenvolve nessa obra diversos tópicos 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 as instâncias competentes para o desenvolvimento de 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*, São Paulo, 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 – 7º 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 deste volume foi proposto em atenção às unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades previstas pela BNCC para o 7º ano. A organização dos conteúdos segue uma ordem cronológica e recobre um período que vai da chamada primeira modernidade, com a formação dos Estados monárquicos, a emergência da cultura renascentista e as reformas religiosas, até os processos de colonização nas Américas, discutindo as conexões e os deslocamentos entre os continentes europeu, americano e africano.

Essa opção também corresponde à tradição do ensino desse componente curricular, abordando conteúdos que fazem parte da prática dos professores de história. Instaura-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 7º ano pelas razões indicadas a seguir.

- Há continuidades em relação ao 6º ano que se revelam no estudo da historicidade dos conceitos e na abordagem das permanências e rupturas entre o mundo medieval e o mundo moderno, expressas em objetivos como: “Apresentar as principais características do início da Idade Moderna e o sentido do termo *moderno*” e “Analisar a historicidade do termo *renascimento* e o uso que se faz dele”.
- A seleção de conteúdos que relacionam a história da América, da África e da Europa na constituição do mundo moderno caracteriza o volume, assim, justificam-se objetivos como estes: “Caracterizar algumas culturas africanas que cruzaram o Atlântico e a formação de identidades diaspóricas na América e “Analisar as dinâmicas de aproximação e conflito entre os portugueses e as populações indígenas, valorizando os saberes produzidos por intelectuais e artistas indígenas contemporâneos sobre a colonização”.
- Ao longo do volume, é trabalhada a compreensão das diferenças entre a longa duração, referente às estruturas sociais, e a curta duração, mais ligada aos fatos e eventos, que se revela em objetivos como: “Relacionar os desdobramentos do intercâmbio colombiano e da mundialização a elementos presentes no cotidiano dos estudantes, associando-os aos impactos ambientais e a questões alimentares no planeta”.

- O conjunto dos conteúdos trabalhados no 7º ano permite relacionar acontecimentos e estruturas mais amplas por meio de objetivos como: “Descrever a organização do comércio de escravizados na África antes e depois da presença colonial europeia” e “Expor a dinâmica das interações comerciais entre Ásia, África e Europa, destacando o intercâmbio de produtos, pessoas e saberes durante a expansão marítima”.

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 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*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 78, 2016. 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 os 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 uma enquete sobre a educação fiscal dos adultos da comunidade e de um projeto de lei para tornar o acesso ao mercado de trabalho mais igualitário, 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 das competências da BNCC, bem como de suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, respeitando as capacidades cognitivas e afetivas dos estudantes do 7º ano.

2. A BNCC neste volume

Competências gerais e específicas – 7º 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 7º ano.

	COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA
Abertura da unidade 1 – Origens da modernidade	1, 3, 4, 8, 9, 10	1, 4, 6	4
Capítulo 1 – As monarquias nacionais e a expansão marítima europeia	9	1, 2, 5, 7	3, 4, 6
Capítulo 2 – Renascimento cultural e Humanismo	1, 3, 9	2, 6, 7	1, 2, 5, 6
Capítulo 3 – As reformas religiosas no século XVI	2	5, 6	2, 4
Abertura da unidade 2 – Modernidade e mundialização	2, 4, 5	2, 3	7
Capítulo 4 – O Antigo Regime		1, 2	1, 3, 6
Capítulo 5 – A conquista da América e a mundialização da economia		5, 7	1, 3, 4, 5
Capítulo 6 – A colonização da América espanhola	3, 7, 9	1	1, 4
Abertura da unidade 3 – Os primeiros séculos da América portuguesa	1, 2, 4	2	1, 2
Capítulo 7 – América portuguesa: chegada dos europeus e início da colonização		1, 4	4, 5, 6
Capítulo 8 – A sociedade do açúcar e a expansão da América portuguesa	1, 2, 3, 7, 9	2, 5, 6, 7	1, 3, 4, 5, 6
Capítulo 9 – O projeto holandês na América portuguesa e na África	9	5, 7	3, 5, 6
Abertura da unidade 4 – Trabalho, violência e riqueza na América	1, 2, 4, 6, 7, 10	6	1, 4, 5
Capítulo 10 – A descoberta do ouro na América portuguesa e a sociedade mineradora	2, 4, 7	5, 6, 7	1, 3, 4, 5
Capítulo 11 – Diáspora africana	9	2, 5, 6	3, 5, 6
Capítulo 12 – As Treze Colônias inglesas na América	9	2, 4, 5, 7	1, 3, 4, 5, 6

Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – 7º ano

Nos quadros a seguir, são apresentados os objetos de conhecimento e as habilidades referentes ao volume do 7º ano.

UNIDADE TEMÁTICA: O MUNDO MODERNO E A CONEXÃO ENTRE SOCIEDADES AFRICANAS, AMERICANAS E EUROPEIAS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.	1, 2
A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12
Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	5, 7, 11, 12

UNIDADE TEMÁTICA: HUMANISMOS, RENASCIMENTOS E O NOVO MUNDO		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.	2
Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12
As descobertas científicas e a expansão marítima	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	1, 5

UNIDADE TEMÁTICA: A ORGANIZAÇÃO DO PODER E AS DINÂMICAS DO MUNDO COLONIAL AMERICANO

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.	1, 3, 4
A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	5, 6, 7, 12 1, 5, 6, 7, 10, 12
A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. (EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	6, 8, 10, 12 7, 8, 9, 10 7, 8, 10

UNIDADE TEMÁTICA: LÓGICAS COMERCIAIS E MERCANTIS DA MODERNIDADE

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. (EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	1, 6, 7, 9, 10, 11, 12 7, 8, 10, 11, 12
As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	6, 11 7, 9, 11, 12
A emergência do capitalismo	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	4

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, Júlia Daher, Juliana Muscovick, Maurício Madi, Thais Videira
Preparação de texto: Denise Ceron
Assessoria didático-pedagógica: Maria Lídia Vicentin Aguiar, Virginia de Almeida Bessa
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: Chapéu utilizado na Congada de São Benedito, no município de Ilhabela (SP). Foto de 2013. © Fabio Colombini
Coordenação de arte: Mônica Maldonado
Edição de arte: Jayres Gomes
Editoração eletrônica: Teclas
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Ana Cortazzo, Ana P. Felipe, Cecília Oku, Dirce Y. Yamamoto, Nancy H. Dias, Palavra Certa, Sandra G. Cortés, Tatiana Malheiro
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes
Pesquisa iconográfica: Aline Reis Chiarelli, Odete Ernestina Pereira
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 : 7º 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 978-85-16-13502-1

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.

22-111522 CDD=372.89

Índice para catálogo sistemático:

I. História : Ensino fundamental 372.89
Cidade Maria D'Áe - Biblioteca - 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 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 chapéu utilizado na Congada de São Benedito, no município de Ilhabela (SP). A valorização de manifestações culturais como a congada reforça o respeito à pluralidade e aos saberes dos povos negros que, durante séculos, resistiram ao processo de escravidão e foram fundamentais para a formação da sociedade brasileira.

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.

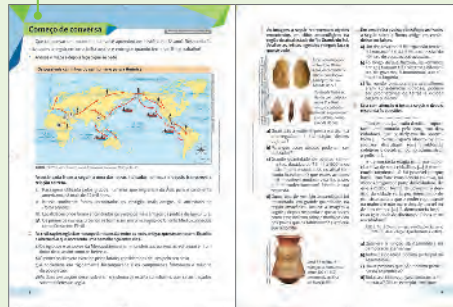
Bons estudos!

Conheça seu livro

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

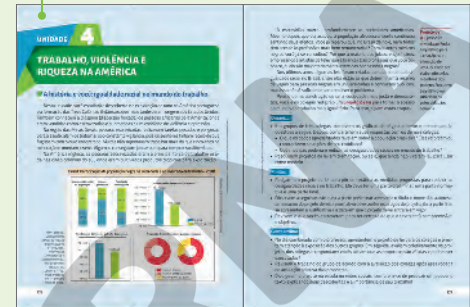
Começo de conversa

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.

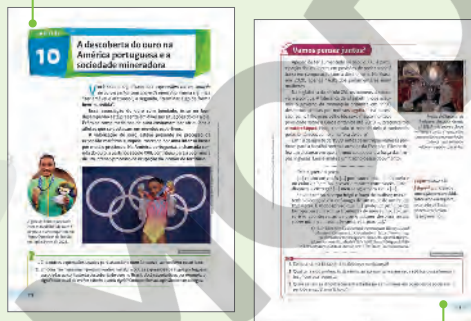


Abertura de capítulo

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 box, 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 box. 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.



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.



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.

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 ORIGENS DA MODERNIDADE..... 12

Capítulo 1 As monarquias nacionais e a expansão marítima europeia 14

As transformações na Europa medieval	15
O processo de centralização política na Europa ...	16
A expansão ultramarina portuguesa	18
A formação da monarquia espanhola e sua expansão ultramarina.....	22
Versões em diálogo	24
Os tratados de divisão do mundo	26
Circulação de pessoas e saberes na Europa	27
Atividades	28

Capítulo 2 Renascimento cultural e Humanismo 30

O Renascimento	31
Vamos pensar juntos?	33
O Renascimento na Península Itálica.....	34
Cruzando fronteiras	38
As artistas do Renascimento	41
O Renascimento e o Humanismo se espalham pela Europa.....	42
O Renascimento científico	44
Atividades	46

Capítulo 3 As reformas religiosas no século XVI..... 48

Hereges, reformadores e as controvérsias do mundo cristão	49
As críticas à Igreja no início da Idade Moderna	51
A Reforma Luterana.....	52
O Sacro Império Romano-Germânico e o luteranismo.....	53
O calvinismo	55
Analisando o passado	56
A Reforma Anglicana	57
A Reforma Católica	58
As guerras de religião	60
Atividades	62

UNIDADE 2 MODERNIDADE E MUNDIALIZAÇÃO 64

Capítulo 4 O Antigo Regime..... 66

O absolutismo	67
O mercantilismo	69
A sociedade do Antigo Regime	71
Versões em diálogo	72
O absolutismo francês	73
O absolutismo inglês	78
Vamos pensar juntos?	81
Atividades	82

Capítulo 5 A conquista da América e a mundialização da economia 84

A América às vésperas do contato com a Europa	85
A conquista da América	87
Analisando o passado	92
O intercâmbio colombiano.....	95
Cruzando fronteiras	96
O espaço atlântico	97
O Oceano Pacífico na primeira globalização.....	99
Atividades	100

Capítulo 6 A colonização da América espanhola..... 102

América espanhola: o que aconteceu depois da conquista?	103
A conquista espiritual.....	104
A consolidação do Império Espanhol na América	106
Mulheres na América espanhola.....	109
A sociedade na América espanhola	111
Analisando o passado	115
As formas de trabalho na América espanhola.....	116
Atividades	118

UNIDADE 3 OS PRIMEIROS SÉCULOS DA AMÉRICA PORTUGUESA 120

Capítulo 7 América portuguesa: chegada dos europeus e início da colonização 122

Descoberta ou invasão: quem controla a narrativa? 123

A chegada dos portugueses à América 125

Os indígenas dos primeiros contatos 127

Os primeiros anos da América portuguesa 129

O início da colonização 131

Os franceses na América portuguesa 135

Cruzando fronteiras 137

Atividades 138

Capítulo 8 A sociedade do açúcar e a expansão da América portuguesa 140

O cultivo de açúcar na América portuguesa 141

Analisando o passado 144

A interiorização do território colonial português 146

Vamos pensar juntos? 152

Atividades 156

Capítulo 9 O projeto holandês na América portuguesa e na África 158

Os holandeses se lançam ao mar 159

A União Ibérica 163

O Império Holandês na América portuguesa e na África 167

Versões em diálogo 168

Atividades 174

UNIDADE 4 TRABALHO, VIOLÊNCIA E RIQUEZA NA AMÉRICA 176

Capítulo 10 A descoberta do ouro na América portuguesa e a sociedade mineradora 178

A descoberta do ouro nas Minas Gerais 179

O abastecimento das minas e a formação dos primeiros núcleos urbanos 183

A sociedade mineradora: trabalho, hierarquia e mobilidade social 185

Analisando o passado 188

Religião e cultura na sociedade mineradora 189

A crise do ouro na América portuguesa 192

A reconfiguração territorial da América portuguesa 193

Atividades 194

Capítulo 11 Diáspora africana 196

Escravidão: presente e passado 197

A escravidão na África antes dos europeus 200

A diáspora africana e o tráfico transatlântico 202

Cruzando fronteiras 204

Cultura, resistência e escravidão 210

Atividades 214

Capítulo 12 As Treze Colônias inglesas na América 216

Primeiros exploradores na América do Norte 217

Os primeiros núcleos de colonização 218

A colonização da América e os problemas sociais ingleses 221

Versões em diálogo 224

O cultivo de tabaco e a fundação de Maryland 226

Servidão temporária e escravidão nas colônias inglesas 227

A formação das Treze Colônias 228

Vamos pensar juntos? 230

Atividades 232

Referências bibliográficas comentadas 234

Mapas 238

Começo de conversa

Neste primeiro contato com os estudantes do 7º ano, o objetivo desta avaliação diagnóstica é verificar qual é o domínio deles de leitura de imagens, de mapas e de textos, a compreensão dos enunciados das atividades e a elaboração de respostas (discursivas, de múltipla escolha etc.). Além disso, a avaliação também permite sondar algumas noções aprendidas no 6º ano para que seja possível verificar qual domínio os estudantes têm sobre o conteúdo trabalhado.

Atividade 1

Objetivo de aprendizagem

Avaliar conhecimentos relacionados à origem da humanidade, seus deslocamentos pelo planeta, o início da agricultura e a formação dos primeiros núcleos urbanos.

Expectativa de respostas

I. C; II. B; III. A; IV. D.

Superação de defasagens

Retome a leitura do mapa-múndi com os estudantes. Solicite a identificação do tema geral da questão: origens da humanidade, práticas agrícolas, formação das primeiras cidades e povoamento do continente americano. Pontue a existência de uma sequência, histórica e cronológica, na ordenação dos processos indicados nas frases.

Atividade 2

Objetivo de aprendizagem

Avaliar conhecimentos gerais sobre as sociedades antigas do Crescente Fértil.

Expectativa de resposta

Alternativa c.

Superação de defasagens

Retome com os estudantes os significados de monoteísmo e de politeísmo, os sistemas de escrita da Mesopotâmia (cuneiforme) e do Egito (hieroglífica) e as diferenças históricas e de organização política entre esses povos. Destaque a base agrária dessas sociedades e retome os conceitos de hierarquia social e estratificação social.

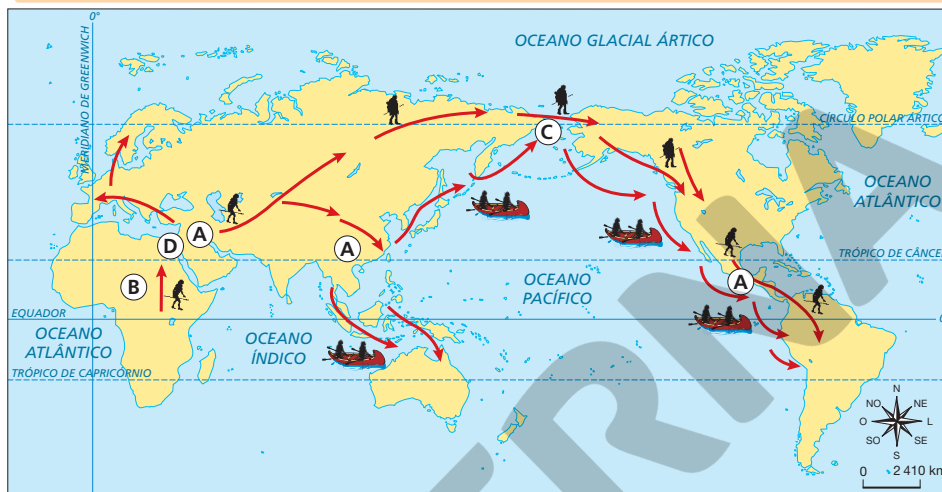
Começo de conversa

Responda em uma folha avulsa.

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

1. Analise o mapa e depois faça o que se pede.

Os possíveis caminhos do ser humano para a América



FONTE: DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 14–15.

Associe cada frase a seguir a uma das letras indicadas no mapa e depois transcreva a relação correta.

- I. Passagem utilizada pelos grupos humanos que migraram da Ásia para o continente americano, há mais de 12 mil anos.
 - II. Nesse continente foram encontrados os vestígios mais antigos de ancestrais do *Homo sapiens*.
 - III. Localidades onde foram encontrados os vestígios mais antigos da prática da agricultura.
 - IV. Os primeiros núcleos urbanos se formaram em uma região do Oriente Médio conhecida como Crescente Fértil.
2. As civilizações egípcia e mesopotâmica estão entre as mais antigas que se conhecem. Escolha a alternativa que apresenta uma semelhança entre elas.
- a) Os egípcios e os povos da Mesopotâmia eram monoteístas, ou seja, acreditavam em um único deus assim como os hebreus.
 - b) O poder político era exercido pelos faraós, considerados deuses pelo seu povo.
 - c) A sociedade era rigidamente hierarquizada e os camponeses formavam a maioria da população.
 - d) As duas civilizações desenvolveram o sistema de escrita cuneiforme, com sinais traçados sobre tabletes de argila.

8

Atividade 3

Objetivo de aprendizagem

Avaliar a leitura de imagens e a produção do saber histórico a partir de vestígios da cultura material, ou seja, a elaboração de hipóteses explicativas para os achados arqueológicos referentes aos habitantes mais antigos do atual território brasileiro.

Expectativa de respostas

- a) Os objetos foram feitos de pedra lascada, ou seja, a partir da fricção de uma pedra em outra.
- b) As pontas de lança e de flechas provavelmente eram utilizadas em atividades de sobrevivência, como a caça e a pesca. A faca poderia ser utilizada na coleta de vegetais, para alimentação e obtenção de matérias-primas para confecção de outros utensílios.

Continua

3. As imagens a seguir representam objetos encontrados em sítios arqueológicos na região do atual estado do Rio Grande do Sul. Analise-as, leia as legendas e depois faça o que se pede.

FOTOS: 1 - COME JOÃO CARLOS MORENO DE SOUSA, CENTRO DE PESQUISA E PRÉ-HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL (CEPA-UNISUL); 2 - JOÃO CARLOS MORENO DE SOUSA, CENTRO DE ENSINO E PESQUISA ARQUEOLÓGICA DA UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL (CEPA-UNISUL)



Faca, com datação entre 13 e 10 mil anos, encontrada no sítio arqueológico Laranjito, no Rio Grande do Sul.



Pontas de flecha ou dardo, com datação entre 11 e 9 mil anos, encontradas no sítio arqueológico Garivaldino, no Rio Grande do Sul.

- Quais são a matéria-prima e a técnica empregadas na fabricação desses objetos?
- Para que esses objetos poderiam ser utilizados?
- Grande quantidade de objetos semelhantes, datados de 12 mil a 500 anos atrás, foram encontrados no atual território brasileiro. O que esses achados indicam sobre o modo de vida dos povos que os confeccionaram? Justifique sua resposta.
- Outro tipo de vestígio arqueológico foi encontrado, em grande quantidade, na região amazônica. Analise a imagem a seguir e depois responda: o que achados como esse indicam sobre o modo de vida dos povos que os fabricaram? Justifique sua resposta.



Urna de cerâmica marajoara produzida entre 400 e 1350, encontrada na Ilha de Marajó (PA).

ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI, BELÉM

4. Em uma folha avulsa, classifique as frases a seguir sobre a Roma antiga em verdadeiras ou falsas.

- Um dos resultados da expansão territorial romana foi o aumento expressivo do número de pessoas escravizadas.
- Ao longo de sua história, os romanos antigos tiveram três sistemas diferentes de governo: a monarquia, a república e o império.
- No mundo romano antigo, as mulheres eram consideradas cidadãs, podiam ser proprietárias de terras e ocupar cargos públicos.

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

“Em Atenas [...] cada decisão importante era tomada pelo conjunto dos cidadãos, que participava da Assembleia [...]. Nesse espaço aberto, os atenienses discutiam seus problemas coletivos e decidiam como administrar a pólis [...].

A democracia exigia uma participação ativa de seus cidadãos. [...] A democracia ateniense só foi possível porque havia uma forte consciência coletiva, ao menos em grande parte dos cidadãos, de que a melhor forma de governar o destino da cidade seria por intermédio de um sistema em que o poder repousasse na maioria e não nas mãos de um rei ou de um tirano. [...] A democracia implicava igualdade de direitos políticos entre os cidadãos.”

REDE, M. *A Grécia antiga*. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 26. (Coleção Que história é esta?).

- Qual era a função da Assembleia na democracia ateniense?
- Todos os cidadãos podiam participar da Assembleia?
- Havia pessoas que não podiam participar da Assembleia?
- Todas as cidades gregas adotaram a democracia? Dê um exemplo e explique.

9

Atividade 4

Objetivo de aprendizagem

Identificar algumas características da sociedade romana e de sua organização política.

Expectativa de respostas

- a) V; b) V; c) F.

Superação de defasagens

Retome com os estudantes os efeitos resultantes da expansão territorial romana, bem como as diferentes organizações políticas vivenciadas por eles ao longo da história. Quanto à condição das mulheres romanas: estavam submetidas à autoridade masculina (de seus pais ou maridos) e não tinham os privilégios da cidadania romana.

Atividade 5

Objetivo de aprendizagem

Avaliar a competência leitora e os conhecimentos dos estudantes sobre a democracia e a cidadania atenienses.

Expectativa de respostas

- Reunir os cidadãos, estabelecer votação e deferir as decisões votadas coletivamente.
- Todos os cidadãos podiam participar da Assembleia, sem distinção de riqueza ou prestígio social.
- As mulheres, os escravos, os estrangeiros e as crianças não eram considerados cidadãos, portanto não podiam participar da Assembleia.
- Não. Esparta, por exemplo, era uma diarquia e o domínio político era exercido pela aristocracia espartana.

Superação de defasagens

Retome os seguintes conceitos: democracia, aristocracia e cidadania entre os povos citados na atividade. Estabeleça as diferenças entre a democracia ateniense e o regime político espartano.

Continuação

- Os achados provavelmente indicam que esses povos eram caçadores-coletores.
- Espera-se que os estudantes relacionem a cerâmica à agricultura, considerando que as vasilhas poderiam ser utilizadas para armazenar e transportar alimentos.

Superação de defasagens

Oriente a releitura do enunciado da questão, retomando o significado dos termos: cultura material e sítio arqueológico. Promova a troca de ideias a partir da observação dos objetos líticos representados. Incentive o compartilhamento de hipóteses sobre o modo de vida dos povos que fabricaram os artefatos encontrados no Rio Grande do Sul e a cerâmica encontrada no Pará, relacionando, respectivamente, à caça e coleta e à agricultura.

Atividade 6

Objetivo de aprendizagem

Avaliar os conhecimentos gerais sobre as chamadas civilizações pré-colombianas.

Expectativa de respostas

- a) II; b) III; c) I; d) IV.

Superação de defasagens

Incentive o reconhecimento das pistas presentes em cada frase, procedimento que facilita a identificação das características culturais dos maias, astecas e incas.

Atividade 7

Objetivo de aprendizagem

Avaliar a compreensão cartográfica associada à crise do Império Romano, as mudanças e as permanências políticas e culturais decorrentes desse processo e as características do mundo bizantino.

Expectativa de respostas

a) O mapa representa a configuração política da Europa ocidental após a desintegração do Império Romano do Ocidente.

b) O fim da unidade política e administrativa romana, resultando na fragmentação do império; a crise do sistema escravista devido à diminuição das guerras de conquista, impactando na produção agrícola.

c) A língua latina e a religião cristã foram apropriadas e misturadas por vários reinos germânicos, influenciando a formação das atuais línguas europeias e a manifestação religiosa do continente.

d) Manutenção da unidade política, intensas atividades comerciais e desenvolvimento do chamado cristianismo ortodoxo.

Superação de defasagens

Promova o compartilhamento das respostas entre os estudantes, garantindo que registrem informações complementares e ajustem as suas resoluções.

Começo de conversa

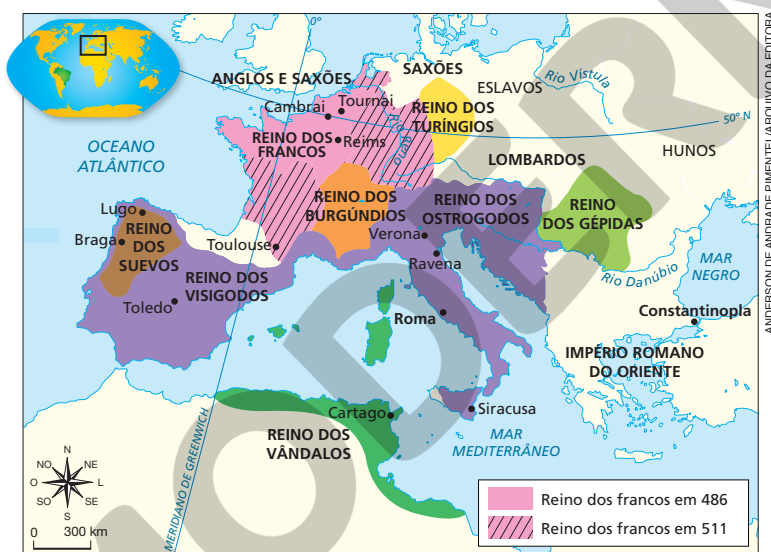
6. Entre os povos antigos do continente americano, os maias, os astecas e os incas estão entre os mais conhecidos na atualidade. Apesar das diferenças entre eles, havia várias semelhanças também. Classifique as frases de acordo com os itens a seguir, transcrevendo as associações corretas.

- I. Incas. III. Astecas.
II. Maias. IV. Incas, maias e astecas.

- a) Formaram cidades que foram abandonadas antes de os primeiros europeus chegarem às Américas.
b) Dominaram um vasto império cuja capital, Tenochtitlán, era uma das maiores cidades de seu tempo.
c) Desenvolveram a técnica da agricultura em terraços, que possibilitou o cultivo em áreas montanhosas.
d) Tinham conhecimento de técnicas de construção sofisticadas, com o uso da pedra, para erguer pirâmides, templos e palácios.

7. Analise o mapa e depois faça o que se pede.

Reinos germânicos – séculos V-VI



FONTE: HILGEMANN, W.; KINDER, H. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 112.

- a) Por que o Império Romano do Ocidente não está representado no mapa?
b) Aponte e explique duas mudanças que ocorriam na Europa Ocidental durante a época da formação dos reinos germânicos.
c) Aponte e explique duas características da cultura romana que permaneceram vivas na Europa após a formação dos reinos germânicos.
d) Aponte e explique duas características do Império Romano do Oriente.

Atividade 8

Objetivo de aprendizagem

Verificar a compreensão de algumas das principais características das três religiões monoteístas.

Expectativa de respostas

- a) Judaísmo – cristianismo – islamismo.
b) Todas se originaram no Oriente Médio. O judaísmo e o cristianismo, na região da Palestina, e o islamismo, na Península Arábica.

c) A *Torá* é o livro sagrado dos judeus, a *Bíblia*, o dos cristãos e o *Alcorão*, o dos muçulmanos.

Superação de defasagens

Retome a localização geográfica e a composição geral das sociedades que habitaram o chamado Oriente Médio. Aproveite para enfatizar a longa duração das tradições religiosas monoteístas.

8. O cristianismo e o islamismo estão entre as religiões que possuem o maior número de seguidores na atualidade. Assim como o judaísmo, são religiões monoteístas, isto é, acreditam na existência de um único deus.

a) Escreva o nome das três religiões em ordem cronológica, isto é, da mais antiga para a mais recente.

b) Qual é o lugar de origem de cada uma delas?

c) Qual é o nome do livro sagrado de cada uma das três religiões monoteístas?

9. Analise as imagens, leia as legendas e depois faça o que se pede.



A Grande Mesquita de Djenné, situada no Mali. Foto de 2019. A mesquita localiza-se na região do continente africano conhecida como Sahel e foi declarada Patrimônio Mundial pela Unesco. Construída no século XIII, com tijolos de terra crua, sua conservação exige cuidados constantes.



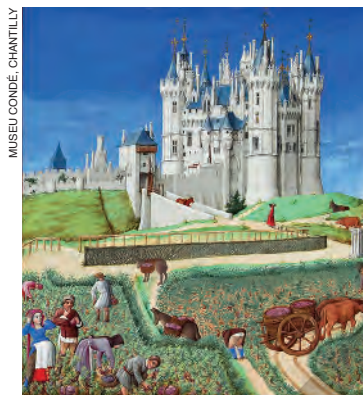
Caravana de camelos no Níger. Foto de 2020. Caravanas de camelos percorrem as rotas transaarianas desde a Antiguidade. Até o presente, esse tipo de transporte é considerado um dos mais adequados para as condições da região.

a) Explique o que é uma mesquita.

b) Muitas mesquitas foram erguidas no norte da África e na região do Sahel no mesmo período. Por que isso ocorreu?

c) Na época da expansão do islã pelo norte da África, existiam reinos poderosos, como o de Mali e o de Gana. Relacione a riqueza desses reinos com a segunda imagem.

10. Analise a imagem a seguir. Ela representa uma unidade produtiva comum no Ocidente europeu medieval: o manso senhorial.



Gravura representando o mês de setembro presente no livro *As riquíssimas horas do Duque de Berry*, 1410.

a) Quem eram os habitantes dos castelos e que posição eles ocupavam na sociedade medieval?

b) Indique quem eram os trabalhadores representados na imagem e as suas obrigações nesse sistema.

11. A partir do século X, várias mudanças ocorreram na Europa feudal. A esse respeito, explique.

a) O que favoreceu o crescimento da população europeia, a partir dessa época?

b) Quais eram as categorias sociais e as ocupações das pessoas que moravam nas cidades?

c) Uma grande crise se abateu sobre o mundo europeu durante o século XIV. Quais foram seus motivos e os impactos na sociedade da época?

Continuação

Superação de defasagens

Identificar em um mapa físico da África paisagens naturais como o deserto do Saara e o Sahel. Rememorar as civilizações africanas antigas e a islâmica, estudadas no 6º ano.

Atividade 10

Objetivo de aprendizagem

Interpretar a imagem relacionando-a à estrutura da sociedade feudal.

Expectativa de respostas

a) De modo geral, o castelo era habitado pela nobreza, que exercia poder militar, administrativo e judicial.

b) Os servos. Eles tinham a obrigação de cultivar as terras exclusivas do nobre e pagar-lhe diversos tributos.

Superação de defasagens

Solicite aos estudantes que façam a descrição detalhada da gravura e enfatize o caráter das relações sociais que se estabeleceram na Europa feudal, marcadas por laços de dependência pessoal.

Atividade 11

Objetivo de aprendizagem

Contextualizar a expansão feudal e identificar os fatores e os impactos da grande crise do século XIV.

Expectativa de respostas

a) Ausência de novas invasões no Ocidente europeu associada às melhorias nas técnicas agrícolas, impactando na queda da mortalidade e no aumento da população.

b) Os habitantes das cidades eram chamados genericamente de burgueses. Eram comerciantes, artesãos, trabalhadores assalariados, banqueiros, professores, estudantes etc.

c) A disseminação da peste negra e a Guerra dos Cem Anos resultaram num período marcado pela fome e por grande mortalidade, ocasionando declínio demográfico acentuado e prejuízos para o comércio e para o artesanato.

Superação de defasagens

Compartilhe as respostas dos estudantes e registre-as na lousa, para que todos tenham uma visão de conjunto e possam fazer os ajustes em suas respostas.

Atividade 9

Objetivo de aprendizagem

Interpretar imagens relacionadas aos reinos africanos do Sahel e à expansão do islã na região.

Expectativa de respostas

a) É o nome dos templos religiosos muçulmanos.

b) O Império Islâmico se expandiu rapidamente a partir do século VII, atingindo todo o norte da África e influenciando a cultura da região.

c) A base da riqueza desses reinos eram as caravanas que comercializavam mercadorias valiosas.

Com a proposta de produção em grupo de um boletim inter-religioso, procura-se não só reunir informações sobre as diferentes religiões praticadas por integrantes da comunidade escolar e por outros moradores do município, como também incentivar a convivência entre elas, contribuindo para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica** n.º 1, n.º 3, n.º 4, n.º 8, n.º 9 e n.º 10, das **Competências Específicas de Ciências Humanas** n.º 1, n.º 4 e n.º 6 e da **Competência Específica de História** n.º 4.

Temas Contemporâneos

Transversais

Por envolver o respeito à diversidade cultural, o conteúdo da abertura contribui para o desenvolvimento dos Temas Contemporâneos Transversais **Diversidade cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Abertura de unidade

Essa unidade abarca os capítulos 1 (“As monarquias nacionais e a expansão marítima europeia”), 2 (“Renascimento cultural e Humanismo”) e 3 (“As reformas religiosas no século XVI”) do volume. Com a abertura sobre diversidade e tolerância religiosa, pretende-se dar continuidade à discussão iniciada na unidade 4 do volume de 6.º ano. Na ocasião, os estudantes foram convidados a produzir pôsteres para uma campanha de combate à intolerância religiosa no país. Nessa abertura, o tema é retomado, com foco no município e na comunidade escolar. O objetivo é incentivar o convívio pacífico e respeitoso entre os adeptos de diferentes religiões. Diversos conteúdos trabalhados ao longo da unidade dialogam com o tema: a perseguição aos muçulmanos no processo de formação das monarquias ibéricas, a Reforma Protestante e a Reforma Católica etc. A diversidade e a tolerância religiosas são temas sensíveis, mas nem por isso sua discussão deve ser evitada, pois é por meio da convivência e do respeito às diferenças que a comunidade escolar aprende a lidar com os conflitos e casos de discriminação frequentemente relatados por crianças e adolescentes.

Continua

UNIDADE

1

ORIGENS DA MODERNIDADE

A história e você: diversidade e tolerância religiosa na escola

Nesta unidade, você começará a estudar a chamada Idade Moderna. Esse período histórico, iniciado na Europa entre os séculos XV e XVI, foi marcado pela valorização do pensamento racional, que pouco a pouco se sobrepôs ao pensamento religioso predominante na Idade Média.

Um dos fatos que marcaram a Idade Moderna foi a chamada Reforma Protestante. Você já ouviu falar das igrejas protestantes? Elas foram fundadas por pessoas que questionavam práticas e dogmas da Igreja Católica. Com a Reforma Protestante, a autoridade do papa passou a ser contestada e os reis conquistaram mais poder.

Outro fato importante ocorrido na Idade Moderna foi o desenvolvimento das ciências, impulsionado pelo desejo de dominar a natureza. Além disso, movidos pela vontade de explorar o mundo, aventureiros cruzaram oceanos em busca de novas terras, dando início à colonização da América, por exemplo. Com as descobertas científicas e a chegada a diferentes continentes, os europeus deixaram de acreditar que Deus era a medida de todas as coisas. Dessa maneira, em muitos casos, a régua do mundo passou a ser o ser humano!

Mesmo com tantas mudanças, a religião continuou ocupando lugar central na vida dos europeus, bem como nas sociedades por eles colonizadas. Em países como a França e a Suíça, católicos e protestantes se enfrentavam em guerras religiosas. Na Espanha e em Portugal, a Santa Inquisição perseguia judeus e muçulmanos.

Na África e na América, os colonizadores condenavam a religião dos nativos, forçando-os a se converter ao catolicismo. Muita gente morreu ou foi perseguida em nome de um deus que não reconhecia como seu!

Depois de cinco séculos, a intolerância religiosa continua a existir. Isso porque, ainda hoje, muitas pessoas e grupos acreditam que sua religião é a única verdadeira.

Você conhece alguém que sofreu discriminação por causa da religião? Muitas vezes, a intolerância religiosa está presente na escola e é motivada pela desinformação e pelo preconceito.

Para combater a desinformação e o preconceito, você e os colegas produzirão um boletim inter-religioso, com informações sobre diferentes religiões praticadas no município em que fica a escola.

12

Continuação

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (2015) entre os estudantes de 13 a 18 que alegaram ter sofrido algum tipo de humilhação na escola, 4,2% apontaram a religião como motivo das provocações dos colegas. Os dados numéricos foram retirados de: DIVERSIDADE: por que estimular a tolerância religiosa no ambiente escolar. HIROMI, F; GOIS, A. *Aprendizagem em Foco*, São Paulo, n. 33, ago. 2017, p. 2.

Continua

Boletim é uma publicação periódica sobre determinado assunto. Impresso ou digital, tem poucas páginas e é distribuído para um público específico. Para fazê-lo, sigam estas etapas:

Organizar

- Reúnam-se em grupos de no máximo cinco integrantes.
- Na internet ou em jornais e revistas impressos, façam um levantamento das igrejas, terreiros, mesquitas, sinagogas, santuários, templos e outros espaços religiosos do bairro ou do município.
- Compartilhem o que encontraram com os demais colegas. Em seguida, cada grupo escolherá um dos espaços religiosos identificados para produzir um texto sobre ele.

Produzir

- Produzam o texto. Ele deve conter a localização do espaço, as características da religião praticada nesse local e sua importância para a comunidade. Acrescentem ao texto imagens do local e dos rituais.
- Em sala, junto dos outros grupos, criem um título para o boletim e redijam um texto de apresentação do periódico, oferecendo dicas de convivência entre as religiões.
- Com o auxílio do professor, revisem todos os textos.
- Elaborem a capa do boletim, que deve conter o título, a data da publicação e o texto de apresentação.
- Distribuam o texto principal e as imagens nas páginas seguintes. Na última delas, na parte inferior, informem o nome de todos os estudantes que participaram da produção do boletim.

Compartilhar

- Combinem um dia para produzir cópias do boletim, com o auxílio do professor, e distribuí-las na escola.
- Se possível, tirem fotos ou digitalizem o boletim e divulguem o material nas redes sociais!



SERGIO PANALLUPULSAR IMAGENS



CASSANDRA CURY/PULSAR IMAGENS



GERSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS

A diversidade religiosa é parte fundamental da cultura do Brasil. Nas imagens, fiéis acendem velas durante festa de Nossa Senhora Aparecida, em Londrina (PR). Foto de 2019. Jovem Guarani no interior da casa de reza Taguato Arandu, na aldeia Amaral Mymba Roka, Biguaçu (SC). Foto de 2016. Festa de Iemanjá na Praia do Cassino, Rio Grande (RS). Foto de 2020.

13

Continuação

Em alguns casos, a discriminação parte do corpo docente ou de funcionários; em outros são estes que relatam ser vítimas de preconceito por causa de suas crenças ou religião. Assim, justifica-se a abordagem do tema.

Atividade

Ao comentar o texto, resalte que a religiosidade é um elemento da cultura e, como toda manifestação cultural, deve ser respeitada e valorizada. Vale destacar também que a intolerância religiosa se manifesta não só em guerras, conflitos ou perseguições, mas também no cotidiano, inclusive o escolar. Ao questionar os estudantes sobre a religião que praticam ou sobre casos de intolerância, abra espaço para todos e procure mediar eventuais conflitos. Valorize os conhecimentos prévios deles, explorando as fotografias da abertura e perguntando se reconhecem os símbolos e distintivos religiosos representados. Caso os comentários apresentem elementos preconceituosos, procure desconstruí-los. Antes de iniciar a atividade, faça um levantamento dos espaços de celebração ou culto religioso do município em que fica a escola a fim de ajudar os estudantes a realizar a pesquisa. Se possível, leve para a sala de aula materiais impressos nos quais eles possam encontrar informações sobre esses locais. Caso haja comunidades indígenas próximas, vale levantar informações sobre seus ritos e os locais onde ocorrem. Reserve uma aula para o levantamento inicial. Auxilie os estudantes na escolha dos espaços que serão objetos dos artigos, de modo que as principais manifestações religiosas do município sejam contempladas. Caso algum deles se recuse a fazer a atividade por razões de fé, assegure-o de que pesquisar informações sobre uma religião não implica aderir a suas práticas e doutrinas, servindo apenas para conhecê-la melhor. Feita a distribuição dos espaços de culto entre grupos, oriente-os na realização da pesquisa. Reserve uma aula para a redação dos artigos e da apresentação, separando um momento para revisar os textos. Caso necessário, reserve mais uma aula para a diagramação e finalização, em meio impresso ou digital. Se possível, peça ao professor de arte ou ao de informática que auxilie os estudantes nessa etapa. Por fim, agende uma data para a reprodução e a distribuição do boletim. Em qualquer um dos casos, é importante preparar a comunidade escolar para receber o material, divulgando com antecedência sua distribuição.

Abertura

Com base na pintura em um biombo japonês, aborda-se a circulação de pessoas, mercadorias e ideias entre os continentes africano, asiático e europeu, um dos elementos do período, marcado pelo processo da expansão marítima europeia, tema a ser estudado ao longo do capítulo. Outros elementos desse processo, como os objetivos de expansão da fé católica, também serão abordados no capítulo. Pode-se utilizar a abertura para introduzir os assuntos e investigar os conhecimentos prévios dos estudantes.

Atividades

1. A imagem representa a circulação e o intercâmbio de pessoas, ideias e produtos, durante a expansão marítima europeia, entre três continentes: a Europa, a África e a Ásia. Entre os elementos da imagem, destacam-se o navio português (continente europeu), a presença de pessoas escravizadas, como o negro segurando a sombrinha (continente africano), os japoneses e o pavão (continente asiático).
2. Espera-se que os estudantes consigam identificar no texto o interesse comercial português e o de expansão da fé cristã, pois é mencionada a chegada dos padres jesuítas ao Japão.
3. Espera-se com a questão encorajar os estudantes a elaborar hipóteses. Eles podem imaginar rotas contornando o continente africano até o Japão, pelo norte da Europa, contornando a Ásia, ou mesmo no sentido oeste, contornando a América. Caso necessário, disponibilize um mapa-múndi para ajudá-los a elaborar as hipóteses.

CAPÍTULO

1

As monarquias nacionais e a expansão marítima europeia

A foto reproduzida nesta página é parte de uma pintura feita em um biombo japonês no começo do século XVII. Na pintura, o artista representou o momento da chegada de uma caravela portuguesa ao Japão e o desembarque de um grupo de padres jesuítas e de uma série de mercadorias, incluindo africanos escravizados.

Durante as viagens marítimas que fizeram desde o século XV, os portugueses estabeleceram contato com diferentes povos, incluindo os asiáticos.

CHRISTIE'S IMAGES/BRIDGEMAN IMAGES/KEystone - COLEÇÃO PARTICULAR



Detalhe de pintura produzida por Kano Naizen em biombo Namban, século XVII.

Responda oralmente.



1. Descreva elementos da imagem que são característicos dos continentes asiático, europeu e africano.
2. Identifique no texto dois interesses dos portugueses na Ásia.
3. Em sua opinião, que rota os portugueses percorreram para chegar ao Japão?

As transformações na Europa medieval

No 6º ano, você estudou as mudanças que ocorreram na Europa durante a Idade Média. De modo geral, do século XI ao XIV, as trocas comerciais se intensificaram, entre outros motivos, por causa do aumento dos contatos entre Ocidente e Oriente.

Esse processo de retomada comercial foi acompanhado pela formação e pela revitalização de cidades. Tudo isso favoreceu o crescimento da burguesia, grupo social voltado ao comércio e às demais atividades urbanas. Muitos burgueses enriqueceram e ampliaram seus negócios integrando-se a rotas e mercados de longa distância.

Ao mesmo tempo que ocorria esse processo, em algumas regiões europeias, os reis foram ficando cada vez menos poderosos. Havia duques e outros nobres com mais poder que o monarca.

A existência desses nobres poderosos atrapalhava as atividades comerciais, pois cada um cobrava seu imposto e podia **cunhar** a própria moeda no local que dominava. Por isso, a burguesia e outros grupos ligados ao comércio passaram a defender a padronização de pesos, de medidas, de impostos e do dinheiro.

Assim, esses grupos incentivaram os reis a disputar o poder com os nobres. A burguesia apoiou os monarcas porque desejava a ampliação de suas atividades. Já parte da nobreza e do clero, ao se submeter à autoridade real, manteve seus privilégios sociais e se beneficiou com a coleta de impostos.

Cunhar: marcar peça metálica para que ela obtenha valor de dinheiro e possa circular no comércio como moeda.

Imagens em contexto!

A Praça de São Pedro é a maior da Cidade do Vaticano. Nela se localiza a sede da Igreja Católica. Na Idade Média, a Igreja dominava extensos territórios na Europa Ocidental. Esse domínio contribuiu para a fragmentação política que marcou o período.

Praça de São Pedro, na Cidade do Vaticano. Foto de 2020.



15

Objetivos do capítulo

- Analisar o processo de formação das monarquias nacionais, relacionando-o à centralização política, ao desenvolvimento do comércio e à expansão marítima europeia.
- Demonstrar os aspectos religiosos, políticos e econômicos do processo de expansão marítima europeia.
- Expor a dinâmica das interações comerciais entre Ásia, África e Europa, destacando o intercâmbio de produtos, pessoas e saberes durante a expansão marítima.
- Apresentar as principais rotas desenvolvidas pelos viajantes europeus e analisar alguns de seus desdobramentos, como os primeiros contatos com a população que vivia no continente americano.

Justificativa

A relevância dos objetivos deste capítulo está relacionada à sensibilidade dos estudantes para os contextos e interesses por trás da expansão marítima europeia que resultou na dominação de territórios na Ásia, África e América, um processo cuja compreensão é fundamental para entender as configurações sociais, ambientais, políticas e econômicas do mundo atual. Com o estudo das rotas dos viajantes e principalmente dos fluxos e trocas realizados entre culturas de diferentes partes do globo, almeja-se incentivar processos como o de contextualização e identificação, aplicados à compreensão de que a elaboração de importantes conhecimentos e técnicas, como as de navegação, só foram possíveis por meio da colaboração de diversos indivíduos e diferentes culturas. Com isso, os objetivos se justificam também pelo desenvolvimento da atitude historiadora por meio da valorização de uma história plural.

- Nesse momento inicial, é importante retomar algumas características da Europa na chamada Baixa Idade Média, como a fragmentação do poder, a divisão territorial em feudos, o crescimento comercial e urbano e a formação da burguesia, grupo social cada vez mais influente nos rumos das sociedades europeias. Isso se justifica, pois na primeira parte do capítulo analisa-se a formação das monarquias nacionais entre os séculos XII e XV. São, então, identificadas as novas relações de poder e sua centralização pelos reis e assinalados os interesses e a participação de diferentes grupos sociais nesse processo. Deve-se destacar a estreita relação entre a figura do rei e o Estado, uma das características centrais das monarquias modernas. A unificação de fatores como exército, moeda, língua e religião também caracterizou os Estados formados naquele contexto.

Ao descrever o processo de expulsão dos muçulmanos da Península Ibérica, em suas diversas etapas, retomando a história da ocupação desse território disputado pelos muçulmanos e cristãos, e destacando aspectos culturais da presença islâmica, além da tolerância deles com adeptos de outras religiões, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5**. A representação desse processo em um mapa mobiliza a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7**.

Atividade complementar

Entre os exemplos da importância dos muçulmanos nas artes e nos saberes científicos e tecnológicos desenvolvidos nos reinos ibéricos estão: o aperfeiçoamento do astrolábio (originalmente um instrumento grego) e das técnicas navais; a arquitetura e a arte mourisca (hispano-muçulmana); o desenvolvimento da álgebra e a introdução do número zero na Europa; a criação de estilos musicais (como o fado e o flamenco) e a invenção do violão (que deriva de antigos instrumentos mouros). Peça aos estudantes que escolham um desses exemplos e pesquisem a história desse objeto/saber. Em seguida, proponha-lhes que elaborem um texto informativo com imagens sobre a história desse objeto/saber para ser divulgado nas redes sociais. As produções devem conter pelo menos uma imagem do item pesquisado, a descrição de sua história e as curiosidades relacionadas a ele. Caso não disponham de recursos digitais, a proposta pode ser adaptada para a elaboração de cartazes.

Península Ibérica: conquista cristã – séculos X-XV



FONTE: HILGEMANN, W.; KINDER, H. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 182.

Imagens em contexto!

O predomínio islâmico na Península Ibérica durou até o século XV. O Palácio de Alhambra, em Granada, mostrado na imagem, foi construído no século XIII.

O processo de centralização política na Europa

O processo de centralização política não ocorreu da mesma maneira e ao mesmo tempo em todas as partes da Europa. Os primeiros sinais desse processo ocorreram entre os séculos XII e XV em reinos como Portugal, Espanha e, em menor medida, Inglaterra e França.

Nesses locais, formaram-se as chamadas monarquias nacionais. Nelas, o rei concentrava cada vez mais poderes.

Para dominar todas as partes do reino, esses monarcas contrataram funcionários encarregados de funções administrativas, além de exércitos compostos de nobres aliados e/ou de mercenários.

Nas monarquias daquela época, o rei era o Estado. Ser português era ser vassalo do rei de Portugal, por exemplo. Se ele morresse ou fosse derrotado, seu reino podia ser incorporado por outro.

O processo de expulsão dos muçulmanos da Península Ibérica

Desde o início do século VIII a Península Ibérica havia sido ocupada por muçulmanos. Adotando uma política de relativa tolerância religiosa, os governos de Al-Andaluz, nome árabe para a península, permitiram a presença de cristãos e judeus no território, com algumas restrições e mediante o pagamento de impostos.

Naquele período, os governos islâmicos promoveram o desenvolvimento cultural da região. Em Córdoba, por exemplo, havia uma biblioteca que chegou a abrigar milhares de obras traduzidas do persa e do grego para o árabe.



Palácio de Alhambra, em Granada, Espanha. Foto de 2021.

- É importante ressaltar a convivência e a considerável tolerância religiosa entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica dominada pelos primeiros. Essa postura contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura rica, influenciada por ambas as tradições, e impulsionou campos diversos, como o das ciências, o da arquitetura e o da música. O fato de a intolerância religiosa ser um problema ainda bastante atual torna esse tema interessante para iniciar uma conversa a respeito da convivência entre diferentes religiões e culturas. Esse diálogo pode contribuir para que os estudantes compreendam que a convivência harmoniosa possibilita a troca e o aprendizado para ambos os lados.

Ao abordar o processo de centralização política que concorreu para a formação da monarquia portuguesa, considerando as disputas e alianças entre os reinos cristãos e as campanhas contra os islâmicos, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI07.

Interdisciplinaridade

A iluminura reproduzida nesta página é uma imagem da época em que ocorreu a batalha. Assim, ao analisá-la é possível relacionar a história às habilidades 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” – do componente curricular arte.

- O uso do termo *Reconquista* é um exemplo da relação direta entre a escrita da história e pontos de vista e interesses dos envolvidos. No caso, o termo foi adotado pelos portugueses e espanhóis, ou seja, os vencedores das guerras ocorridas naquele processo. Pode-se aprofundar a discussão com os estudantes demonstrando que essa narrativa – construída posteriormente, após a formação dos reinos ibéricos – conecta diretamente os cristãos daquele tempo aos habitantes do território no passado anterior ao domínio muçulmano – os visigodos, praticantes de outro tipo de cristianismo –, justificando ideologicamente a *retomada* de um território usurpado por invasores.

- O nome *Algarve* é derivado do termo árabe *Al-garb* (“o oeste” ou “o ocidente”), sendo utilizado para designar o lado mais ocidental de Al-Andaluz.

Apesar da riqueza cultural e material, a partir do século XII disputas internas fragmentaram a unidade política islâmica. Formaram-se, então, pequenos principados chamados taifas, que constantemente entravam em conflito. Isso contribuiu para enfraquecer o domínio islâmico sobre a península.

Os cristãos intercalaram momentos de conflito com períodos de convivência relativamente pacífica com os muçulmanos que dominavam a Península Ibérica. Eles formaram reinos ao norte da península, como o de Navarra, o de Castela, o de Leão e o de Aragão.

Por volta do século XI, esses reinos iniciaram a *Reconquista* – termo usado tradicionalmente para nomear o lento processo de expansão cristã em direção ao sul da península, que era dominado pelos muçulmanos.

A formação da monarquia portuguesa

Em 1096, Afonso VI, monarca dos reinos de Leão e Castela, entregou o Condado Portucalense (ou Portucale) a Henrique de Borgonha, que o auxiliou nas guerras contra os muçulmanos. Em 1139, Afonso Henriques, filho de Henrique, declarou o condado independente de Castela, fundando o Reino de Portugal e iniciando a primeira dinastia real portuguesa: a de Borgonha.

As campanhas contra os islâmicos foram empreendidas até o século XIII, ampliando o território de Portugal com a anexação dos territórios ao sul, como o do Algarve.

Em 1383, houve uma crise para a sucessão do rei. Iniciou-se, então, um conflito entre os que queriam que Portugal voltasse a se unir com Castela e os que desejavam a manutenção da independência portuguesa. Esse confronto foi denominado Revolução de Avis.

O conflito terminou em 1385, com a vitória dos partidários da independência de Portugal. Então, dom João se tornou rei e iniciou a dinastia de Avis. Ele manteve a independência do reino ao vencer Castela em alguns conflitos. Essa dinastia se manteve no poder até 1580, consolidando a centralização política portuguesa.

Iluminura: tipo de pintura decorativa aplicada aos pergaminhos medievais. Os manuscritos eram pintados com diversos pigmentos de cores e por vezes completados com ouro ou prata.

Imagens em contexto!

Na **iluminura**, o exército de Castela liderado por João I foi representado à esquerda; à direita, estava o exército português sob o comando de dom João, mestre de Avis. A Batalha de Aljubarrota, ocorrida em 1385, foi decisiva para a história portuguesa ao solucionar a disputa com o Reino de Leão e Castela.



Iluminura do século XV representando cena da Batalha de Aljubarrota.

Curadoria

A guerra na Idade Média: um estudo da mentalidade de cruzada na Península Ibérica (Livro)

Ricardo da Costa. Rio de Janeiro: Paratodos, 1998.

Além de debater a mentalidade dos cruzadistas e o impacto da religião cristã na expansão portuguesa e espanhola contra os muçulmanos na Península Ibérica, Ricardo da Costa retoma, nesse livro, a discussão historiográfica sobre a ideia de Reconquista.

Por envolver a análise da dinâmica dos intercâmbios comerciais entre a Europa, a África e a Ásia, no período da expansão marítima, com destaque para a busca dos europeus por especiarias, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI02. Ao tratar da importância das técnicas e saberes para o processo da expansão marítima europeia, considerando sua historicidade, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 2**.

- Nesta página, abordam-se as motivações dos portugueses ao iniciar a expansão marítima, juxtapondo o interesse mercantil aos ideais religiosos de combater os infiéis. É tratado também o avanço de Portugal sobre a África até a chegada às Índias. Além disso, ao longo do estudo sobre a expansão marítima, investe-se na valorização da diversidade cultural imersa nas trocas comerciais.

- É importante destacar para os estudantes a pluralidade do conhecimento e do desenvolvimento das técnicas de navegação, que envolveram a colaboração de diversos indivíduos e sujeitos históricos.

- Em relação ao conteúdo do boxe “Imagens em contexto!”, comente com os estudantes que, naquele período histórico, o desenvolvimento das técnicas de navegação era um atributo indispensável para o domínio espacial, que pressupunha um conhecimento amplo sobre a natureza e seu funcionamento. Procure reforçar a importância da expansão marítima para entender a formação das fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante as relações de poder que determinaram as territorialidades e deram base para, mais tarde, a formação das monarquias nacionais.

Especiarias: temperos orientais, como pimenta-do-reino, cravo-da-índia, canela e noz-moscada, muito valorizados na Europa. Além de necessárias para a conservação de alimentos básicos, as especiarias indicavam o *status* social elevado de quem as comprava, pois eram muito caras.

Imagens em contexto!

O Cabo de São Vicente (na imagem) é o ponto mais a sudoeste do continente europeu. Lá é possível ver os navios que transitam entre o Mar Mediterrâneo e o norte da África. Os portugueses conseguiram navegar mesmo em mares revoltos e tempestuosos. Para conseguir isso, eles criaram a Escola de Sagres. O nome, no entanto, pode causar confusão: não se tratava propriamente de uma escola, mas de uma política que uniu esforços da Coroa portuguesa e de comerciantes para desenvolver conhecimentos náuticos com base nas experiências e nos saberes de navegadores, cartógrafos, geógrafos e astrônomos.

A expansão ultramarina portuguesa

Reduzido durante os primeiros séculos da Idade Média, o contato dos europeus com o Oriente voltou a se intensificar a partir do século XI, graças ao comércio de **especiarias**, açúcar, seda, pedras preciosas, tintura para tecidos etc.

De modo geral, o comércio desses produtos de luxo era realizado por muçulmanos que os transportavam do Oriente por rotas marítimas e terrestres até os portos do Mar Mediterrâneo.

Mercadores de cidades da Península Itálica, como Veneza e Gênova, praticamente monopolizavam a revenda das especiarias e de outros produtos orientais e africanos para o restante da Europa, obtendo lucros elevados.

Com as crises de fome, peste e guerras que ocorreram na Europa Ocidental no século XIV, os caminhos tradicionais que ligavam as áreas comerciais do sul às do norte do continente passaram a ser substituídos por rotas marítimas pela costa atlântica, o que favoreceu Portugal. Assim, cidades como Lisboa e Porto se desenvolveram com a atividade mercantil, e a Coroa portuguesa lucrou com a cobrança de impostos sobre o comércio.

Com a centralização portuguesa, a dinastia de Avis, ligada à burguesia mercantil, buscou a expansão das atividades comerciais inserindo Portugal nessas redes de comércio.

A expansão atendia a vários interesses da sociedade e da monarquia portuguesa. Para a monarquia, significava a ampliação das riquezas e do poder do reino. A burguesia enxergava nela o aumento dos lucros e a possibilidade de novos negócios. Para a nobreza, era a chance de conquistar terras, títulos e prestígio. Por fim, a Igreja Católica, ao lado da Coroa portuguesa, via o processo como oportunidade para expandir a fé cristã.



Cabo de São Vicente, em Sagres, Portugal. Foto de 2019.

- Se houver tempo, apresente aos estudantes algumas imagens, impressas ou projetadas, da variedade de condimentos considerados especiarias naquela época. Dessa forma, eles terão uma dimensão mais concreta dos significados e da amplitude dessa categoria. O assunto pode ser explicado com base no tema da alimentação. Mencione o fato de que a alimentação pode ser encarada como um hábito cultural e histórico. Isso demonstra que as práticas alimentares podem ser um objeto gerador de várias reflexões.

Rumo ao Atlântico

Em 1415, os portugueses conquistaram Ceuta, uma cidade muçulmana no norte da África. Por essa cidade, as mercadorias do interior africano e do Oriente chegavam ao Mediterrâneo.

De Ceuta, os portugueses avançaram pelo Oceano Atlântico em direção ao sul, ocupando ilhas e pontos do litoral africano. Em ilhas como Madeira, Açores e Cabo Verde, eles iniciaram as primeiras experiências de cultivo de cana e produção de açúcar. A prática adquirida nessas ilhas foi depois implementada na América.

Na costa da África, os portugueses instalaram feitorias, que eram grandes armazéns para guardar mercadorias, quase sempre fortificados. Essas feitorias garantiam aos portugueses acesso ao lucrativo mercado de escravizados e de metais preciosos. Nas feitorias, eles se protegiam e reabasteciam suas embarcações, além de manter contato com as populações africanas com as quais negociavam.

Em 1434, os portugueses conseguiram ultrapassar o Cabo Bojador, localizado no território correspondente à parte ocidental do Deserto do Saara. Esse feito representou o início da superação do medo dos oceanos. Esse medo era baseado na ideia de que os oceanos eram cheios de monstros marinhos e de que, no Oceano Atlântico, havia águas ferventes perto do Equador e pedras-ímã que atraíam navios para o fundo do mar.

Esses perigos eram imaginários, mas outros eram reais nas navegações: por causa da falta de água potável e alimentos frescos nas embarcações, de doenças e de naufrágios, cerca de metade dos marinheiros não retornava das viagens.

Imagens em contexto!

As feitorias serviam para garantir a presença dos portugueses nas regiões e proteger seus interesses comerciais, sem propriamente ocupar ou colonizar o território. A Fortaleza de São Jorge da Mina foi construída como uma feitoria no final do século XV para assegurar a soberania e o comércio de Portugal no Golfo da Guiné. Com o tempo, tornou-se o principal estabelecimento português na costa africana, onde se comercializavam ouro e, principalmente, escravizados.



Fortaleza de São Jorge da Mina, em Elmina, Gana. Foto de 2019.

19

O estudo das estratégias comerciais portuguesas em diferentes locais do Atlântico, como a costa da África, e da lógica mercantil de suas expedições marítimas contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI02 e EF07HI13. Ao tratar das dinâmicas de circulação de pessoas e de mercadorias no período da expansão marítima por intermédio dos portugueses, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas n.º 5**.

- Para facilitar a compreensão da importância das feitorias, utilize como exemplo a palavra *feitor*, que remete ao estabelecimento desses entrepostos comerciais. Os feitores administravam os negócios nas feitorias, sendo também responsáveis pela cobrança de taxas e pelo comércio. Mais tarde, na colônia portuguesa da América, o posto de feitor seria utilizado, por exemplo, para vigiar as pessoas escravizadas no trabalho e evitar fugas.

Ampliando

Sobre as condições e dificuldades das viagens marítimas, Celso P. de Melo comenta:

“Na época, eram péssimas as condições sanitárias nos navios e pouco se podia fazer contra as doenças que atingiam os marujos, como o escorbuto (mal típico da vida embarcada, em geral fatal, causado pela falta de certas vitaminas na dieta de bordo).

Mesmo em bem-sucedidas viagens de longo curso, a taxa de mortalidade a bordo podia atingir cerca de 50%. Durante a fase de expansão ultramarina, dizia-se que a típica mulher portuguesa de 45 anos já seria viúva e teria perdido os pais, os irmãos e pelo menos dois de seus filhos.”

MELO, C. P. de. A ciência dos descobrimentos. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 158, p. 22, mar. 2000.

Curadoria

Além do visível: poder, catolicismo e comércio no Congo e em Angola (séculos XVI e XVII) (Livro) Marina de Mello e Souza. São Paulo: Edusp, 2018.

Nesse livro, Marina de Mello e Souza demonstra que Portugal dominou apenas algumas áreas da região conhecida como Angola e que o catolicismo foi integrado à estrutura política do Congo, fortalecendo o poder central e aumentando a resistência à dominação lusa. A obra discute o contato entre esses sistemas culturais diferentes a partir dos eixos “poder”, “religião” e “comércio”, com o objetivo de problematizar as dinâmicas de hibridação e de recepção dos povos centro-africanos aos valores europeus que eram representados pelos portugueses.

Ao tratar das rotas da expansão marítima portuguesa rumo ao Oriente, com destaque para o périplo africano e a apresentação das rotas marítimas nos oceanos Atlântico e Pacífico, relacionando-as com as dinâmicas comerciais entre os continentes, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI02 e EF07HI06.

- Para introduzir o assunto, se julgar conveniente, comente com os estudantes o significado do nome *Cabo das Tormentas*, que ilustra as dificuldades enfrentadas pelos portugueses para contornar o local, e os efeitos no imaginário cultural português das notícias sobre essa travessia.

- A fim de evidenciar os efeitos históricos das navegações e incursões portuguesas na Idade Moderna, cite os países atuais que têm como língua oficial o português: Brasil, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Timor-Leste, Guiné Equatorial, Macau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Antes, porém, verifique os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto com questionamentos como: “Vocês sabem quantos países no mundo falam português?”; “Qual é a relação desse dado com a expansão marítima?”. Perguntas como essas são uma forma interessante de despertar o interesse dos estudantes pelo tema.

Dica

LIVRO

Os lusíadas, de Fido Nesti. São Paulo: Peirópolis, 2006.

Esse livro, em formato de quadrinhos, contém trechos adaptados da mais importante obra épica da língua portuguesa, publicada por Luís de Camões em 1572: *Os lusíadas*.

Périplo: viagem marítima em torno de um país ou continente.

Poema épico: narrativa de feitos heroicos, grandiosos, em forma de poema.

Proa: parte dianteira de uma embarcação.

Monumento aos descobrimentos, em Lisboa, Portugal.
Foto de 2020.

O périplo africano: das Índias à América

Apesar das dificuldades encontradas nas navegações, na segunda metade do século XV o projeto português de chegar aos locais produtores de especiarias por meio de rotas alternativas foi ampliado. Dessa forma, Portugal deu início ao projeto do **périplo** africano: contornar o continente africano pelo sul a fim de chegar aos ricos mercados orientais.

O extremo sul do continente africano, então chamado Cabo das Tormentas, foi contornado pela primeira vez em 1488, pela esquadra comandada por Bartolomeu Dias.

Com o sucesso da expedição de Dias, o local teve o nome alterado para Cabo da Boa Esperança, significando a possibilidade real de atingir o Oriente circundando a África.

Os conhecimentos obtidos na viagem de Bartolomeu Dias foram aproveitados depois por Vasco da Gama, comandante da expedição que finalmente alcançou o Oriente.



CANAL IMAGES/ALAMY/FOOTRENA

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



Imagens em contexto!

Em Lisboa, às margens do Rio Tejo, de onde saíam as embarcações de Portugal em direção ao Atlântico, foi erguido um monumento no ano de 1960 em homenagem aos navegantes.

A obra, que você vê na imagem, tem o formato de uma caravela, embarcação mais utilizada pelos portugueses durante o período da expansão marítima. Na **proa** da caravela está a estátua do rei dom Henrique comandando seus navegadores, pilotos, cosmógrafos, matemáticos, escritores, cronistas e pintores.

Diversos personagens importantes da época estão ali representados. Um deles, portando um manuscrito, é o poeta Luís de Camões, que, no **poema épico** *Os lusíadas*, narrou as glórias do povo português durante o período de expansão marítima.

20

Curadoria

O ponto onde estamos: viagens e viajantes na história da expansão e da conquista (Portugal, séculos XV e XVI) (Livro)

Paulo Miceli. Campinas: Unicamp, 2008.

Nesse livro, o historiador Paulo Miceli trata da história dos viajantes e das viagens no processo de expansão e conquista ocorrido principalmente entre os séculos XV e XVI. Os fatos são apresentados pela ótica da história social, sendo discutidos o contexto em que as tripulações se lançaram ao mar, a vida em alto-mar e a relação entre os indivíduos, muitas vezes esquecidos, que foram os protagonistas dos empreendimentos por meio dos quais a Europa conheceu outros continentes.

Na Índia, o contato com os muçulmanos e os hindus foi violento em certas ocasiões, mas os portugueses conseguiram se fixar em Goa, onde construíram feitorias, planejaram rotas e estabeleceram acordos comerciais.

Além de inaugurar uma rota comercial entre o Ocidente e o Oriente sem passar pelo Mar Mediterrâneo, Vasco da Gama retornou a Portugal com seus navios carregados de especiarias.

Os elevados lucros adquiridos nesse comércio com o Oriente ajudaram a transformar Portugal na principal força marítimo-comercial da Europa. Por causa disso, dom Manuel, rei português, decidiu enviar outra expedição ao Oriente.

Uma grande esquadra partiu de Portugal em 1500, sob o comando de Pedro Álvares Cabral. Por se afastar muito do litoral africano, a expedição acabou chegando à América, precisamente ao sul do território correspondente ao do atual estado da Bahia. Após curta permanência no local, os navegadores retomaram a rota para o Oriente, objetivo de sua expedição.

Viagens marítimas – séculos XV-XVI



FONTES: ATLAS histórico escolar. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 112-113; PARKER, G. *Atlas Verbo de história universal*. Lisboa: Times; São Paulo: Verbo, 1997. p. 74-75.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Por que a fragmentação política, que caracterizou os reinos da Europa Ocidental durante a Idade Média, dificultava as atividades comerciais?
2. Descreva a formação das monarquias nacionais europeias na Idade Moderna.
3. Qual foi a importância do périplo africano para a expansão marítima portuguesa?
4. De que forma os portugueses realizaram o projeto do périplo africano?

Agora é com você!

1. Porque cada localidade ou senhorio dispunha de autonomia para impor leis, tributos e moedas próprios. Isso se tornou um entrave ao comércio, pois os mercadores eram obrigados a pagar impostos diferentes e trocar o dinheiro em cada senhorio.

2. As monarquias nacionais formaram-se por meio do processo de fortalecimento do poder real, que se concentrava sobretudo nas mãos do monarca. Naquela época, o rei era o Estado, sendo os habitantes do reino seus súditos e vassallos. Para dominar todo o território, os monarcas contratavam funcionários encarregados de funções administrativas, assim como exércitos subordinados à Coroa. A constituição de cada reino, porém, teve elementos próprios. Para a formação, por exemplo, de Portugal e Espanha, foi fundamental o processo chamado de Reconquista – a luta de cristãos contra muçulmanos pelo domínio da Península Ibérica.

3. O périplo africano era importante porque, ao contornar a África pelo sul, os navegadores podiam alcançar os mercados orientais sem ter de passar pelo Mar Mediterrâneo e pagar os pesados impostos cobrados pelos mercadores da região.

4. A esquadra de Bartolomeu Dias contornou o Cabo das Tormentas em 1488, rebatizando-o como Cabo da Boa Esperança. Em 1498, utilizando os conhecimentos obtidos por Bartolomeu Dias, a esquadra de Vasco da Gama aportou em Calicute, inaugurando uma rota comercial entre o Ocidente e o Oriente que não passava pelo Mar Mediterrâneo.

Orientação para as atividades

Para realizar as atividades propostas, os estudantes precisarão identificar informações no texto-base e elaborar explicações com base nos dados identificados. Como em outras atividades de sistematização ao longo da coleção, lembre-se de:

- valorizar os diferentes níveis e habilidades dos estudantes, pois alguns podem ter mais facilidade para explicar, comparar e analisar, ao passo que outros podem restringir-se aos procedimentos mais elementares;
- pedir aos estudantes que busquem no texto-base as informações necessárias, anotem-nas no caderno, sem necessariamente transcrevê-las, e, só depois, sistematizem as respostas em textos autorais.

Ao descrever o processo de formação da monarquia espanhola e de centralização do poder, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI07.

- Nessa parte do capítulo, dá-se continuidade ao estudo da formação dos reinos cristãos da Península Ibérica com a abordagem das guerras contra muçulmanos andaluzes. Além disso, analisa-se o papel fundamental dos reis católicos na unificação e na centralização da monarquia espanhola. Em seguida, destacam-se os eventos ocorridos em 1492, que contribuíram para a constituição da monarquia espanhola e para sua expansão marítima.

- Explica-se, nestas páginas, a atuação espanhola, que, com Portugal, foi protagonista no investimento da expansão marítima. Nesse ponto, destacam-se a chegada de Cristóvão Colombo à América e as disputas relacionadas ao projeto de expansão marítima e às pretensões do navegador genovês.

- Na gravura de Theodor de Bry, em primeiro plano, no canto direito da imagem, foram representados os monarcas espanhóis Isabel e Fernando. Contudo, essa representação é apenas simbólica, pois eles não estiveram no evento. Trata-se de um exemplo oportuno para relembrar a intencionalidade das memórias construídas pelas obras de arte, repletas de omissões, criações, parcialidades e distorções históricas.

A formação da monarquia espanhola e sua expansão ultramarina

A formação da monarquia espanhola está relacionada ao mesmo processo de conquista dos territórios muçulmanos do Al-Andalus que deu origem a Portugal. Os reinos cristãos, como você estudou, investiram contra os muçulmanos na chamada Reconquista.

Em 1469, os reinos católicos de Castela e Aragão foram unificados por meio do casamento entre Fernando II, de Aragão, e Isabel I, de Castela. Eles fundaram, então, o Reino da Espanha.

No século XIII apenas Granada, localizada ao sul da península, continuava sob domínio muçulmano e, em 1492, foi conquistada pelos reis católicos.

O ano de 1492 marcou o início de profundas transformações na Espanha. Com a derrota dos muçulmanos, a política de tolerância entre as três religiões terminou: os judeus e os muçulmanos foram expulsos do reino. Os que quiseram permanecer foram obrigados a se converter ao cristianismo. Além da unidade territorial, os monarcas espanhóis desejavam a unidade da fé.

Além disso, eles adotaram o castelhano, língua falada em Castela, como idioma oficial da Espanha. Em 1492, foi publicada na Espanha a gramática do castelhano, a primeira de uma língua europeia moderna.

Ao lado de Portugal, a Espanha também foi pioneira na expansão marítima. Em busca de especiarias, riquezas e difusão do cristianismo, os espanhóis começaram sua expansão seguindo o exemplo português. Ainda no ano de 1492, Isabel e Fernando autorizaram a viagem do navegador genovês Cristóvão Colombo ao Oriente.

Partida de Cristóvão Colombo de Palos, na Espanha, em 3 de agosto de 1492, gravura de Theodor de Bry, 1594.

Imagens em contexto!

Na gravura, os reis católicos da Espanha, Fernando II de Aragão e Isabel I de Castela, aparecem no canto direito da imagem, mas eles não estiveram presentes no porto na partida de Colombo. Essa representação foi uma forma de o artista simbolizar o apoio dado por eles à expedição.



THEODOR DE BRY - ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA

A chegada à América

Cristóvão Colombo, assim como tantos outros navegadores do período, tinha o objetivo de chegar ao Oriente. A rota que ele queria seguir, porém, era diferente da usada pelos portugueses. Em vez de contornar a África, Colombo pretendia chegar ao Oriente pelo Oceano Atlântico.

Naquela época, já se sabia que o formato da Terra era esférico. Colombo conhecia cálculos da Antiguidade que projetavam o tamanho do planeta e, baseando-se neles, acreditou que chegaria ao Oriente em poucas semanas navegando em direção ao Ocidente.

Em busca de financiamento para sua expedição, Colombo procurou os portugueses, que lhe negaram apoio porque estavam comprometidos com o projeto do périplo africano para chegar às Índias. Diante da recusa, ele procurou os espanhóis Isabel e Fernando, que, em 1492, decidiram apoiar seu projeto. Assim, com o dinheiro de investidores e banqueiros, Colombo armou uma pequena esquadra de três navios.

O apoio dos espanhóis foi bem calculado: se o genovês fosse bem-sucedido, a Espanha conseguiria rivalizar com os portugueses sem se indispor com eles, uma vez que a rota pretendida não passava pela África; se a expedição fracassasse, as perdas seriam mínimas, pois o investimento tinha sido baixo.

Em outubro de 1492, os participantes da expedição avistaram terra firme depois de uma viagem muito mais longa que o previsto. Colombo, então, acreditou ter alcançado seu objetivo de chegar ao Oriente.

Com o passar do tempo e depois da realização de outras expedições, alguns europeus começaram a pensar que as terras encontradas por Colombo eram um continente separado da Ásia. Um dos primeiros a afirmar isso foi o navegador Américo Vespúcio, que em seus escritos chamou essas terras de **Novo Mundo**. Em homenagem a ele, o continente foi batizado de América.



Cristóvão Colombo, pintura atribuída a Sebastiano Del Piombo, 1519.

Novo Mundo: termo que se popularizou no contexto da expansão marítima entre os europeus para se referir à América. Naquela época, eles passaram a chamar a Europa, a África e a Ásia de *Velho Mundo*. Essa concepção de *Novo e Velho*, portanto, revela a visão dos europeus do período a respeito dos continentes. Atualmente, essas expressões são questionadas pelos historiadores, pois o território que hoje é a América era povoado por diversos povos e civilizações indígenas muito antes da chegada dos europeus, como você estudou no 6º ano.

23

BNCC

A discussão sobre o conceito de Novo Mundo, consolidada pelos europeus ainda no período da expansão marítima e oficializada durante muito tempo na historiografia, contribui para a problematização e a exploração das múltiplas possibilidades de escrita da história, consistindo em conteúdo oportuno para o desenvolvimento da habilidade EF07HI01 e da **Competência Específica de História nº 6**.

Ampliando

O texto a seguir trata das dificuldades de patrocínio encontradas por Colombo para sua viagem.

“No fim da década de 1480, as dificuldades de Colombo para arranjar patrocínio não se deviam apenas às suas exigências desatinadas. Nenhum dos objetivos que ele propugnava soava convincente para a maioria dos especialistas. [...] A possibilidade de achar um continente desconhecido [...] parecia remota. O saldo da antiga tradição geográfica a descartava. E, mesmo que existissem terras, era difícil vislumbrar os benefícios que trariam em comparação com as explorações abertas por uma nova rota das mercadorias da Ásia e dos mares orientais. Por último, a ideia de que as naus pudessem chegar à Ásia pela travessia do Atlântico se afigurava rigorosamente impraticável. [...] A Ásia estava tão longe da Europa por uma eventual rota ocidental que nenhum navio da época seria capaz de completar a travessia. As provisões se esgotariam e a água potável apodreceria quando ainda faltasse percorrer milhares de milhas.”

FERNÁNDEZ-ARMESTO, F.
1492: o ano em que o mundo começou. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 175.

- Além da ideia de Novo Mundo pode ser problematizada também a de descobrimento da América, por tratar-se de uma perspectiva eurocêntrica. Os termos *descobrimento*, *achamento* e *conquista* designam atitudes de época que reforçam o protagonismo europeu e o silenciamento dos milhares de grupos indígenas que habitavam a América havia milênios.

Por envolver a análise de documentos destacando o olhar dos europeus, marcado por estereótipos, sobre os povos indígenas, a seção contribui para o desenvolvimento das **Competências Específicas de História n° 3 e n° 4**. Por problematizar as ideias de modernidade e de civilização do ponto de vista eurocêntrico, a seção contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI01.

Versões em diálogo

Nessa seção, são analisados os primeiros relatos produzidos pelos exploradores europeus sobre os indígenas. Os textos selecionados para a comparação são do mesmo período. O primeiro é um trecho do diário escrito por Cristóvão Colombo. O segundo é a carta *Mundus Novus* ("Novo Mundo"), cuja autoria é atribuída a Américo Vespúcio. As atividades da seção mobilizam o conceito de cultura. Em ambos os documentos são descritos costumes, modos de vida e organização social dos ameríndios – provavelmente, grupos Caribe e Tupinambá, respectivamente. Assim, na apresentação da atividade, verifique a compreensão pelos estudantes desse conceito. Se possível, apresente a eles uma noção de cultura mais precisa do ponto de vista da história e das ciências humanas.

Versões em diálogo

Uma das consequências da chegada de europeus à América foi o encontro com povos indígenas, um dos fatos mais relatados pelos exploradores europeus.

As primeiras descrições demonstram as dificuldades dos europeus em compreender aquelas populações. Eles se perguntavam, por exemplo, se os indígenas eram humanos, se tinham alma e se podiam ser convertidos ao cristianismo. Também se questionaram se era justo escravizar os indígenas, que tinham práticas e costumes muito diferentes dos conhecidos pelos cristãos.

Os dois relatos a seguir foram produzidos no início dos contatos entre os europeus e os povos indígenas americanos. O primeiro é parte do diário escrito por Cristóvão Colombo em sua primeira viagem, em 1492. O segundo é a carta *Mundus Novus* ("Novo Mundo"), escrita por volta de 1501 e atribuída a Américo Vespúcio.

Leia trechos desses relatos e depois faça o que se pede.

” TEXTO 1

“[...] porque nos demonstraram grande amizade, pois percebi que eram pessoas que melhor se entregariam e converteriam à nossa fé pelo amor e não pela força, dei a algumas delas uns gorros coloridos e umas miçangas que puseram no pescoço, além de outras coisas de pouco valor, o que lhes causou grande prazer e ficaram tão nossos amigos que era uma maravilha. Depois vieram nadando até os barcos dos navios onde estávamos, trazendo papagaios e fio de algodão em novelos e lanças e muitas outras coisas, que trocamos por coisas que tínhamos conosco, como miçangas e guizos. Enfim, tudo aceitavam e davam do que tinham com a maior boa vontade. Mas me pareceu que era gente que não possuía praticamente nada. Andavam nus como a mãe lhes deu à luz; [...]. Devem ser bons serviçais e habilidosos, pois noto que repetem logo o que a gente diz e creio que depressa se fariam cristãos; me pareceu que não tinham nenhuma religião.”

COLOMBO, C. *Diários da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento*. Porto Alegre: L&PM, 1998. p. 44-45.

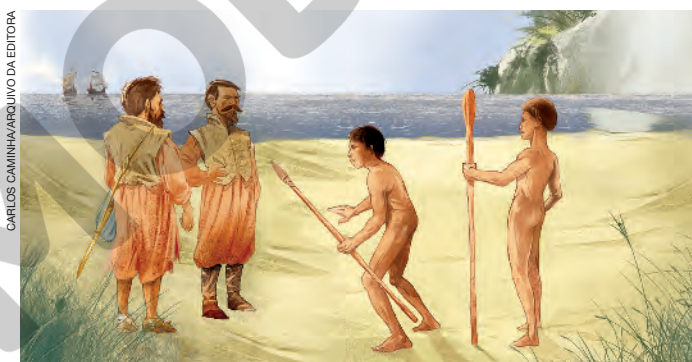


Ilustração atual representando o encontro entre europeus e indígenas americanos elaborada com base nas gravuras de Theodor de Bry, produzidas no século XVI.

Curadoria

Um voo pela história: A viagem de Cristóvão Colombo (Podcast)

Rede Nacional de Rádio. Brasil, 2018. Duração: 9min.

Na entrevista, o historiador José Carlos Viladarga trata da viagem de Colombo, considerando o contexto histórico da expansão marítima europeia determinante para seus feitos e desconstruindo a ideia de genialidade do indivíduo.

” TEXTO 2

“[...] Encontramos naquelas regiões tanta multidão de gente quanto ninguém poderá enumerar, [...] gente, digo, mansa e tratável. Todos, de ambos os sexos, andam nus, sem cobrir nenhuma parte do corpo; como saem do ventre materno, assim vão até a morte. [...] Não têm panos nem de lã, nem de linho, nem de seda porque não precisam deles. Nem têm bens próprios, mas todas as coisas são comuns. Vivem ao mesmo tempo sem rei e sem comando [...]. Além do mais, não têm nenhum templo, não têm nenhuma lei, nem são idólatras. [...] Dentre as carnes, a humana é para eles alimento comum. Também estive 27 dias em certa cidade onde vi carne humana salgada suspensa nas vigas das casas, como é de costume entre nós pendurar toucinho e carne suína. Digo mais: eles se admiram de não comerem nossos inimigos e de não usarmos a carne deles nos alimentos, a qual, dizem, é saborosíssima. [...] Ali não há nenhum gênero de metais, exceto ouro.”

VESPÚCIO, A. *Novo mundo*: as cartas que batizaram a América. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. p. 6-9.

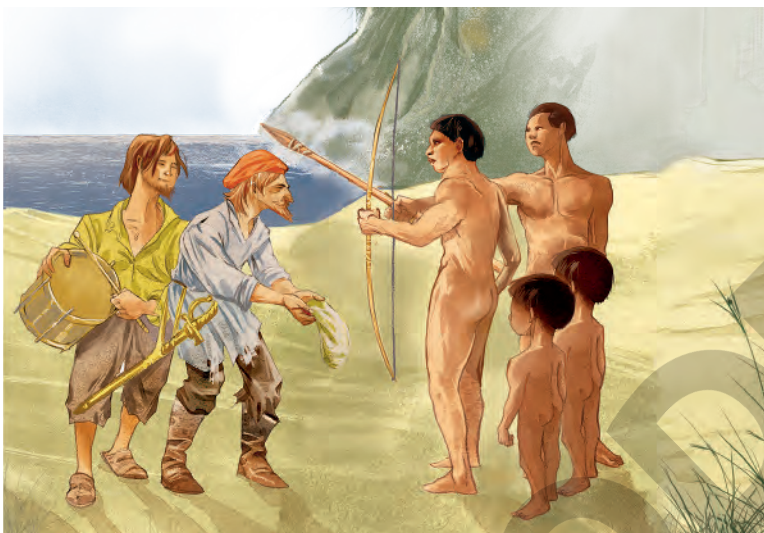


Ilustração atual representando a troca de objetos entre europeus e indígenas americanos elaborada com base nas gravuras de Theodor de Bry, produzidas no século XVI.

Responda no caderno.

1. Cite elementos comuns na descrição dos indígenas nos dois textos.
2. Os autores dos textos discordam em algum ponto ao se referir aos indígenas? Justifique.
3. De modo geral, qual é a avaliação desses autores sobre os indígenas? Ela é positiva ou negativa? Explique.
4. Em sua opinião, que aspecto da cultura indígena mais chamou a atenção de cada autor? Justifique.

25

Atividades

1. Há várias semelhanças entre os relatos. Por exemplo, tanto Colombo quanto Vespúcio mencionam o caráter amigável dos indígenas ao menos nos primeiros contatos (“nos demonstraram grande amizade”; “gente, digo, mansa e tratável”); a nudez (“Andavam nus como a mãe lhes deu à luz”; “Todos, de ambos os sexos, andam nus, sem cobrir nenhuma parte do corpo”), a ausência de bens (“Mas me pareceu que era gente que não possuía praticamente nada”; “Nem têm bens próprios, mas todas as coisas são comuns”) e de religião (“me pareceu que não tinham nenhuma religião”; “Além do mais, não têm nenhum templo, não têm nenhuma lei, nem são idólatras”).

2. No geral, as descrições se aproximam em vários pontos. Contudo, Colombo enfatiza alguns, como o desejo de conversão ao cristianismo, e Vespúcio destaca outros, como o canibalismo.

3. Espera-se que os estudantes percebam que, apesar de os autores elogiarem certos aspectos dos indígenas, como a amizade demonstrada para com os europeus e o desejo de trocar mercadorias, a visão é de superioridade em relação a eles em razão da ausência de elementos que denotam civilização aos olhos dos europeus.

4. Os estudantes podem citar alguns aspectos perceptíveis, como a nudez, o canibalismo (no caso de Vespúcio), a disposição para a conversão (segundo Colombo) e a ausência de religião.

• As cartas e as ilustrações de viajantes foram os principais meios de divulgação das terras e povos encontrados no continente americano. Foi por meio delas que os europeus tiveram uma primeira percepção desse território, a qual foi produzida com base na ideia de que o continente era vazio, ou seja, um espaço com diversas lacunas, onde faltavam leis, estruturas governamentais, religião e costumes “civilizados”, como o hábito de cobrir-se e usar roupas. Tais ideias forneceram algumas das justificativas utilizadas pelos europeus para a dominação do território, que se arrogaram a missão de “civilizar” os indígenas, catequizá-los e pacificá-los.

Ao analisar as disputas entre portugueses e espanhóis pela posse dos novos territórios, sobretudo no continente americano, e o domínio das rotas comerciais do mundo Atlântico e do Oriente, o conteúdo dessas duas páginas contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI13. Além disso, ao apresentar as experiências na Europa, associadas à inclusão no continente de saberes de outros lugares do mundo, formando a chamada modernidade, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI01.

Interdisciplinaridade

No mapa é representada a pretensão da posse da terra por portugueses e espanhóis no contexto da expansão marítima, que se caracterizaria pelo fluxo de mercadorias e deslocamentos populacionais. Dessa forma, estabelece conexão parcial com a habilidade EF07GE02 do componente curricular geografia – “Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas”.

- Comente com os estudantes que o Tratado de Tordesilhas não foi definitivo. O desconhecimento da real extensão do continente americano suscitaria outras discussões e disputas pelos territórios do ultramar.
- A discussão sobre os tratados intermediados pelo papa é oportuna para reforçar o papel e o poder da Igreja na época. Sua autoridade legitimava politicamente as ações dos Estados cristãos. No período, a política não havia se secularizado, misturando-se com a religião.
- Nessa parte do capítulo, aborda-se a ampliação dos horizontes europeus no final do século XV graças às navegações e aos saberes que as possibilitaram, mas que também se alavancaram com elas.

Légua: medida de distância usada antes da adoção do sistema métrico, vigente no Brasil atualmente. Uma légua corresponde a aproximadamente 5 quilômetros.

Resposta do “Se liga no espaço!”: Não é possível fazer essa afirmação, pois na data do tratado (1494) não se tinha certeza da natureza das novas terras. O mapa demonstra nitidamente que a intenção de Portugal era assegurar suas posses sobre a África e a Ásia.

Responda no caderno.

Se liga no espaço!

Analise o mapa e, com base nele, explique por que não é possível afirmar que o Tratado de Tordesilhas foi assinado apenas com o objetivo de dividir o território correspondente ao do Brasil atual entre Portugal e Espanha.

26

Curadoria

O império marítimo português: 1415-1825 (Livro)

Charles Boxer. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Nessa obra clássica da historiografia sobre o período, Charles Boxer aborda a história da construção do Império Português a partir das navegações, destacando as dinâmicas comerciais e administrativas que garantiram a manutenção do poder luso ao longo dos séculos.

Os tratados de divisão do mundo

A notícia do sucesso de Cristóvão Colombo causou inquietação em Portugal. Apesar de pioneiros, no momento da viagem do genovês, os portugueses ainda não tinham atingido o objetivo de chegar às Índias. Vasco da Gama só chegou a Calicute anos depois e, vale lembrar, Colombo acreditava ter chegado às Índias.

Para evitar conflitos entre Portugal e Espanha, em 1493 o papa Alexandre VI elaborou um documento, que ficou conhecido como Bula *Inter Coetera*, dividindo entre os dois reinos ibéricos as rotas e as terras recém-descobertas.

De acordo com o texto, deveria ser estabelecida uma linha imaginária 100 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde: os territórios a leste da linha caberiam a Portugal e os que ficassem a oeste seriam da Espanha.

Sentindo-se prejudicado pela divisão, o rei de Portugal recusou o acordo. Em 1494, os representantes dos dois reinos ibéricos assinaram o Tratado de Tordesilhas, que, basicamente, repetiu a ideia da bula, apenas ampliando para 370 léguas a distância entre a linha imaginária e Cabo Verde. Assim, portugueses e espanhóis dividiram o mundo entre si, com o apoio da Igreja.

A assinatura do tratado desagradou aos demais reinos europeus, que não viram legitimidade nessa ação. Cada monarquia passou a reivindicar a posse sobre territórios com base em uma lógica, não havendo critérios universais compartilhados e aceitos por todas.

Domínios portugueses e espanhóis – séculos XV-XVI



FONTE: PARKER, G. *Atlas Verbo de história universal*. Lisboa: Verbo, 1996. p. 90.

Circulação de pessoas e saberes na Europa

A expansão marítima ocasionou uma lenta, mas inegável, transformação na Europa. Muitas notícias de lugares e povos distantes chegavam ao continente. Cartas, relatórios, testemunhos e mapas apresentavam lugares desconhecidos pelos europeus.

A década de 1490 foi decisiva para a expansão marítima europeia. Cristóvão Colombo voltou de sua primeira viagem com indígenas e exemplares de animais e vegetais nunca vistos na Europa. O pouco ouro que comercializou com os nativos da América manteve viva a esperança de ricas minas de metais preciosos, e os monarcas espanhóis rapidamente organizaram outras expedições.

Lideradas por outros navegadores a serviço da Coroa espanhola, outras expedições percorreram o litoral Atlântico da América, do Caribe até regiões bem ao sul do Equador.

Em 1496, os ingleses financiaram a viagem do navegador italiano João Caboto, que conseguiu estabelecer uma rota pelo Atlântico Norte até a região de Terra Nova, correspondente ao atual Canadá. Vasco da Gama chegou ao território correspondente ao da Índia atual em 1498.

Dessa maneira, eles criaram rotas marítimas comerciais diretas e de longa distância entre Europa, África, América e Ásia. O contato com os povos desses locais, aos poucos, alargou os horizontes culturais dos europeus.

As experiências proporcionadas pela chegada a terras fora da Europa, associadas aos avanços científicos e tecnológicos que já ocorriam no continente, contribuíram para as transformações que marcaram o início da Idade Moderna.

Agora é com você!

1. Descreva como as guerras empreendidas pelos cristãos contra os muçulmanos na Península Ibérica contribuíram para a formação das monarquias de Portugal e Espanha.
2. De que modo Portugal e Espanha dividiram os territórios e as rotas criadas durante a expansão marítima?
3. Como a divisão do mundo entre os ibéricos foi recebida pelos outros reinos europeus?
4. De que modo a expansão marítima iniciada por Portugal e Espanha transformou o continente europeu?



Representação da Caravela Santa Maria, usada por Cristóvão Colombo em sua viagem de 1492, em ilustração da obra *De insulis in mare Indico super inventis*, século XV.



Imagens em contexto!

O desenvolvimento de tecnologias para a produção de embarcações tornou possível a travessia de oceanos e o estabelecimento do contato entre culturas de lugares muito distantes uns dos outros.

Responda no caderno.

Agora é com você!

1. Praticamente toda a Península Ibérica esteve dominada pelos muçulmanos durante a Idade Média. Três reinos cristãos ao norte (Navarra, Castela e Aragão) começaram um lento processo de expansão para o sul. Nesse contexto, foi doado o Condado Portucalense a Henrique de Borgonha. Seu filho, Afonso Henriques, conquistou a independência do condado, dando origem ao Reino de Portugal. Os cristãos continuaram a tomar territórios muçulmanos. A unificação da monarquia espanhola ocorreu com o casamento de Isabel de Castela e Fernando de Aragão, que retomaram a luta contra os muçulmanos. Em 1492, tomaram Granada, último domínio muçulmano na península.

2. Para evitar conflitos, Portugal e Espanha assinaram, em 1494, o Tratado de Tordesilhas, que estabelecia uma linha imaginária a oeste das Ilhas de Cabo Verde e dividia o mundo entre essas duas monarquias. Os territórios localizados a leste da linha caberiam a Portugal e os territórios a oeste seriam da Espanha.

3. O tratado não foi bem recebido pelos outros reinos europeus, que passaram a reivindicar a posse de outros territórios com base em lógicas diferentes das estabelecidas por Portugal e Espanha.

4. Ao estabelecer contato com os variados povos e culturas da América, da África e da Ásia, os europeus tiveram seus horizontes culturais alargados. Integrandos dos povos desses continentes passaram a circular na Europa, assim como seus saberes e exemplares de fauna e flora, que eram desconhecidos até então pelos europeus. O mesmo processo ocorreu com os povos que foram dominados pelos europeus, mas de forma impositiva.

Orientação para as atividades

Para fazer a primeira atividade do boxe "Agora é com você!", é necessário descrever um processo, o que implica o estabelecimento de um contexto (a situação histórica prévia), de um ponto de ruptura (as guerras de reconquista) e de suas consequências para eventos posteriores (a formação dos Estados nacionais modernos). Para isso, os estudantes devem recolher e sistematizar as informações contidas no capítulo. Para responder às questões 2 a 4, são necessárias explicações diretas de um evento e suas consequências.

Por envolver a análise de documentos históricos e a problematização das noções eurocêntricas de civilização e barbárie, suscitando reflexões a respeito do mundo contemporâneo, a atividade 5 contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas n° 1** e das **Competências Específicas de História n° 3 e n° 4**. Além disso, com base nela, é possível questionar as construções eurocêntricas sobre os povos indígenas ao longo da história, exercitando a empatia e o reconhecimento de diferentes culturas, o que mobiliza a **Competência Geral da Educação Básica n° 9**.

Atividades

Organize suas ideias

1. a) F; b) F; c) V; d) F; e) V.
2. O quadro deve conter as seguintes informações. **Início das viagens:** Portugal, século XV; Espanha, Século XV. **Principais realizações:** Portugal, périplo africano e chegada à Ásia; Espanha, rota para América, circum-navegação. **Objetivos:** Portugal e Espanha, expansão da fé, mercado e metais preciosos. **Rotas escolhidas:** Portugal, périplo africano, sistema índico; Espanha, navegação pelo Atlântico contornando a América do Sul.

Aprofundando

3. Antes de propor a resolução das questões, promova uma leitura coletiva pormenorizada, verso a verso, do trecho da obra *Os Lusíadas* a fim de solucionar as eventuais dúvidas surgidas. Durante a leitura da primeira estrofe, proponha questões que estimulem inferências sobre o texto, relacionando-o aos conteúdos estudados no capítulo. Pergunte, por exemplo: “A que reis o poeta se refere?” (aos reis portugueses); “A que fé o poeta faz menção?” (à fé católica). São o objeto do canto do poeta “[...] as memórias gloriosas/ Daqueles Reis que foram dilatando/ A Fé, o Império [...]” e exploraram as “terras viciosas” de África e Ásia. Memórias de reis “[...] que por obras valerosas [...]” teriam atingido o *status* de “imortais” (“Se vão da lei da Morte libertando”). Se julgar pertinente, explore a adjetivação, no texto, da África e da Ásia como “terras viciosas”, considerando o contexto de expansão do catolicismo do período.

Continua

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. As afirmativas a seguir tratam da expansão marítima dos reinos europeus. No caderno, identifique as verdadeiras e as falsas.
 - a) Os objetivos dos portugueses e espanhóis para iniciar a expansão marítima eram apenas econômicos.
 - b) A centralização do poder político e a formação das monarquias nacionais atrasaram o processo de expansão marítima europeia.
 - c) O acesso às mercadorias orientais, como as especiarias, impulsionou a procura por rotas alternativas ao Mar Mediterrâneo.
 - d) A burguesia entendeu a expansão marítima como uma oportunidade de ampliar seus negócios, mas outros grupos não se interessaram por esse empreendimento.
 - e) O aprimoramento de instrumentos e a incorporação de conhecimentos de culturas que não eram europeias foram essenciais para o sucesso da expansão marítima.
2. No caderno, elabore um quadro sobre os processos de expansão marítima de Portugal e da Espanha. Crie duas colunas – uma para cada país – e quatro linhas. Preencha as linhas com as seguintes informações sobre esses países:
 - o início das viagens;
 - os objetivos;
 - as principais realizações;
 - as rotas escolhidas.

Aprofundando

3. Os versos reproduzidos a seguir fazem parte do poema *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, sobre a viagem de Vasco da Gama ao Oriente. A obra, que mistura elementos mitológicos e reais, revela que Camões percebia a navegação como uma síntese da alma lusitana (portuguesa).

“E também as memórias gloriosas
Daqueles Reis que foram **dilatando**
A Fé, o Império, e as terras viciosas
De África e de Ásia andaram devastando,
E aqueles, que por obras **valerosas**
Se vão da lei da Morte libertando,
Cantando espalharei por toda parte,
Se a tanto me ajudar o engenho e arte.

Cessem do sábio Grego e do Troiano
As navegações grandes que fizeram;
Cale-se de Alexandro e de Trajano
A fama das vitórias que tiveram;
Que eu canto o peito ilustre Lusitano,
A quem Neptuno e Marte obedeceram.
Cesse tudo o que a **Musa** antiga canta,
Que outro valor mais alto se **alevanta**.”

CAMÕES, L. V. de. *Os Lusíadas*. Canto I, 2-3. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000162.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

Dilatar: aumentar; expandir.

Valerosas: valorosas.

Cessar: parar; terminar.

Musa: ser mitológico divino que inspiraria os artistas.

Alevantar: levantar.

- a) Segundo a primeira estrofe, o que o poeta iria “espalhar por toda a parte” com seu canto?

28

Continuação

- a) Espera-se que os estudantes respondam que o poeta pretendia divulgar “as memórias gloriosas” dos reis de Portugal ao expandir os domínios lusitanos e a fé cristã.
- b) Na segunda estrofe, o poeta faz referência aos feitos expansionistas de imperadores da Antiguidade clássica (“[...] tudo o que a Musa antiga canta”), como os do macedônio Alexandre (que promoveu a expansão de seu império) e os do imperador romano Trajano (em cujo governo o Império Romano atingiu sua maior extensão). No poema, os processos de expansão dos impérios da Antiguidade são tratados como feitos importantes e dignos de memória e fama.

Continua

- b) A que se refere a afirmação do poeta, “Cesse tudo o que a Musa antiga canta” na segunda estrofe?
- c) A segunda estrofe termina com o verso: “Que outro valor mais alto se alevanta”. Qual comparação é estabelecida nessa estrofe? Que “obras valerosas [valorosas]” superariam as realizadas até então? Justifique sua resposta.
4. Na gravura reproduzida a seguir é representado o encontro de Cristóvão Colombo com um grupo de indígenas. Com base nos elementos presentes na imagem, explique quais eram os objetivos do navegador ao chegar à América.



O desembarque de Colombo na ilha Hispaniola, gravura de Theodor de Bry, 1594.

5. Analise a imagem e leia o texto a seguir. Depois, faça o que se pede.



Vespúcio descobre a América, gravura de Jan van der Straet, c. 1590.

“O europeu [...] está vestido e armado. Sua postura ereta e a gestualidade conferem-lhe **compostura**. A América está nua [...] deitada em uma rede [...]. Ao ócio da índia contrapõe-se Vespúcio [...]. Vestimenta e compostura: elementos que caracterizam aquilo que se acreditava ser indícios de civilização e da ausência da civilização. Por esta perspectiva, a imagem do português, leia-se Velho Mundo, é ‘aquela que traz a potencialidade de completar aquilo que falta’ [...] ao Novo Mundo. [...]”

TATSCH, F. G. Vespúcio descobre a América, de Jan van der Straet, dito Giovanni Stradano: representação da modernidade ou do corpo do mundo? In: XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2007, São Leopoldo. *Anais* [...]. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007. p. 6-7.

Compostura: modo de arranjar-se, de compor-se, de portar-se conforme os deveres ou costumes.

- a) Qual dos personagens da imagem representa a civilização? Que elementos possibilitam essa identificação?
- b) Qual dos personagens da imagem representa a barbárie? Que elementos possibilitam essa identificação?
- c) Por que o artista representou o continente americano como uma mulher? Que mensagem ele quis transmitir ao fazer essa associação?
- d) Junte-se a um colega e façam uma pesquisa de imagens que representam indígenas na atualidade. Depois, respondam: os estereótipos presentes nessa imagem de 1590 sobre os europeus e os indígenas ainda persistem de alguma forma? Justifiquem a resposta com as informações obtidas na pesquisa.

5. a) Américo Vespúcio. Podem ser indicados as vestimentas, os instrumentos de navegação, as embarcações, a bandeira e a postura dele em relação à indígena.

b) A mulher indígena, que representa o continente americano. Podem ser indicados a nudez, o ambiente selvagem em que ela se encontra, o fato de ela estar sentada em uma rede, o que pode representar o ócio, e a cena de antropofagia ao fundo da imagem, com pernas humanas na fogueira.

c) Como a palavra *América* é feminina, sua alegoria foi desenhada como uma mulher. Com essa representação, a submissão da mulher ao homem na sociedade patriarcal foi associada à submissão da América aos exploradores e conquistadores europeus, sintetizados na figura masculina de Américo Vespúcio.

d) A atividade de pesquisa envolve a reflexão sobre as percepções de civilização e barbárie a partir da análise do discurso iconográfico. Espera-se que os estudantes pesquisem imagens de indígenas na atualidade e percebam que há, pelo menos, duas tendências. Em muitos casos, há um registro estereotipado, que não valoriza as diferenças étnico-culturais existentes. Por outro lado, uma rápida pesquisa por jornais, revistas e ou pela internet poderá oferecer fotografias e imagens muito diversificadas: desde etnias na luta pelos seus direitos básicos, como a demarcação de terras, até o uso de tecnologias como forma de promover interação social e registros variados do cotidiano e as manifestações culturais. Há também produções de artistas como Denílson Baniwa, que em seus quadros e intervenções gráficas utiliza elementos como celulares, computadores, máquinas fotográficas indicando uma crítica às representações estereotipadas que associam os indígenas ao atraso ou, pejorativamente, ao mundo natural.

Continuação

c) Na segunda estrofe, é estabelecida uma comparação entre a expansão territorial dos antigos gregos e romanos e a expansão do Império Português. Durante o périplo africano, viagens como as de Bartolomeu Dias, Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral eram realizações que os gregos e romanos nunca puderam empreender. Assim, segundo o poema, as navegações lusitanas representariam um “valor mais alto”, pois atingiram regiões que os antigos nunca conseguiram dominar.

4. Na imagem, em primeiro plano, são representados indígenas oferecendo produtos aos europeus, o que revela o interesse econômico-comercial. Em segundo plano, à esquerda, são desenhados homens da expedição erguendo uma cruz, o que demonstra o interesse na expansão da fé cristã.

No capítulo, as imagens, mais do que representações que ilustram o conteúdo, são utilizadas como fontes de investigação. Considerando o desenho de Da Vinci, é possível introduzir questionamentos sobre a representação naturalista na arte que se traduz em um ideal de beleza sustentado na simetria das formas. Nesse sentido, a página inicial do capítulo favorece a mobilização das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 7** e da **Competência Específica de História nº 1**. Além disso, ao possibilitar a fruição de obras de arte renascentistas, o capítulo contribui para o desenvolvimento da **Competência Geral da Educação Básica nº 3**.

Abertura

Com base no desenho *Homem vitruviano*, de Leonardo da Vinci, são propostos questionamentos com o intuito de mobilizar os estudantes para os assuntos do capítulo: o Renascimento, o Humanismo e o conceito de moderno. Essas questões podem ser utilizadas para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e, com esse diagnóstico, dar encaminhamento à aula. No capítulo, o Renascimento é apresentado como a fase da história europeia marcada pela revalorização da cultura greco-romana e pela produção de saberes no campo da arte, da ciência e da filosofia.

CAPÍTULO

2

Renascimento cultural e Humanismo

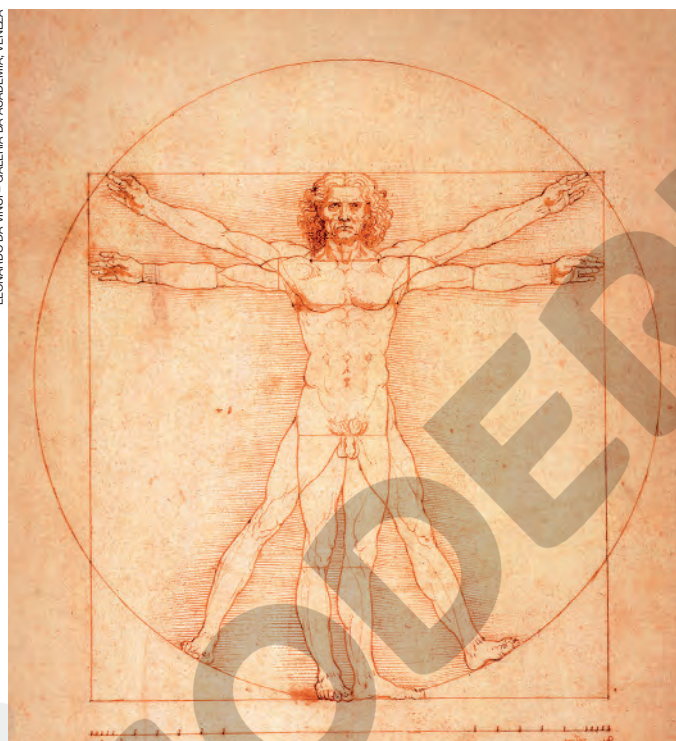
Entre os séculos XV e XVI, navegantes europeus atravessaram o Oceano Atlântico e chegaram a terras de outros continentes, onde entraram em contato com diferentes espaços naturais e culturas.

No mesmo período, o comércio se expandiu, as cidades cresceram rapidamente e os horizontes se ampliaram, modificando a visão de mundo de várias sociedades. Muitas pessoas queriam compreender o universo e também buscavam explicações para o funcionamento do corpo humano.

Essas e outras transformações na forma de os seres humanos se relacionarem consigo mesmos, com o conhecimento, com a sociedade e com Deus ocorreram no período da história chamado Idade Moderna.

Homem vitruviano, desenho de Leonardo da Vinci, 1492.

LEONARDO DA VINCI - GALERIA DA ACADEMIA, VENEZA



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

Responda oralmente.



1. Qual é o tema do desenho de Leonardo da Vinci?
2. Em que ele é diferente dos temas medievais?
3. Na visão de mundo da modernidade, o homem se tornou o centro das atenções. Qual é a relação entre o desenho *Homem vitruviano* e essa afirmação?

Atividades

1. O tema do desenho de Leonardo da Vinci é o corpo humano com proporções ideais.
2. A representação corresponde à anatomia do corpo humano, distanciando-se das representações esquemáticas e religiosas medievais.
3. A resposta requer conhecimentos prévios. De todo modo, espera-se que os estudantes correlacionem a centralidade do corpo desenhado no interior das figuras com a ideia de que o ser humano se tornou o centro das atenções.

O Renascimento

Embora algumas características já pudessem ser vistas no século XIV, o processo de transformação ocorrido na Europa entre o século XV e o fim do século XVI ficou conhecido como Renascimento, e foi marcado pela revalorização da cultura greco-romana e dos saberes no campo da arte, da ciência e da filosofia.

Nesse contexto, o termo *renascimento* começou a ser associado à ideia de renascer ou de recuperar o universo cultural greco-romano, após uma suposta morte dessa cultura na Idade Média. Por isso, dizia-se que a arte antiga estava renascendo.

Hoje, é evidente que na Idade Média foram criadas expressões culturais diferentes das greco-romanas embora dialogassem com elas: cidades italianas lucraram com atividades comerciais, universidades foram fundadas e o direito romano foi reinterpretado. Nos séculos XV e XVI, porém, não se pensava assim.

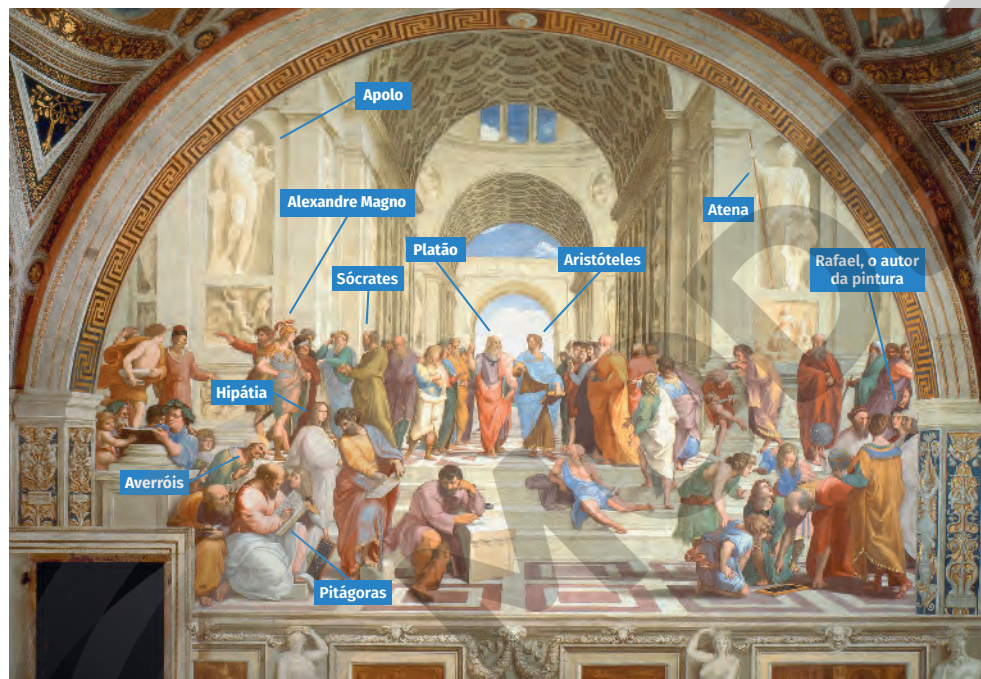
Afresco: arte ou técnica de pintura mural que consiste em aplicar tintas diluídas em água sobre um revestimento de argamassa ainda fresco.



Imagens em contexto!

Neste **afresco** que se encontra em uma das salas do Palácio do Vaticano, Rafael Sanzio, um dos principais artistas do Renascimento, representou vários pensadores da Grécia antiga, como os filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles e o matemático Pitágoras.

A matemática Hipátia, o médico Averróis e o imperador da Macedônia, Alexandre Magno, personagens que você conheceu no 6º ano, também foram representados.



Escola de Atenas, afresco de Rafael Sanzio, 1510-1511. Reprodução com aplicação de legendas para fins didáticos.

Objetivos do capítulo

- Apresentar os conceitos de antropocentrismo, individualismo e racionalismo que caracterizaram o pensamento humanista.
- Demonstrar as principais características e algumas realizações ocorridas nas diferentes fases do renascimento europeu.
- Problematicar a situação das mulheres e o papel desempenhado pelas artistas nesse período.
- Analisar a historicidade do termo *renascimento* e o uso que se faz dele.
- Apresentar as principais características do início da Idade Moderna e o sentido do termo *moderno*.
- Demonstrar a relação entre Renascimento, Humanismo e Renascimento científico.

Justificativa

A aquisição e o uso de conceitos históricos são centrais para o desenvolvimento da atitude historiadora. Os objetivos trabalhados neste capítulo apresentam pertinência na medida em que trabalham conceitos oriundos da cultura humanística e científica, criada na modernidade, que encontram ecos na contemporaneidade. Eles contribuem para perceber a historicidade das ideias que definem nosso mundo, desenvolver a habilidade de periodização e reconhecer a diversidade dos sujeitos históricos.

- Nesse capítulo, são trabalhadas duas percepções de modernidade: a apresentada pela filósofa Hannah Arendt, na obra *A condição humana* (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997), e a evidenciada pelo historiador Hans Ulrich Gumbrecht, no livro *Modernização dos sentidos* (São Paulo: Editora 34, 1998).
- De acordo com Arendt, a modernidade foi inaugurada por três acontecimentos distintos que se relacionaram de forma umbilical: a chegada dos europeus à América, a Reforma Protestante e a invenção do telescópio. Segundo a filósofa, os três eventos permitiram questionar os limites do conhecimento produzido até então. Hans Ulrich Gumbrecht, por sua vez, defende a ideia de que a modernidade foi iniciada pela invenção da imprensa e pela chegada dos europeus ao continente americano. Esses eventos teriam produzido uma nova subjetividade. Para Gumbrecht, haveria quatro “cascatas de modernidade”, que se sobreporiam: a do Renascimento seria a primeira modernidade.

Por envolver a discussão da noção de modernidade no contexto europeu e abordar as características do Humanismo, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI01 e EF07HI04 e da **Competência Específica de História nº 6**.

- Na Idade Média, a autoria não era importante, e o artista era reconhecido apenas como artesão. Por isso, a maioria das obras não continha sequer a assinatura do autor. Com o Humanismo, o ser humano começou a ser valorizado como ser inventivo e agente de modificação do mundo natural, e a arte passou a ser vista como um talento de gênio, ao passo que o artesanato foi considerado um trabalho mecânico. Sobre o assunto, leia o artigo: ALMEIDA, L. P. de. A função-autor: examinando o papel do nome do autor na trama discursiva. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 20, n. 1, p. 221-235, jun. 2008.

O Humanismo

O Humanismo foi um movimento cultural que começou na Península Itálica no fim da Idade Média e chegou ao auge no Renascimento. Para os humanistas, o homem era a mais perfeita criação de Deus, capaz de desenvolver conhecimento sobre tudo a seu redor.

O Humanismo apresentava três características principais: o individualismo, o antropocentrismo e o racionalismo. A escultura a seguir, de Michelangelo Buonarroti, foi produzida com base nessas características.

O individualismo fundava-se na crença cada vez maior no indivíduo e em sua capacidade criativa, o que lhe permitia ser autor de suas obras. No detalhe da *Pietà*, por exemplo, há a inscrição (em latim): “Miguel Angelo Buonarotus de Florença fez”.

O antropocentrismo (*antropo* = “homem”), por sua vez, era a ideia de que o homem, e não Deus, ocupava o centro do Universo. Opunha-se, portanto, ao teocentrismo (*teo* = “deus”) da Idade Média. É importante destacar o fato de que a menção ao *homem* na visão antropocêntrica designava apenas uma pessoa do gênero masculino.

Essa ideia estava atrelada à percepção da época de que o homem era um ser racional e a mulher era um ser de natureza inferior.

O racionalismo era a valorização da razão para conhecer e compreender o mundo natural e cultural.



FRANK NOWIKOWSKI/LAMY/FOOTARENA - BASÍLICA DE SÃO PEDRO, CIDADE DO VATICANO



Pietà, escultura de mármore de Michelangelo Buonarroti, 1499.



PANPANWISUTESTOCK - BASÍLICA DE SÃO PEDRO, CIDADE DO VATICANO



Imagens em contexto!

Ao esculpir a mãe de Jesus amparando o corpo do filho morto, Michelangelo combinou três elementos valorizados pelos renascentistas: o ideal de beleza da Antiguidade, a temática cristã e o naturalismo. A escultura foi idealizada no formato triangular, pois os renascentistas buscavam especialmente na geometria as referências para representar a harmonia das formas.

Ampliando

No texto a seguir, o historiador Jean Delumeau propõe um questionamento sobre a periodização da história.

“A nossa compreensão do período que vai de Filipe, o Belo, a Henrique IV ficaria muito facilitada se fossem suprimidos dos livros de história dois termos solidários e solidariamente inexatos: ‘Idade Média’ e ‘Renascimento’. Com isso se abandonaria todo um conjunto de preconceitos. Ficar-se-ia, especialmente, livre da ideia de ter havido um corte brusco que veio separar uma época de luz de um período de trevas. [...]”

DELUMEAU, J. *A civilização do Renascimento*. São Paulo: Estampa, 1994. v. 1, p. 19.

Vamos pensar juntos?

O termo *renascimento* foi empregado pela primeira vez, no século XVI, pelo humanista italiano Giorgio Vasari para nomear um movimento artístico e cultural que estava ocorrendo nas cidades italianas. Vasari percebeu que os integrantes desse movimento não seguiam as tradições da arte bizantina. Em vez disso, valorizavam a arquitetura, a escultura, a matemática e as obras filosóficas do mundo antigo.

O uso dessa palavra para definir a cultura europeia entre os séculos XV e XVI só se popularizou no século XIX, quando o historiador Jacob Burckhardt retomou o conceito e o utilizou para designar o que ele considerava o momento da compreensão do homem sobre seu potencial no mundo.

Esse conceito, porém, desvalorizava o que foi produzido entre a Antiguidade e a Idade Moderna. Além disso, o Renascimento não foi uma cópia da arte e da filosofia da Antiguidade. Nos séculos XV e XVI, outras técnicas foram criadas e colocadas em diálogo com as práticas artísticas medievais.

As culturas bizantina, islâmica, judaica, indiana e chinesa também foram muito importantes para as atividades eruditas no Ocidente medieval. O impacto da expansão marítima e do contato dos europeus com outros povos e com outras formas de vida também incentivou a criação de obras humanistas e renascentistas.

Alguns historiadores destacaram a presença de características do que se denomina cultura renascentista já no século XIII. Em 1204, por exemplo, quando os cruzados saquearam Constantinopla, artistas bizantinos fugiram para a Península Itálica, influenciando a arte local e despertando o interesse de parte da população pela língua grega e pelas obras clássicas.

Com base nessas constatações, compreende-se que as práticas culturais do Renascimento não significaram uma ruptura com o período medieval. Em vez disso, houve permanências que aos poucos foram transformadas e ressignificadas.

Responda no caderno.

1. Explique como o termo *renascimento* foi criado.
2. Qual foi o papel de Jacob Burckhardt na definição do conceito de renascimento?
3. Por que o uso do termo *renascimento* para designar a cultura europeia entre os séculos XV e XVI é problemático? Explique.
4. Com base na informação de que historiadores identificaram características da cultura renascentista no século XIII, o que se pode concluir sobre as relações entre a cultura medieval e o Renascimento?

33

Vamos pensar juntos?

O significado do termo *renascimento* não é consensual entre os estudiosos da história moderna. Desde os anos 1960, com o início dos estudos pós-coloniais, tem-se discutido o foco dado à Europa dos séculos XV a XVIII como berço da ciência. Em razão disso, o *status* do Renascimento, da Idade Média e até da história global tem sido repensado. Em busca da construção de histórias não eurocêntricas, é proposta nessa seção uma análise da historicidade do termo *renascimento* (o tema foi desenvolvido no livro *A cultura do Renascimento na Itália*, de Jacob Burckhardt, publicado em 1867). Se possível, retome imagens de construções famosas do período medieval, como a Catedral de Notre-Dame de Paris, e pergunte aos estudantes de que período elas são. A ideia é desnaturalizar o princípio de que não houve uma arquitetura sofisticada no período medieval. O mesmo pode ser feito com iluminuras, vitrais e outros exemplos.

Atividades

1. O termo *renascimento* foi criado no século XVI, por Giorgio Vasari, para nomear um movimento artístico e cultural cujos participantes recusavam as tradições artísticas de Bizâncio e valorizavam a arquitetura, a escultura, a matemática e as obras filosóficas do mundo antigo.
2. O historiador Jacob Burckhardt retomou o conceito criado no século XVI e o utilizou para designar um período que ele considerava compreender o desenvolvimento do potencial do homem sobre o mundo.
3. Porque desconsidera o papel das culturas bizantina, islâmica, judaica, indiana e chinesa no desenvolvimento das atividades eruditas no Ocidente medieval.
4. Pode-se concluir que o Renascimento não significou uma ruptura completa com o período anterior. Em vez disso, práticas culturais medievais foram transformadas e ressignificadas durante o Renascimento.

BNCC

Ao mencionar o caráter histórico do termo *renascimento*, notando que seu uso se afirma no século XIX, questionam-se os preceitos da história que associam o período anterior (Idade Média) a uma época de morte da cultura letrada na Europa. Com isso, contribui-se para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 6**. Ao tratar da migração da cultura clássica por intermédio de artistas e intelectuais bizantinos, o conteúdo da seção contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 5**.

Ao caracterizar o fenômeno do Renascimento na Península Itálica, mobiliza-se a habilidade EF07HI04.

- Dialogando com visões tradicionais de história, apresenta-se a Península Itálica como o berço do Renascimento por causa da importância do comércio mediterrâneo e da prática do mecenato. Além disso, foi o local em que ocorreu o encontro de tradições culturais do Ocidente e do Oriente.

- Um grande desafio desse capítulo está na compreensão de que, ao mesmo tempo que o Renascimento dialogava com a Idade Média, havia em seu contexto, principalmente na proposta do Humanismo, uma leitura de mundo que fundava a modernidade ocidental. O objetivo consciente e deliberado dos humanistas era superar a cultura medieval tomando por referência a Antiguidade clássica.

- O Humanismo, como movimento intelectual, foi responsável pela realização de uma revolução no conhecimento e na arte. Ao utilizar a filologia, a história e a perspectiva – era a primeira vez que isso acontecia –, os humanistas davam-se conta de que um texto e um objeto tinham uma história – um passado que os separava do presente do sujeito – e, por isso, deviam ser vistos e estudados em seu contexto. De certa forma, pelas opções, ao longo da história, de construção de uma narrativa sobre o Ocidente, os indivíduos contemporâneos são devedores desse método e dessa concepção de tempo histórico. Tudo isso começou em Florença, na passagem do século XIV ao XV, e, dessa cidade e do centro-norte da Itália, difundiu-se, na passagem do século XV ao XVI, para o restante da Europa.

O Renascimento na Península Itálica

O movimento renascentista teve início na Península Itálica em razão do grande movimento de comerciantes do Ocidente e do Oriente no local. O trânsito de pessoas e de mercadorias, além da concentração de riquezas na região, contribuiu para a produção e o financiamento das manifestações artísticas.

Muitos dos pintores renascentistas eram patrocinados pelos chamados *mecenas*, que eram ricos comerciantes, famílias aristocratas e até mesmo representantes do clero. A contratação de um artista para produzir obras exclusivamente para uma família ou instituição era uma demonstração do poder econômico e político do mecenas. A família Médici, por exemplo, foi responsável pelo financiamento de grande parte dos artistas em Florença nos séculos XV e XVI.



Imagens em contexto!

Na imagem, foi reproduzida apenas a parte central do afresco *O juízo final*, que tem mais de 12 metros de altura. No centro, Jesus Cristo foi representado sem barba, com o braço levantado, dirigindo o julgamento. Ao lado dele está Maria, sua mãe. Em torno deles foram representados os santos e os eleitos da Igreja. Entre eles, São Pedro, no lado direito segurando as chaves do Paraíso, e São Bartolomeu, logo abaixo, que aparece segurando a própria pele.

CAPELA SISTINA, CIDADE DO VATICANO



O juízo final, detalhe da pintura de Michelangelo Buonarroti, na parede do altar da Capela Sistina na Cidade do Vaticano, produzida entre 1536-1541.

34

Interdisciplinaridade

Por envolver as relações entre arte e poder político e social (mecenato) e a análise de imagens, o conteúdo mobiliza as 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 EF69AR04 – “Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas”.

Os anos 1300

Durante a Idade Média, o latim foi usado como principal idioma em textos científicos, religiosos e literários. No século XIV, porém, o florentino Dante Alighieri rompeu essa tradição ao escrever o poema épico *A Divina Comédia* em um dialeto italiano (o toscano). Na história, que apresenta temas e personagens bíblicos, o personagem principal, acompanhado do poeta romano Virgílio, atravessa o inferno, passa pelo purgatório e chega ao céu à procura de sua amada Beatriz. No poema, são propostas reflexões sobre a vida e a morte, o certo e o errado.

No campo das artes visuais, o pintor florentino Giotto di Bondone ficou conhecido por reinterpretar e transformar a arte bizantina. Giotto desenvolveu estudos matemáticos para representar, nas pinturas, o espaço de maneira mais parecida com a real; por isso, ele é considerado um dos principais precursores do Renascimento.

Ao pintar a Capella degli Scrovegni, na cidade italiana de Pádua, Giotto representou, com volume e cores, a cena bíblica da retirada do corpo de Jesus da cruz, reproduzida a seguir.



Lamentação, pintura de Giotto di Bondone, c. 1305.

Consternação: tristeza profunda.

Imagens em contexto!

Na obra *Lamentação*, verifica-se a expressão de sofrimento de Maria, segurando a cabeça do filho, e de Maria Madalena, que segura os pés de Jesus. No céu, os anjos representados parecem sentir dor e **consternação**. Diferentemente das figuras bizantinas, os personagens de Giotto têm expressão mais humana, com traços semelhantes aos reais.

Ao tratar da temporalidade do Renascimento e de seus personagens, questionando aspectos da compreensão do tempo histórico e dos sujeitos da história, o conteúdo auxilia no desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 6**. O questionamento da cronologia também possibilita pensar a noção de modernidade relacionada à habilidade **EF07HI01**.

- A cronologia ou a demarcação dos anos 1300, 1400 e 1500 indica o Renascimento como fenômeno de longa duração que caracterizou a primeira modernidade.

- Acompanhando a caracterização do Renascimento como fenômeno histórico e fato historiográfico, essa página remete ao século XIV, que normalmente é identificado como parte da Idade Média. Comentar isso com os estudantes pode ajudá-los a identificar e compreender aspectos importantes do tempo histórico, como a simultaneidade e a diferença entre os processos históricos.

- Podem-se retomar conteúdos estudados no 6º ano. Por exemplo: ao mesmo tempo que a Inquisição, o espírito cruzadista e a fragmentação política própria do feudalismo atuavam em parte da Europa, as cidades italianas eram lugar de artistas como Dante Alighieri e Giotto di Bondone. Pode-se, também, desmistificar a ideia de que a mudança histórica ocorre de maneira abrupta. Certamente ela é impulsionada por um acontecimento ou processo que ocorre em intervalo curto de tempo, mas o Renascimento tem uma história mais longa.

- Giotto é um artista tradicionalmente categorizado como gótico e, por isso, foi mencionado no conteúdo do 6º ano. No entanto, ao trabalhar o volume e a proporcionalidade das formas, ele entrou em um contexto histórico transicional: abriu espaço para artistas renascentistas, como os escultores Nicola e Giovanni Pisano.

Curadoria

O Renascimento italiano: cultura e sociedade na Itália (Livro)

Peter Burke. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

Nesse livro, o historiador Peter Burke problematiza a questão do período renascentista e aborda o tema por meio de um diálogo com outras áreas do conhecimento, discutindo, entre outras questões, as instituições sociais e políticas existentes na Península Itálica nos séculos XV e XVI, bem como a origem social dos artistas, a formação de aprendizes e os meios de subsistência desses artífices.

Ampliando

O texto a seguir apresenta características das cidades italianas durante o Renascimento.

“Que elementos representam essa presença do mundo antigo na Itália? Antes de mais nada, a persistência material e mental da *civitas* romana. Mesmo durante os séculos de profunda desorganização das velhas estruturas do Império Romano, a Itália permanece sendo um arquipélago de cidades, uma civilização cuja referência principal não é o feudo, mas a cidade, a vida urbana. [...]

De pedra, a cidade italiana é também uma construção *cenográfica*, uma *scaenographia*, em suma, a forma simbólica das formas simbólicas. Pelas perspectivas de suas ruas principais avançam a entrada triunfal, o cortejo festivo, o nupcial, o religioso e o funerário – todas ocasiões para comemorar uma tradição cujo prestígio provém de suas alusões à Antiguidade. Em suas praças, encenam-se os jogos, os julgamentos, os suplícios e as execuções, além dos embates retóricos e armados entre as corporações e os aristocratas – outras tantas ocasiões de mimese do Antigo.”

MARQUES, L. Para entender o Renascimento. *História Viva*. O tempo do Renascimento, v. I. 1260 a 1400. Roma como ideal. São Paulo, Duetto Editorial, 2009. p. 12-13.

Mecenato: prática de incentivo e patrocínio de obras de artistas e literatos.

Os anos 1400

O *quattrocento*, como é chamado o movimento artístico do Renascimento italiano, foi marcado pelo **mecenato** da família Médici, atuando na cidade de Florença.

No campo da escultura, destacou-se o artista florentino Donatello, que retomou a nudez em obras de arte. Durante a Idade Média, na maioria das esculturas e pinturas, os personagens eram representados vestidos, pois um corpo nu podia ser associado, do ponto de vista cristão daquela época, ao pecado. No Renascimento, porém, os temas religiosos podiam ser associados à nudez, pois o corpo humano era considerado belo e sua exposição já não era relacionada ao mal.

Sandro Botticelli foi um importante pintor renascentista. Patrocinado por Lorenzo de Médici, conhecido como O Magnífico, ele produziu algumas das mais expressivas obras do período, como *O nascimento de Vênus* ou *A Primavera*. Em suas pinturas, o artista recuperou temas pagãos e da mitologia greco-romana e também explorou a nudez distante dos temas bíblicos em que isso era possível (como em Adão e Eva). A anatomia dos seres retratados revela bastante conhecimento do corpo humano e seus movimentos, mas, ainda assim, Botticelli parece dar a suas pinturas uma sensação de leveza, quase como se não tocassem o chão ou flutuassem logo acima dele.

O nascimento de Vênus, de Sandro Botticelli, c. 1485.



SANDRO BOTTICELLI - GALERIA UFFIZI, FLORENÇA

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

36

- Botticelli foi inovador, sendo o primeiro artista de seu tempo a representar nudez que não fosse a de Eva. Além disso, esteve entre os primeiros artistas a incluir temas mitológicos remetendo à cultura dita pagã. Com relação à cultura material, esteve entre os primeiros pintores da Toscana a utilizar tela como suporte. Até então, as obras eram costumeiramente produzidas sobre madeira ou diretamente em paredes.

Por envolver a comparação do fenômeno urbano no Renascimento com o que ocorria no mundo medieval, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 2**.

A arquitetura renascentista

As principais obras de arquitetura renascentista foram produzidas entre os séculos XIV e XVI. Nelas, eram valorizadas a proporção, a simetria e a regularidade, ou seja, os arquitetos procuravam criar construções em que os ângulos visuais de todas as partes eram proporcionais.

O escultor e engenheiro florentino Filippo Brunelleschi é reconhecido como um dos principais arquitetos do *quattrocento*. Ele realizou o estudo da perspectiva, no qual usou o conhecimento matemático para criar formas harmônicas.

Após estudar as ruínas de Roma, Brunelleschi retomou os ideais greco-romanos e os aplicou em construções da cidade de Florença. Um de seus mais importantes projetos foi o da **cúpula** da catedral Santa Maria del Fiore. Outro foi o da Capela Pazzi, considerada uma das obras-primas da arquitetura renascentista.

É interessante observar que Brunelleschi lia as obras de Dante Alighieri, estudava matemática e geometria e apreciava as obras de pintores como Giotto di Bondone. Isso indica que havia circulação de valores, conhecimentos e diálogo entre os renascentistas.

Cúpula: parte superior de construções e edifícios com a forma de semiesfera.

Imagens em contexto!

Andrea Pazzi, membro de uma rica família de banqueiros, ordenou o início da construção da Capela Pazzi em cerca de 1429, mas as obras só começaram por volta de 1441, sendo completadas na década de 1460. O artista projetou o edifício para ocupar porções simétricas: cada lado da capela é composto de 3 colunas que apresentam os mesmos tamanhos, a mesma distância entre si e uma massa idêntica ao peso que sustentam; ou seja, o edifício apresenta proporção, harmonia e correspondência entre as partes da composição.



Capela Pazzi, no claustro da Basílica da Santa Cruz, em Florença, Itália. Foto de 2020. Essa construção foi projetada por Filippo Brunelleschi.

- Interessado na linguagem artística que se formava, Brunelleschi foi a Roma para observar e medir as ruínas antigas. Com essa atitude pioneira, mas condizente com o espírito da época, ele constatou que a arquitetura clássica, diferentemente da gótica, seguia um sistema de proporções fixas das medidas de cada elemento que a compunha. A descoberta da perspectiva por Brunelleschi e a valorização da geometria como elemento estruturante do espaço arquitetônico proporcionaram aos projetos uma dimensão até então desconhecida.

- O projeto da obra passou a constituir uma etapa fundamental do processo criativo. Se, por um lado, esse procedimento possibilitava ao arquiteto ensaiar soluções para os melhores resultados, por outro, o pensamento neoplatônico na cultura renascentista privilegiava o momento prévio da criação – a *ideia* da obra antes da sua materialização. Foram importantes o enquadramento da arte em conceitos e metodologias próprias, tornando-a uma realidade demonstrável como qualquer outra ciência, e a concepção do artista como criador.
- Os preceitos de ordem e simetria e o emprego da linguagem matemática, reforçados nesse período, significavam uma tentativa de aproximação e de representação da natureza. A cultura renascentista seria decisiva para o chamado pensamento científico do século XVII.

- A atenção dada à cultura urbana revela que o Renascimento foi um fenômeno associado à política, à economia e à sociabilidade que desenvolviam nas cidades naquele momento. Assim, retome com os estudantes o que aprenderam sobre as cidades durante o medieval.

Cruzando fronteiras

Nessa seção, abordam-se diálogos entre a arte e a matemática no contexto renascentista. Temas como simetria, harmonia e formas geométricas são explorados como constituidores de um ideal de beleza do Renascimento. Pode-se perguntar aos estudantes qual é a influência desses fatores nos ideais de beleza contemporâneos.

Interdisciplinaridade

O conteúdo da seção “Cruzando fronteiras” mobiliza a habilidade EF69AR04 do componente curricular arte – “Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas”. Além disso, contribui para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular matemática EF07MA21 – “Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou *softwares* de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros”.

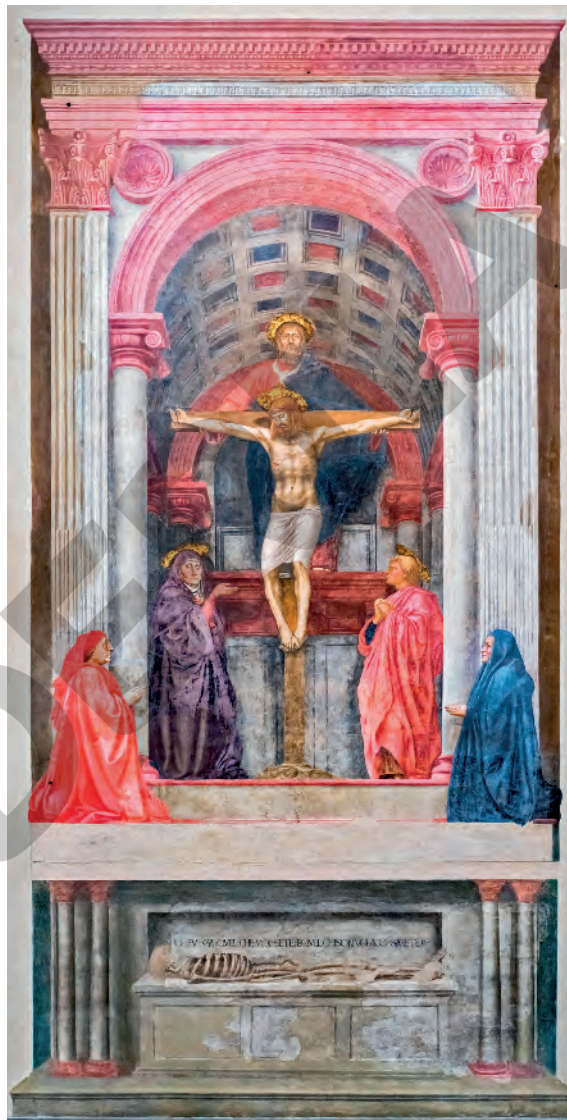
Cruzando fronteiras

No Renascimento, o diálogo entre os conhecimentos científicos era valorizado. Para construir uma obra de arte simétrica, os artistas recorriam à matemática. Para misturar as cores das tintas, buscavam na química as fórmulas que julgavam perfeitas. A botânica estava na escolha consciente, pelos artistas, dos elementos naturais que representariam. A poesia aliava-se à história, e assim por diante.

Analise a obra renascentista *Santíssima Trindade*, pintada por Masaccio em uma das paredes da Igreja de Santa Maria Novella, situada em Florença, na Itália. Esse foi um dos primeiros murais produzidos com base nas regras matemáticas elaboradas pelo arquiteto italiano Filippo Brunelleschi.

No centro da imagem *Santíssima Trindade*, destaca-se a representação de Cristo crucificado. Sobre a cabeça dele, o Espírito Santo é representado em forma de pomba. Acima deles, está Deus Pai, formando a Santíssima Trindade da fé cristã.

Na pintura, Masaccio usou uma técnica denominada perspectiva para criar a impressão de profundidade e de volume. A obra apresenta, assim, a impressão de realidade tridimensional.



Santíssima Trindade,
pintura de Masaccio,
c. 1424-1425.

IGREJA SANTA MARIA NOVELLA, FLORENÇA

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

38

Ampliando

Leia o texto a seguir, sobre a importância de Brunelleschi para a aplicação da perspectiva na arte.

“Brunelleschi foi provavelmente o primeiro artista a demonstrar os princípios da perspectiva linear [...]. A perspectiva linear é uma técnica na qual o artista pode criar a impressão de profundidade tridimensional numa superfície plana. Como ciência, a perspectiva está relacionada à ótica (o estudo da visão e do olho humano), mas como sistema pictórico ela só foi completamente desenvolvida no começo do século XV, em meio à atmosfera intelectual e artística única da Renascença florentina. Pela primeira vez na história da pintura havia um sistema matemático para calcular como dimensionar proporcionalmente o tamanho dos personagens e elementos em relação à distância.

Continua

Analisar novamente o desenho de Leonardo da Vinci, chamado *Homem vitruviano*, na página 30. Por meio da ciência e da arte, Da Vinci desenhou o corpo do homem de acordo com as proporções geométricas.

De posse dessas informações, faça as atividades a seguir.



Ilustração atual e representações geométricas sobre a pintura de Masaccio com finalidades didáticas.



Imagens em contexto!

Nessa obra, o artista utilizou o conceito de proporção áurea, uma fórmula matemática usada na Antiguidade para a construção, por exemplo, do Parthenon, em Atenas, Grécia. A proporção áurea garante o equilíbrio das formas dos elementos representados.

Responda no caderno.

1. Descreva as figuras geométricas usadas por Masaccio na pintura *Santíssima Trindade*, explicando como elas garantem a simetria da obra.
2. Em *Homem vitruviano*:
 - a) indique o local do desenho em que a simetria está mais evidente;
 - b) encontre três formas geométricas que Da Vinci usou para obter a simetria.
3. Com base nas duas obras, o que é possível concluir sobre a relação dos artistas renascentistas com a matemática?

39

Atividades

1. O quadro apresenta um ponto central de observação: Jesus e Deus Pai. Partindo desse ponto focal, o artista distribuiu simetricamente outras formas que compõem a cena: a Virgem Maria de um lado, o apóstolo João de outro e, mais abaixo, dois outros personagens, um de cada lado. Como síntese, pode-se dizer que a distribuição equivalente dos elementos do quadro (personagens, colunas, arcos etc.) em torno das figuras de Jesus e de Deus Pai garante a simetria da obra. As figuras geométricas usadas pelo artista são, *grosso modo*: um retângulo maior, que contém a cena, e um triângulo equilátero, cujo traçado começa na cabeça de Deus Pai, desce em diagonal até o canto inferior direito, segue em linha reta até o canto inferior esquerdo e sobe em diagonal, fechando a figura. Quando se traça uma linha vertical da ponta do triângulo até o centro da base, dividindo essa figura ao meio, obtêm-se dois triângulos escalenos.

2. a) A mais evidente é a simetria bilateral, própria do corpo humano (e de outras espécies animais). A divisão imaginária do corpo em duas metades forma dois planos perfeitamente simétricos, o que equivale a dizer que uma metade é igual à outra.

b) Entre outras figuras, há um quadrado, um círculo dentro do quadrado e um triângulo formado pela abertura das pernas do personagem.

3. No contexto do Renascimento, os artistas recorriam ao uso de princípios da geometria para produzir representações realistas do espaço e dos elementos que compunham seus quadros.

Continuação

Brunelleschi também foi um importante inovador em outras áreas e um dos primeiros mestres da Renascença a redescobrir as leis da perspectiva de um único ponto de fuga. O pintor Masaccio pôs em prática as teorias de Brunelleschi a respeito de como sugerir profundidade numa superfície plana. Na igreja florentina de Santa Maria Novella, Masaccio explorou o potencial da perspectiva para criar ilusões ao pintar uma capela [...] que parece se abrir para o espectador – o efeito *trompe l'oeil*. A monumental imagem da Trindade [...] e os demais personagens (a Virgem e São João, localizados acima dos patronos em súplicas) exibem uma tridimensionalidade tão real que parecem quase esculturas.”

FARTHING, S. (ed.). *Tudo sobre arte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011. p. 151-152.

Agora é com você!

1. O Humanismo foi um movimento iniciado na Península Itálica, no final da Idade Média, com apogeu no Renascimento, que afirmava o homem como a mais perfeita criação de Deus. Suas principais características eram: o individualismo, baseado na crença na capacidade criativa do indivíduo, o antropocentrismo, de acordo com o qual o homem, e não mais Deus, era o centro do universo, e o racionalismo, que era a valorização da razão para conhecer e compreender o mundo natural e cultural.

2. O Renascimento tem como características o uso da arte e da filosofia da Antiguidade e, principalmente, a incorporação de novas técnicas à temática cristã. Entre as técnicas desenvolvidas e difundidas no período estão: o uso da perspectiva, a reabilitação do nu artístico em quadros e esculturas, a simetria, a matematização do espaço e o equilíbrio.

3. A primeira fase do Renascimento, o *trecento* (número, na língua italiana, que se refere aos anos 1300), caracterizou-se pelo uso de dialetos locais em lugar do latim, língua utilizada pela Igreja Católica. Na fase seguinte, o *quattrocento*, afluíram a escola florentina, que teve como um de seus principais expoentes o pintor Sandro Botticelli. No período, alguns aspectos da arquitetura clássica foram revisitados, sendo os elementos góticos abandonados. Na escultura e na pintura, elementos como a nudez foram cada vez mais utilizados. Por fim, a última fase, no século XVI, foi o *cinquecento*. Sua principal característica foi o uso intenso da perspectiva e a matematização do espaço, possibilitando criar a ilusão de profundidade nos quadros e esculturas.

Os anos 1500

Três dos principais artistas do Renascimento italiano atingiram o auge produtivo na passagem do século XV ao XVI: Leonardo da Vinci, Michelangelo Buonarroti e Rafael Sanzio. O período foi marcado pelo uso intenso da perspectiva e da matemática para criar a ilusão de profundidade nos quadros e nas esculturas.

Michelangelo produziu esculturas bastante conhecidas, como *Davi*, em 1501, e *Moisés*, em 1515. Quando jovem, conheceu as técnicas dos escultores antigos que estavam na coleção da poderosa família Médici, de Florença. Além disso, trabalhou na pintura da Capela Sistina.

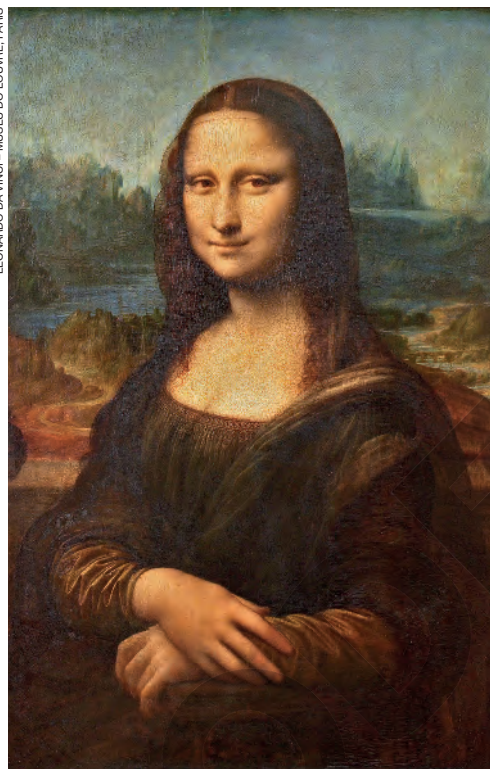
Rafael Sanzio, o mais jovem dos três, morreu aos 37 anos. Deixou uma importante produção de pinturas com cores vibrantes e claras. Suas madonas (cenas de Maria, normalmente com Jesus) são muito conhecidas.

Leonardo da Vinci é considerado um modelo de artista da Renascença: era pintor, escultor, arquiteto, inventor, engenheiro e estudioso de botânica, anatomia e geologia! Em suas obras, dava destaque ao mundo natural.

Nas pinturas de Da Vinci é possível notar a importância das cores e da sombra, para dar a ideia de profundidade, e da luz, para destacar o centro da ação do quadro. A técnica que ele usou para obter esses efeitos é conhecida como *chiaroscuro* ("claro escuro").

As obras de Da Vinci são valorizadas até hoje. Analise a reprodução do quadro *Mona Lisa*, pintado entre 1503 e 1506. A obra tem cinco séculos de história e mantém-se popular, sendo uma das mais visitadas no Museu do Louvre, em Paris, na França. Por sua popularidade, artistas de diferentes nacionalidades, tempos e lugares produziram releituras dela.

LEONARDO DA VINCI - MUSEU DO LOUVRE, PARIS



Mona Lisa, pintura de Leonardo da Vinci, 1503-1506.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. O que foi o Humanismo? Aponte suas principais características.
2. Descreva as principais características do Renascimento.
3. Caracterize as fases do Renascimento e cite exemplos de cada uma delas.

40

Orientação para as atividades

As questões propostas no box "Agora é com você!" demandam respostas trabalhosas e a repetição dos procedimentos de estudo do texto-base e formulação de respostas já exercitados. É necessário que os estudantes:

- releiam o texto-base e anotem as informações solicitadas;
- elaborem respostas autônomas oralmente, registrando-as na sequência;
- revisem as respostas, ajustando-as à linguagem textual.

As artistas do Renascimento

O número de mulheres artistas na Europa, entre os séculos XV e XVI, era muito baixo por causa dos preconceitos sociais. Não se aceitava que as mulheres trabalhassem fora de casa, estudassem com mestres pintores desde jovens, nem se mudassem para a casa ou a oficina deles, como era normal para os artistas do gênero masculino.

A italiana Sofonisba Anguissola, porém, conseguiu driblar o preconceito e se tornou pintora profissional. Ela nasceu em Cremona, na Península Itálica, e era de família nobre. Trabalhou na Espanha, servindo a esposa do rei Filipe II, Isabel de Valois, e também em Gênova e na Sicília.

Sofonisba pintou muitos autorretratos, temas familiares, cotidianos e religiosos. Seu talento foi reconhecido na época, e Michelangelo, Vasari e Antoon Van Dyck estudaram sua obra e a homenagearam.

Artistas como ela foram exceções, não por falta de talento, mas por falta de oportunidades. Seu exemplo e sua obra influenciaram outras mulheres e abriram caminho para pintoras renascentistas de outras gerações, como Lavinia Fontana, Barbara Longhi, Fede Galizia e Artemisia Gentileschi.



Não me toques, pintura de Lavinia Fontana, 1581.



Autorretrato no cavalete, pintura de Sofonisba Anguissola, 1556.



Imagens em contexto!

A obra da artista Lavinia Fontana é uma representação da passagem bíblica sobre o momento em que Maria Madalena reconheceu Jesus, depois de ele ressuscitar. Elementos da religiosidade cristã estiveram presentes em diferentes obras de Fontana. Já o quadro de Sofonisba Anguissola apresenta a imagem que a artista tinha dela mesma. Ao representar-se pintando uma obra, ela se afirmou como mulher e como artista profissional.

Curadoria

Artemisia Gentileschi: trajetória biográfica e representações do feminino (Livro)

Cristine Tedesco. São Leopoldo: Oikos, 2020.

Nessa obra, a historiadora Cristine Tedesco analisa a vida e as obras da pintora Artemisia Gentileschi. Destaca a valorização da artista, produzindo naquele período, e as diversas representações do feminino realizadas pela pintora: mulheres reais, personagens bíblicas e heroínas romanas que expressam sentimentos de tristeza, rebeldia e força.

Ao tratar do Renascimento como fenômeno cultural, relacionando-o aos grupos sociais que produziam e consumiam arte, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI04. Ao tratar do papel das mulheres ao longo da história, o conteúdo mobiliza a **Competência Geral da Educação Básica nº 9**, pois contribui para o exercício da empatia, a promoção do respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade dos grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

Curadoria

História da arte como história das imagens: a iconologia de Erwin Panofsky (Artigo)

Raquel Quinet Pifano. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, v. 7, ano VII, n. 3, p. 1-21, set.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/285/269>. Acesso em: 22 fev. 2022.

O artigo apresenta os principais elementos do método iconológico, muito útil para os estudantes aprenderem a interpretar as imagens como fontes históricas. A iconologia foi desenvolvida por Erwin Panofsky, historiador da arte formado por Aby Warburg. Com Ernst Gombrich, Panofsky aprofundou os métodos de compreensão das imagens artísticas, distanciando-se da história dos estilos que vigorava desde o século XIX.

Nessa parte do capítulo, trata-se do desenvolvimento da cultura do Renascimento e sua expansão no espaço europeu, o que contribuiu para o desenvolvimento das **Competências Específicas de História nº 2 e nº 6**.

- A arte medieval e a do Renascimento compartilharam a temática religiosa. No período renascentista, porém, a arte foi profundamente transformada por novas técnicas – a perspectiva, por exemplo – e pela introdução de motivos artísticos que reconfiguraram temas recorrentes da iconografia cristã, como os pintados por Lucas Cranach ou Albrecht Dürer. Nas pinturas reproduzidas nesta página, é possível notar uma transição entre as representações medievais e o naturalismo renascentista.

- Na gravura de Dürer, por exemplo, a perspectiva dialoga com formas próprias da iconografia medieval. Outro elemento importante, que também comunica os dois universos artísticos, é a europeização dos personagens, que têm o corpo, as vestimentas, os adereços e tudo mais atualizados para o universo europeu. Isso, de certa forma, é óbvio, pois as imagens se comunicam com um público desejoso de reconhecer-se nelas. No caso das intenções pedagógicas da iconografia religiosa, tal reconhecimento era fundamental.

O Renascimento e o Humanismo se espalham pela Europa

O Renascimento, iniciado na Península Itálica, espalhou-se para outras partes da Europa. Isso ocorreu porque os ideais renascentistas foram divulgados por artistas patrocinados por mecenas estrangeiros. Leonardo da Vinci, por exemplo, trabalhou para a corte francesa. Com o tempo, artistas de outros locais adotaram as técnicas utilizadas por ele.

Muitos artistas das monarquias nacionais europeias tinham aprendido seu ofício nos ateliês do sul da Península Itálica. Em razão disso, suas obras apresentavam marcas do diálogo entre as tradições italianas e as particularidades da cultura de origem.

No Sacro Império Romano-Germânico e nos Países Baixos, por exemplo, os artistas incorporaram as técnicas renascentistas a suas obras e também os temas ligados à Reforma Protestante (tema do próximo capítulo), ao retorno aos antigos valores cristãos e à revolta contra a autoridade da Igreja Católica.



Descanso da Virgem durante a fuga para o Egito, pintura de Lucas Cranach, 1504.



Quatro cavaleiros do apocalipse, xilogravura de Albrecht Dürer, 1498.



Imagens em contexto!

Lucas Cranach trabalhou para as cortes do Sacro Império Romano-Germânico durante o Renascimento. Na tela *Descanso da Virgem durante a fuga para o Egito*, ele retrata uma cena bíblica usando os princípios da arte renascentista italiana. A temática religiosa presente nessa pintura, porém, foi influenciada pela Reforma Protestante. A gravura de Albrecht Dürer também está ligada a uma temática religiosa. Esse artista despertou admiração tanto no norte quanto no sul da Europa. Ele vendia suas obras para nobres e burgueses, ansiosos pela aquisição de imagens com a recém-desenvolvida técnica da xilogravura, uma forma de gravura feita em um suporte em madeira, como uma espécie de carimbo.

- A arte renascentista se confunde com o desenvolvimento das técnicas de impressão. Dürer, por exemplo, tornou-se exímio gravador. A xilogravura é a técnica na qual uma matriz com a imagem invertida talhada em madeira é impregnada de uma tinta untuosa sobre a qual se deita o papel. Isso possibilita a reprodução de uma imagem quantas vezes durar a qualidade da matriz. O Renascimento foi o primeiro momento que intensificou a circulação das imagens artísticas. Nos capítulos sobre a colonização da América, pode-se retomar esse aspecto ao tratar da circulação das imagens de Theodor de Bry e outros artistas e da atuação de gravadores que ilustrariam obras como as de Hans Staden.

Renascimento na literatura

O início da expansão marítima europeia produziu mudanças profundas na Península Ibérica. Com a chegada à América e a descoberta de caminhos alternativos para o comércio com as Índias, Portugal e Espanha (e, mais tarde, os Países Baixos) passaram a ter mais importância econômica que as cidades da Península Itálica, que dominavam o comércio no Mediterrâneo. O Renascimento e o Humanismo também se estabeleceram nesses países. O poeta português Luís de Camões publicou, em 1572, *Os Lusíadas*, poema mencionado no capítulo anterior.

O espanhol Miguel de Cervantes, por sua vez, tornou-se símbolo do Humanismo ao publicar, em 1605, a obra *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha*, sobre um homem que decidiu se tornar cavaleiro andante depois de ler muitos romances de cavalaria. Para lutar contra inimigos imaginários, Dom Quixote providencia uma

armadura, um cavalo (Rocinante) e um escudeiro (Sancho Pança). Nessa obra, Cervantes estabeleceu um diálogo com as formas narrativas da Idade Média e inovou ao usar a língua nacional (espanhol) e a **paródia**.

As obras *Utopia*, de Thomas Morus, lançada em 1516, e *Elogio da loucura*, de Erasmo de Roterdã, publicada em 1511, usaram a ironia para criticar a sociedade daquele tempo. Na Inglaterra, entre 1599 e 1607, William Shakespeare escreveu *Hamlet*, *Rei Lear* e *Macbeth*. Nessas e em outras peças sobre traição, vingança e corrupção, ele promoveu reflexões sobre a moral e as relações humanas. Na França, o escritor François Rabelais narrou a história de dois gigantes comilões, em *Gargântua e Pantagruel*, promovendo uma crítica à Igreja e aos poderes da época.

Paródia: obra que imita outra obra ou estilo artístico com objetivo satírico.



Ilustração atual representando elementos da narrativa do clássico da literatura espanhola *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes.

• A leitura das obras de Miguel de Cervantes, Luís Vaz de Camões, William Shakespeare e outros autores desse período pode ser difícil para os estudantes, mas existem boas versões adaptadas, como as seguintes, para começar a familiarizá-los com a literatura: LAMB, C.; LAMB, M. *Histórias de Shakespeare*. São Paulo: Ática, 2001; CARRASCO, W. *Dom Quixote*. São Paulo: Moderna, 2012. (Série Clássicos Universais).

Atividade complementar

Sugere-se uma atividade que pode ser realizada de forma independente ou em parceria com os professores de língua portuguesa, língua inglesa e arte: a encenação em sala de aula de trechos de *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, e de *A Tempestade*, de William Shakespeare. O projeto demanda a leitura das obras adaptadas. Em ambas, os temas da viagem e do conhecimento organizam as narrativas.

Os estudantes devem se organizar em grupos para encenar pequenos trechos, produzindo as adaptações do texto, a caracterização dos personagens e os cenários. Podem-se também organizar as cenas como quadros vivos (*tableau vivants*) e, com o uso de tecnologias digitais, inseri-las em outros planos de fundo.

• Nos capítulos que se referem aos séculos XV a XVIII, são abordadas temáticas profundamente conectadas. É importante destacar essas conexões para que os estudantes exercitem a habilidade de compreender múltiplos eventos no mesmo contexto histórico. Lucas Cranach será retomado no capítulo 3, mas em sua tônica reformista. Se possível, faça alusão a esses dois momentos da vida do artista como um instrumento didático para a compreensão das reformas religiosas e da modernidade.

Ao chamar atenção para o papel das grandes navegações e das relações culturais delas decorrentes, contribui-se para o desenvolvimento da habilidade EF07HI02.

• Nesse tópico, é apresentada uma base epistemológica do Renascimento científico: o experimentalismo. A proposta de matematização das experiências é fundamental para compreender as descobertas e seus impactos na astronomia.

Tema Contemporâneo

Transversal

Por abordar o desenvolvimento do experimentalismo e de tecnologias, como a necessária para a impressão tipográfica, o conteúdo das páginas colabora para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e tecnologia**.

Ampliando

Sobre o impacto da difusão da invenção de Gutenberg, o historiador Peter Burke fornece alguns dados estatísticos.

“Por volta do ano de 1500 havia impressoras em mais de 250 centros europeus e elas já haviam produzido cerca de 27 mil edições. Fazendo uma estimativa conservadora de 500 exemplares por edição, haveria então algo em torno de 13 milhões de livros em circulação no ano de 1500 numa Europa de 100 milhões de habitantes [...]. Já para o período entre 1500 e 1750, foram publicados na Europa tantos volumes cujos totais os estudiosos da história do livro não conseguem ou não querem calcular (com base no índice de produção do século XV o total estaria ao redor de 130 milhões, mas de fato o índice de produção aumentou dramaticamente).”

BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 16, n. 44, p. 176, 2002.

O Renascimento científico

No período renascentista, iniciou-se o experimentalismo – o estudo do mundo natural por experimentos. A palavra *experiência* era entendida em seus vários significados: podia designar a vivência mística de um santo ou as aventuras dos navegadores na América. Podia, também, dizer respeito a provas matemáticas e experimentos práticos para testar hipóteses e compreender o mundo.

A matematização da experiência deu origem a diferentes formas de produzir ciência. Hipóteses foram formuladas sobre o que havia de mais amplo, como o universo, e de mais estrito, como o corpo humano.

Nicolau Copérnico, Galileu Galilei e Johannes Kepler destacaram-se na astronomia. Copérnico concluiu que o Sol ocupava o centro do antigo sistema de Ptolomeu e os planetas giravam ao seu redor. Essa concepção heliocêntrica rompeu com o geocentrismo defendido pela Igreja, segundo o qual a Terra (*geo*) era o centro desse sistema, e os corpos celestes giravam ao redor dela.

Galileu levou os estudos de Copérnico adiante e atraiu a atenção da Inquisição, que o ameaçou de morte. Para se salvar,

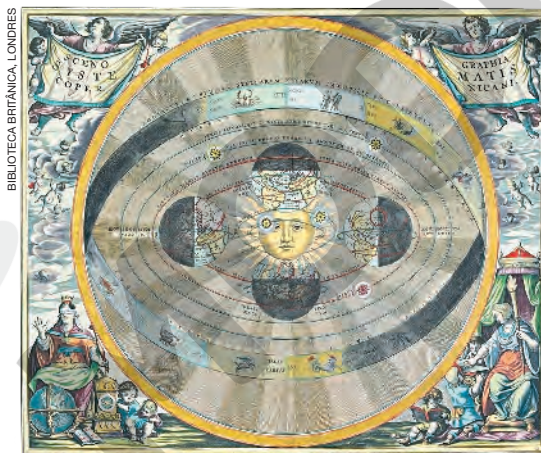
ele teve de silenciar-se a respeito de suas descobertas.

Já o astrônomo e matemático alemão Johannes Kepler elaborou leis fundamentais sobre o movimento dos planetas, como a descrição de suas órbitas elípticas em torno de um sol.

Leonardo da Vinci registrou projetos de submarinos e de máquinas voadoras. Na anatomia, deixou descrições de estruturas musculares e do esqueleto humano. Ele foi o primeiro a descrever os nervos ópticos e a desenhar os ventrículos do coração.

Anatomistas como Andreas Vesálio, William Harvey e Miguel Servet fizeram descobertas sobre o funcionamento do corpo e da circulação sanguínea. Seus estudos de anatomia baseavam-se na dissecação de cadáveres e na observação das estruturas do corpo. Paracelso destacou-se no estudo de drogas medicinais e Ambroise Paré criou a técnica de ligamento de artérias para estancar hemorragias.

Apesar do desenvolvimento científico humanista, crenças como a astrologia e a feitiçaria continuaram sendo comuns.



44

Interdisciplinaridade

Ao abordar o experimentalismo, o conteúdo possibilita uma aproximação com as habilidades do componente curricular ciências EF06CI13 – “Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra” – e EF06CI14 – “Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol”.

Responda no caderno.



Se liga no espaço!

Analise a gravura. Ela representa a teoria heliocêntrica ou a geocêntrica? Explique.

Resposta do “Se liga no espaço!”: A gravura representa a teoria heliocêntrica. Por meio da análise da imagem, percebe-se que o Sol foi representado no centro da gravura, com a Terra girando ao redor dessa estrela.

Gravura da obra *Atlas celestial ou A harmonia do universo*, de Andreas Cellarius, 1660.

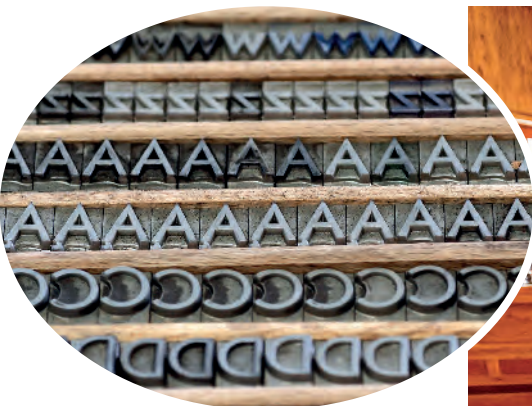
A imprensa

As ideias humanistas e científicas espalharam-se rapidamente pela Europa graças ao desenvolvimento de uma técnica por Johannes Gutenberg, em 1439. Ele criou moldes de ouro e prata para montar a prensa – um móvel para impressão tipográfica. As letras, feitas de chumbo fundido, eram combinadas uma a uma para realizar impressões em papel. O primeiro livro impresso foi a *Bíblia*.

A **tipografia** de Gutenberg barateava a produção e tornava o livro mais acessível. Grande parte da população europeia, porém, era iletrada ou não tinha dinheiro para comprar livros, que continuaram restritos à elite.

As novidades da expansão marítima europeia, do Renascimento e do Humanismo chegaram, graças à imprensa, a essa elite letrada, propagando o chamado Renascimento científico.

Tipografia: técnica de compor e imprimir com o uso de tipos, também conhecidos como fontes ou letras.



Réplica da prensa de madeira criada por Gutenberg. Foto de 2018. E detalhe das letras de metal utilizadas para a tipografia.



Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Explique por que existem poucas informações sobre as artistas e as cientistas do período do Renascimento.
2. Qual foi o papel da imprensa para o Humanismo e para o Renascimento científico?
3. Quais são as características do Renascimento científico? Apresente dois avanços ocorridos no período.

Agora é com você!

1. No contexto social da Europa, entre os séculos XV e XVIII, o número de mulheres artistas e cientistas era reduzido, pois não havia liberdade para elas prosseguirem na carreira. Uma pintora era algo raro. Dificilmente a sociedade aceitava que as mulheres executassem tarefas fora do âmbito doméstico ou que estudassem com os mestres de arte, mudando-se para a casa deles, como de costume. Por isso, quando se estuda a história da arte do período renascentista, o contato é majoritariamente com pinturas produzidas por homens.

2. A imprensa contribuiu para baratear a produção de livros, além de diminuir o tempo de publicação. O processo de popularização da impressão tipográfica ajuda a explicar o aumento do número de livros entre os séculos XV e XVI. No entanto, as publicações eram direcionadas às pessoas letradas da elite, principalmente intelectuais e pensadores humanistas atrelados ao movimento renascentista europeu.

3. No Renascimento científico, o experimento, a matemática e a observação dos fenômenos eram pré-requisitos para produção de conhecimento sobre o mundo e sobre a natureza. Com base nesses princípios, reforçaram-se e produziram-se conhecimentos diferentes dos aceitos pela Igreja Católica. Nicolau Copérnico, por exemplo, com base em seus estudos, defendeu o modelo heliocêntrico. Galileu Galilei e Johannes Kepler apresentaram contribuições para a análise dos corpos celestes, suas disposições e movimentos. No campo da anatomia, as observações diretas realizadas por Leonardo da Vinci, Andreas Vesálio, William Harvey e Miguel Servet renderam novos conhecimentos sobre o corpo humano. Apesar disso, a astrologia e a feitiçaria eram comuns no período.

Orientação para as atividades

Espera-se que os estudantes, ao resolver as atividades de sistematização na coleção, percebam o tipo de habilidade requerida em cada uma. As propostas nesta página requerem a habilidade de explicar. Comente que tal habilidade pode ser mobilizada por um comando direto (o uso do verbo no imperativo) ou por uma pergunta em que se relacione mais de um elemento, como na segunda questão (a imprensa, o Humanismo e o Renascimento científico).

Por envolver o conhecimento sobre as utopias para a proposição de uma intervenção na escola, a atividade 5 mobiliza a **Competência Geral da Educação Básica nº 1**, a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 6** e a **Competência Específica de História nº 1**.

Atividades

Organize suas ideias

1. a) F; b) V; c) F; d) V.

Correções: a) Com o objetivo de produzir obras simétricas e criar a ilusão de profundidade e perspectiva, os pintores renascentistas recorriam à matemática e à geometria. c) No Renascimento, o corpo humano passou a ser considerado belo e dissociado do mal, de modo que os temas religiosos podiam ser associados à nudez.

2. a) IV; b) I; c) II; d) III.

3. Alternativas a; b; d; e.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. Analise as informações a seguir e, no caderno, identifique as afirmativas falsas e as verdadeiras. Corrija as que estiverem incorretas.
 - a) Os pintores renascentistas rejeitavam o uso de técnicas que se baseavam no conhecimento matemático e geométrico para a elaboração de suas obras.
 - b) A perspectiva foi uma das principais técnicas utilizadas pelos artistas do Renascimento para criar a impressão de profundidade e de volume nas obras de arte.
 - c) No Renascimento, os temas religiosos não podiam ser associados à nudez, pois o corpo nu era vinculado ao pecado.
 - d) O ideal de beleza da Antiguidade, a temática cristã e o naturalismo eram três elementos valorizados pelos artistas renascentistas.
2. No caderno, relacione corretamente os nomes às invenções, descobertas e teorias.
 - a) Nicolau Copérnico.
 - b) Galileu Galilei.
 - c) Leonardo da Vinci.
 - d) Ambroise Paré.
 - I. Por meio de suas observações astronômicas, defendeu a teoria heliocêntrica. Seus estudos serviram de base para vários conceitos da física moderna.
 - II. Esboçou projetos de submarinos e de máquinas voadoras, além de produzir desenhos e descrições de estruturas musculares e do esqueleto humano.
 - III. Criou a técnica de ligamento de artérias para estancar hemorragias.
 - IV. Concluiu, em seus estudos, que os planetas giravam ao redor do Sol, o que contribuiu para o rompimento com o geocentrismo, defendido pela Igreja Católica.
3. Neste capítulo, você estudou acontecimentos históricos relacionados ao início da Idade Moderna. Identifique, no caderno, as alternativas corretas sobre as características e os significados da modernidade.
 - a) A expansão marítima instigou a curiosidade dos europeus e contribuiu para que eles mudassem sua visão de mundo após ter contato com outros povos e ambientes naturais.
 - b) Por meio da razão, da experiência e da observação, alguns indivíduos puderam confirmar hipóteses e produzir conhecimentos, desafiando dogmas religiosos.
 - c) Na Idade Moderna, as representações religiosas foram abandonadas pelos artistas, a cultura preservada pelos copistas medievais foi ignorada e a astrologia foi desprezada como sistema de conhecimento.
 - d) No campo filosófico, marcado pelo Humanismo e pelo Renascimento, os saberes da Antiguidade, assim como os de povos não europeus, foram recriados e integrados aos saberes cristãos.
 - e) A modernidade foi fortemente marcada pela crença no indivíduo e na capacidade humana de inovar e modificar a natureza.

Curadoria

Entrevista com Roger Chartier concedida à historiadora Claudete Maria Miranda Dias (Entrevista) Claudete Maria Miranda Dias. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, n. 13, jul.-dez. 2005, p. 137-156.

Roger Chartier é um historiador que pesquisa temas da história cultural, como a circulação dos livros e as práticas de leitura, escrita e literatura. Na entrevista, Chartier trata da circulação dos livros e da história da leitura a partir do período moderno.

Abertura

Pretende-se, com a exposição da porcentagem de católicos e evangélicos na população brasileira e as questões propostas na abertura, apresentar aos estudantes o início da divisão no cristianismo e os possíveis atritos decorrentes desse processo e introduzir o assunto das reformas religiosas abordado no capítulo.

Atividades

1. Apesar da existência de adeptos de outras vertentes religiosas no Brasil, nota-se que, desde o século XIX, os cristãos formam a maioria da população e o cristianismo contribuiu muito para a formação da sociedade brasileira. Esse dado não pode ser utilizado para afirmar a superioridade de um credo sobre outro, mas para que os estudantes percebam que entender a religiosidade dominante em um país é uma forma de conhecer as características sociais e culturais dele. Por meio da observação do gráfico, espera-se que os estudantes percebam a existência de pessoas que professam outras religiões ou nenhuma e concluam que, mesmo que os cristãos sejam a maioria, há heterogeneidade de religiões na sociedade brasileira e todas as pessoas devem ser respeitadas, independentemente da religiosidade. É importante destacar o fato de que o Estado brasileiro é laico e a liberdade religiosa é garantida na Constituição Federal de 1988.

2. Espera-se, com essa questão, problematizar os conflitos e a tolerância religiosa contemporânea. É importante chamar a atenção da turma para o respeito à diversidade religiosa a fim de estimular a tolerância como base da interação social.

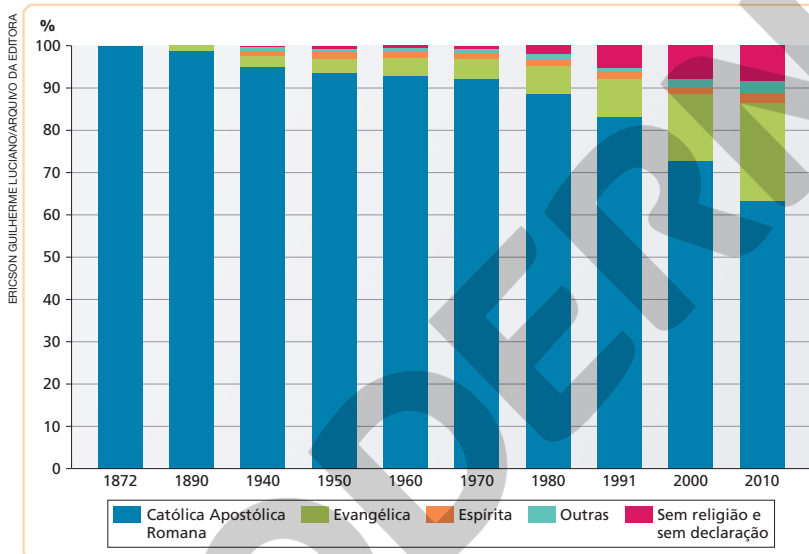
CAPÍTULO

3

As reformas religiosas no século XVI

Você sabia que a maioria dos católicos do mundo vive no Brasil? Segundo o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 65% da população do país seguia a religião católica naquele ano. Desde a década de 1940, porém, as igrejas evangélicas têm atraído cada vez mais adeptos, que em 2010 eram aproximadamente 22% da população. Neste capítulo, você conhecerá a origem dessas igrejas cristãs.

Brasil: adeptos de diferentes religiões (%) – 1872-2010



FONTE: IBGE. Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Censo 2010. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-de-evangelicos-espíritas-e-sem-religiao.html#:~:text=A%20maior%20redu%C3%A7%C3%A3o%20ocorreu%20no,Piau%C3%AD%2C%2085%2C1%25>. Acesso em: 3 fev. 2022.



Resposta oralmente.

1. Com base no gráfico, explique: qual é a importância das religiões cristãs para a sociedade brasileira?
2. No Brasil, há pessoas de diferentes religiões e outras que não têm religião. Em sua opinião, isso favorece a tolerância religiosa e a convivência pacífica com as diferenças? Por quê?

48

Curadoria

Religiões em movimento: o Censo de 2010 (Livro)

Faustino Teixeira e Renata Menezes (org.). Editora Vozes: São Paulo, 2013.

Organizado pelos autores Faustino Teixeira e Renata Menezes, o livro apresenta uma coletânea de artigos sobre a composição socioreligiosa brasileira.

Hereges, reformadores e as controvérsias do mundo cristão

Desde a Antiguidade, parte dos cristãos discordava da Igreja sobre questões relativas à fé. As interpretações desses cristãos foram chamadas de heresias.

Ao mesmo tempo que combatia as heresias, a Igreja Católica enfrentava muitas críticas por causa das práticas dos religiosos que ocupavam os altos cargos eclesiásticos. O luxo e a riqueza do alto clero contrastavam com a situação do baixo clero e da maioria da população europeia, que vivia de maneira muito simples ou na pobreza.

Durante a Idade Média, essas críticas incentivaram algumas tentativas de reforma da Igreja. Uma delas foi a instituição das **ordens mendicantes**, como a dos franciscanos e a dos dominicanos, que faziam votos de pobreza, pregando o retorno à simplicidade dos primeiros séculos do cristianismo e o desapego aos bens materiais.

No século XIV, foram formados outros movimentos em defesa da moralização da Igreja. Na Inglaterra, o teólogo e professor da Universidade de Oxford John Wycliffe criticava a distância entre os ensinamentos de Jesus e seus apóstolos e a situação da Igreja.



Ilustração atual representando John Wycliffe, inspirada em gravura de Albert Henry Payne produzida no século XIX.

Ordens mendicantes:

associações religiosas constituídas no período medieval, compostas de membros que renunciavam à posse de bens, comprometendo-se a levar uma vida simples e humilde. Seus membros eram pregadores itinerantes, que viajavam de cidade em cidade evangelizando a população e se sustentando por meio de esmolas e doações.

Imagens em contexto!

John Wycliffe era um pensador dedicado aos estudos de teologia, filosofia e direito canônico (área que abrange as leis e os regulamentos adotados pelos líderes da Igreja para o governo e a administração da instituição). Tornou-se sacerdote católico, depois bacharel e finalmente doutor em teologia, em 1372.

Objetivos do capítulo

- Analisar as críticas à Igreja Católica a partir do século XIV e os movimentos que antecederam a Reforma Protestante.
- Relacionar a expansão do luteranismo ao contexto político do Sacro Império Romano-Germânico e ao papel da imprensa.
- Demonstrar a importância de Catarina von Bora para a Reforma Protestante e a influência do movimento no questionamento do papel social das mulheres.
- Apresentar as principais ideias do calvinismo e demonstrar que ele foi bem-aceito pela burguesia.
- Analisar a constituição da Igreja Anglicana no contexto do fortalecimento monárquico na Inglaterra.
- Apresentar a Reforma Católica e as principais medidas adotadas para tentar conter o movimento protestante.
- Identificar os diversos conflitos de religião ocorridos após as reformas religiosas e a importância dos Tratados de Vestfália para o fim desses confrontos.

Justificativa

Os objetivos se justificam na medida em que problematizam as reformas religiosas, vinculando-as às questões socioculturais da Europa moderna. Os procedimentos de periodização presentes no capítulo mobilizam a capacidade de contextualizar esse processo histórico, relacionando grupos sociais, ideias e instituições de poder para compreender os fenômenos históricos tratados. Além disso, apresentam relevância na medida em que possibilitam aprofundar a compreensão da diversidade religiosa e das relações entre religião e política no Brasil e no mundo, reforçando os princípios da empatia e enfrentando, assim, desafios de nossa contemporaneidade.

BNCC

Ao abordar as primeiras heresias que assumiam tonalidades reformistas, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI05.

Ao relacionar as primeiras tentativas de reforma religiosa ao universo das disputas políticas no século XV, estabelecem-se conexões entre a religião e a centralização política moderna, o que contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI07. Ao evidenciar a duração e a espacialização dos conflitos religiosos, o conteúdo mobiliza a **Competência Específica de História nº 2**.

- No capítulo, explora-se a relação entre os movimentos religiosos, a política e o universo cultural estabelecido pelo Renascimento, tema do capítulo anterior. Aborde essas conexões, incentivando os estudantes a retomar o que conhecem sobre esses processos.

Ampliando

Leia a seguir um trecho de um texto sobre as Guerras Hussitas, que se seguiram às tentativas de reforma religiosa promovidas por Jan Huss na Boêmia.

“Na Boêmia da primeira metade do século XV, o embate tradicionalmente conhecido como Guerras Hussitas marcou o espaço das disputas religiosas e políticas nesse reino do Sacro Império Romano. O imperador Venceslau IV (Václav IV) estava morto enquanto seu irmão Sigismundo (Zikmund Lucemburský) buscava se estabelecer no poder nessa região. Passado o Concílio de Constança (1414-1418) e resolvido o Cisma Papal, era hora de extirpar a heresia hussita das terras tchecas. Martinho V, o novo papa, com apoio de Sigismundo, envia exércitos de cruzados para a batalha contra os taboritas, guerreiros tchecos com amplo fervor religioso [...].

[...]

Momentaneamente unidos por uma mesma causa comum – resistir aos ataques dos cruzados – os seguidores de Huss, no entanto, dividiam-se em dois principais grupos. Um deles, os utraquistas (nome derivado da expressão latina *sub utraque specie*, ‘sob duas espécies’), era de tendência moderada, mais aberto ao diálogo com católicos conservadores e composto principalmente pelos habitantes de

Continua

Cisma do Ocidente:

ruptura ocorrida na Igreja, entre os anos de 1378 e 1417, por conta de disputas políticas e divisões internas. Nesse período, chegaram a existir três papas (entre 1409 e 1417): um em Roma, outro em Avignon e outro em Pisa. A questão foi resolvida quando Martinho V foi reconhecido como o único papa e se instalou em Roma. O cisma causou um impacto negativo na autoridade e no prestígio da Igreja.

As propostas de John Wycliffe e Jan Huss

John Wycliffe acreditava que a Igreja precisava retornar à simplicidade e à pobreza entregando suas propriedades ao Estado. Além disso, ele defendeu o acesso de todas as pessoas à leitura dos Evangelhos e fez a primeira tradução do texto bíblico do latim para o inglês. Ao afirmar que a *Bíblia* era a única fonte de autoridade, Wycliffe se opôs ao poder do papa.

Outro defensor de mudanças na Igreja foi Jan Huss. Nascido na Boêmia, atual República Tcheca, ele foi influenciado pelas ideias de Wycliffe e fez críticas severas às práticas da Igreja, que considerava corruptas, defendendo a tradução da *Bíblia* do latim para o idioma dos fiéis.

Entre 1414 e 1418, os cardeais da Igreja se reuniram em um concílio na cidade de Constança, no Sacro Império Romano-Germânico. Nesse concílio, eles trataram de vários assuntos, entre eles o **Cisma do Ocidente**. Jan Huss foi convocado

para a reunião, porém suas ideias foram rejeitadas e ele acabou preso e condenado à fogueira em 1415. Contudo, seus seguidores, os hussitas, continuaram a pregar suas ideias na Boêmia.



Imagens em contexto!

As ideias de John Wycliffe e Jan Huss foram consideradas heréticas pela Igreja; por isso, as obras deles foram banidas. O corpo de Wycliffe foi exumado e destruído na Inglaterra, enquanto Huss foi executado no Sacro Império Romano-Germânico. Com isso, a Igreja buscava enfraquecer outros movimentos que questionassem suas ideias e sua autoridade.



Detalhe de gravura do século XV representando a execução de Jan Huss durante o Concílio de Constança.

50

Continuação

Praga (o que faz com que este grupo seja conhecido também por praguenses). Já o outro era formado pelos já mencionados taboritas, grupo de tendência mais radical e sediado em Tábor, um acampamento militar do sul da Boêmia que, em 1420, tornou-se uma cidade permanente.”

AGUIAR, T. B. de; SILVA, D. C. da. A crônica hussita de Vavřinec z Březové e sua autoimagem nacionalista tcheca. *Revista de História*, São Paulo, n. 174, p. 383-384, jan.-jun. 2016.

As críticas à Igreja no início da Idade Moderna

No início da Idade Moderna, a conduta de muitas pessoas do alto clero da Igreja era questionável. Inocêncio VIII, por exemplo, que foi papa entre 1484 e 1492, quebrou o voto do **celibato** sacerdotal, ato denominado nicolaísmo, e teve filhos quando já pertencia ao clero.

Além disso, Inocêncio negociou o casamento de seu filho Francesco com Madalena, filha de Lourenço de Médici, um dos mais importantes e ricos banqueiros de Florença. Na negociação, o filho de Lourenço de Médici, João, de apenas 13 anos, foi nomeado cardeal, um dos mais altos postos da Igreja. Mais tarde, em 1513, ele se tornaria papa, com o nome Leão X. A prática de negociar cargos da Igreja em troca de favores ou dinheiro era considerada pecado e tinha o nome de simonia. Essas práticas eram consideradas impróprias e condenáveis por muitos cristãos, embora fossem realizadas por outros papas e integrantes do alto clero.

Na época, a Igreja defendia a ideia de que um fiel podia ter sua alma salva do inferno tanto pela fé quanto pela realização de obras de caridade. Entre essas obras estavam a realização de ações piedosas, a compra de objetos sagrados (as relíquias) e das indulgências (documentos da Igreja que concediam o perdão total ou parcial dos pecados aos fiéis que pudessem comprá-los). Nesse contexto, pensadores continuaram a fazer críticas ao comportamento dos integrantes do clero e à comercialização de artigos de fé. Humanistas, como Erasmo de Roterdã, propuseram o contato direto dos fiéis com a mensagem de Cristo, sem a intermediação da Igreja, considerada corrompida por vícios.

Celibato: estado de celibatário, ou seja, de pessoa solteira, de onde se entende que não poderia ter práticas sexuais.

Imagens em contexto!

No século XV, a cidade de Florença era um importante centro econômico e cultural, sobre o qual os Médici exerciam grande influência. Isso explica o interesse do papa Inocêncio VIII em obter o apoio dessa família.

Vista panorâmica da cidade de Florença, na Itália.
Foto de 2021.



MAU47/SHUTTERSTOCK

51

Ao abordar as relações entre a realidade econômica, cultural e política da Europa Ocidental nos séculos XV e XVI e os fatores que favoreceram a Reforma, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI05, da **Competência Específica de Ciências Humanas n° 5** e da **Competência Específica de História n° 2**.

- Com a menção à família Médici, pretende-se apenas exemplificar as relações entre poderes religiosos, econômicos e políticos.
- Argumente com os estudantes que as negociações entre os Médici e o papa Inocêncio VIII são mais uma evidência da imbricação entre política e religião nesse tempo. O caso também mostra o relacionamento entre as instituições, a Igreja ou os Estados em formação, e os grupos sociais que dominavam as atividades econômicas urbanas. Nesse caso, tratava-se da principal família da burguesia florentina.
- A propósito do poder econômico e social das novas classes urbanas, retome os conteúdos relativos ao Renascimento (capítulo 2) nos quais a relação entre o mecenato e o desenvolvimento da renovação artística e arquitetônica aparecem. As cidades e suas construções religiosas, como a catedral de Florença e sua famosa cúpula, por exemplo, eram uma expressão desse poder social.

- Erasmo de Roterdã (1466-1536) foi um dos principais críticos aos dogmas da Igreja Católica e à imoralidade do clero. Considerado um dos primeiros pensadores humanistas, defendia a sobreposição da liberdade dos indivíduos à divina. Jamais, contudo, pregou o rompimento com o clero e, quando ocorreu a ruptura luterana, ele permaneceu ao lado de Roma. A referência a Erasmo também indicia o movimento, notado anteriormente, de confluência entre os desenvolvimentos culturais introduzidos com o Renascimento e com a Reforma Protestante.

• Nesta página, aborda-se o início da Reforma Protestante por meio da análise das principais ideias de Lutero, desenvolvidas em suas *95 teses* e em outros textos que escreveu entre 1517 e 1520 e se tornaram a base para a ética luterana. Com essa análise, pretende-se sensibilizar os estudantes para a historicidade das diversas éticas religiosas e estimular o exercício do respeito e da solidariedade. Ao abordar o cisma ocorrido no Sacro Império Romano-Germânico entre Carlos V e os nobres que apoiavam Lutero, assinalam-se os interesses econômicos e políticos envolvidos no movimento reformador.



A venda de indulgências, gravura de Lucas Cranach produzida no século XVI. Simpatizante das ideias de Lutero, Cranach ajudava a propagá-las por meio de sua arte.

Retratar-se: no contexto, desculpar-se; reconhecer que está errado.

Irredutível: que mantém sua opinião, sem aceitar nenhuma determinação para mudá-la.

A Reforma Luterana

O monge agostiniano Martinho Lutero é considerado o iniciador da Reforma Protestante. Ele nasceu na cidade de Eisleben, no território do Sacro Império Romano-Germânico, e foi teólogo e professor da Universidade de Wittenberg.

Lutero acreditava que a salvação era alcançada apenas pela fé. Essa posição, baseada na leitura das obras de Santo Agostinho, era oposta à ideia dominante na Igreja Católica de que as contribuições, as orações, a veneração de relíquias e as indulgências contribuíam para a salvação da alma, como você estudou no item anterior.

A fim de arrecadar fundos para a conclusão da Basílica de São Pedro, em Roma, o papa Leão X determi-

nou a venda de indulgências nos territórios cristãos, principalmente no Sacro Império Romano-Germânico.

Lutero se opôs abertamente a essa determinação e, em 1517, publicou um texto contendo *95 teses* (argumentos) contrárias à venda de indulgências e a outras práticas da Igreja que ele considerava incorretas.

Suas ideias foram divulgadas muito rapidamente, chegando a Roma. O papa, então, exigiu que Lutero se **retratasse** perante a Igreja. Lutero, por sua vez, continuou **irredutível** em suas posições e manteve uma longa disputa com o papado.

Nos anos que se seguiram à publicação das *95 teses*, Lutero escreveu outros textos, que formaram a base de sua doutrina. Além de criticar as indulgências, ele afirmou que a *Bíblia* era a única fonte de autoridade e, por isso, devia ser lida e interpretada diretamente pelos cristãos, não havendo necessidade da mediação da Igreja.

Diante das recusas de Lutero em se retratar, em 1520, o papa publicou uma bula declarando-o herege. Lutero queimou publicamente o decreto e foi excomungado no ano seguinte.

• Lucas Cranach foi um artista renascentista germânico crítico de práticas comuns na Igreja Católica, como a venda das indulgências, e simpatizante da reforma religiosa ocorrida no século XVI. A análise da gravura, associada à leitura do texto, pode ser utilizada como base para a associação do conteúdo com a expansão das possibilidades de comunicação proporcionadas pelo advento da imprensa. É possível relacionar a difusão relativamente rápida das críticas à Igreja e das ideias reformistas às técnicas de comunicação e ao incentivo à leitura como acesso pessoal à *Bíblia*.

O Sacro Império Romano-Germânico e o luteranismo

Após a **excomunhão** de Lutero, o então imperador Carlos V, que também era rei da Espanha, convocou, em 1521, a Dieta de Worms – uma assembleia da qual participavam integrantes da Igreja e nobres. A intenção era discutir a situação de Lutero, convocado para a reunião. Como ele não mudou de ideia, o imperador decretou sua expulsão do império e a proibição da divulgação de seus escritos.

Lutero, porém, teve ajuda de alguns príncipes alemães, que viram nessa ação uma forma de aumentar seus poderes. Contando com a proteção de Frederico da Saxônia, Lutero trazia a *Bíblia* para o alemão e continuou a formular a doutrina de uma Igreja reformada cristã, mas não católica.

O celibato dos padres e o culto aos santos e à Virgem Maria deixaram de fazer parte da doutrina; a fé em Cristo foi considerada o único caminho para a salvação; nos cultos, o latim foi substituído pela língua dos fiéis; os sacramentos foram simplificados, restando o batismo e a comunhão.

Em 1524, incentivados pelas críticas de Lutero à Igreja e sua hierarquia, camponeses liderados por Thomas Münzer iniciaram uma violenta revolta no Sacro Império. Insatisfeitos com os abusos sofridos, eles acreditavam que a reforma na Igreja se estenderia à sociedade, acabando com as obrigações servis e promovendo a igualdade.

Lutero, contudo, era ligado à nobreza alemã e se opôs à revolta, apoiando a repressão ao movimento. Em 1525, a revolta terminou com a maioria dos camponeses morta, incluindo Thomas Münzer. Apesar da dura repressão, o movimento deu origem a uma religião mais radical que o luteranismo nos ideais de reforma: o anabatismo.

Excomunhão: penalidade da Igreja Católica que exclui alguém dos ritos ou sacramentos comuns aos fiéis.

Imagens em contexto!

Até hoje há seguidores do movimento anabatista. Nos Estados Unidos, por exemplo, existem milhares de pessoas que seguem as tradições *amish*. Elas vivem em comunidades isoladas e têm costumes ultraconservadores, como a recusa ao uso de aparelhos eletrônicos e de automóveis.



Família *amish*, que segue as tradições do anabatismo, andando de carroça em rodovia na Pensilvânia, nos Estados Unidos. Foto de 2020.

Ampliando

Sobre os anabatistas, leia o texto a seguir.

“Para os anabatistas que, em inícios de 1534, assumiram o controle da importante cidade de Münster (a maior da Vestfália e sede de seu bispado-principesco), era ali, [...] que os 144 mil eleitos mencionados pelo Apocalipse seriam reunidos e, após sobreviverem a um cerco terrível, veriam o reino sacerdotal dos santos se congregar sob pastores escolhidos e justos.

As dimensões do sonho desses visionários (seus adversários diriam ‘loucura’, *furor*) eram claramente utópicas. Mesmo as pretensões iniciais desses grupos anabatistas, antes das polarizações apocalípticas mais decisivas, já indicavam isso. O questionamento das exterioridades religiosas com base na liberdade cristã, por exemplo, excedia em muito o que seria tolerado pelo *status quo* religioso, mesmo nos territórios luteranos.”

RODRIGUES, R. L. Cidade sitiada: o cerco militar no século XVI como espaço de utopia e de contra-utopia – os exemplos de Münster (1534-1535) e de Sancerre (1573). *Revista de História*, São Paulo, n. 176, p. 10-11, 2017.

- Um fato importante a ser comentado com os estudantes é a revolta camponesa influenciada pelas ideias reformistas. Nesse caso, a religião inspirou movimentos de questionamento das estruturas sociais e econômicas seculares que prevaleciam na Europa.

- A disputa religiosa se misturou ao desejo de afirmação da soberania dos príncipes do Sacro Império Romano-Germânico diante da centralização em torno dos Habsburgo, representados por Carlos V. Como visto, as relações entre o império e o papado, incluindo sérias tensões, também sinalizavam a confluência entre religião e política. Contudo, com a Reforma estabeleceu-se um vínculo entre as identidades religiosas, linguísticas e políticas.

Ao abordar a relação entre o protestantismo e a formação dos Estados modernos, o conteúdo favorece o desenvolvimento das habilidades EF07HI05 e EF07HI07.

Atividade complementar

Proponha aos estudantes que releiam o conteúdo da abertura do capítulo. Em seguida, sugira-lhes que façam uma pesquisa sobre diversidade religiosa no Brasil. Organize-os em grupos, de modo que cada um se dedique mais profundamente a uma das denominações cristãs da corrente protestante, como a luterana, a presbiteriana, a metodista, a batista, a anglicana e as igrejas pentecostais. Peça-lhes que redijam um texto caracterizando esse grupo religioso e relacionando-o aos princípios históricos da Reforma identificados no capítulo. Em seguida, solicite a eles que transfiram o texto a um suporte, como cartolina ou papel pardo, para que os colegas dos outros grupos consigam observá-lo.

Disponha a produção dos grupos em um painel para que a turma possa comparar as diferentes vertentes protestantes. Em seguida, promova uma conversa entre os estudantes sobre as diferenças e as semelhanças entre as correntes.

Durante a atividade, oriente-os a pesquisar as informações em sites ou fontes impressas que sejam idôneos, críveis e não veiculem preconceitos religiosos. Espera-se que os estudantes percebam a diversidade da religião cristã protestante. Comente com eles que, ao obter informações e dados, podem conhecer melhor as religiões no Brasil e contribuir para a tolerância religiosa.

Dica

LIVRO

Dias de tempestades: Martin Lutero e Catarina de Bora, de Ueli Sonderegger.

Belo Horizonte: Novimba, 2017.

Nesse livro em formato de quadrinhos, a Reforma Protestante é analisada com base na história do casal Martinho Lutero e Catarina von Bora.

A consolidação do luteranismo

A ligação da nobreza alemã com o luteranismo foi confirmada em 1529, na cidade de Espira, quando diversas cidades e reinos protestaram contra o decreto de expulsão de Lutero e a proibição de novas reformas. Esse fato deu origem ao termo *protestantes* para designar as religiões reformadas constituídas nos séculos XVI e XVII.

A disputa entre as forças protestantes e católicas durou até 1555, quando foi assinado o tratado denominado Paz de Augsburg. Com base nesse tratado, cada príncipe pôde escolher a religião de seu território. Dessa forma, o luteranismo passou a ser a religião de grande parte do Sacro Império Romano-Germânico. Depois, expandiu-se para outras regiões, concentrando-se principalmente no norte da Europa.

As mulheres e o luteranismo

Martinho Lutero casou-se com a ex-freira Catarina von Bora. O matrimônio chocou os católicos, que acusaram Catarina, sem nenhum fundamento, de cometer vários pecados e de ser defensora de valores que não eram cristãos. Os Lutero tiveram seis filhos e a casa deles serviu de abrigo a perseguidos religiosos, local de reuniões político-teológicas e pensionato para estudantes.

Martinho Lutero defendia a ideia de que a mulher foi criada para o casamento e a maternidade. Apesar disso, Catarina von Bora foi a administradora da propriedade do casal, comandando as finanças, produzindo cerveja, criando animais e cultivando um pomar que gerava renda ao movimento luterano. Ela também participou de discussões intelectuais sobre a Reforma e negociou publicações do marido com editores.

Outras mulheres do período também ajudaram a espalhar o luteranismo na Europa, como a francesa Katherine Zell e a bávara Árgula von Grumbach.

De acordo com a doutrina luterana, todas as pessoas tinham o direito de ler a *Bíblia*; por isso, as mulheres podiam falar sobre o Evangelho. Isso talvez tenha contribuído para a adesão feminina a essa religião, na qual algumas mulheres possivelmente se sentiram mais acolhidas que no catolicismo.



Retrato de Catarina von Bora, pintura de Lucas Cranach, o Velho, 1526.



Imagens em contexto!

Catarina von Bora abandonou o convento em 1523 para se unir aos protestantes. Sem poder retornar para a família, ela foi morar de favor na casa de Lucas Cranach, famoso pintor de Wittenberg. Em Wittenberg, Catarina conheceu Lutero e casou-se com ele, em 1525.

- Comente com os estudantes a emergência do conceito histórico *protestante*, aparentemente tão naturalizado hoje em dia. É sempre importante dar atenção à natureza histórica da linguagem utilizada.
- A Paz de Augsburg foi norteadada pelo princípio latino *Cujus regio, eius religio*, que literalmente significa “De quem [é] a região/reino, dele [se siga] a religião”. Portanto, com base nessa ideia, os súditos deveriam seguir a religião do governante do território.

O calvinismo

As ideias dos reformistas foram divulgadas rapidamente com a utilização da prensa móvel desenvolvida por Johannes Gutenberg, em 1439. A rapidez e o barateamento das publicações impressas possibilitaram a ampliação do alcance das ideias de Lutero e de outros reformadores.

João Calvino foi um dos que aderiram às ideias protestantes. Assim como Lutero, Calvino reduziu os sacramentos, determinou o fim do culto aos santos e às imagens e pregou a livre interpretação da *Bíblia*. Uma das ideias centrais da doutrina calvinista é a da predestinação. Conforme essa ideia, a salvação é concedida por Deus apenas a alguns escolhidos, os chamados eleitos.

De acordo com o calvinismo, somente Deus sabe quem são os eleitos, mas alguns sinais podem identificá-los, como a prosperidade econômica, a perseverança na fé e a opção por uma vida disciplinada, rígida. Por não condenar o lucro e o enriquecimento, as ideias de Calvino foram bem recebidas pela burguesia.

Enquanto o luteranismo ficou restrito a certas regiões do norte da Europa, os seguidores de Calvino se espalharam para outros lugares, como a Escócia, onde eram chamados de presbiterianos, a Inglaterra, onde eram conhecidos como puritanos, os Países Baixos e a França, onde eram denominados huguenotes.

Agora é com você!

1. Identifique três práticas do alto clero católico que motivaram os movimentos reformistas.
2. De que modo o luteranismo transformou o Sacro Império Romano-Germânico?
3. Enumere três ideias da doutrina calvinista e explique por que ela agradava a burguesia.

Responda no caderno.



João Calvino, pintura de Hans Holbein, o Jovem, século XVI.

BIBLIOTECA DA SOCIEDADE PARA A HISTÓRIA DO PROTESTANTISMO FRANCÊS, PARIS

Agora é com você!

1. Os estudantes podem citar a riqueza do clero em contraste com a pobreza da maior parte da população e do baixo clero, o envolvimento em assuntos não espirituais, a simonia, o nicolaísmo, a quebra do celibato sacerdotal e a venda de indulgências.

2. Os príncipes alemães viram no luteranismo a possibilidade de aumentar seus poderes ao romper com a dominação da Igreja Católica. Assim, auxiliaram Lutero, quando expulso do Sacro Império Romano-Germânico, que pôde continuar a formular as doutrinas de uma Igreja reformada cristã. Posteriormente, com o tratado de Paz de Augsburg, o luteranismo passou a ser a religião de grande parte do Sacro Império Romano-Germânico.

3. Entre as ideias defendidas por Calvino, podem-se citar a predestinação, a livre interpretação da *Bíblia*, a redução dos sacramentos, a abolição do culto aos santos e às imagens. O calvinismo não condenava o lucro e o enriquecimento, razão pela qual foi bem recebido pela burguesia.

Orientação para as atividades

Os estudantes não devem encontrar dificuldade para realizar as atividades contidas no box “Agora é com você!”, mas é importante conduzi-las na retomada do conteúdo apresentado. Oriente os estudantes na releitura dos trechos relacionados às atividades. Como forma de correção, proponha-lhes a reescrita das respostas. Isso contribui para o exercício do letramento linguístico e histórico.

• A coincidência entre pertencimento religioso e soberania política caracterizaria o começo dos Estados modernos como unidades aparentemente homogêneas. As disputas religiosas, contudo, não cessariam, e as noções e práticas de tolerância religiosa seriam exercidas em outros territórios, como os da América inglesa no século XVII, ou patrocinadas pelos Estados monárquicos, como ocorreria na França.

Ao apresentar os textos de São Tomás de Aquino e de Martinho Lutero e questionar as opiniões sobre as mulheres no passado e no presente, a seção “Analisando o passado” contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas** nº 6.

Analisando o passado

A seção apresenta duas interpretações do texto bíblico sobre o papel das mulheres e envolve as continuidades e as rupturas dos pensamentos dos católicos e dos reformadores no mundo contemporâneo. Espera-se que os estudantes percebam que os dois teólogos defendem a inferioridade da mulher em relação ao homem na capacidade de falar em público e na força física e intelectual. Espera-se, ainda, que notem as permanências e mudanças relacionadas ao pensamento machista ao longo do tempo.

Atividades

1. Ambos baseiam suas posições na *Bíblia*.
2. Segundo os textos, os reformadores permaneceram fiéis à cultura de seu tempo, mantendo as posições e pensamentos dos católicos, como se vê no texto de São Tomás de Aquino, em relação à submissão da mulher ao homem.
3. É importante estimular a reflexão dos estudantes sobre a defesa da ideia machista de inferioridade das mulheres nos discursos contemporâneos.

Analisando o passado

Reformadores como Lutero e Calvino romperam com a Igreja Católica. Apesar das divergências teológicas, há vários elementos comuns entre as igrejas cristãs. A fé em Jesus e nos textos bíblicos é um exemplo. Outro elemento comum é a opinião sobre as mulheres.

Leia o que São Tomás de Aquino, importante filósofo da Igreja Católica do século XIII, escreveu sobre a habilidade feminina de falar em público.

” TEXTO 1

“[...] Pela condição do seu sexo, que a torna sujeita ao homem, como se lê na Escritura. Ora, ensinar e persuadir publicamente, na Igreja, não pertence aos súditos, mas aos superiores. Contudo, mais que a mulher, os homens dependentes de um superior o podem por delegação; porque a sujeição deles ao superior não se funda naturalmente no sexo, como se dá com as mulheres [...]. Geralmente as mulheres não têm sabedoria perfeita a ponto de convenientemente se lhes poder cometer o ensino em público.”

AQUINO, T. Suma teológica. Secunda Secundae. Questão 177, art. 2. *Aleteia*, 17 abr. 2017. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

Leia agora a opinião de Martinho Lutero sobre a criação do homem e da mulher.

” TEXTO 2

“A mulher certamente difere do homem, pois ela é mais fraca no corpo e no intelecto. No entanto Eva foi uma criatura excelente e igual a Adão [...]. Ainda assim, ela era apenas uma mulher. Como o Sol é muito mais glorioso do que a Lua (embora a Lua também seja gloriosa), a mulher é inferior ao homem em honra e dignidade, embora ela também seja uma excelente obra de Deus.”

Apud: TUCKER, R. A.; LIEFELD, W. *Daughters of the Church: women and ministry from New Testament times to the present*. Grand Rapids: Zondervan, 1987. p. 174. Tradução nossa.

Responda no caderno.

1. Qual é a base comum utilizada por Tomás de Aquino e Lutero para fundamentar suas opiniões sobre as mulheres?
2. Analisando os textos, explique por que é possível afirmar que os reformadores mantiveram interpretações muito parecidas com as dos católicos em relação ao papel social feminino.
3. Você já leu ou ouviu discursos em que as mulheres foram consideradas inferiores aos homens? Os argumentos usados foram parecidos com os dos textos citados? Justifique.

Tema Contemporâneo Transversal

Por propor uma discussão a respeito da condição da mulher na contemporaneidade, a atividade 3 contribui para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Educação em direitos humanos**.

A Reforma Anglicana

Na Inglaterra, também foi fundada uma Igreja, mas por motivos políticos, não doutrinários.

O rei Henrique VIII iniciou o processo de centralização política na Inglaterra no fim do século XV, quando assumiu o trono. Ele era casado com Catarina de Aragão. O casal teve vários filhos, mas apenas Maria Tudor sobreviveu à infância.

Como Catarina de Aragão tinha idade avançada e não podia mais gerar filhos, Henrique VIII teve receio de que sua dinastia chegasse ao fim. Então, ele decidiu se casar com outra mulher e solicitou ao papa a anulação de seu compromisso com Catarina.

O pedido, porém, foi negado pelo papa Clemente VII. Contrariando o papa, o monarca se divorciou de Catarina e se casou com uma nobre chamada Ana Bolena. Em resposta, o papa o excomungou.

Inconformado com a decisão do papa, Henrique VIII rompeu com a Igreja Católica. Em 1534, ele fundou a Igreja Anglicana por meio de um decreto chamado Ato de Supremacia, com apoio do Parlamento. O monarca se tornou, então, chefe da Igreja Anglicana. Logo depois, confiscou as propriedades da Igreja Católica e impôs o anglicanismo como religião oficial da Inglaterra.

Inicialmente, a Igreja Anglicana era muito parecida com a Católica. Os sacramentos, dogmas, ritos etc. eram praticamente os mesmos. Os sucessores de Henrique VIII, porém, promoveram mudanças mais significativas.

Durante o reinado de Elizabeth I, o anglicanismo se consolidou na Inglaterra com a aprovação, em 1563, dos *Trinta e nove artigos de religião*. Por meio desses artigos, foi permitido o casamento para os membros do clero, foram reduzidos os sacramentos, foi determinada a utilização das línguas nacionais nos cultos e na *Bíblia*, defendeu-se a ideia da predestinação etc.

Imagens em contexto!

Henrique VIII se casou com Ana Bolena, mas não teve o filho que desejava, e sim uma filha, que se tornou rainha da Inglaterra: Elizabeth I. A falta de um filho provocou o afastamento do casal, e Ana Bolena, acusada de traição, foi presa e executada a mando do rei, em 1536. A imagem faz referência ao conflito que resultou na execução da rainha.



Henrique VIII e Ana Bolena, obra contemporânea de Joe Ciccarone, produzida a partir de pinturas do século XVI.

Ao relacionar o processo de centralização monárquica com a fundação da Igreja Anglicana, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI07.

- A referência a personagens como Henrique VIII, a suas origens e às relações entre as dinastias europeias não significa a valorização da história política tradicionalmente definida como dos “grandes homens”. O objetivo é evidenciar a mediação das relações entre os Estados em formação pelas alianças que se sacramentavam por meio do casamento entre nobres de diferentes países. Uma série de tratados militares, dotes – como direitos sobre certos territórios – e acordos comerciais eram assegurados pelo matrimônio. Daí a importância da religião e da Igreja como instituição, que, de certa forma, garantia essas relações.

- A questão religiosa estava presente no rompimento da aliança histórica entre a Inglaterra e a Espanha contra a França em razão do pedido de Henrique VIII para que o papa anulasse seu casamento com Catarina de Aragão, filha de Fernando de Aragão e Isabel de Castela, os chamados reis católicos.

Curadoria

Elizabeth (Filme)

Direção: Shekar Kapur. Reino Unido, 1998. Duração: 126 min.

O filme romantiza a ascensão de Elizabeth ao trono da Inglaterra. A trama envolve questões religiosas e alianças políticas. Como o filme é do gênero épico, não se espera rigor histórico nos costumes e eventos.

Ao tratar da Reforma Católica como reação ao avanço do protestantismo e como fator de mudanças em doutrinas, dogmas e organização da Igreja, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI05.

- O movimento da Reforma Católica envolveu as medidas tomadas pela Igreja para conter o protestantismo e realizar um processo de renovação interna. Como exemplo de mudança, é possível citar a criação de seminários, a reformulação da Inquisição, a organização do *Index* e a formação da Companhia de Jesus.
- É importante comentar com os estudantes o reforço da Inquisição. Na América portuguesa e na espanhola, ela foi um dos principais instrumentos de controle de todos os tipos de heresia, incluindo as tentativas de colonização por protestantes, como a fundação da França Antártica, mas principalmente dirigida aos grupos subalternizados das sociedades coloniais, revelando-se como um modo de controle social e político mais geral sobre as condutas das populações.
- É relevante enfatizar a relação entre a Inquisição e os Estados monárquicos católicos, como Portugal e Espanha, pois ela também se tornou um elemento de presença da monarquia.

Cristão-novo: termo pejorativo, mas presente no direito da época, para o judeu ou descendente convertido ao cristianismo.

Imagens em contexto!

No Concílio de Trento, as autoridades católicas determinaram a reativação do Tribunal da Inquisição para investigar, julgar e punir os crimes de heresia. A Inquisição atingiu protestantes, **crístãos-novos**, hereges e mulheres acusadas de bruxaria. Sua atuação atingiu o auge em meados do século XVI, especialmente nas penínsulas Ibérica e Itálica.

A Reforma Católica

Os movimentos promovidos por Martinho Lutero, João Calvino e outros reformadores afetaram o poder da Igreja Católica. Apesar dos esforços em reprimir tais iniciativas, a Igreja não pôde evitar a formação de outras vertentes religiosas cristãs.

Com a perda de adeptos e de autoridade entre os cristãos, a Igreja Católica iniciou a chamada Reforma Católica (ou Contrarreforma). Para isso, o papa Paulo III convocou o Concílio de Trento, em 1545.

Em diversas reuniões que se estenderam até 1563, os participantes do concílio reafirmaram princípios e dogmas católicos, especialmente os que haviam sido alvo das críticas da Reforma Protestante: a validade das obras para a salvação, a infalibilidade do papa, o celibato clerical, o culto aos santos e à Virgem Maria, a utilização de imagens, o emprego exclusivo do latim na missa e na *Bíblia* etc. Reafirmaram também o papel fundamental da Igreja na interpretação da *Bíblia*, negando essa tarefa a pessoas leigas.

Além disso, a Igreja fundou seminários para aprimorar a formação intelectual e moral do clero e formulou catecismos (versões resumidas da doutrina católica) para auxiliar na catequese dos fiéis.

É importante ressaltar o fato de que a Reforma Católica não foi apenas uma reação aos protestantes. Significou também uma mudança na doutrina, nos dogmas e na organização da Igreja. Por exemplo, a venda de indulgências e a simonia, tão criticadas por reformadores como Lutero, foram condenadas no Concílio de Trento.



Pintura do século XVI representando uma reunião do Concílio de Trento.

Ampliando

O verbete de enciclopédia apresentado a seguir contém informações sobre o Barroco.

“Do ponto de vista da forma, a arquitetura barroca se caracterizou pela profusão de detalhes e pelo luxo com altares banhados a ouro e paredes decoradas com entalhes. A pintura, por sua vez, esteve marcada pela dramaticidade, predominando os temas religiosos. O estilo de pintura conhecido como claro e escuro, muito empregado então, transformava a tela em um palco e criava uma empatia entre o espectador e a cena retratada, quase sempre de martírio ou da vida dos santos. Já na Literatura, o formalismo e o rebuscamento conviveram

Continua

Ao relacionar o Barroco à disseminação das ideias da Igreja Católica, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI05.

- Inácio de Loyola (1491-1556) foi um cavaleiro que, após ser ferido em batalha, voltou-se à leitura dos santos católicos e decidiu dedicar-se à vida religiosa. Na Universidade de Paris, onde estudou literatura e teologia, reuniu seis seguidores (Pedro Fabro, Francisco Xavier, Alfonso Salmerón, Diego Laynez, Nicolau Bobadilla e Simão Rodrigues), com os quais fundou a Companhia de Jesus. Os jesuítas tiveram papel essencial na propagação do catolicismo, organizando missões de catequização, ocasiões em que fundaram escolas e universidades.

Interdisciplinaridade

Uma análise atenta da pintura de Andrea Pozzo permite estabelecer relações com as habilidades de 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”.

A Companhia de Jesus

Apesar de não ter sido criada durante o Concílio de Trento, a Companhia de Jesus foi um instrumento importante na aplicação dos princípios da Reforma Católica.

Essa ordem religiosa foi fundada em 1534 pelo padre espanhol Inácio de Loyola. Os jesuítas, como eram denominados os membros da companhia, além de combater os protestantes, tinham o objetivo de divulgar o catolicismo no mundo todo (*propaganda fide*, em latim).

Durante a expansão marítima europeia, os jesuítas foram fundamentais para promover a fé católica em outros continentes, como a África, a Ásia e a América.

O Barroco

Além de textos, as obras de arte foram poderosos instrumentos de disseminação de ideias religiosas. Como parte da estratégia de recuperar fiéis e fortalecer suas posições, a Igreja Católica passou a encomendar obras com características de um movimento artístico, político e sociocultural, iniciado na Península Itálica no fim do século XVI: o Barroco.

O Barroco se expandiu ao longo dos séculos XVII e XVIII para as monarquias católicas e depois para regiões protestantes da Europa, atingindo também a América e a Ásia.

Diferentemente das obras renascentistas, as barrocas continham forte apelo emocional para incentivar a devoção religiosa. Os artistas barrocos empregavam em suas obras elementos exagerados e cheios de detalhes, cores vivas e jogos de luz e sombra para aumentar o contraste.

Imagens em contexto!

Os jesuítas ajudaram a divulgar a arte barroca nos locais onde atuaram. No afresco de Andrea Pozzo, Inácio de Loyola é representado ao centro, perto do Cristo, de quem recebe raios de luz. A obra é uma pintura no teto da igreja e produz a ilusão de profundidade, como se os céus estivessem em comunicação direta com nosso mundo e o observador estivesse vivenciando um milagre. O dinamismo e a teatralidade são características marcantes do Barroco.



Apotheose de Santo Inácio, pintura de Andrea Pozzo na igreja de Santo Inácio de Loyola, em Roma, Itália, c. 1685.

Continuação

com a ambiguidade dos temas. O poeta baiano do século XVII, Gregório de Matos, foi um bom exemplo de escritor barroco. Sua obra reúne, lado a lado, poemas religiosos e versos satíricos e mundanos, representando a convivência de influências humanistas e preocupações religiosas. O imaginário barroco misturava a religiosidade moralista e rigorosa e o mundanismo perdulário e humanista.”

BARROCO. In: SILVA, K. V.; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31.

Ampliando

Leia a seguir um texto sobre os Tratados de Vestfália.

“Nos estudos mais tradicionais [...] concebe-se que a Paz de Vestfália, além de consolidar a independência dos Países Baixos, abalou o poder do Sacro Imperador, além de ter autorizado que os governantes dos estados germânicos gozassem a prerrogativa de estipular a religião oficial dos territórios sem interferência externa e oferecido reconhecimento legal aos calvinistas [...].

Ao passo que a França firmava-se como a principal potência europeia e os Habsburgo viam sua ambição hegemônica ser tolhida após a Paz de Vestfália, os resultados daqueles acordos foram mais amplos para o estudo das relações internacionais modernas e contemporâneas. A Paz de Vestfália é concebida como um marco fundamental do sistema laico das interações e dos princípios estatais modernos, como a soberania territorial, a não interferência na política doméstica dos demais Estados e a tolerância entre unidades políticas dotadas de direitos iguais [...]. Vestfália permitiu a constituição da sociedade internacional, com normas mutuamente acordadas que definem os detentores de autoridade e suas prerrogativas, sendo o Estado moderno essa autoridade detentora de soberania. O sistema de Estados soberanos exigia instituições estatais dentro das fronteiras e o desaparecimento de autoridades que interferissem de fora, para que a autoridade suprema vigorasse dentro do território e tivesse independência política e integridade territorial.”

JESUS, D. S. V. de. O baile do monstro: o mito da Paz de Vestfália na história das relações internacionais modernas. *História*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 221-223, dez. 2010.



Imagens em contexto!

A obra de François Dubois representa o massacre de milhares de huguenotes na cidade de Paris, na noite de 23 de agosto de 1572. Às portas do Louvre (castelo real, ao fundo) estão a rainha Catarina de Médicis (de preto, na rua, ao lado dos soldados) e o rei Carlos IX (atirando da janela do castelo em seu próprio povo), como se fossem os instigadores de tamanha violência. Entre os massacrados retratados, mulheres e crianças.

As guerras de religião

Com a formação de diferentes igrejas derivadas dos vários movimentos de reforma, católicos e protestantes envolveram-se em violentas guerras de religião ao longo dos séculos XVI e XVII.

Na França, por exemplo, ocorreram intensos conflitos religiosos. Em um dos mais graves, católicos promoveram o massacre de huguenotes. Na ocasião, muitos huguenotes estavam em Paris para a comemoração do casamento de Henrique de Navarra, um nobre protestante, com a irmã do rei francês, Margarida de Valois. A união entre eles era uma tentativa de encerrar, ou ao menos diminuir, as tensões religiosas na França.

O que se passou, contudo, foi bem diferente. Seguindo ordens da realeza, em 23 de agosto de 1572, católicos iniciaram a execução dos huguenotes presentes em Paris. Esse episódio ficou conhecido como Massacre da Noite de São Bartolomeu.

A violência logo se espalhou para outras regiões da França. Ao final de meses de perseguição, milhares de protestantes foram mortos. Eventos de menor extensão continuaram ocorrendo até a assinatura do Edito de Nantes, em 1598, que estabeleceu a liberdade religiosa na França.



Massacre de São Bartolomeu, pintura de François Dubois, 1576.

FRANÇOIS DUBOIS - MUSEU CANTONAL DE BELAS ARTES, LAUSANNE

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

- É reconhecida a importância da chamada Paz de Vestfália na configuração dos territórios e Estados europeus na segunda metade do século XVII, incluindo o enfraquecimento da realidade imperial em favor da emergência dos Estados nacionais. Além disso, os tratados teriam inaugurado relações interestatais sem a intervenção de questões religiosas, ao menos entre os cristãos, pois, até hoje, os contatos entre países de maioria católica e países de maioria muçulmana ainda são influenciados por visões estereotipadas associadas à religião.

Ações comuns nas guerras de religião na Europa foram reproduzidas do outro lado do oceano: em várias ocasiões, corsários e piratas ingleses e franceses, ao invadirem cidades coloniais espanholas, destruíram altares, queimaram imagens de santos e atacaram religiosos católicos.

Esse tipo de violência demonstrava a estreita relação entre questões de fé e disputas políticas e econômicas. Quando presos, esses piratas eram associados ao protestantismo e entregues à Inquisição para serem julgados como hereges.

Outro exemplo de conflito religioso foi a Guerra dos Trinta Anos, ocorrida entre 1618 e 1648. Iniciada em razão de uma disputa religiosa nas regiões da Alemanha e da Boêmia,

ela envolveu praticamente todas as potências europeias. Nesse conflito, Filipe II, o rei da Espanha, comportava-se como o defensor do catolicismo que tinha a tarefa de reconquistar os fiéis – e os territórios – perdidos para os protestantes.

A guerra terminou apenas com os Tratados de Vestfália, assinados em 1648. Por meio desses tratados, foi garantida a tolerância religiosa entre cristãos: as minorias poderiam exercer sua fé sem sofrer represálias ou se converter contra a vontade.

Apesar de nem sempre ser respeitada, essa proposição de liberdade religiosa, ou seja, a ideia de que as diferentes vertentes cristãs poderiam coexistir, ajudou a encerrar as guerras de religião entre os países europeus.

Resposta do “Se liga no espaço!”:

Na Península Ibérica e na Itália, a maioria da população era católica. O Reino da França ficou dividido entre maioria católica e minoria calvinista. O Sacro Império Romano-Germânico tinha maiorias católica, calvinista e luterana. No Reino da Polônia, havia luteranos, calvinistas católicos e ortodoxos. Os escandinavos (reinos da Noruega, da Suécia e da Dinamarca) apresentavam maioria luterana. A Inglaterra apresentava maioria anglicana, com presença católica; o Reino da Escócia tinha maioria calvinista; e a Irlanda abrigava católicos e anglicanos.

Europa: distribuição de adeptos de diferentes religiões – século XVI



FONTE: DUBY, G. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 78.

Agora é com você!

1. As motivações de Henrique VIII foram religiosas, políticas e de autoridade.
2. A Reforma Católica foi um movimento interno da Igreja Católica com o objetivo de recuperar os adeptos e a autoridade perdidos após a disseminação das ideias reformistas de Lutero, Calvino e outros. Foi, além de uma resposta aos protestantes, uma reforma espiritual, dos dogmas e da organização eclesiástica. Nesse processo, o Barroco teve importante papel na divulgação das propostas da Igreja Católica e no incentivo à devoção religiosa.
3. Os Tratados de Vestfália, ao garantir a tolerância religiosa entre os cristãos, ajudaram a encerrar as guerras de religião entre os países europeus.

Orientação para as atividades

Para realizar as atividades propostas no boxe “Agora é com você!”, os estudantes precisam identificar informações no texto-base. Durante o processo de identificação de informações e de elaboração de respostas, eles podem exercitar as habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Orientados na releitura, na compreensão e na interpretação do conteúdo. Eles precisam também definir um conceito histórico e a relação do processo que ele descreve com forma cultural e compreender que uma ação política pode levar a determinada resposta. Assim, além de procedimentos lógicos, devem avaliar e dimensionar as relações entre fatos históricos e seus efeitos ou consequências. Aponte esses aspectos na preparação para as atividades ou na correção delas.

Responda no caderno.

Se liga no espaço!

Como os adeptos das diferentes religiões se distribuíam no continente europeu no século XVI?

Responda no caderno.

Agora é com você!

1. Quais foram as motivações de Henrique VIII ao elaborar o Ato de Supremacia?
2. O que foi a Reforma Católica? Como o Barroco contribuiu para a divulgação das ideias desse movimento?
3. Qual foi a importância dos Tratados de Vestfália para a diminuição dos conflitos entre os países europeus?

As atividades, por tratar das Reformas religiosas, contribuem para o desenvolvimento da habilidade EF07HI05. Além disso, a atividade 3, por envolver a observação e a interpretação de uma gravura do período estudado e a produção textual com base no estabelecimento de relação entre imagem e texto, contribui para o desenvolvimento da **Competência Geral da Educação Básica nº 2** e da **Competência Específica de História nº 4**.

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.

- Sugira aos estudantes que formem grupos, equipes.
- Solicite que baixem o jogo *As reformas religiosas do século XVI*, que está disponível no link: <https://www.canalcurtahistoria.com/conteudo-criatividade/jogo-de-pistas-e-roleta%3A-a-reforma-protestante>. Acesso em: 4 fev. 2022.
- Na sequência, peça a uma equipe que escolha outra para jogar.
- Por fim, solicite que compartilhem as descobertas com o restante da turma.

O jogo roda no modo de exibição de *slides*. Solicite às equipes que leiam as instruções contidas no primeiro *slide*. Depois, uma equipe deve girar a roleta para ver a pontuação da atividade e escolher uma pista. Caso não saiba a resposta, deve ceder a vez para outra equipe girar a roleta e escolher uma pista para a mesma atividade. A equipe vencedora será a que acumular mais pontos resultantes das respostas corretas sobre as reformas religiosas.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. No caderno, relacione corretamente as colunas.

a) Reforma Protestante.	I. Instituído pelo Ato de Supremacia, em 1534, e causado por disputas entre o monarca inglês e o papa.
b) Anglicanismo.	II. Entre seus dogmas estão a predestinação e a salvação pela graça divina.
c) Calvinismo.	III. Movimento, iniciado no século XVI, que provocou a ruptura entre os cristãos, com a formação de novas igrejas.
d) Luteranismo.	IV. O Concílio de Trento estruturou suas determinações centrais, reafirmando dogmas católicos, como o culto aos santos e a autoridade papal.
e) Reforma Católica.	V. Estabeleceu-se no Sacro Império Romano-Germânico com apoio de príncipes alemães.
2. Analise as informações a seguir e, no caderno, identifique as afirmativas falsas e as verdadeiras. Corrija as que estiverem incorretas.
 - a) Antes do protestantismo, a Igreja Católica se manteve fechada a qualquer tentativa de mudança.
 - b) Integrantes de diversos grupos sociais, como nobres, burgueses e camponeses, aderiram ao movimento reformista.
 - c) Os jesuítas atuaram na contenção do protestantismo e na expansão da fé católica fora da Europa.
 - d) No Concílio de Trento, reafirmou-se a necessidade da venda de indulgências.

Aprofundando

3. Analise a imagem para fazer as atividades dos itens a seguir.



A *iconoclastia*, gravura de Jan Luyken, 1566.

Atividades

Organize suas ideias

1. a) III; b) I; c) II; d) V; e) IV.
2. a) F; b) V; c) V; d) F. Correções: a) Desde o surgimento da Igreja Católica houve processos de reformas e discussões dos dogmas para chegar ao consenso.
d) No Concílio de Trento foi condenada a venda de indulgências.

- a) Descreva as ações representadas na imagem. Que princípio da Reforma Protestante pode ser observado nelas?
- b) Além das cenas representadas na imagem, quais foram os outros desdobramentos do movimento reformista para católicos e protestantes?

4. Segundo o texto a seguir, a posição de Lutero sobre as mulheres estava de acordo com as ideias de seu tempo. Qual das opiniões a respeito das mulheres pode ser identificada com “as sombras” e qual representa “as luzes” da época? Justifique sua resposta.

“Percebe-se que Lutero foi um homem do seu tempo. Ele atuou entre as luzes e as sombras da [época] [...]. Por um lado, em seus escritos ele defendeu o casamento, a maternidade e o governo da casa como lugar das mulheres, mas por outro ele elogiou as mulheres que atuaram corajosamente nos meios públicos e políticos.”

ULRICH, C. B. A atuação e a participação das mulheres na Reforma Protestante do século XVI. *Estudos de Religião*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 75, maio-ago. 2016.

5. Leia dois trechos das 95 teses, de Martinho Lutero, e faça as atividades dos itens a seguir.

“6. O papa não pode remittir [perdoar] culpa alguma se não declarando e confirmando que ela foi perdoada por Deus [...].

[...]

21. Erram, portanto, os pregadores de indulgências que afirmam que a pessoa é absolvida de toda pena e salva pelas indulgências do papa.”

LUTERO, M. 95 teses. *Portal Luteranos*. Disponível em: https://www.luteranos.com.br/lutero/95_teses.html. Acesso em: 4 fev. 2022.

- a) Identifique as práticas da Igreja que são contestadas nesses trechos.
- b) Segundo a doutrina luterana, como a salvação pode ser alcançada?
- c) De que modo as ideias presentes nas 95 teses afetaram a autoridade do papa?

6. Leia o texto a seguir, escrito por João Calvino, e responda às questões.

“Deus chama cada um para uma vocação particular cujo objetivo é a glori-ficação dele mesmo. O comerciante que busca o lucro, pelas qualidades que o sucesso econômico exige: o trabalho, a sobriedade, a ordem, responde também ao chamado de Deus, santificando de seu lado o mundo pelo esforço, e sua ação é santa.”

CALVINO, J. *Apud*: MOUSNIER, R. *Os séculos XVI e XVII: os processos da civilização europeia*. São Paulo: Difel, 1973. v. 1, p. 90. (Coleção História geral das civilizações).

- a) Qual é a opinião de Calvino a respeito do trabalho do comerciante e do lucro?
- b) A posição de Calvino era a mesma defendida pela Igreja Católica? Justifique sua resposta.
- c) De acordo com as ideias do texto, é possível afirmar que a Reforma Protestante favoreceu o desenvolvimento da burguesia? Por quê?

4. A opinião que pode ser identi-ficada com “as sombras” diz res-peito ao papel da mulher ligado ao casamento, à maternidade e ao ambiente doméstico. Já a que representa “as luzes” da época re-laciona-se ao apoio à participação feminina em assuntos políticos e públicos.

5. a) Nesses trechos é questio-nado o poder do clero, particu-larmente do papa, em conceder o perdão, que caberia apenas a Deus, sendo condenado, princi-palmente, o comércio de indul-gências promovido pelo papado.

b) Segundo a doutrina luterana, a salvação só pode ser alcança-da por demonstrações sinceras e diárias de fé em Cristo. De acordo com esse ponto de vista, nenhum ato singular, nem mesmo a carida-de, pode garantir a salvação, mas as pessoas que agem segundo a doutrina, mostrando-se sempre piedosas, tementes a Deus e praticantes da doutrina, podem ser salvas.

c) Nas teses, Lutero negava a in-falibilidade do papa e afirmava que a leitura da *Bíblia* era a única fonte de sabedoria e contato com Deus, dispensando a intermedia-ção de qualquer outra pessoa ou instituição.

6. a) Na opinião de Calvino, o trabalho do comerciante e o lucro obtido em sua atividade são for-mas legítimas de corresponder ao chamado de Deus.

b) Não, pois a Igreja condenava a usura, prática de empréstimo a ju-ros, e via com reservas o enrique-cimento e o sucesso econômico.

c) Sim, pois, ao não condenar o enriquecimento material e as ati-vidades econômicas baseadas no lucro, por exemplo, a Reforma Pro-testante ampliou as possibilidades de atuação da burguesia, grupo social vinculado a essas práticas.

Aprofundando

3. a) É representado na imagem um grupo de pessoas derrubando artefatos, entre estátuas e pinturas, no interior de uma igreja católica. Com base nessa observação e no conteúdo estudado, percebe-se que uma das críticas dos protestantes à Igreja Católica residia no uso de imagens religiosas, ou seja, é possível identificar o viés iconoclasta da Reforma.

b) Os estudantes podem citar os conflitos das guerras de religião e as perseguições praticadas tanto por católicos quanto por protestantes. Eventos como o Massacre da Noite de São Bartolomeu ou a Guerra dos Trinta Anos exem-plificam esses embates.

Na abertura da unidade, o mercantilismo dos séculos XV a XVIII é relacionado ao capitalismo atual. A noção de poupança é historicizada, mostrando sua vinculação ao mundo moderno. A atividade de produção de um vídeo sobre orçamento familiar, por sua vez, envolve a relação da história com conceitos básicos de economia e finanças, contribuindo para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 2, nº 4 e nº 5**, das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 3** e da **Competência Específica de História nº 7**.

Abertura de unidade

Essa unidade abarca os capítulos 4 (“O Antigo Regime”), 5 (“A conquista da América e a mundialização da economia”) e 6 (“A colonização da América espanhola”) do volume.

O tema da atividade inicial é controle financeiro e orçamento familiar. Ele é relacionado ao princípio mercantilista da balança comercial favorável, que será apresentado no capítulo 4.

Interdisciplinaridade

Por envolver cálculos de porcentagem, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular matemática **EF06MA13** – “Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da ‘regra de três’, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros”. A edição do vídeo mobiliza a habilidade do componente curricular língua portuguesa **EF69LP08** – “Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta”.

UNIDADE

2

MODERNIDADE E MUNDIALIZAÇÃO

A história e você: controle financeiro e orçamento familiar

Nesta unidade, você estudará o processo de mundialização ocorrido na Idade Moderna. Ao descobrir novas rotas para as Índias, colonizar a América e ocupar o litoral da África para traficar pessoas para escravização, os europeus conectaram diferentes regiões do planeta.

Essa conexão tinha como base um sistema econômico denominado mercantilismo (o termo *mercantil* refere-se ao comércio), que foi dominante na Europa entre os séculos XV e XVIII. As atividades dos países que adotavam esse sistema eram o comércio internacional, a escravização de pessoas e a acumulação de riquezas.

Boa parte dos países mercantilistas era governada por reis conhecidos como absolutistas, pois detinham todo o poder. Eles interferiam na economia para incentivar as exportações e diminuir as importações do reino, acumulando a diferença entre os ganhos e os gastos.

A noção de poupança foi uma novidade da modernidade. Sociedades anteriores, como a feudal, na Idade Média, produziam apenas o necessário para sobreviver. Quando havia excedentes, eram usados em trocas ou como provisão para o futuro, e não para enriquecer. Já nas sociedades modernas, acumular passou a ser quase um dever.

Assim como os reinos mercantilistas, os indivíduos modernos também começaram a juntar riquezas. O hábito de poupar, incomum na Idade Média, tornou-se fundamental na modernidade.

Na sociedade capitalista de hoje, a poupança é bastante valorizada. Mas será que as pessoas costumam poupar? Como uma família organiza seus ganhos, os gastos pessoais e os da casa?

Ilustração atual representando a organização do orçamento doméstico.



ILUSTRAÇÃO: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA
FOTOS: MONTE NEGRO/SHUTTERSTOCK; MEGA PIXEL/SHUTTERSTOCK; ELNUR/SHUTTERSTOCK; ICONIC ESTIARY/SHUTTERSTOCK; MAKO/SHUTTERSTOCK; THOMAS SOELLNER/SHUTTERSTOCK; STRALINE/SHUTTERSTOCK; KITTE/SHUTTERSTOCK; OMPA/STUDIO SHUTTERSTOCK; NIVALPA SCHMIDT/SHUTTERSTOCK; TIMM ARTS/SHUTTERSTOCK

Tema Contemporâneo Transversal

Ao propor uma pesquisa sobre orçamento familiar, a atividade da abertura contribui para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Educação financeira**.

O orçamento familiar é uma estimativa feita para ajudar no planejamento financeiro de uma família. Consiste no registro de todos os ganhos e despesas, a fim de controlar as contas e fazer melhor proveito do dinheiro. Você e seus colegas produzirão um vídeo sobre o assunto considerando as orientações a seguir.

Organizar

- Em casa, pesquise as receitas e as despesas de sua família. As receitas são os ganhos, ou seja, tudo que os membros da família recebem no mês (salários, pensões etc.). As despesas são os gastos mensais da família com moradia (aluguel, condomínio, luz, água, impostos etc.), alimentação, transporte, saúde, lazer e outros.
- Calcule a porcentagem de gasto de cada categoria (moradia, alimentação etc.) em relação à receita familiar.
- Na sala de aula, forme um grupo com quatro colegas.
- Conversem sobre qual categoria de despesa consome o maior percentual das receitas das famílias e as estratégias que podem ajudar a diminuir os gastos.

Produzir

- Mostre a um familiar as porcentagens que você calculou, pergunte se ele as conhecia e se a informação contribui para pensar o orçamento. Grave essa conversa com um celular ou uma câmera ou anote as respostas.
- Junto dos colegas de grupo, escrevam um texto de abertura para o vídeo, explicando a importância de se pensar o orçamento familiar.
- Depois, redijam um texto apontando as informações reunidas pelo grupo nas conversas com os familiares e sugestões para favorecer o planejamento do orçamento. Esse texto também entrará no vídeo.
- Gravem o vídeo, usando o texto de abertura e o principal. Um ou mais membros do grupo podem aparecer no vídeo. Depois, editem esse material juntando a ele, caso tenha sido gravado e autorizado o uso, a entrevista com os familiares de vocês.

Compartilhar

- No dia combinado com o professor, apresentem o vídeo aos demais colegas.
- Após a apresentação, conversem coletivamente em sala sobre os vídeos produzidos.



Ilustração atual representando estudantes realizando anotações, filmagens e entrevistas.

65

Na aula seguinte, corrija os cálculos feitos pelos estudantes em casa e, então, peça-lhes que se reúnam em grupos para discutir os percentuais obtidos. Lembre-os de que salários são informações confidenciais e não devem ser divulgadas; por isso, a discussão deve basear-se em porcentagens. Ao final da aula, peça aos grupos que compartilhem os resultados e as estratégias formuladas para otimizar o orçamento familiar. Ressalte a utilidade de atitudes simples para a economia doméstica. Por fim, oriente-os a fazer as entrevistas como tarefa de casa.

Reserve ao menos uma aula para a realização da segunda etapa da atividade. Nessa aula devem ser produzidos e revisados os textos do vídeo. Oriente os estudantes a realizar a edição do vídeo em casa ou, se possível, na aula de informática. Há na internet diversos editores gratuitos, que podem ser utilizados para a edição final.

Caso os estudantes não disponham de equipamentos para a gravação dos vídeos, peça-lhes que façam uma reportagem escrita e a divulguem em meio impresso ou digital. Os grupos podem encenar as reportagens em sala de aula, misturando elementos de teatro e jornalismo.

Agende uma data para a exibição dos vídeos, que pode ser compartilhada com outras turmas. Ao final, organize uma roda de conversa sobre os recursos utilizados pelos grupos na produção dos vídeos, as dificuldades que enfrentaram e os aprendizados que tiveram.

Atividade

Para facilitar a coleta de dados sobre as despesas domésticas, oriente os estudantes a guardar os tíquetes e cupons fiscais dos gastos da família. Tal solicitação deve ser feita pelo menos trinta dias antes do início da atividade para que os estudantes calculem os percentuais dos gastos de um mês, considerando as categorias: moradia, alimentação, transporte, saúde, lazer etc. Caso algum estudante more em abrigo, peça-lhe que faça um levantamento das receitas e despesas da instituição de acolhimento, fornecidas pelos mantenedores.

Reserve duas aulas para a realização da primeira parte da atividade. Na primeira aula, defina *orçamento familiar*, *balança comercial* e *balança orçamentária*, organize grupos e apresente a pesquisa. Mostre à turma um orçamento familiar fictício, explicando o cálculo da porcentagem de cada gasto. Se necessário, peça ajuda ao professor de matemática.

Continua

Abertura

Na abertura, é reproduzida uma fotografia de uma cena do filme estadunidense *A princesa e a plebeia: uma nova aventura*, com a temática da monarquia na Europa. Na cena, são representadas a princesa, trajada com vestido de luxo, e as damas de companhia, que a auxiliam. Com base nessa imagem, problematiza-se a idealização desse sistema político em produções culturais contemporâneas.

Atividades

1. O rei ou a rainha, figuras centralizadoras com poderes e privilégios.

2. *Idealizar* significa imaginar algo de maneira perfeita. É possível promover um debate sobre a exploração pela indústria do entretenimento dos sonhos e desejos envolvidos nas narrativas a respeito das monarquias. O enfoque da indústria cultural sobre a Europa se relaciona à presença e aos vestígios das monarquias europeias em diferentes períodos históricos e, ao mesmo tempo, a um pensamento eurocêntrico presente nas sociedades ocidentais atuais.

3. Entre outras possibilidades, os estudantes podem considerar que essas produções culturais podem acabar valorizando o poder material e político hereditário, a ostentação e o suposto direito a privilégios sociais e políticos. Isso vai ao encontro das necessidades da população brasileira, até hoje afetada por formas de governo que mantêm privilégios. Tal valorização pode reforçar a ideia de superioridade de determinadas camadas sociais sobre outras; na estrutura social brasileira, um exemplo disso seria a reafirmação de uma falsa superioridade de pessoas brancas sobre indígenas e negras, uma das evidências do que se chama racismo estrutural.

CAPÍTULO

4

O Antigo Regime

Nos contos de fadas, séries e filmes, é comum a representação idealizada de príncipes e princesas vivendo em castelos europeus. Essas histórias remetem a um período em que, na maioria dos países da Europa, a forma de governo adotada era a monarquia.

Neste capítulo, você estudará as monarquias europeias e compreenderá que algumas delas, como a da Inglaterra, permanecem vigentes até hoje. Além disso, perceberá que nem todas são iguais: as monarquias podem ser absolutistas, constitucionais e parlamentaristas, como a do Canadá.



Cena do filme estadunidense *A princesa e a plebeia: uma nova aventura*, dirigido por Michael Rohl, de 2020.

© NETFLIX/ENTERTAINMENT PICTURES/ALAMY/FOTODARENA

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



Responda oralmente.

1. Quais são as principais figuras sociais que caracterizam uma monarquia?
2. Em sua opinião, por que a monarquia europeia é idealizada em filmes e séries até hoje?
3. O que você pensa sobre a influência desses filmes na cultura e no pensamento do povo brasileiro?

• É importante notar a longa duração das lógicas do Antigo Regime e do absolutismo como governos autocráticos: a Rússia dos Romanov, derrubada pela Revolução de 1917, assentava-se sobre princípios absolutistas. No contexto da independência brasileira, quando se discutia a qualidade da monarquia instalada, havia grupos que defendiam a manutenção de princípios absolutistas contra as ideias de uma monarquia constitucional de caráter liberal.

O absolutismo

O absolutismo é uma forma de organizar o poder na qual o monarca tem domínio absoluto e inquestionável sobre o território que governa. Nas monarquias absolutistas, como as da Europa entre os séculos XV e XVIII, acreditava-se que o rei governava por vontade divina e seus súditos ou vassalos deviam ser submissos a ele.

Essa forma de organizar o governo estava intimamente ligada à consolidação das monarquias nacionais, que você estudou no capítulo 1. Para concentrar o poder, um monarca absolutista precisava negociar com muita gente, aliar-se a pessoas poderosas, controlar inimigos, premiar aliados e súditos fiéis e manter boa relação com a Igreja. Também era fundamental distribuir porções desse poder na forma de favores, isenção de impostos e **monopólios**, entre outros benefícios.

Maquiavel e o príncipe

Vários estudiosos buscaram definir o modo de governar um Estado e garantir o poder. Um dos primeiros e mais influentes textos sobre isso foi escrito pelo humanista florentino Nicolau Maquiavel, sob o mecenato da poderosa família Médici.

Em sua obra *O príncipe*, de 1513, Maquiavel demonstrou que um governante deveria fazer para manter o poder sobre seu reino. Para ele, a virtude de um governante estava em sua capacidade de conservar sua estabilidade no poder e, com isso, garantir a estabilidade do Estado, mesmo que tivesse de recorrer a alianças e ações consideradas imorais.

Monopólio: exploração de um negócio ou produto feita exclusivamente por um grupo ou indivíduo.

Imagens em contexto!

O Palácio de Versalhes é considerado um símbolo do absolutismo. A construção, que servia como pavilhão de caça de Luís XIII, passou por uma série de reformas durante o reinado de seu filho, Luís XIV, que ampliou o palácio, incluindo luxuosos jardins. Em 1682, Luís XIV se mudou para lá com a corte real.



Jardins do Palácio de Versalhes, em Versalhes, França. Foto de 2021.

Objetivos do capítulo

- Analisar a consolidação do absolutismo, suas características culturais, econômicas e os diversos pensadores que legitimaram teoricamente o sistema.
- Caracterizar a sociedade do Antigo Regime e seu complexo mecanismo de poder.
- Apresentar o absolutismo francês, sua estruturação, suas práticas culturais e sua importância.
- Apresentar o absolutismo inglês, pontuando os diversos conflitos de poder ocorridos, ressaltando a importância das ações da rainha Elizabeth I para a estabilidade do reino.

Justificativa

Os objetivos elencados ampliam a compreensão acerca das relações entre poder político e práticas culturais e econômicas. Colaboram, portanto, para entender a história como processo complexo no qual aspectos distintos da vida social se integram. Os conceitos históricos a serem aprendidos – absolutismo, Antigo Regime etc. – complexificam as compreensões já conquistadas sobre a noção de Estado, bem como o que os estudantes já devem saber acerca das formações sociais, suas estruturas, hierarquias e modos de legitimação, como as ideias e ideologias políticas.

BNCC

Ao tratar das ideias que sustentaram o absolutismo, o conteúdo do capítulo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI07.

- A análise da imagem de Versalhes é um bom exercício para refletir sobre a relação entre arquitetura e poder político. Embora os estudantes sejam muito jovens e suas experiências sociais muito variadas regionalmente, podem, por meio do estabelecimento dessas relações, perceber o caráter histórico do ambiente construído. Mesmo em uma pequena cidade, os poderes se materializam em construções mais destacadas: os edifícios da prefeitura, do fórum local, da matriz católica e de outras igrejas. Na foto do Palácio de Versalhes, é possível notar que o poder absolutista se expressa na simetria dos jardins rigorosamente ordenados.

Ao sugerir reflexões sobre as formas de organização e justificação do poder monárquico, o conteúdo mobiliza a **Competência Específica de História nº 1**.

Ampliando

Leia a seguir trechos de *O príncipe* que ajudam a entender o pensamento de Maquiavel acerca das alianças entre os nobres e as virtudes necessárias ao príncipe.

“[...] um príncipe não pode jamais proteger-se contra a inimizade do povo, porque são muitos; [...] pode-se garantir contra os grandes porque são poucos. O pior que um príncipe pode esperar de um povo hostil é ser abandonado por ele; mas dos grandes [...] deve temer [...] ser abandonado [...] [e] que o ataque, porque, tendo mais visão e astúcia, precaveem-se sempre a tempo de se salvar [...]

[...] Não sendo isso inteiramente possível [...] [ter todas as qualidades consideradas boas,] necessita ser suficientemente prudente para evitar a infâmia daqueles vícios que lhe tirariam o estado e guardar-se [...] daqueles que lhe fariam perdê-lo; se não o conseguir [...] poderá, sem grande preocupação, deixar estar.

Também não deverá importar-se de incorrer na infâmia dos vícios sem os quais lhe seria difícil conservar o estado porque, considerando tudo muito bem, se encontrará alguma coisa que parecerá *virtù* e, sendo praticada, levaria à ruína; enquanto uma outra que parecerá vício, quem a praticar poderá alcançar segurança e bem-estar”.

MAQUIAVEL, N.

O príncipe. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 44, 74.

Velado: escondido, encoberto.

Amoral: que não considera preceitos morais.

Pensamento de Maquiavel

Por afirmar que um príncipe poderoso devia fazer qualquer coisa para evitar a instabilidade de seu governo, Maquiavel teve seu nome associado a um adjetivo para qualificar um indivíduo astuto, que age sempre para tirar vantagem: *maquiavélico*. Além disso, o livro *O príncipe*, muitas vezes, foi resumido pela frase “os fins justificam os meios”. Essa frase não faz parte da obra de Maquiavel, mas ajuda a entender a ideia de que, para manter-se no poder, um governante poderia usar a força e fazer acordos **velados**.

A ideia básica de Maquiavel, nessa obra, era a de que haveria um jogo entre ser e parecer. Um governante que fosse sempre bom poderia ser derrubado por outro que agisse de forma suja, mas eficaz. Logo, era melhor parecer bom e ser eficaz, mesmo que, para isso, se comportasse de maneira imoral.

Além disso, ele propôs um jogo de oposição entre amor e medo: se um rei fosse sempre amado, teria estabilidade e, portanto, conservaria seu poder e seu projeto de governo. Entretanto, se para manter o poder fosse necessário usar a força, o governante deveria fazer isso. Entre ser amado e parecer frágil e ser temido e apresentar-se como forte, o governante deveria escolher a segunda opção, mas precisaria saber que, se mantivesse o medo por muito tempo, poderia sofrer um golpe de Estado.

Antes de Maquiavel escrever *O príncipe*, os textos com instruções de governo eram marcados por conselhos fundamentados em virtudes cristãs, como paciência, equilíbrio, bondade e humildade. Por isso, a obra, que pregava uma moralidade menos virtuosa, foi considerada escandalosa. Mas era inegável que ela descrevia um tipo de governante poderoso, eficaz e **amoral** que se estabelecia na Europa.



GIANNI DAGLI ORTISHUTTERSTOCK - MUSEU ARQUEOLÓGICO, ISTAMBUL

Tyche, deusa da Fortuna, estátua grega de mármore, século II.



Imagens em contexto!

A estátua representa a deusa Fortuna, que aparece na obra de Maquiavel como símbolo da sorte e do acaso. Se um governante contasse apenas com a Fortuna, precisaria ter sorte para manter-se no poder. Diante desse perigo, deveria ter também a *virtù*, um conjunto de habilidades para lidar com as dificuldades.

- A visibilidade do poder absolutista era fundamental para assegurar a centralidade da monarquia e do próprio monarca na vida política. Portanto, da pintura dos quadros à construção dos palácios, passando pelas cerimônias reais, todas as estratégias disponíveis eram empregadas para que o rei ou a rainha fossem vistos e reconhecidos. Assim, com base na teoria de Maquiavel, procuravam-se estabelecer formas racionais de compreender e de exercer a organização do poder, além de apelar aos sentimentos e aos sentidos. Por isso, nas cerimônias e na simbologia monárquicas, a ordem absolutista mobilizou também sentimentos que precisavam ser materializados de alguma forma. Converse com os estudantes sobre o modo como a materialização do poder se realiza nos dias atuais.

O mercantilismo

Mercantilismo é o termo utilizado para denominar as ações econômicas das monarquias europeias entre os séculos XV e XVIII, antes do início da chamada Revolução Industrial.

Essas ações caracterizaram a primeira fase do sistema capitalista. O capitalismo é uma forma de organização econômica em que se busca o lucro, a acumulação de bens e de dinheiro (capital), e no qual predomina a propriedade privada. Esse sistema não nasceu pronto e, como toda invenção humana, está em constante transformação. Além disso, não se restringe à economia, mas envolve valores sociais e políticos.

O termo *mercantilismo* foi empregado pela primeira vez no século XIX, por economistas que estudavam o passado do capitalismo. Para alguns historiadores, não havia regras econômicas que todas as nações deviam seguir, mas um conjunto de práticas marcadas pela interferência do Estado na economia para garantir os interesses de alguns grupos.

As práticas mercantilistas baseavam-se no metalismo, no protecionismo e na balança comercial favorável. Esses três elementos estavam interligados e favoreciam os burgueses responsáveis pelas manufaturas, os mercadores e os reis. A aliança com os setores relacionados ao comércio e à produção garantia **receitas** ao monarca, na forma do pagamento de impostos.

Receita: nesse contexto, o conjunto das riquezas arrecadadas por um Estado.

Imagens em contexto!

Durante o mercantilismo, foram criadas companhias oficiais de comércio, como a Companhia das Índias Ocidentais dos Países Baixos. Como havia muitas embarcações que transportavam mercadorias de alto valor, os casos de pirataria eram frequentes e, muitas vezes, acobertados por alguns governos, como o inglês.



Dobrão de ouro (moeda espanhola) produzido em 1714. Essa moeda foi roubada por piratas no século XVIII.

Os piratas, pintura de Frederick Judd Waugh, c. 1910.

BNCC

Ao apresentar o conceito de mercantilismo relacionado ao capitalismo, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI17.

Ampliando

O texto a seguir trata da pirataria.

“A história da pirataria não é pródiga em fontes primárias. Poucos registros de bordo sobreviveram; alguns corsários publicaram o relato de suas ‘aventuras’. O grosso das fontes vem de autoridades espanholas reportando as ações que sofriam ou de crônicas religiosas [...]

Curiosamente há muita literatura sobre o assunto escrita do século XVII em diante. Da soma da escassez de fontes e das páginas produzidas posteriormente sobre essas navegações, podemos saber que os homens que se lançavam ao corso e à pirataria tinham as mais variadas origens. [...] Alguns poucos, como o aristocrata Jean D’Estrées, [...] comandante das frotas do Poente de Luís XIV, eram nobres de primeiro escalão. [...] Mas a maioria, sem dúvida, era de baixa nobreza ou de origem não nobre, valendo-se do corso para adquirir títulos de nobreza, como no caso de Walter Raleigh. [...] A massa de marujos que servia aos seus comandos era composta por um sem-número de pobres, aprisionados por leis de recrutamento forçado de indigentes, servos vendidos ou contratados em condições questionáveis.”

FERNANDES, L. E. de O. Hereges nos mares de Deus: a ação de corsários como episódio das guerras de religião no século XVI. *Revista Territórios e Fronteiras*, Campo Grande, v. 7, n. 1, p. 172-201, jan.-jun. 2014. p. 184.

- O boxe “Imagens em contexto!” apresenta informações sobre o reconhecimento da pirataria como ação legitimada por certos governos. Alguns piratas tornaram-se corsários a serviço dos Estados monárquicos. A atividade de corso era parte do sistema econômico atlântico e consistia no apresamento de navios de nações inimigas por navegadores experientes que detinham uma carta de corso ou carta de marca. A atividade de corso integrava a disputa colonial entre os Estados monárquicos europeus. Essa disputa também foi atravessada pelas guerras de religião estudadas no capítulo anterior. Pode-se dizer, portanto, que os conflitos entre os Estados em formação assumiam formas muito diversas.

Temas Contemporâneos

Transversais

Ao abordar conceitos, categorias e práticas econômicas dos Estados modernos, o conteúdo mobiliza os Temas Contemporâneos Transversais **Educação financeira** e **Educação fiscal**.

- A referência utilizada sobre o pensamento de Jean-Baptiste Colbert sobre o metalismo foi: SOLL, J. Royal Accountability: Louis XIV and the golden notebooks. In: *The information master: Jean-Baptiste Colbert's secret state intelligence system*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009. p. 50-66.
- Chame a atenção dos estudantes para o fato de os termos *balança comercial favorável*, *protecionismo* e *monopólio* estarem sempre presentes nos noticiários econômicos até os dias atuais, sendo, portanto, importante compreender a profundidade histórica desses conceitos cotidianamente empregados.

Metalismo

Muitos pensadores da época, como Jean-Baptiste Colbert (ministro do Estado e da Economia do rei Luís XIV, da França), afirmavam que a riqueza de uma nação se media por suas reservas de ouro e de prata (metais preciosos). Assim, quanto mais ouro e prata uma nação tivesse, mais rica ela seria. A prática do acúmulo de metais preciosos pelas monarquias absolutistas é denominada metalismo.

Protecionismo

Para proteger a economia de seu reino, os monarcas favoreciam a manufatura e o comércio em seus territórios em oposição aos interesses de outros reinos. A rainha Elizabeth I, da Inglaterra, por exemplo, distribuiu uma série de monopólios para as manufaturas em seu território. A produção de **salitre**, sabão, espelhos e **faiança**, a fabricação de canhões e a refinação do açúcar de cana, entre outras atividades, tinham exclusividade no mercado interno, sendo, portanto, protegidas contra produtos vindos de fora. A ideia era evitar a concorrência e favorecer a economia local. Essas medidas são denominadas protecionistas.

Balança comercial favorável

A balança comercial é o resultado da diferença entre o total de bens comprados e o de bens vendidos por uma nação no comércio internacional. Ela é favorável quando a quantidade de bens vendidos é maior que a de bens comprados.

Com base nesse princípio, os monarcas e seus ministros controlavam a economia para valorizar as exportações e desestimular as importações. O Estado impunha o pagamento de taxas sobre os produtos importados. Assim, lucrava com a importação e dificultava a venda dos produtos estrangeiros no país, protegendo a produção nacional. Na França, por exemplo, para manter a balança comercial favorável, o governo incentivava a produção de minérios no reino e diminuía a compra de produtos de luxo (como tecidos e joias) de outros países.

Ilustração atual representando uma balança comercial favorável.

Salitre: nitrato de potássio.

Naquele período, era utilizado para fabricação de pólvora.

Faiança: louça de barro coberta por esmalte.

TOM VENTRE/ARQUIVO DA EDITORA



A sociedade do Antigo Regime

Antigo Regime é uma expressão criada no século XVIII, quando a sociedade absolutista passou por uma grave crise e foi duramente questionada. Seus críticos defendiam seu fim e a criação de um *novo regime*, sem reis absolutistas. E como era essa sociedade?

A sociedade do Antigo Regime era estamental, ou seja, dividia-se em estamentos, grupos sociais separados com base em privilégios.

Nesse tipo de sociedade, a posição social das pessoas era definida pela origem, não pela riqueza material; por isso, mesmo que enriquecessem, as pessoas não iam para uma camada social superior. Havia, por exemplo, comerciantes mais ricos do que nobres, mas eles não mudavam de camada social. A única exceção eram os religiosos: as posições que eles ocupavam na Igreja não necessariamente dependiam da origem social, embora o alto clero fosse majoritariamente composto pelas elites.

Naquele período, o poder que os nobres mantinham sobre as terras antes da consolidação dos Estados nacionais foi lentamente substituído pelo poder centralizado do rei e do Estado. Para manter a centralização, o rei precisava controlar os nobres, que detinham poderes locais, impostos e exércitos. Quanto melhores fossem as alianças de um rei com os nobres locais, mais poderoso ele seria.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Quem centralizava o poder no absolutismo? Cite exemplos de ações que essa figura podia tomar para conservar o poder.
2. Descreva duas ideias defendidas por Maquiavel para um governante manter-se no poder.
3. Que estamentos formavam a sociedade do Antigo Regime?
4. O que definia o pertencimento de uma pessoa a um estamento?



O trabalho da camponesa, charge de 1789, publicada na França.

Imagens em contexto!

Nessa charge foram representados os estamentos: o clero, a nobreza e um terceiro grupo que incluía comerciantes, artesãos e agricultores. O terceiro grupo era o mais numeroso, e seus integrantes pagavam os impostos que sustentavam o Estado e as outras camadas sociais. Por isso, na charge, a nobreza e o clero estão representados nas costas da camponesa.

BNCC

Ao tratar dos limites da mobilidade social na sociedade estamental, da centralização estatal e ao analisar uma charge histórica, o conteúdo contribui com o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 3**.

Agora é com você!

1. O monarca. Ele devia oferecer privilégios aos súditos para que continuassem a apoiá-lo, distribuir poder na forma de favores, títulos de nobreza e isenções de impostos, e manter boa relação com as igrejas locais.
2. Maquiavel afirmava que o governante deveria recorrer a alianças e tomar atitudes para manter a estabilidade do poder. Segundo o pensador, o monarca deveria sempre parecer eficaz, mesmo que precisasse agir de forma imoral.
3. A sociedade era composta de três estamentos: clero, a nobreza e o chamado terceiro estado, que englobava comerciantes, artesãos e agricultores.
4. O que determinava o pertencimento de uma pessoa a um estamento era a posição de nascimento, de modo que outros fatores, como a riqueza material, não modificavam essa condição.

Orientação para as atividades

As atividades propostas no box “Agora é com você!” requerem a identificação e a descrição de elementos textuais. Para que os estudantes as realizem com facilidade, é importante que tenham incorporado os procedimentos sugeridos anteriormente sobre a releitura e o registro de informações. Alguns elementos também podem ser obtidos por meio da análise de imagem, como os necessários para responder à atividade 3. Se possível, dedique algum tempo à análise da caricatura reproduzida nesta página, apontando seu caráter crítico.

Interdisciplinaridade

A observação e a leitura da charge são exercícios importantes de análise de fonte histórica. As charges podem ser utilizadas como meios de informação e possibilitam a crítica social; portanto, o exercício de analisá-las contribui para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular de língua portuguesa EF69LP03 – “Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente”.

A seção contribui para o desenvolvimento de procedimentos de interpretação próprios da história. Além disso, o conhecimento da história é utilizado para relativizar práticas contemporâneas. Assim, a seção mobiliza a **Competência Específica de História nº 1** e a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 2**.

Versões em diálogo

Nessa seção, são citados dois documentos sobre a etiqueta: um do século XVII e outro contemporâneo. Espera-se que os estudantes sejam capazes de relacionar esses documentos ao conteúdo do capítulo.

No mundo aristocrático, especialmente no Antigo Regime, a etiqueta marcava as diferenças dos nobres e os plebeus. Ações como cuspir, bocejar e soltar gases em público, antes consideradas naturais, passaram a ser vistas como indecentes pela nobreza, de modo que aqueles que as praticavam eram considerados inferiores.

Atividades

1. No contexto do Antigo Regime, no primeiro texto, a função das regras de etiqueta era a de diferenciar os nobres e os plebeus. Ações como cuspir, bocejar e soltar gases em público, antes consideradas naturais, passaram a ser vistas como indecentes pela nobreza, de modo que aqueles que as praticavam eram considerados inferiores.

No segundo caso, conforme o texto produzido no período contemporâneo, a etiqueta deixou de ser primordialmente uma forma de diferenciação social para se tornar um conjunto de regras de civilidade e de respeito – importante no convívio entre colegas de trabalho e estudo, por exemplo.

2. No Antigo Regime, as regras de etiqueta eram utilizadas para diferenciar os grupos sociais, denotando a pertença a um estamento. Já na atualidade, a etiqueta é compreendida como uma ferramenta para a boa convivência, incluindo o respeito aos costumes de outras culturas. A comparação pode resultar também na identificação de semelhanças. O cuidado com o outro, por exemplo, citado no texto 2 como fundamento da etiqueta contemporânea, pode ser considerado resultado das características da etiqueta desenvolvidas no Antigo Regime.

Versões em diálogo

Os membros da nobreza seguiam um conjunto de regras de convivência chamado *etiqueta*. No Antigo Regime, seguir a etiqueta ficou mais difícil: novos objetos, como o garfo e o lenço, e regras para usá-los foram introduzidos à vida dos nobres para se distinguirem dos demais. Cuspir, bocejar, coçar-se e soltar gases, ações antes vistas como naturais, passaram a ser desaprovadas.

Leia os textos a seguir e, depois, responda às atividades.

Primazia:
superioridade.

” TEXTO 1

“Estão grandemente enganados aqueles que imaginam tratar-se aí [a etiqueta] apenas de questões de cerimônia [...]. Os povos sobre os quais reinamos [...] pautam em geral seu julgamento pelo que veem exteriormente, e [...] é pelas **primazias** e posições que medem seu respeito e sua obediência. Como é importante para o público ser governado apenas por um único, também é importante [...] que este que exerce essa função seja elevado de tal maneira acima dos outros que não haja ninguém que possa confundir ou comparar-se com ele [...]”

LUÍS XIV. Memórias. In: ELIAS, N. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 132-133.

” TEXTO 2

“[...] ‘Etiqueta é civilidade, é olhar para si mesmo, mas também olhar para o outro’. Daí sua definição de etiqueta como diminutivo de ‘ética’ – a atenção ao entorno, para que a coletividade funcione bem. [...]”

[...] Hoje, [...] as pessoas convivem intensamente entre si e também com outras culturas [...] a um clique de distância. Você precisa tomar conhecimento do seu ambiente e respeitar as diferenças para viver bem em sociedade.”

GASPARINI, C. Glória Kalil diz o que parece chique (mas não é) no trabalho. *Exame*, 8 jun. 2017. Disponível em: <https://exame.com/carreira/gloria-kalil-diz-o-que-parece-chique-mas-nao-e-no-trabalho/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

Responda no caderno.

- Segundo os textos, qual é a função das regras de etiqueta? Cite exemplos relacionando-os ao momento histórico em que cada texto foi produzido.
- Com base no conteúdo do capítulo e nos textos apresentados, compare a etiqueta do Antigo Regime à da atualidade.



Talheres feitos de prata em c. 1684, usados em Paris, França. No Antigo Regime, o garfo era um objeto de luxo. Seu uso diferenciava os nobres dos plebeus, que comiam com as mãos ou com colheres.

O absolutismo francês

Desde o século X, a **dinastia capetíngia** empenhou-se em unificar o território francês. Com o fim dessa dinastia no século XIV, teve início a Guerra dos Cem Anos, uma violenta disputa entre nobres franceses e ingleses pelo direito ao trono francês. Ocorrido entre 1337 e 1453, esse conflito acelerou o processo de unificação francesa. Ao fim dele, a família Valois, da França, garantiu seu direito ao trono.

Apesar da unificação, na Idade Moderna, a estabilidade da monarquia francesa foi colocada à prova pelas guerras de religião. Como você estudou no capítulo 3, no século XVI, os huguenotes foram duramente perseguidos pela monarquia francesa.

As disputas religiosas eram também políticas. A família Bourbon liderava os huguenotes e tinha muito poder no sul da França e na fronteira com a Espanha. No norte do país, predominava a família Guise, que comandava os católicos. Ambas as famílias tinham sangue real e rivalizavam com os Valois pelo trono.

Em 1560, o jovem rei Francisco II morreu sem deixar herdeiros. Seguindo a linha hereditária para a sucessão, Carlos IX, seu irmão mais novo, deveria se tornar o rei da França. Como ele não tinha a idade mínima para assumir o poder, sua mãe, Catarina de Médici, foi nomeada **regente** e enfrentou os conflitos religiosos e as ameaças das famílias rivais. Em seu reinado, apesar de algumas tentativas de negociação, houve uma violenta perseguição aos huguenotes, que incluiu o Massacre da Noite de São Bartolomeu.

Dinastia capetíngia:

dinastia real que governou a França entre os séculos X e XIV. Em 1328, com a morte de Carlos IV, não havia sucessores diretos da dinastia e o trono francês passou para Felipe VI, primo de Carlos IV, da família Valois.

Regente: chefe do governo estabelecido em uma monarquia em caso de indisponibilidade ou menoridade do rei.

Imagens em contexto!

A França estava profundamente dividida pelos choques entre católicos e protestantes. Com o aumento da adesão de famílias nobres à Reforma Protestante, o enfrentamento das dissidências religiosas tornou-se mais problemático para a monarquia.



FONTE: KNECHT, R. J. *The French wars of religion: 1559-1598*. 2. ed. New York: Longman, 1996.

Ilustração atual representando a perseguição religiosa aos protestantes na França durante a Idade Moderna.

A conceitualização do absolutismo se relaciona à habilidade EF07HI07 e contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 6**.

- As especificidades do absolutismo francês são apresentadas com base nas disputas religiosas e na ascensão da família Bourbon ao poder.
- As referências às disputas dinásticas não são uma volta à antiga história de acontecimentos e dos grandes homens. Trata-se de destacar o fato de que tais disputas são constitutivas do Estado absolutista e da relação entre os Estados, como apontado em capítulos anteriores. É parte essencial da lógica do Antigo Regime a atenção às alianças, conflitos e tensões no interior da nobreza.

Curadoria

O rei máquina: espetáculo e política no tempo de Luís XIV (Livro)
Jean-Marie Apostolides. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: EdUnB, 1993.

Esse livro é um clássico sobre o funcionamento da política como teatro no contexto absolutista. Em poucas páginas, Apostolides apresenta uma análise precisa do uso dos símbolos, das artes – ópera, teatro e artes visuais –, da arquitetura, da etiqueta e das vestimentas na composição da imagem de poder de Luís XIV. As práticas e os rituais desse monarca serviram de modelo para a cultura de corte em toda a Europa.

As relações entre poder político e religião no mundo moderno podem ser comparadas ao que se observa no presente; nesse sentido, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 2**.

Ampliando

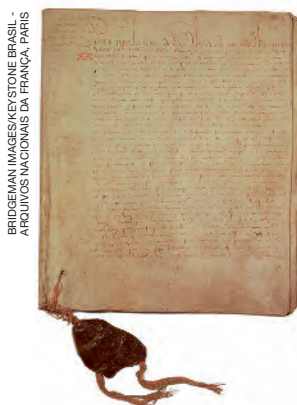
No texto a seguir, é abordada a propagação do protestantismo na França.

“[...] o grupo mais significativo para a Reforma na França foi a nobreza, especialmente as famílias Bourbon [...] e Montmorency. O almirante Gaspard de Coligny (Montmorency) veio a tornar-se um destacado líder huguenote. Outras importantes famílias nobres do oeste e sudoeste da França também ingressaram na igreja reformada [...].

As regiões norte e leste da França estavam sob o controle de uma facção ultracatólica da nobreza, liderada pela família Guise-Lorraine. Essa poderosa família ocupou uma posição de destaque no reinado de Henrique II e possuía cardeais que exerceram pressão no sentido de organizar-se uma Inquisição de estilo espanhol para exterminar os calvinistas. Em reação a isso, os huguenotes formaram um partido político e militar para defender os seus direitos e a sua fé.

Embora Henrique II e sua esposa Catarina de Médici, sobrinha do papa Clemente VII, detestassem os protestantes, boa parte das suas energias foram gastas na perpétua rivalidade com Carlos V. Com a morte prematura do rei francês, seu filho de 15 anos, Francisco II, subiu ao trono. No seu breve reinado de um ano e meio, o governo foi controlado pelos Guises, que eram tios da esposa do jovem rei, Mary Stuart, a rainha da Escócia. [...]”

O EDITO de Nantes (1598).
Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper.
Disponível em: <https://cpaj.mackenzie.br/historia-da-igreja/movimento-reformado-calvinismo/historia-do-movimento-reformado-outros-textos/o-edito-de-nantes-1598/>. Acesso em: 5 mar. 2022.



Primeira página do Edito de Nantes, promulgado por Henrique IV em 1598, na França.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - ARQUIVOS NACIONAIS DA FRANÇA, PARIS

Dados numéricos sobre as guerras de religião foram retirados de: KNECHT, R. J. *The French wars of religion: 1559-1598*. 2. ed. New York: Longman, 1996. p. 91.

Ascensão dos Bourbon ao trono

Um rei criança (portanto, frágil), uma mulher como regente (em um país que impedia mulheres de governar), disputas políticas e religiosas: a estabilidade recomendada por Maquiavel em *O príncipe* parecia muito distante da monarquia francesa no século XVI.

Com a morte de Carlos IX, em 1574, as três famílias – Guise, Bourbon e Valois – disputaram o trono francês. Os chefes delas tinham o mesmo nome: Henrique. Logo, a guerra entre elas ficou conhecida como a Guerra dos Três Henriques. Ocorrida entre 1587 e 1589, teve como desfecho a chegada da família Bourbon ao poder, que governou a França até o fim do século XVIII.

Para assumir o trono, Henrique IV, da família Bourbon, foi obrigado a renunciar à fé protestante e a tornar-se católico. Em 1598, porém, decretou a liberdade de culto aos protestantes na França por meio do Edito de Nantes. Com isso, diminuíram as guerras de religião, que já tinham tirado a vida de 2 a 4 milhões de pessoas no país.

Os conflitos religiosos se mantiveram na França até o fim do período moderno, mas foram amenizados por Henrique IV, que negociava com diferentes lideranças nobres, burguesas e religiosas.

Pensamento absolutista na França

A queda dos Valois e a ascensão dos Bourbon ao poder marcaram um período de fortalecimento do absolutismo monárquico na França. Mas quais eram as características do absolutismo francês? O jurista e historiador Jean Bodin, que trabalhou para a família Valois, escreveu um tratado sobre o tema.



Um baile durante o reinado de Henrique IV, de Louis de Caullery, pintura do século XVII. Durante o reinado de Henrique IV, os bailes reais reforçavam a elegância, a etiqueta e o luxo da corte francesa.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - MU. SEU DE BELAS ARTES, PERNAMBUCO

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

- No capítulo 3, foi estabelecido o vínculo entre a centralização monárquica e as questões religiosas problematizadas com o aparecimento do protestantismo. Seria importante reforçar esse vínculo neste momento, recuperando o que os estudantes sabem sobre a relação entre religião e política no mundo moderno.

Pensamento de Bodin

Para Jean Bodin, a palavra *Estado* designava as formas de organização da república (no sentido de “coisa pública”), ou seja, da vida em sociedade. Para ele, poderiam existir três formas de governar um Estado: monarquia, aristocracia e democracia. Isso seria definido de acordo com quem detinha a **soberania**, o poder absoluto e **perpétuo**: um indivíduo, um grupo de indivíduos ou a maioria dos cidadãos. Analise o esquema a seguir:



Bodin considerava a monarquia superior às outras formas de Estado. O tema foi objeto de análise de outros pensadores da época, como o cardeal Richelieu.

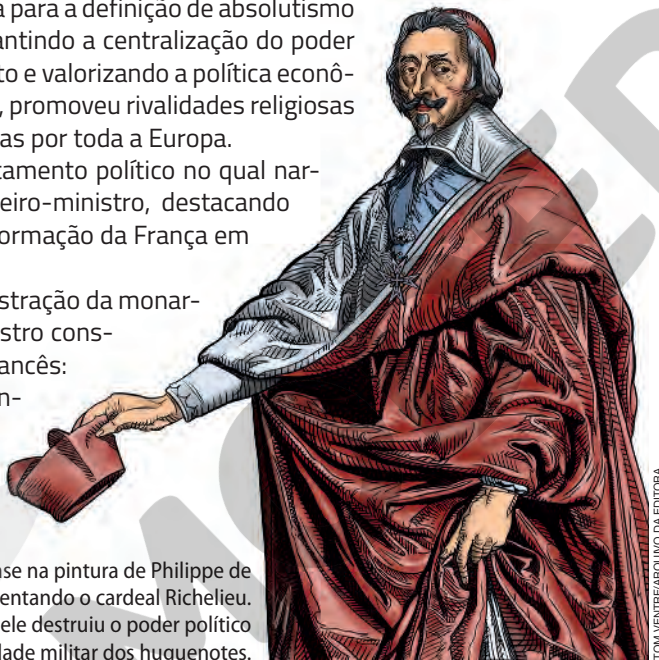
Cardeal Richelieu

No início do século XVII, no reinado de Luís XIII, da família Bourbon, o cardeal Richelieu foi o primeiro-ministro da França. O religioso se tornou referência para a definição de absolutismo e implementou reformas, garantindo a centralização do poder pelo rei, reformulando o exército e valorizando a política econômica mercantilista. Além disso, promoveu rivalidades religiosas com os protestantes em guerras por toda a Europa.

Richelieu escreveu um testamento político no qual narrou sua trajetória como primeiro-ministro, destacando de forma convincente a transformação da França em um Estado absolutista.

Além de organizar a administração da monarquia francesa, o primeiro-ministro construiu a base do absolutismo francês: o poder centralizado, o mercantilismo e muitas negociações para manter a estabilidade no poder, que já havia sido mencionada por Maquiavel.

Ilustração atual, feita com base na pintura de Philippe de Campaigne no século XVII, representando o cardeal Richelieu. Ao promover disputas religiosas, ele destruiu o poder político e a capacidade militar dos huguenotes.



Soberania: poder político máximo de um Estado.

Perpétuo: contínuo, inalterado, eterno.

Ampliando

O texto a seguir trata dos conceitos de soberania, governo e poder do ponto de vista de Jean Bodin.

“A premissa da análise bodiniana é que a soberania não pode ser partilhada, pois a divisão dos direitos [...] resulta necessariamente em sua destruição. [...] Seu argumento favorito está baseado na simples observação de que, se os direitos da soberania estiverem distribuídos em várias partes da sociedade, o poder de comando desaparece e o resultado é inevitavelmente a anarquia.

No livro II de *République* (1576), que trata das formas de constituição, a [...] palavra ‘estado’ passa a ser utilizada para designar a forma de constituição da república: ‘É preciso verificar, em toda república, aquele que detém a soberania, para julgar qual é o estado; se a soberania pertence a um só príncipe, nós o chamaremos monarquia; se pertence a todo o povo, nós diremos que o estado é popular; se pertence só a menor parte do povo, nós diremos que o estado é aristocrático’. [...] Não é apenas o critério do número de pessoas que detém o poder soberano que continua presente, mas também a defesa intransigente da existência de apenas três espécies de repúblicas. ‘Só há três estados, ou três espécies de república, a saber: a monarquia, a aristocracia e a democracia’ [...]

Os huguenotes afirmavam que a nação francesa tinha uma espécie de constituição mista, pois era uma combinação de monarquia, representada pelo rei, com aristocracia devido à participação do Parlamento de Paris, e democracia, em razão da necessidade de convocação dos Estados Gerais para as principais decisões. Para refutá-los, Bodin procura mostrar que o Parlamento e os Estados Gerais sempre estiveram submetidos ao poder real, o que fazia da França não uma democracia nem uma aristocracia, mas uma autêntica monarquia [...].”

BARROS, A. R. Estado e governo em Jean Bodin. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 10, n. 27, p. 129-137, 1995.

- Há diferenças entre os pensamentos de Maquiavel e de Bodin. O primeiro formula conselhos ao príncipe sobre a manutenção do poder; o segundo descreve as formas de soberania e de governo para defender a monarquia francesa e o processo de centralização em curso.

• Na página 67, o Palácio de Versalhes foi associado à simbologia política. As referências do *Breviário dos políticos* apresentadas no texto desta página ajudam a entender a teatralidade do poder e seus cenários, como Versalhes. A propósito da teatralidade, analise com os estudantes a charge reproduzida, em que é satirizada a montagem do rei como o personagem mais importante da vida política no absolutismo.

Dica Classificação indicativa de *Os três mosqueteiros*: 10 anos.

FILME *Os três mosqueteiros*

Direção: Paul W. S. Anderson. Reino Unido, França e Alemanha, 2011. Duração: 110 min.

O filme trata da história fictícia de D'Artagnan, jovem do interior da França treinado pelo pai para se tornar um mosqueteiro, ou seja, um guarda responsável pela proteção do rei. Ele vai a Paris e conhece Athos, Aramis e Porthos. O quarteto se une para lutar contra os guardas do cardeal Richelieu, que pretende expor à população a fragilidade de Luís XIII, para que o povo exija um monarca mais poderoso.

Cardeal Mazarino

O filho mais velho de Luís XIII herdou o trono da França em 1643, com apenas 4 anos de idade. O pequeno Luís XIV se tornaria o monarca com o mais longo reinado na história da França (de 1643 a 1715) e o símbolo máximo do absolutismo. Por causa da idade do rei, o cardeal Mazarino assumiu a regência do país até 1661.

O *Breviário dos políticos*, publicado pelo cardeal em 1684, era uma fórmula maquiavélica do início ao fim e reunia conselhos práticos e imorais para governar com poder inquestionável. Um dos conselhos era o de que o príncipe deveria controlar a corte, saber **dissimular** e ter teatralidade política, sem concessão à bondade ou à ética.

O cardeal orientou o príncipe, por exemplo, a ouvir empregados e **pajens**, mas evitar fazer uso imediato dos segredos que eles revelassem. Em outra passagem, aconselhou-o a contar uma história diferente a cada pessoa, com variações, pedindo segredo. Assim, a versão que se espalhasse revelaria quem violou o segredo. O cardeal também tratou das falsas notícias como poderosos instrumentos de dominação política.

Os ensinamentos do cardeal ecoaram no reinado de Luís XIV, quando ele assumiu o poder pleno em sua maioridade. O monarca controlava diretamente a corte e, por meio de bailes, festas e jogos de etiqueta, mantinha os nobres em constante vigilância.

Dissimular: esconder os próprios sentimentos e intenções.

Pajem: jovem servil que acompanhava um príncipe, um senhor ou uma dama.

Imagens em contexto!

No reinado de Luís XIV, a vestimenta tinha muita importância no simbolismo real. Ela fazia parte da etiqueta. A charge demonstra essa importância, pois apresenta Luís XIV sem suas vestimentas (como uma pessoa comum) e com suas roupas reais, ressaltando todo o poder e esplendor que um rei precisava exibir.



Como fazer um rei parecer um rei? Vesti-lo com as roupas de um rei!, charge anônima de c. 1840.

76

Curadoria

Peter Burke: entrevista a Renato Janine Ribeiro (Entrevista)

Revista USP, São Paulo, n. 20, p. 112-118, 1994.

Nessa entrevista, o historiador Peter Burke analisa o livro *A fabricação do rei*, abordando, entre outros assuntos, as diferenças de exibição entre a realeza de Luís XIV e a da contemporaneidade, e o fato de que as estratégias para isso estão relacionadas à cuidadosa representação do rei.

Reinado de Luís XIV

De acordo com a lógica absolutista, o rei tinha dois corpos: um mortal, capaz de adoecer, envelhecer e morrer, como o de qualquer súdito, e outro místico, sacralizado, que o separava dos demais, pois estava imortalizado na arte, na história e na memória. Quando um rei morria, seu corpo sagrado migrava para o sucessor, que, por sua vez, passava a ter dois corpos. Isso tornava a monarquia sagrada.

Para compor essa lógica de poder, Luís XIV se cercou de escritores, artistas, artesãos, alfaiates, escultores, cientistas, poetas e historiadores que pudessem transformá-lo em símbolo público de glória. Tudo o que ele fazia como rei era cênico: um teatro do Estado, no qual seus trajes e gestos manifestavam seu poder.

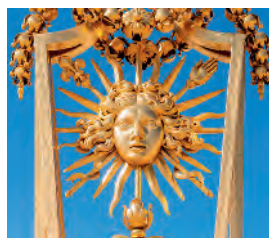
Jacques Bossuet foi um dos principais teóricos da corte de Luís XIV. Segundo Bossuet, os monarcas estavam apenas abaixo de Deus, e somente a ele deviam satisfações. Essa forma de pensar ficou conhecida como teoria do direito divino dos reis. Assim, apoiado nessa justificativa, o rei poderia perseguir, desqualificar e deslegitimar qualquer opositor. Com base nesse enorme poder, Luís XIV decretou que as ordens do papa só seriam obedecidas na França se aprovadas pelo rei.

O principal palco para o teatro político de Luís XIV era o Palácio de Versalhes, um majestoso conjunto de palacetes, jardins e um imenso, luxuoso e planejado palácio, onde o rei passava boa parte do tempo com sua corte.



Imagens em contexto!

Luís XIV ficou conhecido como o Rei Sol por usar imagens do deus grego Apolo e se considerar o centro do poder. É atribuída a ele uma das frases que melhor representam o Estado absolutista: “O Estado sou eu”. Uma nova cultura visual foi inaugurada com o absolutismo. Pintores que trabalhavam para a realeza destacavam sua centralidade, grandiosidade e importância política.



Símbolo de Luís XIV, o Rei Sol, no portão do Palácio de Versalhes, em Versalhes, França. Foto de 2020.



Luís XIV, rei da França, pintura de Hyacinthe Rigaud, 1701.

Interdisciplinaridade

A atenção analítica à obra de arte em que foi representada a realeza francesa contribui para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular arte EF69AR02 – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço”.

Ampliando

O texto a seguir trata da análise documental.

“[...] Não escapa ao leitor que, a partir de meados da década de 1990, houve um reordenamento e uma expansão da noção de cultura visual, consolidando-a. Ela não é um estudo direcionado a uma tipologia documental, uma aposta numa teoria da representação ou a universalização da visão. Trata-se, muito mais, de um campo de problematização do que de um objeto bem definido. Os estudos visuais trabalham com uma noção ativa do espectador em sua educação visual, que desenvolve competências, vernaculares ou não, socialmente construídas através de práticas que podem envolver por exemplo: o ver de relance, a observação, a vigilância, o voyeurismo. O ver consiste, então, em uma construção visual que se aprende e cultiva.”

SCHIAVINATTO, I. L.; MENESES, P. D. (org.). *Imagem como experimento: debates contemporâneos sobre o olhar*. Vitória: Milfontes, 2020. p. 10.

- É amplamente sabido que a iconografia é uma fonte histórica, mas a noção de cultura visual transcende a análise das fontes visuais, abarcando as formas de ver, a educação do olhar, a visualidade dos poderes instituídos etc.

- O Estado absolutista implicou a construção simbólica e visual da monarquia. A pintura reproduzida nessa página exemplifica a fabricação da imagem do monarca, que nos Estados absolutistas superava a noção dos dois corpos do rei, característica da Idade Média. Segundo Ernst Kantorowicz, desde a Idade Média considerava-se que o rei tinha um corpo natural e um corpo místico, um corpo pessoal e íntimo e outro público. Nas monarquias modernas, quando a centralização política coincidiu na pessoa do rei, a montagem desse corpo místico se tornou muito mais elaborada e pervasiva.

No texto dessa página, a abordagem das características da centralização política na monarquia inglesa é aprofundada, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade EF07HI07.

Atividade complementar

Para compreender o absolutismo como uma forma política tipicamente moderna, é preciso levar em conta as especificidades de cada Estado monárquico. Assim, considerando os casos francês e inglês, componha com os estudantes um quadro comparativo contendo:

- os principais eventos da consolidação de cada uma dessas monarquias;
- as justificativas teóricas do poder real;
- a relação das monarquias com outras instituições políticas religiosas;
- a relação das monarquias com as questões religiosas dos séculos XVI e XVII.

Imagens em contexto!

O Palácio de Westminster é o local onde ocorrem as reuniões do Parlamento britânico. É composto de duas alas ou casas: a Câmara dos Comuns, formada por integrantes da baixa nobreza e burgueses enriquecidos, e a Câmara dos Lordes, formada por integrantes da alta nobreza e do alto clero. O líder do Parlamento é responsável pelo diálogo entre as casas parlamentares e o rei.

O absolutismo inglês

A experiência do absolutismo inglês estava intimamente ligada à dinastia Tudor e à Reforma Protestante. Henrique VIII governou a Inglaterra entre 1509 e 1547, sendo o segundo rei da família Tudor e o criador da Igreja Anglicana, como você estudou no capítulo 3. Ao romper com a Igreja Católica e fundar a Igreja Anglicana, tornou-se chefe supremo do Estado e da Igreja.

Além de concentrar poderes civis e religiosos, os monarcas ingleses apresentavam outra particularidade: eram (e ainda são) submetidos ao Parlamento. Essa instituição foi criada na Baixa Idade Média para, entre outras funções, controlar as finanças do Estado e as decisões militares e analisar questões judiciais. Até hoje, ele funciona como um importante órgão legislativo do sistema monárquico.

Em seu reinado, porém, Henrique VIII exerceu amplo controle sobre a política inglesa e o Parlamento, que, em geral, apenas confirmava as decisões e leis que favoreciam ao rei.

A morte de Henrique VIII, em 1547, foi seguida de uma série de instabilidades políticas. Uma delas envolveu o herdeiro do trono, o filho mais novo de Henrique VIII, Eduardo VI: ele assumiu o reinado com apenas 10 anos de idade, adoeceu e morreu aos 16 anos. As outras duas herdeiras eram as irmãs de Eduardo VI, Maria e Elizabeth. Embora a lei permitisse, até então nenhuma mulher na história inglesa havia assumido o trono.



Palácio de Westminster, em Londres, Reino Unido. Foto de 2020.

Reinado de Maria I

Maria, filha de Henrique VIII e de Catarina de Aragão, católica desde a infância, assumiu o trono em 1553. Antes, porém, várias **conspirações** foram armadas para impedi-la de ser a monarca da Inglaterra. Essas tramas foram motivadas principalmente pela religião de Maria – que era católica (o país era oficialmente protestante) – e pelo fato de ela ser mulher.

Após se estabelecer como rainha, Maria I reconheceu a existência das duas religiões e permitiu a prática do anglicanismo, mas nunca escondeu seu desejo de reverter a Inglaterra ao catolicismo. Para isso, substituiu decretos religiosos por uma lei de heresia, usada para condenar à morte cerca de trezentos protestantes. As perseguições religiosas de Maria lhe valeram os apelidos *a sanguinária* entre os protestantes e *a católica* entre seus partidários.

Maria casou-se com seu primo Filipe II, da Espanha, que assinou um contrato abrindo mão de qualquer direito ao trono inglês. O casamento foi bastante impopular, pois os ingleses tinham receio de que o reino fosse anexado à poderosa Espanha.

A aliança com a Espanha arrastou a Inglaterra para um conflito militar com a França, que custou perdas territoriais aos ingleses. Maria e Filipe não tiveram filhos, e a rainha morreu em 1558, sendo sucedida por sua irmã, Elizabeth I.

Conspiração: elaboração de um plano para prejudicar alguém.



Rainha Maria I, pintura de Anthonis Mor, 1554.

MUSEU DO PRADO, MADRI



Imagens em contexto!

As representações da rainha Maria I são marcadas por cores e poses discretas. Nesse retrato, feito para seu casamento, ela segura uma rosa vermelha (símbolo da família Tudor) na mão direita e as luvas na mão esquerda. Além disso, destacam-se ornamentos como o colar de pérolas, dado por Filipe II, e a cruz no detalhe do cinto.

Essas escolhas artísticas fortaleceram a imagem de uma rainha moralmente rigorosa. Após a perseguição aos protestantes e a fama de sanguinária, a essa imagem somou-se, no imaginário popular, a característica de cruel.

Ampliando

No texto a seguir, é abordada a participação feminina na política brasileira.

“De acordo com dados divulgados em estudo pela Biblioteca do Senado Federal, somente em 1934, os brasileiros elegeram a primeira deputada [...]. No ano seguinte, em 1935, foi eleita a primeira deputada negra [...]. Quase meio século depois, em 1981, foi eleita a primeira senadora da república. Em 1994 [...] assumiu o mandato [...] a primeira governadora do país. Apenas em 2010 é que foi eleita [...] a primeira mulher a presidir o país [...].”

Segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral – TSE, na composição atual [de 2018] da Câmara, das 513 cadeiras, somente 55 são ocupadas por mulheres, o que equivale a um percentual de 10,7%. No Senado, a participação feminina é relativamente superior: das 81 cadeiras, 12 são ocupadas por mulheres, o que representa 14,8% da composição de tal casa legislativa [...].

Ao todo, na legislatura vigente [2018], há 67 mulheres entre os 594 deputados e senadores, o que representa, portanto, um percentual de 11,2% de representatividade feminina no parlamento brasileiro.”

ALVES, Y. K. T. R. Debatendo a representatividade: um panorama histórico e breve reflexão sobre a participação feminina na política brasileira. *Revista de Estudos Eleitorais*, Brasília (DF), v. 2, n. 3, p. 95-103, jul. 2018. p. 97.

- É importante estabelecer comparações entre os limites da participação das mulheres na vida política no período moderno e os que são impostos hoje.
- Considerando a visão pluralista da história e seus sujeitos, é importante destacar a participação e o protagonismo de mulheres, como as duas primeiras rainhas inglesas e a regente francesa, Catarina de Médici, na edificação do Estado absolutista.

- Na França, o trono como lugar do controle político formal era vedado às mulheres. Já na Inglaterra, essa possibilidade existia e foi realizada pela primeira vez nos reinados de Maria I e Elizabeth I. Isso não quer dizer que as mulheres da nobreza não se integravam e protagonizavam a política em outros países, mas a posição de destaque que essas rainhas inglesas assumiram estabeleceu um precedente que se estenderia no tempo. Veja-se, por exemplo, o reinado de Vitória, no século XIX, e o de Elizabeth II, desde os anos 1950.

Agora é com você!

1. A ascensão da família Bourbon ao poder inaugurou um período de fortalecimento do absolutismo monárquico. Henrique III teve como primeiro-ministro o cardeal Richelieu, que implementou reformas no Estado, reformulou o exército e valorizou a política mercantilista.

2. Para Jean Bodin, as formas de organizar o Estado se relacionam com a soberania: se quem a detém é um príncipe, trata-se de uma monarquia; se ela é de um povo, trata-se de uma democracia; se está nas mãos da menor parte do povo, trata-se de uma aristocracia.

3. O Parlamento foi criado para controlar as finanças do Estado, as decisões militares, as análises de questões judiciais etc. É um importante órgão legislativo do sistema monárquico britânico.

Orientação para as atividades

Para realizar as atividades do boxe "Agora é com você!", os estudantes devem fazer a releitura do conteúdo e, em seguida, elaborar as respostas. É importante observar o papel de indivíduos, grupos sociais e instituições na história, seja na criação das bases do Estado absolutista (atividade 1), seja em sua justificação ideológica (atividade 2). Destacar a ação de personagens não implica fomentar a história política, mas serve para refletir sobre a concentração do poder, no Antigo Regime, por um monarca ou uma família. Esse poder era limitado por instituições políticas que representavam uma parte da sociedade (atividade 3), notadamente a nobreza, visto que o Parlamento inglês daquele tempo tinha pouquíssima correspondência com sua configuração atual. Se possível, faça essas observações na correção das atividades.

COLEÇÃO PARTICULAR



Detalhe de um díptico, painel composto de duas tábuas articuladas, pintadas com motivos religiosos, da Igreja de Saint Faith, em King's Lynn, Reino Unido. Produzido no século XVII, o painel representa a rainha Elizabeth I viajando para Tilbury para impedir a invasão da armada espanhola.

Reinado de Elizabeth I

Elizabeth I declarou o anglicanismo religião oficial da Inglaterra. Com o Parlamento, fez uma reforma administrativa e valorizou a burguesia inglesa promovendo a taxaço de produtos estrangeiros. Além disso, ela promoveu o desenvolvimento da arte. A rainha amava música, dança e teatro e favoreceu poetas e dramaturgos como William Shakespeare e Christopher Marlowe.

Apesar de seu reinado ter sido retratado como uma era de paz e prosperidade e de ter adotado uma abordagem moderada no conflito religioso, ela ordenou a perseguição e a execução de católicos. Em razão disso, em 1570, o papa Pio V a excomungou.

Do ponto de vista diplomático, Elizabeth I encerrou a guerra com a França, iniciada por sua irmã. Em 1585, executou Mary Stuart, sua prima católica e ex-rainha da Escócia, que tinha sido acusada de tentar tomar o trono inglês. Também apoiou uma rebelião protestante contra a Espanha, nos Países Baixos. Em resposta, a Espanha tentou invadir a Inglaterra com sua frota naval, a Invencível Armada. O confronto foi longo, mas, em 1588, a Inglaterra venceu a Espanha.

No campo, suas ações também foram controversas. Com a valorização da produção de tecidos promovida pelo Estado, a criação de carneiros tornou-se muito lucrativa. Por isso, os proprietários de terra ingleses passaram a expulsar os camponeses e cercar os campos para manter os rebanhos. Com o cercamento dos campos, a população camponesa perdeu meios de produzir e de se alimentar.

Elizabeth nunca se casou; por isso, era chamada de rainha virgem. Morreu em 1603, sem deixar herdeiros. Assim, uma nova dinastia, a Stuart, dos reis da Escócia, primos dos Tudor, ocupou o trono inglês.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Qual foi a importância da ascensão da família Bourbon na França para o fortalecimento do regime monárquico?
2. Descreva as formas de Estado definidas pelo pensador Jean Bodin.
3. Explique o papel do Parlamento na monarquia inglesa.

80

Curadoria

Shakespeare: a invenção do humano (Livro)

Harold Bloom. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Nessa obra, o crítico literário analisa a obra de William Shakespeare, principal artista da corte de Elizabeth I. Bloom analisa as narrativas e os personagens criados pelo dramaturgo inglês, que são representativos do ser humano.

Vamos pensar juntos?

Apesar de ter aumentado no século XXI, a participação das mulheres em posições de poder ainda é baixa em comparação com a dos homens. No Brasil, em 2020, apenas 14,8% dos parlamentares eram mulheres.

Na Inglaterra do século XVI, os homens dominavam a política. A liderança de Elizabeth I, que assumiu o governo da monarquia britânica em 1558, despertou críticas por motivos **legais** – na sucessão real, o filho mais velho (do sexo masculino) teve prioridade sobre a Coroa britânica até 2013 –, preconceitos e **estereótipos**. Hoje, contudo, o reinado dela é conhecido pelos britânicos como uma “era de ouro”.

Em 19 de agosto de 1588, antes de as tropas inglesas partirem para a batalha contra a armada da Espanha, Elizabeth I fez um discurso em que afirmou seu poder e a força das tropas inglesas. Leia e analise um trecho desse documento.



Retrato de Elizabeth I da Inglaterra, pintura anônima, c. 1588. A mão sobre o globo terrestre, a coroa, a riqueza dos ornamentos e a representação da frota naval ao fundo reforçam o poder da rainha.

“Meu querido povo,

[...] venho até vocês [...] por estar decidida, no meio e no calor da batalha, a viver e morrer entre vocês. Estou disposta a entregar [...] meu sangue para Deus [...].

Sei que tenho o corpo frágil e fraco de mulher, mas eu tenho o coração e o estômago de um rei, e de um rei da Inglaterra. E menosprezo que [...] qualquer príncipe da Europa ouse invadir as fronteiras de meu reino; ao que, se isso acontecer, antes que qualquer desonra recaia sobre mim, eu mesma levantarei armas [...].”

QUEEN Elizabeth I's speech to the troops at Tilbury. *Royal Museums Greenwich*. Disponível em: <https://www.rmg.co.uk/stories/topics/queen-elizabeth-speech-troops-tilbury#:~:text=Elizabeth%20I's%20Tilbury%20speech%20in,Let%20tyrants%20fear>. Acesso em: 7 fev. 2022. Tradução nossa.

Responda no caderno.

1. Como a rainha Elizabeth I se descreve no discurso?
2. Qual teria sido a intenção da rainha ao apresentar-se aos seus súditos dessa forma? Justifique sua resposta.
3. Quais seriam as dificuldades enfrentadas pelas mulheres em posições de poder no período elisabetano? E hoje?

81

Vamos pensar juntos?

Nessa seção, são problematizados estereótipos, valores e lugares sociais atribuídos às mulheres na Inglaterra elisabetana, incentivando reflexões sobre a participação das mulheres em espaços de poder nos dias atuais.

Atividades

Nas atividades propostas, procuram-se explorar os processos inferenciais de leitura, fundamentais para a compreensão do trecho do discurso de Elizabeth I. A seção promove uma prática de análise documental, favorecendo o exercício dos princípios de análise do discurso. A ideia central é explorar as motivações que teriam levado a rainha a construir seu discurso dessa maneira.

Continua

Continuação

Explore o contexto de produção desse texto, elaborado para ser preferido oralmente perante as tropas britânicas antes do conflito com a armada espanhola.

1. Destaque que a rainha se dirigiu de forma direta aos súditos. Para incentivar possibilidades de articulação entre os conhecimentos prévios dos estudantes e o trecho, retome o contexto histórico do reinado de Elizabeth I, que era marcado pela exclusão da figura feminina dos centros de poder. Mesmo assim, ela se tornou monarca. No discurso, ela se apresentou como “disposta” e “decidida” e fez referência à fragilidade do corpo feminino, contrapondo-a à de um coração (vinculado à noção de centro vital) e à de um estômago (relacionado à capacidade de enfrentar situações difíceis). Assim, explorou a contradição que haveria entre o corpo feminino e o coração e o estômago de um monarca. Ela teria ambos, como uma espécie de síntese entre elementos díspares, mas que se reforçavam (oxímoro).

2. Encoraje os estudantes a elaborar hipóteses a respeito do impacto que a rainha esperava produzir entre os súditos e das intenções de seu discurso. Questione a importância da presença da rainha em Tilbury com as tropas que se preparavam para a luta. Alguns estudantes podem mencionar o fato de que Elizabeth I pareceu ter a intenção de criar a imagem de uma líder corajosa e disposta a lutar por seu reino, destacando a força, a resolução firme de defender o reino e sua legitimidade como monarca. Outros podem considerar ainda que a menção à fragilidade do corpo feminino contraposta à impetuosidade do discurso parece funcionar como um meio de amplificar a imagem de bravura de Elizabeth I diante do conflito.

3. Espera-se que eles retomem a ideia de que no período elisabetano a esfera pública era dominada por homens e uma mulher enfrentava muitas dificuldades ao ocupar posições de poder. Ao tratar do problema no presente, podem mencionar a influência de estereótipos e o fato de que, apesar do aumento registrado nos últimos anos, a participação de mulheres em posições de poder é muito reduzida quando comparada à dos homens.

A atividade 4, ao demandar que o estudante identifique as duas acepções do termo *sujeito* empregadas na tirinha, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI07.

Interdisciplinaridade

Para responder à atividade 4, os estudantes precisam exercitar sua competência leitora, mobilizando conhecimentos relacionados à habilidade do componente curricular língua portuguesa EF07LP07 – “Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto)”.

Atividades

Organize suas ideias

1. Metalismo – acúmulo de metais preciosos (sobretudo ouro e prata) pela Coroa.

Protecionismo – conjunto de medidas tomadas pelo Estado para proteger a produção nacional, baseada na cobrança de impostos sobre os produtos estrangeiros e na redução de impostos para a produção nacional.

Balança comercial favorável – condição da balança comercial em que um Estado vende mais produtos no comércio internacional do que compra.

2. I) V; II) F; III) V; IV) F; V) V.

Aprofundando

3. a) Ela é o ponto focal, onde incide a luz da cena, ressaltada pela vestimenta dourada.

b) Dee está sob a sombra do quadro e de lado para quem visualiza a obra de arte. É uma figura que transita entre a ciência e o obscurantismo. Faz o contraponto à figura de Elizabeth, tendo toda a atenção da corte e controlando experimentos misteriosos e dramáticos.

Continua

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. No caderno, produza um quadro com as principais características do mercantilismo e suas definições. Selecione termos como *metalismo*, *protecionismo* e *balança comercial favorável*. Depois, complete o quadro com a definição de cada termo.
2. As afirmações a seguir tratam da sociedade do Antigo Regime. No caderno, identifique as verdadeiras e as falsas.
 - I. A posição social das pessoas era definida pelo nascimento.
 - II. A burguesia era o grupo social mais privilegiado por conta de sua origem campesina.
 - III. Para manter a centralização do Estado, o rei precisava controlar os poderes locais dos nobres.
 - IV. A divisão social em estamentos possibilitava a mobilidade social.
 - V. A nobreza e o clero se beneficiavam de acordos e de relações pessoais com os reis.

Aprofundando

3. No quadro reproduzido a seguir, é representada uma *performance* de John Dee para a rainha Elizabeth I e seus súditos. Dee, que ficou conhecido como o mágico da rainha, era uma mistura de cientista alquímico e astrólogo. Por estudar muitas ciências, ele fascinou as pessoas durante séculos. Acredita-se que ele foi a inspiração para o personagem Próspero, o duque de Milão, do livro *A tempestade*, escrito por volta de 1611 por William Shakespeare. Analise a imagem e depois faça o que se pede.



John Dee realizando um experimento diante da rainha Elizabeth I, pintura de Henry Gillard Glindoni, 1913.

- a) Como a rainha Elizabeth I é representada na pintura?
- b) Como John Dee é representado na obra de Henry Gillard Glindoni?
- c) Por que se pode afirmar que a ação da rainha ao receber em sua corte um personagem como John Dee era compatível com a chamada modernidade?

Continuação

c) Para responder à questão é interessante retomar que no projeto europeu, associado ao Renascimento, a razão passou a pautar as relações entre os homens e seu entorno. O período foi marcado pela intensa atividade das universidades, artistas e cientistas. Assim, a presença de Dee na corte elizabetana como “o mágico da rainha” indica a procura pelos monarcas dos conhecimentos produzidos como uma tentativa de ponderação sobre projetos futuros – não à toa Dee também era astrólogo. Assim, o quadro representa a modernidade, marcada, nesse caso, por uma monarca, sua corte, as ciências e o ocultismo.

4. Leia a tirinha a seguir e depois responda às atividades.



Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2020.

- Em que sentidos a palavra *sujeito* é empregada na tirinha?
 - Por que os estudantes representados na tirinha têm dificuldade em entender a lição?
 - Explique como o uso do termo *sujeito* na tirinha se relaciona ao funcionamento das monarquias absolutistas europeias.
5. Neste capítulo, você estudou a formação e o funcionamento das monarquias absolutistas europeias, compreendendo o processo de centralização do poder. Algumas das monarquias estudadas existem até hoje, mas há diferenças na forma como o poder é exercido em cada uma. Atualmente, dezenas de países são monarquias, que podem ser constitucionais (em que o poder é limitado por uma Constituição), parlamentaristas (em que o governo é exercido por representantes eleitos pelos cidadãos) ou apresentar sistemas mistos (em que diferentes formas políticas são combinadas). Há também aquelas em que os reis ainda detêm plenos poderes.

Selecione uma monarquia contemporânea e faça uma pesquisa sobre a organização do governo desse país. Depois, compare a estrutura desse governo com a das monarquias absolutistas que estudou. Para isso, siga estas etapas.

- Retome o que você estudou sobre o absolutismo e anote as principais características dessa forma de organizar a política.
- Seguindo as orientações do professor, identifique e selecione um país em que a monarquia vigora. O funcionamento político desse país será seu objeto de pesquisa.
- Faça uma pesquisa, em livros, jornais e revistas impressos e/ou em *sites*, sobre a composição política do país selecionado. Procure respostas para as seguintes questões, registrando as informações que obteve e as fontes de pesquisa que utilizou.
 - Ele é regido por uma Constituição?
 - A população pode eleger representantes?
 - Quem exerce a Justiça?
 - O rei é considerado chefe de Estado, de governo ou de ambos?
- Organize as informações registradas nas etapas **a** e **c** em um quadro comparativo.
- Escreva um comentário sobre as diferenças e semelhanças entre as monarquias absolutistas europeias da Idade Moderna e a monarquia contemporânea que você pesquisou. O resultado de sua pesquisa pode ser compartilhado com a turma.

Continuação

c) O uso do termo no segundo sentido mencionado na tirinha, o de súdito, está intimamente ligado ao funcionamento das monarquias absolutistas, pois acreditava-se que o rei governava por vontade divina e que os súditos deviam ser submissos a ele. Diferentemente do que ocorre nos Estados constitucionais e democráticos contemporâneos, em que a soberania reside na vontade dos cidadãos, nas monarquias absolutistas, o poder máximo de um Estado estava concentrado no monarca e o povo se submetia a ele.

5. Pretende-se, com essa atividade, encorajar os estudantes a reconhecer mudanças e permanências nos regimes monárquicos, exercitando a prática de pesquisa, os procedimentos próprios das ciências humanas, a assimilação do conceito de absolutismo e a compreensão do processo histórico de consolidação das monarquias e suas transformações. Incentive a turma a sistematizar o conteúdo estudado sobre o absolutismo e a investigar as informações em fontes de pesquisa confiáveis, privilegiando *sites* e material impresso de divulgação científica ou material produzido com fins educativos. Em sala de aula, a proposta pode ser dividida em três momentos: a apresentação da atividade e uma breve revisão do conteúdo sobre as monarquias absolutistas europeias; o acompanhamento do resultado das pesquisas dos estudantes, incluindo a solução de dúvidas e orientação sobre os percursos do trabalho; o compartilhamento dos quadros e dos comentários, o que pode ser feito oralmente ou por meio de suportes físicos ou digitais.

4. a) Destaca-se que, na tirinha, o uso de polissemia resulta no efeito de humor. Espera-se que os estudantes percebam que, na tirinha, a palavra *sujeito* é empregada no sentido gramatical – termo de uma oração com o qual o verbo concorda – e também no sentido de *súdito* – indivíduo subordinado a um rei.

b) É possível associar os estudantes da tirinha – membros de uma monarquia, como indicam suas coroas – a uma forma de pensamento segundo a qual o termo *sujeito* sempre está ligado à noção de súdito, como indivíduo subordinado ao poder monárquico.

Abertura

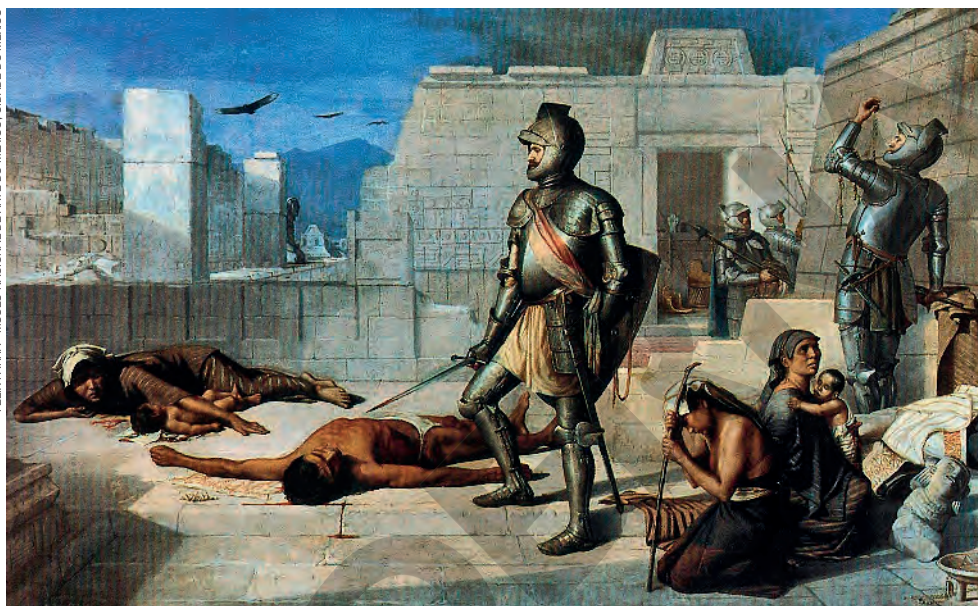
Com base na pintura de Félix Parra, reproduzida na abertura, pretende-se mobilizar a atenção dos estudantes para os assuntos do capítulo: a organização social de povos ameríndios pré-coloniais, a invasão europeia, a resistência indígena e a conquista colonial. Dessa maneira, são propostas atividades para orientar a leitura e a análise da obra do pintor mexicano e diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes, necessários ao encaminhamento da aula. Nesse momento, dois grupos sociais são apresentados: o dos povos originários e o dos espanhóis. Entretanto, ao longo do capítulo, será importante destacar a multiplicidade dos povos indígenas americanos e as diferentes estratégias adotadas por eles diante dos invasores europeus. Na obra de Félix Parra, saltam aos olhos a violência colonial e o massacre promovido pelos espanhóis, dois pontos basilares para a compreensão do período.

CAPÍTULO

5

A conquista da América e a mundialização da economia

Nesta imagem, é representada a conquista, pelos espanhóis, da cidade de Cholula, um centro religioso do Império Asteca, em 1519. Analise a cena, pintada por Félix Parra, artista mexicano, no fim do século XIX, e imagine o que ele pensava sobre esse fato.



Episódios da conquista: o massacre de Cholula, pintura de Félix Parra, 1877.



Responda oralmente.

1. Descreva a postura dos grupos representados e os sentimentos que parecem transmitir.
2. Quem são os vencedores e quem são os vencidos na visão do artista? Justifique sua resposta por meio dos elementos contidos na imagem.
3. Se esse quadro fosse sua única referência sobre o tema, como você explicaria a conquista da cidade de Cholula pelos espanhóis?

84

Atividades

1. Os grupos representados são militares espanhóis e indígenas americanos. Os primeiros são retratados em posição de superioridade, em pé. Alguns foram desenhados saqueando a cidade. Um soldado foi retratado apontando uma espada para um indígena caído. Os indígenas foram representados caídos, feridos ou mortos. São representadas duas mulheres indígenas tentando proteger os filhos e outra que parece se lamentar.
2. Na visão do artista, os espanhóis são os vencedores e os indígenas, os vencidos. Isso pode ser observado, por exemplo, na imagem da cidade destruída, na postura vitoriosa dos espanhóis e na representação dos indígenas espalhados pelo chão.
3. Espera-se que os estudantes percebam que o artista procurou mostrar a conquista da cidade como uma guerra violenta vencida pelos espanhóis, os mais bem armados.

A América às vésperas do contato com a Europa

A chegada de Cristóvão Colombo ao Caribe em 1492 costuma ser chamada de a “descoberta da América”. No entanto, quem emprega esse termo desconsidera a existência de milhões de pessoas que viviam no continente americano quando os europeus chegaram.

Além disso, o próprio Colombo nunca reconheceu a identidade das terras em que aportou, pois acreditou que tinha atingido seu objetivo de encontrar a Ásia, como você estudou anteriormente. De todo modo, com as viagens de Colombo, os europeus começaram a ter contato com populações e territórios até então desconhecidos por eles.

Na América que os europeus encontraram no fim do século XV, havia locais com características geográficas muito diversas. Além dessa geografia a ser descoberta, havia diferentes sociedades, com características muito distintas entre si.

Você já estudou algumas dessas sociedades que habitavam a América quando os europeus aportaram no continente. Algumas delas se organizavam em civilizações hierarquizadas, como a maia, a asteca e a inca. Outras formavam grupos autônomos e povos nômades, com modos de vida, crenças e idiomas bem distintos, como aquelas fundadas no território correspondente ao atual Brasil. Diante dessa diversidade, houve diferentes ações e reações no contato entre europeus e indígenas.

Imagens em contexto!

Estátuas e monumentos produzidos para homenagear personagens históricos associados à dominação de povos, à escravidão e ao racismo vêm sendo alvos de protestos em diferentes locais em anos recentes. Diante dessas ações populares, como a mostrada na imagem, promove-se um debate importante sobre o modo de lidar com a memória vinculada a esse tipo de construção no mundo contemporâneo. Na imagem, a bandeira em destaque é a Whipala, típica dos povos andinos e um dos símbolos da resistência indígena.

Estátua de Cristóvão Colombo sendo derrubada durante manifestação na cidade de Barranquilla, na Colômbia. Foto de 2021.



Objetivos do capítulo

- Apresentar as principais populações indígenas do continente americano na época da invasão colonial, destacando as da região do Caribe, da Mesoamérica e dos Andes.
- Contextualizar historicamente o uso das expressões *intercâmbio colombiano* e *mundialização*.
- Relacionar os desdobramentos do intercâmbio colombiano e da mundialização a elementos presentes no cotidiano dos estudantes, associando-os aos impactos ambientais e a questões alimentares no planeta.
- Identificar espaços de circulação de mercadorias, saberes e pessoas nos Oceanos Atlântico e Pacífico.

Justificativa

Os objetivos do capítulo apresentam pertinência uma vez que contribuem para compreender o mundo contemporâneo que, de certa forma, nasce com a colonização. Também se justificam porque a apropriação de conceitos como mundialização e intercâmbio colombiano colabora para problematizar os deslocamentos populacionais, as conexões econômicas, culturais e políticas, bem como os conflitos que caracterizaram a modernidade. Naquele momento se estabeleceram os intercâmbios que caracterizam nosso mundo, daí a relação que se procura realizar com o cotidiano. O capítulo trata ainda da intensa experiência da alteridade e seus conflitos naquele tempo, o que favorece a mobilização das atitudes empáticas presentes em várias das competências da BNCC.

- Comente com os estudantes que as visões e as representações do passado são frequentemente reconstruídas e contestadas não apenas em razão da ampliação das fontes documentais, mas também por motivações contemporâneas. A memória é objeto de disputa, como se constata nas intervenções de movimentos sociais nos monumentos em homenagem a personagens associados à dominação dos povos. É essencial comentar com os estudantes que uma das principais críticas dos referidos monumentos relaciona-se ao fato de eles poderem servir para autorizar práticas de violência e dominação equivalentes às realizadas no passado. Do mesmo modo, é importante ressaltar o fato de que a destruição de estátuas não apaga acontecimentos passados.

Ao destacar os povos indígenas habitantes do Caribe, da Mesoamérica e dos Andes, apresentando-os em sua diversidade e procurando avaliar suas ações diante da conquista e do avanço colonial, o conteúdo favorece o desenvolvimento das habilidades EF07HI03 e EF07HI08.

- Nesse item, retoma-se a discussão a respeito das civilizações indígenas americanas iniciada no 6º ano, em que foram apresentadas as principais características culturais, sociais e políticas de astecas e incas.
- O termo *cacique*, utilizado para denominar lideranças indígenas, extrapola o universo caribenho e foi disseminado pelos europeus como forma de se dirigir a qualquer líder indígena.
- A chave de leitura dicotômica – alimentada pela oposição entre tainos e caribes, povos aliados e inimigos – também foi construída pelos europeus nesse momento inicial da conquista do Caribe e exportada para outras realidades coloniais. Na América de colonização portuguesa, os povos de origem Tupi eram genericamente vistos como aliados, sendo os chamados Tapuia encarados como inimigos. Essas oposições dificultam a compreensão sobre o passado.
- De Cuzco, capital do Império Inca, partiam milhares de quilômetros de estradas que tornavam possíveis a comunicação e o controle das partes que compunham o império. Menos de um século antes da chegada dos europeus, os incas haviam começado o processo de expansão de seus domínios sobre os povos andinos.

Dados numéricos sobre o Império Inca foram retirados de: PEREGALLI, E. *A América que os europeus encontraram*. São Paulo: Atual, 1986. p. 46; McEwan, G. F. *The Incas: New Perspectives*. Santa Barbara: ABC-CLIO, 2008. p. 93.

Pequenas Antilhas:

nome atribuído à longa cadeia de pequenas ilhas dispostas ao longo da extremidade oriental do Mar do Caribe. Aruba e Barbados, por exemplo, fazem parte dessa região.

Grandes Antilhas: nome dado ao conjunto das quatro maiores ilhas ao norte do Caribe: Cuba, Santo Domingo, Jamaica e Porto Rico.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Zemí, escultura produzida pelos tainos entre os séculos X e XI encontrada na atual República Dominicana.

A diversidade dos povos indígenas americanos

Os chibchas (ou muíscas), os taironas e os cenúes habitaram a costa caribenha e outras regiões do território correspondente à Colômbia. A agricultura era a base de suas sociedades, e se destacaram também na produção de artesanato, especialmente com ouro. Possuíam mercados para comércio e templos e santuários para culto de seus deuses. Eles influenciaram culturalmente regiões vizinhas da América Central e do norte do território onde hoje é a Venezuela.

Nas **Pequenas Antilhas**, havia os grupos chamados caraíbas ou caribes. Esses povos, provavelmente originários do território correspondente ao da atual Venezuela, não possuíam uma organização social hierarquizada. Nas aldeias caribes, viviam pequenos agrupamentos de nativos, governados por um ou mais caciques.

Os caribes praticavam a pesca, a caça e a agricultura. Quando os europeus chegaram à região, eles estavam em processo de expansão, realizando ataques a povos das áreas vizinhas, como os tainos, que viviam nas **Grandes Antilhas**.

Como você estudou no ano passado, na região da Mesoamérica houve importantes civilizações. No fim do século XV, os astecas e seus aliados foram a principal força na região: em expansão, impuseram seu domínio sobre a região central do território correspondente ao atual México.

Na América do Sul encontrava-se o Império Inca, o maior do continente. Seus domínios se estenderam do território correspondente ao do atual Equador até o norte do Chile, com mais de 10 milhões de habitantes, de diferentes povos e culturas.



Imagens em contexto!

Os tainos eram o grupo indígena mais populoso da região do Caribe. Eles praticavam a agricultura, com destaque para o cultivo da mandioca e do inhame. Caçavam pequenos animais e pescavam. Organizavam-se tanto em assentamentos pequenos, compostos de famílias próximas, quanto formavam grupos de milhares de indivíduos. Produziam artefatos de ouro e cerâmicas. Eles acreditavam em espíritos, que cultuavam por meio de representações esculpidas chamadas zemí. Em peças como esta, normalmente eram esculpidas figuras com formas humanas ou de animais.

- Comente com os estudantes a importância do conteúdo para a compreensão do processo atual de ocupação do espaço na América e dos desdobramentos contemporâneos do tema. Além disso, explique-lhes o papel dos povos indígenas na colonização como sujeitos múltiplos que, em diversos momentos, criaram estratégias de negociação para sobressair-se e sobreviver às injúrias coloniais. Nesse sentido, comente que o papel das ações indígenas nas guerras contra os espanhóis foi duradouro e destaque o fato de que o processo de conquista não foi fácil, simples ou rápido.

A conquista da América

O termo *conquista* tem diversos significados. Ao tratar da história do continente americano, ele é utilizado para designar um período de guerras, no qual os europeus tentaram **subjuar** os povos indígenas, transformando-os em **vassalos tributários**.

Durante esse processo, os espanhóis buscaram se aliar a alguns grupos indígenas para combater outros. Nessas relações, os grupos indígenas eram movidos por interesses e necessidades próprios e utilizavam as alianças com os espanhóis para fins políticos.

Os contatos inicialmente amistosos e baseados em trocas de produtos e alianças militares contra inimigos em comum entre os espanhóis e alguns grupos indígenas, porém, deram lugar à submissão dos indígenas a trabalhos forçados.

A exploração do trabalho e, principalmente, as doenças trazidas da Europa, como gripe, sarampo e varíola, às quais os indígenas não eram imunes, produziram altas taxas de mortalidade na América.

Muitos europeus também morreram nesse processo em razão de doenças nativas americanas, guerras ou fome. No entanto, diferentemente do que ocorria com os indígenas, a população europeia era reposta com o desembarque de mais colonos.

Entre as décadas de 1510 e 1520, depois de muitas tentativas frustradas, os espanhóis fundaram pequenas cidades na América Central, geralmente próximas à costa. Essas localidades serviram de ponto de apoio para as futuras expedições que partiram para o interior do continente.

- Se possível, durante o estudo do conteúdo, utilize mapas e recursos digitais para auxiliar os estudantes a compreender as características espaciais, no âmbito histórico e no contemporâneo. Para tanto, caso julgue pertinente, pode-se utilizar ferramentas de geolocalização disponíveis na internet.

- Além do papel das doenças levadas pelos europeus, o texto trata das interfaces dos conflitos políticos entre os nativos e do aproveitamento pelos espanhóis dessa situação para avançar com seus planos coloniais.

Curadoria

Os indígenas e os impactos da colonização europeia (Entrevista)

Jornal da USP. São Paulo, 2016. Duração: 5min. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/os-indigenas-e-os-impactos-da-colonizacao-europeia/>. Acesso em: 10 maio 2022.

Nessa entrevista, em áudio, concedida pelo professor Ricardo Alexino Ferreira, da Universidade de São Paulo (USP), à Rádio USP, são brevemente apresentados um panorama histórico do tema e algumas reflexões sobre a situação atual dos povos indígenas na América.

Rotas de expansão da conquista – século XVI



Subjuar: submeter outra pessoa por meio da força, fazendo com que ela obedeça.

Vassalo tributário: nesse contexto, aquele que era obrigado a se submeter às ordens ou aos tributos do soberano; quem paga tributos, impostos, taxas.

FONTES: BETHELL, L. (org.). *História da América Latina colonial*. São Paulo: Edusp, 2004. p. 56. v. 1; DUBY, G. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 238; JARAMILLO, A. *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe*. Remedios de Escalada: De la UNLa – Universidad Nacional de Lanús, 2016. p. 153.

- Durante séculos, os tainos foram reiteradamente considerados extintos. Apesar do enorme impacto demográfico (90% foram mortos no primeiro século da conquista), dos repetidos apagamentos nos censos populacionais e dos silenciamentos nos documentos oficiais, os sobreviventes desse povo declaram que existem e reivindicam direitos. Caso queira mais informações sobre esse processo de fortalecimento étnico, leia o artigo: ESTEVEZ, J. B. Conheça os “sobreviventes” de um genocídio que nunca existiu. *National Geographic*, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2019/10/sobreviventes-genocidio-no-papel-indigena-caribe-tainos-extintos-dna>. Acesso em: 9 mar. 2022.

Ao identificar posicionamentos de espanhóis e de diversos povos indígenas sobre o processo de conquista do México, o conteúdo do capítulo favorece o desenvolvimento das habilidades EF07HI08 e EF07HI09 e da **Competência Específica de História nº 4**.

Interdisciplinaridade

Associe o detalhe do mural de Diego Rivera e outras imagens artísticas apresentadas no capítulo a seu contexto cultural e histórico. Assim, é possível mobilizar a habilidade do componente curricular arte EF69AR02 – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço”.

- Incentive os estudantes a descrever e a interpretar o mural de Diego Rivera por meio de questões problematizadoras. Pergunte aos estudantes: “A obra apresenta uma interpretação crítica da conquista?”. Oriente-os a destacar os elementos que indicam o questionamento da violência e da exploração na conquista do México: vários elementos apontam a exploração da mão de obra compulsória (como os personagens representados no quadrante superior carregando madeira cortada e sacos); outros apontam a violência dos conquistadores (como a cena de tortura no canto inferior esquerdo).

A conquista do México

Na conquista da região que futuramente veio a ser o México, destacou-se a atuação das tropas lideradas pelo capitão Hernán Cortés, que já tinha participado de campanhas no Caribe.

Em 1519, ele recebeu a incumbência de procurar náufragos de expedições anteriores no local que os indígenas diziam ser terra firme a oeste de Cuba. Com poucos homens – incluindo espanhóis veteranos das guerras de conquista no Caribe, negros escravizados ou libertos e indígenas caribenhos –, alguns cavalos e poucos canhões, Cortés partiu para o interior do continente em busca de um grande império que os nativos diziam haver lá.

Na região de Iucatã, localizada no sul do atual México, Cortés encontrou dois náufragos espanhóis. Um deles tornou-se seu intérprete, por falar maia e castelhano. O outro não aceitou voltar ao convívio dos espanhóis, pois estava casado com uma indígena, com a qual tinha filhos.

Algum tempo depois, ao vencer uma batalha, Cortés recebeu presentes que incluíam jovens mulheres indígenas dos povos derrotados, prática comum no período. Essa política de presentear e ser presenteado servia para selar alianças entre grupos indígenas e os europeus recém-chegados.

Uma das mulheres dadas ao grupo, Malinche, já havia sido repassada várias vezes de uma aldeia a outra na condição de escravizada. Por falar a língua maia e também náuatle, idioma dos astecas, tornou-se uma figura fundamental na comunicação entre os espanhóis e os grupos indígenas.



Epopéia do povo mexicano, denominada *A conquista ou chegada de Hernán Cortés a Veracruz*, detalhe do mural de Diego Rivera, 1929-1945.

88

- O texto-base trata da importância para os espanhóis da atuação dos intérpretes, destacando a indígena Malinche, que dominava as línguas maia e náuatle (asteca) e foi capaz de aprender o castelhano. Sua atuação foi peça central nos planos do espanhol Hernán Cortés. Assim, há uma predileção por contemplar sujeitos geralmente não realçados na narrativa histórica, além de mencionar o protagonismo feminino.
- Ao abordar temas conectados ao protagonismo feminino na história da conquista da América, pretende-se instigar os estudantes a exercitar a empatia, o respeito ao outro e aos direitos humanos por meio do acolhimento e da valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades e culturas, sem preconceitos de qualquer ordem.

Dados numéricos sobre a conquista do México foram retirados de: MORAIS, M. V. de. *Hernán Cortez: civilizador ou genocida?* São Paulo: Contexto, 2011. p. 53.

A intérprete e conselheira Malinche

Ao aprender o castelhano, Malinche assumiu a função de intérprete do grupo. Batizada pelos europeus como dona Marina, ela tornou-se conselheira de Cortés.

Para seus contemporâneos, além de intérprete e conselheira – papel que era normalmente desempenhado por homens –, Malinche foi uma líder: em imagens feitas por indígenas, por exemplo, ela foi representada à frente de exércitos multiétnicos.

Com base nas informações fornecidas por ela, o capitão Hernán Cortés viu-se favorecido em negociações com os indígenas, uma vez que teve acesso a seus hábitos e suas estratégias, bem como a dados sobre a região.

É possível supor que alguns significados se perdiam na tradução entre idiomas e visões de mundo tão diferentes, mas, graças à atuação de Malinche, Cortés pôde tirar proveito das rivalidades entre os diferentes grupos indígenas. Dessa maneira, os espanhóis estabeleceram importantes alianças com grupos como os totonacas e os tlaxcaltecas, por exemplo.

As alianças

Para alguns grupos indígenas, a aliança com os espanhóis significou uma oportunidade de enfraquecer seus antigos rivais ou de se livrar de tributos indesejados cobrados por povos que dominavam a região, como os astecas.

Assim, aos poucos, somaram-se aos espanhóis milhares de soldados indígenas, formando uma poderosa força militar que atacava os que permaneciam leais aos astecas.

A conquista do México foi um empreendimento espanhol e católico – incluindo os reforços que vieram com o tempo, contou com cerca de 1 200 espanhóis. Mas, ao mesmo tempo, em termos numéricos, foi mais indígena do que espanhola, pois propiciou e fez uso de uma espécie de motim de muitas nações indígenas contra a poderosa confederação liderada pelos astecas.

Representação de Malinche e Hernán Cortés (ao centro) em litografia de Alfredo Chavero, 1892, que reproduz ilustração *Lienzo de Tlaxcala*, c. 1550.

Imagens em contexto!

O *Lienzo de Tlaxcala* é um documento colonial no qual a narrativa sobre a conquista de Tenochtitlán é apresentada pela perspectiva de indígenas aos quais os espanhóis se aliaram. Nessa imagem, podem-se perceber o destaque dado a Malinche como figura central nas negociações entre Cortés e os indígenas e a composição multiétnica do exército que conquistou o Império Asteca.



UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

• É importante destacar as ambiguidades e diferentes interpretações sobre Malinche. No México, por exemplo, muitas pessoas, em consonância com a história oficial, consideram-na traidora. Em 2006, a escritora Laura Esquivel, em seu romance histórico *Malinche*, apresentou outras versões sobre a imagem construída de Malinche. Ela produziu uma personagem feminina consciente de seus atos e palavras, em contraponto ao discurso oficial. Essas ideias estão nos artigos: JOSÉ, M. E. G. A imagem de Malinche pelas crônicas da conquista espanhola do México (século XVI). *Dimensões*, n. 29, p. 333-350, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/dimensoes/article/view/5411>; RIBEIRO, F. A. Malinche e a narrativa histórica feminina no século XX. *Letrônica*, v. 10, n. 1, p. 470-483, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/24864>. Acessos em: 9 mar. 2022.

• Comente com os estudantes a situação de Malinche, uma jovem que foi escravizada e sofreu toda sorte de violência nas mãos de diferentes senhores. Ainda assim, ela reuniu força e determinação para contornar a subalternidade e alcançar lugar de destaque no processo de conquista. Malinche deu à luz um filho de Cortés, Martín Cortés, que foi educado na Espanha, onde se tornou pajem do futuro imperador Felipe II.

Curadoria

Os povos indígenas na América Latina (Vídeo)

Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal). Chile, 2014. Duração: 2min. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/videos/os-povos-indigenas-america-latina>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Mais de oito centenas de povos indígenas vivem na América Latina. Nesse vídeo, é apresentado um breve panorama dos povos originários americanos e são abordados os canais de defesa de seus direitos.

- Aspectos da cultura material são abordados para tratar da atuação e dos significados do governante asteca Montezuma. Com base nessa abordagem, é possível reconhecer valores, crenças e práticas que caracterizavam a identidade e a diversidade cultural das sociedades astecas no momento da conquista de seu território pelos europeus.

- Um objeto que suscita alguns debates é o penacho de Montezuma, artefato de pluma utilizado por esse governante asteca que atualmente faz parte do acervo do Museu de Etnologia de Viena, na Áustria. Se houver recursos e interesse, consulte alguns trechos do documentário mexicano que aborda esse e outros objetos da cultura material imersos nas práticas cotidianas dos astecas durante o período da conquista espanhola: *El penacho de Moctezuma, plumaria del México antiguo*. Direção: Jaime Kuri Aiza. México, 2014. Duração: 57min. Em espanhol.

- Tenochtitlán, fundada no século XIV, em uma ilha no lago salgado de Texcoco, teve suas partes centrais derrubadas e substituídas pela arquitetura espanhola.

A chegada a Tenochtitlán

As forças indígenas e espanholas chegaram a Tenochtitlán, capital asteca, em novembro de 1519. Como os astecas contavam com uma ampla rede de informantes, sabiam da aproximação do exército e autorizaram a entrada dos líderes da expedição. O assombro dos espanhóis foi total: muitos não acreditavam no que viam ao contemplar a imensa cidade.

Diferentemente do que se esperava, Cortés foi bem recebido por Montezuma, soberano asteca, com quem **forjou** uma tensa e frágil aliança. Os espanhóis permaneceram na cidade durante sete meses. Durante essa estadia, muitos nativos quiseram expulsar os forasteiros, que, frequentemente, eram pegos roubando ouro.

Nesse período, Cortés deixou a cidade por pouco tempo e, ao retornar, encontrou uma situação muito diferente daquela de quando partira. Os espanhóis tinham promovido um massacre durante uma festividade dos astecas. Como consequência, seus homens e aliados indígenas ficaram encurralados em um castelo de Tenochtitlán, sofrendo pesados ataques. Para piorar a situação, Montezuma faleceu em circunstâncias misteriosas nesse meio-tempo.

A frágil aliança com os astecas tinha terminado e os espanhóis foram expulsos da capital em agosto de 1520. Na fuga, centenas de espanhóis e milhares de aliados indígenas morreram.

Todos os espanhóis sobreviventes estavam feridos. Nos meses seguintes, a confederação asteca reagrupou-se sob nova liderança e preparou defesas para um possível ataque.

No entanto, a aliança entre espanhóis e indígenas recom pôs-se com novas estratégias de ataque e um inesperado aliado: Tenochtitlán foi acometida por um violento surto de varíola, doença levada pelos europeus pouco antes do início da guerra. A doença vitimou milhares de habitantes da cidade, incluindo o novo governante.

Forjar: construir, compor.



Ilustração representando astecas acometidos pela varíola presente no livro *História geral das coisas da Nova Espanha*, escrito pelo frei espanhol Bernardino de Sahagún, século XVI.

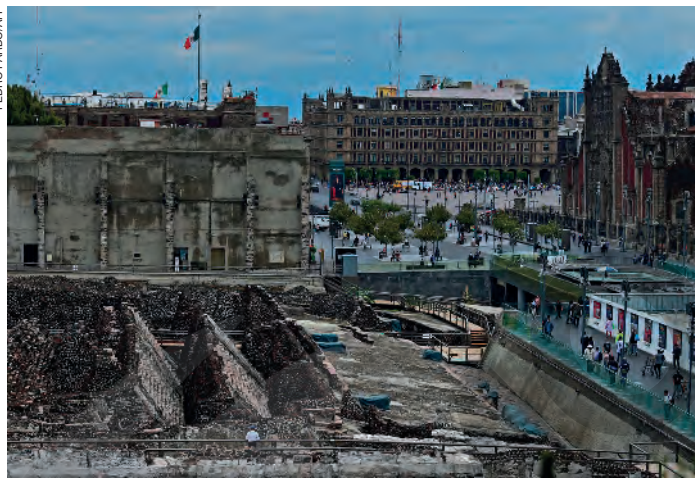
A derrota do Império Asteca

Ao mesmo tempo que Tenochtitlán sofria com o surto de varíola, ao redor do lago da cidade, integrantes da aliança venceram antigos colaboradores dos astecas a trocar de lado e prepararam um cerco à capital. Após meses de cerco, as forças espanholas e indígenas conseguiram finalmente invadir Tenochtitlán, que era então comandada por um jovem guerreiro chamado Cuauhtémoc.

Mesmo estando enfraquecidos pela doença e pelo longo cerco, os astecas impuseram forte resistência aos invasores. A conquista da cidade foi feita aos poucos, até que, em agosto de 1521, Cuauhtémoc foi preso.

As guerras de conquista continuaram ainda por muito tempo. Ao norte da Mesoamérica, por exemplo, os conflitos aumentaram com a descoberta de prata na região de Zacatecas e só tiveram fim quando os espanhóis estabeleceram um acordo com os indígenas, assegurando-lhes terras e compensações na forma de suprimentos. Ao sul, expandiram-se por mais vinte anos em direção à Guatemala e a Honduras, regiões em que a aliança entre espanhóis e tlaxcaltecas continuou operante.

No contexto desses episódios, espanhóis, negros e indígenas aliados escreveram ao rei espanhol reivindicando seus direitos como conquistadores. Para obter as terras, benesses e isenções, eles precisavam provar seus méritos em campo de batalha ou a serviço do monarca. Essas provas demonstravam que a monarquia espanhola concedia poderes a indivíduos que agiam em seu nome e, por isso, esperavam fidelidade e impostos.



Dica

LIVRO

Como seria sua vida no Império Asteca?, de Fiona Macdonald. São Paulo: Scipione, 1998.

O livro ilustrado apresenta diferentes aspectos da vida cotidiana asteca, como as habitações, as relações familiares, a agricultura, os hábitos alimentares, as formas de vestimenta, os festivais, a organização política, entre outros.



Imagens em contexto!

O Templo Maior de Tenochtitlán era dedicado aos deuses Tlaloc e Huitzilopochtli. Após a conquista do território, Hernán Cortés ordenou a destruição da cidade e a construção de outra no lugar. Dessa forma, a Cidade do México foi construída sobre as ruínas da capital asteca.

Vista das ruínas do Templo Maior na Cidade do México. Foto de 2021.

91

- Para compreender o domínio dos astecas pelos espanhóis, deve-se levar em consideração a pluralidade dos povos indígenas na Mesoamérica e suas tensões e, também, como se explicita no texto, a capacidade de Cortés para captar as circunstâncias e aproveitar-se das alianças e inimizades históricas entre os povos originários.
- O uso de mão de obra escravizada, de origem africana, ocorreu em quase todos os pontos da América, inclusive na América espanhola. Para obter informações aprofundadas sobre o assunto, consulte o material digital produzido pelo *site Slave Voyages*, um banco de dados do tráfico de escravizados. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

- É possível explorar com os estudantes os mapas interativos disponíveis no *site Slave Voyages*, localizando a origem dos navios e os pontos onde eles aportavam na América, identificando a associação desse fluxo com o contexto da conquista espanhola. É importante comentar com os estudantes que, no mesmo espaço colonial, ocorriam várias modalidades de exploração do trabalho de nativos, escravizados africanos, colonos empobrecidos etc.
- Para obter informações aprofundadas sobre as diversas modalidades de trabalho e trabalhadores na América espanhola, consulte o artigo: NEUMANN, E. Trabalho na América espanhola: salário, servidão e escravidão. *ANPHLAC*. Disponível em: <http://antigo.anphlac.org/trabalho-america-espanhola-apresentacao>. Acesso em: 9 mar. 2022.

Analizando o passado

É reproduzida nessa seção parte de um documento histórico de autoria de um colono negro livre na América residente no território correspondente ao do atual México (na época, Nova Espanha). Trata-se de uma carta dirigida ao imperador espanhol, Carlos V. Ao analisá-la, os estudantes perceberão que, no período, havia possibilidade de africanos e afrodescendentes atuarem em diversos campos, apesar de a maioria deles encontrar-se, no continente americano, na condição de escravizada.

Atividades

1. Como negro, residente (*vecino*) da Cidade do México, conquistador e fiel súdito do monarca.
2. O autor enfatiza suas contribuições nas campanhas de conquista ao longo de trinta anos, apontando sua participação em várias expedições, inclusive na de Cortés. Além disso, ressalta não ter recebido nenhuma recompensa por seus esforços, arcando até aquele momento com todas as despesas. Desse modo, espera receber uma compensação do monarca ao provar seus méritos.
3. De modo geral, o senso comum atribui aos negros na América o papel de escravizados. O documento mostra que africanos e afrodescendentes podiam atuar em diversos outros campos. Juan Garrido, por exemplo, era um homem livre, considerado “cidadão” (*vecino*) da Cidade do México, e atuou na conquista, segundo seu relato, em pé de igualdade com outros conquistadores.

Analizando o passado

O documento reproduzido a seguir é uma prova de mérito escrita por Juan Garrido, em 1538, e endereçada a Carlos V, rei da Espanha. Juan Garrido nasceu no reino do Congo, na África, e ainda jovem foi para a Europa. Leia o texto a seguir para, depois, responder às questões.

“Eu, Juan Garrido, de cor negra, *vecino* [membro desta comunidade] e residente nesta cidade [México], trago à Vossa Majestade uma afirmação para uma *probanza* em nome da perpetuação do rei [*a perpetuad rey*]; um relato sobre como eu auxiliei na conquista e pacificação desta **Nova Espanha** desde quando o marquês del Valle [título de Hernán Cortés] entrou nela. Em sua companhia, eu estive presente em todas as invasões, conquistas e pacificações que se realizaram, sempre ao lado do marquês [Cortés]. Fiz tudo às minhas custas, sem receber nem salário nem *repartimiento* de indígenas ou qualquer outra coisa. Como sou casado e residente nesta cidade, onde sempre morei; e também como fui com o marquês del Valle [Cortés] descobrir as ilhas que ficam naquela parte do mar meridional [o Pacífico] onde havia muita fome e privação; e também como fui descobrir e pacificar as ilhas de San Juan de Buriquén de Porto Rico; e também como fui na pacificação e conquista da ilha de Cuba com o *adelantado* [termo utilizado para nomear os primeiros conquistadores europeus na América espanhola] Diego Velázquez; de todas estas formas, durante trinta anos, servi e continuo a servir à Vossa Majestade. Pelas razões expostas acima, faço uma petição à sua Misericórdia. E também porque fui o primeiro a ter a inspiração de semear trigo aqui na Nova Espanha e esperar para ver o quanto demorava; e eu fiz isso e experimentei às minhas próprias custas.”

PROBANZA of Juan Garrido. In: RESTALL, M. Black conquistadors: armed Africans in Early Spanish America. *The Americas*, v. 57, n. 2, p. 171, out. 2000. Disponível em: <http://www.latinamericanstudies.org/colonial/black-conquistadors.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022. Adaptado. Tradução nossa.

Nova Espanha: primeiro vice-reino da América espanhola. Seu território se estendia do sudoeste dos Estados Unidos até a América Central. A sua criação seguiu-se a do Vice-Reino do Peru, em 1543. A organização político-administrativa da América espanhola será abordada no próximo capítulo.

Repartimiento: sistema por meio do qual os indígenas eram obrigados a trabalhar em troca de um pagamento mínimo.

Responda no caderno.

1. Como Juan Garrido se descreve?
2. Como ele justifica seus pedidos ao rei espanhol?
3. De acordo com seus conhecimentos, que funções eram geralmente atribuídas aos negros no período de colonização da América? O documento reforça ou contesta esse fato? Justifique sua resposta.

BNCC

Por envolver a exploração de um documento histórico de autoria de um colono negro livre, que trata de sua relação com os colonos europeus e de suas contribuições nas campanhas de conquista, a seção “Analizando o passado” mobiliza a habilidade EF07HI08, bem como as **Competências Específicas de História n° 3 e n° 4**.

Os espanhóis no Império Inca

A notícia sobre a derrota asteca foi divulgada na Europa e inspirou outros aventureiros a tentar a sorte no território denominado Novo Mundo. A maioria deles não teve êxito e morreu em decorrência de ataques indígenas, doenças, fome ou sede. A expedição do conquistador espanhol Francisco Pizarro, porém, foi bem-sucedida.

Em 1531, o grupo de Pizarro, que incluía intérpretes indígenas, mas não grupos aliados como os que Cortés teve, confirmou a existência de um grande império na região dos Andes, na América do Sul.

Esse império, pertencente aos incas, estava dividido em uma guerra civil pela sucessão do trono entre Atahualpa, respeitado por líderes militares experientes e com poder no norte do império, e seu meio-irmão Huáscar, governador de Cuzco, capital simbólica do império, apoiado pela elite tradicional. Aproveitando essa situação, os espanhóis diziam ser aliados de Huáscar ou de Atahualpa conforme a conveniência, enquanto avançavam para o interior da região.

Posteriormente, Atahualpa derrotou tropas de Huáscar e se tornou **sapa inca** do império. Em 1532, ele aceitou receber os espanhóis para um encontro em Cajamarca, cidade onde comemorava sua recente vitória.

Pizarro então preparou uma armadilha: seu grupo, formado por uma centena de soldados espanhóis e alguns aliados indígenas, chegou ao destino para receber Atahualpa, que foi recepcionado por um padre que, com um **breviário** em mãos, exigiu que o soberano aceitasse a fé cristã e se tornasse vassalo do rei espanhol.

De acordo com relatos da época, o inca arremessou para longe o breviário, ato interpretado como **profanação** pelos espanhóis. Com essa justificativa, os espanhóis lançaram um ataque-surpresa, no qual capturaram Atahualpa e massacraram as tropas incas e milhares de indígenas de Cajamarca.

Sapa inca: autoridade mais alta do Império Inca, considerado representante sagrado do Sol.

Breviário: livro das orações que os clérigos devem ler todos os dias.

Profanação: desrespeito ou violação do que é sagrado.



Captura de Atahualpa, gravura de Theodor de Bry, século XVI.

Ampliando

O texto abaixo trata da resistência indígena diante da conquista espanhola nos Andes.

“[...] Ao analisarem a queda do Império Inca, Serge Gruzinski e Carmen Bernard afirmam que: ‘a facilidade com a qual os espanhóis venceram esta batalha pode parecer incompreensível. [...] Incontestavelmente, a ajuda dada por certos caciques aos conquistadores, as divisões entre os dois incas e a lembrança das invasões cusquenhas encorajaram algumas etnias se não a se unir aos invasores, pelo menos a não impedir seu avanço [...]’. Pizarro, que conhecia pelo menos desde o dia anterior o ritual que cercava Atahualpa, quebrara sua aura segurando-o diretamente pelo braço. Com esse gesto sacrílego, o conquistador acabava de desnudar o soberano [...] e reduzia-o à condição de simples mortal’ [...]”

KALIL, L. G. A derrota dos incas e a resistência aos novos senhores políticos. *ANPHLAC*. Disponível em: https://www.anphlac.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=480. Acesso em: 10 mar. 2022.



Imagens em contexto!

Após ser capturado, Atahualpa ficou sob o domínio dos espanhóis. Pizarro jantava com ele todas as noites, conversavam por meio de intérpretes e o líder inca chegou a aprender a jogar dados e xadrez. Ao perceber o interesse dos espanhóis por metais preciosos, Atahualpa prometeu um cômodo cheio de ouro e dois de prata caso o libertassem, mas foi traído pelos espanhóis. Em um tribunal improvisado e presidido pelo próprio Pizarro, Atahualpa foi julgado e condenado à morte em 1533.

Curadoria

Captura do imperador inca Atahualpa por Francisco Pizarro (Artigo)

Paulo Souza Pinto. *RTP Ensina. Portugal, 2017. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/captura-do-imperador-inca-atahualpa-por-francisco-pizarro/>. Acesso em: 10 mar. 2022.*

Nesse artigo, são explorados alguns episódios dos conflitos entre Francisco Pizarro e o imperador Atahualpa, na conquista do Império Inca, com destaque para a emboscada espanhola em Cajamarca, que resultou na prisão do **sapa inca** pelos espanhóis.

Agora é com você!

1. A experiência da conquista foi bem diferente para espanhóis e indígenas. Para os primeiros, seria a continuidade das guerras contra os gentios, além de uma oportunidade para alcançar fama, posições e riquezas. Para os povos indígenas, foi um tempo de destruição de seus modos de vida, das suas crenças e relações com a natureza.

2. a) Malinche: inicialmente recebida como escravizada, Malinche era uma indígena que dominava as línguas maia e náuatle, sendo fundamental como intérprete. Com o tempo, aprendeu também o castelhano, atuando como conselheira de Cortés e fornecendo-lhe importantes informações sobre os hábitos e as estratégias dos indígenas, além de outros dados a respeito da região do México.

b) Aliados indígenas: Cortés fez alianças com grupos militarmente importantes na região, como os totonacas e os tlaxcaltecas, e atacou aqueles que permaneciam fiéis à confederação asteca. Os aliados indígenas foram fundamentais no cerco e na tomada da capital asteca, Tenochtitlán.

c) Doenças contagiosas: durante a guerra contra os espanhóis e seus aliados, um surto de varíola, uma doença europeia, atacou Tenochtitlán, ocasionando a morte de milhares de indígenas e enfraquecendo as defesas da cidade.

3. Após a execução de Atahualpa, Pizarro nomeou Manco Inca Yupanqui como *sapa inca*. Depois de colaborar inicialmente com Pizarro, empreendeu uma tentativa de tomar Cuzco, mas acabou refugiando-se em Vilcabamba. Lá, criou um poder paralelo sucedido pelos seus filhos e mantido até fins do século XVI.

Responda no caderno.

Agora é com você!

1. Descreva por que, no contexto da presença espanhola na América, o significado de conquista não é o mesmo para os indígenas e para os europeus.
2. Resuma a importância do papel dos seguintes personagens ou eventos no processo de conquista do México:
 - a) Malinche;
 - b) aliados indígenas;
 - c) doenças contagiosas.
3. Como se deu a revolta de Manco Inca Yupanqui?



Imagens em contexto!

Apesar dos conflitos, a cerimônia ainda foi realizada em 1535, a última com a presença de um *sapa inca*, que era considerado filho do Sol.

Tradicional celebração inca do Inti Raymi, em homenagem ao deus Sol, em Cuzco, Peru.

Foto de 2021.

A conquista do Império Inca

Após o episódio de Cajamarca, vários grupos indígenas que desejavam se livrar da dominação inca aliaram-se aos espanhóis. Depois da execução de Atahualpa, Pizarro nomeou Manco Inca Yupanqui como *sapa inca* e lhe ordenou que reconhecesse o rei da Espanha como soberano, garantindo o domínio da região norte do império. A região sul, contudo, ainda não havia sido submetida.

Em agosto de 1533, um grupo bastante diverso de espanhóis e de soldados de Manco Inca Yupanqui partiu em direção a Cuzco. A guerra durou meses e, em março de 1534, Cuzco foi refundada como cidade espanhola, na qual instituições ibéricas foram instaladas.

A paz, no entanto, estava longe de ser alcançada: revoltas indígenas e até de espanhóis duraram séculos. Francisco Pizarro, por exemplo, foi assassinado por espanhóis descontentes. O mesmo fim teve seu irmão, Gonzalo Pizarro, morto em 1548 por um enviado da Espanha com ordens de pôr fim às conquistas.

Nos Andes, uma das mais fortes resistências ao domínio espanhol foi a revolta de Manco Inca Yupanqui. Apesar de inicialmente ter colaborado com Francisco Pizarro, desiludiu-se com os espanhóis e, após uma tentativa de tomar Cuzco, refugiou-se em Vilcabamba.

Nesse local, entrincheirado em uma região de difícil acesso, Yupanqui criou um poder paralelo tentando manter as antigas tradições incas. Seus filhos o sucederam no controle da região e continuaram a desafiar a hegemonia espanhola até serem finalmente derrotados no fim do século XVI.



JOSE CARLOS ANGULO/AFP

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

Orientação para as atividades

Ao propor as atividades do boxe "Agora é com você!", oriente os estudantes na releitura do conteúdo, no registro das informações e na elaboração de respostas. É importante considerar que a primeira atividade instiga os estudantes a refletir sobre um conceito histórico amplamente utilizado: o de conquista. É proposto nessa questão um exercício de empatia, em que os estudantes devem se colocar na posição do indígena que sofreu em seu território uma violenta conquista.

O intercâmbio colombiano

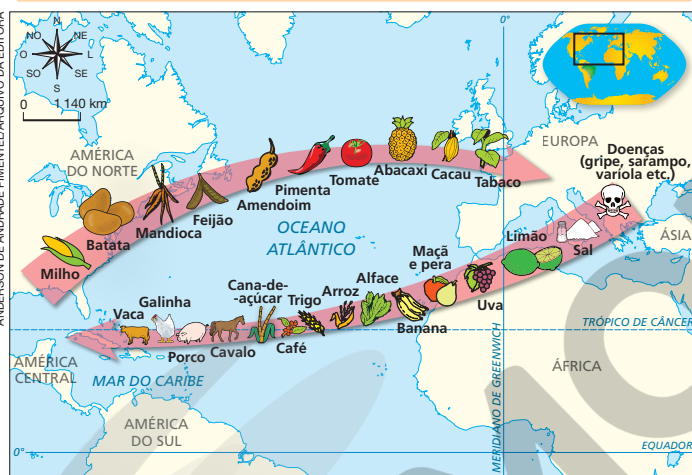
O mundo que começou a se desenhar depois de 1492 era cada vez mais interconectado. A ligação de diferentes áreas do planeta por meio de trocas comerciais, de ideias e de pessoas, em um processo chamado de mundialização, intensificou-se muito no período histórico conhecido como Idade Moderna, entre os séculos XV e XVIII.

O intercâmbio colombiano, ou seja, as trocas biológicas, de ideias, produtos e saberes depois da chegada de Colombo à América, afetou todos os seres vivos no planeta, da baleia-branca, que foi caçada quase à extinção na região canadense, ao trigo, uma planta que foi espalhada por praticamente todas as terras cultiváveis do mundo. A vida microbiana, a flora e a fauna da América e da Europa navegaram globo afora numa extensa e contínua mundialização de plantas, microrganismos, pessoas e outros animais.

Alguns alimentos típicos da América, como a mandioca, o tomate, o milho, o feijão e as pimentas, por exemplo, já eram consumidos pelos indígenas antes de os europeus chegarem ao continente. Nos barcos europeus eles trouxeram a galinha, a vaca, o café, o trigo, o arroz, frutas como a banana e a uva, entre outros.

Pense em um prato tradicional do cotidiano brasileiro: arroz, feijão, salada de alface e tomate, carne (de peixe, boi, porco ou frango), farinha de mandioca e talvez um ovo. Há muitas variações regionais, mas esse prato é uma pequena amostra da mundialização promovida pelas navegações, pois ele reúne produtos de diferentes origens.

Intercâmbio colombiano – séculos XVI-XVII



Resposta do “Se liga no espaço!”: Da América partiam alimentos como o milho e a batata, que passaram a ser cultivados na Europa. Outros produtos americanos, como o tabaco, eram levados pelos europeus aos mercados africano e asiático. Para a América vieram, a partir da colonização europeia, uma gama de produtos do continente europeu e também doenças, como a varíola e o sarampo. O movimento foi possível, nessa época, devido ao intenso fluxo de navegações e explorações marítimas, característica do período das grandes navegações.

Responda no caderno.

Se liga no espaço!

Descreva os elementos que circularam entre a América e a Europa e em que direções isso ocorreu. Depois, explique por que esse movimento foi possível.

FONTES: FERREIRA, G. M. L. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 8-9; REY CASTELAO, O. Pessoas e bens em circulação. In: CAÑIZARES-ESGUERRA, J.; FERNANDES, L. E. de O.; MARTINS, M. C. B. (org.). *As Américas na Primeira Modernidade (1492-1750)*. Curitiba: Editora Prismas, 2018. v. 2.

95

Por envolver uma análise cartográfica e por tratar do trânsito de pessoas, mercadorias e ideias, considerando as plantas domesticadas na América e a colonização alimentar, o conteúdo favorece o desenvolvimento das habilidades EF07HI02 e EF07HI03, das **Competências Específicas de História nº 1 e nº 5** e das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 5 e nº 7**.

- É imprescindível reforçar aos estudantes o papel central que os conhecimentos ameríndios tiveram no estabelecimento do mundo atual. Ao consultar essa breve lista dos alimentos domesticados no continente americano, podemos perceber que nosso dia a dia é totalmente dependente dessas conquistas promovidas pelos povos indígenas.
- A colonização de povos e territórios americanos pelos europeus não significou apenas a exploração da mão de obra e das riquezas desses locais, mas também se traduziu na padronização da alimentação e da comensalidade. Um exemplo da padronização alimentar nos dias de hoje é o consumo maciço de *fast-food*.

- Procuram-se apresentar e definir os significados de *intercâmbio colombiano* e *mundialização* como processos delineados em uma teia global, que, no decorrer do tempo, tornou-se mais densa e ganhou outros significados. Vários elementos dessas conexões podem ser encontrados no período colonial da América, estudados em outros capítulos.

Cruzando fronteiras

Nessa seção, procura-se estabelecer um diálogo com os componentes curriculares de ciências e geografia. A ideia é abordar o início do chamado Antropoceno, a era dos seres humanos, relacionando esse tema com os assuntos tratados no capítulo.

Interdisciplinaridade

Ao tratar do intercâmbio colombiano e da circulação de pessoas, alimentos, mercadorias, vírus etc., o conteúdo aborda os efeitos das ações humanas sobre os ecossistemas. Assim, contribui para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular ciências EF07CI08 – “Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.” – e da habilidade do componente curricular geografia EF07GE06 – “Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares”.

Cruzando fronteiras

Embora não seja um consenso estabelecido no mundo científico, é crescente o número de cientistas que afirmam que estamos vivendo o Antropoceno, uma era geológica de mudança ecológica induzida pelos seres humanos. E isso poderia ser definido, segundo eles, principalmente quando se analisa o conjunto de transformações ocorridas no planeta da Idade Moderna em diante.

Algumas dessas transformações teriam sido provocadas pelo chamado intercâmbio colombiano. Uma delas foi a contínua diminuição da biodiversidade global: em razão da inserção da criação de animais e da plantação de vegetais de outras partes do planeta em substituição a culturas originais ou em concorrência com elas.

Outra teria sido a provocada pela disseminação de microrganismo, como os vírus da gripe, do sarampo e da varíola, que causaram, por exemplo, a morte de milhões de nativos americanos em razão de não terem anticorpos contra esses vírus estrangeiros.

Leia a seguir um texto de um ecologista, pesquisador que estuda, entre outras coisas, as relações entre os organismos vivos e seu ambiente, sobre a defesa do chamado Antropoceno e sua relação com a Idade Moderna:

“Situando o Antropoceno nessa época destaca a noção de que o colonialismo, o comércio global e o desejo de riqueza e lucros começaram a pressionar a Terra rumo a esse novo estado”, argumenta o ecologista Simon Lewis da University of Leeds e da University College London (UCL). [...].

“Impactos humanos simplesmente se agigantaram. [...] a redistribuição de plantas e animais ao redor do mundo por volta dessa época (conhecido como intercâmbio colombiano), [...] foi um evento que mudou o mundo”.

BIELLO, D. Mortalidade nas Américas gerou nova era de carbono. *Scientific American Brasil*, 11 mar. 2015. Disponível em: <https://sciam.com.br/mortalidade-nas-americas-gerou-nova-era-de-carbono/>. Acesso em: 1º fev. 2022. Adaptado.

Responda no caderno.

1. Explique por que alguns pesquisadores defendem que vivemos em um período denominado Antropoceno.
2. De que forma esses pesquisadores relacionam o estabelecimento dessa era ao intercâmbio colombiano ocorrido na Idade Moderna?

96

Atividades

1. Para esses pesquisadores, estaríamos vivendo uma era de mudança ecológica provocada não por causas naturais, mas pela ação humana, por isso, Antropoceno.
2. Esses pesquisadores relacionam o estabelecimento dessa era com o intercâmbio colombiano em razão das intervenções humanas ocorridas nessa época, que causaram a diminuição da biodiversidade global com a redistribuição de plantas e animais pelos diferentes continentes, a disseminação de microbiologia, que provocou doenças e mortes em populações que não apresentavam anticorpos para combater os organismos transportados pelos europeus etc.

O espaço atlântico

Um dos principais elementos da chamada modernidade foi a mobilidade, pois sem ela seria impossível o estabelecimento das conexões mundiais. O contato e o trânsito possibilitaram a disseminação de ideias, projetos, costumes, hábitos, crenças e saberes.

Diversas culturas se conectaram de forma muitas vezes forçada pelos europeus, que buscavam produtos, metais preciosos, expansão da fé e glórias pessoais. Nesse processo, o Oceano Atlântico foi o centro integrador de uma engrenagem mundial.

Um exemplo da mobilidade atlântica foi a chamada *Carrera de Índias* (Carreira das Índias, em português), ligação marítima entre a América e a Espanha, criada pela Coroa espanhola para interligar seus domínios coloniais à Europa. Por essa rota, transportavam-se pessoas, mercadorias e culturas.

As embarcações enviavam à América criações artísticas (pinturas e esculturas) e um abundante material gráfico, que incluía

manuscritos, livros impressos, folhas soltas, estampas, cartas e as mais diversas imagens.

Os europeus, porém, não foram os únicos agentes dessa integração: a contribuição de povos africanos e indígenas americanos foi preponderante para que ela ocorresse.

Graças a essas conexões, foi possível a um descendente de nobres indígenas, chamado Domingo Francisco de San Antón Muñoz Chimalpahin, escrever, no século XVII, um texto sobre a morte do monarca francês Henrique IV, além de registrar em seu diário episódios inabituais, como a visita de uma delegação de japoneses à Cidade do México e a presença de filipinos e africanos nas ruas da cidade.



Imagens em contexto!

Nesse contexto, o porto da cidade espanhola de Sevilha, representado na imagem, tornou-se o principal local de embarques e desembarques entre a Espanha e a América.



O porto de Sevilha, pintura de Alonso Sanchez Coello, c. 1590.

Atividade complementar

A circulação de manuscritos foi uma característica marcante da Idade Moderna. Felipe Guamán Poma de Ayala, descendente de incas e yarovilcas, escreveu uma longa carta, repleta de desenhos, dirigida ao rei Filipe III da Espanha, para denunciar a violência sofrida pelos povos originários durante o processo de conquista e colonização da América pelos espanhóis. O manuscrito foi publicado com o nome *A nova crônica e bom governo e justiça*, em 1613. A violência contra os povos indígenas não terminou com o fim do período colonial.

Peça aos estudantes que, com base na iniciativa de Felipe Guamán Poma de Ayala, pesquisem informações sobre um dos povos indígenas da América, escolham um deles, elejam um dos problemas enfrentados por esse povo e redijam uma carta para denunciar esse problema.

Nessa parte do capítulo, dá-se continuidade às implicações da mundialização, apresentando uma análise da mobilidade no espaço do Oceano Atlântico, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI06**.

- Destaque para os estudantes a assimetria presente nessas trocas. Pessoas foram capturadas, escravizadas e deslocadas compulsoriamente de suas terras ancestrais para áreas produtivas. Comunidades foram fragmentadas e povos foram expropriados das próprias terras. Os indígenas, conhecidos como “povos da megadiversidade” ou colecionistas, que prezam pelas trocas de sementes e pelo manejo de plantas variadas, por vezes se viram impedidos de transmitir seus conhecimentos ancestrais sobre as plantas. A monocultura exportadora resumiu-se à devastação de amplas áreas biodiversas para o cultivo de apenas um produto. A colonização reduziu a diversidade à monocultura de alimentos, de costumes, de modos de pensar. Povos originários foram violentamente proibidos de falar suas línguas, de exercer seus costumes e de plantar e comer seus alimentos.

Ampliando

Desde a Idade Moderna, as trocas comerciais, os deslocamentos populacionais, o tráfico de escravizados e os intercâmbios culturais, de saberes e práticas são orientados pela economia capitalista. O filósofo ameríndio Ailton Krenak explora o sentido e as consequências dessas relações no trecho a seguir.

“Quando falo de humanidade não estou falando só *Homo sapiens*, me refiro a uma imensidão de seres que nós excluímos desde sempre: caçamos a baleia, tiramos barbatanas de tubarão, matamos leão e o penduramos na parede para mostrar que somos mais bravos que ele. Além da matança de todos os outros humanos que nós achamos que não tinham nada, que estavam aí só para nos suprir com roupa, comida, abrigo. Somos a praga do planeta, uma espécie de ameba gigante. Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo de humanidade – que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições –, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade – alguns de nós fazemos parte dela.”

KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 9-10.

Circulação de mercadorias pelo espaço atlântico

Por meio de entrepostos e feitorias na África e na Ásia e de bases na América, portugueses e espanhóis, e depois outros europeus, como holandeses e britânicos, criaram uma rede de comércio mundial.

Os metais preciosos eram os bens mais procurados pelos europeus, sendo provavelmente a força que impulsionava as redes comerciais mundializadas. Os metais que chegavam ao continente europeu fluíam para outras partes do mundo pelo Cabo da Boa Esperança, no sul da África, e depois seguiam para o Oriente.

Por meio do Mar Báltico, os europeus enviavam metais para a região da atual Rússia e para a Ásia Central. Através do Golfo Pérsico, chegavam à região do Oriente Médio e, pelo Mar Vermelho, havia uma rota para a Índia. Além disso, eram levados pelos portugueses e espanhóis às Filipinas e à China.

Além dos metais preciosos, a circulação comercial atlântica incluía o transporte em larga escala de produtos como a cana-de-açúcar e o tabaco. Mais tarde, somaram-se a eles o café e o algodão. A demanda por esses artigos favoreceu a distribuição de mercadorias como tecidos, ferro, peixe e especiarias para o consumo nas colônias.

O comércio atlântico despontou quando o mercado asiático estagnou. Com isso, as trocas envolvendo açúcar, tabaco, ouro e escravizados reordenaram o comércio global pela primeira vez em milênios.

Resposta do “Se liga no espaço!”: No mapa são destacados o Oceano Pacífico, à esquerda, e o Oceano Atlântico, à direita, no qual são representadas duas caravelas. As rotas marítimas foram de suma importância na Idade Moderna, pois viabilizaram conexões mundiais. O contato e o trânsito entre os diferentes continentes proporcionaram a disseminação de ideias, projetos, costumes, hábitos, crenças e saberes.

Responda no caderno.



Se liga no espaço!

Identifique os dois oceanos representados no mapa e explique a importância das rotas marítimas para a mobilidade na Idade Moderna.



Imagens em contexto!

Ao redor do mapa, foram representados quatro personagens europeus: da esquerda para a direita, no alto, Cristóvão Colombo e Américo Vespúcio; abaixo, Fernão de Magalhães e Francisco Pizarro.

Mapa da América produzido por Theodor de Bry, 1596.



THEODOR DE BRY - COLEÇÃO PARTICULAR

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

BNCC

Ao identificar conexões e interações entre os continentes africano, americano, asiático e europeu na Idade Moderna, por meio da análise de mapas históricos e da leitura de textos, o conteúdo favorece o desenvolvimento das habilidades EF07HI02 e EF07HI06, da Competência Específica de História nº 5 e da Competência Específica de Ciências Humanas nº 7.

O Oceano Pacífico na primeira globalização

Os principais produtos buscados pelos europeus no Oriente eram especiarias, seda, porcelana, ouro e, posteriormente, chá. De modo geral, as rotas do Pacífico vincularam a Europa, a África, a América e a Ásia em uma economia cada vez mais globalizada.

Do ponto de vista mercantil, localizava-se nas Filipinas um dos pontos fundamentais da articulação dessa rede. Lá, os espanhóis estabeleceram o chamado Galeão de Manila: anualmente, um comboio de embarcações partia de Manila, nas Filipinas, carregado de mercadorias, principalmente da China, do Japão e da Índia.

O comboio atracava, então, em Acapulco, porto na Nova Espanha, de onde os produtos atravessavam o continente americano por rotas terrestres até outros domínios espanhóis ou para o porto de Veracruz, no Golfo do México, onde eram reembarcados e seguiam para a Europa.

Grande parte da produção asiática provinha do Japão, e o contato com os europeus

causou transformações importantes em seu comércio. Enriquecidos, os japoneses aumentaram a exportação de diversos artigos para a América, a África, a Europa e a China por meio de comerciantes portugueses.

Em Nagasaki, por exemplo, esses mercadores trocavam a seda chinesa adquirida em Macau pela prata japonesa. Em Manila, adquiriam a prata proveniente da América e vendiam seda, que seguia para a Nova Espanha. Note que nada disso foi estabelecido pelos europeus: eles foram incorporados por um sistema de comércio do Pacífico e do Índico já existente, que se alterou com sua presença.

É possível verificar, assim, diferenças nas atividades dos europeus: na América, eles promoveram guerras de conquista e controlaram muitos territórios e populações indígenas. Na África e na Ásia, ao menos até os séculos XVIII e meados do XIX, eles se preocuparam em ocupar espaços econômicos, estabelecendo feitorias ou pequenos estabelecimentos para regular o comércio.

Rotas do Galeão de Manila – séculos XVI-XIX



FONTES: FERREIRA, G. M. L. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 8-9; BAENA ZAPATERO, A. Un ejemplo de mundialización: El movimiento de biombos desde el Pacífico hasta el Atlántico (s. XVII-XVIII). *Anuario de Estudios Americanos*, 69, 1, enero-junio, Sevilla (España), 2012. p. 31-62.

Agora é com você!

1. O que foi o intercâmbio colombiano? Quais foram seus efeitos?
2. Defina o que foi a *Carrera de Índias* e sua importância para os intercâmbios no Atlântico.
3. Diferencie as atividades dos europeus na América e na Ásia, no contexto da expansão marítima da Idade Moderna.

Responda no caderno.

99

BNCC

Ao tratar do comércio e das trocas culturais entre Ásia, África, Europa e América na Idade Moderna, incluindo a análise de um mapa, o conteúdo colabora para o desenvolvimento das habilidades EF07HI02, EF07HI03 e EF07HI06, da Competência Específica de História nº 5 e da Competência Específica de Ciências Humanas nº 7.

Agora é com você!

1. A expressão *intercâmbio colombiano* se refere ao período a partir de 1492, quando Cristóvão Colombo encontrou o continente denominado posteriormente de América. Desde então, como reflexo da expansão marítima europeia, houve intensas trocas entre os povos de vários locais do globo. Os impactos foram os mais variados e até hoje é possível refletir sobre o processo que despontou com a Idade Moderna: um intenso intercâmbio que impactou a humanidade.

2. A *Carrera de Índias* era uma ligação marítima entre a América e a Espanha. Essa rota foi importante para os intercâmbios no Atlântico porque por ela circularam pessoas, mercadorias e culturas. As criações artísticas e o abundante material gráfico transportado possibilitaram a chegada à América das ideias que circulavam na Europa.

3. Na América, os europeus se concentraram no controle dos territórios, o que ocorreu por meio da promoção de diversas guerras, e da população indígena. Na Ásia, até meados do século XIX, os europeus se preocuparam em ocupar espaços econômicos, construindo feitorias e outros estabelecimentos para controlar o comércio.

Orientação para as atividades

Para o desenvolvimento das atividades do boxe "Agora é com você!", é preciso retomar as recomendações de sistematização das informações: releitura das partes relevantes, anotação das informações, primeira elaboração oral das respostas, registro dessas primeiras elaborações, revisão e ajuste dos textos produzidos. Além disso, as perguntas demandam a definição de dois conceitos: *Carrera de Índias*, próprio de uma época, e intercâmbio colombiano, produzido posteriormente para designar um processo mais longo. Outro aspecto importante a ser destacado é a diferenciação requerida na atividade 3, que diz respeito à forma como o mercantilismo moldou diferentes regiões coloniais de acordo com as possibilidades naturais e sociais que se apresentavam em cada espaço.

Atividades

Organize suas ideias

1. a) F; b) V; c) F; d) V.

Aprofundando

2. I) V; II) F; III) V; IV) V.

3. a) Las Casas denunciou a violência (guerra) cometida contra os indígenas com a justificativa de convertê-los ao cristianismo.

b) Ele usou os seguintes argumentos para provar que a violência contra os povos nativos era injusta: os indígenas nunca ofenderam a fé cristã por desconhecê-la até a chegada dos espanhóis; era contra o direito natural, pois causava muitos danos, como selvagerias, roubos e servidão, contra inocentes; era contrária ao direito divino, que proíbe matar semelhantes, principalmente os inocentes.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. Analise as informações a seguir sobre a conquista do Império Inca. Em seu caderno, identifique as que são verdadeiras e as que são falsas.

- Francisco Pizarro contou com milhares de aliados indígenas para prender Atahualpa.
- A conquista do império foi facilitada pela guerra civil entre os irmãos Atahualpa e Huáscar.
- A superioridade técnica e militar dos espanhóis foi a principal responsável pelo sucesso da conquista.
- Após a perda de Cuzco, várias regiões do império resistiram durante longo período ao controle espanhol.

Aprofundando

2. A imagem a seguir é uma representação da morte do último imperador inca, Atahualpa, após a conquista espanhola comandada por Francisco Pizarro. Analise-a e, em seu caderno, identifique se as informações a seguir são falsas ou verdadeiras.



O funeral de Atahualpa em 1533, pintura de Luis Montero, século XIX.

- A morte de Atahualpa é uma vitória de Pizarro, que nomeou Manco Inca Yupanqui como *sapa inca* e lhe ordenou que reconhecesse o rei da Espanha como soberano.

II. O interesse espanhol na tomada de poder do imperador inca era o controle da produção agrícola escravocrata que já existia na região andina.

III. O artista procurou representar os religiosos com postura de domínio da situação e as mulheres incas como rebeldes e indignadas.

IV. Os religiosos europeus são representados como autoridades.

3. O texto a seguir foi produzido por Bartolomé de las Casas, frei espanhol que foi um dos principais defensores dos direitos indígenas contra os abusos cometidos pelos espanhóis durante a conquista e a dominação dos povos da América. Leia-o com atenção e responda às questões.

“É **temerária**, injusta e cruel a guerra que aos infiéis, ou seja, aqueles que nunca souberam nada acerca da fé ou Igreja, nem de nenhum modo ofenderam esta mesma Igreja, lhes é declarada com o único objetivo de que submetidos ao império dos cristãos se preparem para receber a fé ou a religião cristã, ou também para retirar os impedimentos para a catequese.

É contra o direito natural esta guerra que lhes causa inúmeros e irreparáveis danos, como mortes, selvagerias, estragos, roubos, servidão e outras calamidades semelhantes [...] sem ter, de sua parte, nenhuma culpa. [...] É também contra o direito divino, que proíbe matar nossos semelhantes, principalmente os inocentes [...]”

LAS CASAS, B. de. Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión (1561). In: *Coletânea de documentos de História da América para o segundo grau*. São Paulo: Secretaria da Educação, 1983. p. 35-36.

Temerário: neste caso, sem fundamento.

4. a) Sendo então um vice-reino espanhol, a Nova Espanha (região que hoje corresponde ao México) era ponto central na conexão entre os espaços comerciais do Pacífico e do Atlântico. No porto de Acapulco desembarcavam os navios que partiam de Manila, carregados de produtos orientais, como os retratados na pintura.

b) Sim, pois a ideia de mundialização é baseada na premissa de que, a partir da fase que se inaugurou em 1492, com a chegada de Colombo à América, o contato entre povos de locais diversos do globo se intensificou, principalmente, por meio das trocas comerciais. O exemplo do item anterior, de artigos de fabricação oriental consumidos no México do século XVIII, evidencia aspectos desse intercâmbio entre as diferentes partes do planeta por meio do comércio.

- a) O que Bartolomé de las Casas denunciou nesse documento?
- b) Quais foram os argumentos que ele usou em defesa dos indígenas?

4. Membros da elite nas colônias espanholas utilizavam vários objetos de origem asiática para decorar seus lares ou se vestiam com finos tecidos orientais. Na pintura a seguir, por exemplo, uma jovem do México é representada com um elaborado vestido de seda e segurando um leque. Ambos os artigos estavam no auge da moda no Período Colonial.



Jovem mulher com um cravo, pintura feita no México, c. 1740.

- a) Como produtos originários da Ásia chegavam ao México?
 - b) O uso desses produtos na América pode ser considerado uma consequência da mundialização? Explique.
- 5. No contexto da mundialização da economia, produtos de diferentes origens foram transportados pelos europeus e distribuídos pelas diversas regiões do Atlântico, e são utilizados hoje em dia no mundo todo. Para compreender como esse processo influenciou o cotidiano atual, você e seus colegas vão produzir um catálogo de alimentos. Para realizar essa tarefa, cada grupo deve percorrer as etapas a seguir.**

- Junte-se a outros quatro colegas para formar um grupo de cinco estudantes.
- Pesquise quais alimentos foram esses. Vocês podem usar o conteúdo do capítulo, de livros da biblioteca ou da internet, caso seja possível. Se acharem necessário, pesquise imagens de catálogos de alimentos que contenham informações sobre eles.
- Decidam quais alimentos serão incluídos no catálogo, e se o seu formato será físico (produzido usando folhas brancas, de alçaço ou cartolina) ou digital (produzido utilizando ferramentas disponíveis em computadores).
- Tendo em mente os alimentos a serem trabalhados, decidam quais informações a respeito deles devem constar no catálogo. Devem ser informações capazes de serem extraídas de qualquer um dos alimentos escolhidos. Por exemplo: valor calórico, se é proteína, carboidrato ou gordura etc.
- Realizem a pesquisa das informações específicas sobre cada alimento que vão constar no catálogo. Não se esqueçam de abstrair, ou seja, ignorar as informações que vocês encontrem durante a pesquisa e que sejam desnecessárias para a produção do catálogo.
- Produzam um relatório refletindo sobre a trajetória do trabalho e elaborem, com base nas etapas anteriores, um manual de instruções para a produção do catálogo.
- Percorridas as etapas anteriores, é hora de produzir o catálogo e apresentá-lo para o restante da classe. Se o formato escolhido for o digital, transformem o documento em um arquivo de imagem e o disponibilizem, se possível, em suas redes sociais.

5. A atividade se baseia em algumas premissas da lógica do pensamento computacional. Espera-se que os estudantes elaborem instruções para a produção de um catálogo de alimentos e, com base nelas, façam o catálogo. Se quiser expandir a atividade, pode-se pedir aos estudantes que incluam receitas de família que utilizem os alimentos escolhidos na etapa de pesquisa. Dessa forma, a atividade possui a potencialidade de trabalhar o patrimônio cultural dos estudantes por meio da valorização de suas receitas de família, um processo que permite a eles visualizar como a sua própria história se encontra entrelaçada com o conteúdo estudado no capítulo.

A primeira etapa consiste na decomposição do trabalho, no desmembramento de um problema complexo em pedaços menores, tornando a tarefa mais fácil. Ao realizar a pesquisa sobre os alimentos, os estudantes poderão localizar as informações do livro didático ou procurá-las em livros impressos ou na internet. Nesse momento, eles

Continuação

decidirão o formato do catálogo e os alimentos que farão parte dele. Solicite-lhes que selecionem cerca de dez alimentos.

Depois, os estudantes deverão selecionar as informações a respeito dos alimentos que serão comunicadas, ou seja, farão um reconhecimento de padrões ao identificar as categorias de informação que devem ser repetidas. Pode-se sugerir que o catálogo apresente a origem dos alimentos, valores nutricionais, instruções para o cultivo orgânico e fotografias, entre outras possibilidades. Em seguida, deverão manter a concentração na pesquisa das informações basilares para a produção do catálogo e ignorar as irrelevantes, exercitando a habilidade de abstração de informações. Logo após, escreverão um relatório com as reflexões das etapas anteriores e um manual, ou seja, elaborarão instruções ou regras necessárias para a produção do catálogo. Então, os grupos produzirão o catálogo utilizando as instruções elaboradas anteriormente.

Para aperfeiçoar o trabalho, os grupos poderão trocar os manuais e, com base nas instruções elaboradas por outra equipe, produzir o catálogo. Por meio dessa estratégia, eles poderão testar o manual elaborado, comparar os resultados alcançados e modificar o texto produzido inicialmente, melhorando as instruções.

Tema Contemporâneo Transversal

Por envolver a compreensão da circulação de alimentos no contexto do intercâmbio colombiano e a pesquisa sobre alguns desses alimentos, a atividade 5 mobiliza o Tema Contemporâneo Transversal **Educação alimentar e nutricional**.

Abertura

Ao tratar da disseminação de alimentos típicos dos povos da América pré-hispânica pelos europeus, pretende-se instigar os estudantes a refletir sobre o impacto da colonização para a formação do mundo moderno. A alimentação é apenas um dos campos revolucionados pelas trocas interculturais iniciadas no período da expansão marítima. Pode-se dizer que os navios europeus chegavam à América com determinada bagagem de objetos, saberes e técnicas e voltavam carregados de outros elementos. As trocas também ocorriam no sentido oposto, quando os nativos adotavam elementos de outras culturas, como a pólvora e a domesticação de cachorros, por exemplo.

Atividades

1. No continente americano.
2. A partir do século XVI, ao promover a colonização da América, os espanhóis difundiram na Europa o consumo de alimentos típicos americanos, como o milho, cuja cultura se expandiu, por meio do intercâmbio comercial dos europeus com povos da Ásia e da África, pelo restante do mundo.

CAPÍTULO

6

A colonização da América espanhola

Como você estudou no capítulo anterior, os intercâmbios culturais e comerciais, que aumentaram a partir do século XVI, contribuíram para a mundialização de costumes, as inovações tecnológicas, a alteração nos hábitos alimentares etc. Atualmente, metade das calorias de alimentos consumidas no planeta deriva do milho, do trigo e do arroz, mas durante séculos esses cereais só eram conhecidos em seu local de origem. Eles foram incluídos na alimentação mundial de modo sistemático após a colonização da América. O milho, por exemplo, originário da América, não era conhecido na Europa e na Ásia até o século XVI.



Vista aérea de milho em processo de secagem em Hebei, China. Foto de 2020. A China é o segundo maior produtor mundial de milho e de farinha de milho.

Milho mexicano vermelho de Puebla, México. Foto de 2018.

Dados numéricos sobre a produção de milho na China foram retirados de: **MAIORES produtores de milho na safra 2020/21**, revisão de outubro de 2020. *Famnews*, 12 out. 2020. Disponível em: <https://www.famnews.com.br/mercado/maiores-produtores-de-milho/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

Responda oralmente.



1. Em que continente o milho foi cultivado pela primeira vez?
2. Qual é a relação entre a expansão marítima europeia e o fato de esse cereal ser consumido no mundo todo?

102

Ampliando

A análise do trânsito de alimentos permite observar as conexões mundiais tecidas a partir do século XVI. No texto a seguir, Henrique Carneiro trata desse assunto.

“A maior revolução na alimentação humana ocorreu no período moderno com a ruptura no isolamento continental, quando o intercâmbio de produtos de diferentes continentes, ocorrido no bojo da expansão colonial europeia, alterou radicalmente a dieta de praticamente todos os povos do mundo. As especiarias asiáticas [...] difundiram-se para a Europa e chegaram aos outros continentes. As plantas alimentícias das Américas [...] propagaram-se pelo planeta. Gêneros tropicais, como a cana-de-açúcar, o chá, o café e o chocolate, combinaram-se para fornecer um novo padrão de consumo [...] de bebidas excitantes, que, ao lado do tabaco, tornaram-se hábitos internacionais.

Continua

América espanhola: o que aconteceu depois da conquista?

Entre os séculos XVI e XVII, a Espanha controlava diferentes territórios com tradições culturais diversas. Esses territórios estendiam-se da América até a Península Ibérica, passando pelos Países Baixos e Nápoles. Do ponto de vista administrativo, o objetivo da Espanha em relação à América e aos territórios europeus que a compunham era assegurar seu poder político e econômico. Por causa desse objetivo comum, os termos *colônia* e *colonização* não eram usados no reino espanhol entre os séculos XVI e XVIII para designar seu domínio na América.

Em todos os territórios espanhóis, foram fundados diversos centros locais de poder. Para esses centros, eram nomeados vice-reis para representar a Coroa espanhola. O cargo era temporário, sendo ocupado por integrantes da alta nobreza ou do alto clero com experiência administrativa. Uma vez no cargo, os vice-reis seguiam as instruções do rei e tinham poder quase absoluto para governar.

Havia, entretanto, diferenças entre um vice-reino na Europa e um vice-reino na América. Por causa da existência de diferentes culturas e sociedades, ainda desconhecidas dos europeus, e de um oceano entre os dois continentes, a Espanha adaptou suas ações na América para melhor administrá-la.



Vista do porto de Nápoles, pintura de Johann Wilhelm Baur, c. 1640.



Gravura do século XVI que representa Blasco Núñez Vela, primeiro espanhol vice-rei do Peru, que governou entre 1544 e 1546.

Imagens em contexto!

Nápoles, que atualmente faz parte da Itália, foi vice-reino da Coroa espanhola entre 1505 e 1707. Essa cidade, porém, não foi tão afetada pela dominação política e militar dos espanhóis quanto as da América espanhola no mesmo período. Isso ocorreu porque Nápoles se localizava na Europa e o modo de vida de sua população era parecido com o dos espanhóis. Além disso, as práticas administrativas e a forma de governo napolitanas e espanholas eram similares.

Objetivos do capítulo

- Identificar as instituições criadas na América espanhola, destacando os diálogos com as culturas já existentes nos territórios conquistados pelo Império Espanhol.
- Descrever as formas de sociabilidade na América espanhola, levando em conta as instituições políticas e religiosas e as práticas sociais.
- Descrever as formas de organização das sociedades ameríndias no tempo da conquista a fim de revelar os mecanismos de aliança, confronto e resistência estabelecidos entre espanhóis e indígenas.
- Mapear as conexões e as interações entre as sociedades da América, da Europa, da África e da Ásia no contexto da expansão marítima e comercial.
- Analisar os diferentes impactos da conquista espanhola na vida das populações ameríndias.
- Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre o funcionamento das sociedades americanas no período colonial.
- Caracterizar a ação dos europeus e as lógicas mercantis com base nas quais eles buscavam o domínio do mundo atlântico.
- Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

Justificativa

Os objetivos elencados para este capítulo são importantes na medida em que caracterizam as diferentes sociedades que interagiram entre si no contexto da colonização da América pelos espanhóis, sensibilizando os estudantes para a importância das trocas de saberes, mercadorias e ideias entre elas. Incentivam o desenvolvimento de processos analíticos e de uma visão crítica, pois permitem aos estudantes analisar resistências, adaptações e negociações que caracterizam as sociedades da América espanhola.

Continuação

Produtos típicos da Europa mediterrânea como o trigo e a uva acompanharam a colonização de diversos países e o álcool destilado penetrou em todos os continentes. [...]

[...]

Além dos metais preciosos, [...] os alimentos foram as principais mercadorias do mercado intercontinental. Alimentos indispensáveis e triviais como o trigo [...] e exóticos [...] como as especiarias do Oriente e, mais tarde, o açúcar da América, inicialmente foram consumos [...] supérfluos das elites aristocráticas e, depois, tornaram-se necessidades alimentares de massas e um dos motores mais importantes do comércio mundial.”

CARNEIRO, H. *Comida e sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. p. 60, 66.

Ao tratar do processo de conquista espiritual dos povos ameríndios pelos europeus, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI05**. Ao considerar as formas de resistência e identificar a existência de adaptações e de negociações entre as culturas cristãs e as indígenas, destacando o fato de que a conversão espiritual não afetou de forma absoluta a consciência dos povos ameríndios, contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**. Já a abordagem, por meio do exemplo do Dia dos Mortos, de tradições dos povos indígenas anteriores ao contato com os europeus, bem como de suas transformações e manutenção até os dias contemporâneos, possibilita a retomada da habilidade do 6º ano **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”.

- Algumas instituições foram implementadas na América com base no molde que tinham em outros territórios da Espanha. Outras, contudo, precisaram ser criadas para dar conta das especificidades do ultramar e, principalmente, das demandas da elite indígena da América. O modelo arquitetônico das cidades, a Casa de Contratação e o Conselho das Índias eram formas de o Império Espanhol tentar controlar a política dos *adelantados*, que, como conquistadores, viam-se no direito de legislar nas terras da América espanhola.

Redução: missão jesuítica para catequizar indígenas.

Etnocêntrico: centrado em um grupo étnico, considerando inferiores as sociedades ou povos diferentes desse grupo.

Imagens em contexto!

Os rituais de celebração no Dia dos Mortos têm origem indígena. Há cerca de 3 mil anos, eles eram realizados para homenagear a deusa Mictecacíhuatl. Quando os espanhóis chegaram ao continente, procuraram apropriar-se desses rituais e incorporá-los aos festejos católicos.

A conquista espiritual

A Coroa espanhola buscou, junto da Igreja, aproximar os nativos americanos do modelo cultural europeu. Uma das estratégias utilizadas pelos espanhóis para tentar dominar os indígenas foi buscar convertê-los ao catolicismo. Esse processo, que durou três séculos, foi chamado de catequese ou conquista espiritual.

Para receber a catequese, os indígenas eram reunidos em missões ou **reduções**. O trabalho dos missionários envolvia uma série de estratégias, como a encenação de peças teatrais e o aprendizado das línguas nativas. Além disso, os indígenas que mantivessem costumes antigos ou que faltassem à missa católica eram punidos. Outra estratégia usada pelos europeus na catequese foi a destruição de templos, estátuas e escritos indígenas.

Os religiosos europeus viam as práticas de outras culturas como heréticas, pois eram diferentes dos princípios estabelecidos pela Igreja. Essa visão era **etnocêntrica** e desrespeitosa. O processo de conversão foi violento contra os indígenas e sua cultura, pois foi feito por meio da imposição dos valores, do modelo de constituição familiar, dos códigos de vestimenta e conduta e das relações de trabalho que os europeus achavam corretos. Essas medidas, porém, não impediram a continuidade de práticas da cultura indígena, muitas vezes incorporadas aos rituais cristãos.



Celebração do Dia dos Mortos na Cidade do México, México. Foto de 2019. A festa começa em 31 de outubro e termina em 2 de novembro, coincidindo com a celebração católica do Dia de Finados.

104

- Na região do México, franciscanos assumiram a iniciativa da conversão, batizando milhares de indígenas e construindo colégios para educar os filhos de integrantes da elite nativa e espanhola. Dominicanos, agostinianos e jesuítas se juntaram à tarefa, embora nem sempre mantendo relações harmoniosas uns com os outros.
- A chamada conquista espiritual ocorreu de forma paralela às conquistas militares estudadas no capítulo 5. Enquanto a segunda dizia respeito à dominação de territórios e populações indígenas, o objetivo da primeira era a expansão da fé cristã entre os ameríndios.

Formas de resistência indígena

Os povos indígenas reagiram de várias formas aos abusos e à violência dos espanhóis, que pretendiam impor sua crença: mataram religiosos, além de roubar e destruir igrejas. Entretanto, como muitos religiosos defenderam os indígenas, a Igreja também conseguiu protegê-los contra a violência dos colonizadores.

Um dos mais conhecidos religiosos que lutaram pelo direito à vida e à dignidade dos **ameríndios** foi o frade dominicano espanhol Bartolomé de las Casas. Na metade do século XVI, ele pressionou a Coroa espanhola a aprovar leis que favorecessem os indígenas, em relações de trabalho que abolissem a violência, bem como advogava que a conversão deveria ser um direito dos indígenas, e não um dever a ser imposto pelos espanhóis. Seus textos foram as principais armas para denunciar os maus-tratos aos quais os nativos eram submetidos pelos colonos.

Ao enfatizar os massacres e a crueldade dos conquistadores, as obras de Las Casas ajudaram a divulgar na Europa um forte sentimento antiespanhol. Países protestantes, **retardatários** na conquista e na colonização, usaram os textos de Las Casas contra os espanhóis. Os ingleses, por exemplo, que também exploravam e agrediam nativos nas áreas que ocupavam, relacionaram a fama da crueldade ibérica ao catolicismo, na lógica das guerras de religião que você estudou no capítulo 3.

Ameríndio: indígena nativo americano.

Retardatário: atrasado, tardio.

Imagens em contexto!

As obras de Theodor de Bry, gravurista e editor belga protestante que viveu no século XVI, foram muito reproduzidas com a intenção de degradar a imagem dos espanhóis e da Igreja Católica na América espanhola. Em contrapartida, textos e imagens do frade católico Bartolomé de Las Casas eram reproduzidos com a intenção de mostrar os valores humanos e cristãos dos espanhóis. Percebe-se, além do espírito colonizador dos povos europeus, o embate religioso entre católicos e protestantes.

Gravura de Theodor de Bry, produzida em 1595, representando a violência dos espanhóis contra os indígenas americanos.



Curadoria

***O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América espanhola* (Livro)**

Frei Bartolomé de Las Casas. Porto Alegre: L&PM, 2011.

O livro traz o testemunho de Las Casas sobre a violência da conquista espanhola da América. Las Casas ficaria conhecido como um defensor da liberdade dos indígenas contra o despotismo dos conquistadores. Se julgar conveniente e possível em suas turmas, o texto pode ser empregado em sala de aula para análise.

- Uma das principais polêmicas na Europa sobre a América estava na descrença de que os povos indígenas fossem, de fato, humanos. O debate sobre a possibilidade de “salvá-los” pela religião influenciava diretamente as políticas da escravização indígena nas colônias.

Ampliando

Desde os primeiros tempos da colonização, os espanhóis fundaram cidades planejadas, conforme se pode confirmar no trecho do artigo abaixo.

“É sabido que, desde o início da colonização, os soberanos espanhóis orientaram-se por um projeto moderno e absolutista, a ser implantado nas colônias americanas. Para a execução eficiente do projeto de ocupação e colonização das terras do Novo Mundo, e em atendimento à noção de *imperium*, elaborada durante e após a Reconquista, a implantação de núcleos urbanos era uma condição indispensável. Seriam esses núcleos os suportes do processo econômico e político. Daí a precocidade na execução de assentamentos urbanos que pode ser observada pela rápida substituição das feitorias do Caribe por assentamentos citadinos, de caráter mais permanente, e dos quais Santo Domingo é o primeiro exemplo. Assim, as cidades tornaram-se, na América espanhola, o grande teatro social no qual se desenvolveram e [se] decidiram os fatos de ordem política, econômica, religiosa e outros que marcaram a feição da sociedade colonial. Elas implantaram, como extensão do poder metropolitano, uma fisionomia e modos de ser característicos e específicos do Novo Mundo colonial, mas que, de algum modo, transcendem e ultrapassam aquele período.”

CENTURIÃO, L. R. M. A cidade na América espanhola aos tempos da conquista e colonização. *Biblos*, Rio Grande, v. 10, p. 127, 1998.

Traçado: neste caso, desenhado, marcado.



Imagens em contexto!

A cidade de Lima era uma das mais importantes da América espanhola por causa do comércio e de sua estrutura. Pessoas de diferentes grupos sociais que viviam na região frequentavam a Praça Maior de Lima. Lá funcionavam as instituições burocráticas estabelecidas pela Coroa espanhola para o controle geral da colônia. A cidade se tornou capital do vice-reino do Peru em 1543.

Praça Maior de Lima, pintura de 1680.

A consolidação do Império Espanhol na América

Para impor-se politicamente e dominar as terras americanas, o Estado espanhol fundou diversas cidades, que serviram como centros de colonização. A partir delas, a Coroa espanhola pôde controlar a exploração das riquezas, principalmente as minas de prata de Potosí (no território correspondente ao da atual Bolívia), as de ouro (no território correspondente ao do atual México) e as de cobre (no território correspondente ao do atual Chile).

Essas cidades eram construídas com base nas da Espanha. Pareciam um tabuleiro de xadrez, com **traçados** quadrados, ruas perpendiculares e, ao centro, uma praça onde se concentravam as principais instituições do império: o palácio do vice-rei, as câmaras administrativas e a igreja.

Outra forma de controlar as colônias americanas foi a criação de órgãos administrativos. Em 1503, a Coroa espanhola instaurou, na cidade de Sevilha, na Espanha, a Casa de Contratação. Esse órgão era responsável pela administração e pelo registro de todas as ações de compra e venda de produtos na colônia. Com os registros, era possível centralizar as informações para, em seguida, cobrar impostos sobre essas movimentações.

Assim que chegavam ao porto de Sevilha, toneladas de prata americana eram recolhidas, pesadas e taxadas na Casa de Contratação. Segundo a determinação real, um quinto de imposto sobre o valor dos minérios extraídos na América devia ir para os cofres da Coroa espanhola. Da Espanha, a prata americana era levada para o restante da Europa e para a Ásia.



CRONOALBUM/FOTODARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

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

- Frequentemente se comparam as cidades da América espanhola com as da América portuguesa. Enquanto nas primeiras houve um grande esforço de planejamento desde muito cedo, as segundas se formaram com base em menor ordenação.
- Até os dias atuais, o traçado dos principais centros urbanos do período colonial espanhol é verificável. Isso pode ser feito por meio da comparação de imagens antigas e recentes de cidades como Lima e Cuzco.
- O esforço de controle pela Espanha da vida colonial gerou a ampliação da Casa de Contratação, que passou a registrar em livros os indivíduos mapeados na colônia, a fazer a regulamentação da emigração e a valer-se de cartógrafos, que produziam informações detalhadas sobre o território.

Ao tratar das estruturas administrativas da América espanhola, considerando o objetivo de exploração mercantil da metrópole e as adaptações às dinâmicas internas da sociedade colonial, o conteúdo abordado contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI08 e EF07HI13.

Interdisciplinaridade

A apresentação das cidades coloniais espanholas e o estudo das transformações no ambiente geradas pela intensificação de ocupações de tipo urbano no continente americano são temas que possibilitam diálogos com o componente curricular geografia. Podem ser exploradas habilidades trabalhadas no 6º ano, como EF06GE02 – “Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários”.

Mais controle sobre as colônias

Em 1524, a Coroa espanhola criou o Conselho das Índias. Essa instituição era composta de conselheiros reais, nobres e religiosos que se reuniam periodicamente para ajudar os reis a tomar decisões relativas à América.

Os integrantes desse órgão criavam e publicavam leis que afetavam diretamente o funcionamento das colônias, recebiam e enviavam as **petições** dos súditos aos reis, encaminhavam as respostas, regulavam as relações entre o Estado e a Igreja e nomeavam os ocupantes dos principais cargos do governo na América.

A Espanha buscava formas de acabar com as chamadas políticas dos *adelantados* (“adiantados”) – como eram conhecidos os primeiros conquistadores. Vários deles chegaram à América com financiamento próprio e não dependiam da Coroa espanhola, além de terem muito poder político e econômico.

Os *adelantados* foram fundamentais para garantir a presença espanhola na América, mas sua autonomia reduzia a força da monarquia no território. Nesse contexto, os vice-reis tiveram um papel fundamental, pois serviam de contrapeso aos poderes locais dos conquistadores.

Petição: instrumento jurídico em que se solicita ao poder público que regulamente ou aplique uma lei.

Pintura do século XVIII que retrata os governantes incas e seus sucessores espanhóis: de Manco Capac, o primeiro rei inca que viveu no início do século XIII, ao rei espanhol Fernando VI, que viveu em meados do século XVIII.



107

Curadoria

Hora americana (Podcasts)

Brasil, 2020. Disponível em: <https://hora-americana.webnode.com/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Nesse site, idealizado pelos professores Luís Guilherme Assis Kalil, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e Caio Pedrosa da Silva, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), entre outros, são publicados *podcasts* quinzenais em que se discutem temas relativos à história da América em diferentes períodos. Vários episódios têm relação com o conteúdo deste capítulo.

Agora é com você!

1. O termo conquista espiritual foi criado no século XVII pelos jesuítas para nomear o processo de catequização dos indígenas da América do Sul. Sua importância estava relacionada ao controle e à subjugação dos indígenas, pois a conversão ao cristianismo aproximava-os da cultura europeia.

2. Entre as estratégias utilizadas, podem-se citar a encenação de peças teatrais, o aprendizado da língua dos indígenas pelos religiosos, a destruição de templos, estátuas e códices indígenas e a punição aos ameríndios que mantivessem seus costumes antigos ou faltassem às missas. Entre as formas de resistência indígena, podem-se citar a destruição e o roubo a igrejas, assim como o assassinato de religiosos.

3. Os *adelantados* (adiantados) foram os primeiros conquistadores que chegaram à América, sendo fundamentais para garantir a presença espanhola na região. Eles passaram a ser um problema para a metrópole porque se tornaram independentes da Coroa e conquistaram muito poder político e econômico, diminuindo a força da monarquia no território americano.

Resposta do “Se liga no espaço!”: O mapa atual da América pode ser encontrado no final deste livro. Espera-se que, ao comparar os mapas, os estudantes identifiquem o Peru e a Bolívia como os países que ocupam o território correspondente ao do vice-reino do Peru, percebam que o México é a denominação contemporânea para o vice-reino da Nova Espanha e notem que o Equador e a Colômbia equivalem ao vice-reino da Nova Granada.

Os vice-reinos

A implementação dos sistemas de controle do território americano pela Espanha foi complexa. Nos vice-reinos foram criadas as audiências, os *alcaldes* e os *cabildos*, órgãos judiciais e fiscalizadores. A ideia era não só controlar os impostos, impor regras e leis aos indígenas, mas também fiscalizar os espanhóis e seus descendentes no continente.

Para atingir esses objetivos, foi inevitável que se valessem de redes de poder e cadeias de comando indígenas que já existiam antes da conquista. Quando se fundiram sistemas de governo indígenas locais com lógicas espanholas de administração formaram-se instituições *híbridas*, como as *cabeceras de indios*.

As *cabeceras* eram pequenos territórios sob responsabilidade de um cacique, que se tornava vassalo do rei. Esse cacique não pagava impostos, recebia títulos e, em troca, organizava os indígenas que trabalhavam para os espanhóis.

Cargos e assembleias semelhantes às *cabeceras* representavam os interesses indígenas diante da Coroa. Os poderes locais não foram destruídos, mas transformados em espaços de negociação e tentativa de controle.

Híbrido: que apresenta mistura de elementos de diferentes origens.

Os vice-reinos da América espanhola – século XVIII



FONTE: DUBY, G. *Atlas historique*. Paris: Larousse, 1987. p. 239.

Se liga no espaço!

Responda no caderno.

Analise o mapa sobre a configuração dos vice-reinos da América espanhola, no século XVIII. Em seguida, compare-o com um mapa atual da América e cite o nome dos países localizados nos territórios correspondentes aos dos antigos vice-reinos do Peru, da Nova Espanha e da Nova Granada.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. O que foi a conquista espiritual? Explique sua importância para o projeto de colonização espanhola.
2. Cite três estratégias utilizadas pelos religiosos para catequizar os indígenas. De que modos os indígenas resistiam a elas?
3. Quem eram os *adelantados*? Por que eles se tornaram um problema para a Coroa espanhola?

108

Orientação para as atividades

Para realizar as atividades do boxe “Agora é com você!”, é necessário definir conceitos e enumerar e explicar os processos históricos correspondentes. Portanto, além de seguir os procedimentos de estudo e análise do texto-base, os estudantes precisarão exercitar esses procedimentos cognitivos associados à atitude historiadora. Comente com a turma, na preparação ou na correção das atividades, que os dois processos tratados (conquista espiritual e controle territorial) se serviram de diferentes agentes históricos e se realizaram com forte ação centralizadora da Coroa e também com forte resistência dos grupos indígenas. Sistematizam-se, portanto, conhecimentos necessários para que se produza uma visão de conjunto sobre o processo de colonização. Essa visão sistêmica é o objeto da ação docente.

Mulheres na América espanhola

As mulheres espanholas tiveram papel ativo no processo de colonização da América. A elas era atribuído, além do papel de mães, a manutenção dos valores cristãos na família. Nesse sentido, elas tinham a missão de garantir a presença das instituições espanholas nas terras ocupadas.

Mesmo assim, pelas leis espanholas, as mulheres eram consideradas seres incapazes, independentemente do grupo étnico de que faziam parte ou da posição social que ocupavam; por isso, deviam ser tuteladas pelos homens. Assim, as solteiras dependiam dos pais ou das instituições religiosas (quando órfãs). Quando se casavam, passavam para a tutela do marido.

Essas regras, porém, nem sempre correspondiam à prática. Se ficassem viúvas, as mulheres podiam, de acordo com a lei, administrar os negócios da família e até escrever petições ao Conselho das Índias.

A vida religiosa era uma opção recorrente para as mulheres da elite. A maioria das que sabiam ler e escrever na América espanhola teve educação religiosa. Uma delas foi a sóror (irmã) Juana Inés de la Cruz. Nascida em 1651, ela entrou para o Monastério de São José aos 16 anos e tornou-se escritora. Seus textos, lidos tanto na colônia quanto na metrópole, foram considerados referência do movimento artístico Barroco da América espanhola.

Póstumo: feito após a morte.

Retrato da sóror Juana Inés de la Cruz, pintura de Miguel Cabrera, 1750.



MIGUEL CABRERA - MUSEU NACIONAL DE HISTÓRIA, CASTELO DE CHAPULTEPEC - CIDADE DO MÉXICO



Imagens em contexto!

A sóror Juana é representada na imagem com trajes eclesiais em sua biblioteca. O retrato **póstumo** reforça o caráter intelectual de sua vida e seu espaço no campo das letras.

Ampliando

O trecho a seguir trata das condições de casamento das mulheres e do ingresso delas na vida religiosa na América.

“Na Carta de 1720/30, encontramos a seguinte informação: em Buenos Aires, muitas donzelas, em perigo de perder seu pudor virginal, foram recolhidas em casas de preservação sob a direção de uma senhora muito honrada, a qual havia oferecido para este fim sua própria habitação. Outras, já caídas, e convertidas depois, têm sido casadas honradamente, providas de um dote, proporcionado pela liberalidade de alguns ‘distinguidos’ cavalheiros. O dote era indispensável para a mulher poder casar. Sem ele, dificilmente uma mulher encontrava um marido. Por este motivo, os pais, desde cedo, procuravam guardar algum bem ou propriedade que pudesse garantir o futuro casamento de suas filhas. As meninas órfãs ou cujos pais não tivessem condições de dar-lhes um dote estavam destinadas a permanecer solteiras, como serviçais e, em muitos casos, transformavam-se em mulheres ‘caídas’, como diz a carta [...]. Também a entrada nos conventos lhes era vedada, devido à falta de dote. Entretanto, [...] a falta de dote não impediu a entrada de mulheres na vida religiosa. Muitas jovens prometiam donativos, mas não chegaram a pagá-los [...].

Porém, geralmente, havia alguém que se responsabilizava pelas despesas, especialmente quando a jovem demonstrava grande virtude. A Carta Anua de 1720/30 informa-nos sobre um homem muito rico, que havia feito os Exercícios Espirituais e, arrependido de sua anterior má vida, fez o propósito [...] de destinar o dinheiro que gastava antes com as mulheres para dote de donzelas pobres. Fez levantar um edifício que servisse para Casa de Refúgio de jovens, [...] colocadas ali sob a direção de algumas senhoras honradas [...].”

FRANZEN, B. V. Mulheres e vida religiosa na sociedade colonial espanhola na província platina: as beatas da companhia. *Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Sul*, 15 abr. 2009. p. 3-4.

Distintos papéis femininos

Por não ter origem nobre nem riqueza, a maioria das mulheres negras, indígenas, de origem asiática ou mestiças tinha mais liberdade de ir e vir, trabalhar e casar-se que as espanholas. No entanto, as mulheres que trabalhavam para sobreviver sofriam preconceito e eram consideradas desonradas e corrompidas. Dificilmente conseguiam tornar-se independentes, prosperar e enriquecer. Algumas eram escravizadas (negras, principalmente) e muitas, submetidas a trabalhos servis.

As mulheres das camadas médias trabalhavam ensinando às meninas a arte da tecelagem ou ajudavam o marido em pequenos estabelecimentos comerciais, como padarias, vendas de tabaco ou as chamadas *pulperías* – armazéns típicos da América espanhola. Se o marido falecesse, não era incomum que continuassem tocando os negócios.

Nas cidades, as mulheres mais pobres dedicavam-se a todo tipo de serviço doméstico, trabalhando como cozinheiras, lavadeiras, bordadeiras e tecelãs. Elas também forneciam alimentos e bebidas para os mercados locais e percorriam as cidades para vender doces, tecidos e roupas. Nas fazendas, elas cuidavam das crianças, dedicavam-se à produção e ao preparo dos alimentos, além de tecer e costurar. Suas tarefas eram cansativas e repetitivas, e as jornadas de trabalho eram longas.

Indígenas, negras e mestiças da colônia espanhola quase não tinham a oportunidade de seguir a vida religiosa, pois para isso era preciso pagar um alto dote ao convento, e as mais pobres não podiam arcar com essa despesa. Elas eram admitidas como religiosas de hierarquia mais baixa ou eram empregadas ou escravizadas nos conventos.



Imagens em contexto!

A tecelagem é uma atividade desempenhada majoritariamente por mulheres, presente em diferentes culturas latino-americanas desde o período pré-colombiano. Os tecidos são confeccionados com base em uma grande variedade de técnicas, usando algodão ou fios de lã, em tons naturais ou tingidos. Chamado em alguns países de *aguayo* ou *quepina*, o pano produzido da tecelagem possui alta resistência e é usado para carregar crianças pequenas e itens agrícolas.

Mulher maia tecendo em tear, Santa Catarina Palopó, Guatemala. Foto de 2019. Povos maias e seus descendentes estão presentes no México, Guatemala, Belize, Honduras e El Salvador.



JOSE DE JESUS CHUJON DELSHUTTERSTOCK

110

BNCC

Por meio da análise do papel das mulheres na sociedade da América colonial, incluindo as europeias, indígenas, negras e mestiças, é possível problematizar e historicizar as relações de poder segundo o recorte de gênero, favorecendo comparações da sociedade colonial com as do presente e de outros períodos. Dessa forma, as discussões sobre o assunto contribuem para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 1** e da **Competência Específica de História nº 1**.

Ao desconstruir a narrativa que homogeneiza os nativos da América, agrupando-os na categoria “índios”, o conteúdo coloca em evidência a multiplicidade de povos encontrados pelos europeus e a diversidade cultural presente nos territórios. Dessa forma, trata-se de uma situação oportuna para explorar o Tema Contemporâneo Transversal **Diversidade cultural**.

A sociedade na América espanhola

Antes de os espanhóis chegarem, viviam na América vários grupos culturais, com diferentes línguas e costumes. Os espanhóis não compreenderam essa diversidade. Para eles, esses povos eram todos similares e os chamaram de *índios*.

As consequências das conquistas militares e da colonização foram muito duras para a população indígena. Milhões de nativos americanos morreram em razão da violência militar nas guerras da conquista, das doenças contagiosas vindas da Europa e do trabalho desgastante e perigoso a que foram submetidos.

Além disso, os espanhóis pressionaram os indígenas a abandonar as terras em que viviam e, em certas regiões, desestruturaram o antigo sistema agrícola e de criação de animais. Isso causou a fome e o aumento da mortalidade.

Ainda assim, houve grandes regiões da América em que os indígenas continuaram vivendo sem muito contato com os espanhóis por todo o período colonial. E, mesmo nas áreas dominadas pela Coroa, os grupos indígenas notaram um benefício político no uso da palavra espanhola *índio* para identificá-los: como a Igreja não os considerava plenamente civilizados, não se podia culpá-los ou responsabilizá-los pela suposta situação incivilizada. Um exemplo: indígenas não podiam ser julgados pela Inquisição. Se incorressem em pecado grave, tinham tratamento diferenciado do dado a pessoas vindas da Europa ou a seus descendentes.

A existência de uma identidade genérica (*índios*) tornava mais negociáveis as relações entre a metrópole e a colônia e mesmo entre os diferentes grupos nativos.

Dica

LIVRO

Histórias da América Latina, de Silvana Salerno. São Paulo: Editora Planeta de Livros, 2013.

O livro reúne contos de 22 países da América Latina baseados em lendas e mitos difundidos pela tradição oral de cada país. Ao final de cada conto, o livro apresenta também uma lista de fatos interessantes sobre o país.

Movimentação de pedestres na Cidade do México, México. Foto de 2019. A sociedade colonial da América espanhola foi marcada pela presença de várias etnias e culturas, traço que se mantém nas grandes cidades latino-americanas.



- A América sob o domínio administrativo dos espanhóis era composta de uma grande variedade de grupos culturais, com línguas e costumes bastante diversos. Nessa parte do capítulo, discorre-se sobre a construção das categorias de indígena e espanhol, com suas singularidades, e a presença de outros grupos étnicos na colônia. Também são explicadas a construção da narrativa sobre o sistema de castas e a política de limpeza de sangue.

Ao identificar as hierarquias sociais e étnicas nos primeiros séculos da colonização da América espanhola, relacionando-as com a estrutura política e administrativa desses territórios, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI08**.

- As informações sobre as posições e hierarquias sociais na América espanhola remetem ao conhecimento da sociedade do Antigo Regime e sua lógica estamental. Como se sabe, uma das características do Antigo Regime era a distribuição das posições e privilégios segundo as condições de nascimento, limitando a mobilidade social. Na América, as distinções sociais entre brancos, indígenas, negros e mestiços eram o ponto de partida para a distribuição do poder, conforme os privilégios, na forma de cargos na estrutura administrativa, concedidos a *chapetones* e *criollos*.

- Nas colônias, a condição racial foi acrescida à lógica do nascimento. É seguro dizer, então, que a experiência americana aprofundou as hierarquias herdadas da sociedade do Antigo Regime, dando a elas uma tonalidade racial mais ou menos inédita. É importante notar isso para relacionar esse conteúdo a temas já estudados e para problematizar as sociedades contemporâneas que emergiram da colonização.

Peninsular: nesse contexto, relacionado ao nascido na Península Ibérica, ou seja, ao território onde se localiza a Espanha.

Posição social de indígenas e espanhóis

A maioria dos indígenas que tiveram contato com os espanhóis morava em pequenas cidades rurais chamadas *pueblos*. A vida desses indígenas continuou ligada à terra e à agricultura, mas a maioria deles se converteu ao catolicismo. Cada *pueblo* era representado por um santo protetor.

Os indígenas que viviam nas grandes cidades, como a Cidade do México, Potosí ou Lima, em geral trabalhavam na casa de um senhor, desempenhando funções domésticas, como a limpeza e a preparação dos alimentos. Eles também trabalhavam na construção civil, em padarias, em mercados e na prestação de serviços, como os de barbeiros, sapateiros, marceneiros e ferreiros.

Os espanhóis que viviam na colônia americana vieram de diferentes locais do país. Havia castelhanos, estremenhos, galegos etc., mas em qualquer local fora da Europa eles ficaram conhecidos apenas como espanhóis. Os nascidos na Espanha, depois de se fixarem na América, eram chamados *chapetones* ou **peninsulares**. Eles ocupavam os altos cargos administrativos e podiam atuar no comércio internacional. Além disso, muitos tornaram-se grandes proprietários de terras e de minas.

Representação da cidade de Potosí, no vice-reino do Peru, em gravura de c. 1820.



WORLD HISTORY ARCHIVE/ALAMY/FOTODAREMA - COLEÇÃO PARTICULAR

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

- Se possível, ao tratar da composição étnica das cidades e territórios sob domínio espanhol, apresente aos estudantes dados sobre a pirâmide social e étnica da atualidade em um dos países abordados, como Peru, México ou Equador, destacando a porcentagem de indígenas, negros e brancos. Assim, evidenciam-se a influência das diferentes etnias na composição populacional desses países e o peso dessa categoria no lugar social ocupado pelas gerações futuras, relacionando o conteúdo histórico ao mundo contemporâneo.

Criollos e mestiços

A reserva dos cargos aos *chapetones* era uma forma de a administração metropolitana evitar a formação de uma elite local independente que questionasse as relações com a metrópole.

Os cargos locais, específicos para a administração dos pequenos povoados, eram destinados aos descendentes de espanhóis nascidos na colônia e conhecidos na Espanha como *criollos*.

O encontro entre espanhóis e indígenas gerou casamentos, mas também muitas relações não consensuais. Os filhos de espanhóis com indígenas eram chamados *mestiços*. Eles podiam ser acolhidos pela família de origem, principalmente se seus pais tivessem se casado na Igreja Católica. A maioria das pessoas nessa condição, porém, não tinha acesso a posições de poder e prestígio.

No fim do século XVI, *mestiços* e *mulatos* eram termos comuns na documentação colonial. Na Cidade do México, no fim do século XVIII, quase 50% da população era composta de espanhóis (tanto *criollos* quanto peninsulares), 24% eram identificados como índios e os demais eram mestiços, negros e asiáticos. Esses números não refletiam a realidade da população de todo o vice-reino, em que cerca de 60% da população era de indígenas, sendo o restante mestiços, negros e asiáticos, e na qual apenas 2% tinha origem europeia.



Dados sobre a população na Nova Espanha foram retirados de: MÉXICO. *1er Censo de población de la Nueva España, 1790*. Censo de Revillagigedo (um censo condenado). México: Secretaria de Programacion y Presupuesto, 1977. p. 23.



Pinturas de Andrés de Islas que retratam a miscigenação da população mexicana, 1774.

Imagens em contexto!

Essas misturas entre etnias (chamadas de *castas*) era mostrada na arte colonial como uma forma de categorizar as pessoas e marcar seu lugar na sociedade. Neste caso, como trabalhadores braçais especializados.

Representação de família composta de homem negro, mulher indígena e seu filho em pintura do século XVIII.

Ampliando

No contexto da América espanhola, o termo *mestiço*, já empregado na Península Ibérica, ganhou outros significados relacionados aos povos indígenas, conforme explica o professor Adrian Masters no texto a seguir.

“O conceito de mestiço tem uma longa história na Ibéria, mas seu significado era bastante aberto no início. De suas origens no latim vulgar em tratados teológicos ambíguos, passando por aparições em documentos da poesia provençal, no século XII, até sua estreia castelhana na Estoril do general Alfonso X de 1275, em referência a um blasfemador meio egípcio, meio israelita, e utilizado no manual agrícola impresso de Alonso de Herrera, de 1513, *mestiço* pode se referir a vários tipos de etnias neutras ou [de conotação] negativa, [de cunho] religioso, moral [...]. Não tinha *status* legal e nenhuma associação com uma população humana, tampouco conexão direta com o descendente hispano-indígena.”

MASTERS, A. A thousand invisible architects: vassals, the petition and response system, and the creation of spanish imperial caste legislation. *Hispanic American Historical Review*, v. 98, n. 3, p. 396, ago. 2018. Tradução nossa.

Ao demonstrar relações entre as várias partes do Império Espanhol, destacando a circulação de pessoas entre o Ocidente e o Oriente, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI02.

Ampliando

Há um debate nas ciências humanas sobre a historicidade e as especificidades de práticas racistas no tempo e no espaço.

“A ideia de que a teoria das raças antecede o racismo – visão relativamente consensual entre os historiadores – pressupõe que a noção de ascendência étnica se desenvolveu na Europa dos séculos XVIII e XIX de acordo com a teoria das raças, a qual definia a divisão natural da humanidade em subsespécies dispostas de acordo com uma hierarquia. Segundo essa visão, a teoria das raças tornara-se uma ferramenta importante para criar e justificar a discriminação e a segregação. Tal abordagem atribui a responsabilidade de conflitos étnicos anteriores a antagonismos religiosos, e não a divisões modernas e naturais. Por fim, destaca o uso histórico do termo ‘raça’ em contraste com a criação, no século XX, da palavra ‘racismo’. Na minha perspectiva, a classificação não antecede a ação. Embora reconheça o impacto crítico da estrutura científica veiculada pela teoria das raças, o preconceito em relação à ascendência étnica combinado com a ação discriminatória sempre existiu em diversos períodos da história. Os conceitos de sangue e de ascendência já desempenhavam um papel central nas formas medievais de identificação coletiva, ao passo que o moderno antagonismo étnico e racial foi, em grande medida, inspirado nos conflitos religiosos tradicionais.”

BETHENCOURT, F. *Racismos: das Cruzadas ao século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 8.



Imagens em contexto!

A obra *Os mulatos de Esmeraldas* representa Francisco de Arobe e seus filhos, Pedro e Domingo, ex-escravizados que viviam na região de Esmeraldas, no território correspondente ao do atual Equador. O artista indígena Andrés Sánchez Gallque os desenhou vestidos com tradicionais roupas espanholas de seda, acessórios e adornos faciais de ouro de origem indígena, além de lanças de ferro de tecnologia tipicamente africana. A obra foi ofertada ao rei Filipe III para mostrar a conversão desses senhores e sua cooperação com o Império Espanhol.

O sistema de castas

A ligação entre as partes ocidentais e orientais do Império Espanhol era favorecida pela localização geográfica, que facilitava o deslocamento de pessoas e a fixação de estrangeiros no continente americano. Além de indígenas, *chapelones*, *criollos* e mestiços, viviam na América grupos culturais do Oriente, como filipinos, e da África.

A sociedade colonial era dividida em grupos. Formou-se, desde o século XVI, um sistema em que as pessoas eram identificadas: quanto mais parentesco tivessem com espanhóis, mais elevada era sua condição social.

No lugar mais alto dessa hierarquia social figuravam os *chapelones* e os *criollos*; no mais baixo, estavam os indígenas, os negros e os orientais. Os mestiços ficavam entre dois mundos – o dos europeus e o dos indígenas –, embora os espanhóis afirmassem que a mestiçagem criava problemas sociais. No geral, as camadas consideradas inferiores não podiam ocupar cargos públicos.

Assim, para evitar a mestiçagem, os espanhóis procuraram garantir casamentos (e filhos) apenas entre pessoas do mesmo grupo social. A divisão populacional baseada na proporção de mestiçagem foi uma violenta forma de controle social e cultural para manter a América espanhola nas mãos da elite colonial. As misturas entre etnias ganhavam o nome de *castas* e eram muito malvistas.



Os mulatos de Esmeraldas, pintura de Andrés Sánchez Gallque, 1599.

114

- Assim como na América portuguesa, há registros de quilombos na América espanhola, principalmente na região do Panamá, território de encontros e fluxos de mercadorias de toda a América. Naquela área, havia uma expressiva quantidade de negros escravizados. Em 1556, o marquês de Cañete, governador da região, relatou a fuga de negros escravizados, a formação dos *cimarrones*, ou quilombos, e as empreitadas para aniquilar a população desses locais.

Analisando o passado

No século XVIII, houve uma intensa produção de pinturas com representação de famílias formadas por pessoas de diversos grupos étnicos da América espanhola. Tais obras, que ficaram conhecidas como pinturas de castas, eram valorizadas por colecionadores dos dois lados do Atlântico, gerando comércio e guildas de pintura para produzi-las.

As séries de imagens tinham normalmente um padrão: dezesseis combinações de pai, mãe e filho, caracterizados com vestimentas e objetos ligados a atividades consideradas representativas de sua condição social e etnia. Por meio delas, pode-se perceber que, no pensamento daqueles que produziram as pinturas, quanto mais branca e com mais características europeias, mais “feliz” era a família.

Os mais pobres ou os integrantes de etnias consideradas “inferiores” do ponto de vista dos europeus eram sempre associados à violência. Os termos descritivos de cada pintura – como *tente en el aire* (“algo no ar”) e *no te entiendo* (“não o entendo”) – e nomenclaturas – como *mulato* (derivado de *mula*), *coyote* e *lobo* ou *chino* (derivado de *cochino*, que significa “porco”) – atribuídas às pessoas representadas, inclusive crianças, revelam o preconceito e a intenção de desestimular a miscigenação.

Analise, a seguir, duas dessas pinturas, produzidas pelos artistas Miguel Cabrera e José de Alcibar, ambos nascidos no vice-reino da Nova Espanha.



De español y negra, mulata, pintura de Miguel Cabrera, 1763.



De negro y india sale lobo, pintura de José de Alcibar, século XIX.

Responda no caderno.

1. Com base na caracterização dos personagens, identifique os grupos sociais que os artistas procuraram representar.
2. Analise as imagens e responda: que expressões e posturas das figuras representadas revelam preconceitos étnicos na América espanhola?

115

BNCC

Por envolver discussões sobre o sistema de castas e as ideias de pureza de raça, a seção contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI10**. Além disso, por meio da análise documental de fontes visuais, a seção propõe uma problematização a respeito das discriminações representadas artisticamente no contexto colonial, contribuindo para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 3 e nº 9** e das **Competências Específicas de História nº 1 e nº 4**.

Analisando o passado

Nessa seção, são apresentadas pinturas dos séculos XVIII e XIX que representam o sistema de castas e as políticas de limpeza étnica na América espanhola. O conteúdo contribui para o exercício da análise de fontes visuais ao propor a comparação entre duas pinturas com o propósito pedagógico de desenvolver nos estudantes a compreensão sobre o uso da arte para exaltar ou para estigmatizar um grupo social, como no presente em caso, em que a violência foi utilizada como recurso para caracterizar a cena representada. Além de incentivar o debate, pretende-se contribuir para a construção da empatia histórica fomentando atitudes de repúdio a quaisquer formas de discriminação e preconceito persistentes no mundo contemporâneo.

Interdisciplinaridade

O conteúdo da seção contribui para o desenvolvimento das habilidades do componente curricular arte **EF69AR02** – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço” – e **EF69AR31** – “Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética”.

Atividades

1. Na pintura de Miguel Cabrera foram representados um homem espanhol, possivelmente *criollo*, uma mulher negra e uma criança mestiça. José de Alcibar retratou em sua pintura um homem negro, uma mulher indígena e uma criança mestiça.
2. As posturas e as ações dos tipos sociais representados indicam uma suposta desvirtuação da família nuclear. Na pintura de Miguel Cabrera, a mulher negra é representada ligeiramente distante da filha, que, por sua vez, foi retratada mais próxima do pai, de origem *criolla*, que a envolve e parece acariciá-la. Isso dá ao observador a impressão de que o pai, “mais puro ou nobre”, estaria apto a cuidar da criança. Na pintura de José de Alcibar, por sua vez, são representados um homem agredindo a esposa e uma criança que se desespera diante da cena, transmitindo a ideia da suposta instabilidade do núcleo familiar pobre e mestiço. A análise iconográfica pode ser uma oportunidade para refletir, de maneira crítica, sobre a violência contra a mulher, desnaturalizando-a.

Ao descrever as formas de exploração do trabalho na colonização da América espanhola, o conteúdo desta dupla de páginas contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI08, EF07HI09 e EF07HI13. Já a discussão sobre as formas de trabalho compulsório e suas diferenças e semelhanças com a escravidão mobiliza a habilidade EF07HI15.

Atividade complementar

O estudo das diversas formas de exploração do trabalho indígena na América espanhola suscita dúvidas sobre as reais diferenças entre exploração e escravidão. Por que essas formas de trabalho não são avaliadas como escravidão?

Proponha aos estudantes uma reflexão sobre essas modalidades de trabalho e suas relações com a escravidão. Para isso, peça-lhes que produzam uma dissertação contendo os seguintes itens:

- descrição de algum dos regimes de trabalho, como a *mita* ou a *encomienda*, estabelecendo comparações, em termos teóricos, com o trabalho escravo;
- reflexão sobre os impactos desse trabalho sobre os indígenas;
- comparação entre as formas de exploração do trabalho indígena e a escravidão.

Lembre-os de que uma boa dissertação deve ter uma introdução do assunto (apresentação do argumento), seu desenvolvimento (a argumentação) e uma conclusão.

Para auxiliar os estudantes na comparação das formas de exploração do trabalho e no aprofundamento dos conhecimentos prévios a respeito dos tipos de trabalho compulsório da colonização espanhola, proponha-lhes uma pesquisa sobre o conceito de escravidão.

Compulsório: imposto, obrigatório, forçado.

Imagens em contexto!

A Montanha de Cerro Rico, na Bolívia, é parte da paisagem da cidade de Potosí. Desse local, milhares de toneladas de prata foram extraídas para enriquecer os cofres da Espanha e de outros reinos europeus. No México e em outras regiões da América espanhola também foi encontrado o minério, mas a quantidade era bem menor que a de Potosí. Para os indígenas, que trabalhavam forçadamente em péssimas condições, a exploração da prata significou muitas doenças, sacrifícios e morte precoce.

Interior do Cerro Rico, montanha de extração de prata de Potosí, gravura de Theodor de Bry, 1597.



THEODOR DE BRY - BIBLIOTECA NACIONAL DA ESPANHA, MADRI

As formas de trabalho na América espanhola

A atividade econômica mais importante e lucrativa na América espanhola era a extração de prata e de ouro. Portanto, a maior demanda de trabalhadores estava nas áreas onde existiam esses minérios.

O trabalho dos indígenas foi o mais explorado na América espanhola. Com o apoio da Igreja, a Coroa entendia que os indígenas não deviam ser escravizados, como acontecia, por exemplo, com os africanos na América portuguesa ou nas ilhas centrais do Caribe. Então, outras formas de trabalho **compulsório** foram impostas aos nativos.

Os colonos (*chapetones* ou *criollos*) organizaram a exploração do trabalho indígena nas minas de prata e de ouro e na produção agrícola e pecuária. Para isso, eles adaptaram práticas de cobrança de taxas pré-coloniais, como a *mita*, do antigo Império Inca (no vice-reino do Peru), e o *cuatequil*, do Império Asteca (no vice-reino da Nova Espanha). Essa relação, baseada no pagamento de impostos em forma de trabalho, passou a se chamar *repartimiento*.

De acordo com esse sistema, os colonos podiam recrutar pessoas nas comunidades indígenas e obrigá-las a trabalhar nas minas, por tempo determinado, com baixa remuneração e pouca alimentação. O recrutamento podia ser feito pelos próprios colonizadores ou após acordos com líderes indígenas, que selecionavam os homens que trabalhariam nas minas.

O deslocamento de indígenas para minas de prata e o longo período de ausência dificultavam o retorno deles ao local onde moravam e prejudicavam as famílias. Depois de recrutar os trabalhadores, os colonos muitas vezes destruíam as plantações próximas às áreas onde os indígenas viviam para atrapalhar seu retorno. Além disso, os donos das minas endividavam os trabalhadores, manipulando suas contas no armazém, a fim de mantê-los mais tempo no trabalho forçado.

Curadoria

A influência dos recursos naturais e dos aspectos físico-geográficos na configuração territorial da América do Sul (Artigo)

Luis Antonio Bittar Venturi. *Ciência e Natura, Santa Maria*, v. 38, n. 2, p. 716-721, 2016.

Nesse artigo, o geógrafo e professor Luis Antonio Bittar Venturi debate o modo pelo qual os recursos geográficos da América do Sul, aliados aos fatores históricos, produziram a configuração territorial do continente, assinalando como a atividade espanhola da mineração favoreceu a concentração de massas urbanas, o desenvolvimento de núcleos urbanos e de movimentos revolucionários.

A encomienda

Dados numéricos sobre a revolta de Tupac Amaru II foram retirados de: GOLTE, J. *Repartos y rebeliones: Túpac Amaru y las contradicciones de la economía colonial*. Lima: IEP, 1980. p. 202.

Na *encomienda*, a administração do Império Espanhol permitia aos *chapetones* ou aos *criollos* usar a mão de obra dos indígenas na extração dos minérios e nas plantações. Em troca, o *encomendero* se responsabilizava pela catequese dos grupos indígenas que explorava. A *encomienda* foi proibida e retomada diversas vezes ao longo do período colonial, sendo extinta no século XVIII.

A estrutura do *repartimiento* e da *encomienda* era violenta. Resultava na tomada de terras de populações indígenas, na exploração desmedida do trabalho nos ambientes tóxicos e perigosos das minas, no trabalho forçado nas tecelagens e no baixo pagamento pelas atividades realizadas.

A resistência à exploração

Muitas pessoas resistiram à violência desses sistemas por meio de petições, de **subversões** religiosas e da persistência na manutenção de suas crenças, línguas e tradições.

Uma das revoltas mais marcantes da história peruana foi a organizada, em 1780, pelo indígena José Gabriel Condorcanqui. Inicialmente, por meio de petições, Condorcanqui solicitou o fim da cobrança de impostos dos trabalhadores das minas, que, em razão das dívidas acumuladas, estavam sacrificando até crianças e idosos no trabalho da extração da prata.

Ao ser ignorado pelo governo espanhol, Tupac Amaru II – nome adotado por Condorcanqui – liderou movimentos e rebeliões em vários pontos, reunindo até 100 mil indígenas. Ele foi derrotado em 1781. A crueldade das torturas a que foi submetido, até a morte, ainda é lembrada. Ele é considerado um dos principais defensores dos povos indígenas.

Subversão: revolta; rebelião.

Cédula de 500 intis, antiga moeda peruana, com a imagem de Tupac Amaru II, 1987.



DEAGOSTINI/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Qual era o papel atribuído pela Igreja e pela política do Império Espanhol às mulheres na América espanhola? Explique por que nem todas as mulheres tinham os mesmos direitos.
2. Qual era a principal atividade econômica que os espanhóis pretendiam desenvolver na América? Qual foi a principal mão de obra utilizada nessa atividade?
3. Sobre o sistema de castas na América espanhola, responda:
 - a) O que era esse sistema e quando ele começou a existir?
 - b) Qual era a relação entre esse sistema e a tentativa dos espanhóis de impedir a mestiçagem?

117

Orientação para as atividades

Nessas atividades do boxe “Agora é com você!”, espera-se que os estudantes identifiquem papéis sociais, atividades econômicas e a mão de obra empregada, e descrevam os princípios e o funcionamento de estruturas sociais. Do ponto de vista do pensamento histórico, trata-se de criar uma visão sistêmica sobre a realidade – o que não é fácil, pois é preciso relacionar elementos para descrever uma estrutura. Para facilitar esse trabalho, proponha aos estudantes que:

- identifiquem e anotem os sujeitos (mulheres, mulheres da elite, mulheres indígenas etc.) e seus atributos ou papéis, ordenando-os conforme sua posição na sociedade colonial;
- identifiquem a atividade econômica e a mão de obra associada;
- definam o sistema de castas em uma linha e identifiquem a sua duração;
- definam o princípio da “pureza de sangue” e o relacionem ao sistema de castas.

Agora é com você!

1. Os papéis atribuídos a essas mulheres eram o da maternidade e o do zelo pela manutenção dos valores cristãos na família. As mulheres das diferentes camadas sociais não tinham os mesmos direitos. Isso ocorria porque as negras, as indígenas e as de origem asiática ou mestiça eram consideradas inferiores aos homens e às mulheres europeus. As pobres e desprovidas de linhagem nobre tinham mais liberdade de ir e vir, de trabalhar e de casar-se, embora fossem estigmatizadas. Muitas delas eram escravizadas, principalmente as negras, ou submetidas a trabalhos servis. Para as mulheres da elite, a vida religiosa era uma opção recorrente.

2. A extração e o comércio da prata. A principal mão de obra utilizada foi a indígena (ou ameríndia).

3. a) O sistema de castas era uma forma de ordenamento e hierarquia social imposta na América espanhola com base na origem étnica das pessoas. Esse sistema passou a vigorar de maneira sistemática a partir do século XVI para desestimular os casamentos entre pessoas de diferentes etnias. No topo da hierarquia social estavam os espanhóis (*chapetones*, seguidos pelos *criollos*) e, logo abaixo, a maioria da população: indígenas, mestiços, negros e orientais.

b) Segundo os colonizadores, a mestiçagem seria prejudicial para a sociedade da América espanhola, pois desvirtuaria os valores das etnias por eles consideradas “superiores”. Dessa maneira, os espanhóis reproduziram o discurso da “pureza de sangue”, a fim de impedir a mobilidade social.

Ao propor a elaboração de uma dissertação a respeito da discriminação como fundamento da sociedade da América espanhola, problematizando a persistência de preconceitos raciais na sociedade contemporânea, a atividade 6 contribui para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 7 e nº 9**.

Atividades

Organize suas ideias

1. a) F; b) V; c) F; d) V; e) V.
2. a) II; b) I; c) IV; d) III.

Aprofundando

3. O desenho deve assemelhar-se a um tabuleiro de xadrez, com traçado de quadrícula, ruas perpendiculares e, ao centro, uma praça quadrangular representando a praça principal, onde se concentravam o palácio do vice-rei, as câmaras administrativas e a igreja.

4. a) O primeiro texto foi escrito pelo frei Juan de Zumárraga e o segundo, pelo religioso jesuíta Juan Martínez de La Parra.

b) No primeiro texto, o frei destaca a importância da vida religiosa e do estabelecimento de uma família nuclear e institucionalizada, com um esposo e uma esposa cumprindo suas funções “naturais”. O segundo documento apresenta o espanto e a indignação do autor ao constatar escândalos morais no México colonial, até mesmo nas igrejas.

c) Pode-se deduzir que havia um embate entre os ideais de vida pública e privada da Igreja Católica e os interesses e as práticas que de fato ocorriam nas cidades coloniais.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. Analise as afirmações e, no caderno, identifique as verdadeiras e as falsas.
 - a) Todas as instituições criadas na América espanhola pela Coroa eram idênticas às da Europa.
 - b) A Casa de Contratação localizava-se em Sevilha e foi criada pelo Império Espanhol para controlar as colônias americanas.
 - c) O Conselho das Índias era uma instituição espanhola fundada para ajudar a realeza a tomar decisões sobre o comércio com a Índia e a China.
 - d) Os *adelantados* foram úteis à Coroa espanhola no início da colonização, mas depois foram combatidos pelo império em razão do aumento de seu poder autônomo.
 - e) Os vice-reis eram nobres espanhóis escolhidos pela Coroa para administrar e controlar econômica e politicamente as colônias.
2. No caderno, relacione as instituições às respectivas definições.

a) Casa de Contratação.	c) Vice-reino.
b) Conselho das Índias.	d) <i>Cabeceras de indios</i> .

 - I. Sem localização fixa, seus membros eram responsáveis pela criação de leis e pela nomeação dos representantes do governo espanhol na América.
 - II. Responsável pelo gerenciamento dos negócios entre a Espanha e a colônia na América.
 - III. O poder dessa instituição sobre um território era dividido entre um espanhol e um líder indígena.
 - IV. Divisão territorial na colônia submetida politicamente à Coroa espanhola.

Aprofundando

3. Com base no que você aprendeu no capítulo, faça no caderno um desenho do modelo de cidade utilizado pelos espanhóis na América.
4. Leia com atenção os textos e faça as atividades.

“Vindo da igreja, arranje sua casa. E se você é casado, e Deus lhe deu uma companheira que cuida de ordenar e governar a casa, entenda-se com o que é de fora de casa, de acordo com o estado que Deus lhe deu. Porque uma coisa é certa: o dono da casa entende-se com os homens, e a senhora comanda e governa as mulheres.”

ZUMÁRRAGA, J. de. *Regla cristiana breve*, c. 1540. Pamplona: Eunat, 1994. p. 53. Tradução nossa.

“Ai do México! Ai do México por seus escândalos! Escândalos nas ruas, escândalos nos concursos, escândalos nos passeios e até nos templos sagrados de Deus [...]. Se apenas um escândalo serve para perder incontáveis, o que faria uma cidade inteira cheia de escândalos?”

LA PARRA, J. M. de. (SI). *Luz de verdades católicas*. Madrid: Joaquim Ibarra, 1789. p. 223. Tradução nossa.

SI: abreviatura de *Societas Iesu* (“Companhia de Jesus”).

Curadoria

Sobre o Novo Mundo: a história e a historiografia das Américas na Primeira Modernidade em 10 entrevistas (Livro)

Anderson Roberti dos Reis, Luís Guilherme Assis Kalil e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes. Curitiba: Prismas, 2018.

O livro reúne entrevistas de especialistas sobre o tema da historiografia da América, que elucidam conceitos caros ao tema da América colonial. Trata-se de uma boa referência de síntese para aprofundar aspectos históricos e as diversas interpretações historiográficas sobre o tema do capítulo.

- a) Identifique os autores dos textos.
 - b) Explique o conteúdo de cada um dos documentos.
 - c) Ao comparar os documentos, o que se pode afirmar sobre a vida na América espanhola?
5. Esta obra foi feita em 1750 e representa um casamento que ocorreu em 1572, em Cuzco, no Peru. Analise-a e, depois, faça o que se pede.



Casamento de Martín García Óñez de Loyola e Beatriz Clara Sairitupac, 1572, pintura de 1750. A princesa inca casou-se com um nobre espanhol, sobrinho do fundador da Companhia de Jesus.

- a) Que elementos visuais indicam que se trata do casamento de uma indígena com um espanhol?
 - b) Que grupo social é representado, ao fundo, no canto esquerdo? E no canto direito?
 - c) Essa cena foi reproduzida em várias pinturas posteriormente. Por que pessoas encomendavam a reprodução desse tipo de cena? Que interesse poderia existir na divulgação desse acontecimento tantos anos depois?
6. Ao longo da colonização, as relações entre indígenas e espanhóis foram bastante complexas. Um dos elementos que marcou essas relações foi a questão física. Apesar de haver mistura étnica, a estratificação da sociedade em castas baseava-se em critérios que, hoje, chamaríamos de raciais. Com base nessa ideia, escreva uma dissertação sobre o tema do preconceito racial. Estruture sua redação em três parágrafos, nos quais você deverá responder às questões dos itens a seguir.
- Primeiro parágrafo: qual é o tema da sua redação? Por que esse tema é relevante?
 - Segundo parágrafo: na América espanhola, como a questão racial contribuía para a organização da sociedade? Houve mistura étnica nessa sociedade? De que tipo? A mistura étnica beneficiava os espanhóis e os indígenas igualmente? Por quê?
 - Terceiro parágrafo: o que você pensa sobre o fato de a etnia determinar a posição de um indivíduo na sociedade? Quais práticas como essa ocorrem nas sociedades contemporâneas, como a brasileira? Por que é importante combater atitudes desse tipo?

119

5. a) Os trajes dos personagens representados, seus tipos físicos e os grupos sociais que aparecem ao fundo, com roupas tradicionais. O colorido no grupo da esquerda e o preto no grupo da direita, além do tipo de construção de cada lado da cena, demonstram que se trata do casamento de uma indígena com um espanhol.

b) Do lado esquerdo, são representadas pessoas da elite indígena inca e, do lado direito, homens e mulheres espanhóis, ligados possivelmente aos jesuítas, pois o casamento era de um descendente do fundador da Companhia de Jesus.

c) Provavelmente porque procuravam, no século XVIII, reforçar sua autoridade e legitimar os acordos feitos entre indígenas e espanhóis e seus descendentes. O século XVIII foi marcado pela resistência do povo indígena americano à exploração da Coroa espanhola, mas também por tentativas de integrantes da elite indígena, descendentes dos imperadores incas, de ser reconhecidos como nobres tanto quanto os espanhóis.

6. Espera-se que, ao realizar a atividade, os estudantes voltem para o texto-base e observem as pinturas apresentadas no capítulo, com especial destaque para aquelas presentes na seção “Analisando o passado”, que permitem uma reflexão sobre a temática racial. Espera-se também que, ao elaborar a redação, eles sistematizem os conteúdos de parte do capítulo para refletir sobre o mundo que os cerca, marcado por disputas e confrontos raciais de diversos tipos, e desenvolvam atitudes de superação de preconceitos, sobretudo os raciais. Encoraje os estudantes a revisar e reescrever o texto para que este se torne coeso e objetivo.

Curadoria

Sete mitos da conquista espanhola (Livro)

Matthew Restall. Rio de Janeiro: *Civilização Brasileira*, 2006.

Nessa obra considerada clássica, Matthew Restall debate alguns mitos sobre a conquista espanhola construídos ao longo dos séculos pelos discursos oficiais e pela historiografia. Para desmontar as ideias errôneas que se perpetuaram, o autor busca incluir as perspectivas e agências indígenas em sua explicação do processo. Alguns pontos debatidos são: a imagem dos conquistadores como homens excepcionais; o mito de que os espanhóis guerrearam contra um grupo homogêneo de indígenas, sem explorar as disputas entre os diferentes povos ameríndios e as alianças estabelecidas entre estes e os espanhóis; o mito de que a conquista foi um evento rápido, não um processo histórico de séculos, com idas e vindas.

A realização de uma enquete sobre a educação fiscal de adultos ajuda a promover a formação cidadã e o engajamento dos estudantes em questões relacionadas ao erário e aos serviços públicos, contribuindo para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 1, nº 2 e nº 4**, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 2** e das **Competências Específicas de História nº 1 e nº 2**.

Tema Contemporâneo

Transversal

Com a atividade, pretende-se introduzir, de forma simplificada, as temáticas da cobrança de tributos, do controle fiscal e do uso de recursos públicos, contribuindo para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Educação fiscal**.

Interdisciplinaridade

Por envolver cálculos de porcentagem e planejamento de pesquisa amostral, com coleta e organização de dados, construção de gráficos e interpretação das informações, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades do componente curricular matemática **EF06MA13** – “Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da ‘regra de três’, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros” – e **EF07MA36** – “Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas”.

Abertura de unidade

Essa unidade abarca os capítulos 7 (“América portuguesa: chegada dos europeus e início da colonização”), 8 (“A sociedade do açúcar e a expansão da América portuguesa”) e 9 (“O projeto holandês na América portuguesa e na África”) do volume. Nesse momento inicial, pretende-se contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. A cobrança de impostos na América portuguesa é tratada no capítulo 7.

UNIDADE

3

OS PRIMEIROS SÉCULOS DA AMÉRICA PORTUGUESA

A história e você: educação fiscal e cidadania

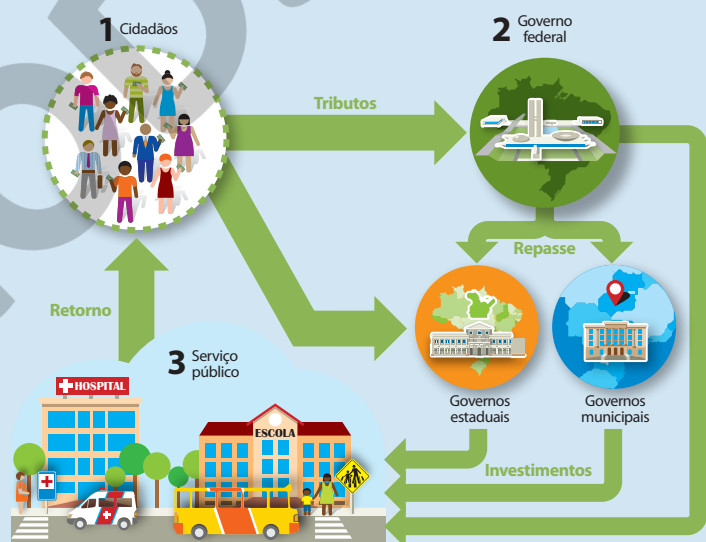
Nesta unidade, você estudará o início da colonização portuguesa na América.

Quando chegaram aqui, os portugueses não encontraram um lugar vazio: as terras estavam ocupadas por muitos grupos indígenas. Pouco depois, outros europeus, como franceses, ingleses e holandeses, também cobiçaram a região. Assim, para garantir a posse das terras, o rei de Portugal ordenou a construção de fortes e promoveu a efetiva exploração das terras por meio do incentivo ao comércio do pau-brasil e da instalação de engenhos de açúcar.

Essas atividades enriqueciam Portugal, que cobrava impostos sobre tudo o que era produzido na colônia. A Coroa também cobrava dos colonos taxas por tudo que eles importavam. Uma parte do que era arrecadado ia para Portugal; outra permanecia com os administradores coloniais.

No período colonial, os súditos eram obrigados a pagar esses tributos ao rei e não recebiam quase nada em troca. No Brasil atual, cidadãos e empresas pagam impostos e taxas, mas, em contrapartida, esse dinheiro deve ser usado para garantir à população serviços de saúde, educação, segurança, habitação etc.

Caminho que deve ser percorrido pelos impostos no Brasil



FONTE: CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. Orçamento da receita. Portal da Transparência. Disponível em: <https://www.portaltransparencia.gov.br/pagina-interna/603237-orcamento-da-receita>. Acesso em: 9 fev. 2022.

120

Atividade

Retome a atividade de abertura da unidade anterior, questionando os estudantes se algum tributo foi mencionado na discussão sobre o orçamento familiar. Pergunte-lhes se conhecem o significado das siglas ICMS, IPI e PIS, presentes em notas fiscais, ou se sabem para que servem os impostos e as taxas identificados nos orçamentos familiares (como IPTU, IPVA e taxa de iluminação). Ao comentar o texto de abertura, instigue-os a identificar as diferenças e as semelhanças entre os impostos atuais e os cobrados pela Coroa na América portuguesa. Para a elaboração do questionário, faça uma pré-seleção dos principais tributos cobrados no Brasil, apresente à turma o nome e a sigla de cada um e identifique sua principal destinação. Incentive os estudantes a formular as perguntas fechadas, revisando-as quando necessário. Sugira estas, por exemplo:

Continua

O conjunto dos órgãos do governo que controlam a arrecadação dos tributos chama-se fisco. A população que tem educação fiscal conhece os impostos e as taxas que paga, sabe para que servem e cobra os governantes para investi-los bem. Assim, que tal fazer uma enquete e um gráfico sobre a educação fiscal dos cidadãos adultos que vivem na mesma comunidade que você? Para isso, observe as etapas a seguir.

Organizar

- Com o auxílio do professor, elaborem um questionário para avaliar o que os adultos da comunidade de vocês sabem sobre os impostos que pagam. Formulem questões simples, que possam ter respostas objetivas e predeterminadas, como sim ou não.
- Façam dez cópias do questionário, dividam essas cópias entre vocês e entrevistem pessoas da comunidade escolar, familiares e demais adultos conhecidos.
- Em uma tabela, anotem o número de vezes que cada resposta foi dada e calculem sua porcentagem em relação ao total.
- Com os dados da tabela, elaborem gráficos simples, em formato de *pizza* ou de barras, para representar as respostas das questões.

Produzir

- Reúna-se com quatro colegas e pesquisem, em materiais impressos ou na internet, os principais impostos e taxas mencionados nas entrevistas. Procurem saber:
 - quais deles são cobrados pelo governo federal e quais são de competência dos estados e dos municípios;
 - como é investido cada um deles;
 - quais são cobrados diretamente pelos governos e quais estão embutidos no preço dos produtos e serviços;
 - o que é sonegação fiscal e quais são suas consequências para o governo e a população;
 - o que é nota fiscal e por que o consumidor deve sempre exigí-la.
- Compartilhem o resultado da pesquisa com os demais colegas e prestem atenção à apresentação dos outros grupos.
- Debata esta questão: das informações encontradas, quais vocês já sabiam e quais desconheciam?
- Façam cartazes com os gráficos produzidos com base nas entrevistas e criem pequenos textos sobre o que aprenderam ao pesquisar informações a respeito dos tributos e da importância de a população acompanhar o modo como eles são utilizados.

Compartilhar

- No dia combinado com o professor, mostrem os cartazes para os colegas dos outros grupos.
- Fixem os cartazes na sala de aula ou em outro local da escola autorizado pela direção. Caso seja possível, divulguem os trabalhos nas redes sociais.

121

Continuação

Ao formular as questões com os estudantes, destaque o fato de que alguns tributos – como ICMS (mercadorias), ISS (serviços), Cofins e PIS/PASEP (conta de energia) – estão embutidos nos preços de produtos e serviços e são pouco conhecidos pelos cidadãos.

Ao final da aula, oriente os estudantes na realização das entrevistas. O mesmo questionário deve ser aplicado por todos os grupos. A quantificação das respostas pode ser realizada como tarefa de casa, mas é importante que a revisão dos dados seja feita em sala de aula com seu auxílio. Com a produção de dez entrevistas por grupo, pretende-se facilitar o cálculo das porcentagens. Para a produção dos gráficos, sugere-se o uso de *softwares*. Caso isso não seja possível, ajude os estudantes a calcular as porcentagens. Se necessário, peça auxílio ao professor de matemática para a realização dessa tarefa.

A etapa de pesquisa pode ser realizada na biblioteca da escola ou na sala de informática, com consulta à internet. Caso não seja possível, leve materiais impressos para a sala de aula ou oriente os estudantes a realizar a pesquisa como tarefa de casa em fontes confiáveis. Por fim, agende uma data para a apresentação dos cartazes. A atividade pode ser enriquecida com materiais complementares.

Continuação

- Você acha que os tributos são importantes para a sociedade? Sim. Não.
- Você costuma pedir nota fiscal quando paga por um produto ou serviço? Sim. Não.
- Quais destes tributos você paga? IPTU. ICMS. ISS. IRPF. IOF. Cofins.
 PIS/Pasep. IPI. Outro(s): _____.
- Em quais desses lugares as pessoas pagam tributos? Açougue. Cabeleireiro. Parque de diversões.
 Hospital público.
- Qual(is) destes serviços depende(m) dos tributos? Iluminação pública. Limpeza urbana. Escola pública.
 Policiamento. Transporte coletivo.

Continua

Abertura

Na abertura do capítulo, procura-se confrontar a narrativa tradicional sobre a chegada dos portugueses ao litoral do atual território brasileiro. Usualmente narrada como uma espécie de descoberta feita pelos portugueses, a presença colonizadora é apresentada de uma perspectiva indígena contemporânea. Assim, propõe-se a análise de uma imagem que faz parte da série *Ficções coloniais (ou finjam que não estou aqui)*, produzida pelo artista gráfico indígena Denilson Baniwa, a fim de chamar a atenção dos estudantes para a questão da agência indígena que estrutura boa parte do capítulo.

Atividades

1. Nas colagens e intervenções sobre as fotografias do século XIX feitas pelo etnólogo e explorador alemão Theodor Koch-Grünberg, Denilson Baniwa emprega a ironia e o sarcasmo para inverter a narrativa colonial, demonstrando que a história pode ser contada pela perspectiva dos nativos. Por isso, o artista representa os indígenas com equipamentos contemporâneos relacionados à produção de narrativas – no caso, o cinema.

2. Sim. A obra devolve aos indígenas o lugar de fala e o controle do processo de ficcionalização. É importante questionar a lógica de uma cultura indígena estática, estacionada no século XVI e apartada do processo histórico. Comente com os estudantes que é possível ser indígena e dominar tecnologias ou narrativas próprias da cultura *pop*. Diga-lhes, por fim, que o mais importante é compreender que o ser indígena não deve ser definido pelo olhar do outro. Esse é o principal debate suscitado pelas obras do artista Denilson Baniwa.

CAPÍTULO

7

América portuguesa: chegada dos europeus e início da colonização

DENILSON BANIIWA – COLEÇÃO PARTICULAR



Você provavelmente conhece esta narrativa: em 22 de abril de 1500, a esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral chegou ao território correspondente ao do atual Brasil. Nos dias seguintes, os portugueses entraram em contato com a terra e com as pessoas que nela viviam, rezaram a primeira missa e relataram isso em uma carta destinada ao rei dom Manuel I.

Você já imaginou como essa história seria narrada com base na visão dos indígenas? E por um artista e ilustrador que vive no Brasil de hoje?

Analise a imagem. Depois, leia a legenda dela e o quadro.

Caçadores de ficções coloniais, colagem digital de Denilson Baniwa, 2021.



Imagens em contexto!

Denilson Baniwa é um artista indígena brasileiro que se apropria de registros do passado, como imagens produzidas por antigos viajantes europeus, para questionar a versão da história tradicionalmente contada. Na série *Ficções coloniais (ou finjam que não estou aqui)*, ele utiliza elementos da cultura *pop* para propor a inversão dessa narrativa.

Responda oralmente.



1. Em sua opinião, por que Denilson Baniwa representou os indígenas com câmera de vídeo e equipamentos de captação de som?
2. Em muitas versões da história do Brasil, os povos indígenas são mencionados apenas nas narrativas de eventos do passado. Podemos afirmar que a obra de Baniwa questiona essas narrativas?

BNCC

Com essa abertura, questiona-se a narrativa canônica, isto é, a socialmente mais reconhecida sobre o chamado “descobrimento” do Brasil. Esse questionamento é importante para o desenvolvimento das **Competências Específicas de História nº 4 e nº 6**.

Descoberta ou invasão: quem controla a narrativa?

Quando começou a história do Brasil: após a chegada dos portugueses em 1500 ou bem antes, quando os primeiros povos indígenas ocuparam o território? Para responder a essa questão, é preciso fazer uma série de escolhas.

Ao responder que a história do Brasil começou em 1500, adota-se o ponto de vista dos europeus. Essa visão transmite a ideia de que a presença dos povos originários foi menos importante que a dos colonizadores para a formação do país.

Já ao dizer que a história do Brasil começou com a ocupação do território pelos povos indígenas, confere-se importância aos povos indígenas na formação do país. Ao mesmo tempo, realiza-se um exercício de projeção do presente sobre o passado, pois antes da chegada dos portugueses, e mesmo um bom tempo depois disso, não havia a ideia de Brasil como país. Na América anterior à presença dos portugueses, os antigos habitantes desse território não se imaginavam como membros de uma nação, pois esse conceito era europeu.

O estabelecimento de critérios ou marcos temporais para narrar as origens da história brasileira não foi uma preocupação das pessoas que viveram no tempo histórico estudado neste capítulo. Tais critérios foram escolhidos ao longo dos séculos XIX e XX por grupos que atribuíram aos indígenas um papel secundário na história do Brasil.

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.

Objetivos do capítulo

- Refletir sobre as escolhas e os debates que envolvem a definição de marcos temporais para a origem da história do Brasil.
- Identificar e analisar o contexto e os objetivos da viagem de Pedro Álvares Cabral, bem como as consequências de sua passagem pelo litoral do território correspondente ao do Brasil atual.
- Analisar as primeiras décadas da ocupação portuguesa na América, assinalando a importância da extração e do comércio do pau-brasil durante o período.
- Analisar as dinâmicas de aproximação e conflito entre os portugueses e as populações indígenas, valorizando os saberes produzidos por intelectuais e artistas indígenas contemporâneos sobre a colonização.
- Reconhecer o contexto de implantação das capitanias hereditárias e a formação do governo-geral, identificando os principais eventos históricos que marcaram os governos de Tomé de Souza, Duarte da Costa e Mem de Sá.
- Identificar e analisar os processos históricos que marcaram a fundação das colônias França Antártica e França Equinocial.

Justificativa

Os objetivos contribuem para reforçar o procedimento de periodização e localização espacial dos eventos e processos históricos pelos estudantes. Apresentam a história brasileira entrelaçada aos processos desencadeados na Europa, contribuindo para perceber a história como conexão entre espaços e movimento caracterizado pela mobilidade das populações. Os objetivos reforçam a multiplicidade dos sujeitos históricos, acentuando a visão pluralista da história.



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2015.



Imagens em contexto!

Nessa tirinha, o personagem Armandinho, do ilustrador e cartunista brasileiro Alexandre Beck, contesta a origem da história do Brasil como um processo de descobrimento português e defende o direito dos indígenas à narrativa.

- Nas palavras de Denilson Baniwa: “O mundo ocidental ficciona ataques alienígenas que destroem gente e cidades porque foi isso que fez ao longo dos tempos e teme um revide histórico. Pois, para os diversos povos originários deste planeta, um dia os alienígenas foram o mundo ocidental”.
- A compreensão da história como criação dos sujeitos históricos é complexa para o 7º ano. É, contudo, fundamental que os estudantes desenvolvam a capacidade de refletir e questionar os conhecimentos históricos consolidados.

Tema Contemporâneo

Transversal

O destaque dado às visões indígenas sobre o descobrimento, bem como a crítica ao eurocentrismo formulada por intelectuais indígenas, contribui para desenvolver o Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.**

- Pode-se abordar o conceito de etnocentrismo como fenômeno cultural. Quando duas culturas entram em contato e os indivíduos estabelecem julgamentos uns sobre outros, manifesta-se o etnocentrismo. Essa manifestação pode ser exemplificada pelo juízo que gregos e romanos faziam dos bárbaros. Visto dessa perspectiva, o fenômeno pode ser considerado tão antigo quanto a própria humanidade. É preciso ressaltar, contudo, o fato de que o etnocentrismo é uma atitude marcada pela assimetria de poder. Durante a expansão europeia, a visão utilitária e mercantil da natureza e de outras sociedades predominou, criando uma percepção homogeneizante das culturas indígenas e tentando reduzi-las à imagem e semelhança das culturas europeias. Não houve, portanto, um encontro entre culturas, mediado pela empatia, seguido de um conflito sustentado na presunção de superioridade e na intolerância. Além disso, a visão dogmática da cristandade como a única via de salvação para a humanidade e a luta secular de cristãos contra o islamismo alimentaram posturas negativas dos europeus em relação aos ameríndios e às culturas africanas e asiáticas. A atitude etnocêntrica, portanto, teve longuíssima duração no contato das culturas ditas ocidentais com as demais. Tal postura se intensificou com a expansão marítima europeia e se consolidou com a ação imperialista ao longo dos séculos XIX e XX.

Rompendo com a visão eurocêntrica

A narrativa que vincula a formação do Brasil à ação civilizadora e desbravadora de navegantes portugueses é, hoje, contestada. A memória dos grupos indígenas, que por um longo período foi silenciada e apagada, tem sido resgatada por diferentes intelectuais.

Historiadores, educadores e escritores indígenas da atualidade questionam a visão eurocêntrica do passado, ou seja, a usada para interpretar o mundo considerando apenas os valores da cultura europeia. Em suas obras, eles analisam as narrativas que dão centralidade à figura do colonizador. Nessas narrativas, são utilizados estereótipos e preconceitos para associar os grupos indígenas, que são diversos e multiculturais, à pobreza material e à ausência de civilização.

O escritor e professor indígena Daniel Munduruku analisa o encontro entre europeus e povos originários com base na lógica do medo e do estranhamento. Segundo ele, os europeus procuraram destruir as diferenças entre europeus e indígenas por terem medo da floresta e não conseguiram compreender a diversidade cultural dos povos americanos. Ainda de acordo com o autor, as pessoas que têm medo fazem coisas sem refletir. Assim, é importante aproximar o universo indígena do mundo não indígena para que se possa substituir uma relação histórica baseada no medo pela lógica do respeito.



RACHEL KLEINBURG - ARQUIVO PESSOAL

Kaká Werá Jecupé, autor de livros como *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. Foto de 2022.



J. F. DIORISTEADÃO CONTEUDO

Daniel Munduruku na sede da Fundação Bunge, em São Paulo (SP). Foto de 2019.



Imagens em contexto!

Assim como os escritores Daniel Munduruku e Kaká Werá Jecupé, vários intelectuais indígenas dedicam-se ao estudo e à divulgação das tradições dos povos originários que vivem no território brasileiro.

BNCC

Ao tratar da chegada dos portugueses à América do ponto de vista dos indígenas, realizando a crítica ao eurocentrismo, o capítulo aponta um aspecto das conexões resultantes da expansão marítima, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI02**. Ao mesmo tempo, relaciona-se às competências necessárias para relativizar a própria identidade e compreender a variedade das interpretações da história, contribuindo para o desenvolvimento das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 4**, bem como da **Competência Específica de História nº 4**.

Dados numéricos sobre a viagem de Pedro Álvares Cabral foram retirados de: SCHWARCZ, L.; STARLING, H. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 26-27.

A chegada dos portugueses à América

O encontro entre portugueses e indígenas pode ser narrado de diferentes perspectivas, mas há um fato histórico inquestionável: no dia 22 de abril de 1500, a esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral chegou ao litoral do território atualmente denominado Brasil, no local em que hoje é o estado da Bahia.

Como você estudou anteriormente, o interesse dos portugueses pelo Oceano Atlântico estava relacionado à descoberta e ao controle da rota comercial marítima que ligava a Europa ao Oriente. Em 1498, Vasco da Gama conseguiu chegar a Calicute, na costa ocidental da Índia. Dois anos depois, foi a vez de Pedro Álvares Cabral partir de Lisboa, liderando uma grande esquadra, com o mesmo objetivo.

A frota comandada por Cabral era composta de treze navios e cerca de 1500 tripulantes. Durante o trajeto, a rota traçada foi muito alterada e, depois de mais de trinta dias de viagem pelo Oceano Atlântico, os portugueses avistaram sinais de terra em uma região elevada, à qual deram o nome de Monte Pascoal. Poucos dias depois, desembarcaram no local correspondente ao do atual município de Porto Seguro e lá permaneceram por uns dez dias.

Alguns historiadores acreditam que o desvio da rota não foi acidental, pois Cabral estaria à procura de terras descritas por outros navegadores. No entanto, ainda não há documentos que comprovem que os portugueses chegaram ao Brasil intencionalmente.

Por relacionar a chegada dos portugueses à América às rotas comerciais do Oriente e envolver a análise de um mapa das viagens marítimas portuguesas no início da Idade Moderna, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI11, EF07HI13 e EF07HI14. Considerando que as navegações geraram um fluxo de populações e mercadorias, o conteúdo também mobiliza a **Competência Específica de História nº 5**.

- Comente com os estudantes que o deslocamento de europeus para a América modificou para sempre a história de pelo menos três continentes. Gradativamente, com a chegada dos primeiros colonizadores à América, todos os territórios do continente passaram a dispor de uma história comum. Apesar de terem se diferenciado no tempo e no espaço, os processos de colonização se interconectaram por uma série de fatores: a lógica de expansão da fé cristã, a conquista de povos nativos, a organização de povoados e centros urbanos pelas metrópoles europeias, a implantação da escravidão indígena e africana e o uso de idiomas europeus mesclados ao vocabulário indígena. Somaram-se a isso os intercâmbios culturais, alimentares e biológicos que determinaram os rumos da história mundial.

Viagens marítimas portuguesas – séculos XV-XVI



FONTE: *ATLAS histórico*. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1997. p. 88.

Se liga no espaço!

Identifique os fatores geográficos que favoreceram o desembarque da expedição de Cabral em Porto Seguro. Como eles contribuíram para o estabelecimento da rota representada no mapa?

Responda no caderno.

Resposta do “Se liga no espaço!”: Espera-se que os estudantes notem que os ventos e as correntes marítimas favoreceram a chegada da expedição a Porto Seguro. Como esses fenômenos eram fundamentais para a navegação, a expedição se distanciou da costa do continente africano e foi levada para o oeste, desviando-se da rota inicial.

125

Interdisciplinaridade

Em diferentes partes do capítulo, o conteúdo mobiliza habilidades do componente curricular geografia previstas para o 7º ano, principalmente a EF07GE09 – “Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais” – e a EF07GE02 – “Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas”.

- O destaque de Caminha à abundância da terra e à suposta maleabilidade de seus habitantes incorpora os dois fatores que estruturaram a expansão marítima: a integração de outras partes do mundo aos circuitos comerciais europeus e a expansão católica.

Ampliando

No trecho a seguir, o professor Eduardo Morettin analisa a obra de Oscar Pereira da Silva à luz das informações da carta de Pero Vaz de Caminha.

“[...]”

Em *Desembarque...*, vemos muitos índios na praia, enquanto outros chegam pelas matas. Estão correndo, gritando e empunhando as suas lanças [...]. Observamos uma pequena embarcação se aproximando da terra. Nela, vemos os dois índios que haviam pernoitado na nau de Cabral, já vestidos e pedindo para os que se achavam na praia se afastassem e abaixassem o seu arco. Além deles, temos outros portugueses, alguns fortemente armados. No centro da tela, no ponto para onde converge o nosso olhar, estão Cabral e um assistente já em terra, dando início ao entendimento com o índio. Esta tela recria a atmosfera descrita por Caminha em relação ao terceiro contato. No entanto, apesar desta possível aproximação, este trabalho de Pereira da Silva mistura elementos da narrativa do escrivão, ao juntar dois momentos que ocorreram separadamente: primeiro, o episódio referente ao desembarque do degredado; segundo, o do comandante da expedição, como expresso pelo título. Trata-se de duas passagens diferentes. Ao transpô-las para o mesmo episódio, o pintor elide a precaução tomada pelo capitão ao desembarcar no território, bem como a estratégia que adotou para efetivá-la. [...]”

MORETTIN, E. V. Produção e formas de circulação do tema do Descobrimento do Brasil: uma análise de seu percurso e do filme *Descobrimento do Brasil* (1937), de Humberto Mauro. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 152, 2000.

A escrita de um passado oficial para o Brasil

Em Porto Seguro, Pero Vaz de Caminha, escrivão da frota de Cabral, redigiu uma carta ao rei de Portugal, dom Manuel I, contando suas impressões sobre a terra em que estava.

Na carta, o escrivão explicou que Cabral parecia ter *achado* mais uma das ilhas do Atlântico. Além disso, ele mencionou a disponibilidade de água, descreveu os indígenas com os quais os portugueses tiveram contato e trocaram produtos e relatou a celebração da primeira missa. Apesar de os portugueses não terem plantado nada, o escrivão também contou sobre a fertilidade da terra e seu potencial para exploração.

Alguns dias após a chegada às terras americanas, a esquadra lançou-se ao mar novamente. Pero Vaz de Caminha morreu pouco tempo depois, a caminho das Índias. A expedição de Cabral, porém, chegou ao destino pretendido e voltou a Portugal cheia de especiarias e produtos de luxo do Oriente. O capitão ficou tão rico que nem planejou outra viagem.



Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, pintura de Oscar Pereira da Silva, 1922.



Imagens em contexto!

Após a inauguração do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, o governo patrocinou a criação de uma história oficial do Brasil. Perguntas parecidas com a discutida no início deste capítulo foram feitas por intelectuais daquele período: quando começou a história do Brasil? Como narrar essa história? Naquele momento, temas considerados importantes foram resgatados, como o desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro. A principal fonte de informação analisada foi a carta escrita por Caminha. Note, na pintura, que o artista procurou representar um contato amigável entre indígenas e europeus.

126

Interdisciplinaridade

A atenção conferida às representações da chegada dos portugueses à América por meio da pintura favorece 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”.

OSCAR PEREIRA DA SILVA – MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

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

Ao tratar da distribuição dos povos indígenas em 1500 e de sua diversidade, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI12.

Temas Contemporâneos

Transversais

A compreensão da diversidade dos povos indígenas envolve os Temas Contemporâneos Transversais **Diversidade cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.**

Interdisciplinaridade

Ao tratar da distribuição territorial dos grupos indígenas e das visões sobre o potencial econômico da América portuguesa, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular geografia EF07GE04 – “Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras”.

- Calcula-se que, por volta de 1500, viviam no território correspondente ao do Brasil atual aproximadamente 3,5 milhões de indígenas, que falavam diversas línguas das grandes famílias tupi-guarani, macro-jê, karib e aruaque, sendo o idioma um dos fatores de diferenciação étnica.

Dados numéricos sobre as línguas indígenas foram retirados de: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Línguas. Povos Indígenas no Brasil Mirim*. Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/lingua/#~:text=Essa%20%C3%A9%20a%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de,outros%20continua%C3%A7%C3%A3o%20ainda%20hoje>. Acesso em: 21 mar. 2022.

Os indígenas dos primeiros contatos

Quando os portugueses chegaram às terras que se tornaram o Brasil, encontraram uma população ameríndia numerosa e diversa. Estima-se que viviam no território mais de mil povos indígenas, os quais falavam cerca de 1 300 línguas.

Eram denominados Tupi povos de várias etnias que falavam línguas semelhantes. Dois povos Tupi, os Tupinambá e os Tupiniquim, viviam no território que atualmente corresponde ao do litoral da Bahia e ao do estado de São Paulo.

Acredita-se que os indígenas que estabeleceram os primeiros contatos com os portugueses eram do povo Tupiniquim.

Povos indígenas no território do atual Brasil – 1500



FONTE: ATLAS histórico escolar. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 12.



Evento em comemoração ao Dia Internacional dos Povos Indígenas em Aracruz (ES). Foto de 2019.

Dica

PODCAST

Dia Internacional dos Povos Indígenas

Ademario Ribeiro e Gláucio Santos. Sistema Ufop de Rádio. Brasil, 2018. Duração: 5 min. Disponível em: <https://www.radio.ufop.br/podcasts/culturas-indigenas-do-brasil>. Acesso em: 9 fev. 2022.

Nesse *podcast* produzido pela Universidade Federal de Ouro Preto, o escritor e educador Ademario Ribeiro, da etnia Payayá, aborda a diversidade de povos indígenas que habitam o Brasil.

- Visualizar a distribuição dos povos indígenas é importante para dimensionar os efeitos dos encontros entre os ameríndios e as sociedades europeia e não indígenas, que continuam ocorrendo.
- Para obter mais informações sobre os povos indígenas e a atual distribuição das suas terras, consulte o *site Povos indígenas no Brasil*, mantido pelo Instituto Socioambiental (ISA). O mesmo instituto mantém, desde 1980, uma publicação intitulada *Povos Indígenas no Brasil*, cujo *download* pode ser feito gratuitamente em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Downloads>. Acessos em: 16 mar. 2022.

Agora é com você!

1. Uma visão eurocêntrica sobre o passado é a utilizada para interpretar o mundo considerando como legítimos apenas os valores da cultura europeia. Intelectuais indígenas como Daniel Munduruku e Kaká Werá Jecupé têm problematizado narrativas e obras que atribuem aos europeus a centralidade do processo de colonização, tentando romper com os estereótipos e preconceitos que associam os grupos indígenas à pobreza e à ausência de civilização. Eles também procuram compreender o encontro entre europeus e indígenas com base na lógica do medo e do estranhamento.

2. Estima-se que, quando os portugueses chegaram, viviam no território mais de mil povos indígenas, que falavam cerca de 1 300 línguas. Os Tupinambá e os Tupiniquim (ambos Tupi) habitavam a região que corresponde aos atuais litoral da Bahia e estado de São Paulo. Acredita-se que foi com os Tupiniquim que os portugueses estabeleceram os primeiros contatos.

3. O triunfo de um projeto colonizador só foi possível graças às diversas alianças travadas entre portugueses e povos ou etnias indígenas. Para sobreviver em terras americanas, os portugueses se valeram, por exemplo, de raízes, como a mandioca e a batata-doce, de outras espécies vegetais, como as abóboras, o milho e as palmeiras, e de produtos de origem animal, como as larvas de taquara e as formigas tanajuras. Foi também com os indígenas que os portugueses aprenderam a prática da coivara e o uso da flora nativa na fabricação de medicamentos e de óleos e na preparação de alimentos. Dependentes das culturas e dos saberes locais, os portugueses mantiveram com os povos originários um jogo de trocas que ajudou a viabilizar os primeiros anos da América portuguesa e o posterior projeto de colonização.

Coivara: técnica utilizada para desmatar e queimar uma área de floresta a fim de abrir espaço para a plantação de vegetais durante períodos curtos. A prática está associada à rotação de culturas, em que a plantação de diferentes cultivos é intercalada.



Imagens em contexto!

A gravura representa a guerra entre portugueses e seus aliados indígenas contra as forças indígenas e francesas durante a tentativa de invasão francesa à América portuguesa, que você estudará adiante. As diversas alianças estabelecidas entre portugueses e povos indígenas foram fundamentais para o triunfo do projeto colonizador.

As alianças

A colonização portuguesa só foi possível graças ao conhecimento dos indígenas sobre as espécies animais e vegetais do território. Para sobreviver na América, os portugueses precisaram, por exemplo, do conhecimento dos indígenas sobre raízes, como a mandioca e a batata-doce, outras espécies vegetais, como as abóboras, o milho e as palmeiras, e produtos de origem animal, como as larvas de taquara e as formigas tanajuras.

Foi também com os indígenas que os portugueses aprenderam a prática da **coivara** e o uso de vegetais nativos para a fabricação de medicamentos e de óleos utilizados na preparação de alimentos.



Gravura colorizada de Theodor de Bry, produzida em 1592.

THEODOR DE BRY - ARQUIVO HISTÓRICO DA MARINHA FRANCESA, VINCENNES

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. Explique o que é uma visão eurocêntrica do passado. De que modo os intelectuais indígenas questionam essa visão?
2. Caracterize as populações encontradas pelos portugueses no território que se tornaria o Brasil.
3. Explique a importância dos conhecimentos dos diversos povos indígenas da América para o sucesso do projeto de colonização do território pelos portugueses.

Orientação para as atividades

A primeira atividade demanda a definição de um conceito complexo – o de eurocentrismo. Por isso, é importante discutir novamente com os estudantes tal conceito e as críticas às visões eurocêntricas. Na atividade 1, também se evidencia o protagonismo indígena no enfrentamento dessas visões e, portanto, a dimensão ética do conhecimento histórico. É importante destacar esse fato para os estudantes. As duas últimas questões envolvem a caracterização e a explicação, ou seja, dizem respeito à análise e à compreensão, respectivamente.

Dados numéricos sobre a exploração do pau-brasil foram retirados de: SIMONSEN, R. *História econômica do Brasil: 1500-1820*. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1978. p. 61.

Os primeiros anos da América portuguesa

Depois da passagem de Pedro Álvares Cabral pelo litoral, a Coroa portuguesa demorou trinta anos para iniciar a colonização do território. Isso porque o rico comércio de especiarias com o Oriente concentrava boa parte das atenções do Estado português no início do século XVI.

Esse período de 1500 a 1530, em que Portugal demonstrou pouco interesse pelo território americano, costuma ser chamado pré-colonial. Nele, a principal atividade econômica realizada foi a extração de pau-brasil (*Paubrasilia echinata*), ou ibirapitanga, como a madeira era chamada pelos povos Tupi que habitavam o litoral. A árvore era uma das cerca de 8 mil espécies vegetais nativas da Mata Atlântica, que, por volta de 1500, ocupava mais de 100 milhões de hectares (o equivalente a mais de 100 milhões de campos de futebol).

A floresta se estendia pela faixa litorânea entre o que hoje são os estados da Paraíba e do Rio Grande do Sul, avançando centenas de quilômetros para o interior em algumas regiões.

Estima-se que, entre 1500 e 1532, tenham sido extraídas da Mata Atlântica cerca de 300 toneladas de pau-brasil por ano, o que provocou o desmatamento de grandes áreas.



RICARDO CARDIM

Pau-brasil de mais de 600 anos, encontrado no sul da Bahia. Foto de 2020.



Responda no caderno.

Se liga no espaço!

A carta contém uma representação detalhada do litoral brasileiro. O que ela revela sobre a exploração do pau-brasil?

Resposta do “Se liga no espaço!”: A carta náutica revela que o pau-brasil era um recurso natural abundante no período e era extraído pelos indígenas, representados cortando árvores e transportando a madeira.



Terra Brasilis, carta náutica atribuída a Lopo Homem e Pedro Reinel, 1515-1519. Essa carta faz parte de uma coleção intitulada *Atlas Miller*, com dezenas de outras cartas náuticas.

129

Curadoria

Mapas históricos do Brasil (Site)

Disponível em: <https://www.historia-brasil.com/mapas/mapas-historicos.htm>. Acesso em: 16 mar. 2022.

Nessa página do site *Guia Geográfico História do Brasil*, há vários mapas históricos relacionados à formação do território do Brasil. Excelente fonte de pesquisa para as aulas e para os estudantes.

BNCC

Ao tratar do aprendizado, pelos europeus, de saberes e técnicas indígenas, o conteúdo favorece o desenvolvimento das habilidades EF07HI02 e EF07HI03. Ao abordar a integração dos recursos naturais americanos aos circuitos comerciais europeus, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI13.

Tema Contemporâneo

Transversal

Ao ressaltar os usos do pau-brasil e a exploração da Mata Atlântica desde o início da colonização, o conteúdo contribui para a reflexão sobre a relação do ser humano com a natureza, favorecendo a abordagem do Tema Contemporâneo Transversal Educação ambiental.

Interdisciplinaridade

O conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades do componente curricular geografia relativas à formação socioeconômica e aos impactos ambientais: EF07GE02 – “Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas” – e EF07GE06 – “Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares”.

• A imagem do *Atlas Miller* é um caso interessante de corografia, uma forma de representação espacial que combinava a descrição visual do espaço, semelhante à da moderna cartografia, a seus atributos naturais e humanos. Por vezes, a corografia também apresentava atributos da ordem do “maravilhoso” (animais monstruosos, por exemplo). Ainda se estava longe das imagens objetivas da cartografia moderna, que seriam criadas ao longo da expansão marítima europeia. O importante nessa corografia era indicar as potenciais riquezas da terra e as informações necessárias para a navegação segura.

Ao tratar do escambo e de seus diversos significados para europeus e indígenas, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI13.

Tema Contemporâneo Transversal

O questionamento sobre os diferentes significados do escambo para indígenas e europeus envolve o Tema Contemporâneo Transversal **Diversidade cultural**.

- A troca de objetos tem uma longa história, tendo sido praticada por diversas sociedades em diferentes tempos. Ela pode ter caráter ritual ou sinalizar o desejo de relações pacíficas, por exemplo, como ocorre no exercício da diplomacia. Pode, ainda, sinalizar o estabelecimento de alianças e a demarcação de posições e *status* diferentes entre grupos diversos. O escambo é um acordo informal em que a troca sinaliza uma relação econômica, mas seus aspectos rituais não desaparecem completamente. Normalmente, o escambo está associado a economias nas quais se produzem e se trocam mercadorias para atender às necessidades de consumo, estabelecendo-se, assim, relações cooperativas. No período moderno, o escambo foi submetido à lógica mercantil, pois a economia colonial, que incluía a Europa, a África e a América, não era exatamente monetária. A troca do pau-brasil pelo trabalho indígena integrou a Europa e a América e criou lógicas diversas de atribuição de valor às coisas. Um pouco mais tarde, a troca direta também organizaria o tráfico atlântico de escravizados, assunto abordado nos capítulos seguintes.

Imagens em contexto!

Por ser muito resistente, a madeira do pau-brasil era usada pelos indígenas para fazer utensílios, armas e habitações. Na Europa, os pigmentos naturais avermelhados extraídos da madeira eram usados no tingimento de tecidos e simbolizavam riqueza e poder. Por conta da exploração dessa espécie, desde 1992 o pau-brasil está na lista oficial da flora brasileira ameaçada de extinção.

Ilustração atual representando a prática do escambo.

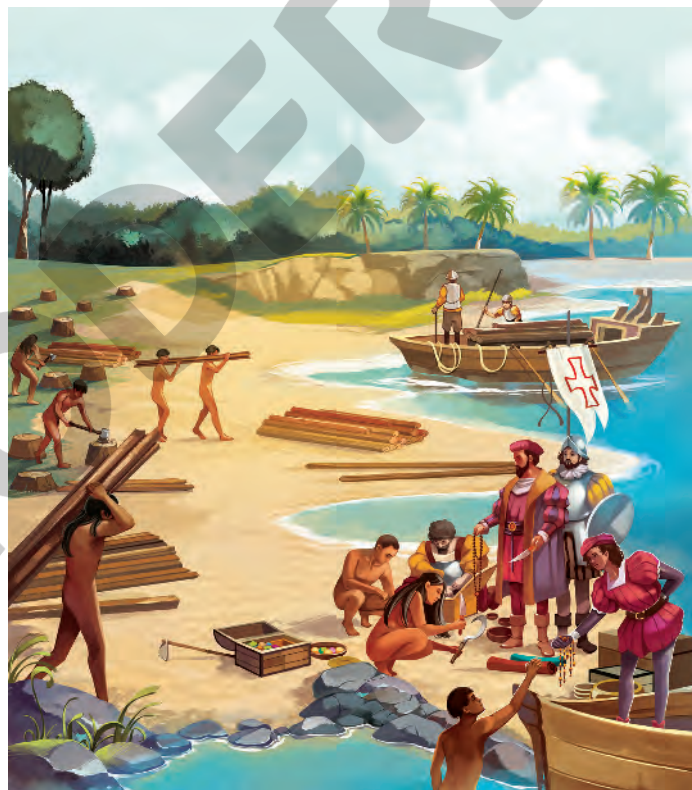
FONTE: FARIA, A. A. da C.; SANT'ANNA, M. de. *Caravelas do Novo Mundo*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 26-27. (Cotidiano da história).

A prática do escambo

O corte e o armazenamento do pau-brasil eram realizados por indígenas aliados dos europeus em regime de escambo, isto é, por meio da troca de produtos ou de serviços sem a utilização de moeda.

Os indígenas trocavam os produtos da terra, principalmente o pau-brasil, por facas, machados, contas de vidro, panos e outros objetos que aprenderam a apreciar e valorizar. Sabe-se, por exemplo, que eles tinham preferência por objetos que facilitavam as tarefas cotidianas, como machados, enxadas, foices e outras ferramentas de metal.

Os europeus e os indígenas entendiam o escambo de maneira distinta. Para os europeus, era uma atividade mercantil com a finalidade de obter lucro. Já os indígenas compreendiam que a troca de produtos estreitava os laços com os portugueses e os franceses, tornando-os seus aliados.



DANIELE BOGNI/ARQUIVO DA EDITORA

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

- Os indígenas davam valor aos produtos sem importância para os europeus (espelhos, miçangas, panos e instrumentos de ferro). O valor de uso era o que importava na composição de adornos, por exemplo. O sentido simbólico da troca também se destacava, pois o sistema de alianças dos grupos indígenas implicava uma sinalização objetiva dessas relações. O mais importante, porém, era a valorização dos instrumentos que podiam reduzir o tempo de trabalho. As sociedades indígenas não prezavam o acúmulo, e o trabalho limitava-se ao necessário. Ao reduzir a faina na abertura de capoeiras para o roçado, nas atividades de plantio e na confecção de instrumentos, os indígenas podiam dedicar mais tempo a afazeres mais significativos para sua sociedade: sua cosmologia, o cuidado com os parentes, a confecção de adornos e instrumentos, bem como o antagonismo em relação aos inimigos.

O início da colonização

A partir de 1530, Portugal passou a dedicar mais atenção à América. Essa mudança de postura estava relacionada a três fatores:

- a redução dos lucros no comércio de especiarias orientais por causa da concorrência com outros povos europeus, principalmente holandeses e franceses;
- o medo da invasão dos domínios portugueses por outras nações europeias, que tinham intenção de explorar o pau-brasil;
- a possibilidade de descobrir jazidas de ouro e prata na América portuguesa, como as encontradas nas colônias espanholas.

Assim, o governo passou a incentivar a vinda de portugueses para o território americano a fim de colonizá-lo.

Oficialmente, a primeira expedição colonizadora foi comandada por um nobre português chamado Martim Afonso de Souza, que veio com a missão de expulsar os franceses do litoral e criar núcleos de povoamento. Ele fundou no litoral do atual estado de São Paulo a primeira vila da colônia, a de São Vicente, em 1532.

Imagens em contexto!

A celebração de datas, personagens ou locais históricos faz parte da criação de narrativas sobre o passado. Eventos do presente, como o da fotografia, lembram aspectos importantes da história colonial, mas contribuem para o esquecimento de outros. Feita no local em que ocorreu o desembarque dos navios comandados por Martim Afonso de Souza, em 1532, a encenação retoma a perspectiva europeia dos eventos, celebrando a lógica de um contato amigável entre indígenas e portugueses.

Ao tratar das iniciativas de colonização mais permanentes, bem como das imagens que delas se criaram, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das **Competências Específicas de História nº 4 e nº 5**.

- O processo de expansão marítima e comercial articulou-se a outros, como o de formação e consolidação dos Estados monárquicos europeus e o de reformas religiosas, estes também ligados à dimensão política dos Estados. Nesse contexto, o domínio das rotas atlânticas e das que conduziam ao Índico era disputado por Portugal e Espanha com outras potências europeias.

- A cronologia da colonização da América portuguesa é mais bem compreendida quando articulada à das conquistas portuguesas no Oriente. Sabe-se que, entre o fim do século XV e a metade do século XVI, o esforço da empresa marítima lusa se dirigiu a completar e assegurar as rotas e entrepostos orientais. Isso explica o papel secundário da América no Império Português até a metade do século XVI. No entanto, as terras americanas foram disputadas desde a chegada da frota cabralina à América.

- Comerciantes franceses, com o apoio da monarquia francesa, que sempre questionaram a partilha do mundo estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas, armavam anualmente navios para comercializar com os indígenas em diferentes pontos da costa brasileira. Diante da intensificação dessas expedições, os portugueses adotaram medidas para efetivar a colonização do território. Um marco dessas disputas entre projetos coloniais seria estabelecido nos episódios de fundação da França Antártica e da França Equinocial.



Apresentação teatral durante a 38ª edição da Encenação da Fundação da Vila de São Vicente. São Vicente (SP). Foto de 2020.

- Ao propor a observação da imagem da encenação da fundação de São Vicente, reforce aos estudantes a ideia apresentada no boxe "Imagens em contexto!" a respeito da criação de narrativas oficiais sobre o passado. Trata-se de um momento oportuno para incentivar, mais uma vez, a reflexão sobre os limites e problemas da criação de uma memória oficial.

Ampliando

No texto a seguir, Boris Fausto aborda aspectos do sistema de capitanias hereditárias.

“Os donatários receberam uma doação da Coroa pela qual se tornaram possuidores, mas não proprietários da terra. Não podiam vender ou dividir as capitanias, cabendo ao rei o direito de modificá-la ou mesmo extingui-la. A posse dava aos donatários extensos poderes tanto na esfera econômica e na arrecadação de tributos como na esfera administrativa. [...] Do ponto de vista administrativo, tinham o monopólio da justiça e autorização para fundar vilas, doar sesmarias, alistar os colonos para fins militares e formar milícias.

A atribuição de doar sesmarias deu origem à formação de vastos latifúndios. A sesmaria foi conceituada no Brasil como uma extensão de terra virgem, cuja propriedade era doada a um sesmeiro, com a obrigação – raramente cumprida – de cultivá-la no prazo de cinco anos e de pagar um tributo à Coroa. [...]

Ao instituir as capitanias, a Coroa lançou mão de algumas fórmulas cuja origem se encontra na sociedade medieval europeia. É o caso, por exemplo, do direito concedido aos donatários de obter pagamento para licenciar a instalação de engenhos de açúcar, análogo às ‘banalidades’ pagas pelos lavradores aos senhores feudais. Mas, em essência, mesmo na sua forma original, as capitanias representaram uma tentativa transitória e ainda tateante de colonização, com o objetivo de integrar a colônia à economia mercantil.”

FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2011. p. 19.

A administração da colônia

A partir de 1534, com o objetivo de aprofundar o processo de colonização, o Estado português concedeu a nobres o direito de administrar lotes de terra denominados capitanias hereditárias. Entre as obrigações desses nobres, chamados donatários, estavam a fundação de vilas, o patrulhamento contra a invasão de estrangeiros e piratas, a concessão de sesmarias (lotes de terra) a colonos e a cobrança dos tributos na região.

O sistema de capitanias, no entanto, não deu certo por diversos motivos. O principal foi a distância entre uma capitania e outra, o que dificultava a comunicação entre elas. Como a população europeia era pequena, o isolamento podia ser fatal em caso de ataque indígena ou de piratas, crises de abastecimento etc. Por isso, só as capitanias de Pernambuco e São Vicente obtiveram sucesso no plantio e na comercialização do açúcar. Todas as outras fracassaram no objetivo inicial de promover o povoamento europeu e a exploração do território.

A partir de 1548 foi instituído o governo-geral. Com ele, a administração da colônia foi centralizada. O objetivo da Coroa portuguesa era tornar a colonização mais efetiva e controlada, ajudando as capitanias a se desenvolver.

Entre 1548 e 1808, 53 governadores-gerais foram nomeados pelo rei de Portugal, destacando-se os três primeiros: Tomé de Souza, Duarte da Costa e Mem de Sá.

Com Tomé de Souza, chegaram à América portuguesa, em 1549, cerca de mil homens, entre eles funcionários da Coroa portuguesa, soldados, **degredados**, um arquiteto e cinco jesuítas liderados pelo padre Manuel da Nóbrega. Durante o governo de Tomé de Souza, foi fundada a cidade de Salvador, futuro centro político-administrativo da colônia.

Degredado: criminoso condenado à pena de degredo (exílio).

Capitanias hereditárias – século XVI



FONTE: ATLAS histórico escolar. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 16.



Imagens em contexto!

Dados numéricos sobre a comitiva de Tomé de Souza foram retirados de: FAUSTO, B. *História do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2011. p. 46.

A Coroa portuguesa dividiu seus domínios na América em quinze lotes de terra, separados por uma série de linhas paralelas ao Equador entre o litoral e a linha do Tratado de Tordesilhas. Essas terras, oferecidas a membros da pequena nobreza e a alguns militares responsáveis pela conquista de territórios na América, eram maiores do que muitos países europeus na época.

BNCC

Ao ressaltar a administração das capitanias por meio do mapa, o conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade EF07HI11. Ao tratar dos deslocamentos populacionais provocados pela tentativa de assegurar a colonização e ao mencionar a escravização dos grupos indígenas e as formas de resistência empregadas por eles, o conteúdo mobiliza as habilidades EF07HI08, EF07HI09, EF07HI12 e EF07HI16.

As câmaras municipais

A administração local ficava a cargo das câmaras municipais. Os únicos que podiam concorrer e ser eleitos para ocupar os cargos nessas câmaras eram os proprietários de terras e de escravizados – os chamados *homens bons*.

Eles eram responsáveis pela organização de festas, pela limpeza urbana e pela construção de obras públicas, entre outras medidas necessárias ao funcionamento das vilas e cidades. Além disso, deviam cuidar da segurança da população em caso de ataques de inimigos, recebiam queixas e as enviavam ao rei, além de fiscalizar a cobrança de impostos. As câmaras também tinham autonomia para criar e arrecadar taxas dos moradores.

Resistência indígena

Com a colonização, o fluxo de pessoas vindas da Europa para a América portuguesa aumentou, assim como a violência dos europeus contra os indígenas. Muitos povos foram expulsos de suas terras e obrigados a migrar para áreas do interior. Outros foram dizimados por causa das guerras e das doenças trazidas pelos europeus. Outros, ainda, foram escravizados ou submetidos ao trabalho compulsório.

Para resistir à exploração e à escravização, os indígenas utilizaram diversas estratégias, como a rebelião, a destruição de vilas e plantações e a recusa em adotar a religião e os costumes dos europeus.



Guerrilhas,
gravura de
Johann Moritz
Rugendas, 1835.

Atividade complementar

O histórico de contatos, negociações e resistência dos povos indígenas em relação aos não indígenas é marcado por episódios violentos que precisam ser conhecidos. Mesmo após a Constituição de 1988 garantir o direito desses povos à terra, o reconhecimento e a demarcação dos territórios tradicionais avançam lentamente. Para refletir sobre essa questão, faça com os estudantes uma atividade dividida em quatro etapas.

Proponha-lhes a análise da letra da canção *Canoa, canoa*, composta por Fernando Brandt e Nelson Angelo em 1977.

Em seguida, se julgar conveniente, assista com eles ao documentário *Avá-Canoeiro: o desfecho final*, dirigido por Waldir de Pina (Brasil, 1990; duração: 22min).

Depois, peça-lhes que leiam os textos relativos aos Avá-Canoeiro e aos Cinta Larga no site do Instituto Socioambiental. Se achar necessário, faça uma adaptação dos textos para facilitar a leitura.

Por fim, proponha-lhes também a leitura do artigo 231 da Constituição Federal, que reconhece os direitos básicos dos povos indígenas.

Concluídas essas etapas, solicite aos estudantes que elaborem uma lista com medidas que podem ser tomadas para garantir a proteção e a continuidade das práticas culturais dos povos indígenas.

- Detenha-se um pouco sobre a imagem de Rugendas nesta página. Observe que ela foi produzida já na década de 1830, muito depois dos primeiros anos da colonização e resistência indígena tratados no conteúdo dessas páginas. Questione os estudantes a respeito da continuidade da resistência indígena representada por Rugendas; observe também a forma como os indígenas são representados na imagem – em zonas mais escuras da cena, nus, associados à natureza, por oposição aos “civilizados”. Questione-os: essa imagem procurava legitimar a violência contra os povos originários?

Ao tratar do fluxo de colonos para a América portuguesa, leva-se em conta a dinâmica das populações no projeto colonizador, relacionando o conteúdo à habilidade EF07HI12.

- A imagem do Pátio do Colégio suscita uma reflexão sobre o patrimônio histórico, especialmente aquele relacionado ao período colonial. Muitos municípios brasileiros ainda guardam edificações civis, militares e religiosas desse tempo da colonização. É possível, então, incentivar os estudantes a pensar sobre a presença e/ou a ausência desses objetos do patrimônio histórico no município em que vivem. O questionamento pode se dirigir também à identificação dos marcos espaciais e simbólicos que remetem à fundação dos municípios em qualquer tempo, visto que muitos são recentes, sobretudo nas regiões Centro-Oeste e Norte. De qualquer forma, em cada circunstância, é possível avaliar o longo processo de ocupação do território e/ou a identificação dos espaços contemporâneos e refletir sobre os momentos iniciais da colonização.

- É conhecida a história do patrimônio no Brasil e a identificação do período colonial como momento fundacional desse patrimônio. Sabe-se também que, nas primeiras definições e políticas patrimoniais, as referências e práticas associadas aos afro-brasileiros, indígenas e grupos populares foram relegadas a segundo plano. Entre as décadas de 1930 e 1970 pelo menos, privilegiou-se o patrimônio edificado, havendo pouco lugar para o que seria conhecido como patrimônio imaterial ou intangível.

Imagens em contexto!

O padre jesuíta José de Anchieta foi um dos religiosos que acompanharam a comitiva de Duarte da Costa. Em 25 de janeiro de 1554, ele e o padre Manuel da Nóbrega fundaram o Colégio de São Paulo, instituição considerada a origem da cidade de São Paulo.

O colégio, com o apoio de líderes indígenas locais, tornou-se uma referência importante no projeto de converter os habitantes da América portuguesa ao catolicismo.

Segundo e terceiro governos-gerais

O segundo governador-geral, Duarte da Costa, chegou às terras americanas em julho de 1553, liderando uma comitiva de cerca de 260 pessoas, que incluía membros da nobreza, religiosos e moças órfãs enviadas para se casar com colonos. Com o apoio da Igreja Católica, os casamentos eram promovidos para povoar o território e evitar a miscigenação entre os colonizadores portugueses e as mulheres indígenas.

Entre as muitas dificuldades enfrentadas por Duarte da Costa durante sua administração se destacaram: a resistência constante de povos indígenas hostis à presença portuguesa e uma tentativa de invasão de franceses ao litoral da colônia.

Mem de Sá, que assumiu o governo-geral em 1558, conviveu com a falta de recursos e ainda enfrentou uma grave epidemia de varíola que atingiu a Bahia. Durante seu governo, que se estendeu até 1572, foi fundada a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, e os franceses foram expulsos dessa região.

Assim como na América espanhola, a estrutura administrativa montada pelos portugueses era formada por instituições civis, militares e religiosas e variou de acordo com o tempo e com as necessidades. Diferente dos espanhóis, porém, no primeiro século os portugueses centraram a colonização nas regiões litorâneas e não fundaram universidades, imprensa ou outros centros de produção cultural e intelectual.



Protesto de indígenas Guarani pela demarcação de terras em frente ao Pátio do Colégio, em São Paulo (SP). Foto de 2014.

- A imagem dos Guarani no Pátio do Colégio revela uma tensão importante entre a história preservada e a que foi de alguma maneira silenciada. O Pátio do Colégio se relaciona à fundação da cidade de São Paulo e à catequese, feita pelos jesuítas, dos grupos indígenas que habitavam o Planalto Paulista.

Dados numéricos sobre a captura do navio francês *Peregrina* foram retirados de: BUENO, E. *Capitães do Brasil: a saga dos primeiros colonizadores*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006. p. 8.

Os franceses na América portuguesa

No início do século XVI, a posse do litoral da América portuguesa não estava assegurada aos ibéricos. Alguns países europeus, como a França, contestaram a validade do Tratado de Tordesilhas, de 1494, que estabeleceu a divisão das terras sul-americanas entre Portugal e Espanha.

Interessados na exploração comercial do pau-brasil, os franceses visitavam com frequência o território desde 1501. Quase três décadas depois, embarcações da França ainda mantinham com os indígenas da América um intenso e lucrativo comércio.

Em 1532, por exemplo, o navio francês *Peregrina* foi capturado no porto de Málaga, na Espanha. Ele continha aproximadamente 15 mil toras de pau-brasil, além de 3 mil peles de onça, seiscentos papagaios, uma grande diversidade de óleos medicinais, pimenta, sementes de algodão e amostras minerais.

Essa apreensão foi decisiva para o rompimento de relações entre Portugal e França. Com isso, em 1555, os franceses organizaram uma ação ambiciosa: estabeleceram na Baía de Guanabara (em parte do território correspondente ao do atual Rio de Janeiro) um assentamento permanente chamado França Antártica.

Como você estudou no capítulo 3, após a Reforma Protestante, a monarquia francesa enfrentou um período prolongado de guerras e agitações populares, envolvendo forças católicas e protestantes. Com a fundação desse núcleo de colonização, o governo francês, oficialmente católico, tinha dois objetivos: expandir seu comércio ultramarino e livrar-se dos protestantes, enviando-os como colonos para a América.

Imagens em contexto!

Assim que chegaram à América portuguesa, no século XVI, os franceses iniciaram a construção de um forte militar na Ilha de Villegagnon, na Baía de Guanabara, local onde estabeleceram a França Antártica. O objetivo deles era se defender dos ataques dos lusitanos. O forte recebeu o nome de Coligny, em homenagem ao líder protestante Gaspard Coligny, um dos idealizadores do projeto.

Escola Naval construída no século XX na Ilha de Villegagnon, Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2020. Nesse local, no século XVI, os franceses instalaram o Forte de Coligny.



BNCC

Ao tratar da França Antártica, o conteúdo se relaciona à colonização e às reformas religiosas, colaborando para o desenvolvimento da habilidade EF07HI05. Ademais, o conteúdo engloba as disputas comerciais entre portugueses e franceses, favorecendo o desenvolvimento da habilidade EF07HI13.

Ampliando

No texto a seguir, Paulo Knauss faz referência a Henriville, um povoado da Guanabara projetado para ser a sede do Estado francês na América.

“[...] A cidade projetada [de Henriville] seria a sede da colônia francesa e se distinguiria do estabelecimento na ilha, que hoje chamamos de Villegagnon. [...]”

[...] Observa-se que o projeto de cidade se organizava [...] como um povoamento protegido pelo seu caráter militar, mas também pela sua capacidade econômica, articulada pela produção voltada para garantir subsistência. A escravidão de nativos aparecia como possibilidade para sustentar a colonização [...]. O vínculo entre a dimensão militar e econômica garante a fonte dessa mão de obra [...]. Complementava esse quadro o fato de a colônia surgir como ponta de lança do controle de fronteiras e de acesso aos caminhos que levavam às riquezas, representadas pelos metais andinos. [...] Henriville deveria ser a tradução do poder colonial francês, tal como o seu nome traduzia por sua identificação com o monarca chefe de Estado, Henrique II.”

KNAUSS, P. No rascunho do Novo Mundo: os espaços e os personagens da França Antártica. *História*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 145-146, 2008.

Curadoria

Desmundo (Filme)

Direção: Alain Fresont. *Brasil*, 2003. Duração: 101 min.

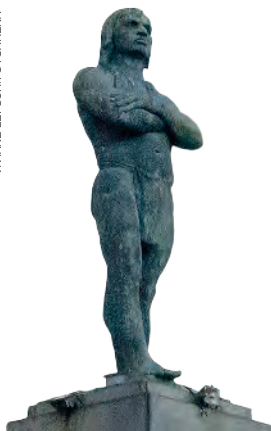
O filme apresenta uma visão dos primeiros momentos da colonização de São Paulo. Pelas opções realistas do diretor, no filme foram reconstruídos a prosódia do português quinhentista e cenários e figurinos condizentes com a cultura material do período. Questões importantes como o casamento e a presença dos cristãos-novos constituem parte essencial da trama adaptada do romance homônimo de Ana Miranda. O filme é indicado somente para professores, pois a classificação indicativa é 14 anos.

O conteúdo segue tratando das disputas e configurações do território colonial, o que favorece o desenvolvimento da habilidade EF07HI12.

Agora é com você!

1. A extração do pau-brasil ou ibirapitanga.
2. A Coroa portuguesa passou a incentivar a colonização do território por receio de que este fosse invadido por outros europeus após a descoberta de grande quantidade de ouro e prata nas colônias espanholas. O outro motivo foi a concorrência no comércio de especiarias, que contribuiu para diminuir o preço dessas mercadorias na Europa.
3. Não. Muitos foram os conflitos entre europeus e indígenas. Estes resistiram de diversas maneiras: por meio da destruição de vilas e plantações, da organização de rebeliões e da recusa à adoção da religião e dos costumes europeus.
4. Os franceses estabeleceram, em 1555, na Baía de Guanabara, atual território do Rio de Janeiro, um assentamento permanente chamado França Antártica. A colônia ganhou força em virtude do contexto da Reforma Protestante na Europa. Com o advento do protestantismo, a monarquia francesa mergulhou em um período prolongado de guerras e agitações populares envolvendo forças católicas e os huguenotes (protestantes calvinistas). Assim, com a fundação desse núcleo de colonização no Brasil, o governo francês tinha dois objetivos: expandir seu comércio ultramarino e, ao mesmo tempo, livrar-se dos protestantes, enviando-os como colonos para a América. Mais tarde, os franceses fundariam outra colônia no território, a França Equinocial, no atual estado do Maranhão.

VIVIANE LEFSCHFOTOARENA



Estátua em homenagem ao indígena Arariboia, em Niterói (RJ). Foto de 2021.

Conflitos e alianças

Na França Antártica, os franceses firmaram alianças com alguns grupos indígenas locais que se dispuseram a lutar contra os portugueses, principalmente para combater a escravidão. Esses indígenas eram denominados Tamoio. Os portugueses, por sua vez, aliaram-se aos Guaianá, Temiminó e Carijó, inimigos dos Tamoio.

No conflito, destacou-se o líder indígena Arariboia, posteriormente batizado com o nome cristão de Martim Afonso de Souza, em homenagem ao donatário português. Atuando como intermediário entre os indígenas e os europeus, Arariboia ficou ao lado de Estácio de Sá, sobrinho do governador-geral e fundador do povoado de São Sebastião do Rio de Janeiro. A expulsão definitiva dos franceses ocorreu em 1567.

França Equinocial

Após a expulsão da França Antártica, os franceses fundaram outra colônia em 1612, no atual estado do Maranhão: a França Equinocial. Com a construção do Forte de São Luís, eles exploraram a costa norte da América portuguesa e chegaram até a foz do Rio Amazonas.

Em 1614, com o apoio dos indígenas Tremembé, os portugueses conseguiram tomar o Forte de São Luís, colocando fim à presença francesa na América portuguesa.

Centro histórico de São Luís (MA). Foto de 2020. Essa é a única cidade brasileira fundada por franceses.



ALEX TALBERPULSAR IMAGENS

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

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Qual foi a principal atividade econômica realizada no começo da colonização da América portuguesa?
2. Por que, a partir de 1530, a Coroa passou a incentivar a colonização do território?
3. Os indígenas aceitaram passivamente a colonização do território em que viviam pelos portugueses? Justifique sua resposta.
4. Explique como ocorreu a tentativa de colonização do litoral da América portuguesa pelos franceses.

Orientação para as atividades

Para realizar as atividades do box “Agora é com você!”, é necessário identificar os primeiros movimentos da colonização e as disputas entre as potências europeias pelo território, compreendendo a integração da América aos conflitos europeus. É preciso identificar também as resistências indígenas à colonização. Na correção ou na proposição das atividades, converse com os estudantes sobre a importância de compreender a diversidade de sujeitos e de processos históricos envolvidos na colonização.

Cruzando fronteiras

O trecho a seguir foi retirado da obra *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*, de 2015. O livro foi escrito pelo líder indígena Davi Kopenawa e pelo antropólogo francês Bruce Albert, que durante mais de trinta anos acompanhou os povos Yanomami na luta pelo reconhecimento oficial de suas terras na Amazônia.

“No começo, seduzidos pela beleza da floresta, mostraram-se amigos de seus habitantes. Em seguida, começaram a construir casas. Foram abrindo roças cada vez maiores, para cultivar seu alimento, e plantaram capim por toda parte, para o seu gado. Suas palavras começaram a mudar. Puseram-se a amarrar e açoitar as gentes da floresta que não seguiam suas palavras. Fizeram-nas morrer de fome e de cansaço, forçando-as a trabalhar para eles. Expulsaram-nas de suas casas para se apoderar de suas terras. Envenenaram sua comida, contaminaram-nas com suas epidemias. Mataram-nas com suas espingardas e esfolaram seus cadáveres com facões, como caça, para levar as peles para seus grandes homens. Os xamãs conheciam todas essas antigas palavras. Tinham-nas ouvido ao fazerem dançar a imagem desses primeiros habitantes da floresta. Contam os brancos que um português disse ter descoberto o Brasil há muito tempo. Pensam mesmo, até hoje, que foi ele o primeiro a ver nossa terra. Mas esse é um pensamento cheio de esquecimento! Omama nos criou, com o céu e a floresta, lá onde nossos ancestrais têm vivido desde sempre. Nossas palavras estão presentes nesta terra desde o primeiro tempo, do mesmo modo que as montanhas onde moram os xapiri. Nasci na floresta e sempre vivi nela. No entanto, não digo que a descobri e que, por isso, quero possuí-la. Assim como não digo que descobri o céu, ou os animais de caça! Sempre estiveram aí, desde antes de eu nascer. Contento-me em olhar para o céu e caçar os animais da floresta. E só. E é esse o único pensamento direito.”

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 252-253.

Nesse relato, Davi Kopenawa trata da presença dos europeus no Brasil pela perspectiva dos povos indígenas. Com base na reflexão que ele propõe, faça as atividades a seguir.

Responda no caderno.

1. De acordo com o líder Yanomami, como o contato com os europeus modificou as formas de existência dos povos indígenas?
2. Pode-se afirmar que Davi Kopenawa concorda com a afirmação de que um português descobriu o Brasil há muito tempo? Justifique sua resposta.
3. Identifique no texto traços da oralidade indígena.

137

Cruzando fronteiras

Nessa seção, analisa-se um trecho da obra *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert. Promove-se uma interface com os componentes curriculares língua portuguesa e geografia ao analisar traços da oralidade indígena presentes no texto e chamar a atenção dos estudantes para as transformações no modo de vida indígena a partir do contato com as sociedades não indígenas.

Atividades

1. Davi Kopenawa afirma que inicialmente os europeus, seduzidos pela floresta, fizeram-se amigos de seus habitantes, mas com o tempo passaram a modificar as terras indígenas, construindo casas e roças e abrindo pastos para a criação de gado. Essas modificações foram acompanhadas de ações violentas contra os povos da floresta, que, obrigados a trabalhar para os europeus, acabaram vítimas de fome, exaustão e epidemias, além da expulsão de suas terras e casas.
2. Não. O relato mostra que Davi Kopenawa discorda da ideia, repleta de esquecimento, de que um português descobriu o Brasil. Ele reitera diversas vezes a presença de seus ancestrais no território desde tempos imemoriais e aponta uma lógica distinta de relação dos humanos com a floresta, que não envolve descoberta, posse ou propriedade do território.
3. O uso de expressões linguísticas como “no começo” e “desde o primeiro tempo” ou de construções textuais como “os xamãs conheciam” e “contam os brancos” são indícios da oralidade indígena transcritos no texto. A referência a Omama e à criação dos seres, bem como aos ancestrais indígenas do autor, também remete à lógica da oralidade, com a inclusão de histórias narradas de geração em geração.

Interdisciplinaridade

A seção “Cruzando fronteiras” contribui para o desenvolvimento das seguintes habilidades dos componentes curriculares língua portuguesa e geografia: **EF69LP44** – “Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção”; **EF07GE03** – “Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades”.

Atividades

Organize suas ideias

1. a) V; b) F; c) V; d) F. Correções: b) Com exceção das capitanias de Pernambuco e São Vicente, as capitanias hereditárias fracassaram no objetivo de promover o povoamento europeu e a exploração do território. d) A vida dos colonos foi marcada por interações amistosas e conflituosas com os indígenas do litoral.

Aprofundando

2. a) No quadro, é representado um contato interessado e amistoso entre europeus e indígenas.

b) Os indígenas foram representados de forma pacífica e como parte do ambiente (natureza). Além disso, o olhar do pintor parece reproduzir um dos argumentos de Pero Vaz de Caminha: o da predisposição dos indígenas em aceitar os preceitos da fé cristã.

3. a) Na primeira imagem, destacam-se estruturas produzidas pela mão humana relacionadas às atividades militares de defesa (como o forte e a cidadela) e de administração (casa do governador e câmara municipal). Na segunda, as estruturas humanas também estão presentes (pista de pouso, aldeia, campo de futebol, posto etc.), mas a representação de elementos naturais (Rio Xingu, céu, córregos, vegetação, nascente e poente) ganha maior destaque. A disposição circular das habitações (aldeia) na segunda imagem também pode ser mencionada.

b) Explore a autoria de cada uma das imagens. João Teixeira Albernaz I foi um cartógrafo português do século XVII que registrou, em meios oficiais, a exploração colonial da América portuguesa, representando as principais edificações envolvidas nesse processo (igrejas católicas, órgãos administrativos coloniais e instalações militares portuguesas), indicando que estes aspectos eram considerados importantes pela sociedade colonialista. Já a segunda imagem foi produzida por Napikü Ikpeng – professor indígena do Parque Indígena do Xingu – com o objetivo de ensinar geografia para os povos do Xingu (entre os quais os Ikpeng). Essa representação pode ser considerada um exemplo de etnocartografia, pois, na imagem, são destacados os elementos culturais e naturais que considera fundamentais para seu próprio povo.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. No caderno, identifique as afirmativas verdadeiras e as falsas. Em seguida, corrija as incorretas.

a) Os primeiros trinta anos de presença portuguesa na América foram marcados por poucas expedições, em geral de reconhecimento de território.

b) A partir de 1530, as capitanias hereditárias promoveram o desenvolvimento de todas as regiões da colônia com baixo custo para a Coroa portuguesa.

c) A exploração do pau-brasil por meio do escambo foi a principal atividade desenvolvida nos primeiros anos da América portuguesa.

d) A vida dos portugueses na colônia era tranquila em razão da relação amigável que eles mantinham com os diversos povos indígenas do litoral.

Aprofundando

2. Analise a pintura *Primeira missa no Brasil*, de Victor Meirelles. Em seguida, faça o que se pede.



Primeira missa no Brasil, pintura de Victor Meirelles, 1860.

a) Como a história do encontro entre portugueses e indígenas é representada no quadro?

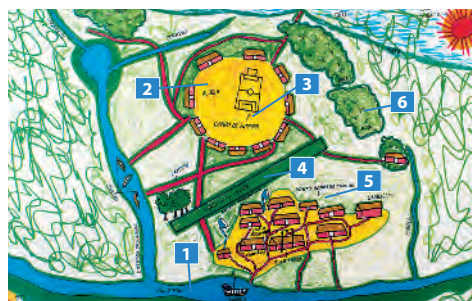
b) Como os indígenas foram representados pelo pintor?

3. Durante a colonização, os europeus estabeleceram várias formas de dominar o território, como a exploração de lotes de terra e a fundação de vilas e cidades. Entretanto, essas formas de ocupar o espaço não eram as únicas. As populações indígenas tinham suas próprias maneiras de organizar seus territórios. Ao longo dos séculos, essas populações encontraram meios de resistir e de manter seus modos de organização.

Com base nessas reflexões, analise as imagens a seguir e responda às questões.



Detalhe de *Planta da cidade de Salvador*, de João Teixeira Albernaz I, produzida no século XVII. Em destaque: 1. cidadela, 2. praça, 3. igreja, 4. casa do governador e câmara municipal e 5. forte.



Uma aldeia do Xingu, de Napikü Ikpeng, 1996.

Em destaque: 1. Rio Xingu, 2. aldeia, 3. campo de futebol, 4. pista de pouso, 5. posto indígena e 6. roças.

4. a) Os indígenas utilizavam o pau-brasil como lenha; já os europeus usavam a madeira para dela extrair uma tintura avermelhada.

b) A visão de mundo do velho Tupinambá era diferente da europeia. Para ele, não fazia sentido extrair tamanha quantidade de madeira.

c) A resposta a essa questão é, em parte, pessoal. É preciso verificar a coerência da resposta dos estudantes, observando os argumentos que eles utilizam para justificar seu ponto de vista. No texto, o autor representa uma perspectiva indígena.

Continua

- a) Quais são as principais diferenças entre as duas representações?
- b) O que essas diferenças podem sugerir sobre as sociedades que produziram cada uma delas?

4. O texto a seguir é parte de uma obra literária escrita no século XVI por Jean de Léry, missionário francês que viveu na França Antártica. Junte-se a um colega e leiam-no atentamente. Em seguida, façam o que se pede.

“Uma vez um velho perguntou-me: Por que vindes vós outros, *mairs e perôs* [franceses e portugueses], buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraíamos tinta [...].

Retrucou o velho imediatamente: e porventura precisais de muito? – Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. – Ah! retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: Mas esse homem tão rico de que me falas não morre? – Sim, disse eu, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: e quando morrem para quem fica o que deixam? – Para seus filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. – Na verdade, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós outros *mairs* sois grandes loucos, pois atravessais o mar [...] para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para

alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois de nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá [...].”

LÉRY, J. de. *Viagem à terra do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980. p. 169-170.

- a) Qual era a diferença no uso do pau-brasil pelos indígenas e pelos europeus?
 - b) Por que o velho tupinambá não compreende a prática dos europeus?
 - c) Jean de Léry apresenta uma imagem positiva ou negativa do indígena? Por quê?
 - d) Esse diálogo teria ocorrido de fato? Justifique seu ponto de vista.
 - e) Na opinião de vocês, qual deve ter sido a reação dos europeus ao ler o livro de Jean de Léry?
- 5. Neste capítulo você estudou o papel das câmaras municipais no início da colonização portuguesa. Agora, você vai realizar uma pesquisa de campo para descobrir as características das câmaras municipais na atualidade. Para isso, siga estas etapas:**
- a) No dia combinado com o professor, você e seus colegas farão uma visita à câmara de vereadores do município em que moram.
 - b) No local, anote todas as informações passadas pelo professor ou pelos monitores responsáveis pela visita.
 - c) Junte-se a outros dois colegas e dividam as seguintes tarefas: um fará uma entrevista com um funcionário do local sobre seu trabalho; o segundo vai investigar projetos em andamento; e o terceiro, projetos aprovados que impactaram a comunidade em que vocês vivem.
 - d) Como tarefa de casa, usem todas as informações obtidas para produzir um relatório sobre a pesquisa de campo. Apontem as diferenças e semelhanças entre as câmaras coloniais e as atuais e qual é a importância dessa instituição para o seu município.

5. O objetivo da atividade é incentivar a compreensão das mudanças históricas pelas quais passaram as câmaras municipais. Trata-se de uma atividade de campo, com o desenvolvimento de alguns dos procedimentos de investigação em ciências humanas. Será necessária a organização prévia de sua execução entrando em contato com a câmara municipal da cidade para agendar a visita e solicitando autorização aos responsáveis pelos estudantes. Também será preciso planejar o deslocamento dos estudantes. É importante revisar algumas noções prévias sobre o funcionamento das câmaras municipais. Oriente os estudantes a pesquisar sobre o tema e a elaborar um roteiro de entrevista. Estas são algumas perguntas que podem constar do roteiro:

- Quais são suas atribuições?
- O senhor tem algum projeto em discussão? Se tiver, de que trata o projeto?
- O que o senhor pretende colocar em pauta?

Prepare os estudantes para o dia da visita à câmara municipal da cidade, solicitando-lhes que levem o termo de autorização assinado pelo responsável, água, materiais para anotação (caderno, lápis, caneta etc.) e o que mais julgarem necessário. Além disso, instrua-os a respeitar as regras de visitação do local. Oriente-os a anotar informações sobre a organização e os trabalhadores do local, a quantidade de vereadores que fazem parte da câmara, os projetos que estão em votação e os já votados que afetam (e como afetam) a comunidade em que vivem. Após a visita, oriente-os na produção do relatório, que pode ser apresentado em meio digital. Peça-lhes que indiquem as diferenças e semelhanças entre as câmaras municipais coloniais e as atuais e comentem a importância desse órgão para a sociedade, citando os projetos aprovados e em discussão.

Continuação

d) A questão é relativamente aberta. Busca-se incentivar os estudantes a refletir sobre a natureza do documento em questão, que é uma obra literária. Não se pode afirmar se a conversa ocorreu de fato ou não. No entanto, a obra de Léry é conhecida pelos antropólogos pelo “frescor do olhar”, ou seja, por ter sido escrita por alguém que viveu as experiências que relatou. Ele publicou seu livro em 1578, vinte anos depois de regressar à França e após ter vivido os horrores do Massacre da Noite de São Bartolomeu.

e) A resposta dos estudantes pode girar em torno do imaginário europeu a respeito do indígena americano, mas é possível que alguns deles mencionem que os europeus podem ter sentido certo incômodo diante do questionamento de seus princípios e valores.

Abertura

Por meio da análise da obra *Monumento às bandeiras*, de Victor Brecheret, pretende-se chamar a atenção dos estudantes para um dos temas do capítulo: a importância dos indígenas no processo de estruturação da América portuguesa e a construção, no estado de São Paulo, de uma memória que tende a apagar essa herança para favorecer a imagem, bastante difundida, do bandeirante como herói paulista. Nesse sentido, o capítulo se inicia com uma fotografia do monumento em 2013, quando foi alvo de uma intervenção em virtude da votação da PEC 205, que alterava as regras para a demarcação de terras indígenas no Brasil. Como é possível notar, tanto o debate sobre a memória como a história em si são dinâmicos e, portanto, reatualizam questões do passado diante de demandas do presente.

Atividades

1. Na obra é representado um grupo de pessoas dispostas em fila e, atrás delas, uma canoa. Os homens que dirigem a comitiva são bandeirantes. Os personagens seguintes formam um conjunto que mistura portugueses (homens barbados) com outros povos, em especial indígenas. A canoa representa as monções, expedições fluviais que ligavam a vila de São Paulo e seus arredores a outras regiões. O conjunto da obra representa uma espécie de marcha colonizadora na conquista da terra, indicando a possível ação desbravadora dos bandeirantes.

2. A tinta vermelha provavelmente foi utilizada para simbolizar o sangue indígena derramado durante as ações dos bandeirantes. As bandeiras eram organizadas com o intuito de capturar e escravizar indígenas. Isso explica a pichação da frase “bandeirantes assassinos” na canoa. É importante também destacar para os estudantes que, apesar de se tratar de um protesto legítimo, essa ação envolveu a depredação de um patrimônio público, um problema social que pode causar muitos prejuízos ao Estado e à sociedade. Assim, debata com eles a funcionalidade dessa e de outras formas de protesto, incentivando-os a pensar a respeito de sua efetividade em propor formas de reparação histórica.

CAPÍTULO

8

A sociedade do açúcar e a expansão da América portuguesa

Em 1954, ano em que São Paulo completava 400 anos, foi inaugurado na cidade o *Monumento às bandeiras*, de Victor Brecheret. A obra foi encomendada para homenagear os bandeirantes, que, desde o fim do século XIX, passaram a ser considerados responsáveis pela grandeza territorial do Brasil e, por isso, celebrados como heróis paulistas. Nas últimas décadas, no entanto, a memória sobre eles tem sido questionada.

Em 2013, quando o Congresso se preparava para votar uma proposta de emenda constitucional que alterava as regras para a demarcação de terras indígenas, líderes de alguns movimentos sociais jogaram tinta vermelha sobre o monumento e registraram as seguintes palavras: “bandeirantes assassinos”. Esse tipo de intervenção revela a importância do debate sobre a memória e a história.



Monumento às bandeiras, de Victor Brecheret, em São Paulo (SP). Foto de 2013.



Responda oralmente.

1. Quem são os personagens da obra? Como eles foram representados no monumento?
2. Por que algumas pessoas jogaram tinta vermelha sobre o monumento? Relacione esse gesto à frase pichada na canoa.
3. Como monumentos históricos podem ser ressignificados ao longo do tempo?

140

3. Toda memória histórica é dinâmica e está relacionada a um processo de lembrança e esquecimento. Nos diversos monumentos do passado, a capacidade de esquecer é tão importante quanto a de lembrar. Nesse caso específico, trata-se de um monumento que glorifica a ação dos bandeirantes como desbravadora e responsável por fundar a grandeza territorial do Brasil, atribuindo protagonismo aos paulistas e ao estado de São Paulo. Essa memória deixa de lado a violência contra a população indígena, escravizada e dizimada no processo de interiorização da América portuguesa. O objetivo do debate é alertar os estudantes para o fato de que o mesmo monumento histórico pode ser interpretado como símbolo de heroísmo ou de opressão.

O cultivo de açúcar na América portuguesa

As primeiras mudas de cana-de-açúcar chegaram à América portuguesa em 1530, com a expedição de Martim Afonso de Souza, e foram plantadas no litoral de São Vicente.

A escolha desse produto não foi aleatória. Além de o açúcar ser consumido na Europa como artigo de luxo, a Coroa portuguesa tinha experiência no plantio da cana nas ilhas do Atlântico (arquipélagos de Açores, Cabo Verde e São Tomé) e na comercialização do produto, distribuído pela Europa com o auxílio de comerciantes **neerlandeses**.

Ao longo dos séculos XVI e XVII, a lavoura canaveira tornou-se a principal atividade econômica da América portuguesa. A grande procura pelo produto na Europa tornava seu comércio altamente lucrativo.

Os engenhos do Nordeste

A cana-de-açúcar foi amplamente explorada, sobretudo no território correspondente ao da atual Região Nordeste. O açúcar era produzido nos engenhos, as unidades produtivas que caracterizavam as condições de riqueza, poder e prestígio na América portuguesa dos primeiros séculos de colonização.

A abertura de campos de cultivo era feita com a derrubada de árvores e a queima da floresta, causando danos à vegetação nativa, principalmente na Mata Atlântica. A madeira extraída nesse processo era empregada na construção dos engenhos, nas fornalhas que transformavam o caldo de cana, extraído na moenda, em melaço, e no cozimento de alimentos consumidos no engenho.

Outro recurso natural importante era a água, utilizada para a produção de alimentos, a criação de animais e o consumo humano.

Neerlandês: nascido nos Países Baixos (Holanda). No Brasil, os termos *Holanda* e *holandês* são mais difundidos, embora se refiram apenas a uma das regiões dos Países Baixos. Em razão de ser mais usual, nos livros desta coleção foi empregado o termo *holandês*.

Imagens em contexto!

Além das áreas de cultivo, faziam parte das instalações de um engenho as estruturas necessárias à moagem da cana e à produção do açúcar, a residência do senhor (conhecida como *casa-grande*), o alojamento dos trabalhadores (a maioria escravizada) e, muitas vezes, uma capela.

Engenho, pintura de Frans Post, século XVII. Textos inseridos posteriormente para fins didáticos.



FRANS POST - PALÁCIO ITAMARATI, MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, BRASÍLIA

141

Objetivos do capítulo

- Descrever a organização das estruturas econômicas, culturais e sociais do Brasil colonial em torno do comércio do açúcar, a partir de 1530.
- Caracterizar as relações sociais, econômicas, culturais e políticas que se formaram nos engenhos coloniais.
- Demonstrar o conceito de guerra justa e a brecha jurídica que autorizou a escravização de indígenas na América portuguesa, analisando a importância dessa ação para o projeto colonial português na América.
- Analisar a atuação dos padres jesuítas no território colonial português.
- Analisar a atuação dos bandeirantes paulistas no interior do território colonial, bem como os discursos criados sobre eles.
- Analisar a construção do mito dos heróis bandeirantes.
- Demonstrar a importância de várias atividades econômicas, além do açúcar, na criação de um mercado e de uma dinâmica produtiva própria da América portuguesa, com destaque para o processo de extração das drogas do sertão, a pecuária e o plantio de mandioca.

Justificativa

Os objetivos listados neste capítulo têm a importante função de sensibilizar os estudantes para a importância do comércio do açúcar nos primeiros séculos da colonização da América portuguesa, demonstrando como se configuravam as relações sociais, culturais e econômicas nos engenhos, analisando processos simbólicos e violências por trás da escravização de indígenas, africanos e afrodescendentes. O incentivo a processos como os de análise e interpretação ocorre por meio da crítica à construção do mito do herói bandeirante, por meio da qual se objetiva ensinar o desenvolvimento de um pensamento crítico relacionado à produção de conhecimento histórico e à ressignificação dos símbolos de poder.

BNCC

A abertura na página 140, por envolver a análise do *Monumento às bandeiras*, apontando interpretações e agentes diferentes que disputam a narrativa do passado, mobiliza as **Competências Específicas de História nº 4 e nº 6**. Ao associar a produção da cana-de-açúcar na América portuguesa à alta procura do produto na Europa, com o consequente estabelecimento de relações comerciais, o conteúdo da página 141 contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI02**.

Ao explorar o estabelecimento da produção açucareira e a incorporação de indígenas e africanos como mão de obra nas áreas de colonização portuguesa, mobiliza-se a habilidade EF07HI12.

- Havia muitos lavradores que não possuíam engenho. Parte deles cultivava a cana em terras próprias e negociava com os senhores as condições para moê-la nos engenhos. Outra parte arrendava terras, sendo obrigada a moer a cana no engenho do proprietário e a entregar a ele uma parcela da produção.
- De acordo com o historiador Stuart B. Schwartz, apenas nas décadas de 1620 e 1630 os trabalhadores de origem africana superaram em número os de origem indígena na produção de cana-de-açúcar. Assim, os ameríndios foram a principal mão de obra empregada durante um século e continuaram a atuar na economia canavieira mesmo após a chegada maciça de africanos escravizados. Para saber mais sobre a importância da mão de obra indígena e sobre o emprego conjunto de trabalhadores africanos e indígenas nos engenhos, consulte: SCHWARTZ, S. B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- Há quem afirme, erroneamente, que os indígenas não eram adaptados ao trabalho, o que justificaria a opção pelo emprego da mão de obra de escravizados africanos. Durante a colonização, grupos indígenas foram sistematicamente escravizados, especialmente entre o século XVI e o início do século XVIII, com as expedições de captura lideradas pelos bandeirantes. O trabalho dos indígenas escravizados foi usado nas lavouras e na construção de obras públicas, como o Aqueduto da Carioca (os famosos Arcos da Lapa), no Rio de Janeiro. Além disso, no norte da colônia, os indígenas foram a principal mão de obra empregada nas expedições de coleta de produtos da floresta, como o cacau, o pau-cravo, a baunilha e o guaraná, conhecidos como drogas do sertão.

Dados numéricos sobre os engenhos de açúcar foram retirados de: FÁRIA, S. C. Engenho. In: VAINFAS, R. *Dicionário do Brasil colonial: 1500-1808*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 201.

Mestre de açúcar:

responsável pela qualidade do produto e pela supervisão de todo o processo de produção.

Purgador: responsável pelo processo de clareamento do açúcar.

Guerra justa: princípio estabelecido por Santo Agostinho, com base no qual se determinavam os casos em que o cristão podia recorrer às armas. A guerra justa devia ser defensiva e destinar-se à reparação de uma injustiça. Na América, ela foi justificada diante da aliança de indígenas com povos europeus inimigos dos portugueses, por exemplo.

O trabalho e os trabalhadores nos engenhos

Nos engenhos coloniais havia trabalhadores livres e escravizados. Entre os trabalhadores livres (que recebiam remuneração), estavam o **mestre de açúcar**, o **purgador**, os carpinteiros, os pedreiros, os vaqueiros e os feitores. Eles atuavam nas diferentes etapas de preparação do açúcar e na manutenção e supervisão dos engenhos.

A maioria dos escravizados, por sua vez, trabalhava na lavoura, na moenda e nos serviços domésticos. No século XVII, os engenhos possuíam em média 65 escravizados, sendo que nas grandes propriedades esse número poderia chegar a 200. No início, foi empregada essencialmente a mão de obra indígena. Contudo, a Igreja e a Coroa portuguesa condenaram a escravização dos indígenas, limitando sua incorporação à lavoura canavieira.

Mesmo sendo proibida, a escravização indiscriminada dos nativos continuou a ocorrer na América portuguesa até o início do século XIX. Para justificar essa situação, os europeus usaram o argumento da **guerra justa**, segundo o qual era permitido aprisionar e escravizar os povos hostis aos colonizadores ou que não aceitassem a religião católica.

Na segunda metade do século XVII, os portugueses passaram a explorar principalmente o trabalho de africanos escravizados, trazidos em larga escala para a colônia em função da ampliação da lavoura açucareira e da descoberta do ouro na região das Minas Gerais.

Os locais onde eles viviam, chamados senzalas, eram precários e pouco ventilados. Os escravizados eram obrigados a trabalhar durante muitas horas, recebendo pouca alimentação, e estavam sujeitos à violência, incluindo castigos físicos.

ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO



Instrumentos dos séculos XVIII e XIX utilizados para o castigo de escravizados.



Imagens em contexto!

O emprego de instrumentos de castigo, como algemas, gargalheira, palmatória, ferro para marcar o corpo, entre outros, fez parte do cotidiano da colônia e continuou também no Brasil independente até o final do século XIX.

- Estima-se que a quantidade de indígenas inseridos no sistema produtivo, no auge do cacau na Amazônia, era equivalente à de escravizados negros nos períodos do auge da produção da cana de açúcar na Bahia, assim como no da atividade mineradora em Minas Gerais.

A sociedade do açúcar

Além de unidades produtoras de açúcar, os engenhos eram locais onde se desenvolviam as relações sociais, celebrações e festividades da colônia. Era neles que conviviam o senhor, sua família, seus agregados e os trabalhadores livres e escravizados.

Os senhores compunham a aristocracia local, formando o grupo de maior destaque econômico e político. Nos engenhos, contudo, as condições de vida eram muito simples. Na residência da maioria dos senhores, o chão era de terra batida e havia poucos móveis e utensílios.

O chefe da família, quase sempre um homem branco, determinava a organização interna de sua casa e as pessoas que dela faziam parte: mulher, filhos, agregados e trabalhadores do engenho. Esse tipo de organização familiar ampliada, cujos membros ficam submetidos ao poder quase absoluto do chefe da casa, é denominado família patriarcal.



Funcionário público saindo de casa com a família, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1835.

Agora é com você!

1. O que era o princípio da guerra justa? De que modo ele foi apropriado pelos colonizadores portugueses na América?
2. Qual foi a importância do açúcar para a organização da sociedade e da economia coloniais na América portuguesa? Cite exemplos e comente-os.
3. Defina o que era uma família patriarcal no contexto da sociedade do açúcar.

Dica

LIVRO

Mulher e família na América portuguesa, de Luciano Figueiredo. São Paulo: Atual, 2004. (Coleção Discutindo a História do Brasil).

O autor traça nesse livro um panorama dos diferentes tipos de família existentes na América portuguesa dos três primeiros séculos, com destaque para o protagonismo de mulheres.

Imagens em contexto!

Na imagem foi representado um homem branco (o patriarca) conduzindo familiares e criados. Nessa sociedade, pautada pela lógica do patriarcalismo, o casamento significava a garantia de respeitabilidade, segurança e ascensão para muitas famílias.

Responda no caderno.

143

Agora é com você!

1. Tratava-se do princípio com base no qual se justificavam os casos em que os cristãos recorriam às armas legitimamente. Tais casos deviam destinar-se à reparação de uma injustiça e não podiam desencadear violência. Ele foi utilizado pelos colonos para escravizar indígenas com a justificativa de que estes muitas vezes se aliavam aos inimigos dos portugueses ou recusavam o processo de catequese.

2. Em razão dos altos lucros obtidos com a produção do açúcar, durante o século XVI formou-se em torno dos engenhos uma sociedade baseada na agricultura e na escravização. Nos engenhos, viviam o senhor (dono das terras e das edificações) e sua família, os agregados e os trabalhadores livres e escravizados. Lá ocorriam festas, enterros, casamentos etc.

3. Tratava-se de uma organização familiar ampliada, com muitos criados, parentes, agregados e escravizados submetidos ao poder quase absoluto do chefe da casa, na maioria das vezes um homem branco.

Orientação para as atividades

As atividades do boxe “Agora é com você!” mobilizam conceitos históricos importantes: guerra justa, organização social e família patriarcal. Proponha aos estudantes que, antes de realizá-las, releiam o conteúdo a respeito do trabalho e dos trabalhadores do engenho e da sociedade do açúcar. Após a retomada do conteúdo, terão mais facilidade para elaborar as respostas.

Curadoria

Dicionário do Brasil colonial: 1500-1808 (Livro)

Ronaldo Vainfas (dir.). Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Nessa obra dirigida pelo historiador Ronaldo Vainfas, há um verbete intitulado “Patriarcalismo”, em que Sheila de Castro Faria explica o uso do termo no contexto colonial.

Por envolver a análise de testamentos e a formulação de hipóteses interpretativas a respeito de aspectos da sociedade colonial, a seção favorece o desenvolvimento da habilidade EF07HI10, assim como das **Competências Específicas de História** nº 3 e nº 6.

Analisando o passado

O objetivo da seção é trabalhar com a leitura, pelos estudantes, de documentos do período abordado pelo capítulo. Além disso, explora a ideia de que mulheres também compunham de forma ativa a sociedade colonial, e que, mesmo em uma sociedade patriarcal – como era a sociedade colonial na América portuguesa –, algumas mulheres conseguiam inclusive serem as líderes da família, tomando decisões até sobre questões como herança.

As questões presentes na seção visam trabalhar com a leitura e interpretação desses documentos transcritos. Ao responder à segunda questão, os estudantes exercitarão a capacidade dedutiva e o protagonismo na produção do conhecimento. Para realizar a terceira atividade, precisarão interpretar o texto citado, que assinala a importância da religião para a sociedade colonial. Ao responder à última questão, eles poderão ampliar seu olhar sobre as famílias coloniais, indicando a importância assumida por algumas mulheres naquele contexto.

Analisando o passado

A seguir, são reproduzidos trechos de testamentos e **inventários** produzidos entre 1643 e 1690. Eles revelam diversos aspectos da sociedade colonial portuguesa na América, como a estruturação das famílias e o conceito de propriedade. Leia os textos atentamente e depois faça o que se pede.

” TEXTO 1

“Declaro que tenho um moço do **gentio da terra** da minha obrigação que é meu tio, irmão de minha mãe, casado com uma índia da aldeia e assim por bons serviços que me tem feito [...] o deixo **forro** e livre.”

Testamento de Antonio Nunes, 1643. In: MONTEIRO, J. Alforrias, litígios e a desagregação da escravidão indígena em São Paulo. *Revista de História*, n. 120, p. 49, 1989.

” TEXTO 2

“CATARINA RIBEIRO

Inventário e Testamento

SAESP [Sistema de Arquivos do Estado de São Paulo], cx 21, não publicados

Ano: 1690

Documento escrito com tinta **ocre** já desbotada, com poucas folhas, trechos ilegíveis e outros atacados por **traças**.

Anotações de: Regina Moraes Junqueira

Em seu testamento, além de **invocações pias**, refere-se ao filho André Mendes que tinha lhe dado algum dinheiro. Declarou que a filha Clara Domingues estava **inteirada** de seu dote.

Legou a moça Antonia para a filha Maria.

Deixou à neta Ana Luiz um sítio onde ela já morava. Legou um sítio em Boigimirim à neta Ana Vidigal. Declarou que possuía gentios da terra dados a ela pelo neto Diogo Domingues.

Pedi para ser sepultada na Matriz ‘donde tenho cova própria onde estão meus defuntos enterrados, envolta no hábito de São Francisco.’

Catarina Ribeiro: inventário e testamento, 1690. *Projeto Compartilhar*. Disponível em: <http://www.projetoconpartilhar.org/SAESPn/catarinaribeiro1690.htm>.

Acesso em: 3 fev. 2022.

Inventário: levantamento dos bens de uma pessoa, feito após sua morte.

Gentio da terra: expressão utilizada antigamente para se referir aos indígenas.

Forro: alforriado, liberto da condição de escravizado.

Curadoria

Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia (Livro)

Mary Del Priore. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

Com base em documentos do século XVI ao XVIII, a historiadora apresenta personagens comuns e situações cotidianas para caracterizar as condições das mulheres na América portuguesa. A leitura propicia o estabelecimento de paralelos e rupturas entre o Brasil colonial e o contemporâneo.

Ocre: cor alaranjada.

Traça: neste caso, traça de livro, inseto de coloração acinzentada, de hábito noturno, que come papel.

Invocação: neste caso, um manifesto de fé e de boas intenções antes de passar a mencionar bens materiais.

Pio: religioso.

Inteirar: saber, estar ciente.

Legar: deixar como herança.



Testamento de Fernão Dias Leme e de sua esposa, Catharina Camacho, escrito em 1632.



Imagens em contexto!

A maioria dos manuscritos produzidos nesse período se parece com esse documento. Por isso, no início do texto 2, há informações registradas em arquivo sobre o estado de conservação do testamento de Catarina Ribeiro, de 1690, guardado no Acervo do Museu de Arte Sacra, em São Paulo (SP).

Responda no caderno.

1. Do que tratam os textos apresentados?
2. Com base na análise do texto 1, é possível afirmar que durante o período colonial houve casos de parentesco entre senhores e escravizados? Justifique.
3. Com base na análise do texto 2, indique a importância da religião para a sociedade colonial.
4. É comum considerar que a sociedade colonial era centrada no homem, como se apenas ele pudesse ser proprietário e desfrutar de direitos legais. Entretanto, com base em um desses documentos, pode-se observar que a mulher também fazia parte dessa organização. Qual é esse documento? Justifique sua resposta.

Atividades

1. Os textos apresentados são transcrições de testamentos e inventários produzidos entre 1643 e 1690.
2. Sim. Durante o período colonial, eram comuns a prática da violência sexual dos senhores contra as mulheres escravizadas e, conseqüentemente, o nascimento de filhos considerados bastardos. No texto 1, revela-se a existência de uma relação de parentesco entre um senhor e um escravizado: o senhor era sobrinho do escravizado.
3. A religião era um dos eixos norteadores da sociedade colonial, instruindo as pessoas sobre os modos como deveriam viver e morrer. Nesse sentido, com base no texto 2, nota-se que na sociedade colonial havia preocupação com os rituais funerários, pois os vivos eram instruídos, por meio de testamentos, sobre os procedimentos que deveriam adotar no pós-morte: ao final do testamento de Catarina Ribeiro, há recomendações sobre o sepultamento de seu corpo.
4. O inventário e o testamento de Catarina Ribeiro provam a possibilidade de ascensão feminina ao governo da casa, pois foi ela quem organizou a partilha dos bens e os termos da vida futura de seus familiares.

- Oriente os estudantes durante a leitura atenta dos documentos transcritos, ajudando-os a perceber: a datação, a autoria, os personagens envolvidos e sua posição social.

Ao tratar dos povos indígenas que habitavam o chamado sertão, do processo de expropriação de suas terras e da interiorização do território colonial português, o conteúdo desta parte do capítulo favorece o desenvolvimento da habilidade EF07HI12 e da **Competência Específica de História nº 5**.

Ampliando

Os portugueses promoveram guerras de extermínio para dominar territórios de povos originários e integrá-los à economia colonial. No relato a seguir, o administrador colonial português Mem de Sá trata desse assunto.

“[...] veio recado ao governador como o gentio Tupiniquim da capitania de Ilhéus se alevantava e tinha morto muitos cristãos e destruído e queimado os engenhos. [...] antes da manhã duas horas, dei na aldeia e a destruí e matei todos os que quiseram resistir e na vinda vim queimando e destruindo todas as aldeias que ficaram atrás e porque o gentio se ajuntou e me veio seguindo ao longo da praia, lhes fiz algumas ciladas onde o cerquei e lhes foi forçado deitarem-se a nado no mar de costa brava. Mandei outros índios atrás deles e gente solta que o seguiram perto de duas léguas e lá no mar, pelejaram de maneira que nenhum Tupiniquim ficou vivo, e todos os trouxeram a terra e os puseram ao longo da praia por ordem que tomavam os corpos perto de uma légua. [...] vieram pedir misericórdia e lhes dei pazes com condição de que haviam de ser vassallos de sua alteza, pagar tributo e tornar a fazer os engenhos. Tudo aceitaram e fizeram e ficou a terra pacífica em espaço de trinta dias [...]”

SÁ, M. de. Instrumento dos serviços de Mem de Sá, 1570. *Annaes da Bibliotheca Nacional do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1905. v. XXVII, p. 133.

Semiárido nordestino: região em que predomina o bioma da Caatinga e que apresenta clima seco e quente e chuvas concentradas em poucos meses do ano.

Inóspito: que apresenta características consideradas inadequadas à sobrevivência do ser humano.

A interiorização do território colonial português

Ao longo do século XVII, a conquista e a exploração econômica do sertão eram importantes atividades dos colonos da vila de São Paulo de Piratininga. Mas o que era o sertão?

Se hoje esse termo geralmente é associado ao **semiárido nordestino**, na época da colonização, os portugueses utilizaram essa palavra com um sentido muito diferente. Inicialmente, sertão designava terras consideradas desabitadas e, frequentemente, **inóspitas**.

No território brasileiro, porém, aquilo que chamavam de sertão compreendia áreas consideradas atraentes pelos portugueses, pela possibilidade de encontrar ouro e pedras preciosas, e perigosas, por causa do medo da natureza selvagem.

Além disso, as terras do sertão não eram desabitadas, pois compreendiam os territórios de povos indígenas que tradicionalmente ocupavam essas áreas.



Cidade de São Paulo, gravura do século XVIII.

146

Curadoria

Tupinambá: o retorno da terra (Filme)

Direção: Daniela Alarcon. Brasil, 2015. Duração: 24min.

Os Tupinambá da aldeia Serra do Padeiro, na Terra Indígena Tupinambá de Olivença, no sul da Bahia, resistem à violência colonial desde o século XVI. O povo indígena luta pela demarcação de seus territórios em uma das áreas de colonização mais antigas da América. No filme, os Tupinambá contam em primeira pessoa sua história de luta e resistência. Para eles, a terra pertence aos encantados, as entidades mais importantes de sua cosmologia.

A entrada dos colonizadores no interior do território foi narrada como a história do povoamento português. Ao longo desse processo, milhares de indígenas foram escravizados e mortos para serem substituídos por algumas centenas de brancos.

Em razão disso, a conquista do chamado sertão não foi povoadora, mas um violento processo de despovoamento do território de seus habitantes originários.

Lembra-se da imagem reproduzida na abertura deste capítulo? Do *Monumento às bandeiras*, erguido em 1954 para celebrar os feitos daqueles que eram tidos como pioneiros e heróis paulistas? Talvez, agora, ele apresente para você outro significado e possa ser encarado como um monumento que narra a violência presente em nossa sociedade contra os povos originários desde o passado colonial.

Jesuítas e bandeirantes

No processo de interiorização do território colonial português, o controle sobre a população indígena foi estratégico e causou muitas disputas. Por meio da atividade missionária e das ações conduzidas pelos colonos com o objetivo de apresamento dos nativos, muitas áreas até então desconhecidas pelos portugueses foram incorporadas ao império.

Na ocupação da Amazônia, que você estudará adiante, as duas atividades estiveram presentes, destacando-se as ações conduzidas pelos padres jesuítas e pelos bandeirantes paulistas.

O índio e o tamanduá, escultura de Ricardo Cipicchia, da década de 1940. São Paulo (SP). Foto de 2009.



DOUGLAS COMETTI/FOLHAPRESS



Imagens em contexto!

A escultura retrata uma criança indígena com um tamanduá, mostrando a intensa relação que existe entre os indígenas e a natureza, seu território. Essa obra também se localiza em São Paulo, mas não está em um ponto de grande visibilidade da cidade, como ocorre com o *Monumento às bandeiras*. A escultura de temática indígena também está muito longe de possuir as grandes dimensões da obra dedicada aos bandeirantes. Perceba como monumentos são escolhas daquilo que, em determinado momento da história, se quer celebrar ou não sobre um povo, uma cultura.

147

- É recomendável conversar com os estudantes sobre o papel decisivo das doenças levadas da Ásia, da África, da Europa para a América nas conquistas coloniais. Poucos europeus, com alguns cavalos e arcabuzes – que eram armas, na época, muito ineficientes –, não dariam conta de dominar sociedades indígenas tão diversas e complexas.

- Para entender o processo colonial, é importante considerar o fato de que os povos indígenas não eram um corpo uno; eram diversos e tinham rivalidades internas muito profundas, de modo que os europeus se apresentaram como possíveis aliados de alguns, participando de disputas tradicionais. É preciso considerar, ainda, a disseminação das doenças para as quais os indígenas não tinham memória imunológica.

- Os historiadores conseguem propor mapeamentos populacionais mais consistentes do primeiro século da colonização, sobretudo em áreas com mais registros, como o centro do México. Estima-se que nessa região houve um declínio populacional na escala de 90%. Alguns autores propõem tal redução de população para a América inteira.

- Para obter informações sobre o número de indígenas na América portuguesa e seu declínio ao longo da colonização, consulte o artigo: MONTEIRO, J. M. A dança dos números: a população indígena do Brasil desde 1500. *Tempo e Presença*, n. 271, 1994, p. 17-18. É importante destacar o fato de que a depopulação ameríndia não representa apenas a morte de indivíduos, mas pode corresponder a um etnocídio (extinção de povos inteiros) e à ruptura nas cadeias de transmissão dos conhecimentos, pois os anciãos, comumente mais vulneráveis a doenças, atuam como bibliotecas vivas de conhecimentos tradicionais. Para aprofundar essa discussão, leia a obra: VILAÇA, A. *Morte na floresta*. São Paulo: Todavia, 2020.

Ao tratar do contexto das reformas religiosas durante o processo de cristianização da América e ao explorar a ação missionária dos jesuítas e o estabelecimento de aldeamentos na América portuguesa, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI05 e EF07HI12, bem como da **Competência Específica de História nº 5**.

- O desafio apresentado pelos povos indígenas da América portuguesa à conversão foi tanto que o padre Antônio Vieira chegou a dizer em sermão que “a gente destas terras é a mais bruta, a mais ingrata, a mais inconstante, a mais avessa, a mais trabalhosa de ensinar de quantas há no mundo” (“Sermão do Espírito Santo”, 1657). No mesmo sermão, o jesuíta comparou-os, ainda, a estátuas de murta (espécie de arbusto), que, mesmo moldadas com facilidade, rapidamente perdiam a forma, diferentemente dos que Vieira considerava estátuas de mármore, os quais, embora exigissem mais dedicação na conversão, permaneciam estáveis na fé. Essa analogia foi analisada pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro no célebre texto “O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem”. In: VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Ubu, 2017. p. 157-228.

Imagens em contexto!

Localizada no atual território do Rio Grande do Sul, São Miguel Arcanjo era uma das missões jesuítas que, com outras seis, formavam os Sete Povos das Missões, onde viviam grupos catequizados jesuítico-guaranis. O sítio histórico foi tombado como Patrimônio Cultural em 1938 e declarado Patrimônio da Humanidade, pela Unesco, em 1983. Já o Parque Histórico Nacional das Missões foi instituído pelo governo brasileiro em 2009.

As missões jesuítas

Como você estudou no capítulo 7, os primeiros jesuítas chegaram à América portuguesa na comitiva do governador-geral Duarte da Costa com a tarefa de manter a fé dos colonos e catequizar os indígenas.

O projeto de cristianização da América ocorreu no contexto das Reformas Religiosas, como você estudou no capítulo 3. Para os padres missionários, os indígenas eram como uma “folha em branco”, na qual os cristãos europeus poderiam gravar a palavra de Deus.

Com essa ideia, os jesuítas organizaram aldeias chamadas missões (algumas vezes também chamadas de aldeamentos ou reduções) com o objetivo de reunir indígenas, convertê-los ao cristianismo e mudar seus hábitos.

Nas missões organizadas pelos jesuítas, os indígenas trabalhavam para produzir o próprio sustento e viviam sob as ordens e os ensinamentos dos padres.

Por estarem separados de vilas e aldeias portuguesas, esses territórios das missões foram alvo de muitos ataques de bandeirantes paulistas.



Ruínas da igreja de São Miguel Arcanjo, localizada no Parque Histórico Nacional das Missões, em São Miguel das Missões (RS). Foto de 2019.

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

GERSON GERLOFFPULSAR IMAGENS

- Manuel da Nóbrega, no *Plano Civilizador*, de 1558, concluiu que, para assegurar a estabilidade da conversão, seria preciso primeiro civilizar os indígenas para, então, convertê-los. Portanto, as expedições de conversão, que inicialmente se configuraram como missões volantes – idas e vindas à aldeia –, passaram a se organizar em espaços físicos, primeiro nas redondezas das vilas; depois, em espaços mais afastados das ocupações coloniais. Sendo assim, as missões, os aldeamentos ou as reduções foram invenções americanas, tendo resultado de tentativas e erros dos missionários jesuítas no intuito de converter os ameríndios.

No processo de catequese, os jesuítas empregaram várias estratégias, que envolviam o uso do teatro, o ensino de música e a realização de autos religiosos e procissões.

Apesar de todo o esforço empregado, os jesuítas encontraram a resistência dos próprios povos indígenas, que, de diversos modos, recusaram-se a seguir os padres.

A oposição vinha também dos colonos interessados em ter os indígenas como mão de obra cativa nos engenhos açucareiros e nas demais atividades coloniais.

É importante destacar que muitos padres jesuítas, como Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, eram favoráveis à dominação dos indígenas. Entretanto, eles afirmavam que os paulistas conseguiam indígenas de forma ilegal, fora do princípio da guerra justa.

Por isso, nesse sentido, eles se opunham aos colonos da vila de São Paulo, responsáveis pela organização das bandeiras.



Planta da missão jesuíta de São Miguel Arcanjo, em São Miguel das Missões (RS), c. 1756.



Vista da praça do Pátio do Colégio, em São Paulo (SP). Foto de 2019. Os jesuítas fundaram o Colégio de São Paulo nesse local.

- É preciso atentar à particularidade do trabalho nos aldeamentos. Após o Regimento das Missões, de 1686, os indígenas eram obrigados a trabalhar de maneira rotativa – um terço do ano nos aldeamentos, outro terço nas fazendas dos colonos e o terço restante em serviços régios (por exemplo, nas obras públicas) –, o que alguns historiadores caracterizam como trabalho livre compulsório. Essa modalidade diferenciava-se da escravização porque, entre outros aspectos, os aldeados não podiam ser vendidos, mas também se distancia abissalmente do trabalho assalariado dos dias atuais. Na Amazônia colonial, por exemplo, a remuneração por jornada de quatro meses podia corresponder a apenas dois metros de pano de algodão, que devia ser utilizado na confecção de roupas para os trabalhadores indígenas.

- Na capitania de São Vicente, a força de trabalho indígena era central até meados do século XVIII. Uma série de aldeamentos foi estabelecida no entorno da Vila de São Paulo de Piratininga, e os colonos valiam-se do serviço de trabalhadores escravizados em suas fazendas.

- Quando se trata de escravização e de trabalho compulsório, trata-se também de resistência: há registros de fugas e de revoltas nos aldeamentos e de grandes levantes nas fazendas paulistas. Para obter mais informações sobre esses levantes, leia o livro: VELLOSO, G. *Ociosos e sedicionários: populações indígenas e os tempos do trabalho nos Campos de Piratininga* (século XVII). São Paulo: Intermeios, 2018.

- Nos aldeamentos, os indígenas passavam por um processo intenso de redução, no qual eram obrigados a abandonar os antigos modos de vida para viver sob a lei cristã. Esse processo implicava o banimento dos pajés (chefes religiosos) e o esvaziamento do poder dos caciques (chefes políticos); a fixação ao território de povos nômades ou seminômades; o ensino de língua portuguesa; a criação de famílias nucleares à revelia de práticas poligâmicas; o batismo e a proibição de rituais indígenas e práticas antropofágicas; a imersão em uma rotina de trabalho compulsório, sujeito a castigos e punições; o controle do tempo, entre outros aspectos.

Ao tratar das expedições sertanistas e bandeirantes, da escravização e do alargamento das fronteiras da colônia portuguesa, o conteúdo desta parte do capítulo mobiliza a habilidade EF07HI12, além da **Competência Específica de História nº 5**.

- Assegure-se de que os estudantes compreendam bem a ordem dos fatores: os bandeirantes direcionavam-se ao interior em busca de indígenas para escravizar e de metais preciosos para explorar, empreitadas nas quais desrespeitavam os limites do Tratado de Tordesilhas. De acordo com o mito dos heróis bandeirantes, que ainda está presente na memória coletiva do país e no senso comum, apresenta-se a ideia de que o alargamento das fronteiras da colônia era o objetivo dos bandeirantes, mas, na realidade, a expansão territorial foi consequência de suas atividades econômicas.

Curadoria

Xondaro (Livro)

Victor Flynn Paciornik. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo: Elefante, 2016.

O quadrinho apresenta a história recente dos Guarani que vivem em São Paulo. Trata da luta desses indígenas pela demarcação de suas terras e da desconstrução da memória heroizada dos bandeirantes.

Ampliando

No texto a seguir, John Monteiro trata da história dos bandeirantes e dos povos indígenas da capitania de São Vicente.

“Ao longo do século XVII, colonos de São Paulo e de outras vilas circunvizinhas assaltaram centenas de aldeias indígenas em várias regiões, trazendo milhares de índios de diversas sociedades para suas fazendas e sítios na condição de ‘serviços obrigatórios’. Estas frequentes expedições para o interior alimentaram uma crescente base de mão de obra indígena no planalto paulista, que, por sua vez, possibilitou a produção e o transporte de excedentes agrícolas, articulando – ainda que de forma modesta – a região a outras partes da colônia portuguesa e mesmo ao circuito mercantil do Atlântico

Continua

As bandeiras

No início do século XVII, a economia da vila de São Paulo dependia da escravização de indígenas. Para capturar e escravizar os nativos, os colonos paulistas, chamados bandeirantes, organizaram expedições conhecidas como bandeiras.

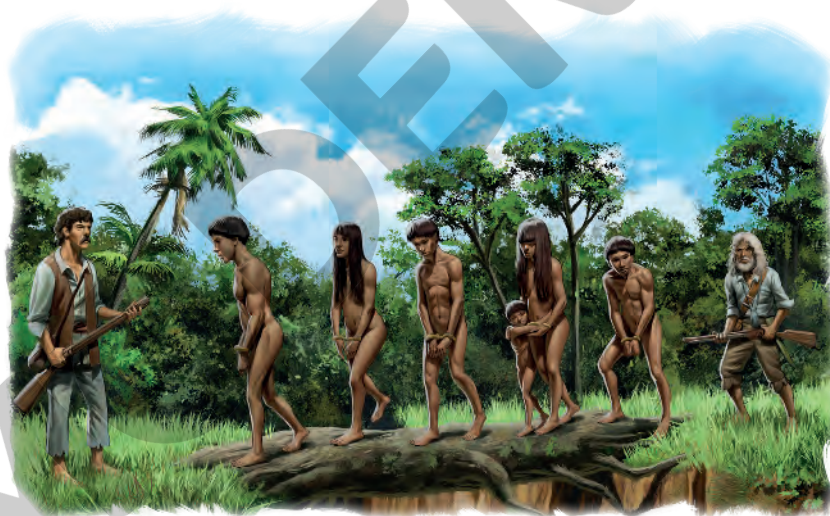
Nessas expedições, os bandeirantes ultrapassaram os limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas, colaborando para ampliar os domínios portugueses na América.

As bandeiras paulistas eram organizadas normalmente por particulares, mas também podiam ser contratadas por autoridades coloniais para combater povos indígenas hostis ou destruir **quilombos**. Nesses casos, eram chamadas de expedições de sertanismo de contrato. Havia ainda as entradas, expedições financiadas com o apoio da Coroa portuguesa.

Para desbravar o sertão, os bandeirantes se beneficiaram dos conhecimentos da cultura indígena e aprenderam a identificar os potenciais da flora e da fauna. Criaram, assim, uma espécie de cultura híbrida própria da sociedade colonial paulista.

Quilombo: território escondido e fortificado onde viviam, entre outras pessoas, africanos escravizados que fugiam do cativeiro.

Ilustração atual, feita com base em gravura do século XIX de Jean-Baptiste Debret, representando a captura e o comércio de indígenas escravizados praticados pelos chamados bandeirantes.



Imagens em contexto!

Na capitania de São Vicente, onde se localizava a vila de São Paulo, desenvolveu-se uma economia de subsistência baseada no cultivo de trigo, algodão, uva e outras frutas mediterrânicas e na criação de gado.

O interesse inicial pela escravização de indígenas estava vinculado ao cultivo de trigo na região. Com o tempo, os bandeirantes passaram a ter outros objetivos, como o de encontrar metais e pedras preciosas.

150

Continuação

meridional. Sem este fluxo constante de novos cativos, a frágil população indígena do planalto logo teria desaparecido, porque, a exemplo da escravidão negra do litoral nordestino, a reprodução física da instituição dependia, em última instância, do abastecimento externo. Porém, ao contrário da sua contrapartida senhorial do litoral, os paulistas deram as costas para o circuito comercial do Atlântico e, desenvolvendo formas distintas de organização empresarial, tomaram em suas próprias mãos a tarefa de constituir uma força de trabalho.”

MONTEIRO, J. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 57.

Ao realizar a análise do mapa e a atividade proposta no boxe “Se liga no espaço!”, contribui-se para desenvolver a habilidade EF07HI11, as Competências Específicas de Ciências Humanas nº 5 e nº 7 e a Competência Específica de História nº 3.

- Na região amazônica, a exploração das chamadas drogas do sertão foi também um motivo para a atração de colonos e padres portugueses. Nesse sentido, as missões estabelecidas nas margens dos rios amazônicos atuavam como locais de apoio e fornecimento de mão de obra para as expedições – extrativistas e de escravização. A ânsia portuguesa em assegurar territórios também ajuda a explicar a concentração de aldeamentos na Amazônia, principalmente no Rio Negro e no Alto Amazonas.
- O historiador Sérgio Buarque de Holanda tem estudos representativos sobre os deslocamentos dos sertanistas e sobre as vilas paulistas capitaneadas por mulheres. Uma síntese do autor sobre o tema é apresentada em: RAMINELLI, R. Bandeiras. In: VAINFAS, R. (dir.). *Dicionário do Brasil colonial: 1500-1808*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 64.

Resposta do “Se liga no espaço!”: A maior parte das missões se localizava na região amazônica. Com a ampliação da presença portuguesa na América, muitos povos nativos, fugindo da escravização e do contato com os portugueses, deslocaram-se do litoral para o interior do território. Em relação à ampliação das áreas de domínio português na América, foi para dominar os indígenas (a fim de catequizá-los ou escravizá-los) que os jesuítas e bandeirantes ultrapassaram os limites do Tratado de Tordesilhas, como se nota nas rotas das bandeiras e nos aldeamentos anotados no mapa.

De forma ilegal, mas constante, essas explorações criavam caminhos que interligavam São Paulo ao Guairá (atual estado do Paraná) e chegavam até as minas de Potosí, controlada pelos espanhóis, no território correspondente ao da atual Bolívia.

No final do século XVII, foram encontradas as primeiras reservas de ouro na região das Minas Gerais. Devido à rápida urbanização em Minas Gerais, foram organizadas várias viagens para atender à crescente demanda por mantimentos, armas, ferramentas e escravizados.

A descoberta do ouro, como você estudará no capítulo 10, acelerou o processo de ocupação do interior e contribuiu para a ampliação dos territórios portugueses na América.

Analisar a trajetória de algumas bandeiras paulistas indicadas no mapa a seguir: a expedição chefiada por Antônio Raposo Tavares foi até a região amazônica, chegando em Belém no ano de 1651.

Responda no caderno.



Se liga no espaço!

Analisar o mapa: onde se concentrava a maior parte das missões portuguesas? Elabore uma hipótese para justificar essa concentração. Depois, explique como a ação de bandeirantes e jesuítas ajudou a ampliar as áreas de domínio português na América.

Bandeiras e missões – 1550-1720



FONTES:
 VICENTINO, C. *Atlas histórico: geral & Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 105; *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 24, 58.

Ao explorar as visões e memórias sobre os bandeirantes, considerando a disputa do passado por diferentes grupos sociais, são mobilizadas as **Competências Gerais da Educação Básica nº 1 e nº 3** e as **Competências Específicas de História nº 3 e nº 4**.

Vamos pensar juntos?

Nessa seção, é analisada a construção de uma mitologia bandeirante no estado de São Paulo, problematizando a questão principalmente com base na análise de uma das obras de Benedito Calixto, produzida em 1903. Com ela, é possível retomar parte das reflexões propostas na abertura do capítulo.

- Além de pinturas, estátuas e monumentos em homenagem aos bandeirantes, há ruas, estradas e rodovias com nomes de importantes sertanistas no estado de São Paulo. Caso considere pertinente e existam recursos disponíveis para tal, peça aos estudantes que pesquisem essas ocorrências em jornais, revistas ou na internet. Para contrapor essa toponímia laudatória dos bandeirantes, os estudantes podem pesquisar nomes de ruas e de localidades de origem indígena. Uma das conclusões do confronto de toponímias será a verificação de que os indígenas são majoritariamente representados por nomes coletivos, de povos. Constatam-se assim os limites e as características da representatividade indígena.

Vamos pensar juntos?

Você já deve ter lido textos ou assistido a vídeos sobre o Quilombo dos Palmares. Localizado na Serra da Barriga, na então capitania de Pernambuco, o local chegou a abrigar milhares de pessoas por volta de 1670, entre escravizados africanos e indígenas e indivíduos de diversas outras origens.

Você vai estudar melhor esse quilombo no capítulo 11, mas o que você talvez não saiba é que a repressão a Palmares contou com a participação de um bandeirante paulista: Domingos Jorge Velho.

Conhecido como caçador de indígenas e africanos escravizados, ele viveu entre os anos de 1641 e 1705. Morreu, portanto, no início do século XVIII e nunca foi retratado em vida. Quase dois séculos depois, o governo de São Paulo ordenou a elaboração de um quadro do bandeirante para ser exposto no recém-criado Museu Paulista. A tarefa foi confiada ao pintor Benedito Calixto, que finalizou a obra em 1903.

Na imagem inventada pelo pintor brasileiro, a pose **altiva** e os trajes **suntuosos** de Domingos Jorge Velho contribuíram para imortalizar o personagem como símbolo de uma geração de paulistas responsáveis pela grandeza territorial do Brasil. Sobre o processo de elaboração do quadro, leia o que o historiador Paulo César Garcez escreveu.

Altivo: ilustre, pomposo.

Suntuoso: luxuoso.

“Benedito Calixto, autor da pintura, utilizou para a composição formal do protagonista uma pose característica dos reis franceses da dinastia Bourbon, inaugurada por Hyacinthe Rigaud nos célebres retratos em que representara a majestade monárquica de Luís XIV. Esta solução pictórica adotada por Calixto ligava-se à necessidade de conferir ao retratado a maior dignidade possível, de maneira a evidenciar seu caráter altivo, atributo daquele que passava ser compreendido como um dos heróis da saga histórica simultaneamente paulista e brasileira.”

MARINS, P. C. G. Nas matas com pose de reis: representação de bandeirantes e a tradição retratística monárquica europeia. *Revista do IEB*, n. 44, p. 79, fev. 2007.

Outros pintores, como Miguel Antônio do Amaral, utilizaram a técnica de Hyacinthe Rigaud para retratar monarcas europeus.

Atividade complementar

Calixto pintou o período colonial quando o Brasil já era independente. Pintores como Jean-Baptiste Debret e Frans Post representaram o espaço e os sujeitos coloniais neste período. Os poucos registros visuais de pessoas de origem africana e indígena foram feitos por mãos europeias. Rompendo com esse monopólio da narrativa, uma leva de artistas contemporâneos afro-indígenas recriaram tais representações. Apresente aos estudantes a série

Atualização traumática de Debret, da artista maranhense Gê Viana. Confronte as colagens digitais da artista contemporânea com os originais de Debret e peça aos estudantes que identifiquem as intervenções realizadas pela artista. Em seguida, discuta com eles as implicações políticas do trabalho não só na memória, mas também na restituição da dignidade de grupos subalternizados. Para finalizar, solicite aos estudantes que escolham obras de Debret ou de outros pintores europeus e produzam intervenções inspiradas no trabalho de Gê Viana.



MIGUEL ANTÔNIO DO AMARAL - MUSEU HERMITAGE, SÃO PETERSBURGO

Retrato de José I de Portugal, pintura de Miguel António do Amaral, c. 1773.



BENEDITO CALIXTO - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

O mestre de campo Domingos Jorge Velho e seu lugar-tenente Antônio Fernandes de Abreu, pintura de Benedito Calixto, 1903.

Para pintar seu quadro, Benedito Calixto baseou-se em um dos mitos da historiografia paulista, criado entre o final do século XIX e o início do século XX: o dos bandeirantes como desbravadores do sertão, heróis que contribuíram para a construção da grandeza do país ampliando as fronteiras territoriais.

Esse mito de origem paulista conferia ao estado de São Paulo pioneirismo e protagonismo na formação do Brasil.

Pois bem, de lá para cá, essa imagem heroica passou a ser sistematicamente questionada por causa da crueldade e da violência da ação dos bandeirantes, responsáveis pela escravização e pela morte de milhares de indígenas.

A representação desses personagens em diversos monumentos no estado de São Paulo alimenta um importante debate sobre a questão da memória histórica. O que é lembrado e o que é esquecido quando são resgatados personagens e eventos do passado?

Responda no caderno.

1. Identifique e caracterize duas visões conflitantes sobre os bandeirantes paulistas.
2. Quais são as semelhanças entre o quadro de Benedito Calixto e o de Miguel António do Amaral?
3. De acordo com o que você estudou neste capítulo, elabore uma hipótese para explicar a aproximação feita por Benedito Calixto entre a imagem de Domingos Jorge Velho e a do rei José I de Portugal.

Curadoria

A epopeia bandeirante: letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940) (Livro)

Antonio Celso Ferreira. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

Nessa obra, por meio de análise de fontes históricas como o Almanach Literario, de matérias veiculadas na revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, de contos, romances e outras narrativas, o historiador Antonio Celso Ferreira busca compreender a construção da identidade regional do paulista no período entre o fim do século XIX e o início do século XX.

Atividades

1. Nessa atividade, problematiza-se a construção do mito dos heróis bandeirantes, com base no qual esses personagens históricos são caracterizados como desbravadores valentes e audaciosos, responsáveis pela ampliação das fronteiras nacionais. Nos últimos anos, porém, investiu-se na imagem oposta, ressaltando as atitudes cruéis e predatórias desses homens do passado colonial brasileiro, principalmente no tratamento e na escravização de indígenas.

2. No quadro de Benedito Calixto, a figura do bandeirante Domingos Jorge Velho foi construída de acordo com a postura da retratística real inaugurada por Hyacinthe Rigaud. A pose, as vestimentas e o aspecto altivo do personagem de Calixto lembram bastante o quadro *Retrato de José I de Portugal*, de Miguel António do Amaral. A manta real serve de referência para o casaco aveludado do bandeirante, e o cetro é substituído na imagem por uma arma de fogo. Nas duas obras, é possível perceber uma aura de poder sobre os personagens representados.

3. O objetivo de Benedito Calixto foi reforçar o caráter heroico do personagem paulista. É importante lembrar que o pintor elaborou seu quadro quando se operava no estado de São Paulo a construção do mito dos heróis bandeirantes. Não por acaso, a obra foi comprada para compor o acervo do Museu Paulista.

Ao tratar da exploração de atividades econômicas diversificadas, como o extrativismo vegetal, a pecuária, o cultivo do feijão, do milho e do tabaco, o comércio interno e externo e o tráfico de escravizados, o conteúdo destas páginas contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI02, EF07HI12 e EF07HI14, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5** e da **Competência Específica de História nº 5**.

• A força de trabalho indígena era fundamental para a extração das drogas do sertão. Indígenas remeiros eram os braços que subiam e desciam os rios, remavam sem parar e se alimentavam basicamente de uma mistura de farinha e água. Indígenas pilotos e guias também compunham a tropa. Com ofícios especializados, eles conheciam os caminhos mais facilmente navegáveis e identificavam os atacadouros, por isso recebiam maior remuneração. Para obter mais informações sobre esse tema, consulte: ROLLER, H. F. Expedições coloniais de coleta e a busca por oportunidades no sertão amazônico, c. 1750-1800. *Revista de História*, São Paulo, n. 168, p. 201-243, jan./jun. 2013.

Imagens em contexto!

As chamadas drogas do sertão formavam um amplo conjunto de espécies vegetais aromáticas, raízes e frutos (nativos ou aclimatados) da região dos atuais estados do Amazonas, do Pará e do Maranhão, que eram consumidos na Europa como drogas medicinais, temperos ou tinturas. Para a extração desses produtos da floresta, o trabalho e o conhecimento dos indígenas eram indispensáveis.

MONTAGEM: MARCELLISO/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: MARCO ANTONIO SÁRIL/SARIL/IMAGENS; CACIO MURILLO/SHUTTERSTOCK; KASIKRINET/STUDIO/SHUTTERSTOCK; AEDKA/STUDIO/SHUTTERSTOCK; ELAKSH CREATIVE BUSINESS/SHUTTERSTOCK; PAVPRO PHOTOGRAPHY/LTD/SHUTTERSTOCK; JOANNA WINKUS/SHUTTERSTOCK; SUE CUNNINGHAM/SPALAM/AFYFOTODARENA; RHUPHOTO/ANDILLUSTRATIONS/SHUTTERSTOCK



Fotomontagem atual com imagens de algumas das chamadas drogas do sertão: acima, da esquerda para a direita, cacau, guaraná e cravo; abaixo, da esquerda para a direita, castanha, baunilha e urucum.

154

Ampliando

No trecho a seguir, é descrita uma expedição extrativista na Amazônia colonial.

“Uma viagem de canoas ao sertão era um empreendimento complexo. A começar pelo tempo de duração que normalmente girava em torno de seis a oito meses. Para empreender esta jornada era necessário a quem se propusesse realizá-la uma portaria do governo e cumprir a exigência de não estar envolvido

Outras atividades econômicas nos primeiros séculos de colonização

Além da produção do açúcar para exportação, outras atividades econômicas se desenvolveram na América portuguesa. Nesse período, a exploração das chamadas drogas do sertão – produtos como cravo, baunilha, pimenta e urucum – cumpriu o importante papel de evitar a invasão da região amazônica por europeus de outros países.

O governo português tomou, ainda, outras medidas de ocupação do território, como a construção de fortificações e a fundação de vilas em diferentes partes da América portuguesa.

Além da produção do açúcar e da extração das chamadas drogas do sertão, muitas outras atividades estavam relacionadas ao abastecimento da população local, como a criação de gado para obtenção de carne, leite e couro e o cultivo de trigo, mandioca, milho e feijão.

A pecuária avançou pelo interior da colônia, principalmente no Nordeste, a partir do século XVII e, depois, desenvolveu-se no Sul e no Sudeste, o que contribuiu para a expansão da ocupação do território pelos portugueses.

Também eram relevantes a produção de fumo, aguardente e farinha de mandioca, muito utilizados nas negociações estabelecidas na costa da África para a compra de escravizados.

O cultivo de trigo ocorria principalmente nos arredores da vila de São Paulo e se destinava, sobretudo, às cidades do litoral, cujos principais consumidores eram senhores de engenho, comerciantes e funcionários do Estado português que viviam no Rio de Janeiro.

Essa produção interna era crescente e ganharia novos contornos com a exploração do ouro no século XVIII. Mas esse tema será aprofundado adiante.



Natureza morta com vegetais, pintura de Albert Eckhout, 1640.

Agora é com você!

1. Explique o papel dos jesuítas na colonização da América portuguesa.
2. De que modo os bandeirantes se beneficiaram dos conhecimentos indígenas? Cite exemplos.
3. Além do açúcar, cite outras duas atividades econômicas desenvolvidas nos primeiros séculos de colonização da América portuguesa. Explique a importância de cada uma delas.

Dica

LIVRO

Farinha, feijão e carne-seca: um tripé culinário, de Paula Pinto e Silva. São Paulo: Senac, 2005.

Nessa obra de linguagem acessível, é apresentado um panorama da cozinha na sociedade colonial da América portuguesa. Você poderá perceber por que a alimentação é um dos principais aspectos da cultura de um povo.



Imagens em contexto!

O consumo de mandioca foi muito importante para a sociedade colonial. A farinha obtida de seu processamento durava bastante e podia ser transportada em longas viagens. Além do milho e do feijão, ela abastecia o mercado interno colonial. No século XVII, os pintores Frans Post e Albert Eckhout, encarregados de retratar a América portuguesa para os europeus, registraram em suas telas a raiz americana.

Responda no caderno.

155

Agora é com você!

1. Os jesuítas buscavam controlar os indígenas e sujeitá-los à religião cristã com o objetivo de integrá-los à sociedade portuguesa. Eles reuniam indígenas em territórios nos quais os nativos trabalhavam para o próprio sustento e eram obrigados a receber ensinamentos dos religiosos. Chamados de aldeamentos, missões ou reduções, tais territórios eram separados das vilas e aldeias portuguesas do litoral.

2. Os conhecimentos indígenas foram fundamentais para a organização das bandeiras, principalmente os relacionados à natureza. Foi por meio deles que os bandeirantes aprenderam a identificar os potenciais da flora e da fauna.

3. Pode-se citar a criação de gado para a obtenção de carne, leite e couro. O avanço da pecuária para o sul e o sudeste contribuiu para a expansão do território português. Também se desenvolveu o cultivo de trigo – que era destinado principalmente ao abastecimento das cidades do litoral –, de mandioca – cuja farinha era amplamente utilizada em negociações com o continente africano –, de milho, de feijão, de algodão e de fumo, além da produção de aguardente. O fumo e a aguardente eram muito utilizados como moeda de troca na costa da África para a compra de escravizados. Também é possível mencionar as drogas do sertão, consumidas na Europa como drogas medicinais, temperos ou tinturas.

Orientação para as atividades

As atividades do boxe “Agora é com você!” podem ser consideradas simples, pois demandam mais a identificação do que o relacionamento de informações. Os movimentos básicos mais comuns na resolução de atividades são o de identificação e o de registro de conteúdo. Um pouco mais complexo é o procedimento de elaboração de respostas com autonomia após a identificação do conteúdo. Lembre-se de valorizar as duas formas de desenvolvimento da atividade.

Continuação

que eram vendidas pelos índios a preços baixíssimos, segundo João Daniel.

Chegados à missão em busca de índios apresentavam a portaria ao seu missionário e este chamava o Principal ou outro oficial público que reunia os índios mais capazes. Embora nestas repartições já entrassem índios de 13 anos, normalmente o cabo da canoa não aceitava os que tivessem menos de 20.

Por muitas vezes demoravam em juntar os índios necessários na aldeia.”

CARVALHO JÚNIOR, A. D. *Índios cristãos: a conversão dos gentios da Amazônia portuguesa (1653-1769)*. 2005. 402 p. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, 2005. p. 239-240.

Por envolver a sensibilização dos estudantes para a existência e a manutenção das práticas escravistas ao longo do tempo e a pesquisa em meios variados, a atividade 6 ao propor uma elaboração textual sobre o tema, contribui para o desenvolvimento da escrita argumentativa, da **Competência Geral da Educação Básica nº 2, nº 7 e nº 9**, das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 6** e das **Competências Específicas de História nº 1 e nº 3**.

Temas Contemporâneos

Transversais

Os Temas Contemporâneos Transversais **Educação em direitos humanos** e **Trabalho** são mobilizados por meio da investigação e reflexão sobre a existência de práticas escravistas na atualidade proposto na atividade 6.

Atividades

Organize suas ideias

1. Alternativa a.
2. Alternativas d; e.

Aprofundando

3. Essa visão não se sustenta, pois muitos indígenas foram submetidos à condição de escravizados por meio das guerras justas empreendidas contra os considerados *índios bravos*. Além disso, houve a invasão de missões para o aprisionamento de indígenas e a realização das entradas e bandeiras, muitas vezes de forma ilegal. Nesse sentido, durante a colonização houve a escravização tanto de indígenas quanto de africanos. Até o século XVII, o número de trabalhadores indígenas nos engenhos do Brasil era superior ao de africanos escravizados.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. (Enem-MEC-adaptada) Em seu caderno, identifique a alternativa correta.

“O açúcar e suas técnicas de produção foram levados à Europa pelos árabes no século VIII, durante a Idade Média, mas foi principalmente a partir das Cruzadas (séculos XI e XIII) que a sua procura foi aumentando. Nessa época passou a ser importado do Oriente Médio e produzido em pequena escala no sul da Itália, mas continuou a ser um produto de luxo, extremamente caro, chegando a figurar nos dotes de princesas casadoiras.”

CAMPOS, R. *Grandeza do Brasil no tempo de Antonil* (1681-1716). São Paulo: Atual, 1996.

Considerando o conceito do Antigo Sistema Colonial, o açúcar foi o produto escolhido por Portugal para dar início à colonização brasileira, em virtude de

- a) o lucro obtido com o seu comércio ser muito vantajoso.
 - b) os árabes serem aliados históricos dos portugueses.
 - c) a mão de obra necessária para o cultivo ser insuficiente.
 - d) as feitorias africanas facilitarem a comercialização desse produto.
 - e) os nativos da América dominarem uma técnica de cultivo semelhante.
2. Em seu caderno, identifique quais dos objetivos a seguir faziam parte das expedições dos bandeirantes paulistas:
 - a) a expansão das fronteiras territoriais da América portuguesa.
 - b) a procura por novas áreas de plantio.
 - c) a conversão e a catequese de indígenas.
 - d) o apresamento de indígenas.
 - e) a procura por metais preciosos.

Aprofundando

3. Nos séculos XIX e XX, em muitos livros sobre o período colonial brasileiro (a chamada América portuguesa) o papel da escravidão indígena foi reduzido, sustentando-se até mesmo a ideia de que os indígenas não haviam sido escravizados por serem “preguiçosos” ou “inaptos para o trabalho”. Como base no que você estudou, elabore um pequeno texto que ofereça argumentos que questionem essa visão.
4. A Mata Atlântica é o bioma brasileiro mais ameaçado pela ação predatória humana desde o primeiro período da colonização europeia no território do atual Brasil. Sobre esse assunto, leia o texto a seguir e depois faça o que se pede.

“Amplios espaços cobertos de florestas virgens e solo fértil possibilitaram a crescente expansão da agricultura em novas áreas, movida pelo desmatamento e pelas queimadas. Uma vez instalados, os engenhos de açúcar demandavam grandes quantidades de lenha para as caldeiras e de madeira para a construção e reparos de equipamentos e instalações. [...] O baixo nível técnico, sob o qual desenvolveu-se a agricultura na colônia, completou o desgaste e a esterilização dos solos.”

MARTINEZ, P. H. *História ambiental no Brasil: pesquisa e ensino*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77.

- a) Qual é o gênero agrícola a que o texto faz referência?
- b) A qual atividade econômica ele está ligado?
- c) A expansão da agricultura ocorreu em quais áreas? Quais foram as técnicas empregadas?

4. a) O texto faz referência ao cultivo da cana-de-açúcar.
- b) Esse gênero está ligado à agroexportação do açúcar.
- c) A expansão da agricultura ocorreu sobre áreas de Mata Atlântica coberta por florestas virgens e solos férteis. Ela foi realizada após desmatamentos e queimadas.
- d) As lenhas e as madeiras eram utilizadas para o aquecimento das caldeiras e para a construção e a manutenção dos equipamentos e das instalações.
- e) A atividade monocultora realizada nesses termos contribuiu para o desgaste e esterilização de áreas do bioma da Mata Atlântica.

- d) Explique o emprego da lenha e da madeira nos engenhos de açúcar.
- e) Quais foram as consequências dessa atividade econômica para o bioma da Mata Atlântica no período colonial?

5. (Fuvest-SP - adaptada) Analise as seguintes fotos.

Esculturas de Luigi Brizzolara, de 1922.



Estátuas de Antônio Raposo Tavares (esq.) e Fernão Dias Paes Leme (dir.), existentes no salão de entrada do Museu Paulista, São Paulo.

Essas duas estátuas representam bandeirantes paulistas do século XVII e trazem conteúdo de uma mitologia criada em torno desses personagens históricos.

- a) Caracterize a mitologia construída em torno dos bandeirantes paulistas.
- b) Indique dois aspectos da atuação dos bandeirantes que, em geral, são omitidos por essa mitologia.
6. No contexto da colonização da América portuguesa, havia leis que legitimavam a posse de pessoas. Essas leis foram desconstruídas com a Lei de 6 de junho de 1755 e com a abolição do cativo negro (1888). A extinção legal da escravidão, no entanto, não garantiu a superação das práticas escravistas em território nacional. Só no ano de 2020, o Ministério Público do Trabalho (MPT) recebeu mais de 6 mil denúncias de trabalhos forçados e em condições degradantes. Leia a seguir a definição de trabalho análogo à escravidão presente no Código Penal.

Dados numéricos sobre as denúncias de trabalho em condições degradantes foram retirados de: FELCZAK, C. MPT recebe mais de 6 mil denúncias de escravidão e tráfico de pessoas. Agência Brasil. 28 fev. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-01/mpt-recebe-mais-de-6-mil-denuncias-de-escravidao-e-trafico-de-pessoas>. Acesso em: 19 maio 2022.

“Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou **preposto**.”

BRASIL. Lei n. 10803, de 11 de dezembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.803.htm. Acesso em: 3 fev. 2022.

Preposto: pessoa nomeada para dirigir uma empresa.

Faça uma pesquisa e produza um texto argumentativo-dissertativo sobre o assunto, propondo soluções para esse problema.

Continuação

b) São omitidas nessa mitologia edificada em torno dos bandeirantes, por exemplo, a destruição de aldeamentos religiosos e a escravização indiscriminada de indígenas.

6. A atividade visa que os estudantes desenvolvam um texto próprio sobre um tema da contemporaneidade. Como explicitado no enunciado, ainda existem no Brasil situações de trabalho análogo à escravidão, um problema sério e persistente no país. Existem instituições e ONG's voltadas para o combate desse crime, além da monitoria e fiscalização realizada pelo próprio Ministério do Trabalho. Entre as ações governamentais visando o combate desse crime está a divulgação da “lista suja do trabalho escravo”, um cadastro de empregadores que tenham submetido trabalhadores a condições análogas à de escravo. Se possível, apresente aos estudantes a “lista suja do trabalho escravo”, disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/areas-de-atuacao/combate-ao-trabalho-escravo-e-analogo-ao-de-escravo>. Acesso em: 21 mar. 2022. Assim, os estudantes poderão verificar os empregadores que são reincidentes. De qualquer forma, incentive-os a abordar o assunto com ética e empatia, ressaltando as graves violações aos direitos humanos e a importância de uma legislação trabalhista transparente e atualizada para combater esse crime.

5. a) Os bandeirantes figuram entre os grandes mitos da historiografia brasileira, produzido, sobretudo, em São Paulo no final do século XIX e no início do século XX. Historiadores tradicionais, como Afonso Taunay e Alfredo Ellis Júnior, consideravam os bandeirantes responsáveis pela atual dimensão territorial do Brasil. Entre os aspectos positivos ressaltados por esses intelectuais figuravam a bravura e a coragem desses primeiros colonizadores para vencer o sertão e povoar o interior do território brasileiro. Além disso, esses personagens eram descritos e caracterizados como homens instruídos e acostumados ao luxo. Na imagem analisada nessa atividade, Raposo Tavares e Fernão Dias foram representados com botas de montar, calças, provavelmente de veludo, como se usava na época, e casacas que costumavam ser de couro almofadado. Essa indumentária imaginada ilustrava o mito dos heróis bandeirantes como origem da “grandeza paulista”.

Abertura

Na introdução do capítulo, apresenta-se um tema bastante explorado pelo cinema atual: a pirataria. Espera-se que, ao ler o texto e analisar o mapa, os estudantes percebam que a atividade de saque e invasão foi um recurso utilizado pelos europeus e financiado por grandes empresas de comércio e navegação, contendo o imaginário sobre a ação de pilhagem como circunscrita ao universo dos piratas do início da Idade Moderna.

Atividades

1. A região escolhida para o ataque foi a capitania de Pernambuco. Com base na região representada (e na representação de escravizados moendo cana-de-açúcar presente no mapa reproduzido), os estudantes poderão inferir que o interesse principal dos holandeses em Pernambuco estava relacionado à produção e ao comércio do açúcar.

2. A grande quantidade de navios, o amplo conhecimento do território e as informações contidas na legenda da imagem indicam que o projeto dos Países Baixos na América portuguesa estava vinculado à exploração comercial do território. O projeto, arquitetado pela WIC, não era fruto da iniciativa de um sujeito ou de um pequeno grupo de piratas, mas contava com amplo respaldo estatal. Dessa forma, os estudantes podem considerar que o ataque representado no mapa se distancia do imaginário produzido pelo senso comum, normalmente retratado nos filmes atuais.

- Ao promover a análise cartográfica, vale a pena chamar a atenção dos estudantes para a iconografia reproduzida no capítulo. Comente com eles que as representações das conquistas americanas foram, em grande parte, produzidas com base em relatos, e não por meio da visão *in loco* e da experiência.

CAPÍTULO

9

O projeto holandês na América portuguesa e na África

A pirataria muitas vezes é representada por personagens exóticos à procura de tesouros em territórios fantásticos. Essa imagem, que se difundiu pelo cinema, nem sempre ajuda a entender as pilhagens que se intensificaram com a expansão marítima europeia.

Desde o início do século XVI, a costa da América portuguesa foi alvo de ataques de corsários e de piratas. Os saques e os ataques, contudo, não eram atividades restritas a piratas e grupos particulares. Eles também foram apoiados e planejados pelas nações europeias.



Pharnambuci (ou Pernambuco), representação do cerco dos holandeses a Recife e Olinda, Nicolaes Visscher, c. 1640. Entre os séculos XVI e XVII, a cidade de Amsterdã, nos Países Baixos, tornou-se um dos centros da cartografia marítima europeia. Lá foram produzidos mapas que serviram para a prática do comércio e da pirataria.

Responda oralmente.



1. Identifique o local escolhido pelos holandeses para o ataque representado no mapa. Quais seriam os principais interesses nessa região?
2. Você acredita que o ataque representado se distancia ou se assemelha à pirataria retratada em filmes atuais? Justifique sua resposta.

158

BNCC

Por envolver a análise de um mapa histórico sobre os ataques na América portuguesa, o conteúdo da abertura contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI11, da Competência Específica de História nº 3 e da Competência Específica de Ciências Humanas nº 7.

Os holandeses se lançam ao mar

Os territórios que hoje correspondem aos Países Baixos, Bélgica, Luxemburgo e parte do norte da França foram herdados por Carlos V, do Sacro Império Romano-Germânico, no início do século XVI. Em 1516, ele tornou-se também o sucessor do trono de Castela, pois sua mãe, Joana I, foi impedida de assumir o governo por questões de saúde mental.

Em 1549, Carlos V unificou os condados e ducados dos Países Baixos nas chamadas Dezessete Províncias. Mais tarde, em 1556, ele abdicou do trono e seu filho, Filipe II, herdou boa parte de suas posses: o trono da Espanha e suas colônias na América, o Franco Condado, a Sicília e os Países Baixos, que foram incorporados à Coroa espanhola.

No entanto, entre 1568 e 1648, sete dessas províncias – Holanda, Zelândia, Drente, Frísia, Guelder, Groningen e Overijssel – se rebelaram contra a dominação espanhola dando início a uma violenta guerra de independência: a Guerra dos Oitenta Anos. Nos Países Baixos, a guerra foi liderada pelo protestante Guilherme de Orange, que se opunha ao domínio espanhol e católico. Em virtude do componente religioso, o conflito envolveu também outros reinos, como França e Inglaterra.

Em 1581, as sete províncias assinaram o Acordo de Utrecht, criando a República das Províncias Unidas dos Países Baixos. Apesar da declaração de independência, esse Estado europeu só foi reconhecido pela Espanha em 1648, com a assinatura do Tratado de Vestfália.

A vaca leiteira: as províncias holandesas, revoltando-se contra o rei espanhol Filipe II, são lideradas pelo príncipe Guilherme de Orange, os Estados Gerais imploram ajuda à rainha Elizabeth I, pintura anônima do século XVI.

Províncias Unidas – século XVII



FONTE: *HISTORICAL atlas of the world*. Chicago: Rand McNally, 2001. p. 40.



MUSEU NACIONAL DOS PAÍSES BAIXOS, AMSTERDÁ

Objetivos do capítulo

- Analisar a conjuntura internacional europeia do final do século XVI e da segunda metade do século XVII – destacando a Guerra dos Oitenta Anos e a União Ibérica – e sua relação com o projeto holandês de invasão das colônias portuguesas na América e na África.
- Demonstrar o processo de expansão ultramarino holandês e a importância da atuação das companhias de comércio e navegação, com destaque para a Companhia Holandesa das Índias Ocidentais (WIC).
- Identificar e analisar a cadeia de comércio internacional do açúcar, da produção na América portuguesa à distribuição no mercado europeu por comerciantes holandeses.
- Analisar o governo de Maurício de Nassau, considerando o chamado Brasil holandês.
- Caracterizar o fim da ocupação holandesa na América portuguesa e os impactos da expulsão dos holandeses para o comércio do açúcar brasileiro.

Justificativa

A relevância dos objetivos listados neste capítulo está relacionada à sensibilização dos estudantes para as interconexões existentes entre o mundo europeu, a América e a África, demonstrando como os interesses econômicos holandeses, baseados sobretudo na cadeia de comércio do açúcar, resultaram na transformação de territórios e culturas nesses três continentes. O incentivo ao desenvolvimento de procedimentos de identificação e análise, trabalhados em temáticas como o tráfico de escravizados dentro da cadeia mundial de comércio de açúcar e a tolerância religiosa durante a administração de Maurício de Nassau, é importante para que os estudantes sejam capazes de perceber as diferentes estratégias utilizadas em projetos de dominação.

Ampliando

Nas motivações do projeto holandês sobre o Brasil colônia, as companhias de comércio e navegação tiveram papel central.

“Das motivações da empresa neerlandesa sobre o Brasil colônia no século XVII, lista-se: *a priori* a considerável frota marítima neerlandesa que já controlava o comércio no Mar do Norte e Báltico. Com navios menos pesados que as naus lusitanas, por isso mais ágeis no trato marítimo, como embates, cercos, perseguições e a prática do corso em si. Tal poderio comercial na região proporcionou aos neerlandeses lucros fantásticos que propuseram a criação em 1602 de uma nova empresa ultramarina, a Companhia Holandesa das Índias Orientais (VOC), que se especializara em comércio, corso e tratativas com os mercados da Ásia. [...]

Em segundo a Companhia Holandesa das Índias Ocidentais (WIC), criada em 1621 por Willem Usselinx estimulada pelo sucesso do projeto vitorioso e antecessor: a Companhia Holandesa das Índias Orientais (VOC), que rompeu o monopólio e supremacia da Coroa ibérica no Oriente colhendo vultuosos lucros. Tal feito estimulou e ratificou as ambições dos neerlandeses para a região sul atlântica. A composição gestora da WIC era formada pelos “Heeren” (Conselho de XIX membros chamado portanto de “Conselho dos XIX”), representava uma companhia de financiamento público e privado, cuja instituição regimentará toda a exploração ultramarina do governo neerlandês em mares do Atlântico Sul e parte do Índico. A WIC tinha como missão estratégica o mesmo *modus operandi* da VOC, porém em outro cenário geográfico: o Atlântico; portanto, prosseguia com o objetivo de ataques constantes às possessões ibéricas nas regiões ultramarinas do Atlântico Sul [...].

O terceiro e decisivo fato: a União Ibérica, ou seja, a anexação da Coroa de Portugal à Coroa de Castela em 1580, decorrente da morte de D. Sebastião em Alcácer Quibir (1578) fato que levou o reino à situação de ausência de herdeiros diretos e após o breve reinado de seu tio-avô, o cardeal d. Henrique, assumiu por linhas de sucessão parental, o rei de Castela herdando os direitos de governança de Portugal, em 1580. Nesse ínterim,

Continua

Dados numéricos sobre a frota mercantil holandesa e as mercadorias por ela transportadas foram retirados de: BRAUDEL, F. *Civilização Material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII. O tempo do mundo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. v. 3. p. 172, 189.

Companhias de comércio e navegação:

empresas formadas por capital privado e recursos do Estado. Tinham privilégios como monopólios comerciais (venda do chá, do açúcar, de especiarias etc.) e o direito de controlar e administrar determinadas faixas dos territórios coloniais.



Representação da Companhia das Índias Orientais, 1651.



Imagens em contexto!

Na representação da Companhia das Índias Orientais, em um dos brasões, os elementos náuticos e as imagens de Netuno e de uma sereia simbolizam o comércio marítimo. No alto, há um brasão dourado com a inscrição “VOC”, abreviação em holandês de *Vereenigde Oost-indische Compagnie* (Companhia Holandesa das Índias Orientais). No centro do brasão de armas da República das Províncias dos Países Baixos está escrito *Batávia*, nome da capital das Índias Orientais Holandesas. A cidade, que hoje conhecemos por Jacarta, foi fundada pelos holandeses em 1619 na região que corresponde à atual Indonésia.

A Bolsa de Valores de Amsterdã, pintura de Job Adriaensz Berckheyde, c. 1675.

A Bolsa de Valores de Amsterdã foi fundada no início do século XVII.



JOB ADRIAENZ BERCKHEYDE - "MUSEU STADEL, FRANKFURT"

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

Continuação

sob domínio de Castela, leia-se Filipe II, o Brasil, colônia lusitana, passou a ser visto como território passível de disputa entre os Países Baixos e Espanha. [...]”.

LIMA JUNIOR, T. B. de. *Nova Holanda: uma discussão historiográfica sobre o tráfico de escravos africanos no Brasil Holandês (1630-1654)*. Dissertação (mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. p. 31.

Ao explorar os interesses dos holandeses no açúcar e nas atividades mercantis relacionadas a esse produto, favorece-se o desenvolvimento das habilidades **EF07HI02** e **EF07HI13** e da **Competência Específica de História nº 5**.

- O açúcar não era o único produto comercializado entre Portugal e os Países Baixos. Os navios holandeses levavam para Portugal as mais variadas mercadorias do norte da Europa – como madeira, metais e outras manufaturas – e produtos de sua indústria – como peixe, manteiga e queijo. No retorno, levavam sal grosso, vinho, especiarias e todo tipo de drogas do leste da África.

Os holandeses e o açúcar

No capítulo 8, você estudou que, no início da colonização da América portuguesa, o açúcar foi o principal produto escolhido pela Coroa ibérica para exploração colonial. Mas, apesar de ser uma iniciativa portuguesa, os comerciantes holandeses também estavam envolvidos com o transporte e o refino do açúcar produzido na América portuguesa.

Na realidade, as relações comerciais entre portugueses e holandeses eram anteriores à produção em larga escala do açúcar americano. Já no século XV, navios saídos do porto de Amsterdã comercializavam o açúcar produzido nas ilhas do Atlântico dominadas pelos portugueses.

No final do século XVI, enquanto ainda lutavam contra os espanhóis na Europa, os holandeses visitaram várias vezes o litoral da América portuguesa, participando ativamente do comércio do açúcar.

Com a expansão das lavouras açucareiras no início do século XVII, os Países Baixos passaram a emprestar o capital necessário para a compra de equipamentos e a formação dos engenhos coloniais na América portuguesa. Em troca, exigiam os direitos de refinar e de distribuir o produto na Europa.

Dos Países Baixos, portanto, vinha o crédito necessário para montar os engenhos e as frotas navais para transportar as mercadorias. Para a Coroa portuguesa, isso permitia cobrar impostos não apenas dos produtores americanos, mas também dos comerciantes holandeses na Europa.



A participação holandesa na economia colonial não envolvia apenas o açúcar, mas também outros recursos explorados na América. O pau-brasil era um deles.

No fim do século XVI, a mão de obra de prisioneiros foi explorada no processamento do pau-brasil em uma prisão de Amsterdã, nos Países Baixos.

A madeira obtida na América era ralada pelos prisioneiros até tornar-se um pó, utilizado na fabricação de pigmentos e tinturas para as manufaturas europeias.

Ilustração atual, feita com base em gravura holandesa do século XVII, representando a produção de tinta com pau-brasil em Amsterdã, Países Baixos.

FONTE: RASPHUIS. *Arquivos da cidade de Amsterdã*. Disponível em: <https://www.amsterdam.nl/stadsarchief/stukken/orde/rasphuis/>. Acesso em: 9 fev. 2022.

Ampliando

No texto a seguir, os historiadores Adriana Lopez e Carlos Guilherme Mota demonstram a centralidade da cidade de Amsterdã, nos Países Baixos.

“[...] Amsterdam dominou o sistema de fretes da Europa, penetrando até mesmo no Mediterrâneo. Suas embarcações faziam as rotas entre os portos da Península Ibérica e o norte da Europa desde pelo menos 1550. Sua frota era maior do que a de toda a Europa somada. [...]”

A superioridade de Amsterdam sobre os portos das demais províncias provinha da imensa capacidade de armazenamento, da disponibilidade de produtos e do grande volume de dinheiro circulante que animava seus negócios.”

LOPEZ, A.; MOTA, C. G. *História do Brasil: uma interpretação*. São Paulo: Senac, 2008. p. 126-127.

• O sebastianismo teve ecos tão fortes que reverberaram até na colônia e no Brasil independente. No século XIX, esse messianismo teve forte influência no Nordeste, unindo-se ao fanatismo religioso e a demandas por justiça social. Um dos movimentos relacionados ao mito de dom Sebastião eclodiu em Pedra Bonita, no interior de Pernambuco, em 1835. No período regencial, os camponeses que se sentiam esquecidos pelos governantes passaram a alimentar sonhos de transformação social, retomando a memória de um governante que voltaria para libertar o povo da opressão. Nesse contexto, o sertanejo João Antônio dos Santos anunciou que dom Sebastião havia aparecido para ele e atestado que voltaria. Ele, então, proclamou-se rei e fundou o Reino Encantado de Pedra Bonita. No *Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta*, publicado pela primeira vez em 1971, Ariano Suassuna narra essa história.

MUSEU NACIONAL DE ARTE ANTIGA, LISBOA



Retrato do rei D. Sebastião, pintura de Cristóvão de Morais, c. 1570.

Imagens em contexto!

O desaparecimento de dom Sebastião em batalha alimentou a crença no retorno do rei. Essa crença, chamada sebastianismo, permaneceu na cultura portuguesa por séculos. Diversos profetas e religiosos enxergavam o rei desaparecido como um messias que traria as glórias do passado de volta aos portugueses. O sebastianismo inspirou muitos artistas e escritores portugueses, como Fernando Pessoa que, no século XX, utilizou a imagem do rei desaparecido em alguns de seus poemas, como os da obra *Mensagem*.

Holandeses e portugueses

Os navios mercantes holandeses partiam principalmente do porto de Amsterdã, recolhiam o açúcar em Lisboa, refinavam o produto e o distribuíam em países europeus, como França e Inglaterra, e na região do Mar Báltico.

Esse processo de distribuição foi altamente lucrativo, pois o preço final da mercadoria era controlado pelos mercadores holandeses. Assim, o comércio internacional do açúcar beneficiava boa parte dos agentes envolvidos no processo.

Circunstâncias ligadas a uma crise **sucessória** em Portugal, porém, afetaram essa cadeia comercial. As relações comerciais entre Portugal e os Países Baixos foram abaladas pelo desaparecimento do monarca português dom Sebastião, aos 24 anos, durante a Batalha de Alcácer-Quibir, em 1578.

Nesse confronto, as tropas comandadas pelo rei português aliadas ao sultão marroquino Mulei Mohammed foram massacradas pelo exército do tio do sultão, que **usurpara** o trono do Marrocos e contava com o apoio dos otomanos.

Sucessório: relativo à sucessão. Neste caso, à transmissão do trono real.

Usurpar: apossar-se de algo indevidamente.



Réplica de embarcação da Companhia das Índias Orientais no cais do Museu Nacional Marítimo, Amsterdã, Países Baixos. Foto de 2019. O museu está instalado em um antigo armazém naval construído no século XVII.

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

WUT_MOPPIESHUTTERSTOCK

• Muitos portugueses, na época do sumiço de dom Sebastião, não acreditaram que o rei havia morrido, pois ninguém o vira morto. Essa dúvida, associada ao inconformismo com a União Ibérica, gerou a crença de que o monarca voltaria para tirar Portugal da crise que se desencadeou depois de sua morte, quando o reino passou ao domínio espanhol. Esse messianismo foi batizado de sebastianismo.

Resposta do “Se liga no espaço!”: Como a União Ibérica representou a união dos Estados português e espanhol, sob administração do rei Filipe II, não havia necessidade de manter as decisões do Tratado de Tordesilhas. Esse acordo delimitava as áreas espanholas e portuguesas na América, as quais, em 1580, passaram ao controle da Coroa espanhola.

A União Ibérica

Dom Sebastião desapareceu na batalha sem deixar herdeiros. Por isso, era preciso **aclamar** um novo rei para assumir o reino. Diante da crise sucessória e da disputa entre alguns possíveis sucessores, o cardeal dom Henrique, tio-avô de dom Sebastião, já velho e doente, assumiu o trono português, mas morreu pouco tempo depois, em 1580.

Com a morte de dom Henrique, Filipe II, rei da Espanha, que pelo lado materno era neto do rei português dom Manuel I, que havia reinado entre 1495 e 1521, reivindicou o direito ao trono de Portugal e foi aclamado rei em 1581, adotando no país o título de Filipe I.

O acordo político que uniu as duas Coroas durou aproximadamente sessenta anos e ficou conhecido como União Ibérica.



Se liga no espaço!

Responda no caderno.

O mapa apresenta o vasto império de Filipe II ampliado durante a União Ibérica. Analise-o e responda: com a união das Coroas ibéricas, era necessário manter as decisões do Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494? Justifique sua resposta.

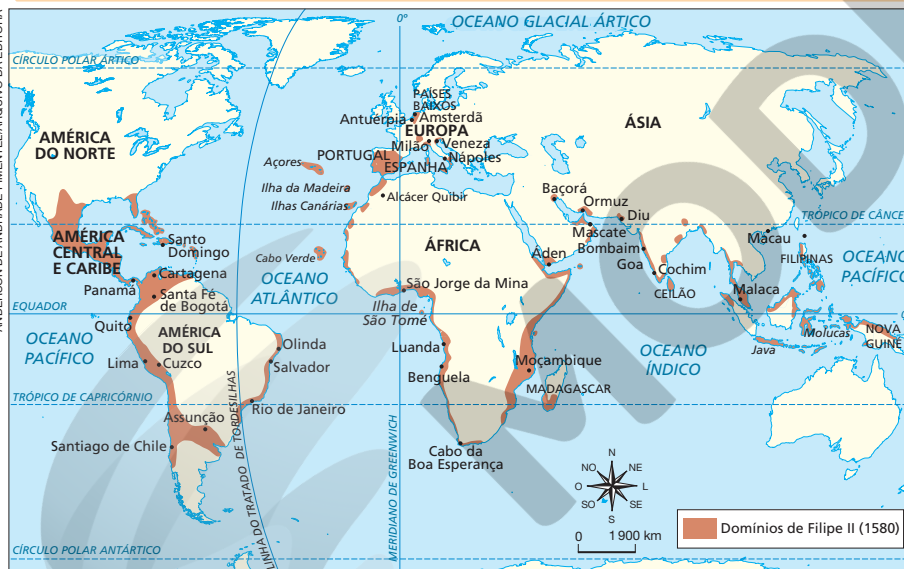
Aclamar: escolher de forma unânime, atribuir cargo ou reconhecer a condição especial de alguém.



JAN LUYKEN - MUSEU NACIONAL DOS PAÍSES BAIXOS, AMSTERDÁ

Filipe II de Espanha é reconhecido como Rei de Portugal, enquanto dom Filipe I, pelas Cortes de Tomar reunidas em 1581, gravura de Jan Luyken, 1699.

Império de Filipe II – 1580



FONTE: CAMPOS, F. de; DOLHNIKOFF, M. *Atlas: história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1997. p. 11.

Por envolver a análise do mapa do império de Filipe II em 1580, durante a União Ibérica, promovendo uma reflexão sobre a historicidade das fronteiras, o boxe “Se liga no espaço!” mobiliza tanto a habilidade EF07HI11 quanto a Competência Específica de Ciências Humanas nº 7. Por explicitar os interesses mercantis holandeses nas duas margens do Atlântico, essa parte do capítulo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI13.

• Com a união de Portugal e Espanha – ou, como alguns historiadores defendem, a perda de autonomia do reino português –, os territórios coloniais ibéricos adquiriram dimensões extraordinárias. Conforme apontado no boxe “Se liga no espaço!”, o Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494, foi relativizado, o que, após o período, gerou uma série de disputas por fronteiras. Como visto anteriormente, os sertanistas frequentemente penetravam em áreas sob domínio espanhol, chegando a invadir aldeamentos comandados por jesuítas hispânicos. Do outro lado do continente, a Missão de Mainas, no Alto Rio Amazonas, foi objeto de disputa entre jesuítas espanhóis e carmelitas portugueses. As fronteiras entre a América portuguesa e a espanhola nessas áreas, tanto ao sul quanto ao norte, foram redefinidas pelo Tratado de Madri, em 1750, bastante tempo após a separação das duas Coroas.

• É importante que os estudantes saibam relacionar o tema do Brasil holandês ao contexto de formação da União Ibérica e aos conflitos envolvendo a Coroa espanhola e os Países Baixos. Lembre-os de que, naquele momento, o território brasileiro era parte de um vasto império administrado pelos Habsburgo da Espanha. Isso ajuda a explicar a decisão dos holandeses de investir contra o Nordeste açucareiro, pois o Brasil (como possessão portuguesa) formava o elo mais frágil desse império colonial.

- Comente com os estudantes que os holandeses se empenharam em conquistar áreas nas duas margens do Atlântico: na América, para a produção de açúcar, e na África, para o fornecimento de escravizados, cujo tráfico consistia em atividade altamente rentável.

- Neste ponto, é importante verificar com os estudantes a historicidade das fronteiras que conformam o território brasileiro. No primeiro século, como afirmou o frei Vicente do Salvador, os portugueses eram como caranguejos: ocupavam apenas o litoral. Com o avanço da colonização, o território sob colonização portuguesa foi sendo progressivamente ampliado. No entanto, em algumas áreas, a disputa com outros europeus – franceses, holandeses, ingleses e espanhóis – foi intensa. Comente com os estudantes que os atuais limites do Brasil foram estabelecidos apenas em 1903, com o Tratado de Petrópolis. Caso tenha oportunidade, apresente a eles mapas com representação de diversos momentos da formação do território brasileiro.

A decisão holandesa de atacar a América portuguesa

Com a união das Coroas, Portugal foi forçado a assumir os inimigos da Espanha, entre eles os holandeses. Diante disso, as companhias de comércio dos Países Baixos, que até então dominavam a comercialização e o refino do açúcar da América portuguesa, foram obrigadas a abrir mão desse lucrativo negócio. Assim, a invasão holandesa nessa região foi uma etapa do conflito que envolvia a Espanha e os Países Baixos.

Com o **recrudescimento** da guerra entre os Países Baixos e os espanhóis, em 1621, os holandeses fundaram uma nova companhia de comércio e navegação, a Companhia Holandesa das Índias Ocidentais, conhecida pela sigla WIC. Essa empresa tinha como objetivos complementares e indissociáveis: ocupar zonas de produção açucareira na América e controlar o suprimento de escravizados africanos.

A ação da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais complementava o trabalho da Companhia Holandesa das Índias Orientais, cujas ações eram direcionadas, principalmente, para Índia, Ceilão, Malaca, Ilhas Molucas, Batávia e Japão.

Recrudescimento: ato ou efeito de tornar-se mais intenso, aumentar.

Rotas comerciais holandesas – século XVII



FONTE: BARRACLOUGH, G. *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha da Manhã; Londres: Times Books, 2000. p. 157.

- A WIC era uma companhia majestática fundada em 1621, com capital privado e autorização do Estado, para exploração da navegação e do comércio com a América e a África Ocidental. Foi um importante instrumento da política exterior holandesa, funcionando como máquina de guerra a serviço dos Países Baixos. Sua finalidade declarada era a de quebrar o monopólio ibérico do Atlântico e invadir colônias portuguesas e espanholas para explorá-las comercialmente.

Organizados em torno dessas companhias, os holandeses empregaram navios de guerra, equipamentos bélicos e contrataram soldados mercenários experientes em guerra para ocupar os **entrepostos** comerciais criados por espanhóis e portugueses na África, na Índia, na Ásia e, depois da União Ibérica, também na América.

As primeiras tentativas de invadir a costa da América portuguesa ocorreram entre 1624 e 1625, quando os holandeses tomaram a cidade de Salvador.

Diante da resistência organizada por Matias de Albuquerque, governador da capitania da Bahia, os invasores não conseguiram ultrapassar os limites da cidade. Depois de um ano controlando Salvador, os comandantes da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais se renderam e, em 1625, deixaram a Bahia.

Entreposto: centro de comércio internacional, armazém.

Dados numéricos sobre a esquadra holandesa foram retirados de: PLANELLA, J. J. O ataque holandês à Bahia: um episódio na luta pelo domínio Atlântico. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre (RS), n. 103, p. 122, dez. 1975.



Navios de guerra da WIC atacam a cidade de Salvador, em 1624, gravura colorizada de Hessel Gerritsz e Claes Janszoon Visscher, século XVII.



Imagens em contexto!

A gravura representa parte da esquadra de 26 navios comandada pelo almirante holandês Jacob Willekens. Estima-se que pelo menos 600 marinheiros e 1 700 soldados atacaram a capital da América portuguesa, que foi bombardeada pelos holandeses em 1624. Na gravura, à esquerda, é possível notar a representação dos tiros dos canhões. A divisão de Salvador entre cidade baixa e cidade alta e os fortes que protegiam a cidade também foram representados.

165

Ampliando

O historiador Evaldo Cabral de Mello analisa, no texto a seguir, as investidas holandesas na Bahia.

“Fins de abril, começos de maio de 1624, a armada da WIC surgiu diante da capital da América portuguesa. A 9 de maio, as tropas comandadas por Jan van Dorth desembarcaram sob a proteção de cerrado bombardeio que aterrorizou a população, levando-a a abandonar a cidade pela segurança do Recôncavo. No dia seguinte, os neerlandeses entraram sem oposição na capital da América portuguesa, onde se depararam apenas com o governador-geral Diogo de Mendonça Furtado. Mas eles logo constataram a dificuldade de estender sua presença para além dos muros de Salvador, onde se acharam encurralados pelas guerrilhas luso-brasileiras do Arraial do Rio Vermelho, as quais, sob a chefia do bispo D. Marcos Teixeira e, depois, de D. Francisco de Moura, ofereceram forte resistência às tentativas de penetração dos contingentes batavos.

A partida da armada de Willekens e a dos navios do vice-almirante Piet Heyn para a costa africana deixaram a tropa neerlandesa desprotegida. [...] Em vista da fraqueza militar e da desmoralização reinante, foi sem maiores problemas que uma poderosa armada luso-espanhola sob o comando de D. Fadrique de Toledo, na qual se alistou boa parte da nobreza lusitana, reconquistou Salvador a 30 de abril de 1625. Pela primeira vez na história das guerras holandesas no Brasil, tornava-se evidente a vantagem geopolítica de que desfrutava Portugal relativamente a um inimigo, cuja esmagadora superioridade naval ficava imobilizada nos meses de outono-inverno pelas condições de navegação do Mar do Norte e no Canal da Mancha.”

MELLO, E. C. de (org.). *O Brasil holandês*. São Paulo: Penguin, 2010. p. 39-40.

Curadoria

Biblioteca Digital de Cartografia Histórica (Site)

Laboratório de Estudos de Cartografia Histórica (LECH). Disponível em: <http://www.cartografiahistorica.usp.br/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

O site reúne uma coleção de mapas impressos e digitalizados do Império Português na Idade Moderna. Os mapas, em alta resolução, são acompanhados de verbetes explicativos, com a contextualização do processo de produção, circulação e apropriação das imagens cartográficas.

Agora é com você!

1. Enquanto as expedições ultramarinas ibéricas eram financiadas pelo governo, as dos Países Baixos eram custeadas por poderosas companhias de comércio e navegação, que recebiam autorização do Estado para desenvolver negócios em várias regiões do mundo.

2. Os holandeses emprestavam o capital necessário para a compra de equipamentos e a formação dos engenhos coloniais e, em troca, exigiam os direitos de refino e de distribuição do açúcar na Europa.

3. Com a união das Coroas de Portugal e Espanha (União Ibérica), problemas espanhóis passaram a ser também portugueses. A guerra com os Países Baixos era o principal deles. A invasão holandesa foi uma etapa colonial desse grande conflito entre holandeses e espanhóis. Com a criação da WIC, para ocupar as zonas de produção açucareira na América portuguesa e controlar o tráfico de escravizados, os holandeses tomaram Salvador, capital da colônia, em 1624 e 1625, mas não conseguiram expandir seu domínio. Depois de um ano controlando a cidade, renderam-se e, em 1625, deixaram a Bahia.

Orientação para as atividades

Os estudantes deverão ler o conteúdo, identificando as informações necessárias para fazer as atividades do boxe "Agora é com você!". Em seguida, deverão elaborar as respostas. Para realizar as duas primeiras atividades, mais simples, eles precisarão relembrar informações do texto-base, como o custeamento das expedições, bancado pelas Coroas ou pelas companhias de comércio e navegação, e o envolvimento dos holandeses com a produção e a comercialização do açúcar da América portuguesa. Já a terceira atividade envolve a relação de acontecimentos e processos ocorridos na América portuguesa e na Europa. Para facilitar o trabalho, proponha aos estudantes que façam uma cronologia dos eventos. Isso poderá ajudá-los nos procedimentos de relacionar e temporalizar o evento em questão.

Dica

LIVRO

Holandeses, de André Toral. São Paulo: Veneta, 2017.

Nesse livro em formato de quadrinhos, são narradas as aventuras de dois irmãos judeus que vieram ao Brasil no contexto da invasão de Pernambuco pelos holandeses. Aspectos históricos do período são explorados, revelando as transformações promovidas pelos holandeses no período em que permaneceram na América.

Imagens em contexto!

A ocupação de Pernambuco pelos holandeses marcou a memória da região. Existem muitos monumentos e construções que remetem ao período da invasão holandesa, além de obras de arte e livros que tratam dessa etapa da história, como o quadrinho *Holandeses*, de André Toral.

Dados numéricos sobre o ataque holandês foram retirados de: SCHWARCZ, L.; STARLING, H. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 59.

A conquista de Pernambuco e do Maranhão

Após a derrota na Bahia, os holandeses organizaram-se melhor e, em 1629, iniciaram uma nova investida, dessa vez contra a capitania de Pernambuco, principal produtora de açúcar na América. Na época, havia na capitania 121 engenhos de açúcar, conforme o relato de Adriaen van der Dussen, funcionário da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais.

O ataque contou com 65 embarcações e 7280 homens. Olinda, a capital, foi ocupada em fevereiro de 1630, iniciando-se o projeto holandês na América portuguesa.

De forma geral, os objetivos e as práticas coloniais dos holandeses não se diferenciavam muito dos de Portugal. O controle e o lucro sobre o comércio de produtos coloniais e de africanos escravizados foram tão centrais para o projeto holandês na América quanto eram para os portugueses.



Reprodução de página da história em quadrinhos *Holandeses*, de André Toral, publicada em 2017.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Explique a diferença entre as expedições ultramarinas organizadas pelas Coroas ibéricas e as organizadas pelos Países Baixos.
2. De que modo os holandeses estavam envolvidos na produção e na comercialização do açúcar da América portuguesa?
3. Relacione o ataque à cidade de Salvador pelos holandeses em 1624 às relações entre Espanha, Portugal e Países Baixos no mesmo período.

O Império Holandês na América portuguesa e na África

Como o negócio do açúcar estava associado à utilização da mão de obra escravizada, além de ocupar grandes áreas produtoras de açúcar da América portuguesa, os holandeses tomaram pontos importantes do litoral africano explorados pelos portugueses, de onde traziam escravizados para serem vendidos na América. Atacavam, sobretudo, os fortes mantidos pelos europeus na costa africana que serviam como centro de comércio e de armazenamento de pessoas e de mercadorias.

No continente africano, a maior parte das pessoas escravizadas era capturada na Costa da Mina, no golfo da Guiné, em Angola e em São Tomé e Príncipe. Essas colônias portuguesas eram importantes entrepostos do tráfico de escravizados no Atlântico. No capítulo 11, você estudará esse tráfico de forma aprofundada.

Assim, após tomar dos portugueses importantes territórios e fortes africanos, como a Fortaleza de São Jorge da Mina, conquistada em 1637, e parte da América portuguesa, os holandeses garantiram o controle do tráfico de escravizados e do principal centro de produção açucareira americano, de modo que o açúcar passou a ser, cada vez mais, um negócio holandês.



Ilustração do *Atlas Blaeu van der Hem*, do século XVII, representando a Fortaleza de São Jorge da Mina, em Elmina, atual Gana. A fortaleza foi construída pelos portugueses em 1482, quando o local era território da etnia acã e o principal produto comercializado era o ouro.



Dom Miguel de Castro, emissário do Congo, pintura de Jasper Beex, c. 1643.

Imagens em contexto!

Dom Miguel de Castro foi enviado ao Recife para mediar um conflito entre o Conde de Sonho, senhor da cidade de Soyo, na foz do Rio Congo (na região de Angola), e o rei do Congo, procurando o apoio do governo holandês no Recife. Nesse período, Angola também estava sob o domínio dos holandeses, que atacaram Luanda em 1641.

BNCC

Ao tratar das conquistas holandesas na América e na África e das relações mercantis que se estabeleceram no Oceano Atlântico durante a Idade Moderna, principalmente as vinculadas ao tráfico de pessoas escravizadas, o conteúdo mobiliza as habilidades EF07HI02, EF07HI13 e EF07HI16.

- É importante comentar com os estudantes as relações que estruturavam o tráfico de escravizados. O comércio era feito por meio de alianças entre traficantes europeus – incluídos os holandeses – e comerciantes africanos, que capturavam moradores de aldeias inimigas e os trocavam por armas de fogo, tecidos, utensílios de ferro, pólvora e tabaco, entre outros produtos. Chame a atenção dos estudantes para o fato de os europeus terem instrumentalizado as rivalidades históricas entre os povos africanos.

Curadoria

Museu Afro Brasil (Site)

Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/acervo-digital>. Acesso em: 22 mar. 2022.

O acervo digital do Museu Afro Brasil contém peças que revelam a história de diferentes povos africanos. Além de dados sobre a escravidão e o tráfico de escravizados, há no *site* muitas informações sobre as milenares sociedades africanas e suas riquezas culturais.

Por envolver a análise de uma fonte histórica – procedimento basilar da produção historiográfica – e de um texto do historiador Evaldo Cabral de Mello sobre a ocupação holandesa nas áreas coloniais portuguesas, a seção contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI02 e EF07HI13, bem como das **Competências Específicas de História nº 3 e nº 6**.

Versões em diálogo

Nessa seção, são reproduzidos dois excertos. O primeiro é uma análise feita pelo historiador brasileiro Evaldo Cabral de Mello, que situa o projeto holandês no Brasil em uma conjuntura maior, relacionada ao contexto da União Ibérica. O segundo é um documento de época e indica parte da motivação da WIC para atacar o Brasil. Espera-se que, ao analisar os dois textos, os estudantes sedimentem parte do conteúdo explorado no capítulo e relacionem tanto o contexto europeu dos séculos XVI e XVII quanto a cadeia internacional de comércio do açúcar à decisão holandesa de invadir o Brasil.

Ampliando

No texto a seguir, o historiador Sérgio Buarque de Holanda compara as cidades coloniais espanholas às portuguesas.

“[...] a colonização espanhola caracterizou-se largamente pelo que faltou à portuguesa: por uma aplicação insistente em assegurar o predomínio militar, econômico e político da metrópole sobre as terras conquistadas, mediante a criação de grandes núcleos de povoação estáveis e bem ordenados. Um zelo minucioso e previdente dirigiu a fundação das cidades espanholas na América. [...]

Já à primeira vista, o próprio traçado dos centros urbanos na América espanhola denuncia o esforço determinado de vencer e retificar a fantasia caprichosa da paisagem agreste: é um ato definido da vontade humana. [...] O traço retilíneo, em que se exprime a direção da vontade a um fim previsto e eleito, manifesta bem essa deliberação. E não é por acaso que ele impera decididamente em todas essas cidades espanholas, as primeiras cidades ‘abstratas’ que edificaram europeus em nosso continente.

Continua

Versões em diálogo

A seguir, você encontrará dois textos sobre um mesmo tema: o ataque da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais à América portuguesa no século XVII. O primeiro deles é uma análise dos acontecimentos feita pelo historiador brasileiro Evaldo Cabral de Mello. O segundo é um documento de época, uma fonte histórica. Leia-os e, em seguida, faça as atividades propostas.

” TEXTO 1

“Na escolha do Brasil como alvo do ataque **empresado** pela WIC pesou uma variedade de motivos. A América portuguesa constituiria o elo frágil do sistema imperial castelhano, em vista de sua condição de possessão lusitana, o que conferia à sua defesa uma posição **subalterna** na escala das prioridades militares do governo de Madri. Contava-se também com a obtenção de lucros fabulosos a serem proporcionados pelo açúcar e pelo pau-brasil, calculando-se que, uma vez conquistada a um custo máximo de 2,5 milhões de florins, a colônia renderia anualmente cerca de 8 milhões de florins. Outro argumento favorável ao ataque contra o Brasil dizia respeito ao fato de que, enquanto os centros do poder espanhol no Novo Mundo estavam concentrados no **altiplano**, o que tornaria a ocupação tarefa complexa e **onerosa**, os núcleos de população portuguesa situavam-se ao longo do litoral, ao alcance do poder naval **batavo**. [...]”

MELLO, E. C. de (org.). *O Brasil holandês*. São Paulo: Penguin, 2010. p. 29.

” TEXTO 2

“Estes dois lugares, isto é, Bahia e Pernambuco (nos quais consiste este grande país, conforme já disse), não dispõem de forças consideráveis ou fortalezas, de modo que, com a graça de Deus, os mesmos poderão ser e serão ocupados [...] principalmente se a Companhia das Índias Ocidentais para aí enviar oficiais corajosos, bons soldados, mestres ou engenheiros experimentados e adequados instrumentos de guerra [...]”

MOERBEECK, J. A. Motivos por que a Companhia das Índias Ocidentais deve tentar tirar ao rei da Espanha a terra do Brasil. Amsterdã, 1624. In: MELLO, E. C. (org.). *O Brasil holandês*. São Paulo: Penguin, 2010. p. 30.

Empresar: financiar, participar como empresário.

Subalterno: subordinado, inferior.

Altiplano: região plana e elevada próxima a cadeias de montanhas. Neste caso, refere-se ao altiplano andino, região da Bolívia e de parte do Peru situada na Cordilheira dos Andes.

Oneroso: que causa gastos, que impõe despesas.

Batavo: indivíduo do povo germânico que, na Antiguidade, se fixou no delta do Rio Reno, onde hoje estão os Países Baixos. Por isso, quem é dessa região também recebe o nome de batavo.

Continuação

[...]

Comparado ao dos castelhanos em suas conquistas, o esforço dos portugueses distingue-se principalmente pela predominância de seu caráter de exploração comercial [...].”

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 95-98.



RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS

Vista aérea do município de Olinda (PE). Foto de 2021. Capital da mais rica capitania da América portuguesa, Pernambuco, Olinda foi o ponto escolhido pelos holandeses para o ataque de 1630. No ano seguinte da ocupação da cidade, em 1631, foi incendiada pelos holandeses.

Responda no caderno.

1. De acordo com o texto 1, quais eram os interesses holandeses na ocupação do território da América portuguesa?
2. Com base na leitura do primeiro texto, explique uma diferença entre o processo de ocupação da América pelos espanhóis e o empreendido pelos portugueses.
3. Os dois textos apresentam motivos para o ataque dos holandeses às capitanias da Bahia e de Pernambuco. Esses motivos são semelhantes ou diferentes? Justifique sua resposta.

169

Curadoria

O Brasil holandês (Livro)

Evaldo Cabral de Mello (org.). São Paulo: Penguin, 2010.

O reconhecido historiador do Brasil holandês Evaldo Cabral de Mello reuniu, nesse livro, artigos e ensaios sobre as ocupações holandesas do território português. A produção é rica em documentos sobre o período.

Atividades

1. O interesse dos holandeses em ocupar o território brasileiro residia, sobretudo, no comércio de açúcar e de pau-brasil. Eles acreditavam que a invasão acarretaria um custo de aproximadamente 2,5 milhões de florins. No entanto, anualmente, após a invasão, esse território poderia render aos cofres holandeses 8 milhões de florins.
2. O tipo de ocupação relaciona-se diretamente ao padrão de assentamento dos povos indígenas, concentrados em núcleos no interior, na área de interesse espanhol, e no litoral, na área sob colonização portuguesa.
3. O segundo texto aponta a fragilidade das defesas militares das capitanias da Bahia e de Pernambuco como um dos fatores que motivaram os ataques da WIC. No texto do historiador Evaldo Cabral de Mello, essa fragilidade está relacionada ao contexto da União Ibérica, período de aproximadamente sessenta anos no qual Portugal foi incorporado pela Espanha por intermédio de um acordo político. Diante da crise sucessória, instituída com a morte de dom Sebastião, rei de Portugal, Filipe II da Espanha reivindicou seu direito ao trono português.

• Embora se voltasse às atividades mercantis do açúcar, a ocupação holandesa no Nordeste também é conhecida por seu caráter letrado. A vinda de artistas que fixaram imagens e criaram representações do Brasil holandês, como as reproduzidas ao longo do capítulo, contribuiu para a construção dessa memória de requinte cultural.

Ampliando

No texto a seguir, Adriana Lopez e Carlos Guilherme Mota abordam a “idade do ouro” do Brasil holandês.

“Para apaziguar os senhores de engenho que permaneceram nos territórios dominados pelos holandeses, Nassau prometeu-lhes igualdade perante as leis e liberdade de consciência. Se jurassem fidelidade à Companhia [WIC], teriam o direito de portar armas para defender-se dos bandidos, poderiam voltar para suas terras e reconstruir seus engenhos.

De um total de 149 engenhos, 65 foram confiscados pela Companhia quando da chegada de Maurício [de Nassau] a Recife. Mas logo se revelou uma qualidade na gestão do conde: a brandura, que se devia, em grande parte, ao fato de os holandeses não saberem fazer açúcar. Sem a colaboração dos senhores de engenho luso-brasileiros, a empresa açucareira não tinha como vingar. Um resultado disso foi que tanto holandeses como luso-brasileiros compraram engenhos entre 1637 e 1638. Para isso, contaram com crédito abundante fornecido pela Companhia.

Os ‘privilégios’ concedidos aos moradores pelo conde visavam à reativação do sistema produtivo, desmantelado pela guerra de conquista e pelas investidas de companhistas vindos da Bahia. Além de perder o poder político, os senhores de engenho tiveram de suportar a ação intermitente daqueles companhistas, de salteadores e de negros aquilombados. Por outro lado, foi bastante bem-sucedida a política de ‘terra arrasada’ adotada pelas autoridades metropolitanas sediadas na Bahia em todas as fases do conflito.”

LOPEZ, A.; MOTA, C. G.

História do Brasil: uma interpretação. São Paulo: Senac, 2008. p. 134-135.

América portuguesa: domínio dos holandeses no Nordeste – século XVII



FONTE: ATLAS histórico escolar. Rio de Janeiro: FAE, 1980. p. 26.

A administração de Maurício de Nassau

A presença holandesa na América portuguesa chegou ao auge durante o governo do conde João Maurício de Nassau, veterano das guerras holandesas contra a Espanha, encarregado de governar e administrar as possessões holandesas conquistadas em Pernambuco. De Olinda, os holandeses estenderam seus domínios pela costa até Natal. Mais tarde, alcançaram as cidades de Fortaleza e de São Luís.

Nassau chegou à cidade do Recife em 1637 e conseguiu estabelecer boas relações com os produtores portugueses (nascidos em Portugal ou na América portuguesa), concedendo empréstimos aos senhores de engenho e até perdendo as dívidas que eles tinham contraído com a antiga metrópole ibérica.

Para modernizar a cidade, Nassau investiu em grandes obras e construções: drenou terrenos e construiu canais, diques, pontes e palácios. Além disso, incentivou

atividades culturais e de pesquisa sobre a fauna e a flora da América, cercado-se de artistas, cientistas e intelectuais. Foi nesse contexto que, em 1637, os artistas Frans Post e Albert Eckhout vieram para Pernambuco.

Ponte Maurício de Nassau, sobre o Rio Capibaribe, no centro histórico do Recife (PE), 2020. Inaugurada em 1643, durante a administração de Maurício de Nassau, é considerada a primeira grande ponte instalada no território que hoje corresponde ao Brasil.



A tolerância religiosa

Outro ponto importante no governo de Nassau foi a tolerância religiosa, até então inédita na América portuguesa. Protestante, o governador estabeleceu liberdade de culto, sendo tolerante com católicos, judeus e os chamados cristãos-novos – que em razão da Inquisição ibérica e da proibição do judaísmo em Portugal muitas vezes mantinham as práticas religiosas judaicas, mas de forma secreta.

A primeira sinagoga reconhecida nas Américas foi construída no Recife nesse período. Após escavações arqueológicas realizadas entre o final do século XX e o início do XXI, hoje funciona no local o Museu Sinagoga Kahal Zur Israel, que pode ser visitado.

Comerciantes de origem judaica também atuavam nas possessões holandesas em Pernambuco, operando até mesmo como investidores da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais.

A relativa tolerância religiosa a judeus e católicos, contudo, teria ocorrido menos por princípios éticos e mais por questões comerciais. Os holandeses queriam obter lucros com seu empreendimento americano, e Nassau percebeu que uma das formas de garantir mais rendimentos era obter a simpatia dos senhores de engenho católicos que já viviam na região e tinham conhecimento e controle da produção. Em relação aos judeus, essa tolerância, que já existia nos Países Baixos, foi estendida aos domínios holandeses na América portuguesa.

Apesar de promissor, o governo de Nassau teve fim em 1644. O conde se desentendeu com os dirigentes da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais e teve de regressar à Europa.

Imagens em contexto!

Os judeus sofreram com a perseguição religiosa nos territórios portugueses. No final do século XV, foram obrigados a se converter ao catolicismo ou abandonar Portugal. Muitos migraram justamente para os Países Baixos. A perseguição se estendeu aos territórios americanos, onde a presença deles era proibida. Por isso, o ambiente de tolerância religiosa no Recife tinha um significado particular.



Prédio da sinagoga Kahal Zur Israel, no Recife (PE).
Foto de 2020.

Ao abordar a liberdade religiosa no Brasil holandês em contraste com a perseguição a judeus em terras portuguesas, o conteúdo do capítulo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI02 e EF07HI05, da **Competência Específica de História nº 5**, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5** e da **Competência Geral da Educação Básica nº 9**.

Atividade complementar

Organize a turma em grupos de cinco estudantes. Peça a cada grupo que pesquise, em jornais, periódicos, portais de jornalismo etc., informações sobre atos de intolerância religiosa no Brasil e no restante do mundo. Após a pesquisa, peça-lhes que selecionem pelo menos duas histórias, de preferência, de 2015 em diante, para contá-las aos colegas em sala de aula no dia determinado. Em seguida, proponha-lhes que opinem sobre os atos de intolerância que relataram e ouviram e sobre o que pode ser feito para melhorar a relação entre pessoas de diferentes religiões e as que não têm religião etc. É importante debater a liberdade religiosa no Brasil atualmente, destacando os direitos dos praticantes de religiões de matriz africana. Por fim, converse com os estudantes a respeito das perseguições religiosas características da Idade Moderna e de outros períodos da história. Poderá ser útil a seguinte cartilha: PINTO, F. (org.). *Liberdade religiosa e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2017. Disponível em: https://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/cartilha_liberdade_religiosa_e_direitos_humanos.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

Interdisciplinaridade

A apresentação da imagem da sinagoga Kahal Zur Israel, que é um patrimônio histórico, e o conteúdo do boxe “Imagens em contexto!” contribuem para o desenvolvimento da 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”.

Ampliando

No texto a seguir, Boris Fausto aborda a disputa pela produção e pelo comércio do açúcar durante a ocupação holandesa no Nordeste brasileiro e na costa da África, bem como trata das articulações entre indígenas, africanos e colonos portugueses para a expulsão dos holandeses da América.

“O principal centro de revolta contra a presença holandesa localizou-se em Pernambuco, onde se destacaram as figuras de André Vidal de Negreiros e João Fernandes Vieira, este último um dos mais ricos proprietários da região. A eles se juntaram o negro Henrique Dias e o índio Felipe Camarão. Depois de alguns êxitos iniciais dos luso-brasileiros, a guerra entrou em um impasse, prolongando-se por vários anos. Enquanto os revoltosos dominavam o interior, Recife permanecia em mãos holandesas. [...]

[...] Tão logo conseguiram estabelecer razoavelmente a indústria açucareira no Nordeste, os holandeses trataram de garantir o suprimento de escravos, controlando suas fontes na África. Na verdade, houve duas frentes de combate, muito distantes geograficamente, mas interligadas. Vários pontos da Costa da Mina foram ocupados em 1637. Uma trégua estabelecida entre Portugal e Holanda logo após a Restauração foi rompida por Nassau, com a ocupação de Luanda e Benguela, em Angola (1641). Foram tropas luso-brasileiras, sob o comando de Salvador Correia de Sá, as responsáveis pela retomada de Angola em 1648. Não por acaso, homens como João Fernandes Vieira e André Vidal de Negreiros estiveram à frente da administração portuguesa naquela colônia africana.”

FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2021. p. 46-47.



Imagens em contexto!

O conflito travado no Morro dos Guararapes foi fundamental para o fim da presença holandesa nessa região da América portuguesa. No século XIX, momento de afirmação da identidade brasileira após a independência, a batalha dos Guararapes foi retomada como marco histórico da construção da nação e representada em obras como a pintura de Victor Meirelles. Vale lembrar que a guerra foi travada como demonstração de lealdade à Coroa portuguesa, e não por amor ao Brasil, que nem existia de forma autônoma na época.

A crise do governo holandês na América portuguesa

Os governadores da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais que sucederam a Nassau adotaram medidas duras contra os produtores de açúcar, cobrando antigas dívidas e cortando gastos considerados desnecessários, como o investimento nos engenhos da região.

Eles buscavam lucro a curto prazo e não entendiam que a estabilidade do governo holandês em Pernambuco dependia, em certo sentido, desse custoso financiamento e das medidas adotadas pelo governo anterior em favor da população local.

Diante do descontentamento com o governo, teve início a Insurreição Pernambucana, um movimento de expulsão dos holandeses da América portuguesa. Entre 1645 e 1654, ocorreram as chamadas Guerras de Restauração, da qual participaram líderes como André Vidal de Negreiros, João Fernandes Vieira, Henrique Dias e Felipe Camarão.

Portugal tinha recuperado a independência da Espanha em 1640, mas os conflitos foram financiados com capital próprio da colônia. As batalhas mais importantes ocorreram em 1648 e em 1649, no Morro dos Guararapes, ao sul do Recife, e foram vencidas pelas tropas fiéis à Coroa portuguesa.



Batalha dos Guararapes, pintura de Victor Meirelles, 1875-1879.

172

- O líder indígena Felipe Camarão, possivelmente da etnia Potiguara, participou ativamente da expulsão dos holandeses do Nordeste brasileiro. As cartas em língua tupi trocadas entre os irmãos Camarão – Diogo Camarão, aliado dos portugueses, e Pedro Poti (sobrenome derivado de *camarão* em tupi), aliado dos holandeses – são consideradas os documentos de autoria indígena mais antigos da América portuguesa. Além disso, registram a fragmentação de um grupo indígena em decorrência da aliança com diferentes grupos europeus.

VICTOR MEIRELLES - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

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

O fim do domínio holandês

Em 1654, as forças holandesas foram finalmente derrotadas e se retiraram da América portuguesa. No entanto, os Países Baixos passaram a produzir açúcar na região das Antilhas, na América Central, e se tornaram concorrentes diretos do produto português na Europa.

Por causa dessa concorrência, os preços do açúcar baixaram no mercado internacional, criando problemas econômicos para Portugal.

Gravura representando a Ilha de Santo Eustáquio, no Mar do Caribe, produzida no século XVIII.



BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

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



Imagens em contexto!

A experiência com a produção do açúcar na América portuguesa permitiu aos holandeses ampliar seus negócios na região das Antilhas. O açúcar produzido no Caribe, em ilhas como a de Santo Eustáquio, tinha custo mais baixo de produção devido à isenção de impostos sobre a mão de obra escravizada. Além disso, como os holandeses dominavam o refino e a distribuição do produto na Europa, tornaram-se grandes concorrentes dos portugueses.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Explique qual foi a estratégia adotada pelos holandeses para concentrar as atividades relacionadas ao comércio de açúcar.
2. Cite três iniciativas adotadas pelo conde Maurício de Nassau que tinham o objetivo de aproximar os moradores do Recife do projeto de dominação holandesa.
3. Caracterize o fim da ocupação da América portuguesa pelos holandeses e os impactos de sua expulsão para o comércio do açúcar brasileiro.

173

• Se possível, destaque os impactos da expulsão holandesa da América portuguesa para o comércio internacional do açúcar brasileiro. Com a instalação de engenhos holandeses nas Antilhas, o produto brasileiro passou a disputar espaço com o açúcar antilhano, acarretando queda no preço da mercadoria. No século seguinte, isso trouxe muitos prejuízos para os produtores brasileiros e para a Coroa portuguesa.

Agora é com você!

1. Além de tomar dos portugueses grandes áreas produtoras de açúcar, os holandeses ocuparam pontos importantes do litoral africano, nos quais os portugueses buscavam escravizados, a principal mão de obra utilizada nos engenhos da América.

2. Nassau concedeu empréstimos aos senhores de engenho e até perdoou antigas dívidas deles. Também modernizou a cidade, construindo canais, diques, pontes e palácios. Além disso, incentivou atividades culturais e de pesquisa, e estabeleceu a liberdade de culto aos católicos e judeus.

3. Os governadores da WIC que sucederam Nassau adotaram medidas mais enérgicas contra os produtores de açúcar, cobrando antigas dívidas e cortando gastos considerados desnecessários, como o investimento nos engenhos da região. Nesse momento, iniciou-se a Insurreição Pernambucana, com as chamadas Guerras de Restauração. Os líderes do movimento foram Felipe Camarão e André Vidal de Negreiros, mas a guerra mobilizou boa parte da sociedade local. Os holandeses foram derrotados, retirando-se do Brasil em 1654 e dirigindo-se às Antilhas, para onde levaram seus conhecimentos sobre a produção de açúcar.

Orientação para as atividades

As atividades do boxe “Agora é com você!” demandam os procedimentos de identificação e enumeração, explicação e caracterização de um processo histórico. Provavelmente, a esta altura, os estudantes já incorporaram os procedimentos de releitura e sistematização das informações necessários à elaboração autônoma das respostas. Se necessário, porém, considere a possibilidade de inverter a ordem das atividades, visto que a 2 é menos complexa, pois envolve a enumeração de eventos específicos. Pontue diferencialmente as respostas segundo as capacidades de identificar, explicar e caracterizar, valorizando o esforço mais simples e as elaborações mais complexas e autônomas.

Atividades

Organize suas ideias

1. a) Nordeste do atual território brasileiro;
b) Período em que as Coroas ibéricas estiveram unidas;
c) Financiamento e reconstrução de engenhos, investimentos em melhorias urbanas, promoção da vinda de artistas holandeses ao Brasil e tolerância religiosa.
2. a) F; b) V; c) F; d) F; e) F.

Aprofundando

3. a) A pintura representa a Batalha dos Guararapes, evento que marcou o fim do domínio holandês no nordeste da América portuguesa. A obra está relacionada à origem da Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres do Monte dos Guararapes, construída em ação de graças pela vitória sobre os holandeses. A imagem representa muitos combatentes. Além disso, são representados cavalos do lado holandês e, no canto superior, está a imagem de Nossa Senhora, próxima aos portugueses, como se os estivessem abençoando.

b) A imagem é uma representação colonial, feita no território da América portuguesa. Assim, seria previsível que elementos relacionados à ação divina benéfica aos vencedores fossem usados. O fato de a pintura ser um ex-voto (um agradecimento a um pedido feito a um santo) reforça ainda mais a presença de elementos da religiosidade católica na obra, pois transmite a ideia de agradar a um santo ou a Deus em troca de recebimento de favores ou bênçãos divinas.

c) Os holandeses eram em sua maioria protestantes e, assim, não tinham crença na Virgem Maria. Por isso, a presença da santa católica no canto superior da imagem, abençoando a cena representada, é um indício que impossibilita relacionar essa produção artística aos holandeses.

4. Pretende-se com essa atividade de leitura inferencial focar na análise iconográfica, promovendo o exercício de operações inferenciais pelos estudantes. A ideia é levá-los a identificar nos quadros a forma como os europeus imaginaram e representaram os povos nativos da América. Para isso, nos itens a a c, são propostas operações progressivas de análise: primeiro, a que envolve o exame e a descrição de cada quadro; depois, a que envolve a comparação das duas obras e a su-

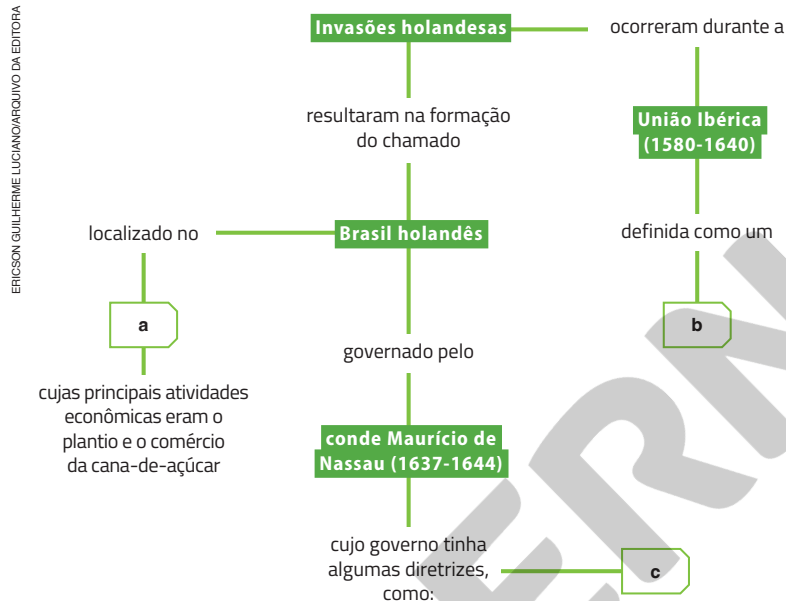
Continua

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. Copie o esquema em seu caderno e complete os campos a, b e c.



2. Leia as afirmações a seguir sobre Maurício de Nassau. Em seu caderno, identifique as verdadeiras e as falsas.

- a) Enfrentou resistência dos senhores de engenho locais em virtude das diferenças religiosas entre holandeses protestantes e portugueses católicos.
- b) Foi reconhecido pelo financiamento dos engenhos, perdão de antigas dívidas e investimentos urbanos na cidade do Recife.
- c) Dedicou atenção aos negócios do açúcar, contribuindo para aumentar o lucro dos senhores de engenho, mas impediu o desenvolvimento artístico e cultural local.
- d) Enfrentou forte resistência da população local contrária ao projeto urbano implantado em Recife e Olinda, que elevou a carga tributária e o custo de vida.
- e) Alcançou muita popularidade em razão do ambiente de tolerância religiosa, aceitando a realização de cultos judaicos, islâmicos, protestantes e indígenas.

174

Continuação

gestão de possibilidades de interpretação das diferenças encontradas. No item d, por fim, propõe-se a análise mais ampla das obras, considerando o olhar europeu sobre os povos originários americanos.

a) A personagem é representada ao lado de uma bananeira com frutos. Está descalça, usa tranças no cabelo – que é longo – e veste uma saia branca de tecido rústico. Segura, em um braço (direito), uma cabaça, usada como recipiente para água. Na cabeça, apoiando com o outro braço (es-

querdo), porta um cesto de palha decorado cheio de itens: uma rede, uma cuia e, aparentemente, um tipiti. Leva uma criança (que porta uma fita no cabelo) no colo. Ao fundo, é possível divisar uma plantação, animais pastando e uma casa de fazenda. Próximo aos pés da mulher, no caminho de terra batida, há um sapo.

b) A mulher Tapuia é representada ao lado de uma árvore (com frutos em forma de vagem), em cujo tronco um pé de maracujá floresce. A mulher está nua, coberta apenas por um tufo de folhas, calçando sandálias de fibras

Continua

Aprofundando

3. Analise a imagem a seguir e depois faça o que se pede.

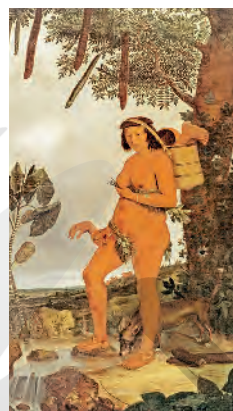


Ex-voto (Batalha dos Guararapes), pintura atribuída a João de Deus Sepúlveda, de 1758.

- Descreva a imagem e o evento a que ela faz referência.
 - Explique por que, nessa imagem, Nossa Senhora e os padres estão próximo aos portugueses (que não portam bandeiras da Holanda).
 - Por que é possível identificar essa obra como uma produção artística portuguesa, e não holandesa?
4. Em sua passagem pela região, no século XVII, o artista holandês Albert Eckhout pintou uma série de telas sobre os habitantes do Brasil. Em dupla, analise as pinturas a seguir para responder às questões.



Mulher Tupi, pintura de Albert Eckhout, 1641.



Mulher Tapuia, pintura de Albert Eckhout, 1641.

- Descreva como a mulher Tupi é representada na primeira imagem.
- Descreva como a mulher Tapuia é representada na segunda imagem.
- Compare a forma como o artista representou as mulheres Tupi e Tapuia. Elabore uma justificativa para as diferenças entre essas representações.
- Identifique e analise dois elementos dessas obras que expressam o olhar europeu sobre a América portuguesa.

Continuação

naturais. Ela tem cabelos curtos, com a franja cortada rente à testa. Na cabeça, preso por uma tira, porta um cesto de fibra vegetal, no qual há uma cuia e uma perna humana decepada. Carrega na mão direita um braço humano, referência à antropofagia. Na mão esquerda, segura um ramo de folhas. Aos pés da mulher, um cão toma água em um veio de água que forma uma pequena queda.

c) Retome com os estudantes as características observadas por eles. Pergunte-lhes: “Que diferenças chama-

ram mais a atenção de vocês?”. Eles podem mencionar as vestimentas, o plano de fundo, as espécies vegetais e animais. Depois, pergunte a eles: “Que semelhanças vocês observam entre as imagens?”. Os estudantes podem ressaltar a semelhança das cores, a presença da natureza e de animais, o fato de as duas mulheres carregarem cestos com pertences, entre outras possibilidades. Comente com eles que, enquanto a mulher Tapuia é representada sem vestimentas (critério que indica, segundo a lógica europeia, baixo grau de civilização), carregando

Continuação

no cesto pedaços de corpos humanos (referência à antropofagia), diante de uma paisagem em que o único sinal humano é um grupo de guerreiros indígenas dançando, a mulher Tupi é apresentada com um tipo de saia e carregando, além da criança, vários utensílios. Ela está diante de uma paisagem com diversos sinais de presença humana, com destaque para o tipo de ocupação primordial executado pelos europeus na América: uma casa de fazenda, com criação de animais e monocultura. Desse modo, na representação da mulher Tupi, parece que o pintor procurou aproximar a personagem do ideal de civilização de acordo com o olhar europeu dos séculos XVI e XVII. Entre as diferenças, os estudantes podem citar a oposição no modo como os holandeses encaravam o povo Tapuia e o Tupi. Ao analisar o fundo dos dois quadros, eles podem verificar, por exemplo, que os Tupi estavam mais próximos dos holandeses que ocuparam o território (pois a mulher Tupi estava diante de uma fazenda). Podem considerar também que os holandeses estabeleceram alianças com os Tupi. Outros grupos aliaram-se aos portugueses e foram combatidos pelos holandeses com o auxílio dos Tupi. *Tapuia*, por exemplo, não designa uma etnia específica, mas o modo pelo qual todos os grupos indígenas que não falavam tupi eram chamados pelos holandeses.

d) Entre outras possibilidades, é possível que os estudantes observem a representação de uma natureza exuberante, com espécies vegetais tropicais e animais, e de indígenas, elementos centrais da descrição europeia sobre o continente americano. Pela lógica do olhar dos europeus, ainda que muitas vezes procurassem estabelecer alianças com as populações indígenas, os nativos da América eram selvagens e incivilizados. Explique que essa visão idílica foi amparada nos pressupostos religiosos que guiavam o olhar dos viajantes europeus que chegavam à América. Além disso, chamam a atenção na segunda pintura as referências à antropofagia, observada nos pedaços de corpo humano carregados pela indígena tapuia, costume que despertava muitas críticas por parte dos europeus.

Ao exercitar a criação de um projeto de lei fictício, visando à diminuição das desigualdades raciais no mundo do trabalho, os estudantes se prepararão para a resolução de problemas e o exercício da cidadania, desenvolvendo as **Competências Gerais da Educação Básica nº 1, nº 2, nº 4, nº 6, nº 7 e nº 10**, a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 6** e as **Competências Específicas de História nº 1, nº 4 e nº 5**.

Abertura de unidade

Essa unidade abarca os capítulos 10 (“A descoberta do ouro na América portuguesa e a sociedade mineradora”), 11 (“A diáspora africana”) e 12 (“As Treze Colônias inglesas na América”) do volume.

O tema escolhido para a abertura foi a desigualdade racial no mundo do trabalho, compreendida como uma das consequências de séculos de escravidão no Brasil. Essa questão contemporânea dialoga com os capítulos 10 e 11 da unidade.

Interdisciplinaridade

Por envolver a redação de um texto que emula um modelo de base legal, levando em conta, mesmo que de forma simplificada, as especificidades desse gênero textual, sua forma de organização e o léxico empregado, a atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular língua portuguesa EF69LP20 – “Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e menta), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (*caput* e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação”.

UNIDADE

4

TRABALHO, VIOLÊNCIA E RIQUEZA NA AMÉRICA

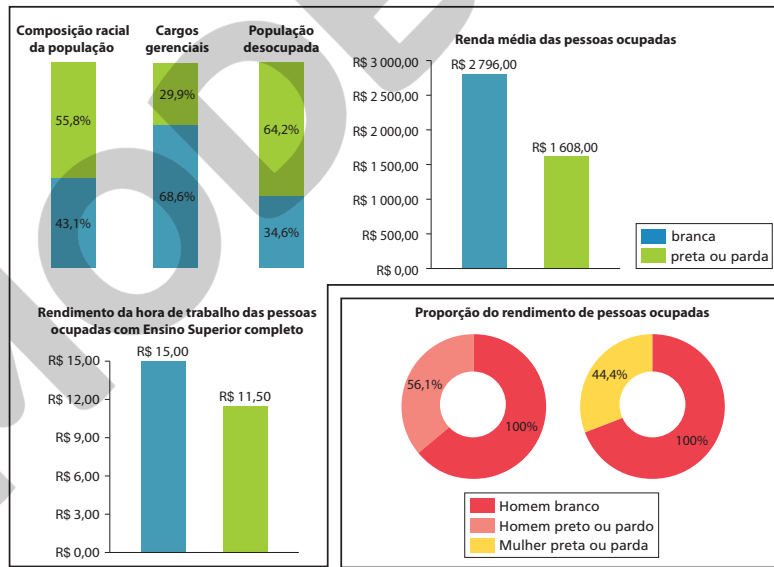
A história e você: igualdade racial no mundo do trabalho

Nesta unidade, você estudará a descoberta e a exploração do ouro na América portuguesa e a formação das Treze Colônias Britânicas, que mais tarde deram origem aos Estados Unidos. Também conhecerá a diáspora (dispersão forçada) de pessoas africanas pela América, onde eram vendidas como escravizadas e submetidas a um cotidiano de violência e opressão.

Na região das Minas Gerais, pessoas escravizadas realizavam tarefas pesadas e perigosas para a saúde, além de trabalhar sob constante vigilância, pois os senhores tinham receio de que fugissem com o ouro encontrado. Muitas não suportavam trabalhar mais do que cinco anos na mineração e morriam jovens. Algumas conseguiam juntar ouro para comprar sua liberdade.

Na América inglesa, as pessoas escravizadas eram a principal força de trabalho usada nas cinco colônias do sul, onde eram cultivados produtos tropicais para exportação.

Brasil: Participação da população negra na sociedade e no mercado de trabalho - 2018



FORNTE: IBGE. *Desigualdades por cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica.* Rio de Janeiro: IBGE, n. 41, 2019. p. 1-12. Nota: Pessoas de 14 anos ou mais de idade.

176

Temas Contemporâneos Transversais

Por proporcionar uma discussão acerca do mundo do trabalho, problematizando a desigualdade racial no Brasil e promovendo a busca por equidade entre brancos e negros, a atividade proposta mobiliza os Temas Contemporâneos Transversais **Trabalho** e **Educação em direitos humanos**.

A escravidão marcou profundamente as sociedades americanas. Mesmo depois que ela acabou, a população afrodescendente continuou sentindo seus efeitos. Você já reparou que, no Brasil de hoje, nem todos têm acesso às profissões mais bem remuneradas? Com quantos médicos negros você já se consultou? Por que a maioria dos juízes, engenheiros, empresários e artistas de televisão é branca? Das profissões que você conhece, quais são majoritariamente exercidas por pessoas negras?

Nos últimos anos, algumas leis foram criadas para diminuir a desigualdade racial no Brasil. Entre elas estão as que determinam a reserva de vagas para pessoas negras em universidades e concursos públicos, mas isso não é suficiente para resolver o problema.

Pensando na construção de uma sociedade mais justa e democrática, você e os colegas redigirão um **projeto de lei** para tornar o acesso ao mundo do trabalho mais igualitário. Para isso, sigam estas etapas:

Organizar

- Em grupos de três colegas, observem os gráficos da página anterior e respondam às questões a seguir. Depois, compartilhem suas respostas com os demais colegas.
 - O que os dados apresentados revelam sobre a população brasileira? Eles reforçam ou contradizem situações de seu cotidiano?
 - Que medidas poderiam reduzir as desigualdades raciais no mundo do trabalho?
- Pesquisem projetos de lei em tramitação, ou seja, que ainda não viraram lei, para usar como modelo.

Produzir

- Redijam um projeto de lei para pôr em prática as medidas propostas para reduzir as desigualdades raciais no trabalho. Ele deve ter uma parte preliminar, uma parte normativa e uma parte final.
- Observem a seguinte estrutura: a parte preliminar apresenta o título, o nome dos autores e um resumo do projeto de lei; a normativa deve conter os artigos do projeto; já na parte final se apresentam a justificativa e a data em que o projeto de lei entrará em vigor.
- Revisem o que vocês escreveram para ter certeza de que o texto está compreensível e objetivo.

Compartilhar

- No dia combinado com o professor, apresentem o projeto de lei para os colegas e prestem atenção à exposição dos outros grupos. Em seguida, avaliem coletivamente os projetos dos colegas e respondam: vocês acham que as propostas são válidas e podem ser executadas?
- Revisem o trabalho do grupo de acordo com a avaliação dos colegas após essa rodada de avaliação coletiva das propostas.
- Divulguem o projeto na escola ou redes sociais. Lembrem-se de produzir um pequeno texto explicando suas descobertas e a importância de seu trabalho!

Projeto de lei: proposta enviada ao Poder Legislativo para a criação ou a alteração de uma lei. Pode ser elaborado pelos membros dos poderes Executivo, Legislativo ou Judiciário ou pelos cidadãos comuns.

Continuação

escolaridade, recebem salários menores que os dos brancos. Isso revela que não é só a diferença de instrução que promove as desigualdades raciais, mas também o racismo estrutural. As mulheres negras ou pardas são as pessoas que enfrentam mais dificuldades no mundo do trabalho, pois, além do preconceito de raça, incide sobre elas a discriminação de gênero.

Reserve pelo menos uma aula para a etapa inicial e, ao final dela, ouça todas as medidas propostas pelos grupos e avalie sua abrangência (federal, estadual ou municipal), a fim de identificar a instância legislativa à qual deveria ser apresentado o projeto. Pergunte aos grupos como a lei seria posta em prática, levantando algumas questões que podem auxiliá-los na redação dos artigos e da justificativa do projeto. Como tarefa de casa, peça-lhes que pesquisem projetos de lei na internet, em jornais e revistas etc.

Reserve pelo menos uma aula para a segunda etapa da atividade. Se possível, trabalhe em parceria com o professor de língua portuguesa. Leia e analise com os estudantes um projeto de lei que possa ser utilizado como modelo, identificando suas partes constitutivas e seu vocabulário. Alguns exemplos podem ser encontrados no *site* do programa Parlamento Jovem Brasileiro, da Câmara dos Deputados. A página também apresenta orientações para a escolha de um tema e dicas sobre a adequação de um tema a um projeto de lei. Supervisione a redação dos projetos e aponte, se necessário, incoerências ou lacunas na redação dos artigos ou da justificativa.

Por fim, organize a apresentação dos projetos de lei em sala de aula. Se julgar conveniente, encaminhe algumas propostas ao programa Parlamento Jovem Brasileiro ou submeta-as à apreciação da comunidade por meio da exposição em um mural físico da escola ou em redes sociais. Sugere-se a reserva de uma aula para essa apresentação dos projetos.

Atividade

Antes de propor a atividade, pergunte aos estudantes se eles sabem o que é um projeto de lei. Comente com eles que as leis devem atender às demandas da sociedade e sensibilize-os para a questão da desigualdade racial com base em situações do cotidiano. Ao discutir a reserva de vagas para negros em universidades e concursos públicos, destaque o caráter estrutural das desigualdades raciais que se procura

compensar com a lei de cotas (Lei nº 12.711, de 2012). Cite também a lei que trata do crime de racismo (Lei nº 7.716, de 1989).

Ao discutir os dados apresentados, chame a atenção dos estudantes para o fato de que, embora sejam a maioria da população brasileira, negros e pardos têm participação menor que a dos brancos no mercado de trabalho, recebem salários mais baixos e ocupam menos cargos de chefia. Mesmo quando apresentam alto grau de

Abertura

Por meio de um exercício semântico, procura-se sensibilizar os estudantes para a importância histórica e cultural da mineração do ouro, salientando a modificação causada pela busca por esse metal, na cultura e na sociedade do território brasileiro. Parte-se de uma análise que combina a interpretação iconográfica à verbal, incentivando os estudantes a relacionar as expressões *ter um coração de ouro* e *fechar com chave de ouro* à imagem, a fim de reconhecer noções como a de bondade e a de êxito. Assim, aborda-se a historicidade da linguagem, por meio da análise dos significados atuais e históricos de determinadas expressões.

Atividades

1. Algumas possibilidades de resposta: *mina de ouro* – expressão usada para indicar algo muito lucrativo; *nadar em ouro* – expressão utilizada para designar uma situação de muita riqueza e conforto material; *galinha dos ovos de ouro* – expressão, derivada da fábula homônima, empregada para caracterizar algo capaz de gerar muito dinheiro (a fábula consiste em uma crítica à ambição humana); *nascido em berço de ouro* – expressão usada para designar um herdeiro de grande quantidade de dinheiro que vive, desde o nascimento, em situação de luxo e conforto (em algumas situações, essa expressão também é utilizada para indicar alguém que não teve de trabalhar para conseguir o que possui).

2. Atualmente, *encher o bucho* significa “estar bem alimentado”, “de barriga cheia”; *meia-tigela* significa “de baixo valor”, “insignificante”, “mediocre”. A primeira expressão era utilizada na região mineradora porque o *bucho* era o local onde devia ser depositado o material extraído das minas subterrâneas pelos escravizados em troca de sua tigela de comida. Quando o escravizado não conseguia encher o bucho com ouro, recebia apenas meia tigela de comida. A punição, no entanto, não era restrita às minas, e os escravizados castigados muitas vezes recebiam o apelido de *meia-tigela*.

CAPÍTULO

10

A descoberta do ouro na América portuguesa e a sociedade mineradora

Você sabe o significado das expressões *ter um coração de ouro* e *fechar com chave de ouro*? A primeira significa “ser amável e afetuoso”; a segunda, “terminar algo de forma bem-sucedida”.

Essa associação do ouro com bondade, êxito ou bom desempenho está presente em diversas situações do dia a dia. Prêmios como medalhas de ouro costumam ser atribuídos a atletas que se destacam em eventos esportivos.

A valorização do ouro esteve presente no processo da expansão marítima europeia, marcada por uma intensa busca por metais preciosos. Na América portuguesa, a chamada corrida do ouro, a partir do século XVII, contribuiu para a ocorrência de um intenso processo de ocupação do interior do território.



A ginasta Rebeca Andrade com as medalhas de ouro e de prata que conquistou nos Jogos Olímpicos de Tóquio, no Japão. Fotos de 2021.



FOTOS: LAURENCE GRIFFITHS/GETTY IMAGES

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

Responda oralmente.



1. Cite outras expressões usadas para associar o ouro à riqueza, ao conforto ou ao luxo.
2. Embora não mencionem precisamente o metal, há outras expressões da língua portuguesa associadas ao contexto da descoberta do ouro no Brasil. Você saberia dizer, por exemplo, o significado atual de *encher o bucho* e *meia-tigela*? Compartilhe sua opinião com os colegas.

A descoberta do ouro nas Minas Gerais

Na América portuguesa, diferentemente do que aconteceu nas áreas de colonização espanhola, não foi encontrada grande quantidade de metais preciosos no início da colonização.

A descoberta de reservas de ouro ocorreu na região das Minas Gerais, no fim do século XVII. Os historiadores mencionam três expedições pioneiras em busca do metal, realizadas pelos bandeirantes paulistas Antônio Rodrigues Arzão, em 1693; Bartolomeu Bueno da Siqueira, em 1696; e Manuel de Borba Gato, que esteve na região correspondente à do atual município de Sabará entre 1682 e 1700.

O início da exploração

No território correspondente ao do atual estado de Minas Gerais, os bandeirantes encontraram ouro em terrenos de **aluvião**, próximos a rios, onde a areia e o ouro se concentram pela ação da erosão.

Inicialmente, o ouro era separado com pratos de **estanho** e **gamelas** de madeira. Com o tempo, foi adotada uma técnica trazida por africanos escravizados, que consistia em “lavar” a areia em uma bateia (instrumento semelhante a uma peneira) para facilitar a extração do ouro.



Aluvião: local onde ficam depositados materiais levados pela água, como lodo, areia e cascalho.

Estanho: metal de coloração prateada.

Gamela: tigela grande.

Jazida: nesse caso, local onde há grande quantidade de metais e minerais preciosos.

Imagens em contexto!

Note na imagem que, além das pessoas escravizadas, é representado um feitor, que fiscalizava o trabalho para evitar o contrabando e o extravio do ouro. No período colonial, havia duas formas básicas de extração de metais preciosos nas Minas Gerais. Uma delas era a das lavras, em que as **jazidas** eram exploradas por empresas, com uso de aparelhos para a lavagem do ouro. A outra era a dos faiscaidores, trabalhadores autônomos que usavam a bateia para extrair o ouro, reunidos em áreas de livre acesso.

Ilustração atual representando pessoas escravizadas trabalhando na atividade mineradora, observadas por um feitor.

FONTE: DEAN, W. *A ferro e fogo: a história da devastação da Mata Atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 113.

Objetivos do capítulo

- Analisar os efeitos da descoberta do ouro no interior da América portuguesa.
- Identificar os conflitos pela posse do ouro que contribuíram para o início da chamada Guerra dos Emboabas.
- Apresentar os conflitos gerados pelo controle da Coroa portuguesa sobre a exploração aurífera, destacando a Revolta de Vila Rica (ou Revolta de Filipe dos Santos).
- Caracterizar as formas de trabalho utilizadas na exploração do ouro, sobretudo a mão de obra escravizada de origem africana.
- Identificar algumas características da sociedade mineradora, como a religiosidade, presente na vida cotidiana e nas divisões sociais (festas, irmandades etc.).
- Analisar elementos culturais na vida das mulheres livres, libertas ou escravizadas e suas estratégias de ascensão social na região mineradora.
- Caracterizar a arte barroca, estilo determinante da região das minas no século XVIII.
- Identificar os elementos que contribuíram para a crise da exploração do ouro.
- Identificar o papel das fronteiras nos tratados territoriais entre os reinos ibéricos.

Justificativa

Os objetivos deste capítulo demonstram como a exploração do ouro levou à ocupação colonial do interior da América portuguesa, incentivando a formação de uma sociedade com características próprias, cujo estudo permite compreender melhor a configuração socioeconômica da sociedade brasileira atual. A contextualização e a análise de aspectos religiosos dessa sociedade, seu multiculturalismo e as relações entre os diversos grupos que a compunham almejam incentivar a compreensão de que ações e comportamentos dos sujeitos são influenciados pela época e lugar em que vivem.

- O racismo estrutural da sociedade brasileira está implícito em muitas expressões idiomáticas, como *disputar a nega* e *não sou tua nega*. A popularização de declarações como essas demonstra que a opressão e o preconceito estão enraizados no modo de compreender o mundo e de expressar-se. É importante que os estudantes entendam a relação dessas expressões com a história da sociedade brasileira e a violência simbólica que se produz e é ampliada com sua banalização. É possível aprofundar a discussão ao salientar que as duas declarações evidenciam a subalternização feminina e a objetificação das mulheres, sobretudo das negras e pobres. Se desejar, problematize outros termos, como *cabelo ruim*, *beleza exótica* ou *negro de traços finos*, todos relacionados a expressões que atribuem sentidos pejorativos aos traços físicos e tipos de beleza que escapam ao padrão branco e ocidental.

Ao introduzir a temática da formação da sociedade mineradora no Brasil colonial, abordando aspectos como a migração portuguesa para a região das Minas, a urbanização incipiente e o estabelecimento de estruturas fiscais metropolitanas, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI12 e EF07HI13.

Ampliando

No texto a seguir, o historiador Donald Ramos analisa as estruturas familiares da principal área de emigração dos portugueses e do local para onde se destinaram: a região das Minas Gerais.

“As estruturas dos domicílios em Minas Gerais também apresentam um amplo leque de padrões, mas a tendência mais comum era repetir algumas das características do norte de Portugal. [...] O resultado é uma proporção marcadamente similar de famílias nucleares encabeçadas por adultos que nunca se casaram.

Em Portugal, as casas comandadas por mulheres solteiras eram mais comuns no norte do que no sul, mas mesmo esses números desvanecem quando comparados com os de Minas Gerais. Em Minas, o percentual de casas comandadas por mulheres solteiras quase sempre alcançou dois dígitos.

[...]

Contemplada como um todo, a sociedade mineira surge com o mesmo conjunto de características sociais do norte de Portugal. Esse universo engloba predominância demográfica de mulheres livres, uma grande proporção de famílias chefiadas por mulheres, baixas taxas de casamento, idade ao se casar mais tardia que o esperado, uma tendência entre as mulheres solteiras de estabelecerem em domicílios independentes, altas taxas de ilegitimidade e abandono infantil e baixas proporções de famílias nucleares sacramentadas pelo matrimônio. Os mesmos indicadores também são encontrados no Minho e no Douro.

O argumento central deste estudo é o de que os emigrantes portugueses que vieram para Minas Gerais eram, em sua maioria, originários do norte de Portugal,

Continua

Dados numéricos sobre a migração para as Minas Gerais foram retirados de: ARRUDA, J. J. Os portugueses no Brasil: imigração espontânea, imigração compulsória e colonização. In: SOUSA, F. de e outros. *Portugal e as migrações da Europa do Sul para a América do Sul*. Porto: Cepese, 2014. p. 22; STUMPF, R. G. Minas contada em números – A capitania de Minas Gerais e as fontes demográficas (1776-1821). *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 34, n. 3, set./dez. 2017, p. 536.



Imagens em contexto!

Na imagem, foram representados três tropeiros. Eles eram os trabalhadores responsáveis pela condução de tropas de mulas e cavalos usados para transportar mercadorias entre as diversas regiões da colônia. Com a chegada de muitas pessoas à região mineradora, desenvolveu-se um intenso comércio interno na América portuguesa, aumentando a atividade portuária e a circulação de pessoas.

Tropeiros pobres de Minas, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1823.

O controle metropolitano

Ao saber a notícia da descoberta de ouro, milhares de pessoas do interior e de fora da colônia migraram para as Minas Gerais. Entre 1700 e 1760, só de Portugal, cerca de 600 mil pessoas chegaram ao Brasil, das quais parcela significativa se dirigiu à região das Minas Gerais. Em 1776, a população total da região (excluídos os indígenas) era de cerca de 320 mil adultos, entre homens e mulheres.

No início do século XVIII, o local havia passado por um rápido e desordenado processo de urbanização. Entre os habitantes da região havia indígenas, africanos, afrodescendentes e brancos europeus e americanos, com diferentes culturas e modos de viver.

Com receio de que ocorressem conflitos e rebeliões, o governo de Portugal tentou restringir o acesso à Minas Gerais e limitar o número de escravizados no local. A Coroa portuguesa também pretendia impedir, com essa restrição, que as pessoas escravizadas fossem retiradas em massa dos engenhos, pois isso poderia comprometer a produção de açúcar.

Assim, em 1702, com a intensa exploração do ouro de aluvião, a Coroa portuguesa criou a Intendência das Minas para regular a atividade mineradora. Esse órgão passou a ser responsável, por exemplo, pela cobrança de impostos, pela supervisão e distribuição dos lotes a ser explorados (chamados *datas*) e pela resolução de possíveis conflitos.



JEAN-BAPTISTE DEBRET – MUSEUS CASTROMAYIA, RIO DE JANEIRO

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

180

Continuação

onde a estrutura familiar e domiciliar diferia das outras partes do reino. Esses emigrantes trouxeram para Minas Gerais um conjunto particular de valores sociais e culturais que, no ambiente social e cultural mineiro, apesar das diferenças superficiais, era muito semelhante ao que haviam deixado para trás.”

RAMOS, D. Do Minho a Minas. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, v. 44, n. 1, p. 148, 2008.

Os primeiros conflitos

Entre 1707 e 1709, no contexto da chegada de muitas pessoas à região das minas, ocorreu um dos primeiros conflitos no local: a Guerra dos Emboabas, travada entre bandeirantes paulistas e indivíduos recém-chegados à região, principalmente portugueses e baianos. Eles eram chamados de emboabas pelos paulistas.

O conflito começou porque os paulistas reivindicavam o direito exclusivo de exploração da área por se considerarem seus descobridores. Ao final do confronto, vencidos pelos emboabas, muitas pessoas se dirigiram para outras áreas da América portuguesa, alcançando o território correspondente aos atuais estados de Goiás e Mato Grosso, onde também encontraram ouro e diamantes.



Se liga no espaço!

Responda no caderno.

Analise no mapa a diferença de detalhes entre o lado direito, que corresponde à região de Minas Gerais, e o esquerdo, que corresponde ao território dos atuais estados de Goiás e Mato Grosso. Elabore uma hipótese para explicar essa diferença no detalhamento do desenho em cada parte.

Resposta do “Se liga no espaço!”: A principal diferença de detalhamento deve-se ao fato de a região à esquerda não ser objeto de interesse dos bandeirantes. Estes se concentravam, até então, na região das Minas Gerais. Espera-se que os estudantes percebam que os bandeirantes não tinham acesso a conhecimentos geográficos detalhados para representar territórios fora da região de Minas Gerais. Por isso, provavelmente, o espaço foi deixado em branco. Estimule a turma a refletir sobre o fato de que os espaços não surgiram como estão hoje, mas foram socialmente construídos e que, apesar de não constar no mapa, a região em branco era povoada por diversos povos indígenas.



Imagens em contexto!

O mapa faz parte da chamada cartografia bandeirante, que se apropriou de conhecimentos e símbolos indígenas e foi muito importante para o processo de conquista do interior da América portuguesa. Nele, são assinalados pontos como a Serra da Mantiqueira e diversos rios, como o Paraibuna e o Paraíba, fundamentais para a entrada dos bandeirantes no interior das áreas de exploração do ouro.

Região das Minas Gerais com uma parte do caminho de São Paulo e do Rio de Janeiro para as minas e dos afluentes terminais do São Francisco, mapa produzido no século XVIII.

181

Curadoria

Guerra dos Emboabas: balanço histórico (Ensaio)

Adriana Romeiro. *Revista do Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte*, v. 45, n. 1, p. 106-117, 2009.

Nesse ensaio, a historiadora Adriana Romeiro faz uma análise acurada das apropriações históricas e das narrativas construídas a respeito dos sujeitos envolvidos na Guerra dos Emboabas. Além de ser um bom material para o aprofundamento do tema, as informações apresentadas podem auxiliar no preparo e na exposição do conteúdo de aula, principalmente para abordar conceitos como o de nativistas e o de paulistas.



Ao abordar o regime tributário instaurado pela metrópole na colônia, sobretudo com o advento da exploração do ouro na região das minas, o conteúdo mobiliza a habilidade EF07HI13.

- Se julgar conveniente, mencione o fato de que a sociedade colonial era regida por um conjunto de regras, leis e códigos derivados do Estado moderno português, no qual muitos crimes eram considerados de lesa-majestade e, portanto, tinham como penalidade a execução de quem os cometesse.
- Para adicionar mais um exemplo à discussão da historicidade das expressões da língua portuguesa, a insatisfação dos colonos com a cobrança do quinto inspirou o termo *quinto dos infernos*, utilizado até os dias atuais.



ROMULO FIALDINI/TEMPO-COMPOSTO – MUSEU HISTÓRICO NACIONAL – RIO DE JANEIRO

Barra de ouro produzida no século XVIII no território correspondente ao do atual estado de Mato Grosso.

Sonegação: ocultação; não pagamento.

A revolta de Filipe dos Santos

Em 1719, para evitar o contrabando e aumentar sua receita, Portugal instituiu as primeiras casas de fundição, locais onde o ouro era recolhido e transformado em barras para que pudesse circular na colônia.

Nesse processo de entrega do ouro para fundição, um quinto, ou seja, 20% do metal encontrado era apropriado pela Coroa. Além disso, o governo português cobrava a capitação, que era um imposto sobre cada pessoa escravizada.

A cobrança desses impostos, com a instalação das Casas de Fundição, aumentou as tensões na região das minas, onde a população já estava insatisfeita com o alto custo de vida, a corrupção das autoridades locais e a constante repressão das tropas metropolitanas, que tentavam impedir a **sonegação** dos impostos.

Nesse contexto, ocorreu a Revolta de Filipe dos Santos, ou Revolta de Vila Rica, em 1720. Liderados pelo comerciante Filipe dos Santos, mineiros de Vila Rica se rebelaram exigindo a diminuição dos impostos e o fim das Casas de Fundição. Porém, as tropas da Coroa portuguesa reprimiram duramente o movimento.



Julgamento de Filipe dos Santos, pintura de Antônio Parreiras, 1923.



Imagens em contexto!

A pintura representa o julgamento de Filipe dos Santos. O líder da rebelião teve o corpo esquartejado e a cabeça exposta publicamente. O comércio de ouro em outras formas – em barras não marcadas ou pepitas – era rigorosamente proibido e punido. As penas variavam do confisco de todos os bens do infrator ao degredo perpétuo nas colônias portuguesas na África.

Curadoria

O quinto do ouro no regime tributário nas Minas Gerais (Ensaio)

Friedrich Renger. *Revista do Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte*, v. 42, n. 2, p. 91-104, 2006.

Esse ensaio apresenta uma discussão elaborada sobre o regime tributário do quinto, além de tabelas, gráficos e uma cronologia completa do funcionamento da cobrança de impostos relativa ao ouro, a escravizados e a outras mercadorias ao longo da história colonial.

O abastecimento das minas e a formação dos primeiros núcleos urbanos

Com a descoberta de ouro e, posteriormente, de diamantes em Minas Gerais e no território correspondente ao dos atuais estados de Mato Grosso e Goiás, formaram-se núcleos urbanos em regiões até então inexploradas pelos portugueses na América.

A estruturação desses primeiros núcleos contribuiu para a redução da vegetação nativa. Além disso, os portugueses entraram em conflito com povos indígenas que viviam em muitas dessas áreas.

Com o crescimento da população e a intensificação das atividades comerciais, foram abertos diversos caminhos para abastecer as vilas e os arraiais que se formaram e vender o ouro e as pedras preciosas produzidos na região das minas.

Os produtos consumidos nesses locais eram transportados e comercializados principalmente pelos tropeiros procedentes de diversas partes da colônia.

Os tropeiros que chegavam da região sul da colônia às minas vendiam mulas e **charque**, além de outros alimentos que adquiriam dos paulistas em feiras, como a de Sorocaba.

Da Bahia, levavam mercadorias como tabaco, aguardente e escravizados. Do Rio de Janeiro, transportavam produtos de origem europeia, como ferramentas e roupas, além de escravizados.

Com o tempo, nas paradas das tropas se formaram outros arraiais e vilas, expandindo os núcleos urbanos da América portuguesa.



Vista da cidade de Ouro Preto (MG). Foto de 2019.

Dica

SITE

Ouro Preto: Era Virtual: Patrimônios da Humanidade

Disponível em: <http://www.eravirtual.org/op/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

Nesse site, é possível realizar um passeio virtual por Ouro Preto, cidade que se formou com a mineração e ainda carrega as marcas do período colonial.

Charque: carne salgada e seca ao sol que era utilizada principalmente na alimentação de escravizados.

Imagens em contexto!

O rápido povoamento urbano foi um dos traços característicos da região das Minas Gerais. A cidade de Ouro Preto, antiga Vila Rica, foi formada pela junção de diversos arraiais em 1711, em uma das principais áreas de extração do ouro na América portuguesa. Por volta de 1730, já havia na cidade um palácio para o governador, diversas pontes, um mercado consumidor interno e prestadores de serviços como ferreiros, ourives, estalajadeiros, boticários e diversos outros.

Interdisciplinaridade

Ao tratar da urbanização e do deslocamento das populações, o conteúdo se relaciona à habilidade do componente curricular geografia EF07GE04 – “Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras”.

- No século XVIII, a mineração já causava alguns danos ambientais, como o assoreamento de rios e a consequente mortandade de peixes, o desmonte de morros, que provocava erosão, e as queimadas frequentes para abrir o solo para a mineração.

- Ao abordar o tema desta página, é importante destacar dois aspectos: a formação de um mercado interno, contradizendo parte da historiografia, de acordo com a qual o pacto colonial na América portuguesa voltava-se apenas à exportação, e o crescimento demográfico em Minas Gerais, provocado pelo afluxo de pessoas, o que contribuiu para integrar diferentes regiões coloniais.

Curadoria

Atlas Histórico do Brasil: Colônia (1500-1808) (Site)

Bernardo Joffily et. al. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, 2016. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/capitulos/colonia-1500-1808>. Acesso em: 9 mar. 2022.

Caso deseje incrementar as aulas com gráficos, mapas, tabelas e outros compilados de dados, pode utilizar o material organizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Sobre o período do ouro, são apresentados no site dados demográficos e da produção econômica, mapas de rotas comerciais e ocupação territorial do país, entre outros materiais.

A sociedade mineradora: trabalho, hierarquia e mobilidade social

Com a mineração, os indígenas do tronco linguístico Macro-Jê, que habitavam a região das Minas Gerais, foram maciçamente escravizados. Como forma de resistência, os Puri, os Krenak e integrantes de outros povos atacaram territórios controlados pela Coroa portuguesa.

A partir de 1730, fugas, revoltas, massacres e epidemias reduziram drasticamente a população indígena e, conseqüentemente, sua mão de obra. Os indígenas que sobreviveram se juntaram às pessoas mais pobres das vilas, arraiais e cidades que se formavam ou foram para o interior do território. Por causa da precariedade dos dados demográficos, não há precisão sobre o contingente populacional de indígenas no Brasil no período. Em 1650, estima-se que correspondiam a 74% da população. Esse percentual caiu para menos de 10% no início do século XIX.

Nas cidades mineradoras, o topo da hierarquia social era ocupado por um pequeno grupo de proprietários de lavras de ouro, contratadores (pessoas que obtinham da Coroa portuguesa a autorização para explorar as minas de diamantes), altos funcionários do governo e ricos comerciantes.

Entre as camadas sociais intermediárias estavam os artesãos, os pequenos comerciantes, os profissionais liberais (como médicos e advogados), os representantes da Igreja e os funcionários da administração colonial. Já as camadas populares eram formadas por pessoas livres pobres, em geral mestiças ou libertas.



Família de botocudos em marcha, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1834.

Dados numéricos sobre a população indígena foram retirados de: AZEVEDO, M. Diagnóstico da população indígena no Brasil. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 60, n. 4, p. 19-22, out. 2008.



Vendedor ambulante, gravura de Carlos Julião, século XVIII. Na imagem estão representadas pessoas de diferentes camadas sociais da sociedade das Minas.

Imagens em contexto!

Na gravura de Jean-Baptiste Debret, é representada uma família de indígenas utilizando botoques, peças de madeira ou de conchas usadas como enfeites. Em decorrência desse costume, diferentes povos do tronco linguístico Macro-Jê foram genericamente apelidados por colonizadores portugueses de "botocudos". Durante o período colonial, tais povos foram alvo de violentos processos de genocídio e etnocídio. Entre os sobreviventes contemporâneos, figuram os Krenak, que habitam os estados de Minas Gerais, Mato Grosso e São Paulo.

BNCC

Ao tratar da resistência dos diversos grupos indígenas que habitavam a região das minas à ocupação colonial, o conteúdo mobiliza a habilidade EF07HI09. Além disso, a análise das estruturas sociais da sociedade colonial, considerando os diferentes grupos que a compunham e as relações de poder, contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 1**.

Curadoria

Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII (Livro)

Laura de Mello e Souza. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

Nesse livro, a historiadora Laura de Mello e Souza salienta o fato de que a sociedade mineradora criou uma parcela enorme de sujeitos considerados desclassificados. Tendo em vista a mobilidade social entre os sujeitos dessa sociedade, o livro evidencia o alto número de negros (forros, pobres e livres) e de mestiços que coexistiram nesse espaço.

- Em 1786, a população de Minas Gerais era de aproximadamente 363 mil pessoas. Em Pernambuco, que desde o século XVI era o polo açucareiro da América portuguesa, havia, em 1782, aproximadamente 240 mil habitantes.

Ampliando

A população africana e seus descendentes influenciaram a sociedade colonial em diversos aspectos, com saberes, técnicas e instrumentos de trabalho que trouxeram de suas sociedades de origem. Esse assunto é tratado no texto a seguir.

“O ciclo do ouro é compreendido como o período em que vigorou a extração e exportação do ouro como principal atividade econômica na fase colonial. Com o ouro, prata e diamantes vieram as cidades e os centros urbanos. Das cidades no interior tivemos as cidades portuárias e os equipamentos urbanos. Todos esses progressos econômicos têm como contrapartida as aplicações técnicas e desenvolvimentos de engenharia produzidos por africanos e descendentes de africanos. [...]”

Outros estudos arqueológicos e históricos sobre metalurgia no Brasil demonstram a presença das tecnologias africanas e de africanos nas primeiras fundições implantadas no país [...]. Por outro lado, a descoberta de ouro em Minas Gerais fomentou a necessidade da siderurgia. Temos notícias [de] que fundições de ferro foram abertas para a construção de implementos de ferro utilizados no trabalho das minas, estas empregando trabalho de africanos. [...] Em 1815, ficou pronta a usina do Morro do Pilar, em Minas Gerais, e ainda existe referência ao emprego de africanos e afrodescendentes [...]”

CUNHA JUNIOR, H. A. Arte e tecnologia africana no tempo do escravismo criminoso. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 116, p. 105, 109, mar. 2015.

Dados numéricos sobre a sociedade mineradora foram retirados de: PRIORE, M. *Histórias da gente brasileira*. São Paulo: Leya, 2016. v. 1, p. 110; COSTA, I. N. As populações das Minas Gerais no século XVIII: um estudo de demografia histórica. *Revista Crítica Histórica*, v. II, n. 4, p. 176-197, dez. 2011; STUMPF, R. G. Minas contada em números – A capitania de Minas Gerais e as fontes demográficas (1776-1821). *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 34, n. 3, p. 536, set./dez. 2017.

A população negra e mestiça

As divisões sociais marcavam a vida das pessoas na região das Minas Gerais. Homens, mulheres e crianças negros e mestiços, que compunham 77,9% da população na primeira metade do século XVIII, trabalhavam principalmente nas atividades da mineração.

As pessoas escravizadas eram submetidas a trabalhos árduos e insalubres na atividade mineradora. Muitas ficavam horas dentro da água para lavar o ouro ou no interior das minas, onde havia gases venenosos, além de riscos de desmoronamento e explosões. Além dos riscos e doenças, o cotidiano era violento, marcado por punições e castigos físicos.

Diante dessas condições precárias, o índice de mortalidade era tão alto que os senhores esperavam que cada pessoa escravizada trabalhasse, em média, doze anos. Estima-se que a taxa de mortalidade era de 50 a 66 mortes em cada grupo de mil indivíduos.

Apesar dessa realidade dura e hostil, parte das pessoas escravizadas conseguia obter a liberdade. Isso ocorria, por exemplo, por meio da compra da alforria pelas pessoas que conseguiam juntar recursos ao realizar trabalhos remunerados, vendendo quitutes ou prestando outros serviços.



Serro Frio, trabalho de lavagem do cascalho feito por escravos, gravura de Carlos Julião, século XVIII.

Imagens em contexto!

Na gravura são representadas pessoas escravizadas trabalhando na lavagem de cascalho em busca de diamantes. No auge da mineração, a maior parte da população era negra, composta de pessoas trazidas da África para serem escravizadas e de seus descendentes. Apenas 22% do total da população da região era considerado branco.

As mulheres

Na sociedade mineradora, as divisões sociais e por cor de pele afetavam muito a vida das mulheres. As que faziam parte da elite eram vigiadas o tempo todo. Elas não podiam circular desacompanhadas nas ruas, por exemplo.

As mulheres negras, mestiças e indígenas, escravizadas ou livres, sofriam várias formas de exploração e violência.

Curadoria

Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito (Livro)

Júnia Ferreira Furtado. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

A historiadora aborda as relações de gênero e raça em Minas Gerais no século XVIII, salientando uma série de mitos criados em torno da figura de Chica da Silva. Além disso, demonstra as estratégias adotadas por Chica da Silva para imitar os hábitos e costumes da elite, com base na experiência histórica marcada pela escravização.

A prática do **concubinato** era comum, apesar de amplamente combatida pela Igreja Católica. Por meio dela, algumas mulheres conseguiam mudar sua condição econômica e social. O caso mais conhecido foi o de Chica da Silva.

Comprada em condição de escravizada pelo contratador João Fernandes de Oliveira, ela foi alforriada logo depois e ambos assumiram publicamente uma relação amorosa que durou vinte anos. Chica da Silva teve muitas casas e escravizados e manteve sua riqueza mesmo após se separar do contratador.

Em outros casos, quando estavam no fim da vida, alguns senhores que viviam com as escravizadas as alforriavam como forma de gratidão, afeto ou para lhes deixar herança. Como viúvas, ricas e livres, elas podiam administrar a casa.

Na sociedade mineradora, foi muito comum o ofício de quitandeira. Normalmente, eram mulheres negras que vendiam, nas ruas, alimentos em tabuleiros; por isso, eram chamadas *negras de tabuleiro*. Essa prática, de origem africana, foi levada para as minas pelas pessoas escravizadas. Muitas quitadeiras eram *escravas de ganho*, ou seja, complementavam a renda de seus senhores com esse trabalho.

As quitadeiras se deslocavam para os centros mineradores, onde, por circular livremente, ajudavam a contrabandear ouro ou faziam circular informações. Elas forneciam, assim, importante apoio às rebeliões e sofriam, por isso, diversas medidas repressivas pelas autoridades locais.

Concubinato: união estável de um casal sem o casamento reconhecido pela lei ou pela Igreja.

Imagens em contexto!

A palavra *quitandeira* deriva do termo *kitanda*, de origem quimbundo, língua falada na região de Angola. No Brasil, nomeia os tabuleiros onde os alimentos são expostos para venda, e também os pequenos comércios de frutas, verduras e legumes e alimentos, como broas, bolos e biscoitos.



Ilustração atual representando quitadeiras na região das Minas Gerais no século XVIII.

FONTE: BONOMO, J. R. O que é que a quitandeira tem? Um estudo sobre a memória e a identidade das quitadeiras de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. p. 37.

HUGO APALUJARQUIVO DA EDITORA

Ampliando

Sobre o emprego do termo *quitanda*, leia o texto a seguir.

“O termo quitanda seria um derivativo de *kitanda*, que, na língua quimbundo, falada no noroeste de Angola, significa tabuleiro, onde se expõem gêneros alimentícios nas feiras, e também designa as próprias feiras e mercados livres, muito difundidos em toda África [...]. Nas crônicas dos viajantes do século XVII e XVIII, há frequentes referências a essas feiras e mercados onde se vendiam fubá, fruta, verdura, peixe, óleo de dendê, genguba (pimenta), fritadas e guisados e que povoaram as ruas de Luanda [...]. As *kitandas* se tornaram *quitandas* quando essa prática atravessou o Atlântico a bordo dos navios negreiros e alcançou o Brasil. Portanto, trata-se de uma prática econômica e cultural que se reproduziu nas colônias e que mantinha um elo com a África não somente por motivos de origem. As quitadeiras africanas [...] abasteciam o grande tráfico atlântico, vendendo os alimentos que garantiam a longa viagem até as Américas, como farinha, peixe seco e outros alimentos que adquiriam nos mercados de Luanda [...]”

LIFSCHITZ, J. A.; BONOMO, J. As quitadeiras de Minas Gerais: memórias brancas e memórias negras. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 51, n. 2, p. 194, maio-ago. 2015. Destaques dos autores.

Curadoria

Mulheres negras: quitadeiras (Plano de aula)

Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD-FFLCH-USP). Kits didáticos: documentos históricos no ensino: material impresso e digital. 2 ed., 2015-2016. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2019-12/Mulheres_Negras_Quitadeiras.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

Esse material apresenta uma compilação de fontes históricas variadas sobre a atuação das quitadeiras na sociedade colonial, com orientações para abordar o tema em sala de aula. São apresentadas fontes como pinturas e relatos de viajantes para subsidiar planos de aula.

Por envolver a análise de aspectos da sociedade colonial com base em fontes históricas, considerando e problematizando a perspectiva do autor, o conteúdo da seção contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI10 e das Competências Específicas de História nº 3 e nº 4.

Analizando o passado

Nessa seção, é reproduzido um excerto da obra *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*, escrita pelo padre jesuíta André João Antonil. Tendo em vista que o português do excerto é arcaico, para realizar as atividades de interpretação do texto, os estudantes precisarão de atenção, especialmente, para inferir alguns sentidos e conotações que o autor desejava expressar. Na primeira atividade, incentiva-se a leitura, a interpretação e a síntese. Na segunda, será necessário aprofundamento na análise do texto para identificar as características da sociedade mineradora, considerando a subjetividade do autor do documento, e assim identificar suas críticas.

Analizando o passado

A seguir está reproduzido um trecho da obra *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*, escrita pelo religioso jesuíta André João Antonil e publicada em 1711.

Antonil viveu na América portuguesa durante cerca de 35 anos e escreveu um relato detalhado da sociedade colonial. Analise o trecho para responder às atividades que seguem.

“CAPÍTULO XVII – Dos danos que tem causado ao Brasil a cobiça depois do descobrimento do ouro nas minas.

[...] Convidou a fama das minas tão abundantes do Brasil homens de toda a **casta** e de todas as partes, uns de **cabedal**, e outros vadios. Aos de cabedal, que tiraram muita quantidade dele nas **catas**, foi causa de se haverem com altivez e arrogância, de andarem sempre acompanhados de tropas de **espingardeiros**, de ânimo pronto para executarem qualquer violência, e de tomar, sem temor algum da justiça, grandes e estrondosas vinganças. Convidou-os o ouro a jogar largamente e a gastar em **superfluidades** quantias extraordinárias sem reparo, comprando (por exemplo) um negro trombeteiro por mil cruzados, e uma mulata de mau trato por dobrado preço, para multiplicar com ela contínuos e escandalosos pecados. Os vadios que vão às minas para tirar ouro não dos ribeiros, mas dos canudos em que o ajuntam e guardam os que trabalham nas catas, usaram de traições lamentáveis e de mortes mais que cruéis, ficando estes crimes sem castigo, porque nas minas a justiça humana não teve ainda tribunal e o respeito de que em outras partes goza, aonde há ministros de suposição, assistidos de numeroso e seguro presídio, e só agora poderá esperar-se algum médio, indo lá governador e ministros. [...]”

ANTONIL, A. J. *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. p. 208-209.

Casta: nesse caso, camada social.

Cabedal: riqueza.

Cata: ato de pegar as pepitas de ouro e pedras preciosas.

Espingardeiro: nesse caso, pessoa que carrega uma espingarda, arma de fogo.

Superfluidade: nesse caso, algo não essencial, supérfluo.

Responda no caderno.

1. A primeira versão da obra *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas* foi confiscada pela Coroa portuguesa, por receio de que o livro aumentasse o interesse de outras potências europeias por sua colônia americana. Identifique, no texto, informações que poderiam provocar esse aumento de interesse.
2. Que críticas André João Antonil fez à sociedade que estava se formando na região das Minas Gerais?

Atividades

1. O interesse de outras potências europeias pelo Brasil poderia ser aumentado por observações sobre a riqueza das minas. Além disso, a pouca segurança na região e a falta de agentes da justiça – aspectos relatados por Antonil – poderiam aumentar o interesse de outras potências pela região diante da falta de controle por parte da Coroa portuguesa.
2. Quando Antonil escreveu a obra, ainda não havia nas Minas Gerais mecanismos de justiça organizados,

como tribunais e presídios. Assim, diversos crimes relatados por ele, como vinganças, traições e assassinatos, ficavam sem punição, motivo de crítica do autor. Além disso, Antonil destacou a arrogância dos homens ricos e os “escandalosos pecados” cometidos entre senhores e escravizadas, críticas que podem ser atribuídas à noção de vício, oriunda de sua religiosidade, pois ele era um jesuíta.

Religião e cultura na sociedade mineradora

Nas cidades históricas de Minas Gerais existe um grande número de igrejas católicas ricamente adornadas. Essa quantidade se deve à importância que a Igreja tinha na América portuguesa.

Além da função religiosa, a Igreja era responsável pelo registro de mortes, nascimentos e casamentos, atribuições que hoje são do Estado. Esse trabalho era remunerado e garantia muita riqueza.

Além das igrejas, havia um número bastante expressivo de irmandades religiosas. Elas eram grupos de pessoas leigas (que eram religiosas, mas não faziam parte da hierarquia formal de cargos da Igreja). As irmandades organizavam os rituais religiosos e forneciam ajuda material a seus participantes, como o empréstimo de dinheiro.

Cada irmandade leiga era formada por pessoas de um grupo social, como o dos mineradores, o dos artesãos ou o dos comerciantes. Além disso, havia separação entre brancos e negros, apesar de existirem casos de negros aceitos em irmandades brancas.

Imagens em contexto!

A igreja da foto é a mais antiga do município de Tiradentes. Ela foi construída pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos entre 1708 e 1719. Acima da porta de entrada está a imagem de São Benedito, um dos mais populares santos negros na colônia. Dentro do edifício, ao lado do altar central, encontram-se, à direita, uma imagem de São Benedito, e à esquerda, uma de Santo Antônio Categeró, ambos negros. O culto a santos negros nessa região reflete a população que lá vivia no século XVIII.



Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, em Tiradentes (MG). Foto de 2019.

189

Ampliando

No excerto a seguir, Caio C. Boschi discorre sobre a participação dos negros nas irmandades.

“No Brasil colonial, para os negros, as irmandades se apresentavam como forma de sociabilidade, organismo de relativa autonomização e forma de ação coletiva e de (re)construção de identidade. Nelas, praticaram o catolicismo, mas conservaram suas matrizes culturais. Aninharam-se na religião dos brancos, mas fizeram das irmandades instrumento de resistência cultural [...]”

BOSCHI, C. C. Confraternidades negras na América portuguesa do Setecentos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 33, n. 97, p. 228, 2019.

BNCC

Ao abordar a religiosidade no período colonial, considerando a atuação da Igreja Católica e as fusões e transformações religiosas na América portuguesa, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI05.

- O fenômeno social das irmandades ocorreu em todos os espaços coloniais; não foi, portanto, exclusivo de Minas Gerais.

Atividade complementar

Para complementar e aprofundar o tema das fusões culturais e religiosas, sugere-se uma atividade de pesquisa com base no contexto escolar. Nas tradições de muitos municípios brasileiros e em todos os estados, é possível encontrar elementos de contato entre as culturas africanas e indígenas e o cristianismo. Portanto, trata-se de um momento oportuno para propor aos estudantes que pesquisem esses elementos nas tradições do município em que vivem. Caso sejam raros na localidade, pode-se ampliar a pesquisa para o estado todo.

Oriente os estudantes a investigar as festas, procissões e manifestações que ocorrem no município, bem como os espaços culturais e religiosos, à procura desses exemplos contemporâneos. Eles podem também entrevistar as pessoas mais velhas da família e os moradores mais antigos do bairro para obter as informações. A atividade pode ser feita em pequenos grupos e, após a pesquisa, ser organizada uma roda de conversa para os grupos compartilharem as descobertas.

ROMULO FIALDIN/TEMPO COMPOSTO - MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, OURO PRETO



Imagem de São Benedito de Palermo, o Negro, produzida no século XIX, que está no Museu da Inconfidência, em Ouro Preto (MG).



Imagens em contexto!

A congada envolve dança, canto e outras formas de expressão cultural, com elementos cristãos e de religiosidades de matriz africana.

Congada em Ouro Preto (MG), durante Festa do Reinado de Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia e São Benedito. Foto de 2020.



ANE SOUZA

Sincretismo religioso e efervescência cultural

São Benedito, Santo Elesbão, Santa Efigênia e Santo Antônio Categrô foram alguns dos santos pretos utilizados como recurso para converter as pessoas ao catolicismo. A crença nos santos era elemento central da religiosidade local. Isso ocorria especialmente porque eles representavam exemplos humanos de virtude.

Como os africanos e seus descendentes eram a maioria da população nas minas, os santos eram utilizados como modelos de vida, baseados na obediência e na resignação, para aqueles que eram identificados como pretos.

Apesar de serem usados com a intenção de controlar essa população, os santos pretos abriram um espaço importante para que crenças de matriz africana se misturassem com as católicas. Um exemplo dessa mistura é a congada, manifestação cultural popular praticada até hoje que reúne influências portuguesas cristãs e saberes de antigos escravizados.

Os cultos organizados em diversos templos por irmandades religiosas estimularam a atuação de regentes e músicos. Eram realizadas na região apresentações cênicas e musicais, na maior parte das vezes em casas de particulares, desenvolvendo-se uma intensa vida social, incentivada pela grande quantidade de riquezas que circulava.

Essa vida social agitada possibilitou a melhora de vida de indivíduos que pertenciam aos grupos mais pobres da sociedade. Muitos deles, como Joaquim José Emérico Lobo de Mesquita, tornaram-se especialistas em música sacra e erudita, estabelecendo laços com a elite econômica e as autoridades locais.

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

- O conceito de sincretismo, nas ciências sociais e na história, se relaciona de alguma forma aos de mestiçagem ou miscigenação. Esses termos designam processos sociais e históricos que produzem culturas e manifestações artísticas singulares e de muita beleza. São conceitos operativos para refletir sobre as culturas híbridas ou os processos transculturais ocorridos na América, mas também integram discursos ideológicos que mascaram as assimetrias entre brancos e negros ou indígenas na produção da cultura brasileira. Além disso, tais discursos ocultam a violência contra os afro-brasileiros e as populações indígenas. No mito da democracia racial, sincretismo, miscigenação e mestiçagem são valorizados para enaltecer o caráter supostamente coeso e pacífico da cultura nacional brasileira.

O Barroco mineiro

Boa parte da vida religiosa, artística e intelectual da região das Minas Gerais está relacionada ao Barroco. Iniciado na Europa no fim do século XVII, o movimento foi usado pela Igreja Católica para recuperar fiéis e fortalecer sua doutrina diante da Reforma Protestante, como você estudou no capítulo 3.

Para isso, foram elaboradas esculturas de santos e construídos altares e igrejas ricamente adornados, com características como jogos de luz e sombra e, principalmente, a opulência, ou seja, o emprego do luxo excessivo nas peças com o uso, por exemplo, do ouro. Esse luxo e o uso de elementos exagerados, cheios de detalhes e com cores vivas eram usados como estratégia para atrair os fiéis por meio do impacto que as peças causavam em quem as via.

Na América portuguesa, o Barroco se mesclou aos elementos das culturas indígenas e africanas. Assim, em vez do mármore, material que era empregado na Europa, as esculturas na América foram modeladas em argila ou esculpidas em pedra-sabão

e madeira. Na sociedade mineradora, o auge desse estilo ocorreu no século XVIII.

A arquitetura religiosa foi trazida à colônia por mestres portugueses como Manuel Francisco Lisboa, que participou da construção de importantes templos em Vila Rica, como a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição de Antônio Dias e a Igreja Matriz de Santa Efigênia. O filho que Manuel teve com uma escravizada, chamado Antônio Francisco Lisboa, tornou-se a principal referência do Barroco mineiro.

Antônio, que nasceu em 1738, era conhecido como Aleijadinho por causa de uma doença que atrofiou seu corpo, principalmente os pés e as mãos. Como era arquiteto e escultor, trabalhava ajoelhado e com seus instrumentos amarrados às mãos, contando com o auxílio de pessoas escravizadas, artesãos e aprendizes.

Aleijadinho foi o mestre de ofício mais requisitado de sua época e viveu com certo conforto, em razão dos rendimentos de sua oficina, até 1814, quando faleceu.



Os doze profetas, esculturas em pedra-sabão de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, 1805. Foto de 2021.

Imagens em contexto!

As esculturas de Aleijadinho fazem parte do Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas (MG), que foi reconhecido como patrimônio cultural mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1985.

Ampliando

No texto a seguir, Fabio Viana comenta a relação da arte barroca com o maravilhamento e sua utilização como instrumento de conversão religiosa.

“As tradições clássica e cristã sempre reconheceram a importância do maravilhamento no processo de conhecimento. Aristóteles, na *Metafísica*, afirma que a filosofia nasce do maravilhamento, da admiração: ‘foi pela admiração que os homens começaram a filosofar tanto no princípio como agora’ e ‘filosofavam para fugir à ignorância’ [...] e Gregório de Nissa, no século IV, insistia que ‘só o maravilhamento conhece’.

Se esse pensamento estiver correto, o maravilhamento seria o estopim que desencadearia todo o processo que culminaria na salvação do homem, razão pela qual os barrocos teriam apostado tanto na maravilha. Nesse sentido, a arte religiosa barroca pode ser vista não apenas como uma *machina dell’inganno*, mas como uma máquina da maravilha, onde palavra, gesto, cenário, luz, som, enfim, todos os recursos disponíveis são utilizados numa estrutura retórica que se expressa em forma de teatro, com o objetivo de persuadir o fiel, ou seja, ensinar e convencer o fiel, movendo-o à conversão.”

VIANA, F. H. Maravilha e conhecimento na arte religiosa de Minas colonial. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 24, p. 145, dez. 2011.

• Nessa parte do capítulo, a arte barroca, uma das principais marcas da história mineira, fruto da exploração aurífera, é apresentada como um movimento que, apesar das influências europeias, desenvolveu características próprias na América portuguesa.

Interdisciplinaridade

Ao abordar a arte barroca, destacando suas transformações no contexto da América portuguesa, é possível realizar uma série de conexões com o componente curricular arte, promovendo o desenvolvimento das habilidades EF69AR02 – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço” – e EF69AR33 – “Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.)”.

Ao analisar as respostas da metrópole à queda da arrecadação tributária gerada pelo esgotamento das jazidas minerais, o conteúdo mobiliza a habilidade **EF07HI13**. Ao mencionar os danos à natureza gerados pela mineração predatória, apontando para a degradação ambiental no período colonial, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência Geral da Educação Básica nº 7** e das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 5** e nº 6.

Tema Contemporâneo Transversal

O conteúdo, ao apresentar a degradação ambiental durante a colonização portuguesa na América, possibilita ao docente abordar a crise ambiental contemporânea, explorando o Tema Contemporâneo Transversal **Educação ambiental**.

- Aproveite para discutir com os estudantes a continuidade dos danos ambientais causados pela mineração em larga escala, atividade cuja regulação precária resultou em desastres ambientais. O rompimento, em 2015, da barragem de Fundão, causou a morte de dezenove pessoas, o assoreamento do Rio Gualaxo do Norte e de toda a bacia do Rio Doce, de Minas Gerais até sua foz no Espírito Santo. Convide a turma a refletir sobre o impacto desse desastre nas comunidades rurais e indígenas que dependiam dos rios, bem como sobre a crise econômica que atingiu os municípios mineradores.

Dados numéricos sobre o envio de ouro para Portugal retirados de: FIGUEIREDO, L. R. A. Derrama e política fiscal ilustrada. *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Belo Horizonte, v. 41, p. 22-39, jul.-dez. 2005.

A crise do ouro na América portuguesa

A extração do ouro foi crescente até 1760, momento do auge da atividade na América portuguesa. Durante o século XVIII, cerca de 800 toneladas de ouro foram enviadas da América portuguesa para a metrópole europeia.

Porém, no fim do século, a extração já apresentava sinais de crise e esgotamento. Assim, por volta de 1780, a renda da atividade era menos da metade do que havia sido duas décadas antes. Como o esgotamento foi gradual, a Coroa portuguesa demorou para perceber a situação e atribuiu a queda da receita do quinto ao contrabando.

Para recuperar-se da queda na arrecadação, Portugal instituiu a finta, que era um imposto anual de 100 arrobas de ouro (cerca de 1500 quilogramas). Quando a cota não era atingida, autoridades metropolitanas acionavam a cobrança da derrama: os colonos eram obrigados a completar a parcela não recolhida do imposto. Mineradores ou não, todos tinham de contribuir.

Não havia um regulamento para a derrama, mas ela geralmente era feita por meio da cobrança de impostos sobre a posse de escravizados e as transações comerciais. Era também cobrada em pedágios nas estradas que davam acesso à região devedora. Essas ações geravam muito descontentamento entre os colonos.

A atividade mineradora contribuiu para mudar as características da colonização da América portuguesa. Antes dessa atividade, a exploração colonial era realizada principalmente no litoral. Depois, se deslocou para o interior e provocou grande movimentação de migrantes pelo território, entre outras mudanças.

Um dos impactos da extração do ouro foi a devastação da natureza: as matas foram queimadas para permitir o acesso às minas, os cursos dos rios foram modificados para facilitar a lavagem do ouro e a escavação nas montanhas produziu erosão. Esse problema ambiental só começou a ser discutido efetivamente no fim do século XX.



ROMULO FIALDIN/TEMPO COMPOSTO - MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, OURO PRETO

Escultura de madeira de Nossa Senhora do Rosário produzida no século XVIII.



Imagens em contexto!

Santo do pau oco é uma expressão popular utilizada no Brasil para designar pessoas dissimuladas ou mentirosas. Segundo alguns estudiosos, essa expressão teve origem na região das minas por causa das esculturas de madeira feitas com um buraco no meio para esconder ouro ou diamantes da fiscalização e cobrança do quinto. Assim, essa estratégia passou a ser associada a pessoas consideradas fingidas ou hipócritas. Outros pesquisadores, entretanto, afirmam que as esculturas eram ocas apenas para ficar mais leves, facilitando o transporte.

- A fim de contemplar a dinâmica local, afetada pela construção às pressas de uma sociedade em torno da exploração do ouro, apresentam-se os impactos da mineração no meio ambiente e em outros espaços coloniais, que passavam a direcionar suas atividades comerciais para a região das minas.

A reconfiguração territorial da América portuguesa

Com o intenso processo de ocupação do interior da colônia nos séculos XVII e XVIII, ficou evidente que o Tratado de Tordesilhas, por meio do qual foi traçada uma linha imaginária separando o domínio colonial português do espanhol, precisava ser substituído.

Assim, em 1750, Portugal e Espanha assinaram o Tratado de Madri, que conferia a posse da terra a quem realmente a utilizava.

A execução do Tratado de Madri ocasionou alguns conflitos, principalmente na região dos Sete Povos das Missões, localizada no território correspondente ao do atual estado do Rio Grande do Sul. Os jesuítas e os indígenas Guarani que viviam nas aldeias da região não aceitaram a ordem

dada pelos dois países de deixar o local. A guerra durou de 1753 a 1756, resultando na morte de milhares de indígenas Guarani.

Em 1763, por causa, entre outros fatores, de sua proximidade com a região mineiradora, a cidade do Rio de Janeiro se tornou a capital da América portuguesa.

No ano de 1777, outro tratado foi assinado, o de Santo Ildefonso, que devolveu à Coroa portuguesa a Ilha de Santa Catarina e à Coroa espanhola os territórios de Sete Povos das Missões e de Colônia do Sacramento, que atualmente faz parte do Uruguai.

Mais tarde, em 1801, Portugal e Espanha assinaram o Tratado de Badajós, devolvendo a Portugal a região dos Sete Povos das Missões.

América portuguesa: os tratados de limite – séculos XVIII-XIX



Por envolver a análise da reconfiguração territorial da América portuguesa, considerando os tratados entre Portugal e Espanha e promovendo o exercício da leitura de mapas, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI11 e da Competência Específica de Ciências Humanas nº 7.

Agora é com você!

1. As quitadeiras eram mulheres que vendiam alimentos nas ruas em tabuleiros. Muitas vezes, eram escravizadas de ganho. Elas eram reprimidas pelas autoridades porque, por circular livremente nos espaços das minas, desviavam o ouro e/ou faziam circular informações restritas, fornecendo importante apoio às sublevações.

2. Além de organizar as práticas religiosas, as irmandades forneciam diversos tipos de amparo a seus participantes. Era comum, por exemplo, o empréstimo de recursos financeiros, assim como, em caso de falecimento, garantia da reza de certo número de missas e de um lugar para ser sepultado. Nesse sentido, era de extrema importância pertencer a irmandades, pois esses grupos garantiam assistência, contribuindo para a ordem social e funcionando como uma espécie de apoio para diferentes grupos sociais.

Orientação para as atividades

Para realizar as atividades do boxe "Agora é com você!", os estudantes precisarão descrever tipos sociais e a razão de estes serem reprimidos pelas autoridades, bem como explicar as funções das irmandades religiosas na sociedade mineradora. Provavelmente, eles terão facilidade na identificação das informações, mas podem apresentar alguma dificuldade na associação das estruturas em textos autônomos. Para ajudá-los nessa tarefa, recorde com eles as características gerais da sociedade mineradora. Peça-lhes que, antes de redigir a resposta, respondam às questões oralmente.

A atividade 5, por demandar proposições para o reconhecimento de patrimônios culturais, contribui para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 2 e nº 4**.

Atividades

Organize suas ideias

1. A – III; B – IV; C – II; D – I.
2. a) V; b) F; c) V; d) F.

Aprofundando

3. a) Conforme o texto, no início do século XVIII foi introduzida a técnica utilizada para a extração de ouro nas encostas dos morros, por meio da escavação subterrânea. Essa estratégia gerou mais lucros, mas causou fortes impactos ambientais, principalmente em razão da ocupação desordenada. Na primeira metade do século XVIII, a região enfrentava problemas vinculados ao assoreamento dos rios, provocado pelo lançamento dos refugos da mineração nos mananciais. Além disso, muita água era utilizada para separar o ouro de outros materiais. Também ocorria a erosão do solo, causada pelo descampo das serras e dos morros. Desse modo, é possível inferir que a escolha do título, em que se exploram dois significados da palavra *cavar* (“fazer um buraco” e “provocar”), indica que a tragédia do rompimento da barragem do distrito de Bento Rodrigues, em Mariana (MG), em 2015, é decorrente de um processo de exploração histórica.

b) Durante o ciclo do ouro, as matas foram queimadas para permitir o acesso às minas, o curso dos rios foi modificado para facilitar a lavagem do ouro e as montanhas escavadas produziram erosão, quedas de encostas e lançamento de lama nos rios. Além disso, quando o ouro cessou em razão de sua superexploração, os terrenos foram abandonados.

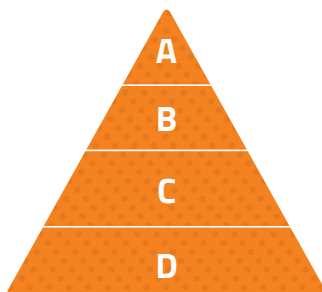
Continua

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

1. No caderno, relacione os níveis da pirâmide a seguir com os integrantes das camadas da população que formavam a sociedade mineradora.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/
ARQUIVO DA EDITORA

- I. Pessoas negras escravizadas.
 - II. Trabalhadores ocasionais, podendo ser brancos, indígenas, mestiços ou negros libertos.
 - III. Altos funcionários da Coroa, contratadores, grandes comerciantes e mineradores.
 - IV. Comerciantes, profissionais liberais, como médicos e advogados, funcionários do governo e representantes do clero, em sua maioria brancos, com algumas exceções, como negros que conseguiam ascender socialmente.
2. Analise as informações a seguir a respeito da mineração na América portuguesa no século XVIII. Em seguida, no caderno, identifique as que são verdadeiras e as que são falsas.
 - a) A instituição da derrama foi uma forma de a Coroa pressionar os colonos a completar o valor estipulado de 100 arrobas anuais de imposto.
 - b) Tanto as mulheres de elite quanto as escravizadas podiam andar desacompanhadas nas ruas e eram protegidas, por lei, de violência física.

- c) Uma das consequências do desenvolvimento econômico da região das minas foi a mudança da capital da América portuguesa de Salvador para o Rio de Janeiro.
- d) A cobrança do quinto favoreceu a relação entre colonos, mineradores e funcionários da Coroa, pois a fiscalização organizou o comércio do ouro.

Aprofundando

3. No dia 5 de novembro de 2015, ocorreu um dos piores desastres ambientais do Brasil: o rompimento da barragem de Fundão, da mineradora Samarco, em Mariana (MG), ocasionando a morte de dezenove pessoas e danos incalculáveis ao meio ambiente. O texto e a imagem a seguir tratam dos impactos da mineração. Analise-os e faça as atividades propostas.

“A exploração de Minas cavou a tragédia em Mariana

No final do século XVII, teve início a extração aurífera nas terras de Minas, nova fronteira da colonização portuguesa, aberta por sertanistas vindos da região de São Paulo. Logo nos primeiros anos do século seguinte, foi introduzida a técnica utilizada pelos espanhóis para extração do ouro nas encostas dos morros, através da escavação subterrânea.

[...]

Os impactos ambientais trazidos pela ocupação desordenada decorrente da mineração rapidamente foram sentidos. Ainda na primeira metade do século XVIII, a região já enfrentava problemas vinculados ao assoreamento dos rios, devido à quantidade de refugo da mineração lançado nos mananciais.

Observe-se que desde essa época a atividade mineradora empregava muita água, a fim de proceder à separação entre o ouro e os resíduos minerais considerados indesejáveis.

Continuação

c) Na imagem, é possível identificar principalmente o rio de lama tóxica, contendo rejeitos da mineração, que mata qualquer espécie alcançada. A falta de cuidado com o meio ambiente demonstra a continuidade de certas práticas de degradação ambiental por mais de trezentos anos. Mesmo que as tecnologias de extração tenham se modificado, os impactos ao meio ambiente são similares e até piores que os causados no século XVIII.

Havia ainda a erosão causada pelo descampamento de serras e morros. Simultaneamente, as reservas naturais de ouro começaram a diminuir, com o ouro dando mostras de esgotamento [...], o que levou ao abandono de muitas residências e lavras, enquanto grande parte das terras para plantio permanecia devoluta.”

BUARQUE, V.; MATZNER, M.; EUGÊNIO, K. L. P. A exploração de Minas cavou a tragédia em Mariana. *Carta Capital*, 17 dez. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-exploracao-de-minas-cavou-a-tragedia-em-mariana/>. Acesso em: 11 fev. 2022.



Parte da região atingida pelo rompimento da barragem em Mariana (MG). Foto de 2015.

- a) Qual foi a intenção dos autores do texto ao utilizar o título “A exploração de Minas cavou a tragédia em Mariana”?
 - b) Com base no texto e no que você estudou, comente outros impactos causados pela mineração na região do século XVIII.
 - c) Identifique na imagem um dos principais efeitos do rompimento da barragem em 2015. Responda no caderno.
- 4. A mineração em Minas Gerais passou por uma grande transformação na década de 1930, quando o foco da atividade passou a ser a extração de bauxita e manganês (minérios de ferro) e a produção de aço. Esses minérios e o aço estão presentes em vários produtos de uso cotidiano. Junte-se a dois colegas e**

façam uma pesquisa na internet, ou em livros, revistas e jornais impressos, sobre os objetos nos quais eles estão presentes, o modo como é feita a mineração na atualidade e os riscos que envolvem essa atividade.

- 5. Festejos como a congada são considerados patrimônio cultural, pois estão relacionados às tradições, às histórias e aos modos de viver e saber-fazer que as pessoas herdaram de seus antepassados. Os patrimônios culturais são reconhecidos no Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que produz inventários sobre eles. Tendo isso em mente, você e os colegas vão elaborar um modelo de ficha que sirva para reconhecer manifestações culturais como patrimônio. Para isso, sigam estas etapas:**

- a) Faça, em casa e individualmente, uma pesquisa no *site* do Iphan ou em livros, revistas e jornais impressos sobre os bens culturais do município ou região onde você vive que foram listados pelo Iphan.
- b) Anote que tipo de informação é apresentada sobre esses bens, separando-as em categorias, por exemplo: origem, localização, história, entre outros.
- c) Na sala de aula, reúna-se com os colegas e compare as informações obtidas. Em conjunto, analisem quais são categorias que mais se repetem e quais delas se aplicam a cada tipo de bem cultural (festas, lugares ou objetos, por exemplo), produzindo, coletivamente, um modelo de ficha.
- d) Escolham uma manifestação cultural do município ou da região em que vivem e preencham o modelo de ficha com as informações sobre ela.
- e) Verifiquem se a ficha reúne as características básicas dessa manifestação cultural e se há algum campo que precisa ser eliminado ou incluído para aprimorá-la.

5. Pretende-se com essa atividade de sensibilizar os estudantes para a compreensão do conceito de patrimônio cultural e incentivá-los a conhecer o processo do reconhecimento institucional de manifestações desse tipo. Para isso, incentivava-se o desenvolvimento da tarefa usando como premissa algumas bases do pensamento computacional. Na primeira etapa, de decomposição do trabalho, incentive-os a pesquisar os “Inventários de bens culturais”, no *site* do Iphan. Caso os estudantes não tenham acesso à internet mesmo em casa, providencie uma lista desses bens e a disponibilize impressa em sala de aula aos estudantes. Para realizar o reconhecimento de padrões, eles precisarão comparar as informações. Comente com os estudantes que eles não devem criar uma ficha exatamente igual às produzidas pelo Iphan, mas basear-se nelas e selecionar as categorias que lhes parecerem adequadas. Essa etapa, portanto, contempla o processo de abstração das informações, pois nem todas as informações encontradas serão adequadas à ficha deles, que deve ser simples e ter campos preenchidos com informações básicas: o nome e o endereço do patrimônio, sua importância histórica etc. Após o debate para a seleção dos campos e a elaboração da ficha, é importante selecionar um patrimônio cultural e produzir uma ficha sobre ele, para testar a efetividade do modelo.

Por fim, incentive os estudantes a pensar sobre o preenchimento da ficha e questione-os sobre sua utilidade: ela serviria para eles analisarem objetos que não fossem manifestações culturais? A ficha poderia auxiliá-los, por exemplo, na leitura das imagens e de obras de arte reproduzidas nos livros didáticos, em que é importante verificar título, data de produção etc.?

4. Incentive os estudantes a pesquisar informações sobre processos industriais que dependem da extração dos minérios citados no enunciado da questão e de outros, presentes em diversos aparelhos eletrônicos, como *tablets*, celulares e computadores. Os trios devem escolher um ou mais minérios e pesquisar informações sobre todas as etapas de exploração dele(s): da extração à transformação em produtos finais. Dessa forma, eles poderão conhecer o modo como é feita a mineração nos dias de hoje. Por fim, há muitas matérias recentes de periódicos confiáveis sobre o processo de mineração em Minas Gerais e os perigos que envolvem a atividade em razão dos problemas ocorridos com as barragens em 2015 (Mariana) e 2019 (Brumadinho) entre outros. Se necessário, auxilie-os nesse trabalho.

Abertura

Na abertura do capítulo, a tirinha *Armandinho*, de Alexandre Beck, é utilizada para levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a escravidão, estimulando-os a refletir a respeito da permanência de práticas análogas ao trabalho escravo na atualidade e da relação delas com os hábitos de consumo da sociedade contemporânea.

Atividades

1. Espera-se que os estudantes caracterizem a escravidão como uma prática baseada na posse, legal ou costumeira, de um sujeito por outro, que resulta em graus variados de privação de liberdade. O escravizado torna-se propriedade de um senhor, que dele pode dispor como se fosse um bem e obrigá-lo ao trabalho sem remuneração.

2. O termo remete a algo que é semelhante parecido. Diferentemente do que ocorria com os escravizados na Antiguidade e no mundo moderno, espera-se que os estudantes reconheçam que a prática análoga à de escravidão não caracteriza a posse nem a propriedade efetiva de um sujeito por outro, mas o trabalhador em condições análogas às de escravizado é submetido à privação de liberdade permanente ou temporária, à ausência de remuneração fixa e contínua a título de pagamento de dívidas ao empregador ou intermediário, a uma série de práticas violentas, situações degradantes de trabalho etc.

3. A tirinha provoca a reflexão sobre os efeitos dos hábitos de consumo da população. Em geral, as pessoas não atentam para a origem das diversas mercadorias que compram, nem à qualidade e à quantidade de trabalho empregado para produzi-las. Armandinho, o personagem principal da tirinha, parece bem informado sobre a procedência dos produtos, declarando que podem ser originários do trabalho análogo ao de escravizado. As características do trabalho podem estar ocultas na produção de mercadorias cuja procedência os consumidores desconhecem. Desse modo, o desenvolvimento de hábitos de consumo socialmente responsáveis, que incluem o conhecimento sobre a origem e o modo de produção das mercadorias, pode contribuir para o combate ao trabalho análogo ao de escravizado.

CAPÍTULO

11

Diáspora africana

Você já imaginou como seria perder sua liberdade, ter de trabalhar para outra pessoa durante longas horas, sem receber remuneração e com possibilidades remotas de se tornar livre novamente? Sabia que, ainda hoje, existem milhões de pessoas submetidas a essas condições?



Responda oralmente.



1. Com base no que você estudou até aqui, caracterize a escravidão.
2. Você conhece o significado da palavra *análogo*? E de *trabalho análogo ao de escravo*? Quais são as condições de trabalho análogas às de escravidão?
3. Com base na leitura da tira, responda: como suas escolhas de consumo podem ajudar no combate ao trabalho nessas condições?

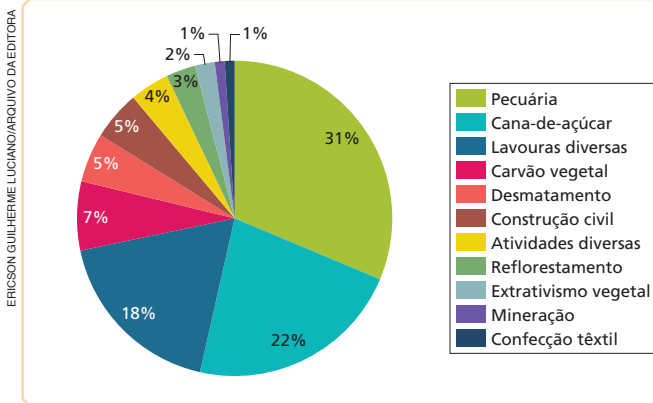
196

- O trabalho em condições análogas às de escravidão ainda representa um problema global. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) classifica a escravidão atual em duas categorias: trabalho forçado e casamento forçado.

Escravidão: presente e passado

É possível que você já tenha observado representações do trabalho escravo antigo e moderno em filmes, novelas, séries e quadrinhos. Além disso, provavelmente já entrou em contato com notícias sobre denúncias de trabalho em condições análogas às de escravidão no país. Você sabe quais são as diferenças entre a escravidão antiga, a moderna e o trabalho em condições análogas às de escravidão?

Trabalhadores resgatados de condições análogas às de escravidão por atividade no Brasil – 2018



A escravidão foi praticada por diversas sociedades antigas. No mundo greco-romano, por exemplo, pessoas de origens diversas eram privadas de liberdade e obrigadas a trabalhar para um senhor como pagamento por dívidas ou após terem sido aprisionadas em guerras.

Aos poucos, os escravizados foram transformados em mercadorias. Isso ocorreu em um processo com intensidade e alcance variados, em que a escravidão conviveu com outras formas de trabalho, livres e **compulsórias**.



Portal do Não Retorno, em Ajudá, Benin. Foto de 2019.

Dados numéricos sobre os embarcados em Daomé foram retirados de: *Tráfico transatlântico de escravos. Slave Voyages*. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 9 fev. 2022.

Imagens em contexto!

Em condições de trabalho análogo ao de escravizado, a pessoa é obrigada a viver em situação precária, submeter-se a jornadas exaustivas e a cobranças indevidas (pelo uso de instrumentos de trabalho, por exemplo). Geralmente, as pessoas aceitam essa condição por terem sido ameaçadas ou por terem contraído dívidas. No Brasil, essa prática é considerada crime.

FONTE: Trabalho escravo no Brasil. *Jornal Joca*, 3 maio 2018. Disponível em: <https://jornaljoca.com.br/wp-content/uploads/2018/05/Cole%C3%A7%C3%A3o-trabalho.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

Compulsório: imposto, obrigatório.

Imagens em contexto!

O monumento foi construído no local onde cerca de 2 milhões de pessoas escravizadas foram embarcadas do Reino de Daomé para a América. No período moderno, o litoral do Benin ficou conhecido como Costa dos Escravos. Lá se encontrava o terceiro principal porto de embarque de escravizados.

Objetivos do capítulo

- Demonstrar a noção histórica de diáspora africana, estabelecendo relações entre o tráfico atlântico e o processo de colonização das Américas.
- Diferenciar a escravidão antiga da escravidão moderna.
- Descrever a organização do comércio de escravizados na África antes e depois da presença colonial europeia.
- Evidenciar as diferentes características e fases do tráfico atlântico de africanos escravizados, apresentando dados estatísticos, cifras numéricas e diferentes fontes históricas utilizadas para o estudo dessa temática.
- Caracterizar algumas culturas africanas que cruzaram o Atlântico e a formação de identidades diaspóricas na América.
- Descrever as formas de resistência ao tráfico atlântico e à escravidão nas Américas, particularmente no Brasil.
- Discutir os efeitos da escravidão na história contemporânea do Brasil e a importância do debate sobre políticas afirmativas e de reparação, como o reconhecimento de comunidades remanescentes de quilombos.

Justificativa

A importância dos objetivos listados está relacionada à sensibilização dos estudantes para o conceito de diáspora africana, permitindo a análise do tráfico no Atlântico, assim como suas consequências, por meio de uma abordagem que destaca a centralidade dos africanos e seus descendentes no processo, jogando luz sobre os conflitos, as resistências, as negociações e redefinições identitárias que envolveram a diáspora. Almeja-se, assim, incentivar processos como os de análise e contextualização, permitindo aos estudantes relacionar a escravidão e seus efeitos às estruturas culturais, políticas e econômicas da sociedade contemporânea.

- Nesse capítulo, são estabelecidas relações entre a escravidão moderna e a escravidão antiga, ressaltando as especificidades de cada uma. Por isso, o texto investe inicialmente na comparação entre as duas formas de trabalho compulsório.
- É importante retomar o tema da escravidão na Antiguidade. Relembre os estudantes de que, nas pólis gregas, as pessoas eram escravizadas para pagar dívidas ou como prisioneiras de guerra. Como apenas os prisioneiros de guerra podiam ser vendidos, transformaram-se em importante mercadoria no mundo antigo. Com o estabelecimento da democracia ateniense, a escravidão por dívidas foi abolida. No entanto, isso não diminuiu o número de escravizados naquela sociedade. Vale salientar o fato de que, mesmo se conquistasse a liberdade em Atenas, um escravizado não poderia se tornar cidadão, permanecendo excluído da vida política da cidade.

Interdisciplinaridade

Foi apontada, neste e em outros capítulos, a relação entre a escravidão moderna e o processo de acumulação do capitalismo. Esse tema conversa com a habilidade do componente curricular geografia EF07GE05 – “Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo”.

- Comente com os estudantes que a escravidão moderna estava inserida na lógica mercantilista da expansão europeia e foi racializada com base na falsa ideia de desigualdade entre as raças (etnias) humanas, pautada em estudos pseudocientíficos. Tais justificativas foram utilizadas para legitimar o comércio de seres humanos, bem como sua sujeição ao trabalho e a diversas formas de violência, criando estereótipos e reforçando preconceitos que persistem no mundo atual.

- Apesar de a noção de raças ter sido desconstruída pelas ciências naturais ao longo do século XX, trata-se ainda de algo verificado socialmente como um marcador de diferenças. Por isso, o conceito é utilizado pelas ciências humanas, inclusive na análise do tempo presente, geralmente combinado com a ideia de etnia; por isso, é uma categoria histórica e social, não biológica.

Inerente: característica essencial de algo ou de alguém.

Pseudocientífico: que tem aparência de científico, mas se fundamenta em falsas afirmações.

Teológico: neste contexto, relativo aos princípios e às doutrinas de uma religião.

Imagens em contexto!

A obra encena a importância da memória ancestral e os significados da Árvore do Esquecimento, localizada na cidade de Ajudá, atual República do Benin. Antes de embarcar para a América, os escravizados que eram levados do Porto de Ajudá, no Benin, deviam passar pela Árvore do Esquecimento. Os homens eram obrigados a dar nove voltas em torno da árvore e as mulheres, sete. Esse ritual era realizado para que eles se esquecessem de suas origens e memórias, importantes formas de resistência.

Escravidão moderna

A escravidão moderna foi estabelecida nos períodos da história conhecidos como Idade Moderna e Idade Contemporânea. Ela foi parte fundamental da expansão ultramarina europeia, na qual a Europa, a África, a América e outras partes do planeta foram interligadas por redes comerciais. Essas redes favoreceram o enriquecimento dos traficantes de seres humanos.

A escravidão foi a base da formação da economia e das sociedades coloniais na América. Isso significa que o comércio de pessoas escravizadas foi essencial para a geração de lucro na etapa da economia mundial regida por um sistema que ficou conhecido como capitalismo comercial ou mercantilismo.

Diferente da escravidão antiga, a escravidão moderna foi racializada, isto é, baseou-se na falsa ideia de que haveria desigualdades **inerentes** às supostas raças humanas, criando estereótipos e reforçando preconceitos a fim de justificar a sujeição de alguns grupos humanos a outros. A construção desses argumentos **pseudocientíficos** ocorreu, sobretudo, no século XIX. Antes disso, até discursos de ordem **teológica** foram usados para tentar legitimar a escravidão.



Cena do balé *Árvore do Esquecimento*, de Jorge Garcia, em São Paulo (SP). Foto de 2021.

198

Ampliando

O texto a seguir trata do Brasil como região que ocupou lugar de destaque no comércio escravista.

“A escravidão mercantil africana do período moderno é um sistema que se enraizou cruelmente na história brasileira [...]. O país não só foi o último a abolir essa forma perversa de mão de obra nas Américas, como aquele que mais recebeu africanos saídos de seu continente de maneira compulsória, além de ter contado com escravos em todo o território. Com as primeiras levas chegando em 1550 e as últimas na década de 1860, [...] estima-se que 4,8 milhões de africanos tenham desembarcado no Brasil.”

SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos S. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 21.

Escravidão: pretextos e consequências

No século XV, com o apoio da Igreja Católica, os europeus alegavam que a escravidão era uma forma de converter os **pagãos** ao cristianismo e combater os **infiéis** que viviam na África.

Além disso, difundiram a ideia de que a escravização dos africanos era decorrência de uma maldição original. Para justificar essa ideia, eles diziam que os africanos eram descendentes de Cam, personagem de uma história bíblica do Antigo Testamento. De acordo com essa história, Cam foi condenado a ser servo dos servos porque contou aos irmãos que viu seu pai, Noé, bêbado e nu.

Por séculos, tais pretextos foram utilizados para legitimar o comércio e a migração forçada de seres humanos à América, bem como a sujeição ao escravismo e a diversas formas de violência.

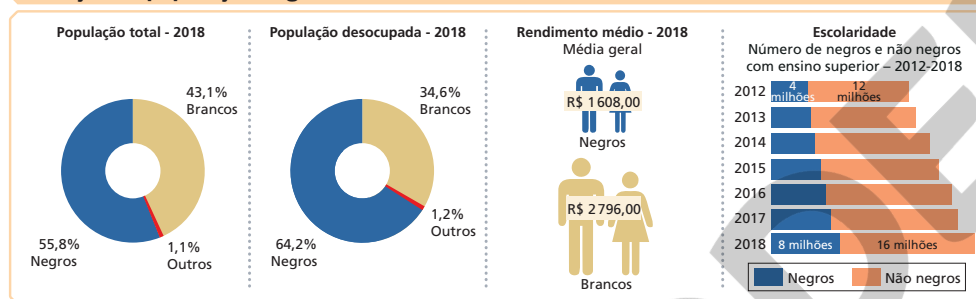
No Brasil, as consequências de mais de trezentos anos de escravidão são perceptíveis, por exemplo, nas diversas manifestações de racismo nas ruas e nas redes sociais e nos índices de desigualdade econômica entre a população negra (com ascendência de negros africanos) e a branca.

Pagão: neste caso, indivíduo que é adepto de religiões politeístas, que não foi batizado.

Infiel: termo usado na época por católicos para se referir ao seguidor da religião islâmica.

FONTE: IBGE. *Desigualdades por cor ou raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro: IBGE, n. 41, 2019. p.1-12.

Inserção da população negra no mercado de trabalho no Brasil



ERICSON GUILHERME LUCIANO/
ARQUIVO DA EDITORA



Ilustração atual representando jovens negros se manifestando a fim de exigir direitos como o de igualdade salarial entre negros e brancos. Os movimentos antirracistas englobam conteúdos culturais, históricos, sociais e econômicos, como a inserção no mercado de trabalho.

ILUSTRAÇÃO: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA
FOTOS NA ILUSTRAÇÃO: ROBIN PHISHUTTER/STOCK BEAUTY
STOCK/SHUTTERSTOCK; ARGEMENIAGES/SHUTTERSTOCK

Tema Contemporâneo Transversal

O estabelecimento de relações entre o conteúdo histórico e a temática das desigualdades raciais no Brasil contemporâneo, por meio da interpretação de diferentes tipos de gráficos e dados, envolve o Tema Contemporâneo Transversal Educação em direitos humanos.

Curadoria

A rota do escravo: a alma da resistência (Filme)

Direção: Tabué Nguma e Nil Viasnoff. Brasil, 2012. Duração: 34min.

Em 1994, por iniciativa da Unesco, foi criado o projeto Rota do Escravo, a fim de promover o debate e a reflexão sobre a memória do tráfico transatlântico de escravizados. Um dos frutos do projeto foi esse documentário, lançado em 2012.

Ao analisar a presença da escravidão e do comércio de pessoas escravizadas no continente africano antes da chegada dos europeus, explorando a lógica própria dessas sociedades, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI03 e EF07HI14. Ao possibilitar a comparação entre a escravidão praticada antes e depois da chegada dos europeus ao continente africano, verificando mudanças e permanências, contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5**.

- A presença de europeus no continente africano tornou o comércio de seres humanos mais lucrativo, pois este foi integrado a redes comerciais nas quais uma variedade de produtos circulava entre Europa, América e África. Boa parte dessas mercadorias era produzida na América com mão de obra de escravizados de origens africana e indígena. Por isso, na sequência, procede-se à análise do comércio de escravizados no continente antes e depois da chegada dos europeus, evidenciando as diversas fases características do tráfico transoceânico.

Oikos: unidade social e de produção da Grécia antiga, que persistiu até o período clássico. De forma simplificada, equivale à noção de casa. O *oikos* era composto da família nuclear (pai, mãe e filhos), outros parentes e serviçais, além das terras e dos demais bens do senhor, como os escravizados.

Integrantes da etnia afar conduzindo caravana de camelos para transportar sal obtido nas minas da depressão de Danakil, na Etiópia. Foto de 2020. Na África pré-colonial, a extração de sal das minas era uma tarefa delegada por berberes aos escravizados.

A escravidão na África antes dos europeus

A África é um continente geográfica e culturalmente muito diverso. Antes da chegada dos europeus no século XV, nesse continente havia escravidão, assim como em outras partes do mundo.

É incorreto, porém, dizer que os africanos escravizavam uns aos outros. Isso porque naquela época não existia um sentimento de identidade africana. Havia distintas aldeias, conjuntos de aldeias, reinos e impérios. Alguns deles compartilhavam costumes e culturas; outros não.

Como era comum no período, algumas dessas diferentes sociedades escravizavam povos inimigos em guerras e pessoas estranhas a seu universo político-cultural. Pessoas eram escravizadas também como pagamento por dívidas ou como punição por crimes e transgressões.

Nas aldeias que se desenvolveram na região ao sul do Deserto do Saara, conhecida como África Subsaariana, o trabalho escravo existia como no *oikos* grego. Os escravizados, na maioria das vezes mulheres (preferidas pela possibilidade de ter filhos), atuavam principalmente no serviço doméstico e na agricultura, realizando tarefas como a busca de água, o corte de lenha e o cultivo de produtos agrícolas. Os filhos de mulheres escravizadas com homens livres não eram escravizados, embora tivessem menos direitos que os nascidos de mães livres.



GERARD PLANCHENAUT/ONLY WORLD/AFIP

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

200

Ampliando

As diversas regiões do continente africano com as quais os europeus tiveram contato a partir do século XV comportavam uma variedade considerável de formas e graus de relações escravistas. Em alguns locais, não havia essa prática. Alberto da Costa e Silva trata do assunto no texto a seguir.

“Havia povos da Alta Guiné que não traficavam com escravos. Nem praticavam a escravidão. Como os

diolas e os balantas. [...] Ali não haveria classe escrava, e as instituições escravistas ter-se-iam desenvolvido em decorrência da demanda europeia. [...]”

Ainda que houvesse escravidão entre os jalofos, no Tacrur, na hinterlândia da Costa do Ouro, no Benim e onde quer que reis e aristocratas fossem poderosos [...], a regra, ao longo da costa, seria a da escravidão familiar, para engrossar a linhagem e dividir com os senhores os trabalhos caseiros e no campo. Trazia-se

Continua

Nas cidades e nos reinos estabelecidos no Sahel (faixa de transição entre o Deserto do Saara e a savana africana), o número de escravizados era maior. Além de realizar tarefas domésticas, eles atuavam nos exércitos, na produção de alimentos nas fazendas reais e na extração mineral de produtos, como ouro ou sal.

As condições de vida dos escravizados domésticos e daqueles que serviam o exército eram menos **insalubres** que as dos demais. Eles recebiam alimentação e vestimentas melhores e, eventualmente, podiam conquistar a liberdade. Além disso, o trabalho nas fazendas reais e nas minas era mais pesado e submetido à vigilância constante.

Até a expansão islâmica pelo continente africano, iniciada no século VII, os principais meios para escravização de pessoas eram a guerra contra povos rivais, as **razias** e os sequestros. A ocupação islâmica no norte do continente, contudo, alterou profundamente essa situação.

As trocas comerciais na região foram intensificadas pela presença de mercadores, que passaram a comprar escravizados para depois vendê-los no Oriente Médio, na Ásia e na Europa. Com a crescente demanda por escravizados, aumentaram as guerras entre as sociedades africanas para capturar cativos, que se transformaram em importante mercadoria.

A partir do século XV, as redes comerciais da região foram novamente redimensionadas com a presença dos europeus, que transformaram o tráfico de seres humanos em uma das atividades mais lucrativas da Idade Moderna.

Insalubre: que não é saudável, doentio.

Razia: expedição militarizada de saque ao território inimigo, neste contexto, com o objetivo específico de obter cativos.

Imagens em contexto!

As imagens produzidas pelos europeus sobre a África combinavam imaginação e estereótipos, destacando supostos “tipos” africanos, sem nome ou identidade, distinguindo os diferentes povos apenas por traços físicos, vestimentas ou costumes. Nas laterais deste mapa, por exemplo, foram representados, de maneira estereotipada, povos que vivem nos atuais Marrocos, Senegal, Congo e Moçambique, entre outros da África.



Africae nova descriptio, mapa do continente africano produzido por Willem Janszoon Blaeu, em 1648.

Ampliando

A chegada dos europeus e o estabelecimento do tráfico transatlântico representaram o início das migrações, violência e destruições mais radicais na história do continente africano, conforme demonstra o excerto a seguir.

“Antes do tráfico atlântico de escravos, o continente africano já tinha sido afetado por várias migrações forçadas. Desde tempos imemoriais, muitos africanos foram vitimados por fluxos migratórios compulsórios que conectaram a África com diversas partes do mundo – o Oriente Médio, o Mediterrâneo e o Oceano Índico. No entanto, nenhum teve o custo humano tão alto quanto o tráfico atlântico, que vitimou cerca de 12 milhões de pessoas entre os séculos XVI e XIX, e disseminou violência e escravização no continente africano. [...]”

É igualmente importante destacar que, sem a resistência africana, o número de vítimas teria sido ainda mais devastador. Desde o início, africanos escravizados se voltaram contra o tráfico de maneira sistemática, através da fuga ou de revoltas. Durante a travessia marítima, as revoltas se davam no momento em que os navios ainda estavam próximos da costa, quando havia esperança de retornar às comunidades de origem. [...]”

FERREIRA, R. África durante o comércio negro. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos S. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 51-52.

Continuação

de longe, se tanto, meia dúzia de cativos para vender numa aldeia. [...] Não passava, contudo, de um comércio pequenino. Já a demanda das caravelas tinha outro vulto. E sua contrapartida, nas trocas, eram artigos de grande prestígio, com os quais os poderosos reforçavam o número e a fidelidade de seus seguidores. Vender cativos tornou-se, na costa, a receita rápida para aumentar o renome, a influência, a riqueza e a força militar de um rei ou do cabeça de um conjunto de aldeias. [...] Foi-se alterando, assim, o sistema de cativo existente nas aldeias, ao mesmo tempo que se criavam estruturas centralizadas de poder, onde elas não eram conhecidas, ou estas se fortaleciam, onde apenas se esboçavam.”

SILVA, A. da C. e. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2002. p. 205-207.

Ao abordar as lógicas mercantis europeias no estabelecimento das redes de escravização e identificar diferentes fases do tráfico na África, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI02, EF07HI13 e EF07HI16 e da Competência Específica de História nº 5.

Interdisciplinaridade

Com base na reprodução da obra de Rosana Paulino, é possível discutir a participação crítica da arte contemporânea na memória histórica da escravidão. Além disso, a composição integra o uso da fotografia, intercruzando linguagens visuais. Assim, o conteúdo relaciona-se com as 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”.

- Comente com os estudantes que o termo *diáspora* é utilizado para categorizar processos históricos sofridos por vários povos em contextos diversos. Alguns exemplos são as diásporas gregas e a diáspora judaica. Todas elas são processos de dispersão de povos e grupos étnicos coesos, geralmente de forma forçada (em razão de guerras, perseguições políticas ou religiosas etc.). Esses emigrantes acabam reconstruindo comunidades e identidades fora de seu território original, preservando elementos culturais, ainda que modificados e ressignificados pelos contatos com outros grupos.

Diáspora africana: deslocamento em massa provocado pelo tráfico transatlântico. O termo também é usado para designar a redefinição da identidade das pessoas deslocadas.

Cauri: molusco cuja concha foi usada como moeda por povos da Ásia e da África.

Manilha: peça de metal usada como adorno nos pulsos ou tornozelos.

A diáspora africana e o tráfico transatlântico

Entre os séculos XV e XIX, aproximadamente 12 milhões de africanos foram conduzidos forçadamente, em embarcações que atravessaram o Oceano Atlântico, a diferentes partes do continente americano para trabalhar na condição de escravizados.

Na **diáspora africana**, a África, a América e a Europa foram interligadas. Mas como começou essa que pode ser considerada uma das piores tragédias da história?

As diferentes fases do tráfico de escravizados

A integração dos africanos escravizados aos circuitos comerciais europeus começou com as primeiras incursões dos portugueses na costa da África, em meados do século XV, e se ampliou a partir do século XVI, com o início da colonização da América. Destacar esse momento é importante, porque reforça a especificidade histórica que o escravismo moderno assumiu com a expansão marítima europeia.

Quando os portugueses chegaram à África Subsaariana, atravessando o Cabo Bojador em 1434, a população local resistiu às incursões daquelas embarcações desconhecidas. Assim, os portugueses buscaram estabelecer trocas comerciais amistosas com a elite das sociedades africanas e construir feitorias que servissem de entreposto para o comércio de ouro e escravizados.

Inicialmente, os integrantes da elite das comunidades da África Ocidental trocaram os cativos que possuíam por contas de vidro, **cauris** e **manilhas**, além de outros objetos usados como moeda. Mais tarde, passaram a aceitar, em troca dos escravizados, armas de fogo, pólvora, cavalos e outras mercadorias.



Imagens em contexto!

O *Atlântico vermelho* corresponde a uma série de obras que combinam diferentes técnicas para abordar as cicatrizes geradas pelo tráfico de escravizados e afirmar a representatividade dos africanos e seus descendentes.

Atlântico vermelho, obra de Rosana Paulino, 2017.



202

Curadoria

Europeus na África e o início do tráfico transatlântico no século XV (Plano de aula)

Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD-FFLCH-USP). Kits didáticos: documentos históricos no ensino: material impresso e digital, 2018. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2019-12/Europeus_na_africa_e_o_inicio_do_tr%C3%A1fico_atl%C3%A2ntico_no_s%C3%A9culo_XV.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

Esse material apresenta uma compilação de fontes históricas variadas sobre a gênese do tráfico de escravizados no Atlântico Sul. Inclui brasões reais, crônicas de viagem e mapas da época.

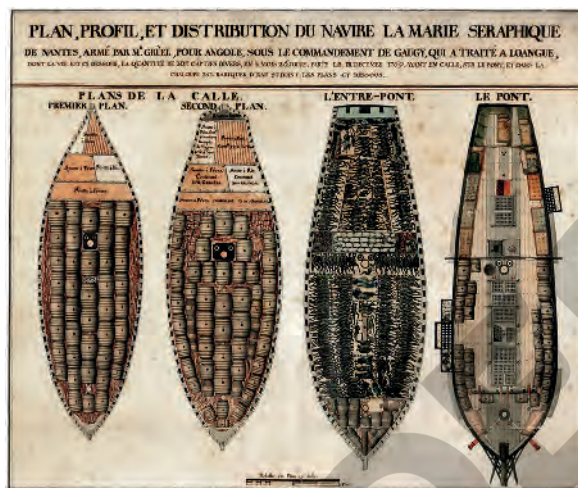
O crescente interesse dos europeus pelo comércio de escravizados transformou o funcionamento dessas sociedades, intensificando as guerras e as razias, bem como os sequestros e a aplicação da pena de escravização como punição. O uso das armas de fogo fornecidas pelos europeus dificultou a resistência de aldeias e pequenas cidades aos exércitos que se formaram para capturar pessoas. Assim, os conflitos se alastraram pelo interior do continente africano.

Os mais procurados eram homens e jovens, de 14 a 30 anos, mas a escravização atingia também mulheres, crianças e homens mais velhos, que eram vendidos a preços mais baixos.

Os europeus e seus descendentes nascidos na África atuaram como mercadores ao lado de africanos. Após a captura, esses mercadores, chamados pombeiros, transportavam os escravizados até as cidades costeiras, onde os vendiam a integrantes da elite local, que os comercializavam com os traficantes.

Com o tempo, até habitantes de grandes cidades e reinos passaram a ser capturados. Os conflitos pela busca de escravizados provocaram disputas internas e a fragmentação política de diversos Estados africanos. No interior da África, algumas regiões sofreram com o decréscimo de população. Em contrapartida, houve aumento populacional nas regiões litorâneas, onde ocorria o embarque de escravizados.

Desenho da planta interna do navio negreiro francês *La Marie Seraphique*, c. 1770.



PALÁCIO DOS DUQUES DA BREITÂNIA - MUSEU DE HISTÓRIA DE NANTES

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



Imagens em contexto!

Na Idade Moderna, foram produzidas muitas plantas de navios negreiros como esta, além de documentação de embarque e desembarque em portos diversos pelo mundo e até diários de bordo. Hoje, graças aos esforços de muitos estudiosos, é possível identificar, por meio dos arquivos, os portos de partida, de escala e de chegada de navios usados para transportar pessoas escravizadas, sendo possível estimar o número médio de africanos transportados.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Diferencie a escravidão antiga da escravidão moderna.
2. Cite três consequências atuais da escravidão para a sociedade brasileira.
3. Que relações podem ser estabelecidas entre a colonização da América e o tráfico transatlântico de africanos escravizados?

203

Agora é com você!

1. Diferentemente do que aconteceu na Antiguidade, a escravidão moderna foi racializada, isto é, foi baseada na ideia da existência de diferentes raças humanas e na crença de que algumas eram superiores a outras. Com isso, forjaram-se estereótipos e preconceitos para justificar a sujeição de alguns grupos humanos a outros. A produção dos argumentos pseudo-científicos que amparavam essas ideias de desigualdade racial foi feita principalmente no século XIX.

2. Diversos problemas podem ser citados, como os altos índices de desigualdade econômica entre negros e brancos, as diversas manifestações de racismo nas ruas e nas redes sociais e os baixos índices de escolaridade das pessoas negras.

3. Entre os séculos XV e XIX, aproximadamente 12 milhões de africanos foram obrigados a abandonar o continente e conduzidos forçadamente a diferentes partes da América a fim de trabalhar na condição de escravizados. Esse deslocamento forçado é denominado diáspora africana. Esse tipo de trabalho compulsório foi utilizado nas mais diversas atividades: na agricultura, na mineração, no serviço doméstico e em outras atividades relacionadas ao ambiente urbano. O tráfico transatlântico de pessoas foi fonte de lucro inestimável para as metrópoles europeias e suas companhias de comércio e navegação e também para os colonos, financiando outras atividades.

Orientação para as atividades

A primeira atividade do boxe "Agora é com você!" requer a comparação e definição do conceito de escravidão em diferentes temporalidades históricas. Para realizar a segunda atividade, os estudantes precisarão relacionar o passado ao presente. Na resposta da última, será necessário estabelecer relações causais entre dois acontecimentos. Para orientá-los, peça-lhes que discutam oralmente as características da escravidão antiga e da escravidão moderna, bem como a definição de diáspora. Em seguida, peça-lhes que redijam as respostas.

Ao apresentar dados que possibilitam a análise das dinâmicas do tráfico transatlântico de escravizados na longa duração, considerando diferentes fases, a seção “Cruzando fronteiras” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI16. Ao exercitar a leitura e a interpretação de dados de tabela em diálogo com o contexto histórico, elaborando hipóteses e argumentos com base em material científico, os estudantes podem desenvolver as **Competências Específicas de História nº 3 e nº 5**. Além disso, ao conectar a análise dos dados com a compreensão do conceito de diáspora africana, mobiliza-se a **Competência Específica de História nº 6**.

Cruzando fronteiras

Nessa seção, propõe-se a análise dos números do tráfico transatlântico de africanos escravizados, observados em longa duração, contribuindo, portanto, para que os estudantes compreendam o impacto da atividade de escravista no processo de colonização da América.

Interdisciplinaridade

Ao abordar os fluxos do tráfico transatlântico por meio de dados numéricos organizados em tabelas, são estabelecidos diálogos interdisciplinares com a seguinte habilidade do componente curricular geografia: **EF07GE02** – “Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas”.

Cruzando fronteiras

O tráfico transatlântico de africanos escravizados para o Brasil durou aproximadamente três séculos, entre 1550 e 1850. De acordo com dados registrados, o primeiro desembarque de cativos no atual território brasileiro ocorreu em Pernambuco, na década de 1560.

As viagens eram realizadas por particulares, governos e companhias mercantis e deixaram numerosos registros navais, portuários, fiscais e contábeis. Por meio da consulta desses documentos, pode-se afirmar, com certo grau de precisão, o número de pessoas afetadas pela diáspora africana.

Entre a segunda metade do século XVI e a proibição do tráfico pela Lei Eusébio de Queirós, em 1850, aproximadamente 5,5 milhões de seres humanos foram vendidos no Brasil, que se tornou o maior importador de africanos escravizados da América.

Praticamente no mesmo período (entre 1500 e 1850), de acordo com estimativas do historiador Luiz Felipe de Alencastro, 750 mil portugueses vieram para o Brasil. Isso significa que, de cada grupo de cem pessoas que chegavam ao Brasil, 86 eram africanos escravizados e 14, colonos portugueses.

A tabela a seguir foi retirada do *site Slave Voyages*, dedicado a divulgar os estudos sobre a dispersão de africanos escravizados pelo mundo atlântico. Leia atentamente os dados e, em seguida, faça as atividades propostas.

Tráfico transatlântico de escravizados – 1501-1875							
Região de desembarque/ Período	Europa	América do Norte	Caribe britânico e francês	América espanhola	Brasil	África	Total
1501-1525	637	0	0	12 726	0	0	13 363
1526-1550	0	0	0	50 763	0	0	50 763
1551-1575	0	0	0	58 079	2 928	0	61 007
1576-1600	266	0	0	120 349	31 758	0	152 373
1601-1625	120	0	681	167 942	184 100	0	352 843
1626-1650	0	141	34 673	86 420	193 549	267	315 050
1651-1675	1 597	5 508	135 527	41 594	237 860	3 470	425 556
1676-1700	1 922	14 306	284 592	17 345	294 851	575	613 591
1701-1725	182	49 096	439 446	49 311	476 813	202	1 015 050
1726-1750	4 815	129 004	689 950	21 178	535 307	612	1 380 866
1751-1775	1 230	144 468	1 071 814	25 129	528 156	670	1 771 467
1776-1800	28	36 277	1 117 127	79 820	670 655	1 967	1 905 874
1801-1825	0	93 000	279 571	286 384	1 130 752	39 034	1 828 741
1826-1850	0	105	38 453	378 216	1 236 577	111 771	1 765 122
1851-1875	0	476	0	195 989	8 812	20 332	225 609
Total	10 797	472 381	4 091 834	1 591 245	5 532 118	178 900	11 877 275

FONTE: Tráfico transatlântico de escravos. *Slave Voyages*. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Dados numéricos sobre a vinda de portugueses foram retirados de: ALENCASTRO, L. F. de. *África, números do tráfico atlântico*. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos S. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 60.



BIBLIOTECA MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

Negros no porão, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835.



Imagens em contexto!

Depois de uma viagem pelo Brasil, Rugendas, identificado com a causa abolicionista, realizou uma série de gravuras publicadas em 1835. Em *Negros no porão*, o artista denuncia o horror dos navios de transporte de escravizados. No século XIX, à luz da sensibilidade da época, a imagem foi interpretada como propaganda abolicionista, pois retratava a desumanização e a insalubridade dos porões escuros apinhados de pessoas durante a longa travessia atlântica.

Responda no caderno.

1. Identifique o período em que o tráfico transatlântico de escravizados ocorreu com mais intensidade.
2. Elabore uma hipótese para explicar por que os números do tráfico começaram a crescer no Brasil a partir do início do século XVIII.
3. Além do Brasil, que outros lugares receberam grande número de africanos escravizados? Por que isso ocorreu?
4. Com base nos dados apresentados, elabore uma definição para o termo *diáspora africana*.

Curadoria

Comércio transatlântico de escravos – base de dados (Mapa interativo)

Slave Voyages. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/voyage/database#timelapse>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Esse mapa interativo integra a base de dados *Slave Voyages*. Nele estão representadas as diversas fases em que diferentes regiões de partida e chegada de africanos escravizados foram majoritárias (com destaque para o Brasil no século XIX), além de outros dados sobre cada viagem, como nome do navio, quantidade de embarcados e quantidade de escravizados que chegaram ao destino.

Atividades

1. Segundo os dados apresentados, o auge do tráfico transatlântico ocorreu entre o início do século XVIII e a primeira metade do século XIX – especificamente entre os anos de 1701 e 1850.
2. O aumento na demanda por africanos escravizados no Brasil estava relacionado a pelo menos dois fatores: o primeiro deles, visto pelos estudantes em capítulos anteriores, foi a exploração do ouro nas Minas Gerais; o segundo, o desenvolvimento de um lucrativo comércio transoceânico ligando as duas margens do Atlântico, por onde circulavam, além de africanos escravizados, açúcar, tabaco e manufaturas europeias.
3. Outra região que se destacou por ter recebido africanos escravizados foi o Caribe, com números tão impressionantes quanto os apresentados no Brasil. O desenvolvimento de plantações de açúcar, ligado ao sistema de *plantation*, fez do Caribe, principalmente os domínios britânicos e franceses, o destino de muitos africanos escravizados.
4. De acordo com os dados apresentados, aproximadamente 12 milhões de africanos foram escravizados entre 1501 e 1875. A maior parte desses indivíduos teve como destino a América, principalmente o Brasil e a região do Caribe. O deslocamento forçado de africanos, por meio do tráfico transatlântico, recebeu o nome de diáspora africana. O termo remete ao deslocamento em massa e ao processo de formação da nova identidade dessas pessoas, por meio das experiências de migração forçada e de escravização a que foram submetidas.

Curadoria

De costa a costa. Escravos, marítimos e intermediários do tráfico negroiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860) (Livro)

Jaime Rodrigues. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

O livro aborda as diversas situações e agentes envolvidos no comércio de escravizados que conectou a costa de Angola ao Rio de Janeiro entre 1780 e 1860. Utilizando-se de fontes primárias, como correspondências, relatos de viajantes e relatórios administrativos, o autor analisa questões como a vida nos navios negreiros, as hierarquias estabelecidas neles, a circularidade de saberes e as formas de resistência dos africanos à escravização.

Dado numérico sobre a mortalidade dos escravizados embarcados em Moçambique foi retirado de: SCHWARCZ, L. et. al. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 346.

Origem e destino dos africanos escravizados

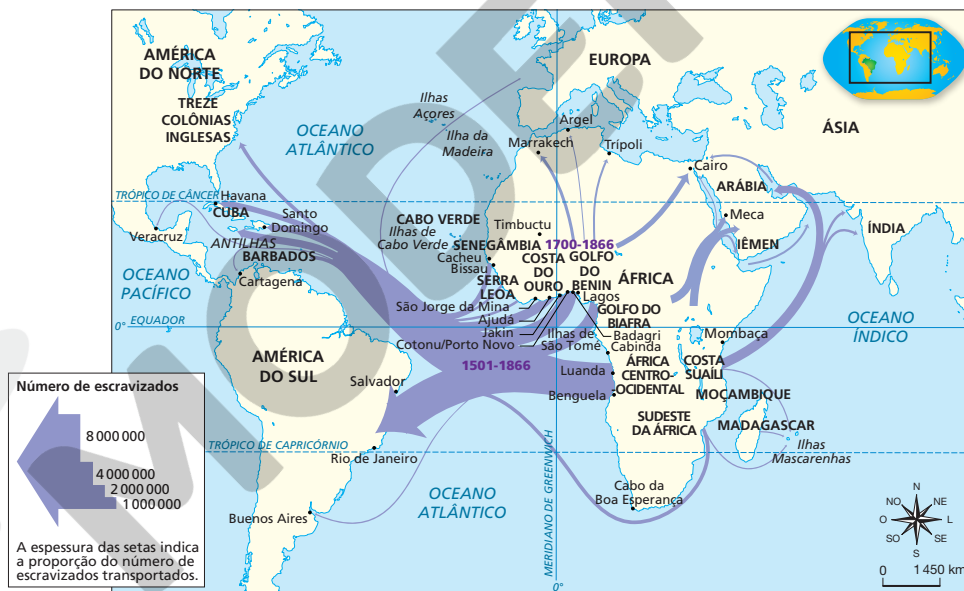
Na África Ocidental, a maior parte dos escravizados partiu dos portos de Cacheu, na Senegâmbia, de São Jorge da Mina, na Costa do Ouro, de Ajudá, no Golfo do Benin, e de Lagos e Cotonu, no Golfo da Guiné. Na África Centro-Ocidental, os principais portos eram os de Cabinda, Luanda e Benguela.

Embarcados em navios negreiros (também chamados tumbeiros), eles atravessavam o Oceano Atlântico em péssimas condições, sendo submetidos a violência, ambientes insalubres e alimentação precária. A taxa de mortalidade dos escravizados que embarcavam nos portos de Moçambique, na África Oriental, por exemplo, chegava a 44%.

Os principais destinos daqueles que sobreviviam eram o Brasil e o Caribe. Na América, os escravizados eram trocados por produtos tropicais e por prata peruana. As negociações envolviam riscos em razão das condições de segurança das viagens, da alta taxa de mortalidade e das revoltas dos escravizados a bordo, que frequentemente se rebelavam contra a situação a que eram submetidos.

Por causa de tais riscos, eram realizadas extensas operações de crédito para a compra de produtos na Europa, a construção de navios e o pagamento dos seguros das embarcações. Mesmo assim, o tráfico de escravizados, bem como a rede comercial na qual ele estava inserido, foi o negócio mais lucrativo da era moderna.

Tráfico de escravizados – 1501-1866



FONTES: TRÁFICO transatlântico de escravos – mapas introdutórios. *Slave Voyages*. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/voyage/maps#introductory>-. Acesso em: 10 fev. 2021; MELLO E SOUZA, M. *África e Brasil africano*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012. p. 57.

206

Ampliando

A redescoberta do Cais do Valongo e sua patrimonialização trouxeram à tona uma nova fase das disputas relacionadas à memória de grupos sociais nas cidades brasileiras. Até então, parte da memória africana no Rio de Janeiro havia sido apagada por projetos urbanísticos e políticos. O texto a seguir trata desse assunto.

“[...] O Valongo, no final do século XVIII e início do XIX, principal local de chegada de africanos para a escravização, se tornou em 1843 o local do desembarque da Im-

peratriz, sendo essa a memória que se pretendia preservar no Império. Na República, rememorar o Império já não fazia parte dos projetos do prefeito Pereira Passos e nem do seu plano urbanístico. Há, portanto, a construção de uma nova identidade por meio de esforço público. Afinal, o futuro do país recém-republicano deveria ser privilegiado em detrimento da exposição do passado. Sendo assim, a memória construída para essa região tinha propósitos ligados a interesses políticos e que interferiram na posterior história do lugar.

Continua

Culturas que cruzaram o Atlântico

O tráfico negreiro modificou drasticamente a composição das sociedades americanas. Os africanos escravizados que sobreviveram à travessia do Atlântico trouxeram diferentes culturas, religiões e modos de compreender o mundo.

Em um cotidiano hostil e marcado pela violência, eles redefiniram sua identidade, incorporando traços das culturas indígenas e europeia ressignificadas e contribuindo para o estabelecimento dos costumes e saberes presentes no Brasil atual.



LEO RAMOS/PESQUISA FAPESP

Cachimbo talhado com feições humanas, de origem africana, do século XIX, encontrado no Cais do Valongo, no Rio de Janeiro (RJ).



RODRIGO S COELHO/SHUTTERSTOCK

Ruínas do Cais do Valongo, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), local reconhecido como patrimônio mundial da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2017. Foto de 2018.



Imagens em contexto!

Estima-se que cerca de 15 mil viagens tenham sido realizadas para traficar africanos escravizados em direção ao Brasil. Nos três séculos em que durou, o tráfico transatlântico teve como principais portos no Brasil as cidades de Salvador, Recife e Rio de Janeiro. Entre 1811 e 1831, o Cais do Valongo se tornou o mais importante entreposto de pessoas cativas da cidade do Rio de Janeiro, que foi considerada o maior mercado de escravizados da América.

Dados numéricos sobre as viagens em direção ao Brasil foram retirados de: ALENCASTRO, L. F. de. *África, números do tráfico atlântico*. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos S. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 60-61.

207

Continuação

Diante do projeto urbanístico de Pereira Passos, e até mesmo quando o cais do Valongo dá lugar ao da Imperatriz, qual seria o lugar da memória da escravidão na cidade do Rio de Janeiro? Apesar do aterramento do Cais e, conseqüentemente, dos vestígios materiais do Império, o legado da presença africana na região portuária não seria facilmente apagado.

Portanto, diante das descobertas arqueológicas dos últimos 20 anos ocorridas na cidade do Rio de Janeiro,

os vestígios da escravidão africana reapareceram e, dessa vez, de difícil aterramento. Ressignifica-se a presença africana na cidade maravilhosa ao mesmo tempo que revela a seletividade de uma memória e seu enquadramento feito há mais de um século a fim de atender alguns interesses políticos de uma determinada época. [...]”

MORAES, R. F. A escravidão e seus locais de memória – o Rio de Janeiro e suas “maravilhas”. *Revista Odeere*, Jequié, v. 1, n. 2, p. 35, 2017.

Interdisciplinaridade

Ao longo do capítulo, são destacados vários objetos e práticas patrimoniais que evidenciam a continuidade da cultura diaspórica entre a África e a América. Assim, o conteúdo se relaciona com 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”.

Curadoria

Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) (Site)

Disponível em: <https://pretosnovos.com.br/ipn/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

O IPN resultou de um achado arqueológico casual durante a reforma de uma residência particular na Gamboa, tradicional região portuária do Rio de Janeiro. O sítio arqueológico foi identificado como o Cemitério dos Pretos Novos, isto é, das pessoas africanas recém-chegadas à América que morriam durante a quarentena ou depois do desembarque. Os donos do imóvel criaram o projeto do instituto, que hoje integra uma série de iniciativas relacionadas à memória da escravidão, como o Cais do Valongo e o Museu da História e Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB).

Ampliando

Abdias Nascimento, consagrado artista, político e militante do movimento negro, analisa no texto a seguir a perseguição histórica às religiões de matriz africana no Brasil.

“Não é exagero afirmar que[,] desde o início da colonização, as culturas africanas, chegadas nos navios negreiros, foram mantidas num verdadeiro estado de sítio. [...] as pressões culturais da sociedade dominante, a despeito de seus propósitos e esforços, não conseguiram, entretanto, suprimir a expressa herança espiritual do escravo [...]. Entre os instrumentos usados pelo poder escravizador estava a Igreja Católica[,] que, absolutamente, não é responsável pela persistência das religiões de origem africana na chamada América Latina [...].

Nem todos os africanos condutores dessas culturas e seus descendentes estavam em condições de manter vivas e desenvolver suas respectivas contribuições à cultura do novo país, na medida em que eles próprios se achavam sob terríveis condições. Vítimas permanentes da violência, suas instituições culturais se desintegraram no estado de choque a que foram submetidas. As línguas africanas – expressão fundamental da visão de mundo de suas respectivas culturas – foram destruídas, com raras exceções para fins rituais. O racismo, exatamente como classifica as raças em ‘superior’ e ‘inferior’, emprega idêntico critério para rotular as línguas em ‘superior’ e ‘inferior’.

[...] Constituindo a fonte e a principal trincheira da resistência cultural do africano, bem como o ventre gerador da arte afro-brasileira, o candomblé teve de procurar refúgio em lugares ocultos, de difícil acesso, a fim de suavizar sua longa história de sofrimentos às mãos da polícia. Seus terreiros (templos)[,] localizados no interior das matas ou disfarçados nas encostas de morros distantes, nas frequentes invasões da polícia viam confiscados esculturas, rituais, objetos de culto, vestimentas litúrgicas, assim como eram encarcerados sacerdotes e praticantes do culto. [...]

O indicador final e sintomático do prestígio que as religiões afro-

Continua

Nagô: nome dado pelos colonizadores aos africanos de origem iorubá oriundos da região de Oiô. Os colonizadores identificavam os africanos conforme o porto, a feira ou a região de embarque em que os haviam adquirido, como Cabinda (porto) ou Angola (região).

Povos e grupos linguísticos africanos

Nos dois primeiros séculos de colonização, a maioria dos africanos que chegavam à América portuguesa falava idiomas pertencentes ao grupo linguístico banto, da família linguística nigero-congolesa, que incluía línguas como o umbundo, o quicongo e o quimbundo. Eles vinham principalmente das regiões do Congo e de Angola, na África Meridional, habitadas por povos como os ovimbundos, os dembos, os ambundos, os imbangalas, os lubas, os lundas e os congos.

Os bantos trouxeram consigo práticas que foram ressignificadas e hoje fazem parte da cultura brasileira. Uma dessas práticas foi a roda de capoeira, manifestação cultural que envolve canto, música, dança, golpes e rituais.

Diversos vocábulos bantos foram incorporados à língua portuguesa. O termo *candomblé*, utilizado para designar um conjunto de práticas religiosas de matriz africana, por exemplo, tem origem banto.

Já no século XIX, os sudaneses eram a maioria dos africanos traficados para o Brasil. Eles também falavam idiomas da família linguística nigero-congolesa, vinham principalmente do Golfo da Guiné e eram, em sua maioria, iorubás (também conhecidos como **nagôs**), haussás e fons.

Povos e famílias linguísticas africanas



FONTES: MELLO E SOUZA, M. *África e Brasil africano*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012. p. 20; CAMPOS, F. de; DOLHNIKOFF, M. *Atlas: história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 9; VICENTINO, C. *Atlas histórica: geral e Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 48, 67, 92.

208

Continuação

-brasileiras gozam na sociedade do país está na exigência que dura séculos, de serem os seus templos as únicas instituições religiosas no Brasil com registro compulsório na polícia.”

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 123-127.

Ao explorar a diversidade linguística e cultural dos povos africanos nos primeiros contatos com os europeus, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI03. Ao considerar os povos africanos como constituintes da cultura e da história do Brasil, valorizando sua participação e sua influência nesse processo, mobiliza-se a **Competência Geral da Educação Básica nº 9**.

Tema Contemporâneo Transversal

Ao considerar os povos africanos como constituintes da cultura e da história do Brasil, valorizando sua participação nesse processo e sua influência na contemporaneidade, aborda-se o Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

- As religiões de matriz africana, a despeito de sofrerem perseguição pelo poder colonial e depois pelo Estado brasileiro, conseguiram sobreviver mediante uma série de fusões e sincretismos com religiosidades indígenas e com o catolicismo. Essa temática é fundamental para debater o preconceito religioso presente na sociedade brasileira, buscando a construção de situações de tolerância e respeito à diversidade.
- Nestas páginas, destaca-se a multiplicidade de povos, línguas e culturas do continente africano quando da chegada dos europeus. Dessa forma, a África é mostrada como um continente diverso, favorecendo o combate ao estereótipo de que se trata de apenas um povo ou cultura.

Religiosidade e influências culturais de matriz africana

O candomblé se desenvolveu na Bahia como um sistema religioso baseado em diferentes tradições da África Ocidental, dos povos **jejes** e nagôs, servindo de elemento de unificação para integrantes das várias etnias africanas agrupadas no Brasil. A umbanda, por sua vez, é fruto do sincretismo de cultos africanos, da religião católica e de rituais indígenas.

As tradições iorubás tiveram papel fundamental no desenvolvimento do culto aos orixás no Brasil. É de origem iorubá, por exemplo, o culto a Oxum (divindade das águas doces, da beleza, da riqueza e do amor), a Logunedé (orixá guerreiro, divindade da pesca e da caça) e a Xangô (divindade da justiça, do fogo e do trovão).

Além da religiosidade, foram influenciadas pelas diversas etnias africanas trazidas ao Brasil a culinária – em pratos como o acarajé, o vatapá e o caruru –, a música – em ritmos e danças como o samba, o axé, o frevo e o maracatu – e muitas festas e outras manifestações culturais.

O Brasil é o país com maior população negra fora da África. Reconhecer e valorizar a herança cultural africana é fundamental para a compreensão da história do país e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.



Oxê de Xangô, escultura em madeira da Nigéria produzida no século XX.

Jeje: nome dado pelos colonizadores aos africanos da região do Daomé.

Imagens em contexto!

Diversos grupos saem às ruas para desfiles e apresentações do Maracatu de Baque Virado ou Nação no carnaval de Pernambuco. Esse tipo de maracatu é uma forma de expressão cultural de raiz africana, repleta de musicalidade, danças e simbologias. O Maracatu de Baque Virado foi inscrito pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) no Livro de Registro das Formas de Expressão em dezembro de 2014.



Desfile de Maracatu Nação no carnaval de Olinda (PE). Foto de 2020.

Atividade complementar

Proponha aos estudantes que escolham um país do continente africano e façam uma pesquisa em grupo sobre ele. Organize a turma de modo que não haja países repetidos. Oriente os grupos a coletar informações básicas sobre a história e a situação atual dos países pesquisados, possibilitando a ampliação dos horizontes relacionados à África, continente cujas particularidades, em geral, são pouco conhecidas. Elabore uma ficha para guiar a pesquisa, orientando os estudantes a buscar informações como:

- nome do país escolhido;
- localização no mapa;
- bandeira;
- idiomas falados;
- povos e/ou reinos que o habitaram antes da colonização;
- etnias atuais;
- aspectos da colonização (caso exista esse histórico), como nome da potência colonizadora e data de independência;
- principais atividades econômicas;
- um problema contemporâneo;
- uma (ou mais) personalidade(s) de destaque do país.

Acrescente outros itens e adapte a ficha da forma que achar melhor. Por fim, reserve uma data para os grupos apresentarem os resultados da pesquisa ao restante da turma. Caso haja recursos, eles podem exibir imagens do país escolhido, bem como a localização geográfica. Se considerar interessante, promova uma discussão com a turma, após todos os grupos apresentarem o trabalho, a fim de estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre os locais pesquisados. A reflexão possibilitará concatenar os conteúdos estudados no capítulo com a história comum das diversas regiões desse continente.

Objetificação: ato de tratar como objeto.



Imagens em contexto!

Na imagem, sob um guarda-sol de tom avermelhado decorado com a imagem de um elefante, o rei axante foi representado sentado em um trono de madeira e ouro. De caráter religioso, mas também econômico, o festival celebrava a colheita do inhame e envolvia diversas formas de homenagem ao rei, aos deuses e aos ancestrais. As bandeiras hasteadas ao longo da procissão representam os países com os quais o Império Axante negociava, como Reino Unido, Países Baixos e Dinamarca.

Cultura, resistência e escravidão

Juridicamente, os escravizados eram considerados bens e identificados como peças e com outros termos que indicavam a **objetificação** a que estavam sujeitos pelos traficantes e colonizadores. Apesar disso e das condições degradantes e adversas a que eram submetidos, eles empregaram a inteligência no trabalho, mas também para resistir, manter suas culturas e alcançar a liberdade de diversas formas, tanto na África quanto na América, local de destino da maior parte deles.

Formas de resistência na África

Diversos impérios e reinos africanos, como Oió, Axante e Daomé, localizados, respectivamente, nos territórios que hoje constituem Nigéria, Gana e Benin, participaram ativamente do comércio de escravizados com os europeus. No entanto, a maior parte das sociedades africanas foi vítima da escravização. Diante do avanço desse comércio, muitos povos migraram para outras partes do continente. Outros perderam a vida lutando pela liberdade.

Quando capturados, os cativos eram acorrentados uns aos outros e submetidos a longas jornadas a pé até chegar às cidades litorâneas, onde eram comercializados. Durante esse percurso, que podia durar semanas, as fugas eram a principal estratégia de resistência adotada por eles.



Primeiro dia do festival axante Yam, gravura de Thomas Bowdich, 1819.

Assim que chegavam ao litoral, eles eram mantidos presos, sob vigilância constante, e as chances de fuga diminuam. Isso, contudo, não os impedia de tentar. Alguns chegavam ao extremo de cometer suicídio.

Muitos dos que conseguiram fugir se juntavam em comunidades que receberam diversos nomes, como mutolos, ocilombos, *kilombos*, coutos e valhacoutos, e deram origem a refúgios como os que, no Brasil, ficaram conhecidos como quilombos.

Nzinga Mbande, negociação e resistência

Outro exemplo das formas da resistência africana ocorreu no Reino do Ndongo, na África Centro-Occidental. No final do século XVI, os portugueses tentaram dominar esse território, a fim de estabelecer o local rotas de tráfico de escravizados. Eles chegaram a conquistar uma parte do reino, onde fundaram a cidade de São Paulo de Luanda (atual Luanda, capital de Angola). No entanto, o rei do Ndongo, Ngola Kiluanji, impediu-os de avançar para o interior. Após a morte do rei, seu filho e sucessor Ngola Mbande buscou negociar a paz com os portugueses.

Ele foi representado por sua irmã, Nzinga Mbande, que conseguiu estabelecer um acordo para garantir o reconhecimento da soberania do Reino de Ndongo pelos portugueses. Essa paz, porém, durou pouco e outros conflitos tiveram início.

Com a morte de Ngola Mbande, em 1628, Nzinga tornou-se rainha e impôs sua autoridade aos chefes locais. Por meio de táticas de guerrilha e de espionagem, mas também mediante o exercício da diplomacia, ela conseguiu defender seu reino de sucessivos ataques dos portugueses.



ZUTE LIGHTFOOT/ALAMY/FOOTARENA - FORTALEZA DE SÃO MIGUEL, LUANDA

Estátua em homenagem a Nzinga Mbande, rainha do Ndongo e de Matamba, na Fortaleza de São Miguel, em Luanda, Angola. Foto de 2010.

Imagens em contexto!

Nzinga se transformou em símbolo de resistência contra a dominação portuguesa. Notícias sobre ela chegaram ao Brasil por meio dos africanos escravizados. Aqui, ela foi chamada de Rainha Ginga, ainda hoje lembrada na tradição das congadas.

Ampliando

Segundo a análise do historiador Alberto da Costa e Silva, a seguir, a questão de gênero teve papel importante na história de Nzinga, pois não era comum uma mulher liderar um povo, sobretudo por longo período. Em sua trajetória, ela utilizou diversas estratégias para lidar com a questão.

“Jinga possuía, porém, um ponto fraco e, embora não faltassem na história tradicional rainhas que exerceram provisoriamente o poder, era difícil convencer os ambundos de que uma mulher pudesse ser o angola (ngola). Por isso que ela recusava o título de rainha e fazia questão de ser chamada rei. Por isso que decidi tornar-se socialmente homem e ter um harém, com os concubinos vestidos de mulher. Por isso que lutava como um soldado, à frente do exército. Na realidade, Jinga estava a criar a sua tradição, a sua legitimidade, os precedentes que permitiriam a suas netas e bisnetas ascenderem, sem a contestação do sexo, ao poder.”

SILVA, A. da C. e.

A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2002. p. 437.

Dica

LIVRO

Njinga a Mbande: rainha do Ndongo e do Matamba, editado por Edouard Joubeaud. Paris: Unesco, 2014. (Série Unesco Mulheres na história de África).

Esse livro apresenta a história de Nzinga (grafada como Njinga), da sua luta contra a dominação colonial portuguesa e a importância de sua trajetória como fonte de inspiração para as mulheres africanas.



Capa do livro digital disponível no site da Unesco.

211

Curadoria

Raízes (Minissérie)

Direção: Bruce Beresford, Mario Van Peebles, Phillip Noyce e Thomas Carter. Estados Unidos, 2016. Duração: 480 min.

A série, baseada no livro homônimo de Alex Haley, acompanha a saga de várias gerações de uma família africana capturada por traficantes de escravizados e levada à América inglesa, sempre buscando se libertar da escravidão e da opressão racista nos Estados Unidos. Não é indicado para estudantes do 7º ano, mas se trata de uma boa produção para o professor.

Interdisciplinaridade

A abordagem dos quilombos mobiliza a habilidade do componente curricular geografia EF07GE03 – “Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caixaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades”.

• Os quilombos não tiveram fim no período colonial nem posteriormente, com a abolição da escravidão. Atualmente, considera-se a ideia de comunidades remanescentes de quilombos para designar os descendentes desses povos que lutam para legitimar os territórios historicamente ocupados e relacionados às histórias ancestrais do período escravista.

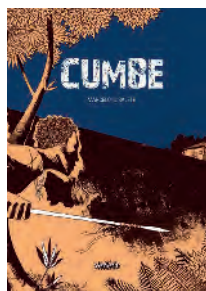
• A temática da resistência em âmbito cultural e cotidiano é importante para combater a ideia da coisificação dos escravizados, narrativa por muito tempo enfatizada na historiografia. Com base em tal noção, considerava-se o escravizado como “coisa” não apenas juridicamente, mas também social e culturalmente, como se sua cultura, sua experiência e sua sociabilidade tivessem sido neutralizadas quando ele foi reduzido à escravidão. Há algum tempo, historiadores vêm tornando a história dos escravizados mais complexa ao mostrar a pluralidade de vivências dessas pessoas, considerando as brechas do sistema escravista e a manutenção dos laços de sociabilidade e identidade, além de elaborações no plano cultural.

Dica

LIVRO

Cumbe, de Marcelo D’Saleta. São Paulo: Veneta, 2018.

Em alguns países americanos, como a Venezuela, a palavra *cumbe* é sinônimo de “quilombo”. Nas línguas do Congo e de Angola, tem o sentido de “sol”, “luz”, “dia” ou “fogo”. Esse livro em forma de história em quadrinhos aborda algumas das estratégias de resistência à escravidão no Brasil.



REPRODUÇÃO EDITORA VENETA



© 2020 DALTON PAULA - COLEÇÃO PARTICULAR

Dandara, pintura de Dalton Paula, obra da série Retratos, de 2020.



Imagens em contexto!

Ao longo do século XVII, Palmares abrigou um número considerável de habitantes. Muitas mulheres viviam nos inúmeros núcleos formados na Serra da Barriga. No entanto, sobre eles não restou qualquer registro histórico. Por isso, nos anos 1960 e nas décadas seguintes, o movimento negro transformou a personagem literária de Dandara em um símbolo da luta negra e da resistência à escravidão no Brasil. Seu nome representa as muitas mulheres que viveram, lutaram e resistiram em Palmares.

212

Ampliando

Longe de serem comunidades isoladas, os quilombos estabeleciam intensos contatos com povoados do entorno e com a sociedade colonial, conforme explica o historiador Flávio Gomes no texto a seguir.

“[...] Nunca isolados, mocambos e quilombos realizavam trocas econômicas tanto com escravos como com a população livre: taberneiros, lavradores, faiscaidores, garimpeiros, pescadores, roceiros, camponeses, mascates, quitandeiras. [...]”

Formas de resistência no Brasil

No Brasil, os escravizados desenvolveram diversas formas de resistência à escravidão: fugas, rebeliões, violência contra os senhores, suicídios, tentativas de manter seus ritos e cultura, articulação pela obtenção de alforria etc.

Uma das formas de resistência mais expressivas, como mencionado, era a formação de agrupamentos de escravizados que fugiam, reuniam-se e se fixavam para viver livres: os quilombos. O maior deles foi o dos Palmares, formado no fim do século XVI por escravizados fugidos de fazendas da capitania de Pernambuco, na região da Serra da Barriga, que atualmente corresponde à divisa entre os estados de Alagoas e Pernambuco.

Quilombo dos Palmares

No auge do Quilombo dos Palmares, em seus diversos **mocambos** viviam negros, indígenas, mestiços e judeus, formando uma sociedade complexa, com vários elementos considerados indesejados pela sociedade colonial.

Em 1612, o assentamento foi reconhecido pelos colonizadores como um refúgio perigoso de escravizados. Em meados do século XVII, autoridades coloniais e senhores de engenho uniram forças para destruí-lo. Como resposta, os palmarinos atacaram fazendas para conseguir armas, libertar cativos e vingar-se de senhores e feitores.

Mocambos: neste contexto, os diversos núcleos de povoamento que compunham o quilombo.

A economia quilombola mais típica era aquela da produção de farinha de mandioca. [...] se dedicavam ao fornecimento de lenha, à fabricação de cerâmica e cachimbos, além de outros utensílios da cultura material. Por meio do comércio, integravam-se às regiões que os cercavam, fazendo uso de intermediários [...].”

GOMES, F. dos S. Quilombos/Remanescentes de Quilombos. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 368.

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

Em 1678, Ganga Zumba, chefe militar de Palmares, pretendia aceitar a proposta do governador da capitania de Pernambuco, Aires de Souza e Castro, de desarmar os quilombolas em troca do direito sobre as terras de Palmares e da garantia de liberdade. Além de se desarmarem, eles não poderiam aceitar a entrada de novos habitantes, e muitos quilombolas não concordaram com o acordo. Outro líder militar, Zumbi, comandou a oposição a Ganga Zumba e organizou a resistência de Palmares às forças coloniais.

No fim da década de 1680, o governador convocou o bandeirante Domingos Jorge Velho para liderar expedições contra os quilombolas. Após sete anos de tentativas, Jorge Velho, liderando um exército de colonos, indígenas e mestiços, destruiu Palmares. Zumbi foi capturado e morto em 20 de novembro de 1695, data que, hoje, marca o Dia Nacional da Consciência Negra.

Formas de resistência em outras partes da América

A constituição de quilombos não ocorreu apenas na parte da América que corresponde ao Brasil atual. Foram organizadas comunidades semelhantes, chamadas *cimarronajes*, *cumbes* ou *palenques*, nas colônias espanholas, e *maroons*, na Jamaica e em outras partes do Caribe e da América dominadas pelos britânicos e holandeses.

Nesses espaços alternativos ao escravismo, o trabalho em geral se baseava na retomada de tradições comunitárias ancestrais. Em algumas situações, porém, as comunidades de libertos se integravam marginalmente ao sistema, como fornecedoras de alimentos, por exemplo.

De qualquer forma, tais experiências evidenciam que, em toda a América, os escravizados desenvolveram diversas maneiras de resistir à violência do sistema escravista moderno para estabelecer espaços e práticas de liberdade.



Parque Memorial Quilombo dos Palmares, em União dos Palmares (AL). Foto de 2019.

Responda no caderno.

Agora é com você!

1. Cite três manifestações culturais brasileiras que possuem herança cultural africana.
2. Por que Nzinga Mbande se tornou um símbolo de resistência contra a dominação portuguesa?
3. O que foi o Quilombo dos Palmares? Explique a sua importância.

Imagens em contexto!

O Parque Memorial Quilombo dos Palmares, dedicado à cultura afro-brasileira, foi construído na região que, no passado, abrigou o Quilombo dos Palmares. Desde 1986, a Serra da Barriga é considerada patrimônio cultural brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Agora é com você!

1. Podem ser citados o candomblé, um sistema religioso baseado em diferentes tradições da África Ocidental; a umbanda, fruto do sincretismo de cultos africanos, rituais católicos e indígenas; o culto aos orixás; diversos pratos, como o acarajé, o vatapá e o caruru; ritmos e danças como o samba, o axé, o frevo e o maracatu.

2. Porque Nzinga Mbande conseguiu proteger seu reino de sucessivos ataques dos portugueses, que tentavam dominar o território para estabelecer rotas de tráfico de escravizados. Ela utilizou não só táticas de guerrilha e espionagem, mas também a diplomacia. Suas histórias chegaram até o Brasil por meio dos africanos escravizados e ela é lembrada até hoje, na tradição das congadas, como rainha Ginga.

3. O Quilombo dos Palmares foi um agrupamento, com vários núcleos, formado no fim do século XVI por escravizados fugidos da capitania de Pernambuco, na região da Serra da Barriga. Tratava-se de um refúgio não só para escravizados, mas também para várias outras pessoas consideradas indesejadas pela sociedade, como indígenas, mestiços e judeus. Foi o maior quilombo organizado no Brasil e seus habitantes se articulavam para atacar fazendas, libertar cativos e vingar-se de senhores e feitores.

Orientação para as atividades

As atividades do boxe "Agora é com você!" se relacionam ao reconhecimento da cultura diaspórica e das formas de resistência à escravidão. Do ponto de vista dos processos requeridos, retome com os estudantes a sequência de procedimentos para realizar as atividades: releitura, identificação e anotação livre das informações para cada pergunta, elaboração das respostas autônomas e reescrita. Levando em consideração o fato de que os processos de enumeração e de explicação apresentam complexidade diversa, valorize as respostas mais simples, pontue as mais complexas e sugira a reescrita, se for necessário.

- Nas cidades, existiam diversas formas de exploração do trabalho de escravizados. Havia, por exemplo, o emprego dos escravizados de ganho e dos de aluguel. Na primeira modalidade, aguadeiros, quituteiras e vendedores, entre outros, saíam às ruas para comercializar seus produtos ou serviços e assim ganhar algum dinheiro. Alguns deles negociavam uma renda com seu senhor, podendo ficar com o dinheiro restante. Na segunda, escravizados especializados, como barbeiros, marceneiros, músicos, pedreiros e cozinheiros, eram arrendados por seus senhores a outras pessoas.
- Em tese, os escravizados de ganho e de aluguel podiam circular pela cidade. No entanto, eram vigiados por meio do policiamento e de denúncias, por exemplo.
- Esses escravizados podiam juntar algum dinheiro e assim comprar a própria liberdade, forma comum de estabelecer brechas no sistema escravista.

Curadoria

Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão (Livro)
Saidiya Hartman. *Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.*

Nesse livro, a professora da Universidade de Columbia, Saidiya Hartman, aborda sua trajetória em Gana, procurando ao mesmo tempo identificar as rotas do comércio escravista do interior até costa da África e mapear a origem de sua própria linhagem no continente, refletindo sobre as lacunas deixadas pela escravidão que nunca poderão ser preenchidas, lacunas estas que a autora procura resgatar do esquecimento.

Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil, o Brasil na África (Livro)

Alberto da Costa e Silva. *Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.*

Nessa obra, o historiador africanista Alberto da Costa e Silva discute a importância do estudo da história da África para os brasileiros. Além disso, trata das relações históricas entre o Brasil e a África, considerando que o país e o continente moldaram um ao outro.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

(Unesp-SP – adaptado) Leia o texto para responder no caderno às questões 1 e 2.

“As primeiras expedições na costa africana a partir da ocupação de Ceuta em 1415, ainda na terra de povos berberes, foram registrando a geografia, as condições de navegação e de ancoragem. Nas paradas, os portugueses negociavam com as populações locais e sequestravam pessoas que chegavam às praias, levando-as para os navios para serem vendidas como escravas. Tal ato era justificado pelo fato de esses povos serem infiéis, seguidores das leis de Maomé, considerados inimigos, e portanto podiam ser escravizados, pois acreditavam ser justo guerrear com eles. Mais ao sul, além do rio Senegal, os povos encontrados não eram islamizados, portanto não eram inimigos, mas eram pagãos, ignorantes das leis de Deus, e no entender dos portugueses da época também podiam ser escravizados, pois ao se converterem ao cristianismo teriam uma chance de salvar suas almas na vida além desta. [...]”

Marina de Mello e Souza. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2007. p. 51.

1. O texto caracteriza:

- o mercado atlântico de africanos escravizados em seu período de maior intensidade e o controle do tráfico pelas Companhias de Comércio.
- o avanço gradual da presença europeia na África e a conformação de um modelo de exploração da natureza e do trabalho.
- as estratégias da colonização europeia e a sua busca por uma exploração sustentável do continente africano.
- o caráter laico do Estado português e as suas ações diplomáticas junto aos reinos e às sociedades organizadas da África.
- o pioneirismo português na expansão marítima e a concentração de sua atividade exploradora nas áreas centrais do continente africano.

2. De acordo com o texto,

- a motivação da conquista europeia da África foi essencialmente religiosa, destituída de caráter econômico.
- os líderes políticos africanos apoiavam a catequização dos povos nativos pelos conquistadores europeus.
- os africanos aceitavam a escravização e não resistiam à presença europeia no continente.
- os povos africanos reconheciam a ação europeia no continente como uma cruzada religiosa e moral.
- a escravização foi muitas vezes justificada pelos europeus como uma forma de redimir e salvar os africanos.

214

Atividades

Organize suas ideias

- Alternativa b.
- Alternativa e.

Aprofundando

3. Leia com atenção o texto a seguir.

“[...] os indígenas foram também utilizados em determinados momentos, e sobretudo na fase inicial [da colonização]; nem se podia colocar problema nenhum de maior ou melhor ‘**aptidão**’ ao trabalho escravo [...]. Mas na ‘preferência’ pelo africano revela-se [...] o *tráfico negreiro*, isto é, o abastecimento das colônias com escravos, abria um novo e importante *setor do comércio colonial*, enquanto o apresamento dos indígenas era um negócio interno da colônia. Assim, [...] a acumulação gerada no comércio de africanos [...] fluía para a metrópole; realizavam-na os mercados metropolitanos, engajados no abastecimento dessa ‘mercadoria’ [...]”

NOVAIS, F. A. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1979. p. 105.

Aptidão: capacidade, disposição, vocação.

- a) De acordo com o texto, os indígenas foram considerados inaptos para o trabalho escravo?
- b) Segundo o historiador Fernando Novais, qual teria sido a razão da preferência dos colonizadores pelo emprego de mão de obra africana escravizada?

4. O texto a seguir foi escrito por volta de 1789 pelos escravizados do Engenho de Santana, em Ilhéus, na Bahia.

“Meu senhor, nós queremos paz e não queremos guerra; se meu senhor também quiser nossa paz há de ser nessa conformidade [...]”

Em cada semana nos há de dar os dias de sexta-feira e de sábado para trabalharmos para nós [...].

Na planta da mandioca, os homens queremos que só tenham tarefa de duas **mãos** e meia e as mulheres de duas mãos [...].

A **tarefa da cana** há de ser de cinco mãos, e não de seis [...].

A medida de lenha há de ser como aqui se praticava para cada medida um cortador, e uma mulher para carregadeira. [...].

Os atuais feitos não os queremos, faça eleição de outros com a nossa aprovação. [...]

A estar por todos os artigos acima, [...] estamos prontos para o servirmos como dantes, porque não queremos seguir os maus costumes dos mais Engenhos.

Poderemos brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos impeça e seja preciso licença.”

Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados, c. 1789. *Apud*: REIS, J. J.; SILVA, E. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 123-124.

Mão: neste contexto, porção ou medida.

Tarefa da cana: porção de cana-de-açúcar que se mói em um dia de trabalho nos engenhos.

- a) Do que se trata o texto? A quem ele foi endereçado?
- b) Quais são as reivindicações presentes no texto com relação ao trabalho e ao lazer?
- c) O que as reivindicações sugerem sobre o cotidiano vivenciado pelos escravizados do Engenho de Santana?
- d) O que essas reivindicações revelam sobre os escravizados desse engenho? De que modo a experiência deles representou uma resistência à escravidão?

215

Continuação

inferência coerentes com o repertório adquirido durante o estudo do capítulo.

a) Com base em algumas informações disponíveis no enunciado, no texto e na referência bibliográfica, os estudantes podem concluir que o texto se refere a um acordo proposto pelos escravizados levantados do Engenho de Santana a seu senhor, Manuel da Silva Ferreira. Contudo, para aprofundar a leitura inferencial, peça-lhes que destaquem do texto (excetuando o enunciado e a referência bibliográfica) os elementos com base nos quais é possível deduzir que se trata de reivindicações de escravizados. Eles podem destacar a forma de tratamento utilizada (“meu senhor”) e a solicitação de dias de trabalho para si e para o lazer sem necessidade de realizar qualquer tipo de solicitação prévia.

b) Auxilie os estudantes a perceber que há reivindicações relacionadas à possibilidade de terem dois dias para trabalhar pela própria subsistência. Além disso, os escravizados reivindicam a diminuição do volume de trabalho destinado ao senhor do engenho, como fica explícito quando mencionam o trabalho com a mandioca, a cana e a lenha. Também solicitam tempo de lazer, expresso nos termos “brincar, folgar e cantar”, sem que seja necessário pedir licença.

c) As reivindicações sugerem que o cotidiano do Engenho de Santana era marcado por degradantes e exaustivas jornadas de trabalho e por tentativas de estabelecer controle absoluto ao condicionar o lazer às licenças concedidas pelo senhor de engenho. Além disso, a solicitação de troca dos fatores sugere um cotidiano marcado por violência física e psicológica.

d) As reivindicações dos escravizados revelam que eles buscavam, nos limites estreitos demarcados pela escravidão, satisfazer seus desejos e exercitar sua autonomia. Conscientes das possibilidades de repressão que o senhor seria capaz de mobilizar, buscaram resistir à exploração por meio da redação de um tratado solicitando melhores condições de vida no interior do sistema escravista.

Aprofundando

3. a) Não. De acordo com o texto, o trabalho de indígenas escravizados foi utilizado sobretudo no momento inicial da colonização, de modo que não era a questão da aptidão para o trabalho que estava em causa.

b) Segundo o autor do texto, o principal motivo da adoção da mão de obra de africanos escravizados foi a abertura de um rentável comércio para a metrópole.

Esse comércio se articulava às estruturas do sistema de colonização, produzindo mais lucros para a metrópole.

4. Essa atividade envolve níveis inferenciais de leitura gradativos. Para iniciá-la, sugira aos estudantes que leiam individualmente o enunciado, o texto e o glossário. Na sequência, realize uma leitura coletiva, sanando eventuais dúvidas. Depois, leia cada questão e mostre que as respostas não estão encerradas apenas no texto citado, sendo alcançadas por meio de processos de

Abertura

Pretende-se, com o conteúdo da abertura do capítulo, problematizar a versão considerada oficial ou tradicional da conquista e da colonização das Treze Colônias inglesas, demonstrando que, ao longo do tempo, na seleção de personagens brancos e europeus como fundadores da nação estadunidense, foram desprezados outros grupos sociais, como o dos povos indígenas. Esse tema será explorado em profundidade no 8º ano, mas, neste momento, os estudantes já são capazes de inferir os conflitos entre povos originários e colonos europeus. Apresentam-se, assim, duas visões sobre a celebração do Dia de Ação de Graças e a história dos pais peregrinos.

Atividades

1. No selo foi representado um grupo de colonos britânicos, brancos e com vestimentas que os caracterizam como puritanos, organizados em famílias (há mulheres e crianças) e portando objetos como uma arma e cestos de coleta. Os personagens foram desenhados no sentido contrário ao do navio que está em segundo plano, com as bandeiras britânica e inglesa, para demonstrar que permaneceram no continente enquanto a embarcação retornava à Europa.

2. Nas versões oficiais da história estadunidense, o mito dos pais peregrinos ocupa papel de destaque. Comente com os estudantes que essa história faz parte da formação escolar no Reino Unido e nos Estados Unidos, e é celebrada pelos estadunidenses no Dia de Ação de Graças. Nessa narrativa considerada oficial, os puritanos ingleses se apresentam como os colonos que serviram de modelo para a futura nação estadunidense: integrantes de famílias bem constituídas, de sólida base religiosa, que teriam migrado para a América em virtude da perseguição sofrida na Europa.

3. Essa cena do filme *A Família Addams 2* tornou-se um exemplo bastante conhecido de contestação da versão oficial da história dos Estados Unidos. Wandinha representa uma personagem indígena que lidera uma rebelião contra os colonos ingleses, acusando-os de matar indiscriminadamente populações indígenas e de se apossar de suas terras.

CAPÍTULO

12

As Treze Colônias inglesas na América



STAN PRITCHARD/
ALAMY/FOTOFRENA -
COLEÇÃO PARTICULAR

Selo britânico, lançado em 1970. Na imagem, foram representados os chamados pais peregrinos e o navio *Mayflower*, no qual colonos britânicos viajam à América.

Em capítulos anteriores, você estudou o chamado “descobrimento” do Brasil e a associação da formação do país à chegada de Pedro Álvares Cabral à América. Como você sabe, em virtude de diversos fatores, essa versão sobre a história do Brasil é questionável e polêmica.

É possível identificar elementos parecidos com esses na versão oficial da história dos Estados Unidos. Veja só: a história desse país também “começa” com uma suposta viagem fundadora. Além disso, a formação dos Estados Unidos está vinculada a personagens considerados desbravadores: os chamados pais peregrinos.

Você já leu algum texto ou ouviu algo sobre eles? E sobre o Dia de Ação de Graças? Esses assuntos serão estudados neste capítulo. Antes de começar a conhecê-los, porém, analise as imagens desta página para responder às questões.

A atriz Christina Ricci interpreta a personagem Wandinha Addams no filme estadunidense *A família Addams 2*, de 1993. Nesse filme, a personagem lidera uma rebelião indígena contra os pais peregrinos no Dia de Ação de Graças.



REPRODUÇÃO/PARAMOUNT FILMES

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



Responda oralmente.

1. Que características dos colonos britânicos são destacadas no selo?
2. De que forma esse selo pode servir como exemplo da versão oficial e tradicionalmente atribuída à origem dos Estados Unidos?
3. Levando em consideração o que você estudou sobre os processos de colonização da América, formule uma hipótese para justificar a atitude da personagem Wandinha no filme *A família Addams 2*.

Primeiros exploradores na América do Norte

No fim do século X, navegadores nórdicos que partiram do território correspondente ao da Groenlândia atual fundaram uma pequena colônia no local correspondente ao das atuais províncias de Terra Nova e Labrador, no Canadá.

Pode-se afirmar, portanto, que quase cinco séculos antes de Cristóvão Colombo realizar sua viagem em 1492, os *vikings* estiveram na costa leste do território que hoje se chama América do Norte. No entanto, por motivos desconhecidos, essa colonização nórdica não prosperou.

Na Idade Moderna, a Inglaterra foi o primeiro país da Europa a demonstrar interesse pela porção norte do continente americano. Navegando a serviço do rei Henrique VII, o italiano Giovanni Caboto chegou à ilha da Terra Nova (ou *Newfoundland*, em inglês), em 1497.

Em busca de uma passagem para o Oriente, entre 1513 e 1539, navegadores a serviço da Espanha atingiram o litoral do território correspondente ao do atual estado da Flórida e às terras que hoje fazem parte do estado estadunidense do Kansas.

Em 1524, o navegador florentino Giovanni da Verrazano, a serviço da Coroa francesa, avistou os territórios que hoje compõem o estado da Carolina do Norte e parte do de Nova York, nos Estados Unidos.

Entre 1534 e 1536, o navegador francês Jacques Cartier percorreu grande parte do território da América do Norte banhado pelo Rio São Lourenço.

Imagens em contexto!

Em 1963, escavações arqueológicas realizadas pelo casal norueguês Helge Ingstad e Anne-Stine Ingstad comprovaram a presença de grupos *vikings* na região norte do território correspondente ao do atual Canadá. Os estudiosos encontraram pelo menos oito edifícios, entre os quais residências, estaleiros e armazéns, construídos no século X.

Habitação reconstruída em sítio arqueológico onde havia vestígios da presença *viking*, em L'Anse aux Meadows, Canadá. Foto de 2018.



STUART FORSTER/ALAMY/FOTORENA

217

Objetivos do capítulo

- Descrever o processo de formação das Treze Colônias inglesas na América, destacando os primeiros núcleos de colonização.
- Demonstrar a importância da migração puritana para a América e a construção de um mito de origem associado à chegada dos pais peregrinos ao futuro território dos Estados Unidos.
- Localizar espacial e temporalmente a colonização das regiões norte e sul das Treze Colônias, na América do Norte.
- Analisar a dinâmica social, as áreas de *plantation*, os tipos de produção e de trabalho empregados e o uso da mão de obra escravizada nas Treze Colônias.
- Comparar o projeto colonizador ibérico ao britânico na América, reconhecendo as especificidades da ação colonizadora inglesa no continente.
- Demonstrar algumas das consequências do processo de colonização da América do Norte para as sociedades indígenas.

Justificativa

Os objetivos reforçam os procedimentos de periodização e de localização espacial dos fenômenos da colonização nas Américas, dando ênfase à percepção da variedade dos processos colonizadores, das formas de trabalho empregadas e das consequências para as populações originárias. A compreensão da história como processo caracterizado pelos deslocamentos populacionais e trocas culturais também é acentuada. Além disso, se questionam mitos criados sobre as diferenças entre os espaços coloniais. Dessa forma, o capítulo visa aprofundar uma percepção plural da história.

BNCC

Ao analisar o processo de colonização britânica na América do Norte, contrapondo perspectivas para desconstruir a história oficial e considerar a resistência indígena, o conteúdo da abertura favorece o desenvolvimento das habilidades EF07HI09 e EF07HI10, das **Competências Específicas de História** nº 4 e nº 5, bem como da **Competência Específica de Ciências Humanas** nº 5. Ao tratar das viagens marítimas e ressaltar os interesses dos europeus no domínio do mundo atlântico movidos pela lógica mercantil, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI02 e EF07HI13.

Por fazer referência aos ameríndios, considerando sua atuação no período inicial da colonização da América do Norte pelos ingleses, o conteúdo favorece o desenvolvimento das habilidades EF07HI03 e EF07HI08.

- Comente com os estudantes que a exploração inicial da América do Norte vinculava-se à busca da passagem noroeste para a Índia. Assim, a costa leste dessa parte do continente era mapeada pelos europeus desde 1524. O desejo de encontrar novas rotas para a região das especiarias, portanto, conectou o período inicial de investidas coloniais tanto ao norte quanto ao sul da América, pois as primeiras expedições europeias para o território correspondente ao do Brasil atual tinham a mesma finalidade.

- Chame a atenção dos estudantes para a lógica de domínio dos europeus. As bandeiras das expedições exploratórias eram determinantes para a posse e para a colonização dos territórios americanos. Esse pensamento desrespeitava a presença milenar dos ameríndios. Comente com eles que a maneira de legitimar a posse territorial foi objeto de disputa e variou no tempo e no espaço.



Imagens em contexto!

O comércio de peles de animais é uma prática antiga. Na Idade Moderna, essa atividade era praticada principalmente em lugares frios, como a Sibéria, o norte da Europa e o norte da América. As peles mais comercializadas naquele período eram as de mamíferos, como veados, visons, raposas, castores e lontras. Desde o século XX, esse comércio diminuiu muito por causa do desenvolvimento de tecidos sintéticos, criados para substituir a pele de animais. Contudo, em países como Canadá e Rússia, ainda há cooperativas e companhias autorizadas a caçar e comercializar peles. Essas empresas são constantemente fiscalizadas por órgãos do governo para que a atividade que realizam não afete a vida selvagem. No Canadá, a maioria das cooperativas autorizadas a realizar esse comércio é gerida por indígenas.

Os primeiros núcleos de colonização

A Inglaterra, a Espanha e a França justificaram a posse de territórios da atual América do Norte com base na presença de exploradores que partiram desses países europeus. No século XVII, franceses e holandeses fundaram colônias de pesca na região da Terra Nova.

Os pescadores e comerciantes dessas comunidades mantiveram uma relação comercial com os indígenas locais. Os europeus forneciam roupas e utensílios de metal, como panelas e facas, aos indígenas, que, em troca, entregavam peles de animais, como a de castores.

A colônia de Quebec, fundada em 1608, e a de Montreal, criada em 1642, tiveram sucesso com essas trocas. As duas eram controladas por franceses. Também prosperaram com esse tipo de comércio a colônia sueca Fort Christina, fundada em uma região próxima ao Rio Delaware em 1638, e as fortificações holandesas de Fort Orange e Nova Amsterdã, ambas estabelecidas em 1642, nas margens do Rio Hudson.

Mas durante muito tempo, na costa leste da América do Norte, banhada pelo Oceano Atlântico, houve apenas pequenas colônias que funcionavam mais como entrepostos comerciais do que como núcleos de colonização.



Família indígena comercializando pele de raposa em entreposto na Baía de Hudson, no Canadá. Foto de 1945.

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

ARTHUR H. TWEEDE - BIBLIOTECAS E ARQUIVOS DO CANADÁ, OTTAWA

- Neste momento, é pertinente comparar a ocupação colonial ibérica com a colonização da América do Norte. Na América hispânica, estabeleceram-se centros políticos, administrativos e religiosos voltados à expansão das metrópoles. Já na América do Norte, inicialmente, foram instalados apenas entrepostos comerciais. Ressalte o fato de que essas diferenças podem refletir as diversas formas de relação com os povos originários em ambos os lugares.

Dados numéricos sobre o início da colonização da América inglesa foram retirados de: KARNAL, L. *et al.* *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 40.

A fundação da Virgínia

Ao longo da Idade Moderna, Inglaterra e Espanha eram rivais no comércio marítimo, mas a política espanhola era considerada um modelo para a ocupação do território americano. Assim, para fundar colônias na América e defender-se de ataques de países rivais, a rainha Elizabeth I seguiu o exemplo da Espanha e autorizou viagens ao continente americano.

Em 1583, o explorador inglês Walter Raleigh financiou a ida de colonos ingleses ao território que ele nomeou como Virgínia, em homenagem a Elizabeth I, conhecida como a Rainha Virgem.

No entanto, a tentativa de ocupação da região da Virgínia fracassou quando os integrantes de uma expedição envolveram-se em intensos combates contra os indígenas da região. Anos depois, em 1587, Raleigh recrutou cerca de 120 colonos para outra tentativa de colonização. Chefiados por John White, os integrantes da expedição fundaram a colônia de Roanoke, na Virgínia.

Enquanto os habitantes de Roanoke tentavam estabelecer parcerias com os indígenas da região, John White voltou para a Inglaterra com o objetivo de obter suprimentos e mais colonos. Quando ele retornou, três anos depois, não havia mais ninguém na região. É possível que os colonos tenham abandonado a colônia e se integrado a grupos indígenas locais.

Por causa do fracasso de Raleigh na Virgínia, outras tentativas de colonização parecidas com a dele foram impedidas. A rainha preferiu incentivar a pirataria, que rendia bons lucros e enfraquecia o poder espanhol. Somente em 1606, a Coroa inglesa retomou as tentativas de estabelecer colônias na América, tendo mais uma vez a experiência espanhola como referência.

Responda no caderno.

Se liga no espaço!

Identifique no mapa os locais percorridos por Francis Drake e, com base no que você aprendeu em capítulos anteriores, elabore uma hipótese para explicar a escolha desses locais pelo corsário inglês.

Resposta do “Se liga no espaço!”: A frota percorreu o litoral da costa leste da América do Norte, passou pelo Caribe e pela região norte da América do Sul, dirigindo-se ao litoral do continente africano antes de retornar à Europa. A Inglaterra era uma das monarquias europeias em guerra contra o império de Filipe II. Assim, a atividade de corsários ingleses foi estimulada pela Coroa britânica, o que explica seu raio de atuação.

Corsário: comandante de navio autorizado pelo Estado a atacar ou pilhar navios de outras nações.

Sir: título de nobreza britânico.

Imagens em contexto!

Francis Drake foi um personagem importante no século XVI. Ele era **corsário** e capitão da marinha inglesa, sendo nomeado **Sir** pela rainha Elizabeth I pouco antes de suas viagens ao continente americano. Por causa do sucesso dos ataques de corsários ingleses aos navios espanhóis, a colonização da América tornou-se um objetivo cada vez mais possível e desejado pela Coroa inglesa.



Mapa do século XVI, com a rota de Sir Francis Drake à América entre 1585 e 1586.

BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

219

Por envolver análise cartográfica e apresentação de hipótese explicativa, o boxe “Se liga no espaço!” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI02, da **Competência Específica de História nº 5** e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7**.

- Comente com os estudantes o gênero dos primeiros exploradores e colonos ingleses. A expedição comandada por Walter Raleigh, em 1583, era composta apenas de homens. A comandada por John White em 1587, por sua vez, era mista e, além disso, legou o primeiro bebê inglês nascido em terras britânicas na América, Virginia Dare, neta de White. A composição de gênero da colonização no norte da América é indicativa de seu caráter: assentada em famílias.

- Vale a pena comparar essa configuração de gênero com a das colonizações portuguesa e espanhola, marcadamente masculina e, por extensão, desde o início mestiça, em razão do estabelecimento de alianças entre colonos e indígenas e da violência sexual praticada contra as mulheres nativas. Pondere, porém, que o caráter familiar da ocupação inglesa no norte da América não excluiu a ocorrência desse tipo de violência.

- Piratas e corsários ingleses e holandeses – muitos a serviço dos governos – desbravavam os mares, desafiando o monopólio de Portugal e da Espanha na exploração da América. Vale a pena retomar a atuação de piratas e a das Companhias de Comércio Holandesas, estudada no capítulo 9.

- Relembre aos estudantes que, em virtude de uma mistura de questões econômicas, políticas e técnicas, países como França, Países Baixos e Inglaterra passaram o século XVI e o início do XVII a reboque dos avanços e nas margens dos impérios ibéricos. A pirataria era a forma como lucravam com as navegações, atacando embarcações ou realizando comércio ilegal (contrabando) em territórios da América. As ações de pirataria e a colonização de áreas portuguesas por negociantes dos Países Baixos foram estudadas no capítulo 9.

Ao tratar dos grupos de europeus e das sociedades indígenas na época da conquista, considerando suas disputas e acordos, o conteúdo favorece o desenvolvimento das habilidades EF07HI08 e EF07HI14 e das **Competências Específicas de História nº 3 e nº 5**. Por abordar problemas sociais, econômicos e religiosos da Inglaterra e a relação deles com a colonização da América, contribui para o desenvolvimento das habilidades EF07HI02 e EF07HI05.

- Ressalte para os estudantes a situação de debilidade dos ingleses em terras americanas, pois eram poucos e estavam em território indígena, sem conhecimento geográfico e sem saber que animais e vegetais poderiam servir de alimento. Era imprescindível, portanto, tecer alianças com os povos originários para aprender com eles a sobreviver naquelas terras.

Dica

Classificação
indicativa de *O Novo Mundo*: 12 anos.

FILME**O Novo Mundo**

Direção: Terrence Malick. Estados Unidos, 2005. Duração 157 min.

Esse filme narra a trajetória da indígena Pocahontas desde o encontro com os europeus, passando por seu casamento com o comerciante inglês John Rolfe, até a ida dela para a Europa. Depois de ver o filme, se possível, assista à animação *Pocahontas* (direção: Eric Goldberg e Mike Gabriel, Estados Unidos, 1995, 91 min). Assim, você poderá perceber que a mesma personagem pode dar origem a narrativas muito diferentes.

A fundação de Jamestown: conflitos internos e resistência indígena

Em 1607, 144 homens fundaram a colônia de Jamestown, no território correspondente ao do atual estado estadunidense da Virgínia. Para isso, eles receberam uma carta de autorização escrita pelo rei James I.

A maioria dos colonos de Jamestown estava mal-equipada. O grupo era composto de nobres e artesãos, que não estavam preparados para enfrentar os desafios que a colonização exigia. Em razão de disputas pelo controle da vila, doenças e desnutrição, em janeiro de 1608 restavam apenas 38 dos colonos originais.

Um dos membros de Jamestown, o capitão John Smith, conseguiu manter a colônia por algum tempo impondo aos sobreviventes uma disciplina rígida. Contudo, entre 1609 e 1610, a comunidade foi cercada por um grupo de povos indígenas algonquinos conhecido como Confederação Powhatan. Esse grupo, que era liderado pelo cacique Powhatan, não queria que os ingleses permanecessem nas terras indígenas.

Sem água e alimentos, desesperados, os colonos recorreram até a prática do canibalismo para sobreviver. No entanto, conseguiram fazer um acordo com a Confederação Powhatan e continuar em Jamestown. Por esse acordo, os indígenas forneceriam alimentos aos europeus e receberiam deles facas e armas.

Em 1614, o acordo foi formalizado com o casamento de Pocahontas, filha de Powhatan, com o colono John Rolfe. Dois anos depois, em viagem à Inglaterra, Pocahontas e uma comitiva de indígenas tornaram-se atração na Corte. Convertida ao cristianismo e batizada com o nome de Rebecca, ela faleceu quando se preparava para voltar à América, em 1617.



Pocahontas, pintura inglesa, 1616.

**Imagens em contexto!**

Pocahontas converteu-se ao cristianismo. Isso explica em parte a pintura dela feita na Europa: note como a feição da indígena foi embranquecida nessa representação do século XVII.

- O casamento entre filhas de chefes indígenas e líderes de estabelecimentos coloniais (comandantes e outros) parece ter sido comum no período inicial da colonização tanto para firmar laços quanto para formalizar acordos entre os povos. Demonstre aos estudantes que, naquele momento, a correlação de forças entre indígenas e europeus era favorável aos primeiros; portanto, a aliança não era vista como ameaça. Os povos originários não poderiam imaginar que, tempos depois, seriam subordinados aos colonizadores e teriam suas terras expropriadas.

A colonização da América e os problemas sociais ingleses

O governo inglês incentivou a colonização da América para enviar ao local indivíduos e grupos indesejáveis. No século XVII, havia nas cidades inglesas uma grande agitação social por causa das más condições de vida e das violentas disputas religiosas entre anglicanos e puritanos, que você estudou no capítulo 3.

Entre os séculos XVII e XVIII, essa situação foi agravada pelo processo de intensificação dos chamados cercamentos, que obrigou muitos camponeses a sair de suas terras e se dirigir às cidades, aumentando os problemas sociais lá existentes.

Depois de um século de tentativas e erros, os ingleses modificaram sua maneira de colonização. Diferentemente do que a Espanha e Portugal haviam feito até então, a Inglaterra passou a mandar homens e mulheres para fundar colônias baseadas na instalação de pequenas propriedades agrícolas.

Apenas no século XVII, cerca de 200 mil colonos chegaram à América seguindo esse novo modelo.

Imagens em contexto!

Nessa obra, o pintor inglês William Hogarth representou uma cena da Londres do século XVIII: pessoas desabrigadas queimando entulhos nas ruas para se aquecer no frio. Naquele período, as cidades eram marcadas pela desorganização, falta de higiene nas ruas e mau cheiro, entre outros problemas. Tudo isso era agravado pela má alimentação da população, que não tinha recursos para garantir a subsistência, o que causava conflitos sociais. Diante dessa situação, o governo incentivou a emigração como forma de reduzir os problemas sociais das grandes cidades.



As horas do dia: noite, pintura de William Hogarth, 1736.

- É importante considerar que no século XVII a Inglaterra enfrentava graves problemas sociais relacionados ao êxodo rural e ao aumento da população urbana. Com a intensificação dos cercamentos (ou *enclosures*), grande número de pessoas ociosas e sem recursos migrava para as cidades inglesas. Sobre essa massa de despossuídos pairava a ideia de um continente repleto de possibilidades. A América, então, passou a ser um polo de atração cada vez maior para esses indivíduos, que buscavam a chance de enriquecimento fácil no outro lado do Atlântico. Essa ideia foi incentivada pelas autoridades inglesas, que viam no projeto de colonização uma forma de deslocar essa massa indesejada.

- Vale a pena demonstrar aos estudantes uma associação entre o estágio inicial do capitalismo e o atual: na Inglaterra do século XVII, as terras de uso coletivo foram cercadas, tornando-se propriedades particulares e privando os camponeses de alimento. Hoje, de acordo com alguns estudiosos do assunto, vigora o chamado neoextrativismo, em que os resquícios de bem comum, como a água e os minérios, têm sido explorados nas terras indígenas, nos territórios ancestrais e nas áreas de preservação ambiental.

- Explícite aos estudantes as interconexões entre Europa e América. Por um lado, os cercamentos impulsionaram as migrações para a América e, por outro, a exploração colonial gerou lucros para o desenvolvimento do capitalismo industrial. Os cercamentos e a industrialização na Inglaterra estavam relacionados à exploração das terras e do trabalho dos povos da América.

Ao apresentar a etapa inicial da colonização da América do Norte, contrapondo a comemoração oficial do Dia de Ação de Graças à perspectiva indígena e considerando a diversidade dos colonos, o conteúdo mobiliza as habilidades EF07HI05 e EF07HI08, as **Competências Específicas de História nº 4 e nº 5**, a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 4** e a **Competência Geral da Educação Básica nº 9**. Por envolver a difinicação entre a história e a memória de um evento, ponderando os efeitos da memória no presente, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das **Competências Específicas de História nº 1 e nº 6** e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 2**.

Ampliando

O texto a seguir demonstra a visão contemporânea de um grupo de indígenas dos Estados Unidos a respeito da colonização, no passado e no presente.

“[...]”

A invasão física, mental, emocional e espiritual das nossas terras, corpos e mentes para assentar e explorar se chama colonialismo. Naus navegaram em ventos envenenados e marés ensanguentadas através dos oceanos, empurradas a fôlego curto e [por] um impulso em escavar, milhões e milhões de vidas foram silenciosamente extinguidas antes que conseguissem nomear seu inimigo. 1492. 1918. 2020...

Cobertores como armas biológicas, a matança do nosso parente o búfalo, o represamento dos rios que nos dão vida, o arrasamento da terra imaculada, os deslocamentos forçados, a prisão dos tratados, a educação coerciva através do abuso e da violência.

[...]”

INDIGENOUS ACTION. Repensando o Apocalipse: um manifesto antifuturista indígena. *Glac — Para ler com o corpo!* São Paulo, 5 maio 2020. Disponível em: <https://www.glacedicoes.com/post/repensando-o-apocalipse-um-manifesto-antifuturista-indigena-indigenous-action>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Imagens em contexto!

O pacto estabelecido a bordo do *Mayflower* é sempre lembrado por políticos e intelectuais estadunidenses como o marco fundador da ideia de liberdade nos Estados Unidos. No século XIX, momento de consolidação política e territorial da nação, essa narrativa foi utilizada para legitimar a suposta superioridade dos estadunidenses em relação aos demais povos do continente.

Assinando o Pacto Mayflower 1620, pintura de Jean Leon Gerome Ferris, 1899.



JEAN LEON GEROME FERRIS - COLEÇÃO PARTICULAR

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

Os puritanos e a fundação de Massachusetts

Em 1620, puritanos ingleses perseguidos na Europa chegaram à América a bordo do navio *Mayflower*. Durante a viagem, eles estabeleceram um trato de autogoverno, no qual se comprometeram a seguir leis justas e imparciais na América. Esses colonos fundaram a colônia de Nova Plymouth, em Massachusetts, ao norte da Virgínia. Por causa disso, foi atribuído a eles o nome *pilgrim fathers* (“pais peregrinos”).

Apesar da promessa de uma terra farta e repleta de possibilidades, quase a metade do grupo morreu ainda no primeiro ano da colônia por causa do inverno rigoroso. Segundo a tradição, os sobreviventes aprenderam com os indígenas locais técnicas de plantio, e conseguiram uma colheita farta no ano de 1621. Esse evento é celebrado até hoje na última quinta-feira do mês de novembro, no feriado estadunidense de *Thanksgiving* (“Ação de Graças”).

Além dos puritanos, foram para as colônias aventureiros, órfãos, mulheres pobres, crianças raptadas, comerciantes, nobres e degredados. Alguns historiadores, no entanto, costumam identificar os puritanos como os únicos colonos que deram origem aos Estados Unidos, apagando a presença de outros grupos e construindo uma memória idealizada do passado.

Os puritanos e a educação

Os colonos incentivaram muitos projetos para fornecer educação formal à população, pois os puritanos defendiam a interpretação e a leitura da *Bíblia* por todos os fiéis. Esses projetos eram religiosos, mas não necessariamente dirigidos por integrantes do clero.

Um desses projetos era o da fundação da universidade Harvard, em Massachusetts, que ocorreu em 1636. A função dessa instituição era formar pessoas para assumir a direção religiosa. Em pouco tempo, os brancos da América foram alfabetizados, e os índices de analfabetismo entre eles tornaram-se os menores do mundo. Negros e indígenas, considerados inferiores ou infiéis, não recebiam educação formal.



Birdbrains, charge de Thom Bluemel, 2016.

Imagens em contexto!

O Dia de Ação de Graças é o principal feriado estadunidense. Ele é celebrado em várias cidades com desfiles, como o da foto, e com reuniões familiares para uma refeição especial com cardápio que geralmente contém peru, purê de batata e de abóbora e torta doce de abóbora. De acordo com a tradição, essas iguarias foram oferecidas pelos pais peregrinos aos indígenas como forma de agradecer-lhes a ajuda em um período de privação. Apesar de a celebração desse feriado remeter aos indígenas, eles não foram beneficiados pela chegada dos europeus. A maioria deles foi exterminada durante o processo de colonização. A charge demonstra que o “convite” dos pais peregrinos prejudicou não apenas o peru Sid e seu companheiro, mas também os indígenas que entregam uma abóbora ao puritano.



Desfile anual em celebração ao Dia de Ação de Graças na cidade de Nova York, Estados Unidos. Foto de 2020.

Agora é com você!

1. Por que os primeiros colonos ingleses vieram para a América?
2. O que era a Confederação Powhatan? Relacione-a à colônia de Jamestown.
3. Explique a relação entre os problemas sociais ingleses e o incentivo do governo à colonização da América.

Responda no caderno.

Agora é com você!

1. Um dos motivos foi a rivalidade entre Inglaterra e Espanha. Com a intenção de construir uma base que servisse tanto para fundar um assentamento inglês quanto para atacar a Nova Espanha, a rainha Elizabeth I autorizou as viagens de Walter Raleigh, que financiou a ida de colonos ao território que ele chamou de Virgínia. Esse nome era uma evidente homenagem à soberana. Outro motivo foi a perseguição religiosa sofrida por grupos protestantes na Inglaterra.

2. A Confederação Powhatan, liderada pelo cacique Powhatan, era um grupo de nações algonquínas que, inicialmente, eram contrárias à presença inglesa em terras indígenas e impuseram um longo cerco a Jamestown, quase dizimando a colônia. No entanto, após entrar em acordo com os colonos, os indígenas passaram a fornecer alimentos aos europeus em troca de facas e armas. Esse acordo foi formalizado em 1614 com o casamento de Pocahontas, filha de Powhatan, com o colono John Rolfe.

3. Durante o século XVII, havia nas áreas urbanas da Inglaterra grande agitação social, decorrente das más condições de vida e das disputas religiosas entre anglicanos e protestantes. Essa situação se exacerbou nos séculos XVII e XVIII, com a intensificação do processo dos cercamentos, que obrigou muitos camponeses a migrar para os centros urbanos. Diante dessa situação, o governo incentivou a colonização tardia da América por considerar a região um bom lugar para enviar os indivíduos indesejáveis.

Orientação para as atividades

As atividades do boxe “Agora é com você!” demandam processos mentais como a definição de um termo histórico (2) e o estabelecimento de relações entre eventos e processos históricos (1, 2 e 3). Antes de propô-las aos estudantes, demonstre os processos envolvidos em cada uma. Esse tipo de elucidação é necessário porque, para desenvolver o pensamento histórico, é preciso aumentar progressivamente a consciência sobre os procedimentos e habilidades demandadas na elaboração das respostas.

Versões em diálogo

Nessa seção, são apresentados dois documentos relacionados à chegada do grupo de puritanos ingleses a Massachusetts, em 1620. O objetivo é identificar a construção de um mito de origem para a história dos Estados Unidos por meio da narrativa criada em torno dos pais peregrinos (*pilgrim fathers*).

Ampliando

O trecho a seguir, extraído do Pacto de Mayflower – documento assinado por 41 ingleses que chegaram à América em 1620 –, mescla religião, comércio e autogoverno, elementos que marcaram a colonização do território que daria origem aos Estados Unidos.

“Em nome de Deus, Amém. Nós [...] súditos leais de nosso augusto Senhor, Rei Jaime, pela graça de Deus, rei da Grã-Bretanha, França e Irlanda, defensor da fé, etc., tendo empreendido, para a glória de Deus e avanço da fé Cristã, e honra de nosso rei e país, uma viagem para fundar a primeira colônia nas partes Meridionais da Virgínia, por este instrumento, solene e mutuamente em presença de Deus e um do outro, ajustamos e combinamos juntar-nos num organismo civil e político, para nossa melhor ordenação e preservação e para o favorecimento dos propósitos supramencionados; e em virtude disso decretar, constituir e redigir, periodicamente, as leis, ordenações, atos, constituições e cargos, que forem julgados mais adequados e convenientes para o bem geral da Colônia, à qual prometemos toda a submissão e obediência devidas. [...] No ano do Senhor de 1620.”

PACTO de Mayflower. *Apud*: SYRETT, H. C.

Documentos históricos dos Estados Unidos. São Paulo: Cultrix, 1980. p. 19.

• Caso considere pertinente, exponha aos estudantes os procedimentos de análise documental por meio de questões como: “Quem é o autor do documento?”; “Quando ele foi feito?”; “Para quem era destinado?”; “Que tipo de documento é esse?”; “O que ele informa?”.

Versões em diálogo

A invenção de um passado mítico para explicar a origem de povos e civilizações é comum a muitas sociedades do passado e do presente. Nos Estados Unidos, os pais peregrinos serviram como modelos de personagens com os quais os cidadãos deveriam se identificar. As imagens e os textos sobre a chegada desse grupo de puritanos ingleses à América do século XVII contêm quase sempre ideias associadas às noções de sacrifício, fé e coragem.

A seguir, foram reproduzidos dois documentos. O primeiro é um relato escrito por William Bradford, entre 1630 e 1648, sobre a viagem do grupo de colonos que migrou para a América do Norte a bordo do navio *Mayflower*. Vale lembrar que Bradford foi um dos integrantes dessa expedição. O segundo documento é uma pintura do artista britânico Charles Lucy, produzida no século XIX, séculos depois dos eventos narrados no primeiro texto.

” Documento 1

“[...] depois de passar longo tempo no mar, toparam com a terra chamada Cabo Cod; a qual, tendo sido encontrada e reconhecida com certeza, os encheu de contentamento. Depois de terem **deliberado** um pouco entre si e com o capitão do navio, viraram de bordo e resolveram rumar para o sul (sendo o vento e o tempo favoráveis) a fim de encontrar algum lugar à beira do Rio Hudson para a sua habitação. Mas depois de terem **singrado** nesse rumo durante metade do dia, viram-se no meio de perigosas e atoadoras ondas de rebenção, e estavam ali tão **embaraçados** que se supunham em grande perigo; e como o vento, por outro lado, deixasse de soprar sobre eles, resolveram rumar de novo para o Cabo e julgaram-se felizes por safar-se desses perigos antes que a noite os alcançasse, o que, querendo a providência de Deus, conseguiram. E no dia seguinte entraram no **fundeadoiro** do Cabo, onde ficaram em segurança [...]. Tendo assim chegado a bom porto e desembarcado seguros em terra, caíram de joelhos e deram graças a Deus do céu, que os trouxera por sobre o vasto e furioso oceano, e os livrara de todos os perigos e misérias dele, para que pudessem novamente pôr os pés em terra firme e estável [...]”

Apud: SYRETT, H. C. *Documentos históricos dos Estados Unidos*. São Paulo: Cultrix, 1993. p. 14-15.

Deliberar:

discutir, analisar.

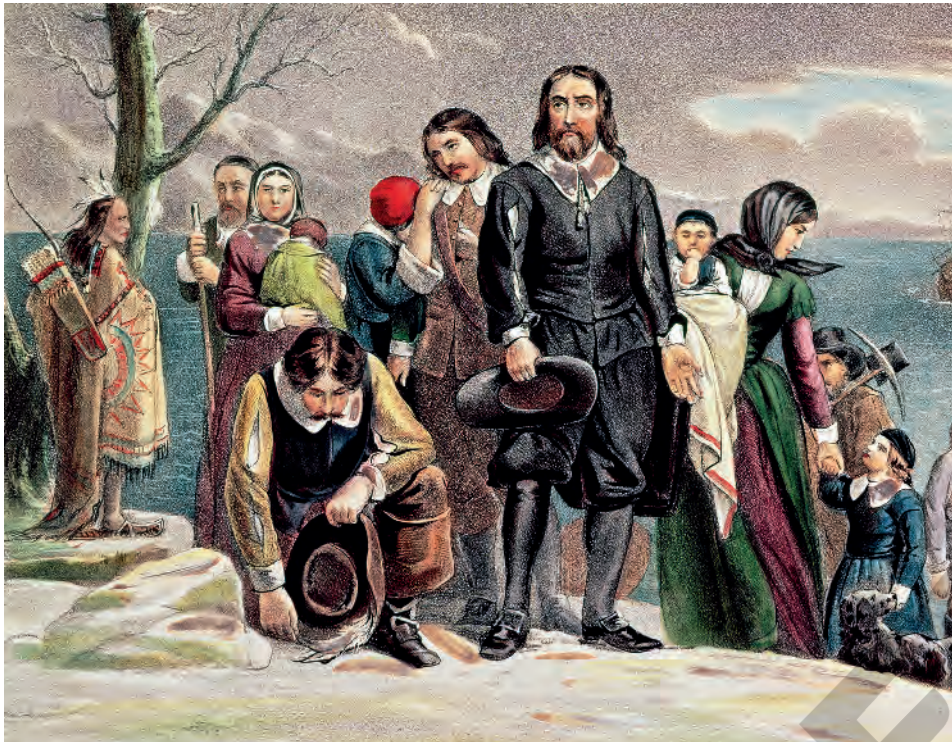
Singrar: navegar.

Embaraçado: preso, bloqueado.

Fundeadoiro: ancoradouro.

- É oportuno também comentar que, na história, há muito se superou o monopólio do documento escrito. Assim, para a produção do conhecimento sobre o passado, os historiadores se valem da análise de fontes de diversos tipos, como as textuais, as visuais e as de cultura material, como é possível constatar ao longo do capítulo.
- Se julgar conveniente, evidencie para os estudantes a impossibilidade de reconstituição total do passado. As fontes, por mais completas que possam parecer, são resquícios da realidade passada e, portanto, fragmentárias.

Documento 2



GALERIA DE ARTE DA UNIVERSIDADE YALE, NEW HAVEN

Da desembarque dos peregrinos em Plymouth, Massachusetts, 22 de dezembro de 1620, gravura de Currier & Ives, c. 1876.



Imagens em contexto!

A cena da chegada de europeus colonizadores à América do Norte é reproduzida por muitos artistas desde o século XVII. Os pais peregrinos, o navio *Mayflower* e o Dia de Ação de Graças são identificados como as bases sobre as quais os Estados Unidos se edificaram. Note o modo como o artista britânico representou o grupo de europeus e o indígena, solitário e distante, no lado esquerdo da cena.

Responda no caderno.

1. Como é narrada a viagem dos pais peregrinos no primeiro documento? Cite exemplos do texto para justificar sua resposta.
2. A pintura produzida por Charles Lucy se aproxima ou se distancia desse relato? Por quê?
3. Como esses documentos ajudam a construir uma narrativa mítica da origem dos Estados Unidos?

225

Por envolver a discussão sobre a criação do mito de origem dos Estados Unidos e a construção da memória nacional e suas relações com o presente, o conteúdo favorece o desenvolvimento das **Competências Específicas de História nº 1 e nº 6**. Ao analisar documentos, comparando-os, os estudantes podem desenvolver a habilidade **EF07HI10**, a **Competência Específica de História nº 4** e a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7**. Por tratar do período inicial da colonização da América do Norte, o conteúdo mobiliza a habilidade **EF07HI02**.

Atividades

1. A viagem é narrada como uma prova de coragem, repleta de percalços. Isso pode ser notado na escolha das palavras utilizadas para designar o mar “no meio de perigosas e atroadoras ondas de rebentação” e “o vasto e furioso oceano”, bem como na menção aos perigos: “que se supunham em grande perigo”, “julgarão-se felizes por safar-se desses perigos” e “e os livrara de todos os perigos e misérias dele [o oceano]”.
2. A pintura se aproxima do relato na medida em que reforça a narrativa do sacrifício, da fé e da coragem dos colonos. O estado da roupa dos personagens e o cansaço observado no rosto deles (é possível notar uma mulher apoiando-se em um dos personagens no centro da imagem) denota os percalços em alto-mar. A representação de um personagem ajoelhado em sinal de agradecimento, por sua vez, demonstra que, apesar dos momentos de provação e dificuldade, os peregrinos não perderam a fé.
3. Os pais peregrinos foram transformados em mito de origem dos Estados Unidos. O colono ideal era religioso, com alto grau de instrução, interessado na construção de uma nova vida na América, características ressaltadas nos dois documentos. Essa generalização acabou por obscurecer, ou até apagar, a presença de outras pessoas na história da colonização dessa região.

- Por meio das atividades propostas, pretende-se evidenciar a intencionalidade dos autores dos documentos, demonstrando que as fontes históricas não são neutras, mas carregam subjetividade, objetivos e interesses.
- O Pacto de Mayflower pode ser comparado à *encomienda*, da colonização espanhola. Enquanto o procedimento espanhol caracterizava-se pela doação de algum privilégio (exploração da força de trabalho de nativos, pagamento de tributos etc.) a um integrante da nobreza, o Pacto de Mayflower dizia respeito a um acordo de autogoverno. Essa diferença contrasta o processo colonial da América do Norte com o das partes da América sob colonização espanhola.

Por abordar a produção e o comércio de tabaco e tratar dos regimes de exploração do trabalho dos ameríndios, dos africanos e seus descendentes – levados do Caribe para o norte da América –, demonstrando as particularidades do tráfico de escravizados para a região, o conteúdo desta parte do capítulo mobiliza as habilidades EF07HI02, EF07HI13 e EF07HI16, bem como a **Competência Específica de História nº 5**.

Ampliando

O texto a seguir trata do tabu moral no consumo de tabaco e seu valor comercial.

“O tabaco na Inglaterra, alvo da mesma controvérsia no início do século XVII, ainda era visto como um estimulante imoral. O próprio rei Jaime I condenou o tabaco no livro publicado anonimamente *A counterblaste to tobacco* [*Um contra-ataque ao tabaco*], logo após sua ascensão ao trono, em 1604, e, ao mesmo tempo, impôs um forte imposto sobre esse produto, antes usado apenas como remédio, e que estaria sendo consumido ‘com excesso, por um mau hábito e pela tolerância com que esse mau costume é contemplado, por uma série de pessoas meio selvagens e ingovernáveis de baixa e desprezível condição social, as quais [...] gastam a maior parte do seu tempo nesta vã ocupação [...] O argumento de fundo em ambos os casos é a incapacitação para o trabalho causada pela embriaguez. [...]’

O desenvolvimento da colônia americana da Virgínia e a propagação mundial do tabaco levaram, entretanto, a que, já em 1640, o tabaco fosse o primeiro produto na balança de importações de Londres. A objeção ao tabaco do rei Jaime I teve de ceder aos interesses econômicos das colônias e 20 anos depois autorizou-se a importação de tabaco da Virgínia, mas manteve-se a proibição de seu plantio na Inglaterra.”

CARNEIRO, H. *Pequena enciclopédia da história das drogas e bebidas: histórias e curiosidades sobre as mais variadas drogas e bebidas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. p. 86-87.

Dados numéricos sobre o cultivo de tabaco foram retirados de: KEPLER, J. Estimates of the volume of direct shipments of tobacco and sugar from the chief english plantations to european markets, 1620-1669. *The Journal of European Economic History*, n. 1, p. 119, 1999.

O cultivo de tabaco e a fundação de Maryland

Como você estudou em capítulos anteriores, o cultivo do tabaco foi muito importante no processo de colonização da América. Em 1620, cerca de 25 quilos de tabaco produzidos na Virgínia foram exportados para a Europa. Dez anos depois, foram aproximadamente 680 quilos.

Ao longo da década de 1610, em que os lucros dos produtores aumentavam cada vez mais, muitas levas de colonos chegavam à colônia com o objetivo de ganhar dinheiro rápido e instalavam-se em fazendas isoladas. Para o cultivo do tabaco eram necessárias muitas terras, pois o solo perdia rapidamente os nutrientes e tinha de repousar por longos períodos para recuperar a capacidade produtiva. Em busca de novas terras, os colonos entravam constantemente em conflito com os grupos indígenas, como os que formavam a Confederação Powhatan, que se rendeu em 1646.

Encorajados pelo rentável cultivo do tabaco e pelo desejo de um local seguro para fugir da perseguição no país de origem, ingleses católicos fundaram a colônia de Maryland, na Baía de Chesapeake, em 1632.

O modelo de assentamento de Maryland era parecido com o da Virgínia e das demais colônias do sul das possessões inglesas na América: áreas de fazendas de tabaco espalhadas pelas margens de rios, com cais próprios, isoladas umas das outras. Pelos rios chegavam produtos manufaturados vindos do outro lado do oceano, que eram descarregados diretamente no local em que seriam consumidos. Por esses rios também eram transportadas as folhas secas de tabaco que seguiam para a Europa. Por isso, não havia na região grandes centros urbanos comerciais nem estradas.

Imagens em contexto!

A conexão de rios navegáveis com o oceano nessa região foi fundamental para a colonização dessa parte da América do Norte. O trabalho nos campos nessa região punha lado a lado os donos das terras, seus servos e escravizados: todos limpavam a terra, plantavam e colhiam.

Vista aérea da região do Rio Nanticoke, na Baía Chesapeake, em Maryland, Estados Unidos. Foto de 2020.



226

- A fim de valorizar os conhecimentos e práticas dos ameríndios, é fundamental ressaltar o fato de que o tabaco tem origem americana e foi apresentado aos conquistadores europeus logo nas primeiras expedições. Quando Colombo chegou à ilha de Hispaniola, foi recebido pelos Tainos com tabaco. Os europeus conheceram não só a planta, mas também sua forma particular de consumo pela inalação da fumaça, que provocava certa embriaguez. Para obter mais informações sobre as propriedades, o consumo e o comércio da planta, consulte a obra: CARNEIRO, H. *Pequena enciclopédia da história das drogas e bebidas: histórias e curiosidades sobre as mais variadas drogas e bebidas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

Servidão temporária e escravidão nas colônias inglesas

Uma das formas mais comuns de trabalho nas colônias inglesas era a servidão temporária. De modo geral, trabalhadores da Inglaterra eram contratados para ficar sob o domínio de senhores por um período de quatro a sete anos. Em troca, tinham os custos da passagem para a América financiados e, ao término do período de servidão, a promessa de que receberiam terras, liberdade e ferramentas.

No século XVII, foram poucos os africanos traficados para as colônias do sul. A princípio, a maioria dos escravizados era nascida fora da África, em regiões como o Caribe. No primeiro período da colonização, a cor da pele era apenas um indicativo de posição social entre tantos. Em uma sociedade formada por cristãos, por exemplo, ser judeu ou muçulmano podia ser, a princípio, mais problemático do que ser negro.

Ao que tudo indica, quando chegaram os primeiros africanos escravizados, sua inclusão nas comunidades locais era possível. Antônio, o Negro, por exemplo, viajou de Angola a Chesapeake em um navio holandês como escravizado. Ele obteve alforria, casou-se, adotou o nome Anthony Johnson, teve quatro filhos e foi dono de 250 acres de terra.

Imagens em contexto!

A escultura da imagem foi produzida para lembrar as vítimas do tráfico transatlântico de escravizados. As principais localidades do Caribe onde se comercializavam escravizados em direção à América do Norte eram os territórios correspondentes aos das atuais Jamaica e Cuba. Inicialmente, o trabalho de escravizados na região do Caribe não envolveu apenas africanos, mas também indígenas. A partir do século XVIII, no entanto, a maioria das pessoas que foram escravizadas era africana ou de origem africana.



Vicissitudes, escultura de Jason deCaires Taylor, de 2007. A peça está no fundo do Mar do Caribe, e faz parte do Museu de Arte Subaquático em Cancún, no México.

227

• Comente com os estudantes que a colonização da América estava conectada à exploração do trabalho dos ameríndios e da comercialização de gêneros exóticos no mercado europeu. O tabaco – assim como o açúcar e, mais tarde, o café – tornou-se gênero fundamental tanto para o desenvolvimento do mercantilismo e do capitalismo industrial quanto para a acumulação de capital. No texto reproduzido no “Ampliando” (na página ao lado), aborda-se a dubiedade do consumo de tabaco na Inglaterra, que, por seu valor comercial e pela capacidade de ampliar a jornada dos trabalhadores, apesar de condenável moralmente, foi aceito no país, tornando-se uma das principais fontes de renda do período.

• É importante comentar com os estudantes que, apesar de no momento inicial haver poucos africanos escravizados nas colônias inglesas, o sul da América do Norte se tornaria escravista e os Estados Unidos seriam um dos últimos países a extinguir a escravidão, ao lado de Brasil e Cuba.

• Ao considerar a relativa mobilidade social de africanos e afro-americanos, bem como a existência de negros livres e proprietários, é possível discutir as diferenças presentes no interior dos grupos e a percepção dos entrecruzamentos entre categorias sociais. Existiram africanos escravizados e livres; havia indígenas cativos, não contactados pelos colonizadores e submetidos a outras formas de trabalho; nem todos os brancos eram proprietários, pois alguns estavam submetidos a regime de servidão, entre outras possibilidades. A indicação dessas diferenciações e desses entrecruzamentos confere concretude e complexidade à realidade passada. No entanto, é basilar considerar a dimensão populacional desses casos. Para isso, faça duas perguntas aos estudantes: “Quantos outros Anthony Johnson existiram?”; “Quantas trajetórias de ascensão social ocorreram em uma sociedade escravista?”. De uma perspectiva crítica, é importante considerar as trajetórias individuais, os processos conjunturais e as estruturas para não sobrevalorizar as agências ou os protagonismos em detrimento dos constrangimentos contextuais, nem cair em discursos meritocráticos.

Curadoria

***Comida e sociedade: uma história da alimentação* (Livro)**

Henrique Carneiro. *Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.*

Este livro trata da alimentação. O consumo de alimentos aqui não é analisado apenas por seu aspecto biológico, mas do ponto de vista cultural, considerando os significados sociais, políticos, religiosos, éticos e estéticos. A leitura se justifica também porque a exploração colonial e o desenvolvimento do capitalismo são marcados pelo comércio de alimentos e de outras substâncias de consumo, como o tabaco.

BNCC

Ao abordar o comércio triangular, o tráfico de escravizados, os regimes de trabalho e as atividades econômicas desenvolvidas nas Treze Colônias inglesas na América, o conteúdo desta parte do capítulo favorece o desenvolvimento das habilidades EF07HI02, EF07HI13, EF07HI14 e EF07HI16 e da Competência Específica de História nº 5.

Interdisciplinaridade

As conexões atlânticas, como o comércio triangular, foram fundamentais para a formação do sistema-mundo moderno, isto é, a expansão capitalista europeia organizada pela e na exploração das periferias. Nesse movimento, o tráfico de mercadorias, incluindo escravizados de origem africana, o trabalho por eles realizado e as demais formas de trabalho compulsório caracterizaram a colonização como uma etapa ou processo vinculado ao desenvolvimento do capitalismo. Dessa forma, o conteúdo se conecta à habilidade do componente curricular geografia EF07GE05 – “Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo”.

Atividade complementar

O comércio de escravizados enriquecia os traficantes e alimentava tanto a produção de gêneros tropicais quanto a exploração de recursos minerais na América. Sem considerar o comércio ilegal, estima-se até 44% dos cativos registrados tenham morrido em virtude das condições degradantes e insalubres das viagens transatlânticas; muitos outros perderam a vida na lida cotidiana, por causa do trabalho exaustivo e dos maus-tratos a que eram submetidos. Essas pessoas, que foram apartadas de suas famílias e de seu território de origem, sobreviveram seguindo os desígnios e os mandos dos senhores. Com base nessas informações, proponha aos estudantes que elaborem um memorial dedicado às pessoas escravizadas, um texto com o objetivo de conservar e difundir a memória desses sujeitos.

Dados numéricos sobre o tráfico de escravizados foram retirados de: WOOD, B. *The origins of american slavery: freedom and bondage in the english colonies*. New York: Hill and Wang, 1997. p. 15-17.

A plantation

Nas colônias do sul, os fazendeiros começaram a adotar um sistema de produção agrícola chamado *plantation*. Nesse sistema, eram utilizadas grandes propriedades em que se cultivava apenas um produto para ser exportado e a mão de obra era escravizada.

Com o avanço da utilização da *plantation*, o número de africanos escravizados aumentou demais. Assim, a sociedade com escravizados transformou-se em uma sociedade escravista.

Os escravizados eram levados à América do Norte diretamente da África. Seus proprietários davam-lhes novos nomes, separavam suas famílias de origem e tomavam seus bens. Para garantir a escravidão como condição **perene**, foram criadas leis nas colônias inglesas da América.

Assim, o lucrativo comércio de seres humanos aumentou de maneira espantosa. Em 1680, dois mil negros escravizados foram levados para a Virgínia. Em 1700, foram cerca de dez mil. Era o início da diáspora africana que você estudou anteriormente.

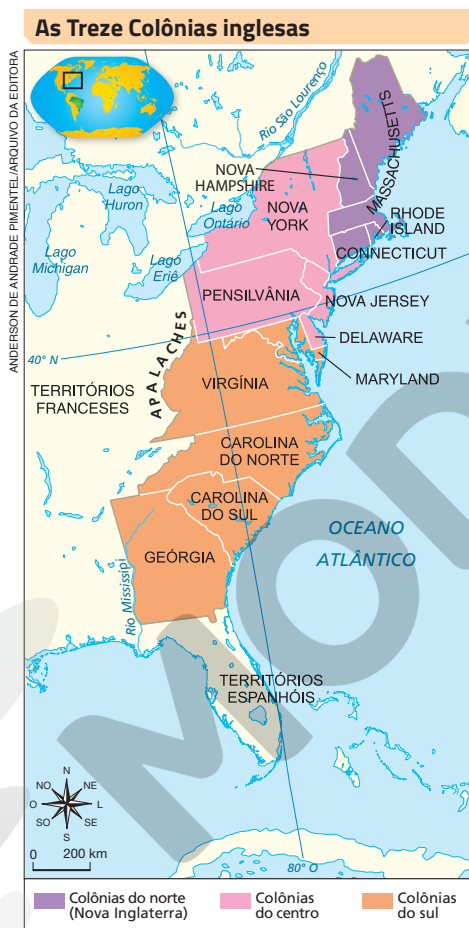
Na época da independência das colônias inglesas da América do Norte, em 1776, cerca de meio milhão de escravizados viviam no local, sendo 90% deles de origem africana. Apenas 5% das pessoas negras eram libertas.

A formação das Treze Colônias

Ao longo do século XVII, o aumento do número de colonos, somado ao deslocamento forçado de africanos escravizados, deu origem às Treze Colônias inglesas na América.

Essa área era dividida em três grandes blocos: o das colônias do norte, o das do centro e o das do sul. Elas foram agrupadas de acordo com as afinidades econômicas, culturais e sociais.

Perene: constante e sem interrupção.



228

Curadoria

Mulheres, raça e classe (Livro)

Angela Davis. São Paulo: Boitempo, 2016.

Esta obra da filósofa estadunidense Angela Davis apresenta ensaios que percorrem vários momentos da história dos Estados Unidos. Centrada em uma perspectiva interseccional, a autora considera as variáveis gênero e raça ao lado de classe como marcadores sociais da diferença.

Nas colônias do norte, chamadas de Nova Inglaterra, o clima era temperado. Por causa desse tipo climático, os colonos puderam desenvolver **policulturas** voltadas para o mercado interno, com mão de obra geralmente livre, assalariada ou temporariamente servil.

Além da pesca, outra atividade importante era o comércio triangular, em que os colonos compravam cana-de-açúcar e melado das Antilhas para fabricar rum e, com a bebida, adquirir escravizados na África. Eventualmente, o comércio triangular podia envolver a Europa, para onde era transportado o açúcar das Antilhas. Os navios voltavam ao ponto de origem com os porões repletos de manufaturas vendidas com o pescado.

Nas colônias centrais, a maioria das lavouras era pequena, como as da Nova Inglaterra, ligadas principalmente à produção de cereais. Assim como nas colônias do norte, nas do centro foram instaladas manufaturas e havia poucos escravizados africanos.

Nas colônias do sul, como você estudou, desenvolveu-se o modelo de *plantation*. No início de sua formação, nas colônias do sul predominou o cultivo do tabaco e do anil e, posteriormente, o do algodão.

O comércio triangular



Policultura: cultivo de diversas plantas em uma mesma área.

FONTE: NARO, N. P. S. *A formação dos Estados Unidos*. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Unicamp, 1987. p. 15.

Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Como começou o emprego do trabalho de escravizados nas colônias inglesas? Em que contexto isso ocorreu?
2. Compare o núcleo de colonização da Nova Inglaterra ao das colônias do sul.
3. Que regiões faziam parte do comércio triangular? Descreva os produtos transportados para cada um desses lugares, explicando por que as colônias inglesas não seguiam a lógica do sistema colonial imposto em outros lugares da América.

229

Agora é com você!

1. No século XVII, as pessoas escravizadas representavam um pequeno percentual da população das colônias inglesas. Com o avanço do modelo de *plantation*, a produção voltou-se ao comércio exterior e a mão de obra escravizada passou a ser amplamente utilizada. O tráfico de seres humanos, retirados à força de diversos locais da África, atingiu índices inauditos.
2. As colônias do norte foram instaladas em um local cujo clima era semelhante ao da Europa; assim, dificil-

mente poderiam produzir algum tipo de produto cobijado na Inglaterra. Nelas, predominaram a policultura, o trabalho livre e um complexo mercado interno não condicionado aos interesses metropolitanos. Já a sociedade nas colônias do sul tinha por base a escravidão e a agricultura extensiva, voltada para a exportação.

3. O comércio triangular era praticado principalmente pelas colônias do norte e envolvia basicamente três regiões: América do Norte, América Central (Antilhas) e África. Os navios produzidos na Nova Inglaterra eram

Continua

Continuação

utilizados principalmente na compra da cana-de-açúcar e do melado das Antilhas. Uma vez embarcados, esses produtos eram transportados para as colônias do norte das Treze Colônias, onde eram transformados em rum, mercadoria que obtinha mercados promissores na África, ao lado de tecidos e armas. No continente africano, esses produtos eram trocados por escravizados, que eram levados à América para ser revendidos nas Antilhas e nas colônias do sul das Treze Colônias. Na lógica do sistema colonial, o comércio das colônias deveria ser monopolizado pela metrópole, o que não ocorria nesse caso.

Orientação para as atividades

Nas atividades do boxe “Agora é com você!”, os estudantes deverão, respectivamente, descrever um processo, comparar realidades históricas simultâneas e caracterizar o funcionamento do comércio triangular. Oriente-os a:

- demarcar os momentos de mudança relacionados à resposta da atividade 1 (quando e como a mudança aconteceu);
- fazer um quadro comparativo entre as colônias do norte e as do sul, identificando as condições naturais, principalmente o clima, o tipo de agricultura realizada e a modalidade de trabalho empregada, antes de redigir a resposta da atividade 2;
- descrever a economia de cada região envolvida no comércio triangular para depois articular o movimento desse comércio em um texto.

Por envolver a comparação entre a colonização na América inglesa e a praticada na América ibérica, considerando aspectos econômicos, religiosos e culturais, o conteúdo da seção “Vamos pensar juntos?” favorece o desenvolvimento das habilidades EF07HI02, EF07HI05 e EF07HI13, das **Competências Específicas de História** nº 4 e nº 5 e da **Competência Específica de Ciências Humanas** nº 5.

Vamos pensar juntos?

Nessa seção, propõe-se uma reflexão sobre os modelos de colonização implantados na América por meio de comparações entre a América hispânica e as Treze Colônias. O objetivo é desconstruir alguns mitos e imprecisões históricas a respeito do passado colonial dessas regiões, usualmente utilizados como argumento para explicar a história dos países latino-americanos e dos Estados Unidos.

Ampliando

O texto a seguir pode complementar a seção “Vamos pensar juntos?”, pois trata da constituição de um mercado interno nas colônias do norte da América inglesa.

[...] Ao contrário do que ocorrera com a Espanha e Portugal, que se viram afligidos por uma permanente escassez de mão de obra quando iniciaram a ocupação da América, a Inglaterra do século XVII apresentava um considerável excedente da população [...].

[...] Em seus primeiros tempos essas colônias [inglesas] acarretam vultuosos prejuízos [...]. Do ponto de vista das companhias que financiaram os gastos iniciais de traslado e instalação, a colonização dessa parte da América constitui um efetivo fracasso. Não foi possível encontrar nenhum produto, adaptável à região, que alimentasse uma corrente de exportação para a Europa capaz de remunerar os capitais investidos. [...]

Continua

Vamos pensar juntos?

No 7º ano, você dedicou boa parte de seus estudos em história para pensar nos diferentes processos de colonização da América. No decorrer desse trajeto, você pode ter pensado: se todos os territórios americanos, em algum momento, foram colônias europeias, por que os Estados Unidos são a maior economia do mundo na atualidade e o Brasil não? Em outras palavras, se todos os países americanos foram explorados ou dominados por potências estrangeiras, por que os latino-americanos não são tão bem-sucedidos economicamente quanto os Estados Unidos?

No Brasil, ao longo do século XX, desenvolveu-se a seguinte explicação para essa pergunta: a riqueza deles e a nossa pobreza teriam origem em dois modelos históricos, o modelo da colonização de povoamento e o da colonização de exploração.

Seguindo essa lógica, as colônias de exploração seriam as áreas colonizadas por Portugal e Espanha. Com a instalação delas, só se pretenderia promover o enriquecimento das metrópoles. Para essas áreas, teriam vindo apenas aventureiros, degredados, pessoas corruptas e ambiciosas, com a finalidade de enriquecer o mais rapidamente possível e retornar ao país de origem.

As colônias de povoamento, por sua vez, seriam diferentes. Nas áreas de colonização britânica, a atitude dos colonos não seria predatória, pois as famílias, bem constituídas, teriam alto nível intelectual e sólida base religiosa. Esses colonos só se deslocariam para a América com o objetivo de morar definitivamente no local e desenvolvê-lo.

Enquanto para as colônias de exploração a metrópole enviava o que era considerado refúgio social da Europa, para as de povoamento iam pessoas de alto valor, coragem e honradez. A explicação parece correta, não é mesmo? Para responder a essa questão, analise mais profundamente os modelos ibérico e britânico de colonização tratados no texto a seguir.

“Na verdade, só podemos falar em projeto colonial nas áreas portuguesa e espanhola. Só nelas houve preocupação constante e sistemática quanto às questões da América. A colonização da América do Norte inglesa [...] foi assistemática.

No século XVIII, quando a América espanhola já apresentava universidade, bispados, produções literárias e artísticas de várias gerações, a costa inglesa da América do Norte era um amontoado de pequenas aldeias atacadas por índios e rondadas pela fome.

A Península Ibérica enviava ao Novo Mundo homens de toda espécie. Dentre os primeiros franciscanos que foram ao México, por exemplo, estava Pedro de Gante, parente do próprio imperador da Espanha. No Brasil, a nova e entusiasmada ordem dos jesuítas veio com o primeiro governador-geral. Imaginar o Brasil povoado só por ladrões [...] é tão falso como supor que apenas intelectuais piedosos foram para as Treze Colônias.

Decorridos cem anos do início da colonização, caso comparássemos as duas Américas, constataríamos que a ibérica tornou-se muito mais urbana e possuía muito mais comércio, maior população e produções culturais e artísticas mais ‘desenvolvidas’ que a inglesa. [...]

230

Continuação

[...] Ao contrário do que ocorria nas colônias de grandes plantações, em que parte substancial dos gastos de consumo estava concentrada numa reduzida classe de proprietários e se satisfazia com importações, nas colônias do norte dos EUA os gastos de consumo se distribuíam pelo conjunto da população, sendo relativamente grande o mercado dos objetos de uso comum.”

FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. 16. ed. São Paulo: Nacional, 1979. p. 21-22, 27, 30-31.

O mundo ibérico dá a ideia de permanência. Construir e reformar ao longo de três séculos uma catedral como a da Cidade do México não é atitude típica de quem quer apenas enriquecer e voltar para a Europa. A solidez das cidades coloniais espanholas, seus traçados urbanos e suas pesadas construções não harmonizam com um projeto de exploração imediata.

No limite do cômico, aqueles que apelam para a explicação de colônias de povoamento e exploração parecem dizer que, caso um colono em Boston no século XVII encontrasse um monte de ouro no quintal, diria: 'não vou pegar este ouro porque sou um colono de povoamento, não de exploração; vim aqui para trabalhar não para ficar rico e voltar'. Quando os norte-americanos encontraram, enfim, ouro na Califórnia e no Alasca, o comportamento dos puritanos não ficou muito distante do dos católicos das Minas Gerais. [...] Não é, certamente, nessa explicação simplista de exploração e povoamento que encontraremos as respostas para as tão gritantes diferenças na América."

KARNAL, L. *et al. História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 25-29.



Catedral Metropolitana, na Cidade do México, México. Foto de 2019. Grandes construções como essa são a prova de que existia um projeto ibérico de ocupação de longo prazo das terras americanas.

Responda no caderno.

1. Descreva as características básicas dos modelos de colônia de povoamento e de exploração.
2. Apresente dois exemplos que indicam falhas no modelo explicativo apontado na questão anterior.
3. Com base em seus estudos sobre a colonização da América, indique semelhanças e diferenças entre o modelo ibérico e o modelo inglês.

Atividades

1. Segundo esse modelo explicativo, as colônias de exploração, estabelecidas para promover o enriquecimento das metrópoles, seriam as ibéricas: áreas colonizadas por Portugal e Espanha. Para essas áreas, teriam ido apenas aventureiros, degredados, pessoas corruptas e ambiciosas com a finalidade de enriquecer o mais rápido possível e retornar ao país de origem. As colônias de povoamento, por sua vez, seriam o oposto disso. Nas áreas de colonização britânica, a atitude dos colonos não seria predatória. Famílias bem constituídas, de alto nível intelectual e sólida base religiosa teriam ido para esse lado do Atlântico com o objetivo de morar definitivamente no local e desenvolvê-lo.

2. Os estudantes podem mencionar a presença de universidade, bispados, produções literárias e artísticas na América espanhola, além da solidez de suas cidades, o que contradiz a lógica de um modelo de exploração imediato. Além disso, é citado o exemplo da construção e da reforma da catedral do México, ao longo de três séculos, o que não condiz com uma atitude típica de quem quer apenas enriquecer e voltar para a Europa. Por fim, há o exemplo da descoberta de ouro na Califórnia e a indicação de que a atitude dos puritanos ingleses na América do Norte foi muito parecida com a dos portugueses nas Minas Gerais. Portanto, considerando a complexa realidade da colonização europeia no continente, esse modelo não se sustenta.

3. Segundo o texto, só houve projeto colonial capitaneado pelo Estado nas áreas de colonização ibérica. Isso significa que na América hispânica e portuguesa as Coroas criaram leis, sistemas fiscais, divisões administrativas e outras formas de gestão e controle do território colonial. Nos diferentes tipos de sociedade que se desenvolveram nas Treze Colônias da América inglesa, houve um intenso princípio de liberdade comercial e autonomia política. O comércio triangular é indicativo dessa liberdade experimentada pelos colonos ingleses na América. No que diz respeito à origem das pessoas que migraram para cada uma dessas regiões, a América inglesa contou com grande número de puritanos e núcleos familiares baseados em agricultura, enquanto nas áreas ibéricas, pelo menos inicialmente, a maior parte das pessoas era do sexo masculino. No entanto, é possível afirmar que as duas regiões receberam grande número de africanos escravizados e pessoas de diversos estratos sociais.

Ao propor uma análise do genocídio dos indígenas na América do Norte com base em diferentes objetos de análise, as atividades 3 e 4 permitem o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 4** e a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5**.

Atividades

Organize suas ideias

- Alternativa d.
- a) V; b) F; c) F; d) F; e) V.

Aprofundando

- a) O objetivo do líder shawnee é convocar os indígenas de várias etnias a resistir à presença europeia.

b) Pretende-se, com essa atividade, capacitar os estudantes a realizar pesquisas sólidas. Chame a atenção deles, caso utilizem a internet para realizar essa pesquisa, para a existência de vários *sites* de busca e para resultados que não têm relação com a pesquisa solicitada. Há uma pequena biografia do autor no *sites* da editora que publica a obra no Brasil e, em bibliotecas escolares e públicas, o livro é razoavelmente popular, e nos exemplares impressos há sempre uma pequena biografia do autor.

c) O título original do livro de Dee Brown é *Bury my heart at Wounded Knee* ("Enterrem meu coração em Joelho Ferido", em tradução livre). Nesse local, no estado estadunidense de Dakota do Sul, em 1890, ocorreu um conflito entre europeus e indígenas que terminou no chamado Massacre de Wounded Knee. O livro foi publicado originalmente em 1970, nos Estados Unidos.

Atividades

Responda no caderno.

Organize suas ideias

- Na década de 1960, pesquisadores canadenses encontraram vestígios arqueológicos da presença de *vikings* na América do Norte de cinco séculos antes da viagem de Cristóvão Colombo. Identifique no caderno a alternativa correta a seguir sobre a presença dos *vikings* na América do Norte.

 - Representa uma curiosidade que não altera a importância da viagem de Colombo e não deveria ser estudada pelos arqueólogos.
 - Representa um fato relevante que pode alterar a história da colonização da América.
 - Representa um fato histórico significativo, pois os *vikings* implantaram na América núcleos de povoamento duradouros.
 - Representa um fato histórico relevante que exige mais pesquisas sobre esses possíveis núcleos de povoamento.
 - Representa um fato histórico de muita relevância, pois diminui a importância da viagem de Colombo no fim do século XV.
- Sobre os passageiros do navio *Mayflower*, identifique, no caderno, as informações verdadeiras e as falsas.

 - Representam importante mito de origem dos Estados Unidos, constantemente encenado em escolas por meio do feriado do Dia de Ação de Graças.
 - São tomados como os pais da nação estadunidense, pois representam as bases políticas e culturais dos Estados Unidos da América.
 - Tiveram pouco destaque na colonização da América do Norte e foram esquecidos pela historiografia estadunidense, sendo lembrados apenas recentemente em razão do Dia de Ação de Graças.
 - Representam uma parte da história inicial da colonização da América do Norte, associada ao radicalismo político e ao conservadorismo religioso que os levaram a massacrar os indígenas assim que aportaram na América.
 - Representam a parte da história da colonização da América do Norte que foi transformada no mito de fundação da nação estadunidense. Por isso, ficaram conhecidos como pais peregrinos.

Aprofundando

- O depoimento a seguir foi dado por Tecumseh, líder dos indígenas shawnee, que viviam principalmente nas áreas do vale do Rio Ohio entre os séculos XVIII e XIX. Esse relato foi inserido como epígrafe do livro *Enterrem meu coração na curva do rio*, de Dee Brown. Leia o texto a seguir com atenção e depois faça o que se pede.

"CAPÍTULO UM

'Suas maneiras são decentes e elogiáveis'

Onde estão hoje os Pequots? Onde estão os narragansetts, os moicanos, os pokanokets e muitas outras tribos outrora poderosas de nosso povo? Desapareceram diante da avareza e da opressão do Homem Branco, como a neve diante de um sol de verão. Vamos nos deixar destruir, por nossa vez, sem luta, renunciar a nossas casas, a nossa terra dada pelo Grande Espírito, aos túmulos de nossos mortos e a

d) A versão em português do livro foi editada pela LP&M. O *sites* da editora contém uma sinopse do livro. Por se tratar de uma publicação oficial, com intuito comercial, os estudantes devem chegar à conclusão de que é uma fonte confiável. O título do capítulo 1 é "Suas maneiras são decentes e elogiáveis". O depoimento pode ser considerado uma epígrafe, pois é citado no início do capítulo 1, logo após o título. Espera-se que os estudantes afirmem que a epígrafe é uma síntese da biografia de Tecumseh, um líder indígena que lutou contra a opressão dos brancos.

Continua

tudo que nos é caro e sagrado? Sei que vão gritar comigo: 'Nunca! Nunca!'

TUCUMSEH, dos shawnees.

Tudo começou com Cristóvão Colombo, que deu ao povo o nome de *índios*. Os europeus, os homens brancos, falavam com dialetos diferentes, e alguns pronunciavam a palavra 'Indien', ou 'Indianer', ou 'Indian'. *Peaux-rouges*, ou '*redskins*' (peles-vermelhas), veio depois. [...]"

BROWN, D. *Enterrem meu coração na curva do rio*. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 15.

- a) Nesse depoimento, qual é o objetivo de Tecumseh?
- b) Faça uma pesquisa sobre quem foi Dee Brown, o autor do livro em que foi publicado o depoimento do líder indígena. Anote os resultados da pesquisa e as fontes utilizadas.

c) Faça outra pesquisa na internet, em livros e revistas, etc. a respeito da obra *Enterrem meu coração na curva do rio*, da qual foi tirado o texto citado. Anote os resultados da pesquisa e as fontes utilizadas.

d) Com base nas pesquisas que você fez, responda às questões:

- Essa obra está disponível em língua portuguesa?
- Que editora publicou a versão mais atual da obra traduzida?
- Você considera uma organização, como uma editora, uma fonte confiável para se obter informações a respeito de um livro? Por quê?
- Qual é o título do primeiro capítulo desse livro?
- Por que se pode afirmar que o depoimento de Tecumseh é uma epígrafe?
- Em seguida, responda: essa epígrafe seria uma boa síntese para a biografia do líder shawnee? Por quê?

4. Analise a charge a seguir e faça o que se pede.



La cucaracha, charge de Lalo Alcaraz, 2011.

- a) Identifique o grupo social de que fazem parte os personagens da charge.
- b) A que evento da história estadunidense a charge faz referência?
- c) A relação entre os chamados pais peregrinos e os indígenas foi benéfica para ambos os grupos? Explique.

4. a) O personagem da esquerda representa os puritanos ingleses. O personagem do meio da cena representa os indígenas americanos. O terceiro personagem, à direita, é quem dá nome à tirinha de Lalo Alcaraz. La cucaracha representa os conflitos dos latinos que vivem nos Estados Unidos.

b) Ao célebre jantar supostamente oferecido pelos chamados pais peregrinos aos indígenas como agradecimento por estes terem ensinado técnicas agrícolas que permitiram aos europeus sobreviver na América.

c) Segundo a tradição, foram os indígenas que ensinaram os peregrinos a semear a terra utilizando técnicas de plantio mais adequadas ao clima da região, garantindo-lhes a subsistência. Para os indígenas, contudo, não ocorreu o mesmo. Na charge, o indígena agradece o peregrino pelo jantar, revelando o desejo de ser o anfitrião da próxima vez. No entanto, ele se lembra de que não tem mais casa, o que causa o efeito de humor. Durante o processo de formação das Treze Colônias e depois da independência estadunidense, os colonos brancos foram responsáveis pelo genocídio dos indígenas da América do Norte. Ainda que isso não esteja explícito no capítulo, por meio do pensamento inferencial, é possível que os estudantes relacionem o genocídio dos ameríndios, por guerras, disseminação de doenças, exploração de trabalho, expropriação territorial e deslocamento populacional, após a chegada dos europeus à América.

Continuação

É mais relevante, contudo, evidenciar no momento da pesquisa o fato de que muitos resultados da pesquisa, especialmente se ela for realizada por meio do uso da internet, devem ser desprezados, pois não dizem respeito ao tema em questão. Ressalte para os estudantes a importância da precisão das palavras-chave para obter os resultados esperados em buscadores na internet caso a pesquisa seja feita de forma *online*. Nesse sentido, a pessoa que digita as palavras-chave deve protagonizar o processo de pesquisa em um *sites* de busca, e não o contrário.

Referências bibliográficas comentadas

A análise das transformações na Europa medieval, dos processos de formação das monarquias nacionais e das expansões ultramarinas portuguesa e espanhola (que possibilitaram a maior circulação de pessoas e saberes e o encontro entre culturas distintas) baseou-se principalmente nas referências listadas a seguir.

ANDERSON, P. *Linhagens do Estado absolutista*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

- O livro trata do desenvolvimento dos Estados absolutistas a partir de suas raízes feudais e do modo de produção que ajudou no desenvolvimento do capitalismo.

BOXER, C. R. *O império marítimo português: 1415-1825*. Lisboa: Edições 70, 1994.

- Charles Boxer analisa o império marítimo português, desde o seu início, no século XV, até a independência do Brasil.

BRAUDEL, F. *Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. v. 1.

- A obra apresenta nesse primeiro volume uma discussão a respeito dos alimentos, das moedas, das cidades etc., utilizados no período.

CURTO, D. R. *Cultura imperial e projetos coloniais (séculos XV a XVIII)*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

- Esse estudo busca analisar a expansão dos portugueses e da formação de uma cultura imperial.

FERNANDES-ARMESTO, F. *1492: o ano em que o mundo começou*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

- Nessa obra, o autor desenvolve o contexto para o ano de 1492 e o surgimento da modernidade.

SOUZA, M. de M. *Além do visível: poder, catolicismo e comércio (séculos XVI e XVII)*. São Paulo: Edusp, 2018.

- Marina de Mello e Souza trata da expansão marítima portuguesa e do contato entre os portugueses e as civilizações centro-africanas.

O estudo do Renascimento cultural e do Humanismo, na Península Itálica e em outros espaços europeus, e do Renascimento científico foi feito principalmente com base nas referências listadas a seguir.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de Rabelais*. São Paulo/Brasília, DF: Hucitec/Editora UnB, 2008.

- Nesse livro são analisadas manifestações da cultura popular na Idade Média e no Renascimento.

BARBIER, F. *A Europa de Gutenberg: o livro e a invenção da modernidade ocidental*. São Paulo: Edusp, 2018.

- A invenção da imprensa de Gutenberg é apresentada como desencadeadora da primeira "revolução midiática".

BRAGA, M. *Breve história da Ciência Moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

- A obra trata do contexto histórico que fez parte do processo de desenvolvimento do pensamento científico.

BURCKHARDT, J. *A cultura do Renascimento na Itália*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

- Nessa obra é analisada a cultura do Renascimento, tratando, além do contexto cultural, da história política e religiosa da Itália.

DELUMEAU, J. *A civilização do Renascimento*. São Paulo: Estampa, 1994. v. 1.

- O autor do livro propõe uma discussão a respeito das permanências de elementos culturais da Idade Média no Renascimento.

GOODY, J. *Renascimento: um ou muitos?* São Paulo: Editora Unesp, 2011.

- Aqui se desenvolve um debate a respeito da existência de vários "renascimentos" ocorridos nas culturas ocidental e oriental.

Os temas da heresia, das críticas à Igreja Católica no início da Idade Moderna, das Reformas Luterana, Calvinista e Anglicana, bem como da Reforma Católica, das guerras religiosas na Europa da Idade Moderna, além da formação do absolutismo e do Antigo Regime francês e inglês, basearam-se especialmente nas referências listadas a seguir.

BURKE, P. *A fabricação do rei: a construção da imagem pública de Luís XIV*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

- Nesse livro é discutida a criação da imagem de Luís XIV e como o monarca a utilizou na máquina de propaganda de seu reinado.

DELUMEAU, J. *Nascimento e afirmação da Reforma*. São Paulo: Pioneira, 1989.

- O autor se propõe a apresentar várias reformas e a analisar com cuidado a Reforma Luterana.

DEYON, P. *O mercantilismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

- Nesse livro se discute o mercantilismo, apresentando seus antecedentes medievais e identificando as origens do liberalismo.

ELIAS, N. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- O autor realiza uma análise discorrendo a respeito das relações aristocráticas e cortesãs da realeza de Luís XIV.

FEBVRE, L. *Martinho Lutero, um destino*. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

- No texto é narrada a trajetória de Martinho Lutero.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

- Aborda-se a história de um moleiro no século XVI acusado de heresia. Com base na análise dos processos

inquisitoriais, Ginzburg discute aspectos culturais do período.

MOUSNIER, R. *Os séculos XVI e XVII: os progressos da civilização europeia*. São Paulo: Difel, 1973. v. 1. (Coleção História geral das civilizações).

- O autor apresenta os séculos XVI e XVII da Europa moderna.

TUCKER, R. A.; LIEFELD, W. *Daughters of the church: women and ministry from New Testament times to the present*. Grand Rapids: Zondervan, 1987.

- Nessa obra são narradas histórias de clérigas que remontam ao período do Novo Testamento.

A análise da conquista europeia da América e da mundialização da economia – marcada pelo trânsito de pesos, saberes e mercadorias entre continentes e mares –, consequência do processo de expansão marítima europeia, baseou-se principalmente nas referências listadas a seguir.

BETHELL, L. (org.). *História da América Latina colonial*. São Paulo: Edusp, 2004. p. 56. v. 1.

- Nesse volume, são examinadas as histórias dos povos nativos americanos antes da chegada dos europeus.

FERNANDES, L. E. O. Hereges nos mares de deus: a ação de corsários como episódio das guerras de religião no século XVI. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 7, n. 1, jan./jun. 2014.

- Aqui são narradas as ações de corso e pirataria contra territórios espanhóis no contexto das guerras religiosas.

MARCOCCI, G. *A consciência de um império: Portugal e o seu mundo (séculos. XV-XVII)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

- Nesse livro se analisa Portugal, a primeira monarquia europeia a desenvolver um império global.

MORAIS, M. V. de. *Hernán Cortez: civilizador ou genocida?* São Paulo: Contexto, 2011.

- O autor narra nesse texto a história de Cortez por meio de documentos da época.

REIS, A. R.; KALIL, L. G. A.; FERNANDES, L. E. de O. *Sobre o Novo Mundo: a história e a historiografia das Américas na Primeira Modernidade em 10 entrevistas*. Curitiba: Prismas, 2018.

- Nessa obra são apresentadas dez entrevistas que pretendem ampliar as reflexões sobre a história e a historiografia da América.

REY CASTELAO, O. Pessoas e bens em circulação. In: CAÑIZARES-ESGUERRA, J.; FERNANDES, L. E. de O.; MARTINS, M. C. B. (org.). *As Américas na Primeira Modernidade (1492-1750)*. Curitiba: Editora Prismas, 2018. v. 2.

- Nesse texto é apresentada a circulação de bens e pessoa dentro do contexto da história americana.

SEED, P. *Cerimônias de posse na conquista europeia do Novo Mundo (1492-1640)*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

- A autora analisa nesse livro o imaginário europeu durante a época das grandes navegações.

O estudo da colonização da América espanhola, desde a conquista espiritual, passando pela formação do império espanhol na América e da sociedade, até os temas do trabalho e da cultura coloniais, foi baseado principalmente nas referências listadas a seguir.

CAÑIZARES-ESGUERRA, J.; FERNANDES, L. E. de O.; MARTINS, M. C. B. (org.). *As Américas na Primeira Modernidade (1492-1750)*. Curitiba: Prismas; Vitória: Milfontes, 2020. v. 1-3.

- Os três volumes dessa obra apresentam a análise de vários pensadores sobre a história do continente americano durante a modernidade.

GRUZINSKI, S. *As quatro partes do mundo: histórias de uma mundialização*. São Paulo: Edusp, 2015.

- O autor analisa a mundialização cultural, as trocas e os hibridismos ocorridos por meio da expansão marítima europeia iniciada no século XV.

KALIL, L. G. A.; MARTINS, C. B.; OBERMEIER, M. F. *Viagem ao Rio da Prata*: Ulrico Schmidl e sua crônica quinhentista. Jundiá: Paco Editorial, 2020.

- O livro apresenta relatos sobre viagens de exploração e de conquista da América entre os anos de 1534 e 1554.

LAS CASAS, B. de. *O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América Espanhola*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

- O autor relata nesse livro o momento em que viveu: a conquista sangrenta da América.

MATOS, F. A. O trabalho indígena na América Latina colonial: escravidão e servidão coletiva. *Revista Ameríndia*, Ceará, v. 3, n. 1, p. 1, 8, 2007.

- É mostrada a apropriação das formas de organização do trabalho indígena pelos exploradores espanhóis.

TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- É analisado o choque de culturas por meio do encontro entre o europeu e o americano.

A análise da chegada dos portugueses à América, dos primeiros contatos entre indígenas e europeus, da colonização e da formação da América portuguesa baseou-se especialmente nas referências listadas a seguir.

CELESTINO, M. R. *Metamorfozes indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

- O livro apresenta o lugar dos indígenas na história colonial do Rio de Janeiro.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

- Nesse livro são propostas categorias centrais para o entendimento da história do Brasil, como a figura do homem cordial.

KEATING, V.; MARANHÃO, R. *Caminhos da conquista: a formação do espaço brasileiro*. São Paulo: Terceiro Nome, 2008.

- No texto são analisadas a história da construção do Brasil e a expansão das fronteiras do país.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

- Está presente nesse texto um relato autobiográfico contra a destruição da floresta Amazônica.

MONTEIRO, J. M. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

- A história do bandeirantismo e da formação de São Paulo com a presença dos nativos no sistema produtivo é o tema desse livro.

PRIORE, M. del. *Ao sul do corpo. Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

- Nesse livro são apresentadas personagens e situações para narrar a história da mulher no período colonial.

SCHWARCZ, L.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

- As autoras contam nessa obra uma história abrangente do Brasil.

VAINFAS, R.; MONTEIRO, R. B. (org.). *Império de várias faces: relações de poder no mundo ibérico da Época Moderna*. São Paulo: Alameda, 2009.

- Em seus 17 artigos, a obra procura entender a sociedade portuguesa no contexto imperial do mundo moderno.

ZERON, C. A. de M. *Linha de fé: a Companhia de Jesus e a escravidão no processo de formação da sociedade colonial (Brasil, séculos XVI e XVII)*. São Paulo: Edusp, 2011.

- O autor busca analisar nesse livro a relação da Companhia de Jesus com a escravidão indígena no Brasil.

Os contextos históricos do projeto holandês na América, os embates entre Portugal e Holanda e seus efeitos sobre os territórios coloniais, bem como a formação da sociedade mineradora na América portuguesa, foram baseados especialmente nas referências listadas a seguir.

AZEVEDO, M. Diagnóstico da população indígena no Brasil. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 60, n. 4, p. 19-22, out. 2008.

- Nesse artigo é feito um diagnóstico da população indígena no Brasil.

CAMPOS, R. *Grandeza do Brasil no tempo de Antonil (1681-1716)*. São Paulo: Atual, 1996.

- Nesse texto, o autor analisa no Brasil, por meio de escritos de Antonil, a economia e as relações sociais.

COSTA, I. N. As populações das minas gerais no século XVIII: um estudo de demografia histórica. *Revista Crítica Histórica*, Sergipe, v. II, n. 4, p. 176-197, dez. 2011.

- No artigo são apresentadas variáveis demográficas e a relação delas com a ordem econômica do século XVIII em Ouro Preto.

DEAN, W. *A ferro e fogo: a história da devastação da Mata Atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

- O livro conta uma história abrangente da destruição da Mata Atlântica.

FIGUEIREDO, L. R. A. Derrama e política fiscal ilustrada. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, ano XLI, jul.-dez. 2005, p. 24-39.

- Nesse texto, o autor trabalha a ideia de que a derrama, antes de ser opressiva, buscou envolver os mineiros na arrecadação.

FURTADO, J. F. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

- A autora apresenta a personagem histórica de Chica da Silva.

MARINS, P. C. G. Nas matas com pose de reis: representação de bandeirantes e a tradição retratística monárquica europeia. *Revista do IEB*, São Paulo, n. 44, p. 79, fev. 2007.

- Nesse artigo são analisadas a apropriação e a difusão de uma convenção pictórica, a pose monárquica, do pintor Hyacinthe Rigaud, para retratar os bandeirantes.

MARTINEZ, P. H. *História ambiental no Brasil: pesquisa e ensino*. São Paulo: Cortez, 2006.

- Nesse livro, apresenta-se a reflexão de como estudar a história ambiental no Brasil.

MELLO, E. C. de (org.). *O Brasil holandês*. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2010.

- São reunidos e analisados documentos da época do Brasil holandês nessa obra.

PRADO JR., C. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

- O autor volta ao passado colonial para entender os impasses presentes no Brasil contemporâneo.

SOUZA, L. de M. e. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

- A autora trata dos desclassificados, os marginalizados, no funcionamento do sistema colonial no âmbito da mineração.

STUMPF, R. G. Minas contada em números – a capitania de Minas Gerais e as fontes demográficas (1776-1821). *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, set./dez. 2017, p. 536.

- Com base em fontes demográficas, são analisadas as transformações na economia mineira.

VAINFAS, R. *Dicionário do Brasil colonial: 1500-1808*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

- Trata-se de uma obra que, por meio de verbetes, discute aspectos históricos, culturais e políticos do Brasil colonial.

O estudo do tema da escravidão e as reflexões sobre as características da escravidão no continente

africano antes dos europeus, a constituição do tráfico transatlântico de escravizados e a diáspora africana tiveram como base principalmente as referências listadas a seguir.

COSTA E SILVA, A. da. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

- O autor aborda a escravidão no continente africano por meio de diversas dinâmicas e de aspectos econômicos, políticos e culturais.

FUNARI, P. P.; CARVALHO, A. V. de. *Palmares: ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

- Discute-se como a experiência social de Zumbi e de Palmares está presente no imaginário dos brasileiros e os contornos que ela assume em razão das demandas verificadas no tempo presente.

MELLO E SOUZA, M. *África e Brasil africano*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

- São tratados a formação do continente e das sociedades africanas, o comércio e a integração de africanos escravizados e seus descendentes na sociedade brasileira.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

- O autor desconstrói o mito da “democracia racial” utilizado para definir a sociedade brasileira.

REIS, J. J.; SILVA, E. *Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

- Os autores apresentam, nessa obra, argumentos sobre a existência de estratégias e modos de comportamento para além da passividade e da agressividade do escravizado.

RODRIGUES, A.; LIMA, I. S.; FARIAS, J. B. (ed.). *A diáspora mina: africanos entre o Golfo de Benin e Brasil*. Rio de Janeiro: Nau, 2021.

- Em diversos textos são analisadas a experiência histórica dos povos que os portugueses chamavam de “mina”.

SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

- Nessa obra estão presentes 50 textos de especialistas sobre o tema da escravidão.

A análise das primeiras expedições ao norte da América, da formação dos primeiros núcleos de colonização da América inglesa, do papel religioso na formação da América Inglesa e da sociedade constituída nas Treze Colônias baseou-se especialmente nas referências listadas a seguir.

BROWN, D. *Enterrem meu coração na curva do rio*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

- Aqui há o relato da destruição dos indígenas da América do Norte.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

- Por meio da problematização de sistemas opressivos, a autora argumenta um novo modelo de sociedade.

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

- Especialistas analisam a história dos Estados Unidos.

RAPHAEL, R. *Mitos sobre a fundação dos Estados Unidos: a verdadeira história da independência norte-americana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

- São tratadas nesse livro 13 fábulas da época da formação dos Estados Unidos.

SYRETT, H. C. *Documentos históricos dos Estados Unidos*. São Paulo: Cultrix, 1993.

- A obra apresenta comentários e trechos de documentos históricos dos Estados Unidos.

A seguir estão listados alguns dos atlas e outros materiais utilizados como referências complementares para pesquisa e aprofundamento.

BARRACLOUGH, G. *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha da Manhã, Londres: Times Books, 2000.

- Atlas histórico desde as origens do ser humano.

DUBY, G. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003.

- As principais etapas da história humana, desde a Pré-História até as mais recentes convulsões políticas, estão presentes nesse atlas histórico.

FERREIRA, G. M. L. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019.

- São utilizados nesse atlas mapas atualizados, imagens de satélites, fotografias, gráficos etc.

HISTORICAL atlas of the world. Chicago: Rand McNally, 2001.

- São apresentados períodos de 5 mil anos de história mundial nesse atlas histórico.

JARAMILLO, A. *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe*.

Remedios de Escalada: De la UNLa – Universidad Nacional de Lanús, 2016.

- É feito um recorte geográfico nesse atlas histórico: Caribe e América Latina.

SCARRE, C. (ed.). *Atlas da história universal*. Rio de Janeiro: Globo, 1995.

- Atlas histórico que abarca desde o surgimento da humanidade até os anos 1990.

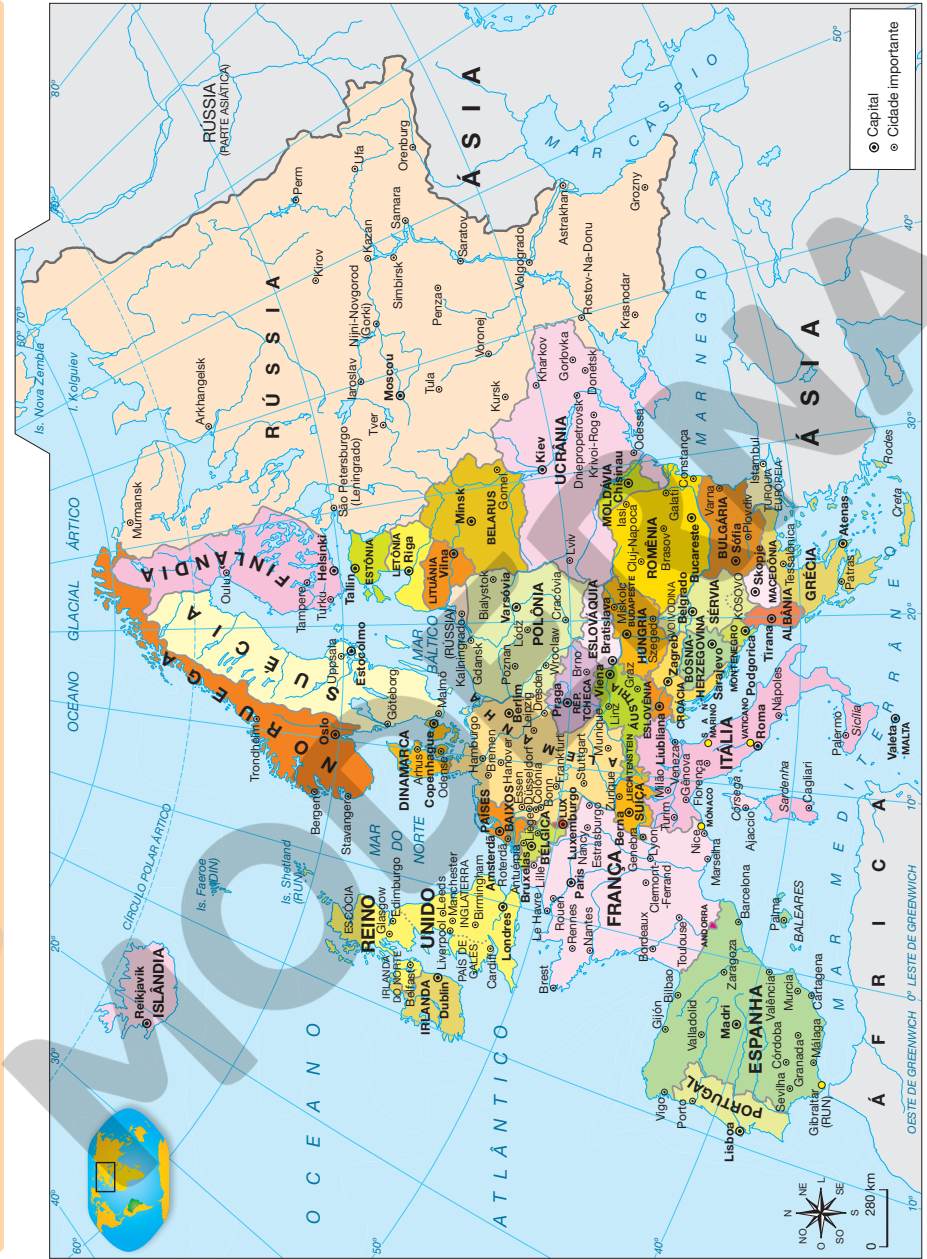
TRÁFICO transatlântico de escravos. *Slave voyages*. Disponível em: <https://slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 8 fev. 2022.

- No site estão disponíveis dados do tráfico transatlântico de escravos.

VICENTINO, C. *Atlas histórico: geral & Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011.

- Os mapas desse atlas estão organizados por meio dos grandes períodos da história da humanidade.

Europa: político



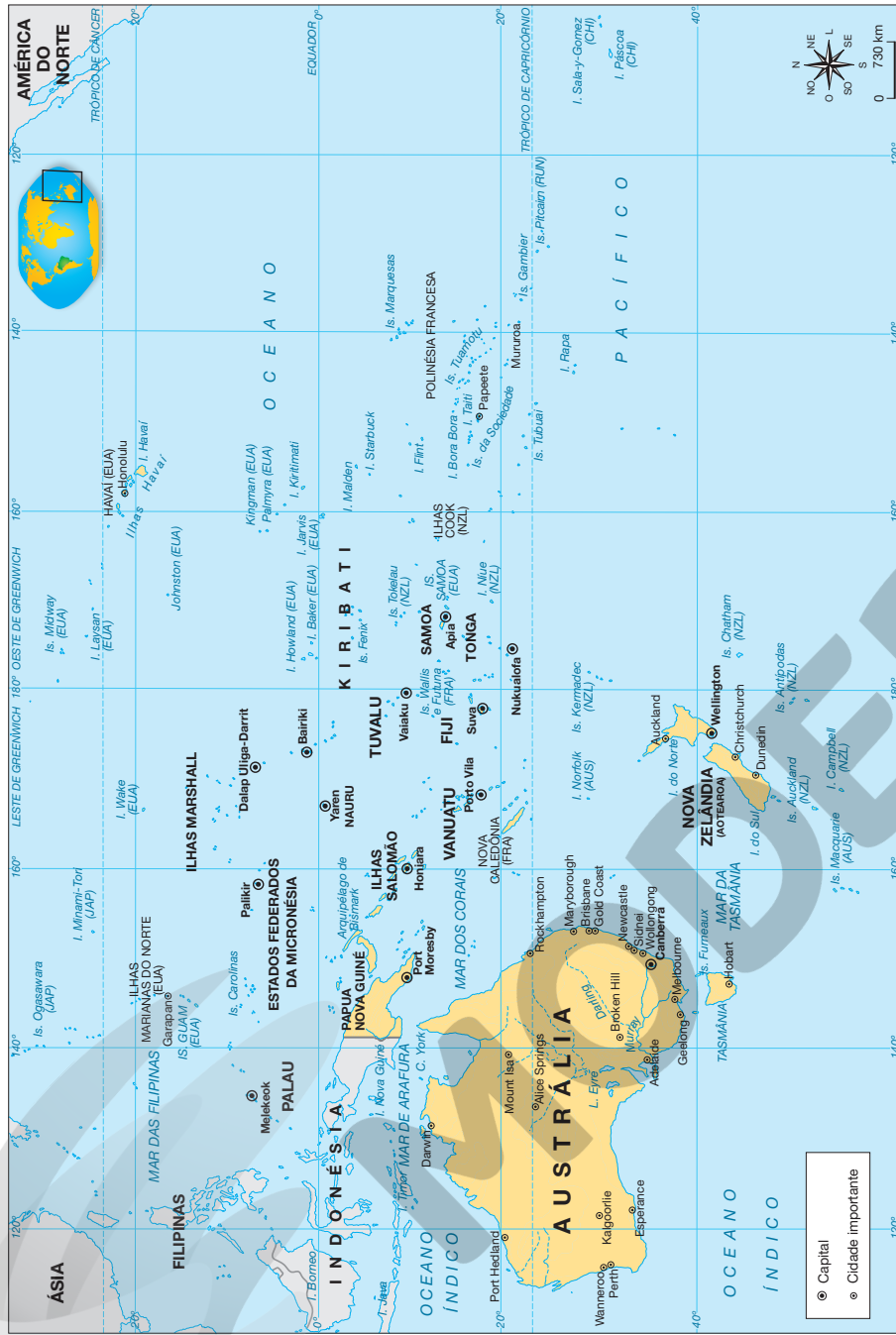
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: FERREIRA, G. M. L. Atlas geográfico espaço mundial. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 89.

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

Mapas

Oceania: político



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: FERREIRA, G. M. L. *Atlas geográfico espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 108.

América: político



FONTE: FERREIRA, G. M. L. *Atlas geográfico espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019, p. 69.

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

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-85-16-13504-1



9 788516 135041