

8<sup>o</sup> ano

MANUAL DO  
PROFESSOR

VIVER HISTÓRIA COM LEANDRO KARNAL

Componente curricular:  
HISTÓRIA

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



8<sup>o</sup> ano

MANUAL DO  
PROFESSOR

# Viver História

## com Leandro Karnal

Componente curricular: HISTÓRIA

 MODERNA

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



**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 Aguilar  
**Gerência de design e produção gráfica:** Patricia Costa  
**Coordenação de produção:** Denis Torquato  
**Gerência de planejamento editorial:** Maria de Lourdes Rodrigues  
**Coordenação de design e projetos visuais:** Marta Cerqueira Leite  
**Projeto gráfico:** Mariza de Souza Porto  
**Capa:** Douglas Rodrigues José, Daniela Cunha, Apis Design  
*Foto: Gato de porcelana característico da cultura japonesa. Foto de 2008. ULTRA.F/Getty Images*  
**Coordenação de arte:** Mônica Maldonado  
**Edição de arte:** Izabel Donaire, Jayres Gomes  
**Editoração eletrônica:** Teclas  
**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero  
**Revisão:** Cárita Negromonte, Desirée Aguiar, Kiel Pimenta, Palavra Certa  
**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes  
**Pesquisa iconográfica:** Aline Reis Chiarelli, Paloma Klein  
**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 : 8º 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 978-85-16-13508-9

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.

22-111530

COD-372.89

**Índices para catálogo sistemático:**

1. História : Ensino Fundamental 372.89

Cibele Mariá Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

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

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra gato de porcelana característico da cultura japonesa. Os imigrantes dessa nacionalidade chegaram ao Brasil predominantemente no século XX e, assim como eles, integrantes de vários povos contribuíram para a formação do país. O encontro de culturas contribui para o desenvolvimento de uma sociedade plural.

**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!***

<b>REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	VI
<b>1. A emergência da história digital</b> .....	VI
Consciência histórica .....	VII
Raciocínio espaço-temporal .....	X
Visão ética e plural da história .....	XI
Formação para a cidadania .....	XIV
<b>2. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b> .....	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
<b>3. BNCC, culturas juvenis e contemporaneidade</b> .....	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
<b>4. Práticas e estratégias para a sala de aula</b> .....	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
<b>5. Orientações para a utilização do livro</b> .....	XLVI
O planejamento: possibilidades e desafios .....	XLVI

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

## **ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA ESTE VOLUME** .....

<b>1. Apresentação, objetivos e justificativa – 8º ano</b> .....	LIII
<b>2. A BNCC neste volume</b> .....	LIV
Competências gerais e específicas – 8º ano .....	LIV
Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – 8º ano .....	LV
<b>3. Início do livro do estudante</b> .....	1
Começo de conversa .....	8
<b>Unidade 1 – Revoluções: novos modos de governar, de produzir e de pensar</b> .....	12
<b>Capítulo 1 – As Revoluções Inglesas e o iluminismo</b> .....	14
<b>Capítulo 2 – A Revolução Industrial</b> .....	32
<b>Capítulo 3 – Revolução Americana: a independência dos Estados Unidos</b> .....	52
<b>Unidade 2 – A Revolução Francesa e a independência da América ibérica</b> .....	70
<b>Capítulo 4 – A Revolução Francesa e o Império Napoleônico</b> .....	72
<b>Capítulo 5 – Rebeliões na América portuguesa</b> .....	94
<b>Capítulo 6 – Independência das colônias da América espanhola e Revolução Haitiana</b> .....	112
<b>Unidade 3 – As primeiras décadas do Brasil independente e o avanço do liberalismo na Europa</b> .....	130
<b>Capítulo 7 – O processo de independência do Brasil</b> .....	132
<b>Capítulo 8 – Primeiro Reinado e período regencial</b> .....	150
<b>Capítulo 9 – Nacionalismos, industrialização e movimentos sociais no século XIX</b> .....	170
<b>Unidade 4 – Século XIX: raça, nacionalismo e impérios</b> .....	194
<b>Capítulo 10 – Estados Unidos no século XIX</b> .....	196
<b>Capítulo 11 – O Segundo Reinado</b> .....	216
<b>Capítulo 12 – Século XIX: imperialismo e movimentos anticoloniais</b> .....	242
<b>Referências bibliográficas comentadas</b> .....	260

## 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><b>6º ano, capítulo 1</b>  <b>("Que história é esta?")</b></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><b>6º ano, capítulo 6</b>  <b>("Rotas comerciais: Mediterrâneo e China antiga")</b></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><b>7º ano, capítulo 11</b>  <b>("Diáspora africana")</b></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><b>8º ano, capítulo 10</b>  <b>("Estados Unidos no século XIX")</b></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><b>9º ano, capítulo 8</b>  <b>("Conflitos regionais, socialismo e descolonização")</b></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	
<b>6º ano, capítulo 2</b> ("A história antes da escrita")	O tema do aproveitamento dos recursos naturais pelos seres humanos atravessa todo o capítulo.
<b>7º ano, capítulo 10</b> ("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.
<b>8º ano, capítulo 2</b> ("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.
<b>9º ano, capítulo 11</b> ("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.



## 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		
<b>Identificação</b>	Identificação do objeto a ser estudado.	Aberturas de capítulo.
<b>Comparação</b>	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”.
<b>Contextualização</b>	Contextualização espacial e iconográfica.	Boxes “Se liga no espaço!” e “Imagens em contexto!”.
<b>Interpretação</b>	Interpretação de diferentes fontes históricas.	Seção “Analisando o passado”.
<b>Análise</b>	Análise de conceitos ou problemáticas específicas do campo de conhecimento das ciências humanas e da história.	Seção “Vamos pensar juntos?”.

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

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

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

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

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

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

### **Articulando competências gerais, competências específicas e habilidades**

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

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

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

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

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

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

- a capacidade de argumentação, com base nos procedimentos específicos do campo da história, o respeito aos direitos humanos e um posicionamento ético em relação ao cuidado de si e dos outros (**Competência Geral da Educação Básica nº 7**);
- a empatia, o diálogo, o respeito aos outros e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (**Competência Geral da Educação Básica nº 9**).

## BNCC e interdisciplinaridade: o diálogo com outras áreas do conhecimento

Na história do ensino escolar, a concepção de disciplina, delimitando teorias, objetos e métodos de estudo para as diferentes áreas do saber, consolidou-se durante o século XIX, estruturando os currículos escolares desde então. A dinâmica do conhecimento científico e os problemas e desafios de toda ordem (sociais, políticos, econômicos, ambientais) impostos ao longo do período posterior, porém, demonstraram a necessidade de diálogo entre as disciplinas tradicionais. Assim, formaram-se novos campos de conhecimento que podem ser considerados “híbridos”, como o das neurociências, o da engenharia genética e o da ecologia.

Com o grande desenvolvimento da pesquisa científica, verificado ao longo do século XX, ocorreram a hiperespecialização e o isolamento das disciplinas, gerando um movimento crítico que demonstrou a necessidade de recuperar visões integradoras, necessárias para a compreensão dos complexos fenômenos que constituem a natureza, o ser humano e sua experiência.

No Brasil a perspectiva interdisciplinar na educação intensificou-se, principalmente, a partir de 1996, com a entrada em vigor da Lei nº 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A BNCC, lançada em 2018, definiu como balizas da educação o desenvolvimento, pelos estudantes, de competências gerais e de competências específicas que envolvem, além dos saberes próprios das várias áreas, atitudes, valores e procedimentos comuns a todas elas. A noção de competência e a articulação entre competências gerais e específicas e entre estas e os diversos componentes curriculares sugerem abordagens multi ou interdisciplinares, especialmente no campo das ciências humanas.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a colaboração entre os componentes curriculares pode ocorrer de diferentes maneiras; por exemplo, um tema pode ser investigado do ponto de vista de vários componentes curriculares, de maneira independente, em um trabalho multidisciplinar.

A interdisciplinaridade consiste em um passo além do foco em temas ou problemas comuns, ou mesmo de colaborações eventuais. Trata-se da interação mais efetiva, com objetivos e eixos de trabalho coordenados e compartilhados entre os responsáveis por seu desenvolvimento.

Iniciativas de trabalho interdisciplinares exigem, portanto, um planejamento conjunto dos docentes (tema que será abordado adiante, neste manual). Eles podem contribuir decisivamente para a formação dos estudantes e seu engajamento nos processos de ensino e aprendizagem, pois:

- facilitam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa e ao trabalho colaborativo;
- rompem com as visões fragmentadas do conhecimento;
- favorecem o estabelecimento de vínculos entre os conteúdos escolares, a experiência dos estudantes e o mundo que os cerca, promovendo uma aprendizagem significativa;
- fortalecem a autonomia dos estudantes em sua vida escolar, pessoal e profissional.



Ilustração atual de elementos simbólicos que representam diferentes componentes curriculares e materiais escolares diversos. Os estudantes nunca aprendem ou fazem uso do conhecimento apreendido de forma segmentada. Todas as competências e habilidades desenvolvidas por eles serão usadas em múltiplas ocasiões, de forma integrada.

## 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.

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

## ● A construção de ambientes inclusivos

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

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

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

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

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

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

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

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



FOXYIMAGE/SHUTTERSTOCK

## **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.



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](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](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*.

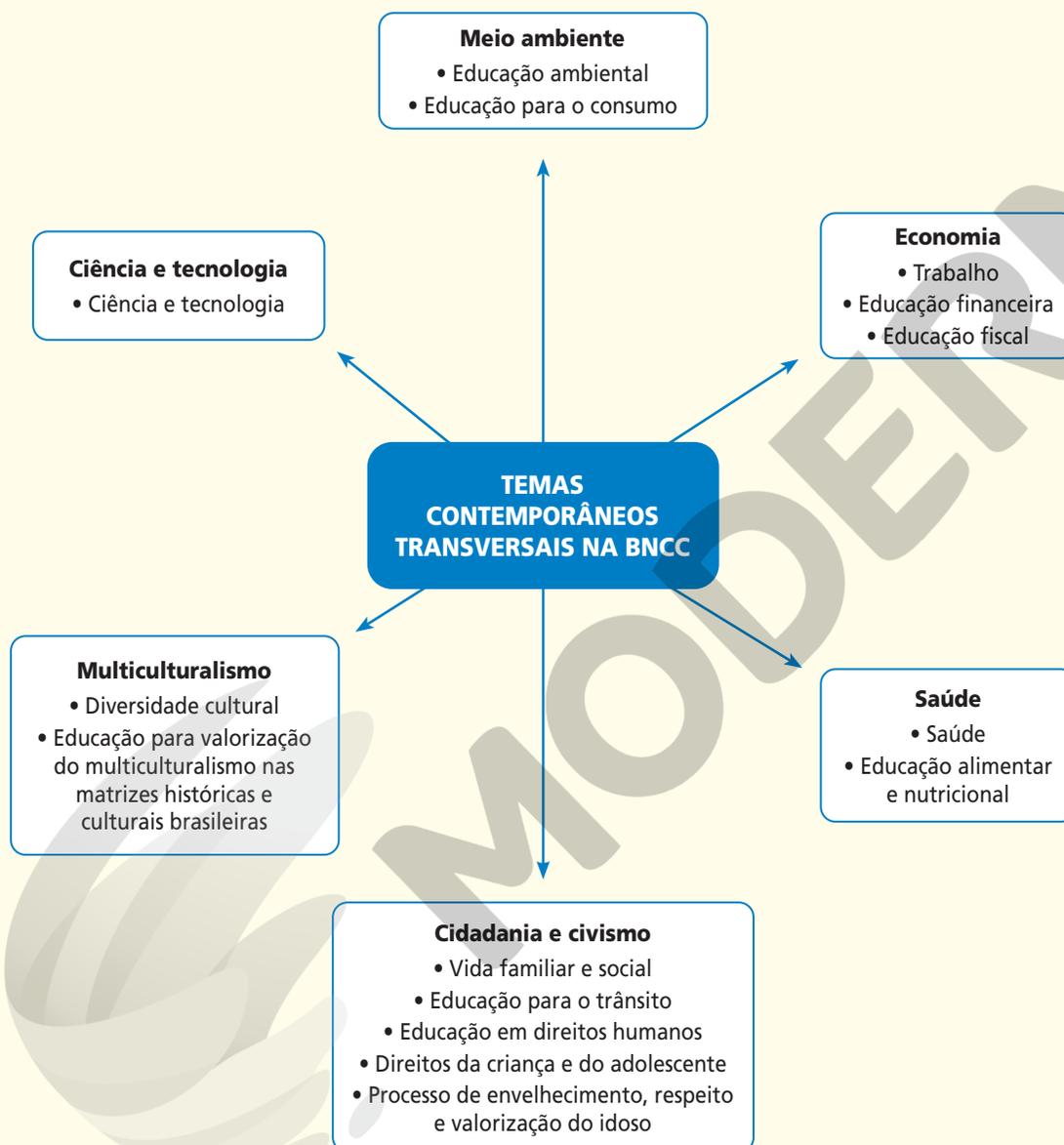


Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2018.

## 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](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	<b>8º ano, abertura da unidade 3</b> 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	<b>7º ano, abertura da unidade 2</b> 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	<b>6º ano, abertura da unidade 3</b> 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.
	<b>8º ano, capítulo 9 ("Nacionalismos, industrialização e movimentos sociais no século XIX")</b> 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	<b>8º ano, abertura da unidade 1</b> 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.
	<b>9º ano, abertura da unidade 1</b> 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.
	<b>9º ano, abertura da unidade 3</b> 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	<b>6º ano, abertura da unidade 2</b> Propõe-se a elaboração de um <i>podcast</i> sobre a produção de conhecimento e as narrativas de autores indígenas do Brasil na atualidade.
	<b>6º ano, abertura da unidade 4</b> 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	<b>9º ano, capítulo 1 ("A Primeira Guerra Mundial")</b> 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.
	<b>9º ano, capítulo 7 ("Guerra Fria: política, tecnologia e cultura")</b> 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 *Progreso Americano*, de John Gast, descrevendo a obra e observando: a distribuição espacial dos personagens representados e as partes mais ou menos iluminadas da obra. Espera-se que, ao realizar a atividade, os estudantes compreendam que a valorização da civilização estadunidense em detrimento de outras culturas e modos de vida, durante o processo da Marcha para o Oeste, foi produzida simbolicamente.

## **Interrogar os patrimônios culturais**

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

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

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

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

## 🔵 Orientações para realização de visita guiada e pesquisa de campo

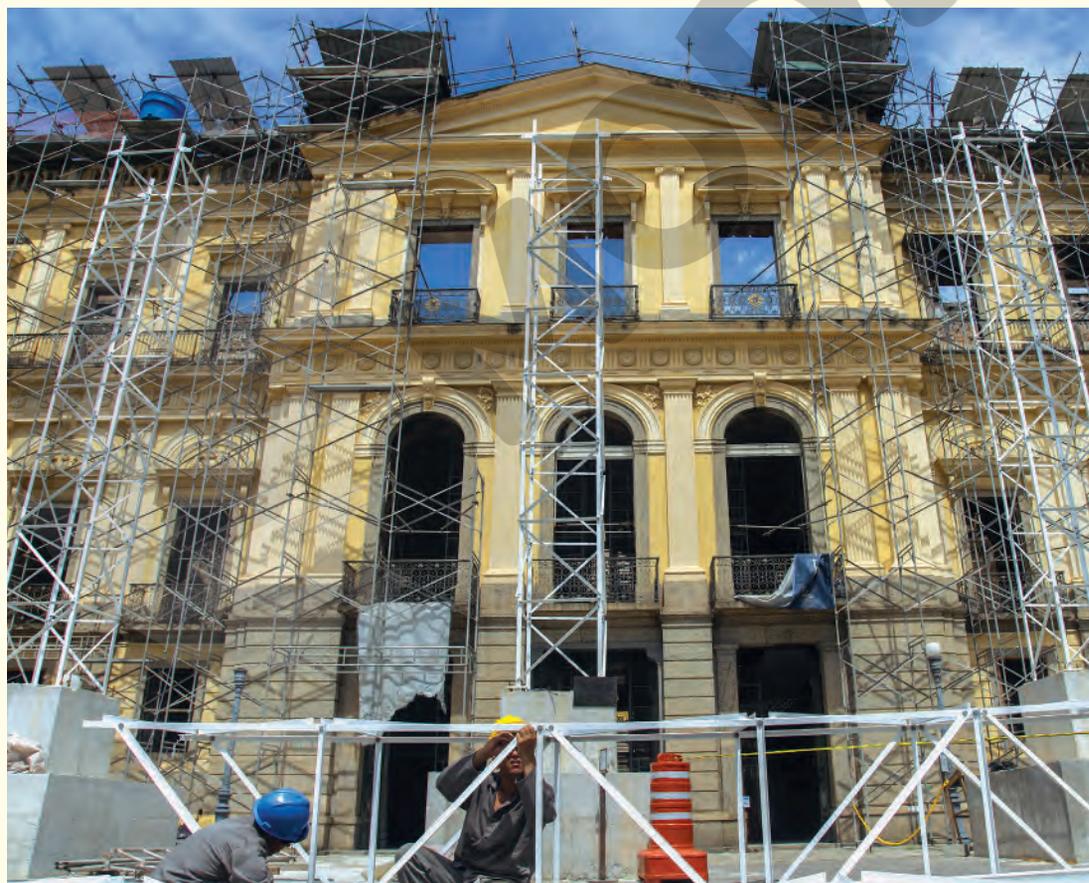
Para a integração da educação patrimonial ao ensino escolar há vasto repertório de metodologias, como as visitas guiadas e os estudos do meio, que podem incorporar o acesso virtual a museus e espaços patrimoniais, bem como a criação de museus virtuais das escolas e dos bairros ou a elaboração de inventários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

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

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

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

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



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

## ● Pensamento computacional: o ensino pela resolução de problemas

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

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

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

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

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

ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### A internet como ferramenta de pesquisa e divulgação do conhecimento

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

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

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

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

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

## **Mídiaeducação: produção, uso responsável e leitura crítica das informações**

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

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

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

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

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

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

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



ELENABSL/SHUTTERSTOCK

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

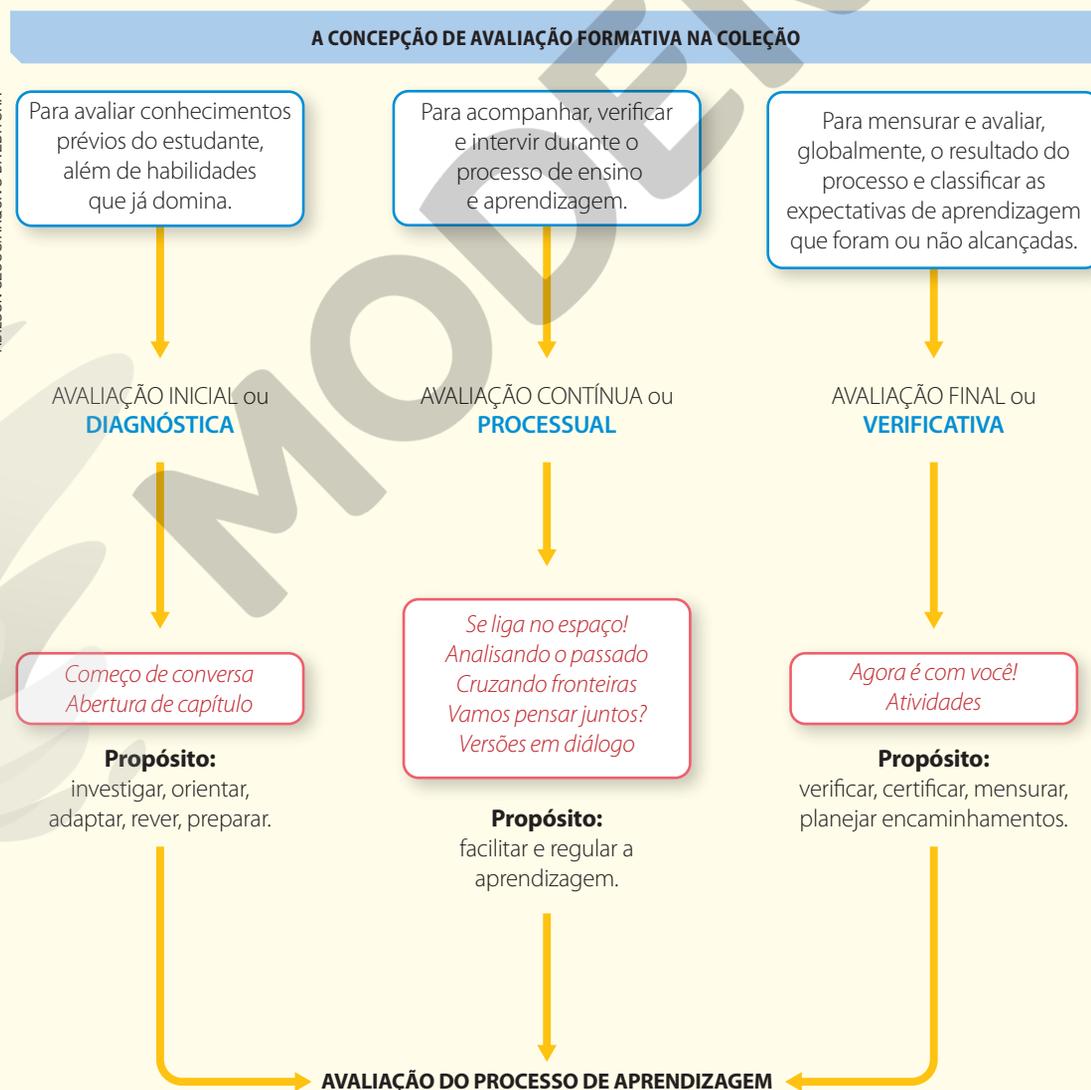
## ● Avaliar para aperfeiçoar

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

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

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

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



FONTE: elaborado pelos autores.

## **A avaliação como processo contínuo e a aprendizagem significativa**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Avaliação diagnóstica

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

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

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

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

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

Também merece atenção especial o processo de mapeamento de atitudes e valores, que se desenvolve à medida que o professor conhece melhor suas turmas. O momento de devolução da avaliação diagnóstica é a primeira oportunidade de observar as habilidades dos estudantes relacionadas ao trabalho cooperativo. Para isso, pode-se propor a elas 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](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](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: Papyrus, 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 – 8º 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, 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 8º ano. A organização dos conteúdos concentra-se nos processos que configuraram a contemporaneidade, como: a crítica iluminista ao Antigo Regime, os impactos da Revolução Industrial, os movimentos de emancipação colonial e a formação de Estados nacionais nas Américas e os movimentos sociais do século XIX.

Essa opção também corresponde à tradição do ensino desse componente curricular, abordando conteúdos que fazem parte da prática dos professores de história. Instaure-se, dessa maneira, o diálogo entre a obra e os conhecimentos dos docentes. O mais importante, porém, é o fato de que essa escolha se justifica também do ponto de vista dos estudantes do 8º ano pelas razões indicadas a seguir.

- As rupturas em relação à Idade Moderna, que se distinguem pela singularidade das formas políticas, econômicas e culturais que emergem com a ampliação das pautas políticas e a industrialização. Isso é perceptível em objetivos como: “Relacionar o processo de difusão das ideias iluministas à contestação do absolutismo” e “Caracterizar o cotidiano dos trabalhadores das fábricas, assinalando as mudanças sociais, culturais e econômicas decorrentes da industrialização”.
- A historicidade dos conceitos é trabalhada por meio de uma caracterização dos processos históricos que tem em vista as ideias políticas próprias da época. Isso aparece em objetivos como: “Conhecer as ideias dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nos movimentos emancipatórios”.
- O estudo das conexões entre espaços distintos e da circulação de mercadorias, povos e culturas reforça o que a BNCC preconiza para o ensino de história nos anos finais, relacionando as categorias de tempo e espaço à mobilidade das populações em objetivos como: “Discutir e avaliar os impactos da imigração europeia no Brasil do século XIX e início do século XX, por meio das noções de assimilação e confronto”.
- A ênfase na relevância da história indígena, africana e afro-brasileira é expressa em objetivos como “Identificar as desigualdades e as exclusões sociais que perduraram após a emancipação dos países americanos” e “Identificar os atores sociais das rebeliões regenciais, bem como suas demandas políticas, com destaque para a Cabanagem, a Balaiada, a Revolta dos Malês, a Revolução Farroupilha e a Sabinada”.

- A reflexão sobre as raízes históricas de questões contemporâneas destaca-se em objetivos como “Analisar os impactos econômicos, sociais e ambientais da Primeira Revolução Industrial, reconhecendo diferentes sujeitos envolvidos no processo” e “Analisar o legado da escravidão nos Estados Unidos, como a exclusão social e o preconceito racial, e a relativa expansão da cidadania nesse país”.

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, conjuga-se a interpretação histórica para que seja possível construir ponte(s) entre passado, presente e futuro, concebendo-se o todo temporal [...], 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. 77-78, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167>. Acesso em: 11 maio 2022.

Os procedimentos e processos necessários ao desenvolvimento da chamada atitude historiadora são privilegiados neste volume.

Na abordagem dos temas deste volume, valorizam-se as competências relacionadas a objetivos atitudinais como a capacidade de trabalhar em grupo, a empatia e o protagonismo. Ao propor, por exemplo, questionamentos sobre o racismo, por meio de um trabalho coletivo de análise de fontes históricas e a tomada de posição sobre o problema no presente, pretende-se promover o desenvolvimento de processos de socialização e o reconhecimento dos sujeitos e suas capacidades.

Nos quadros das próximas páginas, apresentam-se os capítulos do volume com propostas que contribuem para o desenvolvimento de competências da BNCC, bem como de suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, respeitando as capacidades cognitivas e afetivas dos estudantes do 8º ano.

## 2. A BNCC neste volume

### Competências gerais e específicas – 8º 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 8º ano.

	COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA
<b>Abertura da unidade 1 – Revoluções: novos modos de governar, de produzir e de pensar</b>	1, 5	2	7
Capítulo 1 – As Revoluções Inglesas e o iluminismo	2	1, 2, 5	2, 3, 4, 6, 7
Capítulo 2 – A Revolução Industrial	7	2, 3, 6	1, 2, 3, 4, 6
Capítulo 3 – Revolução Americana: a independência dos Estados Unidos	1, 2, 7	5, 6	1, 3
<b>Abertura da unidade 2 – A Revolução Francesa e a independência da América ibérica</b>	1, 2, 4, 7, 8, 9, 10	1, 4	1, 7
Capítulo 4 – A Revolução Francesa e o Império Napoleônico	1, 4, 5	1, 5, 7	1, 2, 3, 4, 5
Capítulo 5 – Rebeliões na América portuguesa	1, 5, 9, 10	1, 2, 6	1, 2, 3, 7
Capítulo 6 – Independência das colônias da América espanhola e Revolução Haitiana	1, 2, 7	2, 5, 7	1, 2
<b>Abertura da unidade 3 – As primeiras décadas do Brasil independente e o avanço do liberalismo na Europa</b>	1, 2, 4, 7, 10	2, 3, 6	1, 5
Capítulo 7 – O processo de independência do Brasil	2, 3, 7	2, 5, 6	2, 5, 6
Capítulo 8 – Primeiro Reinado e período regencial	1, 2, 4, 7	2, 5, 6	1, 2, 3
Capítulo 9 – Nacionalismos, industrialização e movimentos sociais no século XIX	3, 4, 6, 8, 9	1, 5, 7	1, 3, 4, 5, 6
<b>Abertura da unidade 4 – Século XIX: raça, nacionalismo e impérios</b>	1, 3, 4, 5	1, 2, 4	1, 3
Capítulo 10 – Estados Unidos no século XIX	1, 4, 5, 7	2, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Capítulo 11 – O Segundo Reinado	1, 3, 8, 9	1, 2, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6
Capítulo 12 – Século XIX: imperialismo e movimentos anticoloniais	7, 9	1	1, 4

## Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – 8º ano

Nos quadros a seguir são apresentadas as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades referentes ao volume do 8º ano.

UNIDADE TEMÁTICA: O MUNDO CONTEMPORÂNEO: O ANTIGO REGIME EM CRISE		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
A questão do iluminismo e da ilustração	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.	1, 3
As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.	1, 2
Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	2, 9, 12
Revolução Francesa e seus desdobramentos	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.	4, 6, 9
Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.	5, 7

UNIDADE TEMÁTICA: OS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA NAS AMÉRICAS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
Independência dos Estados Unidos da América	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.	3, 6, 7, 8, 9, 10
	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.	3, 6, 7
Independências na América espanhola • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti	(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.	6
	(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.	6
Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.	6
	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.	6
	(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.	7
A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.	6, 7
	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	5, 6, 7, 10

**UNIDADE TEMÁTICA: O BRASIL NO SÉCULO XIX**

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
Brasil: Primeiro Reinado	<b>(EF08HI15)</b> Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.	8, 11
O Período Regencial e as contestações ao poder central	<b>(EF08HI16)</b> Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.	8, 11
O Brasil do Segundo Reinado: política e economia	<b>(EF08HI17)</b> Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.	11
• A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado	<b>(EF08HI18)</b> Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.	11
• Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai		
O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	<b>(EF08HI19)</b> Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.	6, 8, 10, 11
	<b>(EF08HI20)</b> Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.	11
Políticas de extermínio do indígena durante o Império	<b>(EF08HI21)</b> Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	8, 11
A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil	<b>(EF08HI22)</b> Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.	11

**UNIDADE TEMÁTICA: CONFIGURAÇÕES DO MUNDO NO SÉCULO XIX**

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	<b>(EF08HI23)</b> Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	12
Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	<b>(EF08HI24)</b> Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.	12
Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	<b>(EF08HI25)</b> Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	10, 12
O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	<b>(EF08HI26)</b> Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.	12
Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo		
O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas	<b>(EF08HI27)</b> Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.	6, 10, 11
A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória		

## **LEANDRO KARNAL**

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

## **FELIPE DE PAULA GÓIS VIEIRA**

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

## **LUIZ ESTEVAM DE OLIVEIRA FERNANDES**

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

## **ISABELA BACKX**

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

## **MARCELO ABREU**

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



**Viver  
História**  
com Leandro Karnal



Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022



**Coordenação editorial:** Cesar Brumini Delloro, Maria Clara Antonelli  
**Edição de texto:** Camila Koshiba Gonçalves, Denise Ceron, 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:** 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: Gato de porcelana característico da cultura japonesa. Foto de 2008. ULTRA.F/Getty Images*  
**Coordenação de arte:** Mônica Maldonado  
**Edição de arte:** Izabel Donaire, Jayres Gomes  
**Editoração eletrônica:** Teclas  
**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero  
**Revisão:** Ana Cortazzo, Ana P. Felipe, Dirce Y. Yamamoto, Marina Oliveira, Nair H. Kayo, Palavra Certa, Renato da Rocha, Tatiana Malheiro  
**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes  
**Pesquisa iconográfica:** Aline Reis Chiarelli, Paloma Klein  
**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 : 8º ano /  
Leandro Karnal... [et al.] -- 1ª ed. --  
São Paulo : Moderna, 2022.

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

Componente curricular: História.  
ISBN 978-85-16-13305-5

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

22-11152# CDD=372.89

**Índices para catálogo sistemático:**

I. História : Ensino fundamental 372.89

Cidade Maria Dize - Biblioteca - CRB-3/9423

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 gato de porcelana característico da cultura japonesa. Os imigrantes dessa nacionalidade chegaram ao Brasil predominantemente no século XX e, assim como eles, integrantes de vários povos contribuíram para a formação do país. O encontro de culturas contribui para o desenvolvimento de uma sociedade plural.

## 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 extinguiram ou se modificaram – por que acreditar que nossa maneira de viver é a única possível?

Você verá que muitos mundos foram e são possíveis!

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

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

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

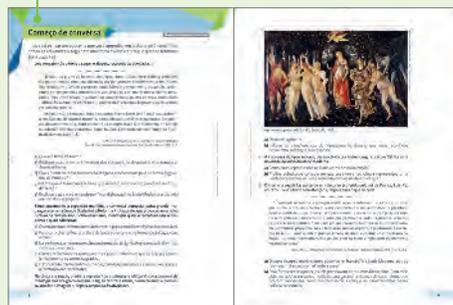
**Bons estudos!**

# Conheça seu livro

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

## Começo de conversa

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



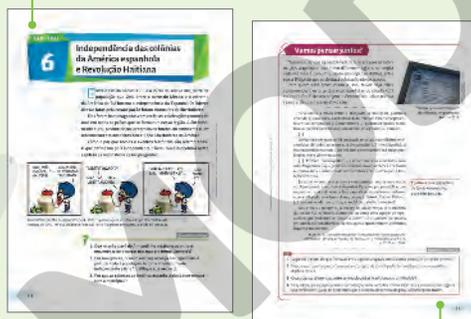
## Abertura de unidade

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



## Abertura de capítulo

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



## Dica

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



## Vamos pensar juntos?

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

## Imagens em contexto!

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



### 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.



### 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.

### 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.



### 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.



# Sumário

Começo de conversa ..... 8

**UNIDADE 1** **REVOLUÇÕES: NOVOS MODOS DE GOVERNAR, DE PRODUZIR E DE PENSAR..... 12**

**Capítulo 1** As Revoluções Inglesas e o iluminismo ..... 14

A Inglaterra sob a dinastia Stuart..... 15

A Revolução Puritana..... 16

A Revolução Gloriosa e a Declaração de Direitos ..... 18

O conhecimento científico ..... 19

O pensamento político ..... 21

O iluminismo: nova modernidade na Europa ..... 22

**Vamos pensar juntos?** ..... 25

A fisiocracia e o liberalismo econômico ..... 26

O despotismo esclarecido ..... 28

**Atividades** ..... 30

**Capítulo 2** A Revolução Industrial ..... 32

O início da Revolução Industrial..... 33

**Cruzando fronteiras** ..... 34

O pioneirismo inglês ..... 37

A Primeira Revolução Industrial..... 40

**Analisando o passado** ..... 46

**Atividades** ..... 50

**Capítulo 3** Revolução Americana: a independência dos Estados Unidos..... 52

As Treze Colônias e a relação com a Grã-Bretanha ..... 53

A Guerra dos Sete Anos ..... 54

As leis de ruptura ..... 58

O início da Revolução Americana ..... 60

A Guerra de Independência ..... 61

**Versões em diálogo** ..... 63

Estados independentes ..... 64

A construção dos Estados Unidos da América ..... 66

**Atividades** ..... 68

**UNIDADE 2** **A REVOLUÇÃO FRANCESA E A INDEPENDÊNCIA DA AMÉRICA IBÉRICA ..... 70**

**Capítulo 4** A Revolução Francesa e o Império Napoleônico..... 72

A França do século XVIII..... 73

O início da revolução..... 76

**Analisando o passado** ..... 77

A Convenção Nacional ..... 81

O Diretório..... 84

O Consulado e a eleição de Napoleão Bonaparte ..... 85

O Império Napoleônico ..... 87

**Cruzando fronteiras** ..... 90

O Congresso de Viena ..... 91

**Atividades** ..... 92

**Capítulo 5** Rebeliões na América portuguesa ..... 94

As ideias iluministas em Portugal e na América portuguesa ..... 95

Movimentos emancipacionistas ..... 97

**Vamos pensar juntos?** ..... 106

**Atividades** ..... 110

**Capítulo 6** Independência das colônias da América espanhola e Revolução Haitiana ..... 112

O impacto das Reformas Bourbonicas ..... 113

A crise dos domínios coloniais na América espanhola ..... 114

A Revolução Haitiana ..... 115

A invasão da Espanha por Napoleão ..... 117

O haitianismo ..... 118

A independência das colônias na América espanhola ..... 119

**Versões em diálogo** ..... 123

A participação feminina nos processos de independência..... 124

O pós-independência ..... 125

**Atividades** ..... 128

**UNIDADE 3 AS PRIMEIRAS DÉCADAS DO BRASIL INDEPENDENTE E O AVANÇO DO LIBERALISMO NA EUROPA ..... 130**

**Capítulo 7 O processo de independência do Brasil ..... 132**

A transferência da Corte portuguesa para o Brasil ..... 133

O Rio de Janeiro no início do século XIX ..... 135

O governo joanino (1808-1821) ..... 137

A Revolução Liberal do Porto ..... 143

A independência do Brasil ..... 144

**Cruzando fronteiras** ..... 147

**Atividades** ..... 148

**Capítulo 8 Primeiro Reinado e período regencial ..... 150**

A consolidação da independência ..... 151

A primeira Constituição do Brasil ..... 153

**Analisando o passado** ..... 154

Declínio e fim do Primeiro Reinado ..... 157

O período regencial ..... 159

**Atividades** ..... 168

**Capítulo 9 Nacionalismos, industrialização e movimentos sociais no século XIX ..... 170**

A França e as ondas revolucionárias de 1830 ..... 171

**Vamos pensar juntos?** ..... 174

Segundo Império Francês ..... 176

O nacionalismo como fenômeno ..... 177

A Itália como Estado-nação ..... 178

**Versões em diálogo** ..... 180

Alemanha como Estado-nação ..... 181

A Segunda Revolução Industrial ..... 183

A Comuna de Paris ..... 186

Teorias sociais, o movimento operário e a luta das mulheres ..... 186

**Atividades** ..... 192

**UNIDADE 4 SÉCULO XIX: RAÇA, NACIONALISMO E IMPÉRIOS ..... 194**

**Capítulo 10 Estados Unidos no século XIX ..... 196**

A Marcha para o Oeste: território e fronteira nos Estados Unidos ..... 197

A questão da escravidão e os movimentos abolicionistas ..... 201

**Analisando o passado** ..... 205

Mulheres e representatividade ..... 207

A tomada de territórios do México ..... 208

E os indígenas? ..... 209

**Cruzando fronteiras** ..... 210

A guerra civil ..... 212

**Atividades** ..... 214

**Capítulo 11 O Segundo Reinado ..... 216**

O Golpe da Maioridade e o início do Segundo Reinado ..... 217

**Versões em diálogo** ..... 218

Uma nação imaginada: história, literatura e identidade nacional ..... 220

Conservadores e liberais: conflitos políticos no Segundo Reinado ..... 221

Economia e sociedade: o Brasil do café ..... 223

A proibição do tráfico de escravizados ..... 226

A Lei de Terras e a questão indígena ..... 227

O início da imigração europeia: assimilação, confrontos e desencontros ..... 228

A Guerra do Paraguai ..... 231

O abolicionismo e o fim da escravidão no Brasil ..... 233

O declínio do Segundo Reinado ..... 239

**Atividades** ..... 240

**Capítulo 12 Século XIX: imperialismo e movimentos anticoloniais ..... 242**

O imperialismo ..... 243

**Vamos pensar juntos?** ..... 257

**Atividades** ..... 258

**Referências bibliográficas comentadas** ..... 260

## Começo de conversa

Neste primeiro contato com os estudantes do 8º 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. Além disso, por meio dessa avaliação, é possível sondar algumas noções desenvolvidas pelos estudantes no 7º ano.

### Atividade 1

#### Objetivo de aprendizagem

Avaliar a competência leitora e os conhecimentos sobre a expansão marítima e comercial europeia.

#### Expectativas de respostas

a) O tema é a expansão marítima e comercial europeia dos séculos XV e XVI.

b) A burguesia mercantil tinha interesse em expandir o comércio; a nobreza esperava conquistar terras, títulos e prestígio; os monarcas, ampliar seu poder e riqueza; a Igreja Católica desejava expandir-se por novos territórios.

c) Houve queda demográfica em decorrência dos massacres e da disseminação de doenças. Muitos povos perderam territórios e foram submetidos aos colonizadores.

d) "Eles [os europeus] descobriram, visitaram ou conquistaram quatro imensos continentes – África, Ásia, América e Oceania –, conheceram centenas de povos e os colocaram em contato entre si."

e) Trata-se de um processo iniciado com as grandes navegações que conectou todos os continentes por meio do comércio marítimo. Os estudantes podem mencionar as mercadorias transportadas e a difusão de línguas europeias e do cristianismo no continente americano.

#### Superação de defasagens

Promover a leitura coletiva do texto. Se necessário, usar um mapa-múndi para identificar as rotas transoceânicas que interligaram os continentes a partir dos séculos XV e XVI.

## Começo de conversa

Responda em uma folha avulsa.

Que tal pensar um pouco no que você aprendeu em história no 7º ano? Responda às atividades a seguir em uma folha avulsa e entregue quando terminar. Bom trabalho!

### 1. Leia com atenção o texto a seguir e, depois, responda às atividades.

"Jamais um grupo de homens conheceu tantas coisas novas sobre a Terra, em tão pouco tempo, como na chamada *era dos grandes descobrimentos marítimos*. Nos séculos XV e XVI, os europeus, tendo à frente portugueses e espanhóis, se lançaram em pequeninas embarcações aos oceanos, aos 'mares nunca dantes navegados'. Eles descobriram, visitaram ou conquistaram quatro imensos continentes – África, Ásia, América e Oceania –, conheceram centenas de povos e os colocaram em contato entre si.

Depois disso, a Terra não continuou a mesma: cada ser vivo e cada coisa existente no planeta, de alguma maneira, foram afetados pelas consequências dos grandes descobrimentos. O conhecimento e a compreensão que os homens tinham do mundo não somente aumentou, como mudou. Começou um novo tempo na história da humanidade [...]."

AMADO, J.; GARCIA, L. F. *Navegar é preciso: grandes descobrimentos marítimos europeus*. São Paulo: Atual, 1989. p. 2.

- Qual é o tema do texto?
  - Explique quais eram os interesses dos europeus na descoberta e na conquista de novas terras.
  - Quais foram as consequências da chegada dos europeus para os povos originários da América?
  - Identifique e transcreva a frase que indica o início de um processo de mundialização.
  - Explique o que você entende por "mundialização", na Idade Moderna, e dê, pelo menos, dois exemplos.
2. Simultaneamente à expansão marítima e comercial europeia, outra grande mudança ocorria na Europa Ocidental: a Reforma Protestante, que provocou uma nova ruptura no cristianismo. Sobre esse tema, identifique quais alternativas são verdadeiras e quais são falsas.
- Os movimentos reformadores aceitavam o papa como líder religioso incontestável.
  - Para os protestantes, a prática de boas obras era uma forma de salvação das almas.
  - Na Inglaterra, a reforma resultou na formação da Igreja Anglicana, cujo líder máximo era o monarca.
  - Líderes reformadores, como Lutero e Calvino, defendiam que os fiéis pudessem ler livremente os textos sagrados.
  - O Concílio de Trento reafirmou os dogmas da Igreja Católica e definiu regras para a formação dos sacerdotes.
3. Na pintura a seguir, o artista representou a primavera utilizando personagens da mitologia clássica greco-romana: a figura central é Vênus, deusa do amor e da beleza. Analise a imagem e, depois, responda às atividades.

8

### Atividade 2

#### Objetivo de aprendizagem

Verificar conhecimentos sobre os reformadores, as ideias defendidas por eles e as especificidades da Igreja Anglicana.

#### Expectativas de respostas

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

#### Superação de defasagens

Promover o debate sobre cada uma das frases apresentadas, destacando as principais críticas feitas pelos reformadores às práticas e aos dogmas da Igreja Católica.



SANDRO BOTTICELLI - GALLERIA DEGLI UFFIZI, FIRENZA

A primavera, pintura de Sandro Botticelli, 1482.

- a) Descreva a pintura.
  - b) Indique as características do Renascimento italiano que você reconhece nessa obra. Justifique sua resposta.
4. A imprensa de tipos móveis, desenvolvida por Gutemberg no século XV, foi uma novidade do início da Idade Moderna.
- a) Como eram reproduzidos os livros antes dessa invenção?
  - b) Muitos estudiosos consideram que essa nova tecnologia representou uma verdadeira revolução. Você concorda com essa ideia? Por quê?
5. O trecho a seguir faz parte de um discurso proferido pelo rei da França, Luís XV, em 1766. Leia o texto com atenção e, depois, faça o que se pede.

“É somente na minha pessoa que reside o poder soberano... é somente de mim que os meus tribunais recebem a sua existência e a sua autoridade; a plenitude desta autoridade [...] permanece sempre em mim, e o seu uso nunca pode ser contra mim voltado; é unicamente a mim que pertence o Poder Legislativo, sem dependência nem partilha; é somente por minha autoridade que os funcionários dos meus tribunais procedem, não à formação, mas ao registro, à publicação, à execução da lei [...]; toda a ordem pública emana de mim, e os direitos e interesses da nação [...] estão necessariamente unidos com os meus e repousam inteiramente em minhas mãos”.

FREITAS, G. *900 textos e documentos de história*. Lisboa: Plátano, 1976. v. II, p. 201.

- a) O que o discurso revela sobre o poder do rei francês? Na Idade Moderna, outros reis fariam discurso semelhante a esse?
- b) Para fortalecer seu poder, os reis precisavam de recursos financeiros. Com esse objetivo, adotaram várias medidas para garantir a riqueza de seus reinos, que ficaram conhecidas como mercantilismo. Explique as características dessa política econômica.

### Atividade 3

#### Objetivo de aprendizagem

Reconhecer as características da arte do Renascimento.

#### Expectativas de respostas

a) Os personagens se encontram em um bosque. À esquerda, três moças parecem dançar. Mais à esquerda, um rapaz colhe um fruto. À direita, temos

duas moças. Uma delas foge de um personagem cinzento. No alto, está o Cupido. O chão está salpicado de flores e as árvores carregadas de frutos.

b) A pintura representa personagens da mitologia clássica, tradição valorizada pelos renascentistas. As figuras humanas são representadas com realismo, obedecendo a um ideal estético em que se destaca a simetria. A técnica da perspectiva dá profundidade a cena.

### Superação de defasagens

Perguntar quais são as impressões e os sentimentos evocados pela pintura. Identificar os personagens (da esquerda para a direita): Mercúrio (o mensageiro, deus do comércio), as Três Graças (deusas do encantamento, da beleza e da prosperidade), Vênus (deusa do amor e da beleza), Cupido (deus do amor), Flora (primavera na tradição romana), Clóris (primavera na tradição grega) e Zéfiro (o vento do oeste, que ocorre na primavera).

### Atividade 4

#### Objetivo de aprendizagem

Identificar a importância da prensa de tipos móveis para a circulação de ideias na Idade Moderna, comparando a produção de livros antes e depois da prensa.

#### Expectativas de respostas

- a) Os livros eram copiados e ilustrados à mão. Essa tarefa demorada cabia aos monges copistas.
- b) Com a imprensa, a quantidade de livros disponíveis aumentou bastante e seu preço caiu. Portanto, a prensa facilitou a circulação de ideias.

### Superação de defasagens

Ressaltar a importância da prensa para tornar o conhecimento acessível para um número maior de pessoas.

### Atividade 5

#### Objetivo de aprendizagem

Identificar características do Estado absolutista.

#### Expectativas de respostas

- a) O rei controlava todos os poderes. Na Idade Moderna, outros reis absolutistas poderiam fazer um discurso semelhante.
- b) As práticas mercantilistas visavam acumular metais preciosos, manter a balança comercial favorável e estabelecer o protecionismo alfandegário.

### Superação de defasagens

Promover a leitura coletiva, identificar o autor do discurso e a época em que foi feito. Retomar o processo de formação das monarquias nacionais e de fortalecimento do poder real. Destacar a centralidade das atividades comerciais na economia do período, relacionando-as às medidas mercantilistas.



**8. Leia com atenção o texto a seguir e, depois, responda às atividades.**

“[...] Nesse processo [de colonização] os portugueses acionaram todos os recursos disponíveis para utilizar os índios na viabilização dos seus projetos, empregando-os nas mais variadas tarefas.”

GARCIA, E. F. Trocas, guerras e alianças na formação da sociedade colonial. In: FRAGOSO, J.; GOUVEIA, M. de F. (org.). *O Brasil colonial (1443-1580)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. v. 1, p. 317.

- a) Que tarefas desempenhadas pelos indígenas viabilizavam o projeto colonial português?
- b) Quais foram as relações de trabalho estabelecidas?

**9. A frase a seguir foi escrita em 1711 por um jesuíta que viveu em Salvador, na Bahia. Leia com atenção e, depois, faça o que se pede.**

“O ser senhor de engenho é título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos.”

ANTONIL, A. J. *Cultura e opulência do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982. p. 75.

- a) Você concorda com essa afirmação? Justifique com base em seus estudos.
- b) Cite as instalações presentes em um engenho colonial.

**10. Sobre a mineração na região das Minas Gerais na época colonial, identifique a alternativa que apresenta uma frase correta.**

- a) A Coroa criou a Intendência das Minas para controlar as atividades mineradoras, distribuir os lotes a serem explorados, cobrar impostos e resolver conflitos locais.
- b) As cidades que se formaram na região mineradora eram independentes do restante da colônia, praticavam o autogoverno e tinham uma economia autossuficiente.
- c) A mineração permitiu a formação de uma sociedade igualitária na colônia, com grandes chances de mobilidade social para todos os que se dispusessem a trabalhar.
- d) Os escravizados formavam a minoria da população nas regiões mineradoras, onde predominou o trabalho de garimpeiros autônomos.

**11. Milhões de africanos foram transportados para as Américas na condição de escravizados, sendo a maior parte deles dirigida para a América portuguesa.**

- a) Diferencie a escravidão na Idade Moderna daquela na Antiguidade greco-romana.
- b) Identifique e explique duas heranças do sistema escravocrata para a sociedade brasileira.

**12. Identifique a alternativa que apresenta uma frase correta sobre a colonização inglesa na América do Norte.**

- a) Em 1620, um grupo de puritanos ingleses fundou a colônia de Massachusetts, onde se cultivavam tabaco e algodão no sistema de *plantation*.
- b) As colônias do sul assemelhavam-se àquelas do nordeste da América portuguesa, de economia agroexportadora, latifundiária, monocultora e escravista.
- c) O feriado estadunidense de Ação de Graças (*Thanksgiving*) rememora o sucesso dos colonos no lucrativo comércio triangular.
- d) Desde o início da colonização, os ingleses ocuparam todo o território que hoje corresponde aos Estados Unidos da América.

11

Continuação

aos senhores de engenho, que exerciam autoridade sobre sua família e todos os que estavam a seu serviço, inclusive, por meio da violência.

b) No engenho colonial encontravam-se: as plantações de cana, as instalações necessárias para a fabricação do açúcar (moenda, casa das fornalhas etc.) e as lavouras destinadas à subsistência dos moradores. A sede da propriedade era a *casa-grande*, onde habitavam o senhor de engenho e seus familiares. Os escravos habitavam as senzalas. Nas grandes fazendas era comum haver uma capela.

**Superação de defasagens**

Apresentar imagens que retratam os engenhos e identificar as áreas de cultivo e as edificações. Retomar o conceito de família patriarcal, enfatizando a extensão dos poderes dos senhores de engenho.

**Atividade 10**

**Objetivo de aprendizagem**

Identificar aspectos da economia e da sociedade da região mineradora.

**Expectativa de resposta**

Alternativa a.

**Superação de defasagens**

Propor a releitura das alternativas, auxiliando a identificação de incoerências por meio de perguntas, como: “As cidades tinham governos autônomos?”, “Existia igualdade social?”, “Qual era a condição da mão de obra empregada na mineração?”.

**Atividade 11**

**Objetivo de aprendizagem**

Identificar especificidades da escravidão na Idade Moderna e seus impactos na formação da sociedade brasileira.

**Expectativas de respostas**

a) Na Antiguidade era comum a escravização de prisioneiros de guerra e de pessoas endividadas. Na Idade Moderna, a escravidão foi racializada e praticada contra os povos africanos e seus descendentes em uma escala comercial sem precedentes.

b) A maior parte da população brasileira é composta de afrodescendentes e as heranças africanas são fundamentais na cultura do país. A persistência do racismo pode ser destacada.

**Superação de defasagens**

Estabelecer relações entre o tráfico de pessoas escravizadas e o mercantilismo. Discutir as manifestações de racismo na atualidade e as heranças culturais africanas.

**Atividade 12**

**Objetivo de aprendizagem**

Identificar aspectos da colonização inglesa na América do Norte, estabelecendo comparações com a colonização da América portuguesa.

**Expectativa de resposta**

Alternativa b.

**Superação de defasagens**

Explorar cada uma das alternativas, destacando as passagens incorretas. Com o apoio de um mapa da América do Norte, situar a região onde se desenvolveram as Treze Colônias, diferenciando as colônias do norte e as do sul.

Ao propor a produção de um painel sobre a opinião pública, inserindo nele textos provenientes de diferentes veículos de comunicação contemporâneos, incentiva-se a crítica dos estudantes e valoriza-se o debate público racional e fundamentado, contribuindo para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 1 e nº 5**, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 2** e da **Competência Específica de História nº 7**.

### **Temas Contemporâneos**

#### **Transversais**

Por envolver uma reflexão sobre o papel dos meios de comunicação contemporâneos no debate público, incentivando os estudantes a se posicionarem criticamente diante das tecnologias de comunicação e a comparar os discursos divulgados em diferentes meios, analisando sua fundamentação, a atividade proposta contribui para o desenvolvimento dos Temas Contemporâneos Transversais **Vida familiar e social** e **Ciência e tecnologia**.

#### **Interdisciplinaridade**

Por envolver a identificação das diferenças entre informação e opinião e a exploração de gêneros textuais típicos da cultura digital, a atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades de língua portuguesa **EF67LP04** – “Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato” – e **EF89LP02** – “Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes”.

## UNIDADE

# 1

# REVOLUÇÕES: NOVOS MODOS DE GOVERNAR, DE PRODUZIR E DE PENSAR

## A história e você: opinião pública e meios de comunicação

Nesta unidade, você estudará diferentes revoluções. Começará pelas Revoluções Inglesas do século XVII, em que diferentes grupos políticos e religiosos se revoltaram contra o absolutismo e o rei foi obrigado a se submeter às decisões do Parlamento.

Você aprenderá que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, uma mudança profunda ocorreu no modo de pensar dos europeus: filósofos, que ficariam conhecidos como iluministas, passaram a questionar os dogmas da Igreja e o poder absoluto dos reis.

Estudará também um processo que ficou conhecido como Revolução Industrial. Ele começou no século XVIII, quando a invenção da máquina a vapor transformou a forma de produzir mercadorias.

Em seguida, aprenderá que, no século XVIII, sob a inspiração do iluminismo e das Revoluções Inglesas, as Treze Colônias inglesas proclamaram a independência e criaram as próprias leis, dando origem aos Estados Unidos. Foi a Revolução Americana.

Durante esse período, desenvolveu-se a noção de opinião pública como o conjunto de ideias, debates e de julgamentos expressos na **esfera pública**.

Atualmente, as redes sociais são um dos principais espaços de divulgação e de formação de opiniões. Porém, nelas, cada um seleciona e controla quem compõe sua rede e as opiniões que prevalecem. Além disso, os debates ocorridos nas redes sociais nem sempre são racionais e fundamentados. Em muitos casos, essas ferramentas são usadas para exaltar os próprios pontos de vista ou até mesmo para divulgar informações falsas.

© CENTRE HISTORIQUE DES ARCHIVES NATIONALES - ATELIER DE PHOTOGRAPHIE



Representação da venda de jornais e panfletos nas ruas de Paris, na França, em gravura produzida por Philibert-Louis Debucourt, em 1790.

**Esfera pública:** conjunto de espaços (ruas, salões, teatros etc.) e de veículos de comunicação (panfletos, jornais, revistas etc.) em que temas de interesse público são debatidos de forma livre e igualitária.

12

### **Abertura de unidade**

Essa unidade abarca os capítulos 1 (“As Revoluções Inglesas e o iluminismo”), 2 (“A Revolução Industrial”) e 3 (“Revolução Americana: a independência dos Estados Unidos”) do volume.

O tema escolhido para a atividade de abertura foi a relação entre a opinião pública e os atuais meios de comunicação, principalmente as redes sociais. Essa questão dialoga com o capítulo 1 da unidade, no qual são abordadas as ideias iluministas e a valorização do pensamento racional.

Para avaliar o papel dos meios de comunicação no debate público, você e os colegas farão um painel coletivo sobre a opinião pública, investigando diferentes formas e veículos de comunicação.

### Organizar

- Para começar, com o auxílio do professor, junte-se aos demais colegas da turma e escolham um tema atual de interesse público.
- Em seguida, reúna-se em grupo com quatro colegas.
- Pesquisem nas redes sociais e em veículos de imprensa (impressos ou digitais) publicações e artigos que expressem diferentes posições sobre o tema escolhido pela turma.
- Seleccionem dois textos publicados nas redes sociais e dois textos publicados em outros veículos de comunicação. Imprimam ou transcrevam os que forem digitais.

### Produzir

- Identifiquem as passagens dos textos que contêm informações e as que apresentam opiniões. Destaquem-nas com cores diferentes.
- Confiram se os autores dos textos indicaram as fontes das quais retiraram os dados. Se as fontes foram indicadas, consultem-nas e verifiquem se são confiáveis.
- Analisem os textos e reparem se os autores pretenderam provocar mais a razão ou a emoção do leitor. Para isso, verifiquem se eles contêm muitos adjetivos e se apresentam reflexões.
- Classifiquem os textos entre os que apresentam as informações mais confiáveis e os que contêm informações menos confiáveis. Em cada texto, comentem os motivos da classificação e justifiquem o comentário com as passagens que contêm as respectivas informações. Organizem os textos em uma linha horizontal de acordo com essa classificação: do que tem informações mais confiáveis ao que tem as menos confiáveis. Sem tirá-los dessa ordem, movam para cima os que apresentam linguagem mais racional e para baixo os que contêm linguagem mais emotiva.
- Criem o painel coletivo em cartolina ou outro suporte. Tracem duas retas: uma horizontal e outra vertical (disposição em cruz). Nas extremidades horizontais do suporte, escrevam: “mais confiável” (à esquerda) e “menos confiável” (à direita). Na vertical, escrevam: “mais racional” (na parte superior) e “mais emotivo” (na parte inferior).
- Colem os textos analisados por todos os grupos no painel, respeitando a classificação prévia.

### Compartilhar

- Exponham o painel em um mural na sala de aula e analisem a posição de cada texto.
- Com base no painel montado, debatam esta questão: as redes sociais e a imprensa contribuem igualmente para a construção de um debate público fundamentado e racional?



Ilustração atual representando o afastamento entre as pessoas na esfera pública e nas redes sociais.

GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

13

deve dizer respeito a toda a sociedade e afetar, direta ou indiretamente, a vida das pessoas. Oriente os grupos na seleção dos textos, evitando repetições. Caso os estudantes não tenham acesso à internet ou às redes sociais, selecione previamente alguns exemplos e leve-os impressos para a sala de aula.

Na aula seguinte, acompanhe os procedimentos propostos na segunda etapa da atividade. Verifique se os grupos conseguem diferenciar informação de opinião combinando previamente as duas cores que utilizarão para identificá-las no texto. Auxilie-os na identificação das fontes empregadas pelos autores (quando houver) e na análise dos discursos, destacando o léxico, especialmente os adjetivos, e os tipos de argumentação. Se necessário, proponha uma parceria com o professor de língua portuguesa para ajudá-lo nessa fase da atividade. Em seguida, auxilie os estudantes na preparação do painel. As retas podem ser traçadas com uma fita crepe. Peça aos grupos que disponham todos os textos sobre o painel. Supervisione a execução dessa tarefa, pois na reunião dos textos a classificação feita originalmente pelos grupos talvez precise ser alterada.

Espera-se que, ao final da atividade, os estudantes identifiquem os textos das redes sociais como menos confiáveis e menos racionais que os da grande imprensa, embora essa não seja uma regra. O importante é discutir o papel dos meios de comunicação na formação da opinião pública. Uma postagem de internet pode ser fundamentada e ponderada, enquanto um texto jornalístico pode ser emotivo e sem fundamento. A natureza desses veículos, contudo, acaba por diferenciar a qualidade dos textos publicados em cada um. A rapidez com que as informações e opiniões são divulgadas nas redes, a tendência de aproximar pessoas que pensam da mesma forma e o anonimato que as caracteriza impedem que elas integrem de fato a esfera pública.

Por fim, comente com os estudantes que textos com opiniões diversas podem ser igualmente racionais, ou seja, não é o conteúdo de uma opinião que a qualifica, mas o seu fundamento e a forma como ela é apresentada no debate público.

### Atividade

Com a atividade proposta, não se pretende promover um debate sobre o tema escolhido nem incentivar os estudantes a se posicionar em relação a ele, mas avaliar a situação da esfera pública nos dias de hoje. Há espaço para um debate público racional e fundamentado? Os diferentes meios de comunicação desempenham o mesmo papel na construção da opinião pública? Utilize o texto de abertura para apresentar as noções de opinião pública, debate público e esfera pública, relacionando-as tanto ao momento histórico que vão estudar (séculos XVII e XVIII) quanto ao tempo presente.

Reserve uma aula para a execução da primeira etapa da atividade. Na escolha do tema, demonstre aos estudantes que o fato de um assunto ser muito comentado não faz dele um tema de interesse público. Para ser assim classificado,

## Abertura

Na abertura do capítulo, propõe-se uma breve reflexão sobre o conceito de cidadania com base na análise de uma manifestação contemporânea pelo direito à educação. A ideia é associar essa conceitualização (já vista pelos estudantes no 6º e 7º anos) com o iluminismo europeu e a noção de direitos individuais (naturais). Caso julgue pertinente, explore outros direitos que, embora previstos na Constituição Brasileira de 1988, não são assegurados na prática a todos os cidadãos no país. Em conversa com a turma, levante hipóteses explicativas para esse distanciamento entre lei e prática social, considerando as desigualdades econômicas e as diferenciações regionais e étnicas.

## Atividades

1. Os estudantes estão familiarizados com as ideias de democracia, cidadania e direitos e deveres expostas em cartas constitucionais desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, é provável que respondam que o que assegura direitos aos cidadãos é a Constituição Brasileira de 1988.
2. Espera-se que os estudantes respondam que nem sempre as pessoas tiveram a garantia de direitos como o acesso à educação e à saúde, presentes na Constituição Federal.
3. Espera-se que os estudantes respondam que, apesar de garantidos na Constituição Brasileira de 1988, na prática muitos direitos, como o de acesso à saúde e à educação de boa qualidade, não são efetivamente assegurados a boa parte dos cidadãos brasileiros.

## CAPÍTULO

# 1

## As Revoluções Inglesas e o iluminismo

A imagem a seguir é de uma manifestação de estudantes pela garantia do acesso à educação de boa qualidade a todos os cidadãos. A ideia de que as pessoas são cidadãs e, portanto, têm direitos passou a existir com a crise do Antigo Regime, forma de organizar o poder em que os reis detinham poderes ilimitados.

Neste capítulo, você vai estudar o processo de contestação ao poder absoluto dos monarcas, as críticas aos privilégios da nobreza e do clero e o estabelecimento do conceito de cidadania.

FABIO VIEIRA/FOTURIA/PHOTOGRETT/IMAGES



Manifestação de estudantes contra cortes no orçamento público destinado à educação, em São Paulo (SP). Foto de 2019.

Responda oralmente.



1. O que assegura os direitos básicos, como o acesso à educação e à saúde, aos cidadãos brasileiros?
2. Os cidadãos sempre tiveram esses direitos garantidos? Explique.
3. Em sua opinião, os direitos básicos são proporcionados, de fato, a todos os cidadãos brasileiros?

## Tema Contemporâneo Transversal

Por envolver o estabelecimento de relações entre o passado e o presente com base nas ideias de cidadania e de direitos e deveres, bem como a elaboração de hipóteses explicativas sobre o tema, o conteúdo aborda o Tema Contemporâneo Transversal Educação em direitos humanos.

## A Inglaterra sob a dinastia Stuart

No 7º ano, você estudou a consolidação do absolutismo na Inglaterra, que teve como principal personagem a rainha Elizabeth I. Ela faleceu em 1603, sem deixar herdeiros, e a dinastia Tudor chegou ao fim. Integrantes de outra dinastia assumiram o trono inglês: os Stuart. Eles eram parentes dos Tudor e governavam a Escócia.

Os dois primeiros monarcas da dinastia Stuart – Jaime I, que reinou de 1603 a 1625, e seu filho, Carlos I, que reinou de 1625 a 1649 – adotaram políticas centralizadoras e defenderam a origem divina do rei. Com a intenção de aumentar os impostos, ambos os monarcas **dissolveram** o Parlamento em diferentes ocasiões.

Jaime I e Carlos I enfrentaram a oposição da maior parte dos nobres e burgueses do reino. Essa oposição era motivada por fatores econômicos e religiosos, entre outros. Os anglicanos tinham privilégios, como monopólios e proteção da Coroa. Parcela significativa da burguesia, da **gentry** e dos súditos de religiões diferentes da oficial (anglicana), não tinha os mesmos benefícios.

### Crise do reinado de Carlos I

Durante o reinado de Carlos I, o rei tentou impor o anglicanismo à população da Escócia, provocando o descontentamento dos presbiterianos da região. Carlos I também entrou em conflito com o Parlamento ao restabelecer impostos, como o **ship money**, e criar outras taxas.

A insatisfação dos camponeses e das camadas populares era crescente. Em virtude de uma série de fatores, principalmente dos cercamentos, esses grupos enfrentavam o empobrecimento, a falta de trabalho e a fome. Muitos camponeses migraram para as cidades em busca de trabalho.

Na tentativa de reduzir os conflitos religiosos e os problemas sociais, Carlos I, assim como seu antecessor havia feito, incentivou a colonização como forma de enviar para a América os grupos sociais que lhe causavam problemas.

**Dissolver:** desfazer, eliminar, acabar. No texto, o termo está relacionado à atitude de encerrar as reuniões do Parlamento.

**Gentry:** nobreza proprietária de terras, que se diferenciava da nobreza que detinha títulos nobiliárquicos, como o de príncipe, o de conde e o de barão.

**Ship money:** taxa naval paga por moradores de cidades litorâneas.

Medalha de prata produzida para celebrar a coroação de James I como rei da Inglaterra em 1603. Na imagem, o rei é retratado usando uma coroa de louros.



COLEÇÃO PARTICULAR

#### Imagens em contexto!

Após a ascensão dos Stuart na Inglaterra, com a coroação de Jaime I, iniciaram-se revoltas contra o absolutismo, que havia sido instaurado durante a dinastia anterior, a Tudor.

## Objetivos do capítulo

- Analisar as Revoluções Inglesas, caracterizando a Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa.
- Caracterizar a monarquia parlamentar na Inglaterra como decorrência das Revoluções Inglesas.
- Demonstrar as principais características do iluminismo e sua relação com as revoluções científica e intelectual dos séculos XVI e XVII.
- Apresentar a diversidade de autores iluministas e as contribuições de autores-chave, como Jean-Jacques Rousseau, Voltaire e o barão de Montesquieu.
- Relacionar o processo de difusão das ideias iluministas à contestação do absolutismo.
- Analisar os princípios do liberalismo econômico e suas críticas ao mercantilismo, caracterizando as duas principais escolas de pensamento: a fisiocrata francesa e a liberal clássica britânica.
- Apresentar as bases do despotismo esclarecido e analisar seus limites.

### Justificativa

Os objetivos listados para este capítulo são relevantes na medida em que sensibilizam os estudantes para a historicidade de conceitos que são utilizados hoje em dia para compreender e organizar a sociedade, tais como a ideia de uma cidadania com direitos e deveres. Por meio da caracterização das Revoluções Inglesas e do papel que as ideias iluministas e liberais tiveram na contestação às ideias absolutistas e aos princípios do mercantilismo, almeja-se incentivar o desenvolvimento dos processos de identificação e contextualização, sensibilizando os estudantes para a importância delas em um quadro amplo de referências culturais, econômicas e políticas.

- Se possível, demonstre aos estudantes a diferença entre Inglaterra, Grã-Bretanha e Reino Unido. A Inglaterra é um país europeu que, assim como a Escócia e o País de Gales, faz parte da ilha chamada Grã-Bretanha. No século XV, o País de Gales foi incorporado à Inglaterra, que, em 1707, selou a união com a Escócia, formando o Reino da Grã-Bretanha. Em 1801, este uniu-se ao Reino da Irlanda, formando o Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda, ou, simplesmente, Reino Unido.
- Sobre os cercamentos, comente com os estudantes que, a partir do século XVI, os senhores feudais passaram a cercar as terras comunais e a transformá-las em pastagens para ovelhas. Ao ser expulsos da terra, os camponeses migraram para as cidades, compondo uma força de trabalho vasta e mal remunerada.

## Ampliando

O texto a seguir trata do impacto dos cercamentos na vida dos trabalhadores e das atitudes tomadas por alguns, como os *diggers*, diante da situação.

“Logo que perderam o acesso à terra, todos os trabalhadores lançaram-se numa dependência econômica que não existia na época medieval, considerando-se que sua condição de sem-terra deu aos empregadores o poder para reduzir seu pagamento e ampliar o dia de trabalho. Em regiões protestantes, isso ocorreu sob o disfarce da reforma religiosa, que duplicou o ano de trabalho, por meio da eliminação dos feriados religiosos.

Não é surpreendente que, com a expropriação da terra, viesse uma mudança de atitude dos trabalhadores com relação ao salário. Enquanto na Idade Média os salários podiam ser vistos como um instrumento de liberdade (em contraste com a obrigatoriedade dos serviços laborais), começaram a ser vistos como instrumentos de escravidão logo que o acesso à terra chegou ao fim.

Tamanho era o ódio que os trabalhadores sentiam pelo trabalho assalariado que Gerrard Winstanley, o líder dos *diggers*, declarou que, se alguém trabalhava por um salário, não faria diferença viver com o inimigo ou com seu próprio irmão. Isso explica o crescimento, na aurora do processo de cercamento [...], da quantidade de ‘vagabundos’ e homens ‘sem senhor’ que preferiam sair vagando pelos caminhos, arriscando-se à escravidão ou à morte [...].”

FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa*: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017. p. 140-141.

## A Revolução Puritana

A insatisfação generalizada esteve na origem de uma guerra civil que se iniciou em 1642. Esse conflito, chamado Revolução Puritana ou Guerra Civil Inglesa, dividiu o reino entre os defensores da monarquia e os do Parlamento.

Os integrantes do grupo que permaneceu fiel à monarquia Stuart faziam parte da alta nobreza e do clero anglicano, e ficaram conhecidos como *cavaleiros*. O grupo defensor do Parlamento, por sua vez, era bastante diversificado. Nele estavam puritanos, burgueses, integrantes da *gentry* e da população em geral, que ficaram conhecidos como cabeças redondas por não utilizarem as perucas da nobreza. Além desses dois, havia grupos mais radicais, como o dos *levellers* (“niveladores”), que propunham o direito de voto a todos os homens livres, e o dos *diggers* (“escavadores”), que defendiam a realização de uma reforma agrária.

O comandante do exército dos cabeças redondas era o puritano Oliver Cromwell. Ele criou o *New Model Army* (“exército novo”), formado por soldados em tempo integral. Os demais exércitos da época eram grupos **conscritos** a

apenas uma área ou **guarnição**, normalmente por tempo determinado. Como soldados profissionais, os membros do exército de Cromwell não estavam ligados a nobres nem precisavam ser adeptos de alguma facção política ou religiosa.

Além disso, o líder puritano introduziu o mérito individual como critério de ascensão no exército. Dessa maneira, a bravura e outras qualidades podiam resultar em promoção, diferentemente do critério utilizado até então, que reservava aos nobres os cargos de comando. Como resultado dessas medidas, o exército de Cromwell venceu várias batalhas.

Em 1649, ao fim da guerra civil, o rei Carlos I foi condenado à morte e decapitado. O governo da Inglaterra passou ao Parlamento, sob liderança de Cromwell, rompendo assim com a lógica da monarquia absolutista.

**Conscrito:** convocado a prestar serviço militar.

**Guarnição:** conjunto de tropas destacadas para determinado local.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - GALERIA NACIONAL ESCOSESSE DE RETRATOS, EDINBURGO



Representação da execução do rei Carlos I em 1649, pintura de John Weesop, c. 1653.

16

- É interessante destacar a presença de tensões sociais entre os diversos grupos que participaram da Revolta Puritana, como a nobreza católica e anglicana, amedrontada com possíveis alterações na estrutura social, burgueses insatisfeitos e puritanos radicais.
- Para contribuir com a contextualização histórica do conceito de cidadania, considere contrastá-lo com o atual sentido de cidadania no Brasil, adensando a discussão apresentada na abertura. As discussões sobre cidadania e direitos durante a Idade Moderna são muito bem sistematizadas no artigo: OSTRENSKY, E. Teóricos políticos e propostas constitucionais na Inglaterra (1645-1669). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 33, n. 98, 2018.

O estabelecimento de relação entre os eventos históricos e o presente, considerando os diferentes significados do conceito de cidadania, contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 2** e da **Competência Específica de História nº 2**. Por meio do estudo da República de Cromwell, mobiliza-se a habilidade **EF08HI02**.

### Tema Contemporâneo Transversal

Ao historicizar o conceito de cidadania, contrastando seu significado na Inglaterra do século XVII com o adquirido no Brasil de hoje, o conteúdo favorece a abordagem do Tema Contemporâneo Transversal **Educação em direitos humanos**.

- Memória e monumentalidade são pontos-chave de discussão historiográfica e pauta dos movimentos sociais contemporâneos. Com base na charge, pode-se discutir a disputa pelo espaço público. Vale dizer que há uma estátua de Cromwell na entrada principal do Parlamento, em Londres.
- A disputa pela memória coletiva pode subsidiar ações inesperadas e de particular crueldade. Em 1661, em meio aos tumultos políticos da Inglaterra e três anos após a morte de Cromwell, decorrente de malária, o Parlamento ordenou que seu corpo fosse desenterrado e, então, enforcado. Ao morto foi atribuída a responsabilidade pela execução do rei Carlos I, que foi decapitado, e também sobre ele pesaram as restrições às liberdades públicas na fase ditatorial de seu governo.

## A República de Cromwell

Cromwell defendia a ideia de que, em uma república, os interesses dos cidadãos deveriam estar acima da vontade de qualquer pessoa. Essa concepção era revolucionária, pois contestava o direito absoluto dos reis e mudava a condição das pessoas de súditas para a de cidadãos.

O conceito de cidadania naquele contexto era muito diferente do atual. Na República Inglesa, mulheres e crianças não eram consideradas cidadãs. No entanto, grande parte dos homens maiores de idade passaram a entender-se como portadores de direitos, como reivindicavam os niveladores e parte do exército. Cromwell, contudo, manteve o direito ao voto ligado à propriedade.

Ele procurou valorizar a burguesia, o que ficou evidente nos Atos de Navegação de 1651, que proibiam o transporte de produtos importados para a Inglaterra por navios estrangeiros. Isso criava um monopólio dos navios ingleses no transporte de mercadorias. A intenção era expandir o poder marítimo-comercial inglês.

Essa medida prejudicou outras nações, principalmente os Países Baixos, potência naval da época. Como resultado, Inglaterra e Países Baixos entraram em guerra entre 1652 e 1654. A Inglaterra venceu e garantiu o domínio dos mares.

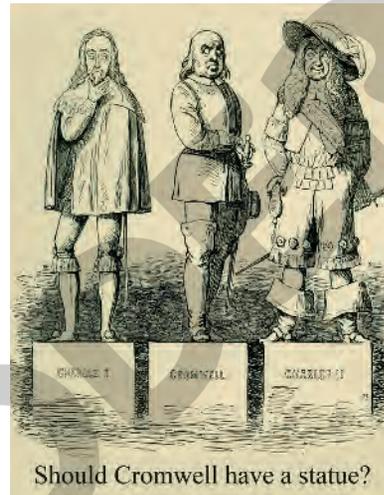
Na política interna, Cromwell ignorou as demandas populares, perseguiu os elementos mais radicais da revolução e massacrôu opositores políticos. Suas medidas se distanciaram cada vez mais dos princípios da República Puritana.

Em 1653, ele dissolveu o Parlamento e se proclamou lorde protetor da Inglaterra. Com esse cargo, vitalício e hereditário, obteve plenos poderes, iniciando o período do Protetorado, considerado por muitos uma ditadura.

Cromwell morreu em 1658, deixando seu filho, Ricardo, como herdeiro político. No entanto, o Parlamento foi reaberto em 1660 e os Stuart voltaram ao poder. Carlos II (filho de Carlos I) assumiu o trono, iniciando a Restauração Stuart, que se estendeu no reinado de Jaime II, que governou de 1685 a 1688.

**Signatário:** aquele que assina um texto ou documento.

*Cromwell deve ter uma estátua?, charge do século XIX.*



Should Cromwell have a statue?

THE READING ROOM LAMMY PHOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR



### Imagens em contexto!

A charge foi publicada mais de duzentos anos depois da morte de Oliver Cromwell, quando se debatia se deveria haver uma estátua em homenagem a ele no Parlamento. O olhar desconfiado dos personagens representados ao lado dele (os reis Carlos I e seu filho Carlos II) e sua postura segurando a espada (no centro), revelam que a figura dele ainda era polêmica entre os britânicos. Cromwell foi um dos **signatários** da sentença de morte do rei Carlos I.

- Ressalte o fato de que os Atos de Navegação de 1651 foram decretados para ampliar e fortalecer o comércio internacional da Inglaterra. De acordo com a determinação, todas as mercadorias destinadas aos portos do país deveriam ser transportadas por navios com bandeiras inglesas ou de seus países de origem. Outra medida de Cromwell foi a permissão do regresso dos judeus expulsos da Inglaterra em 1290. A medida atraiu comerciantes e banqueiros de origem judaica, que sofriam perseguições em outros países da Europa. Considerando essas duas medidas, provoque os estudantes, perguntando, por exemplo: “Qual foi a importância do governo de Cromwell para o desenvolvimento do capitalismo mercantil na Inglaterra?”.

Ao tratar das Revoluções Inglesas, ressaltando a importância delas para o desenvolvimento do capitalismo industrial na Inglaterra, o conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI02.

### Ampliando

É reproduzido a seguir um trecho da Declaração Inglesa de Direitos, de 1689, que limitou o poder do rei.

“E, portanto, os ditos lordes espirituais e temporais, e os comuns, respeitando suas respectivas cartas e eleições, estando agora reunidos como plenos e livres representantes desta nação [...], declaram, em primeiro lugar (como seus antepassados fizeram comumente em caso semelhante), para reivindicar e garantir seus antigos direitos e liberdades:

1. Que é ilegal o pretendido poder de suspender leis, ou a execução de leis, pela autoridade real, sem o consentimento do Parlamento.

2. Que é ilegal o pretendido poder de revogar leis, ou a execução de leis, por autoridade real, como foi assumido e praticado em tempos passados.

[...]

4. Que é ilegal a arrecadação de dinheiro para uso da Coroa, sob pretexto de prerrogativa, sem autorização do Parlamento, por um período de tempo maior, ou de maneira diferente daquela como é feita ou outorgada.

5. Que constitui um direito dos súditos apresentarem petições ao Rei, sendo ilegais todas as prisões ou acusações por motivo de tais petições.

6. Que levantar e manter um exército permanente dentro do reino em tempo de paz é contra a lei, salvo com permissão do Parlamento.

[...]

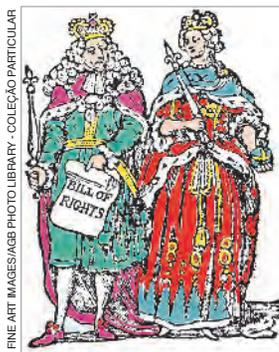
8. Que devem ser livres as eleições dos membros do Parlamento.

9. Que a liberdade de expressão, e debates ou procedimentos no Parlamento não devem ser impedidos ou questionados por qualquer tribunal ou local fora do Parlamento.

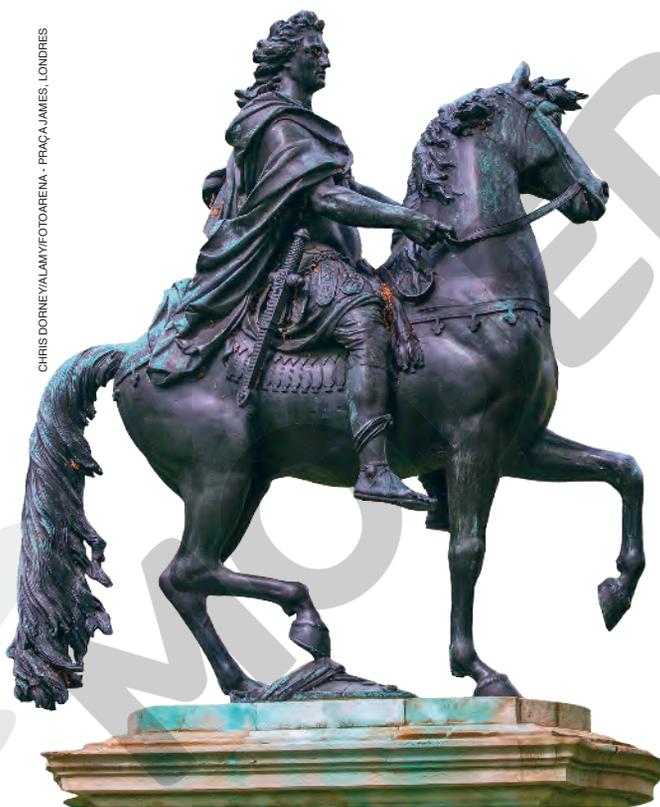
10. Que não deve ser exigida fiança excessiva, nem impostas multas excessivas; tampouco infligidas punições cruéis e incomuns.

[...]

Continua



Gravura britânica produzida para um livro infantil do século XVIII, representando o rei Guilherme III e a rainha Maria II aceitando a Declaração de Direitos.



Estátua equestre de Guilherme III, localizada em Londres, Reino Unido. Foto de 2021.

## A Revolução Gloriosa e a Declaração de Direitos

Os monarcas Carlos II e Jaime II retomaram a política de centralização de poder e as tentativas de enfraquecer o Parlamento. No campo religioso, tentaram favorecer o catolicismo, o que desagradou aos protestantes puritanos e anglicanos. Para evitar outras revoltas, em 1688, o Parlamento articulou a Revolução Gloriosa.

No conflito, que recebeu esse nome por ter ocorrido sem derramamento de sangue, o Parlamento destituiu Jaime II do poder e passou a coroa para Maria Stuart, sua filha, que era casada com o príncipe Guilherme III, dos Países Baixos. Para evitar problemas dinásticos ou outras tentativas de fechamento do Parlamento, Guilherme III foi obrigado a assinar a *Bill of Rights* (“Declaração de Direitos”) em 1689.

De acordo com esse documento, o monarca devia se submeter ao Parlamento, não podendo tomar decisões sobre o exército, as leis, os impostos e outros assuntos sem consentimento parlamentar. Na prática, era o fim do absolutismo na Inglaterra.

A Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa ficaram conhecidas como as Revoluções Inglesas e estabeleceram a base da monarquia parlamentar do Reino Unido atual. Ao aproximar a burguesia e a *gentry* do governo e garantir seu acesso ao Parlamento, essas revoluções impulsionaram a economia capitalista na Inglaterra. Participando do poder no Estado, esses grupos conseguiram reduzir barreiras mercantilistas e ampliar os cercamentos, acelerando práticas capitalistas nos meios urbano e rural. Você saberá detalhes dessas transformações ao estudar a Revolução Industrial, no capítulo 2.

CHRIS DORNEY/VIAJAYFOTORENA - PRAÇA JAMES, LONDRES

18

### Continuação

12. Que são ilegais e nulas todas as concessões e promessas de multas e confiscos de pessoas particulares antes de condenação.

13. E que os Parلامentos devem reunir-se com frequência para reparar todos os agravos, e para corrigir, reforçar e preservar as leis. [...]”

ISHAY, M. R. (org.). *Direitos humanos: uma antologia: principais escritos políticos, ensaios e documentos desde a Bíblia até o presente*. São Paulo: Edusp, 2006. p. 171-173.

Citação retirada de: BACON, F. *O progresso do conhecimento*. São Paulo: Editora da Unesp, 2007. p. 19.

## O conhecimento científico

No século XVII, vários pensadores levaram adiante as mudanças iniciadas no século XVI com o Renascimento Científico, a expansão marítima europeia e os avanços matemáticos e astronômicos do início da Idade Moderna. Filósofos e estudiosos, como Francis Bacon e Isaac Newton, estabeleceram uma forma de produzir conhecimento científico que valorizava a dúvida, a formulação de hipóteses e a experiência.

O político e filósofo inglês Francis Bacon, que viveu de 1561 a 1626, escreveu várias obras nas quais defendeu o saber por meio da racionalidade diante dos ataques que as ciências sofriam dos teólogos, políticos e, até mesmo, segundo ele, dos “erros e imperfeições dos próprios sábios”. Bacon afirmava que o aprendizado humano devia ser contínuo, pois o conhecimento seria ilimitado e progressivo. Além disso, ele acreditava que as pessoas precisavam se livrar de “velhos ídolos”, como a filosofia antiga, as superstições e os preconceitos que escondiam a verdade, e confiar somente na experiência **replicável** para produzir conhecimento.

Isaac Newton, nascido em 1642, foi um físico e matemático inglês muito importante em seu tempo. Em 1703, tornou-se presidente da Royal Society, academia de ciências de destaque da Inglaterra, e, em 1705, recebeu da rainha Ana o título de cavaleiro da Coroa. Newton procurou explicar o mundo natural com base em seu funcionamento mecânico, ou seja, por meio de leis e princípios matemáticos. Ainda, estabeleceu leis matemáticas para o movimento e para a inércia e fórmulas para explicar a gravidade, além de explorar prismas e telescópios.

**Replicável:** que pode ser repetido.



SSPLUGETY IMAGES

Réplica feita em 1924 do telescópio refletor desenvolvido por Isaac Newton no século XVII.

### Imagens em contexto!

Isaac Newton ficou conhecido por sua capacidade de observação, de comparação e de criação de experiências e de métodos para comprovar hipóteses. Newton elaborou teorias fundamentais para a ciência. Ele concluiu, por exemplo, que os corpos do universo, como a Lua e a Terra, eram atraídos ao centro por uma força natural, obedecendo à lei da gravitação universal.

O sistema do telescópio refletor, desenvolvido por ele, ainda é utilizado em alguns equipamentos modernos.

*Um filósofo palestrando no planetário, pintura de Joseph Wright, c. 1766. No centro da imagem, é representado um modelo mecânico que reproduz o movimento dos planetas em torno do Sol.*

## Atividade complementar

Proponha aos estudantes uma atividade de pesquisa a respeito do avanço do conhecimento científico. Inicialmente, apresente-lhes duas imagens produzidas, respectivamente, nos séculos XVII e XVIII: a gravura *Academia de Ciências*, de Sébastien Leclerc, de 1698, e a pintura *Experimento com um pássaro em uma bomba de ar*, de Joseph Wright, de 1766. Essas obras de arte refletem a importância que se dava ao conhecimento científico no período: artistas eram contratados para registrar situações de pesquisa, descobertas e experimentos. Converse sobre os elementos humanos da obra, sua postura e os objetos que podem ser identificados.

Em seguida, peça aos estudantes que se reúnam em grupos e pesquisem informações sobre cientistas, invenções e descobertas da época em que as obras que observaram foram produzidas. Além de Isaac Newton, seria interessante que todos conhecessem cientistas como Antoine-Laurent de Lavoisier, James Ferguson, Gottfried Wilhelm Leibniz, Blaise Pascal, Robert Boyle, Robert Hooke e Lineu.

Se julgar oportuno, a fim de incentivar a pesquisa, comente um exemplo antes de os estudantes iniciarem a tarefa: o botânico e zoólogo sueco Carl von Linné, conhecido como Lineu, propôs, em 1735, uma classificação hierárquica da natureza, organizando-a em reinos, que se subdividiam em filos, classes, ordens, famílias, gêneros e espécies. Trata-se, pois, de um ordenamento do mundo com base na racionalidade científica europeia.

Feita a pesquisa, solicite aos grupos que produzam um texto sobre os temas investigados, incluindo o local e a época em que os cientistas viveram, a área de pesquisa de cada um e a importância dos estudos desenvolvidos por eles.

Peça aos grupos que compartilhem o texto produzido com os demais colegas.



19

- Ressalte que o desenvolvimento do pensamento científico no período apresenta conexões com o Renascimento e a Revolução Científica, como a postura crítica diante dos dogmas da Igreja, o experimentalismo e a capacidade de replicar os procedimentos.
- Relembre com os estudantes a historicidade do conhecimento científico, evitando a universalização de valores de determinada cultura.

## Ampliando

No texto a seguir, o historiador da ciência Paolo Rossi apresenta a repercussão da filosofia de Descartes.

“A grande construção do pensamento de Descartes se apresentou à cultura europeia *como um sistema* [...] fundado na razão; excluía definitivamente qualquer recurso a formas de ocultismo e de vitalismo, parecendo capaz de conectar ao mesmo tempo (de um modo diferente daquele que havia sido realizado pela Escolástica na Idade Média) a ciência da natureza, a filosofia natural e a religião [...]. A penetração e a difusão do pensamento de Descartes foram lentas e difíceis; acompanhadas por acirradas polêmicas. Após ser banida das universidades [...] a filosofia de Descartes foi condenada em todos os Países Baixos por um edito do Sínodo de Dordrecht em 1656.

[...]

Nas últimas décadas do século o pensamento de Descartes conquistara as grandes universidades europeias enquanto as condenações foram caindo em desuso. Durante toda a segunda metade do século XVII a filosofia e a física de Descartes permaneceram no centro da cultura europeia. Com a perspectiva de Descartes medem forças também Hobbes, Espinoza, Leibniz e, mais tarde, também os grandes expoentes do iluminismo, assim como os grandes críticos da filosofia de Descartes, desde Locke até Vico, confrontar-se-iam com as suas teses.”

ROSSI, P. *O nascimento da ciência na Europa moderna*. Bauru: Edusc, 2001. p. 195, 196.

## Curadoria

**Robinson Crusó (Livro)**

Daniel Defoe. São Paulo: Autêntica, 2021.

Nesse livro, publicado pela primeira vez em 1719, Daniel Defoe, através de uma perspectiva eurocêntrica, narra as aventuras de um jovem europeu que viajou pela África, pelo Brasil e pelo Caribe, onde acabou naufragando. Na ilha onde aportou, conseguiu se impor por meio da racionalidade e do conhecimento.

## O pensamento cartesiano

O matemático e filósofo francês René Descartes, que viveu de 1596 a 1650, afirmava que se devia duvidar de todas as certezas preconcebidas e confiar apenas na experiência e no conhecimento verificável. O propósito inicial de Descartes era encontrar um método seguro que conduzisse à verdade inquestionável.

Assim, Descartes procurou desenvolver um método em que usava a matemática para construir conhecimento. O tipo de raciocínio matemático, a ordem, a lógica e as deduções, segundo ele, deveriam ser utilizadas para analisar a realidade dos fenômenos do mundo, do corpo e da mente humana. Em 1637, Descartes escreveu o livro *Discurso do método*, em que se destacou sua famosa frase: “penso, logo existo” (em latim, “*cogito ergo sum*”).

Ao afirmar que as pessoas deviam se guiar por uma dúvida **metódica** e constante, Descartes enfrentou a **hostilidade** de vários grupos. As igrejas e os detentores do conhecimento tradicional nas universidades europeias consideravam essas ideias problemáticas e heréticas. Descartes acabou sendo expulso da França e morreu durante o exílio na Suécia, em 1650, mas por seu trabalho, que possibilitou a discussão sobre ciência e ética no século XVII, ele é considerado o precursor da filosofia moderna.

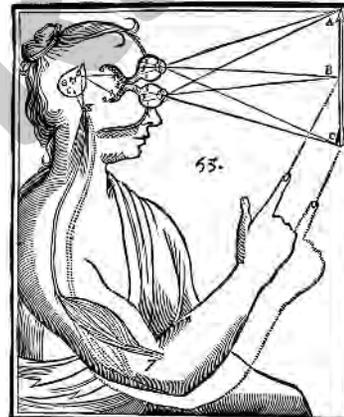
**Metódico:** modo de fazer as coisas com método, de acordo com um plano ou procedimento.

**Hostilidade:** inimizade, agressividade, contrariedade.

LEONARD DE SELVABRIDGEMAN IMAGES/  
KEVSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR



Gravuras da edição de 1677 do livro *O homem*, de René Descartes.



LEONARD DE SELVABRIDGEMAN IMAGES/  
KEVSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

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



### Imagens em contexto!

Descartes procurava organizar de maneira sistemática o que observava a fim de encontrar a lógica de funcionamento de seus objetos de pesquisa. Nessas gravuras da obra *O homem*, ele representou seus estudos a respeito dos movimentos involuntários do corpo. A primeira imagem ilustra um trecho em que Descartes procurou mostrar a relação entre as sensações e as reações do corpo a um fenômeno externo – no caso, a mão próxima ao fogo. A segunda imagem também explora o funcionamento dos sistemas sensoriais do corpo, mas, nesse caso, investigando a visão.

20

- Outro pensador do período que teve suas ideias combatidas foi o físico italiano Galileu Galilei (1564-1642). Por causa de suas observações astronômicas e da concordância com a teoria heliocêntrica, de Nicolau Copérnico (1473-1543), Galileu foi perseguido pela Inquisição. Em 1633, após um longo processo no Tribunal do Santo Ofício, ele foi declarado “suspeito de heresia” e obrigado a retratar-se publicamente. O reconhecimento pela Igreja Católica do erro histórico de condenar as ideias de Galileu ocorreu mais de três séculos depois, em 1992.

## O pensamento político

A Inglaterra das revoluções foi palco de muitas discussões sobre cidadania. As ideias do pensador inglês John Locke, que viveu de 1632 a 1704, influenciaram a crítica ao Antigo Regime e o desenvolvimento da ideia de representação política.

Em sua obra *Dois tratados sobre o governo civil*, lançada em 1690, Locke criticou o poder **despótico** e afirmou que o Estado e a política deveriam existir para melhorar a sociedade. De acordo com ele, os governos deveriam ampliar o conforto e a liberdade dos agrupamentos sociais. Se um governo fosse **arbitrário**, os homens teriam não só o direito, mas também o dever de derrubá-lo.

Entrava em cena uma transformação importante: o conceito de súdito dava lugar ao de cidadão. Um súdito estava submetido à autoridade monárquica: o rei representava o reino como se fosse uma extensão dele (as leis, as terras, os cargos etc.). A soberania de um Estado, ou seja, o poder de tomar decisões, estava nas mãos do monarca.

Isso mudou com a ideia de cidadania, de acordo com a qual todos os cidadãos tinham os mesmos direitos e deveres. Em vez de representar uma propriedade do monarca, o Estado passou a pertencer aos cidadãos. A soberania partia do povo, que a transferia ao governante, como um representante da sociedade.

Com essas ideias, Locke se opôs a teóricos como Thomas Hobbes, para quem a natureza humana era naturalmente má, havendo, por isso, a necessidade de um poder centralizado para limitar o impulso ruim e assegurar a vida em sociedade.

Na época do Antigo Regime, as ideias de Locke eram consideradas perigosas para a ordem das coisas, pois contestavam o poder absoluto do rei.



Retrato de John Locke, pintura de Godfrey Kneller, 1697.

FINE ART IMAGES/HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES - MUSEU HERMITAGE, SÃO PETERSBURGO

**Despótico:** relativo ao poder absoluto e abusivo de um déspota.

**Arbitrário:** que não segue normas ou fundamentos e depende apenas da vontade de quem age.

Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. Quais foram as principais motivações da Revolução Puritana? Identifique os grupos envolvidos nesse conflito.
2. A deposição de Jaime II pelo Parlamento deflagrou a Revolução Gloriosa. Explique as principais consequências desse evento político.
3. Explique como as ideias de John Locke contribuíram para que o conceito de súdito desse lugar ao de cidadão.

Prédio do Congresso Nacional, sede do Poder Legislativo federal, em Brasília (DF). Foto de 2018. Pelo pensamento de Locke, pode-se considerar esse poder o mais importante, pois é o responsável pela elaboração das leis que devem guiar os cidadãos.



RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS

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

## Agora é com você!

1. A Revolução Puritana decorreu de um processo de insatisfação com o reinado dos Stuart, que ignoravam o Parlamento nas discussões sobre a aprovação de impostos e adotavam uma política autoritária. O conflito envolveu o grupo dos cavaleiros (formado pela alta nobreza e o clero anglicano), que defendia a monarquia, e o dos cabeças redondas (formado pelos puritanos, burgueses e integrantes da *gentry* e das camadas populares), que eram defensores do Parlamento. Também participaram grupos mais radicais, como os *levellers* e os *diggers*, que propunham, respectivamente, o direito de voto a todos os homens livres e a reforma agrária.

2. Em razão da deposição de Jaime II, sua filha, Maria Stuart, assumiu o trono. Ela era casada com Guilherme de Orange, dos Países Baixos. O novo reinado se iniciou garantindo a autonomia do Parlamento e a submissão dos reis à instituição. O documento *Bill of Rights*, de 1689, consagrou a monarquia parlamentar constitucional.

3. Para John Locke, o Estado e a política deveriam existir para melhorar a sociedade. Segundo ele, se um governo fosse despótico, os homens teriam não só o direito, mas também o dever de derrubá-lo. Essas ideias incentivaram a transformação da condição de súdito para a de cidadão. Enquanto o súdito estava submetido à autoridade monárquica, o cidadão tinha direitos e deveres. Assim, o Estado, em vez de representar uma propriedade do monarca, passou a pertencer aos cidadãos.

## Orientação para as atividades

Incentive os estudantes a seguir os procedimentos para a resolução das atividades que constituem uma ferramenta de estudo do texto: ler cuidadosamente as perguntas; retomar a leitura das seções pertinentes, identificando as informações necessárias e anotando-as no caderno; elaborar respostas autônomas iniciais. Esses procedimentos envolvem a identificação e a caracterização de grupos sociais e ideias e o estabelecimento de relações de causalidade.

Ao tratar do pensamento político moderno e do iluminismo, o conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI01.

- Comente com os estudantes que o desrespeito ao pacto social poderia ocorrer, por exemplo, por meio da violação dos chamados direitos naturais, como o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Esses direitos seriam inalienáveis, isto é, não poderiam ser retirados ou limitados por ninguém, salvo em situações muito específicas (como na de um crime). Uma das funções do governante era preservar e garantir esses direitos.
- De acordo com os pensadores iluministas, a população poderia questionar o governante, atitude incompatível com o poder absoluto do monarca no Antigo Regime. Isso pode ser observado nas ideias de Rousseau. Apesar de, adiante no capítulo, esse pensador francês e suas contribuições serem explorados, seria apropriado apresentar neste momento o conceito de contrato social com base em sua obra.

### Ampliando

Chame a atenção dos estudantes para a ideia de que, antes de um povo se submeter a qualquer autoridade, já é soberano. Desse modo, para Rousseau, o ato fundacional de uma sociedade reside na associação dos sujeitos que se reconhecem de modo unânime como povo e, por isso, se unem. Segundo suas palavras:

“Antes, pois, de examinar o ato pelo qual um povo elege um rei, convirá examinar o ato pelo qual um povo é povo, pois esse ato, sendo necessariamente anterior ao outro, constitui o verdadeiro fundamento da sociedade.”

ROUSSEAU, J.-J.  
*Do contrato social*.  
São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 68.

## O iluminismo: nova modernidade na Europa

No século XVIII, técnicas, instrumentos de observação e de medição mais eficazes, a prática da dúvida como método e a matematização do mundo natural se tornaram ferramentas para explicar os fenômenos naturais, sociais e econômicos.

Acreditava-se que somente a luz da razão acabaria com a escuridão da ignorância e do pensamento religioso **dogmático**. Por esse motivo, são comuns as referências ao século XVIII como *século das luzes* e aos pensadores que defendiam a razão acima da superstição, em defesa do progresso e da plena felicidade, como *iluministas*.

Os pensadores iluministas criticavam vários aspectos da ordem vigente. No campo político, o principal alvo era o absolutismo monárquico. Para John Locke e Jean-Jacques Rousseau, por exemplo, o poder de governar não tinha origem em Deus, mas em um pacto entre governante e governados, com direitos e deveres para ambas as partes.

Por meio desse pacto, chamado contrato social, estabelecia-se a ideia de que o governo era uma criação humana na qual o monarca recebia dos súditos o direito de governar. Seu poder, portanto, não era ilimitado nem **irrestrito**.

No campo social, as críticas dos iluministas se direcionavam às desigualdades e aos privilégios que serviam de base para a divisão estamental, em que a nobreza e o clero eram isentos da maioria dos impostos e monopolizavam os cargos mais importantes. Os iluministas defendiam, portanto, a liberdade individual e a igualdade jurídica, base da ideia de cidadania, como princípios que deveriam nortear as sociedades.

Ao se opor às superstições e ao pensamento religioso dogmático como princípios usados para entender o mundo, o pensamento iluminista acentuou o declínio do poder da Igreja e do clero.

### Pensadores iluministas franceses

Na França, um dos principais centros do iluminismo, essa forma de pensar se propagou sobretudo entre os integrantes da elite. Aristocratas e ricos burgueses promoviam saraus e salões de leitura nos quais se discutiam e divulgavam as ideias iluministas.

**Dogmático:** que se apresenta como uma certeza absoluta.

**Irrestrito:** que não tem restrições, limites ou condições.



Caricatura atual representando Immanuel Kant, inspirada na pintura de Johann Gottlieb Becker, produzida em 1768.



#### Imagens em contexto!

Immanuel Kant foi um importante filósofo que viveu de 1724 a 1804. Ele acreditava que, por meio da razão e ousando saber, o ser humano seria capaz de pensar por si próprio e livrar-se das amarras que o prendiam a um estado de imaturidade.

- Retome os significados e as implicações das sociedades estamentais. Em substituição aos privilégios dos nobres e dos religiosos, os iluministas reivindicavam a igualdade jurídica dos cidadãos. Continue, porém, contextualizando historicamente o conceito de cidadania e comente que ele convivia com a desigualdade de gênero, tanto na Europa quanto nas colônias americanas, com a escravização de negros e com a inferiorização de indígenas. Portanto, nesse período, a cidadania não era estendida às mulheres, à população negra e aos povos indígenas.

Em Paris, uns dos principais centros de discussão filosófica eram os salões literários promovidos por Marie-Thérèse Rodet Geoffrin, que viveu de 1699 a 1777. Em sua casa, duas vezes na semana, artistas, pensadores, literatos e outras personalidades se encontravam para leituras e discussões.

## Voltaire

Mais conhecido pelo pseudônimo de Voltaire, François-Marie Arouet foi um filósofo e escritor que viveu na França de 1694 a 1778. Ele ficou conhecido por tecer duras críticas ao absolutismo e à Igreja Católica e por defender as liberdades individuais e de pensamento em dezenas de peças teatrais, ensaios, poemas e romances.

Entre suas principais obras, destacam-se *Cartas inglesas*, publicadas em 1734, nas quais reflete sobre temas como a sociedade inglesa, a Real Academia de Ciências e o pensamento de John Locke e de Isaac Newton (comparando-o ao de Descartes); e *Cândido, ou O otimismo*, livro de ficção publicado em 1759, em que o personagem-título deixa um mundo ideal e se decepciona com a realidade que encontra pelo caminho.

Voltaire manteve posições conservadoras em algumas questões; por exemplo, na defesa da monarquia como forma de governo, desde que orientada pelos princípios iluministas. Do ponto de vista social, o filósofo teve pouca consideração pelas camadas populares, que considerava ignorantes e rudes.

### Dica

#### LIVRO

***Cândido ou O otimismo***, de Voltaire. São Paulo: Escala, 2008. (Coleção Filosofia em Quadrinhos).

Nessa adaptação da obra de Voltaire para quadrinhos, a história do ingênuo Cândido é narrada de maneira descomplicada, com bastante humor.

### Imagens em contexto!

As *salonnières*, proprietárias e organizadoras dos salões literários, constituíram um importante grupo de mulheres instruídas que conseguiram converter o espaço doméstico, concebido para mantê-las afastadas do espaço público, em locais de discussão política, filosófica e científica.



Leitura da tragédia *O órfão da China*, de Voltaire, no salão de madame Geoffrin, pintura de Anicet Charles Gabriel Lemonnier, 1812.

23

- Reforce o fato de que o caráter elitista do pensamento iluminista não o tornou inválido. Esse apontamento é importante para situar socialmente o movimento e sensibilizar os estudantes para seus limites e contradições, reconhecendo, de maneira crítica, seu legado e suas apropriações. No século XVIII, insistia-se na importância do letramento para o exercício da cidadania. Mesmo os jacobinos, que compunham o grupo mais radical da Revolução Francesa, defendiam esse ponto, assim como fizeram muitos niveladores das Revoluções Inglesas.

- O iluminismo foi defendido em diferentes países da Europa e na América, manifestando-se em diversas áreas, entre elas a filosofia, a arte, a economia e a política.

- Historiadores como Robert Darn-ton, na obra *O beijo de Lamourette* (São Paulo: Companhia das Letras, 1990), matizam a existência do iluminismo apenas entre nobres de toga e de espada e plebeus ricos e remediados, que constituíam os salões na época do chamado alto iluminismo. Nesses lugares, as ideias iluministas foram sendo gradualmente difundidas a acadêmicos de diferentes níveis, mas não chegaram a alcançar os grupos mais pobres ou os capitalistas.

- As *salonnières* foram um exemplo de protagonismo feminino no iluminismo. A existência de mulheres articulando reuniões pode ser utilizada para confrontar a ideia de que apenas os homens participaram do movimento. Também é interessante chamar a atenção dos estudantes para a importância dos ambientes privados, transformados em espaços de debate coletivo, e dos saraus como eventos de contestação social.

- Na historiografia sobre o iluminismo, procura-se cada vez mais explicitar as relações entre ideias e sociedade a fim de evitar que o tema seja tratado como uma revolução do pensamento desconectada das condições materiais da existência. Robert Darnton, em *O iluminismo como negócio* (São Paulo: Companhia das Letras, 1996), analisa os conflitos relacionados à *Enciclopédia* pensando na centralidade que alcançou a filosofia naquela sociedade.

- A forma de governo baseada na divisão em três poderes, defendida por Montesquieu, é preconizada na maior parte das constituições do mundo atual.

- Proponha aos estudantes uma reflexão sobre um dos motivos para a organização da *Enciclopédia*: a vontade de controlar e classificar a natureza. Com o desenvolvimento das bases epistemológicas do pensamento científico moderno, calcado na observação, na experimentação e no raciocínio analítico, houve uma alteração na relação entre humanidade e natureza: as pessoas passaram a se colocar, de maneira mais contundente, na posição de domínio sobre os outros seres – animais, vegetais ou minerais. Essa mudança no pensamento europeu, fundamental para o desenvolvimento do capitalismo, trouxe consequências catastróficas para a continuidade da vida humana no planeta. A crítica ao domínio da natureza com base no conhecimento instrumentalizado foi feita posteriormente por pensadores da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno (1903-1969).

**Instância:** esfera de ação.

**Direito natural inalienável:**

direito anterior ao Estado, que não pode ser cedido, pois é vinculado à dignidade humana. Na Declaração de Independência dos Estados Unidos, de 1776, por exemplo, os direitos à vida, à liberdade e à busca da felicidade foram considerados inalienáveis.

**Refutar:** desmentir, contestar, negar.

**Verbetes:** conjunto das definições e explicações de cada termo em dicionários ou enciclopédias.

**Anticlerical:** característica daquele que combate o clero.

Dados numéricos a respeito da organização da *Enciclopédia* foram retirados de: ENCICLOPÉDIA. *Superinteressante*, 31 out. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/enciclopedia>. Acesso em: 16 fev. 2022.

## Barão de Montesquieu

Charles-Louis de Secondat, barão de Montesquieu, viveu na França de 1689 a 1755. Ele defendeu a divisão dos poderes como forma de impedir governos despóticos.

Em sua principal obra, *O espírito das leis*, publicada em 1748, propôs a separação do Estado em três poderes independentes. O Poder Executivo se encarregaria de administrar e executar as leis, elaboradas pelo Legislativo. Ao Judiciário caberia julgar conflitos e a aplicar penas em caso de infrações às leis. Desse modo, sem interferir nas demais áreas, nenhuma **instância** concentraria o poder.

## Jean-Jacques Rousseau

Nascido em Genebra, na Suíça, em 1712, Jean-Jacques Rousseau é considerado um dos pensadores iluministas mais radicais. Na obra *Do contrato social*, publicada em 1762, ele defendeu a ideia de que a soberania residia no povo, e não no governante.

Sua radicalidade se expressava na defesa do sistema republicano, dos **direitos naturais inalienáveis** e de formas igualitárias de sociedade. Afirmando que a propriedade privada era a causa das desigualdades sociais, Rousseau acreditava que a natureza humana era boa, mas a vida em sociedade desvirtuava essa essência.

No livro *Emílio, ou Da educação*, publicado em 1762, defendeu a educação como forma de combater os vícios que afligiam a sociedade. O pensador faleceu em 1778.

## A Enciclopédia

Para os iluministas, não bastava produzir conhecimento com base na razão. Também era preciso divulgá-lo. Por isso, Denis Diderot e Jean le Rond d'Alembert, que viveram, respectivamente, de 1713 a 1784 e de 1717 a 1783, organizaram a *Enciclopédia*.

O projeto contou com dezenas de intelectuais, filósofos e artistas, que pretendiam reunir e divulgar o conhecimento científico e **refutar** os dogmas religiosos.

Nas dezenas de volumes da obra, editada entre 1751 e 1772, havia mais de 70 mil **verbetes** e milhares de ilustrações. A *Enciclopédia* sofreu censura, principalmente pelo tom **anticlerical** e foi incluída no *Index*, lista dos livros proibidos pela Igreja.

*Produção de papel, gravura da Enciclopédia em que é representado o trabalho de confecção de papel, século XVIII.*



STEFANO BIANCHETTI/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

24

- Retome a ideia do método científico e discuta com os estudantes a dimensão do projeto enciclopédico. Pergunte-lhes se sabem quantas pessoas estão envolvidas no trabalho de produção de materiais e publicações científicas e de divulgação que eles utilizam. Uma sugestão é utilizar como exemplo o livro didático, mostrando-lhes a página de créditos, na qual eles poderão constatar a quantidade de profissionais envolvidos na produção da obra e a função de cada pessoa no processo. Assim, fomenta-se a atitude de indagação científica e a de reconhecimento da complexidade das relações de trabalho envolvidas na produção de itens do cotidiano.

## Vamos pensar juntos?

No mundo de hoje, a possibilidade de buscar e acessar informações a qualquer hora e em diferentes lugares se amplia cada vez mais. É comum o uso de enciclopédias digitais, entre elas a *Wikipédia*, que se destaca pela facilidade de acesso.

Para quem está acostumado a isso, talvez seja difícil compreender o esforço dos enciclopedistas do século XVIII e a importância de seu projeto, a *Enciclopédia*. Leia o texto a seguir e, depois, faça as atividades.



DANIEL CYMBALISTA / PULSAR IMAGENS

Verbetes sobre o Brasil no site da *Wikipédia* em português. Foto de 2018.

“Analisando o modo como a *Wikipédia* se configura, podemos entender que a rapidez, a instantaneidade, estariam fortemente presentes em sua constituição. [...] seus verbetes [...] podem ser criados, modificados ou mesmo eliminados em questão de segundos ou minutos.

[...]

No iluminismo, quando foi produzida uma das mais célebres enciclopédias de todos os tempos, a *Encyclopédie* [...] [*Enciclopédia*], a elaboração dos seus vinte e oito volumes e setenta e dois mil artigos prolongou-se por vinte e um anos.

[...]. Embora enciclopédias [...] atualizem seus conteúdos com mais frequência, o que geralmente ocorre são atualizações a cada um ou vários anos, e o número de novos verbetes ou de alterações é bastante reduzido.

Juntamente com esta primeira característica, estaria uma outra, também central: a autoria **colaborativa**. Para nós, por possibilitar que um número maior de sujeitos faça parte da escritura de seus verbetes, com a *Wikipédia* estaríamos diante do que [o filósofo Michel] Pêcheux [...] denominou de ‘reorganização social do trabalho intelectual’.

Não é mais o monge ou o teólogo da Idade Média, o humanista do século XVI, o filósofo iluminista, ou ainda uma equipe de especialistas que elaboram as ‘coisas a saber’ [...] os saberes são postos em circulação por diferentes sujeitos que se encontram em diferentes lugares e momentos.”

SCOTTA, L. Da enciclopédia e da *Wikipédia*: uma leitura discursiva. *Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia*, ano 2, n. 2, p. 77-78, fev. 2009.

**Colaborativo:** que é feito de forma cooperativa, por várias pessoas.

Responda no caderno.

1. Segundo o texto, de que forma as enciclopédias digitais ampliaram a produção de conhecimento?
2. Descreva o que há em comum entre o projeto da *Enciclopédia* iluminista e as enciclopédias digitais atuais.
3. Quais são as diferenças entre as enciclopédias tradicionais e a *Wikipédia*?
4. Se qualquer pessoa pode inserir informações nos verbetes, como saber se as enciclopédias digitais são confiáveis? Avalie os problemas que o sistema desenvolvido pela *Wikipédia* pode trazer.

25

## Vamos pensar juntos?

Pretende-se, com essa seção, explorar o pensamento científico e estabelecer paralelos entre o projeto enciclopedista iluminista e o atual desenvolvimento de enciclopédias digitais, considerando um cuidado especial com a crítica de fontes no caso da escrita colaborativa.

### Atividades

1. Ao possibilitar que diferentes pessoas, em locais e momentos distintos, inserissem e corrigissem verbetes e informações, as enciclopédias digitais ampliaram a participação de sujeitos na elaboração do saber, o que Pêcheux denominou “reorganização social do trabalho intelectual”.

2. A *Enciclopédia* iluminista foi um grande projeto editorial do século XVIII. Os participantes desse projeto pretendiam catalogar o conhecimento de todas as áreas da maneira mais abrangente possível. Nesse sentido, tanto ela quanto as enciclopédias digitais foram concebidas com o objetivo de catalogar e divulgar o saber.

3. Uma das diferenças está na velocidade e na quantidade de atualizações. As atualizações das enciclopédias tradicionais geralmente demoram alguns anos e as inserções de verbetes tendem a ser reduzidas. Já as digitais são construídas em pouquíssimo tempo e contam com rápida e constante inserção de informações.

4. Espera-se que os estudantes compreendam que é possível verificar a confiabilidade das informações veiculadas, consultando as fontes utilizadas na elaboração do verbete publicado na plataforma da enciclopédia digital. Aliás, a avaliação e problematização das fontes de informação constituem uma etapa do raciocínio crítico. Além disso, o cruzamento de dados e a verificação de versões são essenciais não apenas para identificar e avaliar a qualidade dos dados, mas também para evitar a propagação de informações falsas e o plágio.

## BNCC

Por envolver a relação entre passado e presente, abordando a questão do conhecimento e de sua divulgação em enciclopédias, a seção “Vamos pensar juntos?” mobiliza a **Competência Geral de Educação Básica nº 2**, a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5** e as **Competências Específicas de História nº 2, nº 6 e nº 7**.

## Ampliando

No texto a seguir, o historiador Eric Hobsbawm discorre sobre a importância do ambiente rural na Europa moderna, ajudando a contextualizar o pensamento fisiocrata.

“O mundo em 1789 era essencialmente rural e é impossível entendê-lo sem assimilar este fato fundamental. [...] De fato, exceto em algumas áreas comerciais e industriais bastante desenvolvidas, seria muito difícil encontrar um grande Estado europeu no qual ao menos quatro de cada cinco habitantes não fossem camponeses. E até mesmo na própria Inglaterra, a população urbana só veio a ultrapassar a população rural pela primeira vez em 1851.

A palavra ‘urbano’ é certamente ambígua. Ela inclui as duas cidades europeias que por volta de 1789 podem ser chamadas de genuinamente grandes segundo os nossos padrões – Londres, com cerca de 1 milhão de habitantes, e Paris, com meio milhão – e umas 20 outras com uma população de 100 mil ou mais [...]. Mas o termo ‘urbano’ também inclui a multidão de pequenas cidades de província, onde se encontrava realmente a maioria dos habitantes urbanos; aquelas onde o homem podia, a pé e em poucos minutos, vencer a distância entre a praça da catedral, rodeada pelos edifícios públicos e pelas casas das celebridades, e o campo. [...]

O problema agrário era portanto fundamental no ano de 1789, e é fácil compreender por que a primeira escola sistematizada de economistas do continente, os fisiocratas franceses, tomara como verdade o fato de que a terra, e o aluguel da terra, era a única fonte de renda líquida. E o ponto crucial do problema agrário era a relação entre os que cultivavam a terra e os que a possuíam, os que produziam sua riqueza e os que a acumulavam.”

HOBSBAWM, E. *A era das revoluções: 1789-1848*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 32-33, 36.



Retrato de François Quesnay, pintura do século XVIII.



### Imagens em contexto!

O cultivo agrícola e a criação de animais dominaram parte da paisagem rural britânica até meados do século XIX.

A pintura fornece um registro da cidade de Leeds, no norte da Inglaterra, em um estágio inicial de sua transformação em centro industrial, pouco antes de sua arquitetura ser dominada pela reconstrução maciça e pela expansão industrial no início daquele século.

26

## A fisiocracia e o liberalismo econômico

O absolutismo foi o principal alvo do pensamento político iluminista, e as práticas do mercantilismo, que você estudou no 7º ano, foram duramente criticadas por pensadores que se dedicaram ao estudo da economia. A intervenção do Estado na economia, o metalismo, a manutenção de níveis de exportação superiores aos de importação, os monopólios comerciais e os pactos coloniais foram amplamente contestados.

Os teóricos do liberalismo econômico tinham em comum a defesa da livre iniciativa e da autorregulação do mercado, que não necessitaria de intervenção ou controle do Estado para ocorrer. Assim como no pensamento político, porém, havia diversas propostas. A seguir, você estudará duas vertentes do pensamento econômico liberal: a dos fisiocratas franceses e a dos que defendiam o liberalismo clássico inglês.

### Os fisiocratas

Formada na França, a *fisiocracia* (do grego “poder” ou “domínio da natureza”) implicava a ideia de que a geração de riqueza se encontrava na propriedade da terra; portanto, a principal atividade econômica seria a agricultura. François Quesnay, que viveu de 1694 a 1774, na obra chamada *Quadro econômico*, de 1759, estabeleceu esse princípio e outros fundamentos do pensamento fisiocrata.

Além dele, destacou-se o marquês de Gournay, economista que viveu de 1712 a 1759, cuja frase “*Laissez faire, laissez passer*” (“Deixe fazer, deixe passar”) tornou-se marca do pensamento liberal francês. A ideia era deixar as coisas (em especial o mercado e a economia) seguirem o próprio ritmo, sem a necessidade de constantes intervenções do Estado.



Perspectiva de Leeds, pintura de Nathan Theodore Fielding, c. 1800.

### Curadoria

#### *História do pensamento econômico* (Livro)

E. K. Hunt; H. J. Sherman. Petrópolis: Vozes, 2013.

Nesse livro, ao longo de treze capítulos, são discutidas as doutrinas e a história do pensamento econômico e da formação do capitalismo contemporâneo. Entre outras abordagens, a obra analisa a elaboração da economia mercantilista, o liberalismo clássico e o papel ideológico do *laissez faire*.

## Liberalismo clássico inglês

No fim do século XVIII, a Inglaterra passava por um impactante fenômeno: a Revolução Industrial. Esse processo, que você estudará de forma aprofundada no próximo capítulo, impôs novos conceitos sobre a produção, o consumo e a circulação de bens e mercadorias, assim como sobre as relações de trabalho e o papel do Estado na economia. Nesse contexto, os liberais britânicos defenderam propostas que favoreciam a economia industrial.

A principal referência no período foi o pensador escocês Adam Smith, que viveu de 1723 a 1790. Autor do livro *A riqueza das nações*, publicado em 1776, em que fundamentou o liberalismo clássico, Smith contestou as práticas mercantilistas, defendendo a livre iniciativa econômica e a livre concorrência, o que incentivaria o trabalho e beneficiaria a nação.

Diferentemente dos fisiocratas, Smith e outros pensadores do liberalismo clássico entendiam que a geração de riquezas de uma nação não provinha da propriedade da terra, mas do trabalho humano.

Na perspectiva dele, o mercado detinha a capacidade de se regular pela **lei de oferta e procura**, sem medidas de controle do Estado. Para descrever o mecanismo de autorregulação do mercado, Smith utilizou a metáfora da *mão invisível*: um princípio impossível de visualizar, mas que agiria sobre preços, quantidade de produção etc., regulando-os conforme os interesses do mercado.

Os pensadores do liberalismo defendiam a ideia de que a riqueza era infinita, pois a partir dela era possível gerar mais riqueza. Em outras palavras, quanto mais alguém vendesse algo, mais capital acumularia. Gastando esse capital, essa pessoa impulsionaria a fabricação de outros bens, o que geraria mais renda e riqueza em um ciclo supostamente infinito.

**Lei de oferta e procura:** princípio segundo o qual o preço de mercado de um produto seria regulado pela proporção entre a oferta dessa mercadoria e a demanda (ou procura) por ela. Assim, a abundância de oferta de um produto ou serviço diminuiria seu preço, enquanto a escassez (ou falta) o aumentaria.



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2015.



### Imagens em contexto!

A palavra *mercado* pode ter vários sentidos e ser percebida de distintas maneiras. Na tirinha, o personagem observa que pode se transformar em um objeto a ser produzido, preparado e depois consumido, e questiona o sentido disso. O mercado, ao qual Adam Smith se refere, também envolve a ideia da força de trabalho produzida e reproduzida para gerar riqueza às nações.

27

• Comente com os estudantes que hoje se sabe que a riqueza tem limites, pois os recursos do planeta Terra não são ilimitados. No século XVIII, porém, a crença generalizada era de que os recursos eram ilimitados. Esse pensamento – basilar para a expansão do capitalismo – fundamenta práticas extrativistas e maneiras de produção que afetam gravemente os recursos naturais e ameaçam a continuidade da vida humana no planeta. Considere apresentar aos estudantes as discussões a respeito do Antropoceno, época geológica que teria se iniciado com a Revolução Industrial, quando a intervenção humana no planeta passou a ser mais profunda.

## Ampliando

De acordo com a economista Laura Valladão de Mattos:

“[...] apesar de Smith ser consensualmente associado à liberdade econômica, há muitas distorções na visão mais corrente sobre o autor no que concerne ao significado que esta assumiu em sua obra e às razões que ele aponta para a sua defesa. Não há como negar que Smith criticou duramente as diversas regulamentações e privilégios encampados pelos Estados nacionais de sua época e contrapôs a este conjunto de intervenções o seu ‘sistema de liberdade natural’. No entanto, as interpretações usuais sobre as razões pelas quais Smith rejeita o ‘intervencionismo’ e defende o ‘liberalismo’ são anacrônicas, estando muito mais relacionadas a concepções atuais sobre o funcionamento dos mercados, do que à visão que Smith tinha da economia e sociedade no final do século XVIII”.

MATTOS, L. V. As razões do *laissez-faire*: uma análise do ataque ao mercantilismo e da defesa da liberdade econômica na *Riqueza das Nações*. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 109-110, jan./mar. 2007.

• Parte das críticas de Smith ao mercantilismo devia-se aos privilégios que essa política acarretava para alguns grupos (sobretudo os de mercadores e proprietários de ramos da manufatura), em detrimento de outros (principalmente os de donos de terra, fazendeiros e trabalhadores rurais). Para ele, essa lógica de benefício a grupos específicos prejudicava a produção da riqueza de modo geral. No entanto, sua perspectiva não era unânime, e boa parte da burguesia não só era favorável ao intervencionismo que Smith criticava, como o praticava por meio da atuação política no Parlamento.

## Ampliando

No texto a seguir, Robert Darnton relaciona o iluminismo ao Antigo Regime, matizando as relações entre aristocratas e iluministas, o que colabora para romper com a imagem polarizada de antagonismo entre esses grupos.

“[...] o iluminismo foi uma coisa bem amena. Em 1778, quando toda a Paris fazia seus salamaleques diante de Voltaire, a última geração de *philosophes* já se tornara subsidiada, amimalhada e totalmente integrada na alta sociedade. Dez anos depois, homens como Morellet e Dupont empenhavam-se corajosamente em impedir o colapso do Antigo Regime, o que era absolutamente natural, pois o Alto Iluminismo era, em potencial, um de seus esteios mais importantes. Quesnay, Turgot e até Voltaire ofereceram um programa de reforma liberal, uma possibilidade de perpetuar a ordem social amortecendo seus conflitos. A ideia de subverter a sociedade, se algum dia chegou a lhes ocorrer, parecia-lhes-lhes monstruosa. Não só acreditavam na estrutura básica do Antigo Regime, como também achavam que devia se manter hierárquica [...]”

DARNTON, R.  
*O beijo de Lamourette*.  
São Paulo: Companhia  
das Letras, 1990. p. 122.

- O despotismo esclarecido floresceu em países menos desenvolvidos economicamente e mais submetidos aos interesses da nobreza feudal e do clero conservador, como a Rússia, a Espanha e Portugal. Apesar disso, reformas iluministas favoreceram a dispersão de reformas liberais, colocando a razão a serviço da máquina pública, mudando as leis e o funcionamento da burocracia e valorizando o ensino.

## O despotismo esclarecido

No século XVIII, alguns reis europeus empreenderam reformas inspiradas em princípios liberais e do iluminismo. Eles pretendiam modernizar a economia e a administração dos reinos, tornando-as mais eficientes, sem afetar as estruturas sociais (como os privilégios do clero e da nobreza) nem o poder absoluto que detinham. Essas reformas possibilitaram a formação de um tipo de governo que ficou conhecido como despotismo esclarecido.

Destacaram-se como déspotas esclarecidos José II, da Áustria, Frederico II, da Prússia (monarca que manteve constante diálogo com Voltaire, por meio de cartas e pessoalmente), Carlos III, da Espanha, Catarina II, da Rússia, e dom José I, de Portugal, que deixou a cargo do ministro Marquês de Pombal as reformas que influenciaram diretamente a política e a economia da América portuguesa, como você estudará adiante.

### A déspota russa Catarina II

Catarina II (ou Catarina, a Grande) governou o Império Russo de 1762 a 1796. Conectada ao circuito intelectual do período, a rainha correspondia-se com vários iluministas, entre os quais Diderot e Voltaire.

Catarina ampliou as universidades russas, diminuiu a violência das penas e aprovou, em 1773, o Editto da Tolerância, garantindo liberdade religiosa e de culto. Em 1783, fundou uma escola para moças nobres. Militarmente, reorganizou o exército e empreendeu uma série de guerras nas quais ampliou os territórios do império.

Em contrapartida, a rainha evidenciou os limites do despotismo esclarecido: reforçou os privilégios da nobreza, ampliando seus poderes políticos e garantindo-lhe a isenção de impostos, estendeu o regime de servidão no campo, reforçando a submissão dos servos aos nobres, e reprimiu violentamente protestos de camponeses contra a miséria e as péssimas condições de vida.



#### Imagens em contexto!

A reprodução de retratos dos déspotas esclarecidos era marcada pela representação de elementos que simbolizavam o poder, como o cetro, a coroa e o manto, típicos dos monarcas absolutistas. A pintura representa Catarina II no dia de sua coroação.



Retrato de Catarina II,  
pintura de Stefano Torelli,  
século XVIII.

- Valendo-se, por exemplo, do texto de Darton (*O beijo de Lamourette*), evidencie o fato de que o iluminismo não foi precursor da Revolução Francesa. Assim, é possível explicar aos estudantes que os pensadores iluministas não necessariamente tinham a intenção de promover uma revolução, mas as condições socioeconômicas e o engajamento de diversos grupos contribuíram para a transformação da sociedade. Percebe-se, pela interpretação historiográfica presente no texto de Darton, que os iluministas desejavam mais reformar o Antigo Regime do que, de fato, fazer uma revolução.

## Despotismo espanhol

O despotismo esclarecido na Espanha coincidiu com a ascensão da dinastia Bourbon ao poder depois de uma grave crise sucessória. Os Bourbon iniciaram uma série de reformas a fim de reorganizar o governo. As Reformas Bourbônicas, como ficaram conhecidas, atingiram tanto a Espanha como suas colônias e marcaram uma nova etapa na organização do Império Espanhol.

Na América, houve uma remodelação da organização territorial, administrativa e econômica. Para facilitar a administração, o governo acrescentou dois vice-reinos à América espanhola: o de Nova Granada (em 1717, restaurado em 1739 após breve reanexação ao Peru) e o do Rio da Prata (em 1776).

Além disso, os *criollos* foram excluídos de postos importantes, que passaram a ser ocupados apenas por funcionários espanhóis. Os jesuítas foram expulsos dos territórios do Império Espanhol sob a justificativa de que eles dificultavam a administração e constituíam um poder não submetido ao monarca.

Medidas progressistas, como concessão de liberdade de expressão e de imprensa, incentivo à propriedade privada e abertura dos portos para o comércio estrangeiro, foram empreendidas seguindo os **preceitos** do liberalismo.

O objetivo do governo era fortalecer o comércio espanhol e modernizar o sistema administrativo, mas essas transformações provocaram o descontentamento de alguns grupos.

Os *criollos*, que tinham vantagens políticas, econômicas e sociais no antigo sistema, viram seus privilégios e lucros diminuírem. Já os indígenas e integrantes de camadas populares nas colônias foram profundamente afetados pelo aumento dos impostos.

**Preceito:** regra, norma.

### Imagens em contexto!

Um dos monarcas responsáveis pela política de reformas na Espanha foi Carlos III, que reinou de 1759 a 1788. Entre as principais medidas implementadas por ele estavam a modernização do Estado, o fortalecimento da monarquia, o controle rígido da metrópole sobre os territórios na América, o aumento de impostos e a ampliação de forças militares.



Retrato de Carlos III, pintura de Anton Raphael Mengs, c. 1761.

ANTON RAPHAEL MENGES - MUSEU DO IPRAO, MADRI

### Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Explique por que o século XVIII ficou conhecido como o século das luzes.
2. Identifique aspectos do pensamento iluminista presentes no trabalho dos pensadores enciclopedistas do século XVIII. Explique por que eles foram perseguidos pela Igreja.
3. Explique o conceito de despotismo esclarecido e cite exemplos de medidas tomadas por monarcas que seguiram seus princípios.

### Agora é com você!

1. No século XVIII, acreditava-se que a luz da razão acabaria com a escuridão e a ignorância que se consideravam presentes nos dogmas religiosos. Por isso, esse período ficou conhecido como o século das luzes, e os pensadores que defendiam a razão como o atributo para compreender o mundo natural e a humanidade ficaram conhecidos como iluministas.

2. A valorização da racionalidade científica e o anticlericalismo estavam presentes nos volumes da *Enciclopédia*. Os iluministas criticavam as superstições e o pensamento religioso como parâmetros para entender e explicar o mundo, o que poderia afetar diretamente a influência e o poder da Igreja; por isso, foram perseguidos.

3. O despotismo esclarecido foi um tipo de governo no qual os monarcas absolutistas aplicaram reformas baseadas em princípios do liberalismo e do iluminismo. Podem ser citadas como exemplo de medidas as reformas empreendidas por Catarina II, da Rússia, que reformulou o exército, defendeu a liberdade de culto e investiu no conhecimento e no ensino, ou as Reformas Bourbônicas, na Espanha, executadas principalmente por Carlos III, que incluíram a expulsão dos jesuítas do império, o acréscimo de vice-reinos, a centralização da administração da América espanhola, excluindo *criollos* de cargos importantes do governo colonial, e o aumento de impostos e trabalhos compulsórios para a população indígena.

### Orientação para as atividades

Pensar historicamente ou desenvolver a atitude historiadora implica o domínio crescente da linguagem conceitual da história. Nas atividades do boxe "Agora é com você!", mobiliza-se a habilidade de definir um conceito de época (século das luzes) e um conceito interpretativo (despotismo esclarecido). Além disso, as atividades envolvem a caracterização do pensamento iluminista e sua associação a alguns pensadores. Pode ser interessante acompanhar a realização das atividades, precedendo-as de orientações para que os estudantes deem mais atenção ao trabalho de definição conceitual envolvido.

Por envolver a discussão dos impactos do iluminismo na visão sobre a América, a polêmica americana e o eurocentrismo com base na análise documental, a atividade 6 contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI02, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 1** e das **Competências Específicas de História nº 3 e nº 4**.

## Atividades

### Organize suas ideias

1. Ordem cronológica dos acontecimentos citados: c; a; b.

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

Correções: a) O iluminismo foi um movimento intelectual iniciado no século XVIII.

c) Os iluministas foram críticos ao absolutismo monárquico.

d) O iluminismo foi um movimento heterogêneo, cujos participantes criticavam a forma dogmática da Igreja de explicar fenômenos naturais e sociais.

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

### Aprofundando

4. O pensamento expresso na tirinha reforça a importância da argumentação e da constituição de uma opinião com base na lógica e na racionalidade. Para os iluministas, o conhecimento deveria ter fundamento lógico, construído com base na razão, pois só assim a ignorância ou erros seriam combatidos em qualquer área da vida humana. Conforme os iluministas, as opiniões influenciadas por ideias supersticiosas ou dogmáticas não são racionalmente fundamentadas.

## Atividades

Responda no caderno.

### Organize suas ideias

1. No caderno, copie em ordem cronológica os acontecimentos históricos listados a seguir.

- Os Atos de Navegação aprovados no governo de Cromwell estimularam o comércio inglês, mas prejudicaram economicamente os Países Baixos, o que causou uma guerra entre as duas nações.
- A Revolução Gloriosa reforçou o poder do Parlamento e os limites dos monarcas.
- Os monarcas da dinastia Stuart, Jaime I e Carlos I, que defendiam a ideia da origem divina dos reis, dissolveram o Parlamento inglês em diferentes ocasiões.

2. Analise as informações a seguir sobre o iluminismo e, no caderno, classifique as afirmativas em verdadeiras ou falsas. Em seguida, reescreva as sentenças incorretas, corrigindo-as.

- O iluminismo foi um movimento artístico do século XVI.
- Os iluministas defendiam o conhecimento construído com base na razão.
- Os iluministas apoiavam o regime absolutista.
- O iluminismo foi um movimento unificado em defesa da tradição dos dogmas da Igreja.

3. No caderno, associe corretamente os pensadores listados a seguir às respectivas ideias.

- Voltaire.
  - Barão de Montesquieu.
  - Jean-Jacques Rousseau.
  - Adam Smith.
- Propôs a divisão de poderes do Estado como forma de evitar governos despóticos.
  - Criticou a Igreja e o pensamento religioso, considerado supersticioso, e defendeu a liberdade de expressão e de pensamento.
  - Defendeu o livre mercado e a liberdade econômica, propondo que o mercado seria capaz de autorregulação.
  - Defendeu a existência da bondade natural do ser humano, além de propor as ideias de contrato social e de soberania do povo.

### Aprofundando

4. Analise a tirinha e descreva o princípio ou ideal iluminista que pode ser identificado nela.



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2015.

5. a) Em 1689, durante a chamada Revolução Gloriosa, após a deposição de Jaime II e a chegada ao poder de Maria Stuart e Guilherme III.

b) Segundo o documento, sem a aprovação parlamentar o monarca não podia suspender ou executar leis, criar impostos, manter exércitos em tempos de paz e impedir a liberdade de palavra aos membros do Parlamento.

c) Podem ser considerados em sua relação com os princípios liberais: o fim do poder absoluto concentrado na figura do monarca, a garantia de autonomia ao Poder Legislativo e a liberdade de ideias e de expressão no Parlamento.

## 5. Leia o documento a seguir e faça o que se pede.

“Considerando que tendo Jaime II abdicado e estando o trono **vacante**, Sua Alteza, o Príncipe de Orange, ordenou a eleição de deputados para o Parlamento, estes agora reunidos como representantes totais e livres desta nação, declaram:

1 – Que o pretensão poder de suspender as leis, ou a execução das leis, pela autoridade régia, sem o consentimento do Parlamento é ilegal. [...]

4 – Que o direito de cobrar impostos para o uso da Coroa, com o pretexto de privilégio, sem **outorga** do Parlamento, é ilegal. [...]

6 – Que o recrutamento e manutenção de um exército, em tempo de paz, é ilegal sem o consentimento do Parlamento. [...]

9 – Que a liberdade de palavra nos debates e atas do Parlamento não deve ser questionada em nenhuma corte ou lugar fora do Parlamento.”

DECLARAÇÃO dos Direitos, 1689. In: SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: SE: Cemp, 1979. p. 84.

- a) Em que momento histórico esse documento foi redigido?
- b) De que maneira esse documento limitou os poderes do monarca?
- c) Que princípios liberais estão presentes nesse documento?

## 6. No século XVIII, no contexto do iluminismo, as sociedades indígenas americanas se tornaram objeto de debate. De um lado, alguns europeus classificavam a América como “degenerada” ou “imatura” em relação à Europa. De outro, essas ideias eurocêntricas eram contestadas, por exemplo, por jesuítas *criollos* exilados na Europa. Essa discussão pública ficou conhecida como Polêmica do Novo Mundo.

Junte-se a um colega e leiam os textos a seguir. No primeiro deles, o filósofo holandês Cornelius de Pauw descreve seu ponto de vista sobre os indígenas americanos. No segundo, o jesuíta Francisco Clavijero apresenta sua visão.

“[...] eles são de uma preguiça imperdoável, não inventam nada, não empreendem nada, e não estendem a esfera de sua concepção além do que veem, [...] o desânimo e a falta absoluta daquilo que constitui o animal racional os tornam inúteis para si mesmos e para a sociedade.”

PAUW, C. de. Pesquisas sobre os americanos ou relatos interessantes para servir à história da espécie humana, 1774. *Apuê*: LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2000. p. 43.

“A organização que os espanhóis encontraram no México era muito superior àquela que os fenícios e cartagineses encontraram em nossa Espanha [...] Não há dúvida que os espanhóis naqueles remotos séculos [...] não possuíam a organização tão desenvolvida, suas artes tão florescentes e o conhecimento da natureza tão adiantado quanto os mexicanos do começo do século XVI.”

CLAVIJERO, F. J. *Historia antigua de México*. Cidade do México: Porrúa, 2003 [1964]. p. 63. Tradução nossa.

- a) De que modo os indígenas são descritos nos dois textos?
- b) Segundo De Pauw, por que os indígenas possuíam essas características? Clavijero contesta a visão de De Pauw ou a reforça? Como ele faz isso?
- c) De que maneira a Polêmica do Novo Mundo se relaciona ao contexto filosófico iluminista?

31

6. Nessa atividade, propõe-se um exercício de análise discursiva e de leitura inferencial sobre o ideário dos europeus no contexto do iluminismo acerca do que eles denominavam Novo Mundo. Espera-se que os estudantes examinem a construção dos argumentos nos dois textos e, ao mesmo tempo, compreendam os impactos do contexto filosófico sobre as visões a respeito das sociedades americanas. Para isso, inicie a atividade lendo cuidadosamente os dois excertos com a turma. O trabalho de leitura e de interpretação dos dois trechos é desenvolvido de forma gradativa nos itens a seguir.

Continua

Continuação

a) Nesse item, é preciso que os estudantes identifiquem as informações expressas nos dois textos. O autor do primeiro texto descreve os indígenas como “preguiçosos”, “pouco inventivos” e “inúteis”. No segundo texto, os indígenas são descritos em oposição aos espanhóis da Antiguidade como indivíduos dotados de uma “organização desenvolvida”, de “artes florescentes” e de um “conhecimento adiantado da natureza”.

b) Nesse item, é importante que os estudantes relacionem as informações verificadas nos dois textos para elaborar a resposta. Após enumerar uma série de características pejorativas, sem exemplificação, De Pauw declara que os indígenas não tinham razão nem qualquer outro atributo de animais racionais. Clavijero contesta as descrições de De Pauw ao comparar a civilização asteca à espanhola da Antiguidade, afirmando que na organização, nas artes e nos saberes os americanos nada ficavam a dever aos hispânicos, e até os superavam, no século XVI.

c) Nesse item, é fundamental que os estudantes articulem os conhecimentos sobre o iluminismo desenvolvidos ao longo deste capítulo à leitura minuciosa dos trechos apresentados. Espera-se que eles notem que, mesmo as conclusões dos dois autores sendo opostas, ambos operam nos mesmos parâmetros em suas explicações: a argumentação em torno da relação entre razão e civilização, com base em uma noção de progresso característica da filosofia iluminista. Ambos os autores consideram a civilização europeia como padrão para suas reflexões sobre as sociedades indígenas americanas. Apesar de Clavijero defender os astecas das acusações de irracionalidade, destacando, por exemplo, seu amplo conhecimento sobre a natureza (aspecto muito valorizado pelo pensamento iluminista) e sua forma de organização, tanto ele quanto De Pauw identificam nas sociedades europeias o modelo de civilização.

## Abertura

No início do capítulo, é proposta uma reflexão sobre a relação entre a Revolução Industrial e as formas de produção, consumo e descarte no mundo contemporâneo. Para isso, salienta-se a associação desse processo com o desenvolvimento das máquinas automáticas, dos meios de transporte de alta velocidade e, principalmente, com o consumismo e a produção de lixo. Para isso, a imagem de abertura é articulada a questões que visam incentivar os estudantes a refletir sobre os próprios hábitos de consumo.

## Atividades

1. Espera-se que os estudantes compreendam que, quanto mais se consome, mais lixo é produzido, pois são descartadas mais embalagens plásticas e objetos obsoletos ou quebrados. Todas as sociedades humanas geram resíduos, mas o consumismo, característico do capitalismo contemporâneo, é problemático por não ser sustentável, ou seja, os recursos naturais são consumidos mais rapidamente do que eles conseguem se regenerar. Além disso, os tipos de materiais descartados e a quantidade de lixo excedem os limites do que a natureza é capaz de processar.

2. Sim, pois com a Revolução Industrial teve início o processo de superprodução, e as pessoas foram incentivadas a consumir mais para dar vazão às mercadorias fabricadas. O consumismo desenfreado (principalmente o do plástico) está mais relacionado com a Terceira Revolução Industrial do que ao início do processo, mas, de qualquer forma, o mundo passou a mudar com intensa velocidade a partir da Primeira Revolução Industrial. Os estudantes podem chegar a essa conclusão ao ler, no texto: "Antes da Revolução Industrial, não havia, por exemplo, sapatos suficientes na Europa para atender a todas as pessoas que queriam comprar essa mercadoria. Hoje, sapatos e muitos outros produtos são fabricados em uma velocidade maior do que as pessoas conseguem consumir e descartados na natureza com a mesma rapidez".

Continua

## CAPÍTULO

# 2

## A Revolução Industrial

**M**áquinas automáticas, veículos de alta velocidade, uma gigantesca oferta de produtos e muita poluição! Esses elementos, que podem fazer parte de seu cotidiano, são o resultado de um dos processos mais importantes da história: a Revolução Industrial. Durante esse processo, mudaram muitas coisas: o modo como as pessoas trabalhavam e consumiam, as relações que estabeleciam umas com as outras, os impactos que causavam ao ambiente e até a maneira como compreendiam o tempo.

Antes da Revolução Industrial, não havia, por exemplo, sapatos suficientes na Europa para atender a todas as pessoas que queriam comprar essa mercadoria. Hoje, sapatos e muitos outros produtos são fabricados em uma velocidade maior do que as pessoas conseguem consumir e descartados na natureza com a mesma rapidez.

Neste capítulo, você vai estudar o início da Revolução Industrial e, também, algumas das características e consequências desse processo que ajudou a moldar o mundo de hoje.

Ilustração atual representando o excesso de consumo e de produção de lixo pela sociedade contemporânea.



GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

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

Responda oralmente.



1. Com base na imagem, indique a relação entre o consumismo e a produção de lixo na atualidade.
2. É possível relacionar a Revolução Industrial ao consumismo? Use o texto da abertura para justificar sua resposta.
3. De acordo com dados divulgados pelo Fundo Mundial para a Natureza (WWF) em 2019, o Brasil é o quarto país que mais produz lixo plástico no mundo. Em 2018, cada pessoa descartou, em média, 1 quilo desse material por semana. Essa média reflete a quantidade de lixo produzida por você e pelas pessoas com quem mora?
4. O que você pode fazer para consumir menos?

32

Dado numérico sobre a produção de lixo no Brasil foi retirado de: BRASIL é o 4º país do mundo que mais gera lixo plástico. WWF, 4 mar. 2019. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?70222/Brasil-e-o-4-pais-do-mundo-que-mais-gera-lixo-plastico>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Continuação

3. Pretende-se, com essa questão, incentivar os estudantes a reconhecer sua produção de lixo e a perceber o volume desses resíduos, propiciando indagações sobre seu destino e impactos, bem como sobre as restrições ao uso de plástico descartável (em algumas cidades brasileiras) e a existência de programas de reciclagem no local em que vivem.

4. Várias respostas são possíveis. Os estudantes podem citar: o reparo de aparelhos e vestimentas em lugar da substituição, a reutilização de objetos e a redução de compras por impulso, a valorização de experiências em vez de objetos, a preferência por alimentos naturais a industrializados e embalados etc.

## O início da Revolução Industrial

Revolução Industrial é um termo usado para nomear uma série de mudanças nas formas de produzir e consumir mercadorias. Essas mudanças começaram na Europa, entre 1750 e 1780, e se consolidaram entre 1830 e 1850, com o desenvolvimento das fábricas.

Alguns dos aspectos que caracterizaram a Revolução Industrial foram a utilização de máquinas e a automação de certas etapas da produção, a divisão e a especialização do trabalho e a grande quantidade de assalariados e fábricas. Além disso, a produção passou a ser realizada em larga escala e comercializada em nível local, regional e até mundial.

Essas transformações demoraram décadas para se concretizar e se desenvolverem de modo desigual em diferentes partes do mundo. O processo iniciou-se na Grã-Bretanha, alcançando países como a França (na primeira metade do século XIX), os diferentes Estados germânicos (por volta de 1850), o Japão (no fim do século XIX) e o Brasil (no século XX).

Desde a primeira fase da Revolução Industrial, a tecnologia não parou de se aperfeiçoar, dando origem a outras revoluções, que ocasionaram profundas transformações.

### Trocas comerciais e crescimento demográfico

Um dos fatores que possibilitaram a Revolução Industrial foi o aumento do comércio entre as metrópoles e suas colônias no século XVI, no período da expansão marítima europeia. Com essa atividade, as potências europeias acumularam muito dinheiro.

A riqueza acumulada, assim como o intercâmbio de culturas e conhecimentos entre as metrópoles e suas colônias, possibilitou a melhora nas condições de alimentação e saúde dos europeus, contribuindo para o crescimento da população.



Robô fazendo arremessos durante intervalo de jogo de basquete nos Jogos Olímpicos de Tóquio, Japão. Foto de 2021.

THOMAS COEX/AFP



#### Imagens em contexto!

Com lances milimetricamente calculados, o robô jogador de basquete chamou a atenção dos espectadores dos Jogos Olímpicos de Tóquio, que estavam programados para 2020, mas, por causa da pandemia de covid-19, foram adiados para 2021. A quantidade de robôs especializados em diferentes tarefas, antes realizadas exclusivamente por humanos, é cada vez maior. A área da robótica faz parte do que os especialistas chamam de Quarta Revolução Industrial, que teve início na década de 2010. Estima-se que os robôs assumam cada vez mais tarefas de produção e serviço, substituindo a ação humana de forma parcial ou total.

33

## Objetivos do capítulo

- Apresentar e analisar os fatores que contribuíram para o pioneirismo britânico na industrialização, e a relação existente entre a Revolução Industrial e o colonialismo.
- Analisar os impactos econômicos, sociais e ambientais da Primeira Revolução Industrial, demonstrando o envolvimento de diferentes sujeitos no processo.
- Caracterizar a invenção das primeiras máquinas e sua relação com o desenvolvimento da indústria têxtil.
- Identificar as características da Primeira Revolução Industrial, abordando aspectos como o processo de urbanização, o desenvolvimento dos meios de transporte, a importância do carvão e o aumento da poluição.
- Analisar a formação do movimento operário europeu, caracterizando o ludismo e o cartismo.
- Caracterizar o cotidiano dos trabalhadores das fábricas, assinalando as mudanças sociais, culturais e econômicas decorrentes da industrialização.

### Justificativa

Os objetivos são pertinentes pois incentivam o desenvolvimento de conhecimentos fundamentais para compreender as bases da sociedade contemporânea. Ao abordar a transformação do processo produtivo, demonstram-se os diversos interesses por trás da produção em massa de artigos industrializados. Nesse sentido, os procedimentos de analisar a formação do movimento operário europeu e o cotidiano dos trabalhadores nas fábricas são fundamentais para sensibilizar os estudantes quanto à importância dos direitos voltados aos trabalhadores. A caracterização das outras transformações advindas da Revolução Industrial, tais como o processo de urbanização, permite compreender a raiz de importantes questões atuais, fornecendo aos estudantes os fundamentos para pensar em possíveis soluções.

- Nesse capítulo, a Revolução Industrial é compreendida como processo radical de transformação social, econômica e política e de criação de novas formas sociais. Essa ideia é tributária da noção moderna de revolução que integra o vocabulário da história.
- Na caracterização da Revolução Industrial, consideram-se a ordem temporal das transformações e certas características estruturais. É necessário reforçar isso para os estudantes. Assim, incentive-os a perceber a cronologia apresentada e a se apropriar dela, indicando a duração relativamente longa do fenômeno e sua espacialização desigual ao longo do tempo.

O conteúdo da seção “Cruzando fronteiras” mobiliza a habilidade EF08HI03, pois trata dos antecedentes econômicos da Revolução Industrial.

### Cruzando fronteiras

Nessa seção, são articuladas informações textuais à análise de um gráfico para abordar o crescimento demográfico europeu. O objetivo é sensibilizar os estudantes para a estreita conexão entre o aumento populacional no continente e a necessidade de mais produtos, como roupas e sapatos, para essa população, um dos fatores que impulsionaram a Revolução Industrial por meio do desenvolvimento de máquinas que produziam mais mercadorias em menor tempo.

#### Atividades

1. No ano de 1400 havia 100 milhões de habitantes no continente europeu; em 1800 esse número saltou para aproximadamente 220 milhões. O número de habitantes aumentou 2,2 vezes, crescendo cerca de 120% nesse período.
2. O crescimento populacional se deveu à melhora nas condições de saúde e de alimentação no continente europeu, advinda do grande acúmulo de riquezas e das trocas de conhecimento e culturas entre metrópoles e colônias no contexto da expansão marítima.
3. Espera-se que os estudantes comentem que, com o grande crescimento demográfico no continente europeu, aumentou a demanda por diversas mercadorias, que precisaram ser produzidas cada vez mais rápido e em maior quantidade. Isso teria impulsionado as mudanças nas formas de consumir e de produzir – com a automação de certas etapas de produção, a divisão e a especialização do trabalho e a fabricação de mercadorias em larga escala – que caracterizaram a Revolução Industrial.

## Cruzando fronteiras

O intercâmbio de culturas e de conhecimentos entre povos de diferentes lugares ocorrido após a expansão marítima europeia favoreceu, por exemplo, o aprimoramento da agricultura e da pecuária.

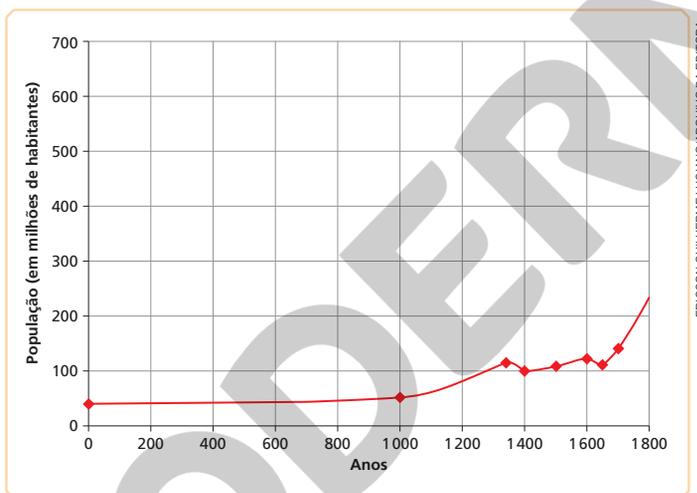
Diferentes produtos circularam entre a América e a Europa, onde foram adaptados e salvaram regiões inteiras da fome. Um desses produtos foi a batata, que passou a ser produzida em várias regiões do continente europeu.

Nesse contexto, ocorreu a consolidação da filosofia moderna e, com ela, a valorização das experiências e do método científico, possibilitando importantes avanços nos conhecimentos sobre saúde.

Todos esses fatores contribuíram para um grande crescimento demográfico na Europa. Entre os séculos XVI e XVII a população dessa região quase duplicou. Como consequência, aumentou a procura por mercadorias, como roupas e sapatos, que precisavam ser produzidas cada vez mais rápido e em maior quantidade.

Para refletir sobre esse tema, analise o gráfico a seguir e, depois, faça o que se pede.

#### Europa: dinâmica populacional – 200-1800



FONTE: ZINKINA, J.; KOROTAYEV, A.; ALESHKOVSKII, I. The demographic transition in the First World: the nineteenth century. In: GRININ, L. E. et al. (ed.). *Globalistics and globalization studies: global evolution, historical globalistics and globalization studies*. Volgograd: Uchitel, 2017. p. 185.

Responda no caderno.

1. Quantos milhões de habitantes havia na Europa em 1400 e em 1800? Em quantas vezes o número de habitantes aumentou nesse período?
2. Explique a razão desse grande crescimento populacional.
3. Relacione o crescimento populacional europeu no século XIX à Revolução Industrial.

### Interdisciplinaridade

A abordagem sobre o crescimento demográfico europeu pode ser relacionada a procedimentos de análise comuns em história e em geografia (leitura de gráficos, por exemplo), e também ao desenvolvimento de habilidades específicas desse último componente curricular, como a EF08GE03 – “Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial)”.

## Do artesanato à maquinofatura

No período anterior à Revolução Industrial, a maioria das pessoas vivia no meio rural e trabalhava com agricultura e pecuária. As mercadorias eram feitas pelos artesãos.

Os artesãos se organizavam nas corporações de ofício ou nas guildas. Nessas associações, eles conseguiam regulamentar o processo produtivo, negociar os preços e controlar a concorrência e o comércio de determinados artigos em uma cidade.

Os regulamentos para controlar, por exemplo, os modos de trabalho, as matérias-primas utilizadas e a quantidade de mercadorias eram muito rígidos. Assim, os artesãos não conseguiam aumentar a produção para atender a demanda dos consumidores.

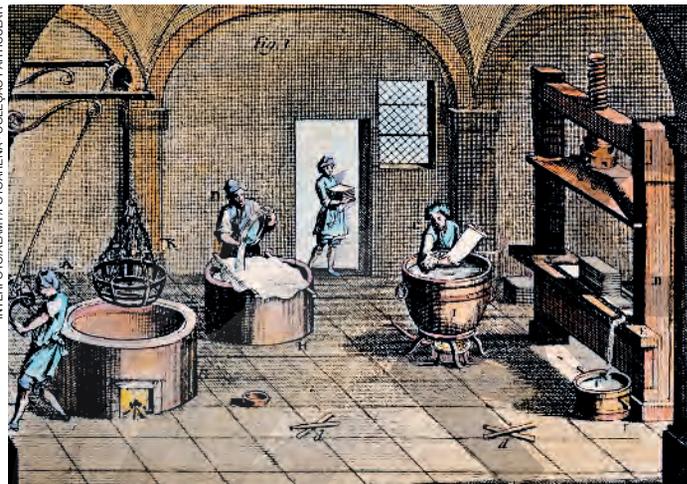
Naquele período, foram desenvolvidas outras formas de produção, como a doméstica, que começou a ser implementada por volta do século XVI. Nesse sistema, os artesãos recebiam a matéria-prima para produzir determinada mercadoria, mas a venda era feita por um comerciante. Nesse caso, o artesão tinha conhecimento de todo o processo de produção, mas não do mercado no qual seu produto era vendido.

Por volta da metade do século XVII, começaram se formar as manufaturas. A produção passou a ser realizada em grandes oficinas, nas quais os artesãos se reuniam e o trabalho era dividido em etapas, cabendo a cada trabalhador a responsabilidade por uma delas.



JEAN BOURDICHON - BIBLIOTECA DA ESCOLA DE BELAS ARTES, PARIS

As quatro condições sociais: trabalho, pintura de Jean Bourdichon, século XVI.



Produção de papel em uma manufatura, gravura colorizada do século XVIII.

### Imagens em contexto!

Na imagem do século XVI está representado o sistema doméstico, em que uma família sozinha produzia o objeto que seria vendido. Já na imagem do século XVIII, é representada uma manufatura. Nesse sistema, o trabalhador perdia a noção do processo de produção como um todo e do mercado, pois recebia um salário para executar apenas uma função, a mando de um patrão ou mestre.

As comparações entre as formas de produção artesanal e a manufatura e a maquinofatura contribuem para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 2**.

- As referências às guildas, às corporações de ofício e ao artesanato, característicos da economia urbana medieval, remetem a conteúdos estudados no 6º ano. Se considerar pertinente, retome o conteúdo e, dependendo do conhecimento da turma, incentive comparações entre o processo histórico de formação de uma economia urbana ao final da Idade Média, com a diminuição dos poderes feudais, e da consolidação da economia fabril, com o consequente enfraquecimento dos poderes das corporações de ofício.

- O sistema doméstico também era conhecido, em inglês, como *putting out system* ou *cottage industry* (em referência às *cottages*, moradias populares nas quais se realizava a produção). Esse sistema implicava o pagamento por trabalho realizado – não exatamente por tempo (dias e semanas trabalhados), como no sistema de fábrica. Esse tipo de produção existe até hoje em muitos locais, incluindo o Brasil.

## Curadoria

*Estou me guardando para quando o carnaval chegar* (Filme)

Direção: Marcelo Gomes. Brasil, 2019. Duração: 85 min.

Quase todos os habitantes da pequena cidade pernambucana de Toritama estão envolvidos na produção de *jeans*. Eles não são empregados de uma grande fábrica; recebem por peça finalizada, trabalhando de segunda a segunda durante todo o ano. Os dias de Carnaval são os únicos nos quais a cidade inteira para. O documentário é um exemplo, para a finalidade desse capítulo, da persistência de regimes de trabalho, como o sistema doméstico, em sociedades industriais.

- Foram fundamentais para o início da Revolução Industrial as dinâmicas sociais e políticas que contribuíram para a criação de necessidades, as quais seriam supridas pela modernização do maquinário. Entre as transformações políticas e sociais referidas no texto, é importante destacar a desestabilização do absolutismo e das hierarquias sociais do Antigo Regime, que favorecia a valorização do trabalho mecânico e técnico, antes visto como indigno ou inferior, e o fortalecimento da burguesia mercantil, cujo capital acumulado seria empregado nas manufaturas, instaurando uma competição que diminuiria o poder das guildas e demais corporações de artesãos.
- É interessante chamar a atenção dos estudantes para o fato de que, antes da industrialização, produzia-se conforme o pedido ou a capacidade, ao passo que, hoje em dia, as mercadorias são produzidas com o objetivo de incentivar necessidades e desejos. Trata-se de uma oportunidade para desenvolver um debate a respeito do consumismo e das práticas econômicas e culturais da sociedade atual.
- O desenvolvimento de maquinários está relacionado a trocas culturais entre diferentes sociedades. A roda de fiar, por exemplo, chegou à Europa pelo Oriente Médio e foi aperfeiçoada com a inserção do pedal por Johann Jurgens, por volta de 1530. Com ela, o tempo gasto para transformar as fibras têxteis em fios e enrolá-los a uma bobina foi reduzido pela metade.

#### Meio de produção:

utensílio, ferramenta ou qualquer outro instrumento utilizado no processo de produção de determinada mercadoria.

**Patentear:** registrar legalmente uma invenção de utilidade pública.

#### Imagens em contexto!

Muitos trabalhadores ingleses se revoltaram quando a lançadeira volante foi inventada, pois com ela diminuiu o número de operários contratados. Um grupo desses trabalhadores atacou a casa de John Kay em 1753, obrigando-o a fugir e a refugiar-se na França. Na imagem, o artista representou o momento desse ataque. Note que Kay está sendo enrolado em um largo tecido, que é puxado pela personagem à qual ele tenta se agarrar, uma mulher representada utilizando volumosas vestes.

## A formação das fábricas e as primeiras máquinas

O artesanato, o sistema doméstico e a manufatura não foram suficientes para atender à demanda por mercadorias. Diante disso, alguns burgueses começaram a utilizar máquinas em seus galpões para acelerar a produção. Assim, a manufatura transformou-se em maquinofatura.

Como as máquinas realizavam determinados processos de modo mais rápido e mais barato que os operários, os lucros dos donos desses **meios de produção** aumentaram muito. Eles passaram, então, a agrupar um número cada vez maior de trabalhadores e máquinas em determinados espaços, dando origem às fábricas, um dos principais símbolos da primeira fase da Revolução Industrial.

Com essas transformações, a burguesia se tornou mais poderosa e a economia se voltou cada vez mais para a indústria, afastando-se das práticas mercantilistas que caracterizaram o expansionismo europeu dos séculos XV a XVIII.

A invenção das máquinas fez parte do contexto da mudança de mentalidade que ocorreu na Europa entre os séculos XV e XVIII. Nesse período, a ciência passou por um processo de valorização, e as descobertas científicas e os inventos se multiplicaram. Essas inovações eram direcionadas, principalmente, às atividades de mineração e tecelagem.

Em 1733, o inglês John Kay **patenteou** a invenção da lançadeira volante. Com essa ferramenta, foi possível dobrar a produtividade da indústria têxtil. O mecanismo facilitava a tarefa de entrelaçar os fios para a confecção do tecido e era operado por apenas um artesão – para movimentar as máquinas antigas eram necessários até três trabalhadores.

No mesmo período, inventores aperfeiçoaram as máquinas existentes e criaram outras, como as movidas a força hidráulica e a vapor. Assim, a mecanização tornou-se uma das principais características dessa fase da Revolução Industrial.

John Kay, inventor da lançadeira volante, pintura de Ford Madox Brown, 1753.



ARTÉFICIAL/W/PHOTORENA - MANCHESTER TOWN HALL, MANCHESTER

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

- A pintura reproduzida nesta página apresenta uma interpretação posterior e peculiar do evento que envolveu os ludistas e o inventor John Kay. Ela faz parte dos *Murais de Manchester*, no Reino Unido, obra pública de Ford Madox Brown que conta, em doze imagens, a história da cidade entre o domínio romano e o século XVIII. Esses murais – aos quais os críticos atribuem um tom satírico – foram executados entre 1879 e 1893.

## O pioneirismo inglês

Os ingleses popularizaram e aperfeiçoaram muitas invenções que resultaram na automatização das máquinas e contribuíram para que o país fosse o primeiro a realizar a Revolução Industrial. Isso foi favorecido por diversos aspectos culturais, econômicos e sociais.

As políticas mercantilistas adotadas a partir do século XVI e, principalmente, o processo das Revoluções Inglesas que marcou o aumento da influência da *gentry* na Inglaterra foram muito importantes.

A expansão comercial foi favorecida pelo fato de a maioria dos integrantes do Parlamento ser da *gentry* e, portanto, ter interesses comerciais. Além disso, após a promulgação dos Atos de Navegação, em 1651, durante o governo republicano de Oliver Cromwell, a marinha inglesa se tornou uma potência mundial.

O acúmulo de capital pelos ingleses também foi beneficiado pelo grande mercado consumidor, principalmente o externo, que teve diversas altas entre 1660 e 1760. Nesse período, as exportações britânicas aumentaram de três a quatro vezes. As causas desse crescimento estavam relacionadas à poderosa marinha mercante e, também, às bem-sucedidas estratégias comerciais do país.

Além disso, a Inglaterra apresentava mais estabilidade política que as outras potências europeias, pois tinha conseguido controlar os graves problemas de fome. Essa situação se devia também ao fato de os integrantes do Parlamento concordarem em priorizar as políticas de obtenção de lucro. Para completar, a monarquia parlamentarista estava amparada nos princípios de liberdade individual, que era o objetivo de muitos daqueles que protestavam na Europa naquele momento.

No mesmo período, a França, uma de suas principais concorrentes comerciais, enfrentava escassez de alimentos e uma forte crise econômica. Portugal e Espanha, por sua vez, estavam em declínio econômico.

Dados numéricos sobre as exportações inglesas foram retirados de: LANDES, D. S. *Prometeu desacorrentado: transformação tecnológica e desenvolvimento industrial na Europa Ocidental, desde 1750 até a nossa época.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. p. 91.

### Imagens em contexto!

Com a promulgação dos Atos de Navegação, a Inglaterra se tornou uma potência naval da Idade Moderna. Nessa pintura, o artista John Cleveley representou o estaleiro naval de Deptford Dockyard, no Rio Tâmisa (região de Londres), para evidenciar a grandeza da marinha real britânica.



Lançamento no Deptford Dockyard, pintura de John Cleveley, c. 1750.

## Curadoria

**A era das revoluções: 1789-1848 (Livro)**

Eric Hobsbawm. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

Nessa obra, o historiador britânico analisa os principais processos históricos do período compreendido entre 1789 e 1848, construindo a imagem de uma sociedade produzida pelas revoluções e abordando o início do uso de termos empregados até hoje, como *industrial*, *classe média* e *nacionalismo*.

Ao tratar do pioneirismo da Inglaterra no desenvolvimento de máquinas, tornando-a o primeiro país a promover a Revolução Industrial, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF08HI02 e EF08HI03.

- Normalmente, inicia-se o estudo da Revolução Industrial com a experiência histórica britânica, mas em outros espaços nacionais, no mesmo momento, instalaram-se fábricas e meios técnicos que possibilitaram a transformação da manufatura em maquinofatura. Para demonstrar isso aos estudantes, é possível citar o tear mecânico, inventado por Joseph-Marie Jacquard, na França, em 1804. Tratava-se de uma máquina mais complexa do que as inventadas pelos ingleses, pois apresentava um sistema que tornava automáticas as operações repetitivas, até então realizadas manualmente por operários. Jacquard inventou um sistema de cartões metálicos perfurados que controlavam determinados movimentos da lançadeira, a qual podia ser programada para a produção têxtil. Foi, assim, uma das tecnologias que deram início à utilização do código binário, base dos computadores.

• Os mercados visados pela Inglaterra não eram somente os europeus, mas também os americanos, africanos e orientais. A indústria padronizava as mercadorias, reduzindo os custos de produção. Dessa maneira, as estratégias comerciais inglesas se tornaram cada vez mais sofisticadas que as dos outros países.

### Interdisciplinaridade

Na atividade proposta no boxe “Se liga no espaço!”, sobre a pintura *Sr. e Sra. Andrews*, considera-se o caráter simbólico da representação da terra na aparente cena familiar de uma caçada. Há, portanto, uma relação com a habilidade EF69AR02 – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço” – do componente curricular arte.

#### Resposta do “Se liga no espaço!”:

Ao comentar a imagem, ressalte o uso de conceitos históricos, como *gentry*, termo empregado na época para designar a nobreza rural enriquecida, uma das protagonistas da Revolução Industrial. Para salientar a riqueza dos membros da *gentry*, o artista os retratou finamente vestidos, mas sua principal estratégia foi comunicar que eles eram donos de grandes extensões de terra. Como a terra se tornou uma mercadoria por meio do processo de cercamento, quanto mais terras uma família possuísse, mais rica ela seria.

### A terra como mercadoria

Outro fator que contribuiu para o pioneirismo inglês na Revolução Industrial foi a quantidade de mão de obra disponível para as fábricas, em razão do processo de arrendamento e cercamento dos campos.

No século XVI, durante a Reforma Anglicana, o rei Henrique VIII confiscou amplos territórios pertencentes à Igreja Católica, os quais foram vendidos ou doados para os integrantes da *gentry*.

Na época, os campos eram ocupados por camponeses, que podiam ser os donos das terras ou arrendatários, nobres e outros proprietários. Além disso, existiam as terras comunais, que pertenciam aos senhores, mas podiam ser utilizadas coletivamente para atividades como pastoreio e coleta de lenha.

Para aproveitar a alta de preços decorrente do crescimento da economia nos séculos XVI e XVII, os proprietários rurais ingleses passaram a cobrar o arrendamento de todos os camponeses e obrigaram muitos deles a sair das terras em que viviam.

A partir do século XVIII, esse processo passou a ser regulamentado pelos *Enclosure Acts* (“Decretos das Cercas”), que determinavam o *enclosure* (“cercamento dos campos”), transformando a terra em mercadoria que podia ser vendida e comprada.



Responda no caderno.

#### Se liga no espaço!

Analise a pintura. Nela Thomas Gainsborough representou dois membros da *gentry* com roupas elegantes e acessórios de caça. Nessa imagem, qual é o papel da grande extensão de terras desenhada atrás dos dois personagens?



*Sr. e Sra. Andrews*, pintura de Thomas Gainsborough, 1750.

38

### Curadoria

#### *Das sesmarias à resistência ao cercamento: razões históricas dos Fundos de Pasto (Artigo)*

Luiz Antonio Ferraro Júnior; Marcel Bursztyn. *Dossiê. Caderno CRH, Salvador, v. 23, n. 59, p. 385-400, maio/ago. 2010.*

O artigo aborda o surgimento, no Brasil, na década de 1970, de reservas territoriais chamadas de Fundos de Pasto, cujo desenvolvimento teve como exemplo os cercamentos britânicos realizados no período estudado no capítulo. Além de mostrar como eventos ocorridos em sociedades diversas e em diferentes períodos podem servir como exemplo para outras experiências, o artigo apresenta-se como uma boa contextualização sobre como a questão da terra é tratada no Brasil.

## Mão de obra e recursos

Ao longo do processo de retirada dos camponeses, que durou séculos, as terras passaram a ser administradas pelos arrendatários e proprietários capitalistas, que as utilizaram principalmente para a produção agrícola, aumentando bastante a oferta de alimentos na região.

Foram empregadas nessa produção técnicas agrícolas avançadas, o que possibilitou a redução do número de trabalhadores. Além disso, a criação de ovelhas aumentou muito no século XVIII, pois a lã era uma das principais matérias-primas utilizadas na crescente indústria têxtil. Esse trabalho também demandava pouca mão de obra.

Dessa maneira, muitos camponeses ficaram desempregados e, assim como os artesãos falidos e os imigrantes judeus e irlandeses, tornaram-se mão de obra barata para as fábricas.

Por último, havia na Grã-Bretanha abundante oferta de recursos naturais necessários para a construção e o funcionamento das primeiras máquinas industriais, pois o subsolo da ilha era rico em carvão mineral e ferro.

O carvão mineral era mais eficiente que o carvão vegetal. Por isso, foi o escolhido como combustível para as máquinas a vapor. O ferro, por sua vez, foi utilizado na construção das máquinas, das ferramentas e das estradas de ferro, fundamentais para escoar a produção industrial em um segundo momento do processo de industrialização.



Campos cercados de muros de pedra no condado de Cumbria, Reino Unido. Foto de 2019.

Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. Descreva as principais mudanças nas formas de produzir que caracterizaram a Revolução Industrial.
2. Como se formaram as primeiras fábricas na Inglaterra?
3. O início da Revolução Industrial afetou apenas o espaço urbano? Justifique.

## Agora é com você!

1. Entre as mudanças que caracterizaram a Revolução Industrial, é possível citar a utilização de máquinas, a automação de etapas da produção, a divisão e a especialização do trabalho, a expansão do trabalho assalariado, o surgimento das fábricas, a produção em larga escala e o comércio em nível local, regional e mundial.

2. Para acelerar a produção de mercadorias, alguns burgueses começaram a instalar máquinas em seus galpões, de modo que o processo produtivo passou de manufatura para maquinofatura. Como os lucros aumentaram muito com esse processo, os donos desses meios de produção passaram a agrupar um número cada vez maior de máquinas e trabalhadores em seus galpões, dando origem às fábricas.

3. Não. A Revolução Industrial não apenas afetou o ambiente rural, como também dependeu bastante dele. O aumento da produção de alimentos, refletindo-se em crescimento populacional, contribuiu para a elevação do consumo, que, por sua vez, impulsionou mais atividades produtivas. Da mesma forma, o fornecimento de matéria-prima para as fábricas dependia fundamentalmente do campo, o que contribuiu para os cercamentos. Isso mudou as atividades produtivas rurais e causou o deslocamento de grandes contingentes de pessoas para as cidades.

### Orientação para as atividades

Para realizar as atividades do boxe “Agora é com você!”, os estudantes precisarão caracterizar e explicar processos históricos. Procure ler com eles o texto-base do livro do estudante e analisar cada processo ou contexto histórico mencionado, anotando suas principais características. Depois, peça-lhes que elaborem as respostas e, no momento da correção, sugira-lhes a reescrita caso não tenham alcançado autonomia textual.

## Curadoria

**A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade (Livro)**

Edward Palmer Thompson. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2012.

Nesse primeiro volume de sua obra clássica, o historiador se dedica a analisar a formação da classe operária britânica em seus anos iniciais, entre 1780 e 1832. Constitui uma referência bibliográfica fundamental para a abordagem histórica que reconhece o protagonismo de personagens até então excluídos da historiografia, como os integrantes da classe operária.

## Curadoria

### O algodão brasileiro na época da Revolução Industrial (Artigo)

José Jobson de Andrade Arruda. *América Latina en la Historia Económica, México*, v. 23, n. 2, p. 167-203, 20 maio 2016. Disponível em: <http://alhe.mora.edu.mx/index.php/ALHE/article/view/712>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Nesse artigo, José Jobson de Andrade Arruda analisa a exportação do algodão brasileiro para países como Grã-Bretanha, França e Portugal, demonstrando a intrínseca ligação entre o mundo colonial e os países europeus envolvidos no contexto da Revolução Industrial.

**Seriado:** em série, seguindo a lógica da linha de montagem, em que diversos trabalhadores operam máquinas com funções específicas.

Dados numéricos sobre a matéria-prima na indústria inglesa foram retirados de: LANDES, D. S. *Prometeu desacorrentado: transformação tecnológica e desenvolvimento industrial na Europa Ocidental, desde 1750 até a nossa época*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. p. 91.

Dados numéricos sobre o algodão usado na indústria em Liverpool foram retirados de: PEREIRA, T. A. Z. *Algodão e comércio internacional do Brasil durante a Revolução Industrial*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.



#### Imagens em contexto!

A maior parte do algodão consumido na Grã-Bretanha provinha de suas colônias na Índia e na América do Norte. Nesse último local, o produto era cultivado por negros escravizados. A partir da última década do século XVIII, a América portuguesa se tornou um dos principais fornecedores da mercadoria, chegando a produzir, também com uso de trabalho escravizado, 40% do algodão utilizado na cidade de Liverpool.

Colhedores de algodão, pintura de William Aiken Walker, século XIX.

## A Primeira Revolução Industrial

Durante a primeira fase da Revolução Industrial, as máquinas foram sendo adotadas e aperfeiçoadas aos poucos, e não substituíram completamente a produção artesanal ou a manufatureira, que existem até hoje.

A princípio, na indústria têxtil foi utilizada como matéria-prima apenas a lã produzida nos campos britânicos. Depois, a lã foi substituída pelo algodão, pois a produção desse material era mais barata. Além disso, os tecidos de algodão duravam menos e precisavam ser recomprados com mais frequência, o que aumentava o lucro dos comerciantes. Assim, o algodão foi a matéria-prima da revolução e seu consumo, apenas na Grã-Bretanha, aumentou mais de doze vezes entre as décadas de 1770 e 1800.

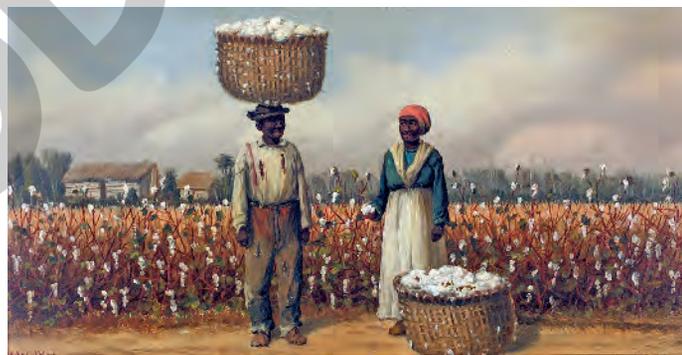
A partir do momento em que as máquinas a vapor começaram a ser usadas, a produção passou a ser feita de modo **seriado** e em larga escala. Para manter o ritmo de produção, era preciso exportar as mercadorias, pois o mercado interno não tinha condições de absorvê-las. Assim, a indústria britânica passou a depender do mercado externo, principalmente o colonial, para adquirir matéria-prima e para vender as mercadorias produzidas.

## O aperfeiçoamento dos meios de transporte

Com o aumento constante da produção nas fábricas, foi necessário pensar também em meios para transportar rapidamente as mercadorias entre as cidades, os campos e os portos.

O vapor foi muito utilizado nos motores das máquinas da indústria têxtil e para movimentar diversos outros tipos de maquinário, tornando-se a principal fonte de energia do período.

Em 1807 foi construído o *North River Steamboat*, o primeiro barco a vapor, inventado pelo estadunidense Robert Fulton. O barco ficaria conhecido informalmente como *Clearmont*.



HISTORY AND ART COLLECTION/LALAY/ FOTOFRENA - COLEÇÃO PARTIBOLAR

- Entre os séculos XVIII e XIX, o algodão utilizado na indústria têxtil britânica era produzido em lugares tão distantes entre si quanto o sul dos Estados Unidos, a Índia e o nordeste brasileiro. É importante destacar o fato de que no sul dos Estados Unidos e no nordeste brasileiro era utilizada mão de obra escravizada. Assim, enquanto o trabalho assalariado se generalizava na Grã-Bretanha e em outros países da Europa Ocidental, a escravidão permanecia como regime de trabalho integrado à industrialização, e não contrário a ela. Não havia, portanto, uma contradição necessária entre o desenvolvimento do capitalismo industrial e as formas de trabalho compulsório, como a escravidão.

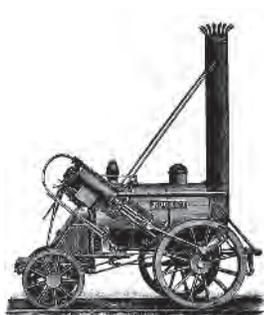
A primeira travessia oceânica com esse tipo de embarcação ocorreu alguns anos depois, em 1819. Nessa viagem, foi utilizado o barco britânico *Savannah*, que combinou a tecnologia da máquina a vapor com a propulsão a velas e levou um mês para percorrer o trajeto entre o Reino Unido e os Estados Unidos.

Por tornar a navegação menos dependente de fatores como o vento e as correntes marítimas, a invenção do barco a vapor inaugurou uma nova era nos transportes e no comércio mundial.

A locomotiva a vapor foi inventada pouco tempo depois e provocou outras transformações. A primeira estrada de ferro destinada a passageiros foi projetada pelo engenheiro George Stephenson e inaugurada em 1825, conectando as cidades de Darlington e Stockton, no Reino Unido. As locomotivas que percorriam essa ferrovia alcançavam a velocidade de 24 quilômetros por hora.

Os trens foram fundamentais para integrar regiões onde a navegação fluvial não era possível, realizando o transporte de pessoas e mercadorias entre os portos e o interior do território. Além disso, a construção das estradas de ferro impulsionou as atividades relacionadas à siderurgia e ao carvão.

Para construir estradas, era necessário ferro fundido. Esse material era produzido com uso de máquinas a vapor, movidas a carvão, que também alimentava as locomotivas. Assim, o consumo de ferro e o de carvão se **retroalimentavam** e movimentaram a economia britânica a partir de então.



GRANGER/LAMYFOTOREMA - COLEÇÃO PARTICULAR

Representação da locomotiva Rocket, de 1829, projetada por George e Robert Stephenson, em gravura do século XIX.

**Retroalimentar-se:** alimentar um ao outro.



Responda no caderno.

**Se liga no espaço!**

Em que parte da Europa o número de ferrovias era maior? Explique os fatores que contribuíram para isso.

### Europa: grandes centros industriais e ferrovias – século XIX



ANDERSON DE ANDRADE RIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

**Resposta do “Se liga no espaço!”:** No Reino Unido e no centro-norte da Europa Ocidental. No Reino Unido, por exemplo, contribuiu para isso a abundante oferta de carvão mineral e ferro, recursos naturais necessários para a construção das ferrovias.

FONTE: VICENTINO, C. *Atlas histórico: geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 122.

## Ampliando

O texto a seguir apresenta o impacto generalizado da expansão das ferrovias na constituição do chamado “mundo moderno”.

“[...] o trem provocou mudanças em nível concreto e físico, moldando diferentes regiões pelo mundo. Além das transformações visíveis aos olhos, o ritmo de vida das pessoas também foi alterado, tendo estas modificações inconscientes no imaginário sido essenciais para a formação da sociedade capitalista que estava em franco desenvolvimento. [...]”

Em pleno alvorecer da Revolução Industrial, no qual a Inglaterra expandiu-se pelo continente europeu, a máquina substituiu arreatadamente o esforço humano e animal. O trem fazia por terra a circulação de pessoas, o transporte de matéria-prima e de produtos manufaturados. [...]

[...] a ferrovia teve importância fundamental dentre os meios de transporte, pois ‘se constituiu numa das molas propulsoras da industrialização e provocou, pelo seu alcance econômico e social, a urbanização e a integração das camadas sociais num novo tipo de vida’. [...] as ferrovias vão alterar o cenário de muitas sociedades, incentivando modificações de hábitos, costumes e integrando-se no contexto e na mentalidade social. Sobre trilhos se construíram medos, temores e amores. [...] novos personagens emergem nessa história, o que ‘resultou na transformação de uma sociedade até então agrícola e estamental em uma sociedade urbana e reivindicativa.’”

LUCENO, C. S.; LAROQUE, L. F. da S. A ferrovia como agente de progresso e desenvolvimento: a inserção em ambiente mundial, brasileiro e sul-rio-grandense. *Revista Destaques Acadêmicos*, Lajeado, ano 3, n. 2, p. 83-97, 2011.

- É importante encorajar os estudantes a estabelecer comparações entre o tempo das viagens citado no texto (e as distâncias percorridas) e o despendido em seus trajetos diários, por exemplo, da escola para casa. Isso ajuda a sensibilizá-los para o fato de que um dos reflexos da industrialização foi a aceleração da mudança tecnológica, que afetou os processos de socialização e as percepções de lentidão e de velocidade.
- Na primeira viagem comercial bem-sucedida, o *Clearmont* atingiu a velocidade de 8 quilômetros por hora no dia 17 de agosto de 1807, percorrendo 240 quilômetros do Rio Hudson para transportar um grupo de passageiros de Nova York a Albany, nos Estados Unidos. Em 1909, uma réplica do barco zarpou de Staten Island, nos Estados Unidos, durante um festival de comemoração dos mais de cem anos passados desde a criação do barco a vapor. O episódio demonstra a importância cultural da invenção de Robert Fulton.

Por envolver a reflexão sobre os efeitos da degradação ambiental desde o começo da Revolução Industrial, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 3** e das **Competências Específicas de História nº 2 e nº 6**.

## Tema Contemporâneo

### Transversal

Ao problematizar os impactos ambientais para refletir sobre possíveis soluções, como a aplicada na despoluição do Rio Tâmisa, contribui-se para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Educação ambiental**.

### Atividade complementar

Desenvolva com os estudantes um debate a respeito do consumismo. Comece a atividade perguntando a eles com que frequência um aparelho celular precisa ser trocado e por quê. Explique-lhes o que é a obsolescência programada: uma estratégia aplicada a produtos para que saiam da fábrica com predisposição para se tornar obsoletos, de modo que seja necessário trocá-los em um período específico. Incentive os estudantes a pensar no fato de que essa estratégia remonta ao princípio da sociedade industrial, na qual o consumo é uma das principais chaves para movimentar a economia. Estimule-os também a pensar na baixa durabilidade dos produtos e na relação disso com a quantidade de lixo produzida no dia a dia.

## Crescimento urbano e ambiente

Por causa da relação entre a produção de carvão e a de ferro, as fábricas eram instaladas perto das minas. As minas e as fábricas atraíam milhares de camponeses, imigrantes e artesãos em busca de trabalho, que se instalavam nas proximidades desses locais. Formaram-se, assim, grandes cidades industriais em um processo de urbanização desordenado.

Para se ter ideia de como foi rápido esse processo, na Grã-Bretanha, até 1750, apenas nas cidades de Londres e Edimburgo havia mais de 50 mil habitantes. Em 1801, oito cidades ultrapassaram esse número e, em 1851, o mesmo ocorreu em outras 59.

Além disso, o aprimoramento dos meios de produção foi acompanhado pela transformação dos outros processos que envolviam a indústria têxtil, como o de lavagem, preparação das mechas e acabamento dos tecidos. Inicialmente, os tecidos eram alvejados em grandes terrenos ao ar livre. Depois, isso passou a ser feito com produtos químicos, como o ácido sulfúrico e, a partir de 1720, o cloro.

A utilização crescente desses produtos e o descarte de seus resíduos nos rios aumentaram a poluição da água, causando profundo desequilíbrio ambiental e tornando as regiões fabris insalubres.

A poluição dos rios britânicos aumentou tanto com a Revolução Industrial e o processo de urbanização que, em 1874, em um naufrágio no Rio Tâmisa morreram sessenta pessoas, não por afogamento, mas por contaminação. Desde o início do século XIX, o rio foi usado como uma das principais rotas comerciais da região, e sua poluição foi constante a partir de então.

Dados numéricos sobre a população das cidades britânicas foram retirados de: HOBBSAWM, E. J. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 80.



### Imagens em contexto!

Em 1957, os especialistas consideraram o Rio Tâmisa biologicamente morto. Os trabalhos para despoluí-lo foram iniciados na segunda metade da década de 1960 e ainda não terminaram. Graças a esse processo de despoluição, alguns peixes e outros animais aquáticos voltaram a aparecer no rio.

PHANTOMLORD78/SHUTTERSTOCK



Vista aérea do Rio Tâmisa, em Londres, Reino Unido. Foto de 2019.

42

- Se possível, discuta com os estudantes a duração dos efeitos da industrialização. Com base em tais efeitos, principalmente os relacionados ao aquecimento global, pode-se pensar na escala geológica da ação humana. Muitos estudiosos do assunto admitem que, do ponto de vista ambiental, o ser humano deixou de ser apenas um agente biológico para tornar-se também um agente geológico, ao alterar o clima. Assim, vive-se hoje o que cientistas do clima, ecologistas, biólogos, físicos e diversos pesquisadores das ciências humanas e naturais concordam ser o Antropoceno.

## O ludismo

Com o aumento do uso de máquinas e a automação dos processos de produção, muitos operários ficaram com medo de perder o emprego. Em razão disso, promoveram revoltas e destruição dos maquinários.

Você sabia que a palavra *sabotagem* tem origem nesse período? Ela deriva da palavra francesa *sabot*, que significa “tamanco”, um tipo de sapato que era atirado pelos operários nas máquinas para danificá-las e comprometer a produção.

Esses protestos, que ocorreram na Grã-Bretanha, na França, na Bélgica e em outros locais, foram meios utilizados pelos operários para lutar por melhores condições de trabalho, diante de uma situação de intensa exploração e de péssima qualidade de vida nas cidades. No início, o movimento era principalmente de resistência e protesto.

No século XVIII, muitos operários passaram a encarar as máquinas como causadoras dos males que o mundo industrial lhes trazia. Assim, grupos de trabalhadores se reuniam com o objetivo de destruí-las; por isso, ficaram conhecidos como *quebradores de máquinas*.

Com o objetivo de conter esse movimento, que ganhou força sobretudo a partir da segunda metade do século XVIII, o governo britânico promulgou, em 1769, uma lei que determinava a pena de morte para os destruidores de máquinas e fábricas.

Apesar dessa primeira proibição, protestos foram realizados no Condado de Nottingham, onde os patrões foram acusados de reduzir o salário dos operários para baratear seus produtos. Os operários, então, solicitaram o fim do uso das máquinas no processo de produção e o restabelecimento de seus antigos pagamentos. A fim de conquistar esses direitos, promoveram violentos protestos, nos quais destruíram parte das máquinas e fábricas de Nottingham.

A estratégia era reunir-se em grupos de aproximadamente cinquenta pessoas e invadir de modo rápido uma aldeia após a outra, destruindo os teares que encontrassem pelo caminho.



Representação de Ned Ludd destruindo um tear em gravura de Béla Uitz, 1923.



### Imagens em contexto!

Mesmo com a promulgação da lei de 1769, o movimento não foi extinto e alcançou o auge por volta de 1812. Nesse período, já era conhecido como ludismo, em homenagem a Ned Ludd, personagem que foi apontado como o líder dos operários e que teria destruído a marretada as máquinas da oficina em que trabalhava.

43

## Curadoria

**Fábricas e homens: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores (Livro)**

Edgar de Decca e Cristina Meneguello. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.

Nesse livro, são abordados os efeitos da Revolução Industrial na vida dos trabalhadores por meio da análise de documentos de época relacionados ao cotidiano das fábricas, aos castigos aplicados aos operários (homens, mulheres e crianças) e à organização das primeiras greves e lutas sindicais.

## Ampliando

Escrita na primeira metade do século XIX, a obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, de Friedrich Engels, intelectual ligado à tradição socialista, tornou-se um importante relato sobre o cotidiano e as condições de vida dos trabalhadores ingleses durante a Revolução Industrial. No trecho a seguir, Engels reflete sobre a condição dos bairros operários nas cidades industriais da Inglaterra.

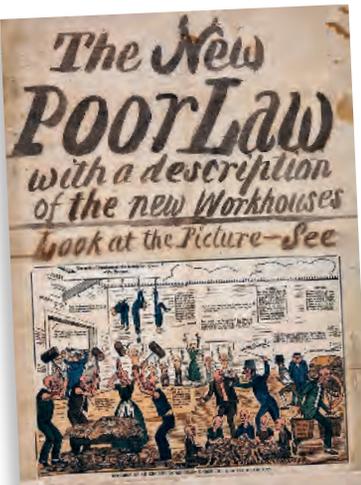
“Todas as grandes cidades têm um ou vários ‘bairros de má fama’ onde se concentra a classe operária. É certo ser frequente a miséria abrigar-se em vielas escondidas, embora próximas aos palácios dos ricos; mas, em geral, é-lhe designada uma área à parte, na qual, longe do olhar das classes mais afortunadas, deve safar-se, bem ou mal, sozinha. Na Inglaterra, esses ‘bairros de má fama’ se estruturam mais ou menos da mesma forma que em todas as cidades: as piores casas na parte mais feia da cidade; quase sempre, uma longa fila de construções de tijolos, de um ou dois andares, eventualmente com porões habitados e em geral dispostas de maneira irregular. Essas pequenas casas de três ou quatro cômodos e cozinha chamam-se *cottages* e normalmente constituem em toda a Inglaterra, exceto em alguns bairros de Londres, a habitação da classe operária. Habitualmente, as ruas não são planas nem calçadas, são sujas, tomadas por detritos vegetais e animais, sem esgotos ou canais de escoamento, cheias de charcos estagnados e fétidos. A ventilação na área é precária, dada a estrutura irregular do bairro e, como nesses espaços restritos vivem muitas pessoas, é fácil imaginar a qualidade do ar que se respira nessas zonas operárias – onde, ademais, quando faz bom tempo, as ruas servem aos varais que, estendidos de uma casa a outra, são usados para secar a roupa.”

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 70.

• Apesar de os níveis de alfabetização e letramento serem baixos entre os integrantes da classe operária, a impressão de cartazes, panfletos, manifestos, opúsculos e jornais periódicos era uma das formas de organização mais frequentes. Tanto para a produção desses materiais como para a promoção da ação organizada, escrever, ler e partilhar a leitura eram ações que fortaleciam a solidariedade entre os trabalhadores. O cartaz contra a Nova Lei dos Pobres, reproduzido nesta página, é um exemplo disso. É importante que os estudantes relacionem o texto à ilustração. Pergunte a eles, sobre o cartaz: “Por que está escrito em letras grandes: ‘A Nova Lei dos Pobres com uma descrição dos novos locais de trabalho. Olhe o desenho – veja?’”; “Por que se insistia na observação da imagem considerando o público ao qual o cartaz era dirigido?”; “Qual é o poder das imagens reproduzidas maciçadamente na comunicação de uma mensagem?”.

• É importante que os estudantes identifiquem o ambiente político no qual os protestos dos ludistas se realizavam. O texto oferece algumas pistas para isso. Uma delas é a limitação da participação política decorrente do sufrágio censitário. Outra é a existência de leis de assistência aos pobres que, na realidade, traduziam-se em efetivo controle social dos pobres, constrangidos ao trabalho compulsório em troca de alojamento, alimentação, vestuário etc.

BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES



Denúncia da situação dos operários em cartaz britânico de 1834. Na parte superior da imagem, está escrito: “A Nova Lei dos Pobres com a descrição das novas casas de trabalho. Olhe a imagem – veja”.

#### Imagens em contexto!

Os operários denunciavam as péssimas condições de trabalho e os castigos corporais aos quais eram submetidos em cartazes como o reproduzido nesta página, que também era uma crítica à Nova Lei dos Pobres.

No campo, com a aceleração do processo de cercamentos, somada às péssimas condições de vida e trabalho, diversos trabalhadores atacaram fazendas e propriedades agrícolas vinculadas à indústria têxtil. O ataque ilustrado na imagem de 1890 foi direcionado às máquinas de trituração. Camponeses viam nessas máquinas uma ameaça à garantia de seu trabalho.

### Reação governamental aos protestos

Os ludistas iam passando de aldeia em aldeia e se espalharam por outras regiões, chegando a Yorkshire, onde atacaram a tecelagem de William Cartwright, além de alcançar Liversedge, onde assassinaram o industrial William Horsfall, em 1812.

O Parlamento britânico considerou o movimento dos ludistas uma organização militar e enviou tropas para lutar contra eles. Em janeiro de 1813, ordenou a execução por enforcamento de dezessete pessoas em York. A ação conteve o movimento, mas não o destruiu.

Em 1830 foi promulgada a Nova Lei dos Pobres. O objetivo do governo era prestar assistência social aos mais pobres, garantindo-lhes roupas, alimentação e alojamento em asilos. No entanto, em troca dessa assistência, as pessoas em situação de pobreza eram obrigadas a trabalhar exaustivamente várias horas por dia.

O descontentamento dos operários aumentou ainda mais em 1832, quando foi realizada uma reforma no Parlamento britânico, que decidiu manter o sufrágio censitário. Isso significava que o direito ao voto era determinado por critérios econômicos e de renda, o que excluía os operários da vida política institucional.

Logo depois, em 1836, uma grave crise econômica atingiu o Reino Unido, aumentando ainda mais a miséria dos trabalhadores.



Gravura de c. 1890 representando o ataque de trabalhadores a uma fazenda em Kentish, no Reino Unido, para destruir o maquinário agrícola.

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

WORLD HISTORY ARCHIVE/ALAMY/FOTODIRENA - COLEÇÃO PARTICULAR

### Ampliando

No texto a seguir, o historiador Eric Hobsbawm analisa a eficácia da destruição das máquinas.

“Podem o tumulto e a destruição de máquinas [...] deter o avanço do progresso técnico? Comprovadamente não podem deter o triunfo do capitalismo industrial como um todo. Numa escala menor, no entanto, [...] não são, de maneira alguma, a arma desesperadamente ineficiente que se tem feito parecer. [...] O ludismo dos tosquinhos do Wiltshire em 1802 certamente adiou a generalização da mecanização [...]”

HOBBSAWM, E. J. *Os trabalhadores: estudos sobre a história do operariado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 26-27.

## O cartismo

Em 1838, os trabalhadores de Londres enviaram ao Parlamento a Carta do Povo, um documento no qual reivindicavam o direito ao voto para todos os homens maiores de 21 anos, assim como o voto secreto, entre outras demandas.

O movimento em defesa dessa carta ficou conhecido como cartismo. Por visar à representação política dos trabalhadores, ele pode ser entendido como um amadurecimento do movimento operário europeu.

Apesar de haver recebido mais de um milhão de assinaturas, a reforma parlamentar proposta na Carta do Povo foi negada pelo Parlamento britânico. Por isso, em 1842 os operários organizaram outra petição, dessa vez assinada por 3 milhões de pessoas.

Na petição cartista de 1842, os operários reivindicaram a diminuição da jornada de trabalho, a proibição do trabalho infantil e a regulamentação do trabalho feminino, entre outras demandas. Como tais reivindicações também não foram atendidas, eles realizaram uma grande manifestação em 1848.

Com o aumento da repressão por parte do governo, o cartismo perdeu força e os operários se organizaram de outras maneiras. Apesar de não avançar na conquista institucional dos direitos dos trabalhadores, o cartismo foi muito importante. Por mais de vinte anos, o movimento reuniu milhões de trabalhadores britânicos na luta por uma causa, incentivando-os a se identificar como uma classe com os mesmos interesses e problemas.

Aos poucos, ao longo do século XIX e no início do século XX, o movimento operário conquistou vários direitos.

Dados numéricos sobre o movimento operário foram retirados de: MORTON, A. L.; TATE, G. *O movimento operário britânico*. Lisboa: Seara Nova, 1968. p. 13.

### Imagens em contexto!

A expressiva ação do cartismo foi liderada principalmente por William Lovett e Feargus O'Connor. A reunião de trabalhadores na região de Kennington Common, em Londres, registrada na foto, foi convocada por O'Connor para apresentar uma petição ao Parlamento.

Multidão em manifestação cartista, na cidade de Londres, Reino Unido. Foto de 1848.



45

• É importante reforçar aos estudantes o fato de que a luta por sufrágio universal, ou seja, pela ampliação dos direitos políticos, era parte fundamental das pautas do movimento social dos trabalhadores. Não se tratava de qualquer iniciativa de subversão violenta da ordem política. Anos depois, de fato, o movimento operário ganharia tons revolucionários, especialmente a partir de 1848. Contudo, ele jamais perdeu essa característica inicial de conjugar a luta por direitos políticos com a regulação das relações de trabalho (controle da jornada, aumento de salários, melhora das condições de vida, limitações ao trabalho infantil etc.) de forma pacífica com as manifestações de rua, as petições, o debate na imprensa e as greves. A conquista de direitos políticos e sociais generalizou-se relativamente apenas depois da Segunda Guerra Mundial e ocorreu de forma desigual entre os países e regiões. De todo modo, é preciso reconhecer o protagonismo do movimento dos trabalhadores nessa conquista.

• Com base nos exemplos tratados no texto, proponha aos estudantes uma reflexão sobre a importância da organização política da sociedade civil para a vida democrática nos dias atuais. Pergunte a eles se conseguem identificar grupos e organizações (associações, federações, sindicatos etc.) atuais que lutam pela manutenção e pela ampliação de direitos políticos e sociais e de interesses econômicos. Nas democracias liberais, com alguns limites, diferentes grupos se organizam com essas finalidades. Parte da educação para a cidadania implica o reconhecimento de que as diferenças (o dissenso) resultam em acordos temporários (consenso) no marco das instituições democráticas. Essa história, como visto, não começou hoje.

O conteúdo da seção “Analisando o passado” envolve o confronto entre documentos e visões diversas do movimento cartista, mobilizando os procedimentos interpretativos próprios da história e das ciências humanas. São apresentadas duas charges publicadas no mesmo periódico, a primeira reconhece a agência política dos homens, a segunda a nega às mulheres. Assim, a seção contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 4**.

### Analisando o passado

Nessa seção, propõe-se a análise de duas charges sobre o cartismo, publicadas pela revista inglesa *Punch* em 1848. A primeira tem como personagem principal um operário; a segunda destaca as operárias que faziam parte do movimento. Pretende-se sensibilizar os estudantes para a diferença na representação de homens e mulheres que lutavam pelos mesmos direitos, demonstrando que o machismo e as ideias de inferioridade feminina têm raízes históricas.

### Atividades

1. Tanto a Carta do Povo quanto o operário são representados muito maiores que o membro do Parlamento, simbolizando a grandeza e a importância deles diante do político.
2. As mulheres são representadas, durante uma passeata, fugindo de ratos que foram soltos por membros do Parlamento. O sentido comunicado é o de que as mulheres se assustam facilmente, sendo simples afugentá-las das passeatas.
3. Enquanto os homens do movimento cartista são representados como corajosos e superiores aos membros do Parlamento, as mulheres, apesar de participarem da mesma luta, são ridicularizadas e consideradas medrosas e incapazes de lutar pelos próprios direitos. A resposta à segunda pergunta é pessoal. Incentive os estudantes a traçar aproximações e distanciamentos entre o modo como as mulheres, ao defender seus direitos, eram representadas no século XIX e a maneira como elas são representadas atualmente.

## Analisando o passado

Analise a seguir duas charges sobre o cartismo, publicadas em 1848 pela *Punch*, revista especializada em sátiras e análise de assuntos do cotidiano por meio do humor. A *Punch* foi veiculada no Reino Unido de 1841 a 1992, sendo reativada em 1996 e, em 2002, encerrou suas atividades. Reflita sobre essas imagens, produzidas no século XIX, para responder às perguntas que seguem.

### ” CHARGE 1



Charge publicada na revista *Punch*, em 1848. Abaixo da ilustração, está escrito: “Operário cartista: *Não é tão impossível, certo?*” Membro do Parlamento: *Minha mulher diz que espera que você não convoque uma reunião com seus credores...*”

### ” CHARGE 2



Como tratar mulheres cartistas, charge publicada na revista *Punch*, em 1848.

Responda no caderno.

1. Na primeira charge é representado um operário do movimento cartista entregando a Carta do Povo a um membro do Parlamento. De que modo esse operário e a carta estão representados? Em sua opinião, o que isso simboliza?
2. Na segunda charge, de que modo as mulheres são representadas? Qual é o simbolismo por trás disso?
3. Considerando que as duas charges abordam a luta do movimento cartista, que opinião elas transmitem sobre a capacidade das mulheres e dos homens de lutar por seus direitos? Você acha que ainda existem pessoas com essa opinião?

## Vida, cotidiano e trabalho durante a Revolução Industrial

A Revolução Industrial modificou completamente a vida da maioria das pessoas pobres, que passou a enfrentar duras condições de trabalho nas fábricas. Não havia salário mínimo, jornada de trabalho máxima, descanso semanal, férias nem outros direitos trabalhistas.

As jornadas de trabalho eram cansativas e podiam se estender de dez a dezoito horas por dia. Como havia muitos desempregados, os operários se submetiam a salários baixíssimos e a condições que geravam lesões graves, como as causadas por esforço repetitivo, e acidentes, que podiam levar à morte. Em caso de acidente ou doença, os trabalhadores não recebiam auxílio.

Para aumentar o lucro, os donos dos meios de produção lotavam as fábricas com máquinas e trabalhadores. Esses locais eram abafados, sujos e úmidos. Para piorar, o ar era poluído pela fumaça das máquinas e cheio de fiapos que se soltavam nos processos de tecelagem, causando doenças respiratórias.

Com a industrialização, a maioria dos operários passou a viver em bairros próximos às fábricas. Esses bairros eram caracterizados pela pobreza e por ruas estreitas e mal iluminadas. As casas eram precárias e pequenas. Diversos homens, mulheres e crianças tinham de dormir no mesmo cômodo. Os banheiros eram fossas que ficavam a céu aberto, pois não havia rede de esgoto. Diante dessas péssimas condições de vida, era comum a disseminação de doenças, como a tuberculose e a cólera.

Ilustração atual inspirada na gravura do francês Gustave Doré representando uma vila operária de Londres, produzida em 1872.



MURILLO AFRAJOURQUIVO DA EDITORA

47

## Ampliando

São reproduzidos a seguir alguns trechos do romance *Germinal*, de Émile Zola, publicado em 1885, que apresentam as condições de vida dos mineiros de carvão e suas famílias, no norte da França.

“Outro acesso de tosse veio interrompê-lo. [...]

Pigarreou novamente e cuspiu negro.

– É sangue? – Etienne ousou perguntar.

Boa-Morte limpava lentamente a boca com as costas da mão.

– É carvão. Tenho tanto carvão no corpo que chega para aquecer o resto dos meus dias. E já faz cinco anos que não ponho os pés lá embaixo. Tinha tudo isso armazenado, parece-me, sem saber. Melhor, até conserva! [...]

Em casa dos Maheu, no número dezesseis do segundo grupo de casas, tudo era sossego. O único quarto do primeiro andar estava imerso nas trevas, como se estas quisessem esmagar com seu peso o sono das pessoas que se pressentiam lá, amontoadas, boca aberta, mortas de cansaço. Apesar do frio mordente do exterior, o ar pesado desse quarto tinha um calor vivo, esse calor rançoso dos dormitórios, que, mesmo asseados, cheiram a gado humano. [...]

A sala era pequena, de uma nudez clara com suas três mesas e sua dúzia de cadeiras, seu balcão de pinho, do tamanho de um guarda-comida de cozinha. Havia, quando muito, uns dez copos, três garrafas de licor, um garrafão, uma pequena caixa de zinco com torneira de estanho para a cerveja e nada mais, nenhuma imagem, nenhuma prateleira, nenhum jogo [...].”

ZOLA, E. *Germinal*. São Paulo: Estação Liberdade, 2012. E-book.

- Considerando as razões éticas do aprendizado histórico, cabe perguntar aos estudantes se as condições de trabalho e remuneração são dignas em todas as situações. São comuns, na imprensa brasileira e internacional, notícias de casos de trabalho em condições análogas às de escravidão. Nessas situações, os trabalhadores, apesar de não serem considerados propriedades de alguém, podem ser aviltados a ponto de ter sua liberdade tolhida.

## Ampliando

No texto a seguir, o historiador Edward Thompson aborda o controle sobre o tempo de trabalho nas primeiras fábricas europeias.

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

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

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

THOMPSON, E. P.  
*Costumes em comum.*  
São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 293-294.

Classificação indicativa de *As aventuras de Oliver Twist*: 10 anos.

### Dica

#### FILME

##### *As aventuras de Oliver Twist*

Direção: Tony Bill.  
Estados Unidos, 1997.  
Duração: 91 min.

O filme é baseado no romance homônimo de Charles Dickens, escrita de *As aventuras de Oliver Twist* que abordou em suas obras os dramas da vida cotidiana dos pobres. Essa adaptação cinematográfica apresenta a história do jovem Oliver e sua vida nas ruas da Londres do século XIX.

**Narcótico:** nesse caso, substância que causa sonolência e reduz ou elimina a sensibilidade.



### Imagens em contexto!

O Dia Nacional e Mundial de Combate ao Trabalho Infantil é comemorado em 12 de junho. Todos os anos, nesse dia, são realizados eventos para dar visibilidade ao tema e propor um debate sobre a violação e a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, pois a exploração do trabalho infantil ainda ocorre em várias partes do mundo.

Manifestação contra o trabalho infantil em Belém (PA). Foto de 2020.

Dados numéricos sobre as fábricas britânicas foram retirados de: ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1986. p. 165-166.

## O trabalho de mulheres e crianças

A maior parte dos patrões evitava empregar homens adultos, pois o contrato deles podia ser mediado por guildas ou corporações. Não havia, porém, leis que regulamentassem a contratação de mulheres e crianças, que podiam trabalhar nas fábricas e receber menos. Por isso, elas eram maioria.

Estima-se que, em 1839, quase a metade dos trabalhadores das fábricas britânicas tinha menos de 18 anos. As mulheres compunham 56,25% dos operários nas fábricas de algodão, 69,5% nas fábricas de lã e 70,5% nas fábricas de seda e de fiação de linho.

Mulheres grávidas podiam ser dispensadas sem ressarcimento. As que não eram demitidas tinham de voltar para as fábricas três ou quatro dias depois do parto. Os bebês ficavam em casa e era comum dar-lhes **narcóticos**, como o lãudano, para acalmá-los, o que causava a diminuição do ritmo cardíaco e podia levar à morte.

Por volta dos 9 anos, as crianças já podiam ser enviadas para as fábricas, onde chegavam a trabalhar dezesseis horas por dia. Por causa de seu tamanho, trabalhavam em locais pequenos e realizavam tarefas que seriam difíceis para os adultos, como recolher os carretéis de fios que caíam entre as máquinas. Como não havia nenhum tipo de proteção, era comum elas se ferirem no maquinário e até terem partes do corpo amputadas.



RICARDO LIMA/TUPA

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

Dados numéricos sobre a estimativa de lixo em 2050 foram retirados de: MONTANHA de lixo eletrônico não para de crescer no mundo. UOL, 5 jul. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/07/05/montanha-de-lixo-eletronico-nao-para-de-crescer-no-mundo.htm>; MUNDO produzirá 120 milhões de toneladas de lixo eletrônico por ano até 2050, diz relatório. UN Environment Programme, 24 jan. 2019. Disponível em: <https://www.unep.org/pt-br/noticias-reportagens/press-release/mundo-produzira-120-milhoes-de-toneladas-de-lixo-eletronico>. Acessos em: 18 fev. 2022.

## A mudança na relação com a natureza

Antes da Revolução Industrial, as pessoas tinham uma relação mais equilibrada com a natureza. Depois, a sociedade ocidental passou a enxergar o planeta como fonte de recursos a ser domada pela inteligência humana e pelo maquinário. A água, por exemplo, passou a ser vista como algo que podia ser transformado em energia por meio do vapor. Além disso, como você estudou, o crescimento urbano e industrial aconteceu sem planejamento nem preocupação com o meio ambiente.

O afastamento da natureza também se manifestou na mudança da percepção que as pessoas tinham sobre o tempo. Antes, a passagem do tempo era percebida de maneira cíclica e as tarefas eram relacionadas às condições da natureza. Com a Revolução Industrial, passou a ser definida pelo padrão e não estava mais relacionada às estações do ano ou ao nascer e ao pôr do sol, pois as fábricas funcionavam também no período noturno.

Na sociedade industrial, o tempo passou a ser valorizado e medido como um recurso para controlar a produção nas fábricas e calcular a remuneração dos trabalhadores.

Essa mudança da relação com o tempo envolveu, por exemplo, a criação de instrumentos de medição para disciplinar os operários, como os relógios de ponto, que controlavam os horários de chegada e saída dos trabalhadores nas fábricas. Os relógios públicos já eram construídos na Europa desde o século XIV, mas com a industrialização se tornaram populares os relógios portáteis. Com eles, cada indivíduo podia controlar o próprio tempo.



Funcionários de fábrica de produtos eletrônicos em Gizé, no Egito, examinando materiais que podem ser destinados à reciclagem. Foto de 2021.

Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. Relacione a Revolução Industrial à declaração da morte biológica do Rio Tâmisa, em Londres, em 1957.
2. Identifique as principais características dos movimentos operários ludista e cartista.
3. De que forma a modernização dos processos de produção, da implementação das manufaturas à formação das indústrias, afetou a vida dos trabalhadores?

### Imagens em contexto!

O crescimento urbano e industrial e o consumo descontrolado são problemas que começaram no século XVIII, com a Revolução Industrial, mas persistem até os dias de hoje. Em 2020, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou um relatório de acordo com o qual, em todo o mundo, são produzidos 53 milhões de toneladas de lixo eletrônico por ano. Estima-se que até 2050 serão produzidos 120 milhões de toneladas de lixo eletrônico por ano.

## Agora é com você!

1. Resíduos da produção industrial, incluindo produtos como ácido sulfúrico e cloro, eram descartados no rio. O Tâmisa também sofreu com os processos desordenados de urbanização. O rio foi ainda utilizado como uma das principais rotas comerciais da região, tornando-se tão poluído que, em 1957, especialistas o declararam biologicamente morto.

2. Esses movimentos foram reações às duras condições de trabalho e de vida dos operários britânicos na primeira fase da Revolução Industrial. O ludismo foi caracterizado pela ação de quebrar os maquinários como forma de protesto, enquanto o cartismo organizou-se para apresentar reivindicações ao Parlamento, como as contidas na Carta do Povo.

3. Diferentemente do que ocorria nas manufaturas e nas corporações, a produção fabril não era regulamentada. Não havia pagamento mínimo, jornada de trabalho máxima, descanso semanal ou férias. Os trabalhadores foram transformados em assalariados, perdendo o controle sobre o processo de produção. O ambiente de trabalho e as moradias eram insalubres, o que facilitava a contaminação e a disseminação de doenças. Além disso, houve transformações na relação com a natureza e na forma de perceber o tempo.

### Orientação para as atividades

Ao propor as atividades do boxe “Agora é com você!”, oriente os estudantes a buscar e sistematizar as informações segundo os procedimentos recomendados anteriormente para desenvolver os processos cognitivos requeridos. Observe que a atividade 2 se relaciona à capacidade de caracterizar e as atividades 1 e 3 envolvem aspectos éticos do conhecimento histórico vinculados à questão ambiental e às desigualdades sociais. No momento da correção, é possível relacionar esse conteúdo a situações tensas do mundo contemporâneo observáveis na realidade mais imediata.

• O texto destaca a emergência de uma visão utilitária da natureza e do tempo. Por um lado, a vida social dominada pelo tempo da fábrica indicava a alienação do trabalho, que, no final das contas, era a apropriação do resultado do tempo de trabalho pelos donos das fábricas. Pode-se dizer que o dito popular “tempo é dinheiro” só faz sentido em uma sociedade que contabiliza o tempo medindo as horas necessárias para produzir algo e a remuneração por produzir. Com base nesse ponto de vista, a natureza deixava de ser a medida e o limite da ação humana, tornando-se um recurso a ser apropriado e transformado pelo indivíduo para a acumulação.



As leis inglesas da época colocavam a mulher em uma situação muito delicada. O direito de propriedade e o controle do dinheiro eram exclusivos dos maridos. Somente após o *The Married Woman's Property Act*, de 1870, é que as mulheres conquistam o direito de herdarem rendimentos e propriedades após o casamento [...].

O *Matrimonial Causes Act*, de 1857, dava ao homem o direito de se divorciar, caso a mulher lhe fosse infiel. Porém, se uma mulher pedisse o divórcio por infidelidade do marido, esta perderia a guarda dos filhos e ficava proibida de vê-los. [...] Somente em 1891 [...] as mulheres conquistaram o direito do divórcio, sem restrições aos filhos.”

ZARDINI, A. S. O universo feminino nas obras de Jane Austen. *Em Tese*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 158-164, 2011.

- a) Segundo a autora do texto, por que a herança familiar ficava sempre com o filho primogênito ou outro homem da família?
- b) Como o *Married Woman's Property Act*, de 1870, mudou essa situação?
- c) Compare a situação das mulheres descrita nesse texto com a das trabalhadoras das fábricas, que você estudou no capítulo, e aponte as principais diferenças e semelhanças entre elas.

#### 4. (Unicamp-SP)

“Na Europa, até o século XVIII, o passado era o modelo para o presente e para o futuro. O velho representava a sabedoria, não apenas em termos de uma longa experiência, mas também da memória de como eram as coisas, como eram feitas e, portanto, de como deveriam ser feitas. Atualmente, a experiência acumulada não é mais considerada tão relevante. Desde o início da Revolução Industrial, a novidade trazida por cada geração é muito mais marcante do que sua semelhança com o que havia antes.”

Adaptado de Eric Hobsbawm, O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? em: *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 37-38.

a) Segundo o texto, como a Revolução Industrial transformou nossa atitude em relação ao passado?

b) De que maneiras a Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX alterou o sistema de produção?

#### 5. Debata com os colegas as questões a seguir.

a) O desenvolvimento tecnológico e a industrialização causaram mudanças positivas ou negativas à vida dos seres humanos? Expliquem.

b) Na opinião de vocês, o século XXI já superou os problemas apresentados na alternativa anterior? Justifiquem a resposta.

#### 6. Leia a seguir três trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma lei de 1990 criada para proteger juridicamente as crianças e os adolescentes.

“Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...].

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. [...]

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.”

BRASIL. Lei nº 8 069, de 13 de julho de 1990.

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 18 fev. 2022.

Com base nesses artigos do ECA, produza uma dissertação argumentativa comparando os direitos das crianças e dos adolescentes na época da Revolução Industrial aos que eles têm hoje, no Brasil. Caso queira utilizar outras informações para a comparação, pesquise dados e estatísticas sobre o trabalho infantil na atualidade. Você pode encerrar o texto com propostas para solucionar esse problema.

considerados obsoletos, como as máquinas de escrever, os orrelhões, os videocassetes ou outros aparelhos analógicos, como câmeras fotográficas. Com base nos comentários sobre essa questão, incentive os estudantes a imaginar um cotidiano em que celulares, carros, eletrodomésticos e mesmo telefones fixos inexistiam ou eram raridade, identificando mudanças e continuidades ligadas ao uso das tecnologias. Esse exercício de imaginação contribui para a reflexão sobre os desafios da contemporaneidade diante do uso maciço de tecnologias. A discussão sobre os efeitos das diferentes tecnologias na organização do trabalho é ampla. É possível vincular, por exemplo, a ascensão de um mundo tecnológico a problemas como o desemprego, a extinção de profissões e as doenças causadas pelo sedentarismo. Além disso, espera-se que os estudantes argumentem que a automatização continua afetando as relações trabalhistas e sociais, e causa impactos ambientais cada vez mais evidentes.

6. Com a proposta de produção textual, pretende-se incentivar os estudantes a reconhecer as rupturas e permanências nas condições de existência ao refletir sobre o trabalho infantil no Brasil atual. Além disso, espera-se que eles desenvolvam empatia pelos menores que trabalham e questionem o motivo de eles precisarem trabalhar. Se possível, explique que a Constituição de 1988 e o ECA modificaram o entendimento dessa questão ao definir as crianças e os adolescentes como seres com direito ao lazer, à escola e à família e ao condenar o trabalho infantil. Por fim, é interessante que os estudantes discutam propostas para a solução do problema do trabalho infantil, como o fortalecimento da atuação do Estado na proteção à criança e no suprimento das necessidades econômicas das famílias em situação de vulnerabilidade social.

4. a) Segundo o texto, antes da Revolução Industrial o passado era considerado um modelo, e o velho representava a sabedoria e a experiência. Depois da Revolução Industrial, a experiência perdeu importância porque cada geração passou a ser caracterizada pela novidade que trazia.

b) Com a Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX, entre outras transformações, houve a mecanização da produção, com a consequente perda de controle, por parte do operário, sobre o processo de trabalho.

5. a) e b) Espera-se que, no debate, os estudantes identifiquem as melhoras nas condições de vida das pessoas, como o acesso a produtos e serviços, inclusive o de atendimento médico, e também as questões negativas, apontando os impactos do uso maciço de máquinas e tecnologia no meio ambiente, nas relações de trabalho, no consumo e no aumento das desigualdades sociais. É interessante ampliar a reflexão sobre transformações nas sociedades ao longo do tempo, com comparações geracionais – citando, por exemplo, o uso de objetos hoje

## Abertura

O capítulo se inicia com uma reflexão, transversal ao tema, sobre os diversos significados conferidos ao termo *revolução* de acordo com determinadas circunstâncias históricas. Desse modo, reitera-se a historicidade do conceito ao mostrar que ele foi citado em contextos estudados em outros capítulos.

### Atividades

1. Espere-se que os estudantes se apropriem cada vez mais do termo *revolução* e identifiquem os diversos contextos em que ele pode ser utilizado. Eles podem citar situações específicas, como mudança de casa ou de escola, alteração na forma de contato com colegas e professores durante as aulas na fase de isolamento social imposta pela pandemia de covid-19, o nascimento de um irmão ou a chegada de algum parente para morar na casa da família. Isso demonstra ser comum usar o termo *revolução* para designar qualquer mudança considerada radical de alguma estrutura básica, como uma tradição de comportamento, um modo de viver em determinado espaço e/ou formas de estudo, de trabalho e de contato social.

2. Espere-se que os estudantes diferenciem mudanças políticas ou sociais comuns, como as que ocorrem com o funcionamento normal dos três poderes em um Estado democrático, de situações em que, por exemplo, grupos sociais perdem poder e outros mudam radicalmente seu *status*, ou de ocasiões nas quais ocorre mudança de regime de governo em um país após sucessivos embates entre grupos sociais com interesses distintos.

## CAPÍTULO

# 3

## Revolução Americana: a independência dos Estados Unidos

**É** muito comum as pessoas associarem o termo *revolução* a uma mudança ocorrida depois de embates, em alguns casos muito violentos, entre diferentes grupos sociais e políticos. Ao verificar sua definição no dicionário, é possível notar que essa palavra pode ter sentidos distintos de acordo com o contexto. Na astronomia, ela é utilizada para designar o movimento completo que um corpo celeste faz ao redor de outro: a Lua, por exemplo, faz uma revolução (ou seja, um giro completo) em torno da Terra. Já a imagem desta página retrata uma cena cotidiana no Brasil atual. Apesar de comum, mostra uma das consequências de outro tipo de revolução. Analise a imagem, leia a legenda e, depois, faça as atividades propostas.



### Imagens em contexto!

A internet, assim como o desenvolvimento de computadores e celulares, modificou a forma de as pessoas trabalharem, estudarem e se comunicarem.

Por isso, pode-se considerar que esses instrumentos geraram uma revolução tecnológica na sociedade.



Adolescentes utilizando computador em São Paulo (SP). Foto de 2019.

IGOR ALECSANDRIE/GETTY IMAGES

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

Responda oralmente.



1. Você já utilizou a palavra *revolução* ou se lembra de alguém comentar que aconteceu uma revolução em sua vida ou em seu cotidiano? Se sua resposta for afirmativa, cite exemplos.
2. Em sua opinião, o que é necessário para que uma mudança social, política ou econômica seja considerada uma revolução?

• Na primeira parte do capítulo, resgata-se um conteúdo já abordado: a colonização da América pelos britânicos. Procura-se expor o fato de que, diferentemente do que ocorreu em outros projetos de colonização, como o de Portugal e o da Espanha, as Treze Colônias desfrutavam de relativa autonomia comercial e política. Esses outros projetos foram explorados no 7º ano e é importante retomá-los nesse momento para estabelecer as devidas relações entre eles e o tema do capítulo.

## As Treze Colônias e a relação com a Grã-Bretanha

Nos primeiros séculos de colonização, o governo inglês interferiu pouco na vida dos colonos. Apesar de estarem oficialmente submetidas à autoridade e às leis inglesas, as colônias americanas recebiam pouca atenção da metrópole, o que foi chamado posteriormente pelos historiadores estadunidenses de **negligência salutar**. Em razão dessa prática, as colônias puderam se desenvolver com muito mais autonomia que outros domínios coloniais.

Mesmo com essa relação menos sistemática e controladora, os colonos ingleses se consideravam súditos leais à Coroa e, até meados do século XVIII, não tinham motivos para romper com a metrópole.

**Negligência:** desatenção, desconsideração.

**Salutar:** algo benéfico que amplia ou restabelece forças.

### Imagens em contexto!

Na pintura, o artista europeu representou o porto de Boston, com ingleses no controle do carregamento de mercadorias.



Vista de Boston, gravura de Franz Xaver Habermann, c. 1770.

## Objetivos do capítulo

- Caracterizar o comércio triangular e associá-lo à autonomia das Treze Colônias.
- Demonstrar que a gestação do sentimento antibritânico foi consequência do choque de interesses econômicos e políticos entre a Coroa britânica e as Treze Colônias.
- Demonstrar que as leis do Açúcar (1764), do Selo (1765) e do Chá (1773) afetaram diretamente o comércio triangular e os interesses comerciais dos colonos.
- Identificar a influência das ideias iluministas no processo de independência dos Estados Unidos.
- Diferenciar a forma de governo nas Treze Colônias da estabelecida depois da independência.

## Justificativa

A importância dos objetivos selecionados para esse capítulo está relacionada à compreensão de aspectos históricos que caracterizam a sociedade estadunidense, tais como a sua composição social e a história por trás dos direitos de seus diferentes grupos sociais. O processo de demonstrar o acirramento das tensões entre colonos e britânicos, assim como de ressaltar as insatisfações dos primeiros, permite entender como as ideias iluministas e liberais ganharam campo e fundamentaram a base filosófica das ideias revolucionárias, as quais se espalharam não só pela América, influenciando revoluções também no continente europeu.

- Caso haja recursos disponíveis, projete mapas das colônias portuguesas e espanholas e das Treze Colônias, a fim de situar os estudantes temporal e espacialmente para iniciar o estudo do capítulo.
- O princípio da intensa liberdade política e comercial – a negligência salutar – é essencial, pois, como será explicado adiante, os atritos entre os colonos das Treze Colônias e a metrópole foram se acirrando, ou seja, ocorreram de forma processual até o rompimento definitivo entre metrópole e colônia.

Ao contextualizar a situação da Grã-Bretanha no cenário mundial para a compreensão dos antecedentes da independência das Treze Colônias, com destaque para as consequências da Guerra dos Sete Anos, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI07. A abordagem das disputas territoriais e nacionais entre os Estados europeus, com envolvimento das colônias e demais territórios, auxilia no desenvolvimento da habilidade EF08HI06.

• A gestação do sentimento antibritânico não ocorreu de forma simplista e direta. Os resultados controversos da Guerra dos Sete Anos, que pôs fim à negligência salutar, foram determinantes para a geração de conflitos de interesses entre a população colonial e o governo britânico.

**Dica****FILME****Barry Lyndon**

Direção: Stanley Kubrick.  
Estados Unidos, 1975.  
Duração: 149 min.

O filme se baseia na vida de Redmond Barry, um jovem irlandês que, após um romance rápido com uma mulher, é trocado por um capitão do exército inglês. Por ver sua honra diminuída, desafia o capitão e sai vitorioso. O filme acompanha a trajetória de Barry até ele se alistar no exército mercenário britânico e ser enviado para lutar na Guerra dos Sete Anos no norte do território correspondente ao da atual Alemanha. Nas cenas, é possível verificar uma sequência de elementos e atos característicos das guerras daquele período, como as baterias, as bandeiras com as cores das Cortes e a forma de combater.

Classificação  
indicativa de  
Barry Lyndon:  
livre

## A Guerra dos Sete Anos

No século XVIII, a Grã-Bretanha mudou sua relação com a colônia. O principal conflito que motivou essa alteração foi a Guerra dos Sete Anos. Ocorrido entre 1756 e 1763, o confronto teve múltiplas razões e quatro locais de ação: Europa, Ásia, África e América. Na Europa, a França, a Espanha e o Sacro Império Romano-Germânico (e aliados) enfrentaram uma liga formada pela Grã-Bretanha, por Portugal, pela Prússia e por Hanover (que fazia parte do Sacro Império Romano-Germânico, mas era ligada aos britânicos).

A guerra começou com a disputa pela posse de territórios e por sucessões dinásticas na Europa. Depois, espalhou-se para a Ásia – onde franceses e britânicos guerrearam pelo controle de colônias na Índia – e a África – onde as potências disputaram terras no Senegal e em Gâmbia. Na América do Norte, o controle da navegação do Rio Ohio interessava aos franceses e aos britânicos.

Para minar a presença britânica na América, os franceses se coligaram a alguns grupos indígenas, como os abenaki e os algonquinos. Os britânicos, por sua vez, associaram-se aos colonos e aos indígenas iroqueses contra a liga franco-indígena. Ao final do conflito, as forças francesas foram vencidas.



A chegada dos franceses à Ilha de Newfoundland, gravura de Busset, século XVIII.

**Imagens em contexto!**

Na América do Norte, durante a Guerra dos Sete Anos, tropas francesas atacaram, em 1762, o Forte St. John's, localizado na Ilha de Newfoundland. Atualmente, a região faz parte do território canadense.

**Ampliando**

Os conflitos da Guerra dos Sete Anos na América exigiram cooperação entre os colonos e os britânicos, intensificando seus laços. O texto a seguir trata desse assunto.

“No início da década de 1760, a relação entre a Coroa britânica e suas colônias da América do Norte parecia profundamente enraizada. A vitória na Guerra dos Sete Anos (1756-1763) levou à expulsão dos franceses das fronteiras, eliminando o principal competidor na luta pela expansão territorial da região a oeste dos montes Apalaches. A luta pela supremacia na América do Norte começou no final do século XVII, mas foi ao longo da Guerra dos Sete Anos que os colonos se envolveram mais fortemente nos combates. Durante a campanha, milícias coloniais cooperaram intensivamente com as tropas profissionais britânicas na luta contra os franceses e seus

## Resultados do conflito

Os resultados da Guerra dos Sete Anos foram controversos. Os colonos esperavam que seu empenho e sua lealdade à Coroa britânica fossem reconhecidos, pois enfrentaram os franceses e seus aliados indígenas em nome da Grã-Bretanha.

No entanto, o monarca George III frustrou essas expectativas ao reconhecer as terras conquistadas da França como territórios indígenas, doando-as a seus aliados. O rei também delimitou rígidas fronteiras a partir da cadeia de montanhas conhecidas como Apalaches, proibindo os colonos de comprar ou invadir terras indígenas além daquele local.

As atitudes de George III mostraram à população colonial que os desejos e as decisões da Coroa nem sempre estavam de acordo com as pretensões dos colonos.

Para saldar as dívidas e equilibrar as finanças após os gastos nas lutas contra a França, o governo britânico criou pesados impostos sobre as colônias, chegando ao fim sua chamada negligência salutar com o território americano.

Com tais medidas, a Grã-Bretanha pretendia que os habitantes de seus territórios na América contribuíssem para o enriquecimento da metrópole e se submetessem a sua autoridade. Ao longo do século XVIII, porém, essa mudança na política gerou profundos descontentamentos na população colonial.



George III, rainha Charlotte e seus seis filhos mais velhos, pintura de Johan Zoffany, 1770.

- O choque de interesses entre os colonos e a metrópole não foi pontual, mas processual. Isso se verifica em algumas medidas: após a Guerra dos Sete Anos, o rei britânico George III delimitou terras para determinados grupos indígenas e intensificou a cobrança de impostos, iniciando-se, assim, um processo de acirramento das tensões entre as duas partes.

## Curadoria

### *As loucuras do Rei George (Filme)*

Direção: Nicholas Hytner. Reino Unido, 1994. Duração: 105 min.

Essa comédia biográfica não refilete os acontecimentos históricos com rigor nem pretende fazê-lo, mas é uma obra que caracteriza o período em que os britânicos perdem os Estados Unidos e que apresenta, de forma satírica, os bastidores de uma corte real.



### Imagens em contexto!

George III governou a Grã-Bretanha e a Irlanda entre 1760 e 1801, quando os dois países se uniram, e tornou-se o primeiro rei do Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda, permanecendo com a Coroa até morrer, em 1820. Seu reinado foi marcado por uma série de guerras, como a dos Sete Anos e as decorrentes das invasões napoleônicas, nas quais foi vencedor. No entanto, entre suas derrotas, destaca-se o processo de independência das colônias americanas.

### Continuação

aliados indígenas, criando uma atmosfera de confiança que parecia reforçar a posição e os privilégios daqueles súditos na estrutura imperial. O esforço de guerra beneficiou tanto os comerciantes como os agricultores que abasteciam os exércitos. A presença das tropas e as demandas militares movimentaram a economia. A marinha britânica, a mais poderosa do mundo na época, protegia os navios dos colonos, barateando os custos da expansão comercial. Para um observador situado em qualquer cidade costeira da América britânica, a possibilidade de uma ruptura parecia absurda em face dos sucessos militares, econômicos e políticos que asseguravam a cooperação entre os braços europeu e americano no Império. Muitos americanos consideravam-se membros de uma comunidade transatlântica na qual a pátria-mãe desempenhava um papel de liderança.”

Por envolver a comparação de aspectos comerciais da colonização ibérica com os da britânica, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5**. Com a abordagem da Lei do Açúcar, que reduziu a liberdade dos colonos e aumentou os monopólios comerciais nas colônias britânicas, mobiliza-se a **Competência Específica de História nº 1**.

• Para que os estudantes compreendam melhor o conteúdo, faça com eles um breve exercício comparativo entre as instituições fiscais, legislativas e governamentais das colônias inglesas e as do mundo ibérico. A ideia é expor de maneira genérica a relativa semelhança entre as medidas britânicas de taxação e as impostas no mundo colonial ibérico no século XVIII, principalmente nas regiões de mineração. Apesar de ser possível identificar semelhanças entre essas taxações, é necessário reforçar a ideia da relativa autonomia fiscal das colônias britânicas, o que não ocorria nas ibéricas.

JOHN CLEVELEY - MUSEU MARÍTIMO NACIONAL, GREENWICH, LONDRES



*Luxborough pegando fogo ao mar, pintura de John Cleveley, 1727.*

### Imagens em contexto!

A liberdade dos colonos americanos permitiu, também, que eles se envolvessem no lucrativo comércio de escravizados. O navio *Luxborough*, retratado na pintura de John Cleveley, participava do chamado comércio triangular e transportava pessoas da África para o Caribe para escravizá-las. Em 1725, o navio afundou em razão de um incêndio próximo ao litoral das Bahamas.

*Pobre velha Grã-Bretanha se esforçando para recuperar seus filhos americanos malvados, charge de 1777 representando a tentativa da Grã-Bretanha de taxar os súditos na América após a Guerra dos Sete Anos.*



BIBLIOTECA JOHN CARTER BROWN/UNIVERSIDADE DE BROWN, PROVIDENCE

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

## As novas taxas

A primeira demonstração da mudança de posicionamento do governo britânico em relação aos súditos americanos foi dada pela Lei do Açúcar, de 1764. Como você pode notar, essa lei foi criada apenas um ano após o fim da Guerra dos Sete Anos.

Já havia na colônia taxações sobre vários produtos, como o algodão. Em geral, o governo instituiu os impostos com a finalidade de evitar a concorrência de seus produtos com similares feitos na Europa. Havia também taxas cobradas pelas casas legislativas que funcionavam nas

colônias. Elas eram administradas por ingleses nascidos no continente americano e geravam receita para os governos coloniais locais. Havia, portanto, certa autonomia fiscal, legislativa e governamental na América britânica que a diferenciava das colônias da Espanha e de Portugal.

Com a Lei do Açúcar, diminuiu pela metade o imposto sobre o melão e outros produtos derivados de cana-de-açúcar, mas sua cobrança se tornou mais efetiva, dificultando a sonegação. Antes, esse processo era controlado por autoridades locais, o que dava amplo espaço para desvios, contrabandos e baixa arrecadação.

Antes da lei, os colonos eram responsáveis pelo controle do contrabando de melão, rum, açúcar e outros produtos e toleravam a ação dos contrabandistas, pois se beneficiavam do comércio ilegal. Com a lei, essa função foi transferida para a metrópole, diminuindo a autonomia local e obrigando os colonos a comprar apenas os derivados da cana-de-açúcar produzidos nos territórios britânicos do Caribe. Além disso, as colônias perderam a autonomia para participar livremente do comércio triangular.

## Curadoria

*O rei, o pai e a morte: a religião vodum na antiga costa dos escravos na África Ocidental* (Livro)

Luis Nicolau Parés. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

Para aprofundar o estudo de diferentes aspectos do comércio triangular, são analisados nessa obra, entre outros assuntos, a participação dos traficantes africanos nesse processo e o significado dos produtos coloniais britânicos em algumas sociedades da África Ocidental.

## Os impactos do controle metropolitano no comércio triangular

Como você estudou no 7º ano, o comércio triangular envolvia, ao menos, três localidades. Os colonos da América do Norte negociavam com regiões das Antilhas (correspondentes a alguns países da atual América Central) e da África. Você recorda quais eram os principais produtos comercializados?

Em linhas gerais, os negócios funcionavam da seguinte maneira: da América do Norte saíam comerciantes com produtos como peixe e tabaco, que eram trocados nas Antilhas por derivados da cana-de-açúcar, como açúcar, rum e **melaço**. Esses artigos, além de serem consumidos nas colônias britânicas, eram levados à África. Junto de armas e tecidos, eram trocados por pessoas que seriam escravizadas. Os escravizados eram vendidos na América, onde o processo recomeçava.

Esse comércio era muito lucrativo, pois os navios cruzavam o Atlântico com os porões sempre carregados de mercadorias ou de pessoas escravizadas, e demonstrava a razoável liberdade comercial que os colonos da América tinham, pois participavam desse processo diretamente, muitas vezes concorrendo com a própria Grã-Bretanha.

Com a Lei do Açúcar, essa prática foi interrompida. Além disso, foram impostas novas taxas sobre artigos de luxo, como vinho, café, tecidos e roupas, que passavam pela Grã-Bretanha.

**Melaço:** líquido escuro e viscoso, obtido como resíduo da produção do açúcar.

Representação de escravizados trabalhando na produção de açúcar durante o século XVIII, nas colônias inglesas do Caribe, em gravura de Henry Thomas de la Beche, 1825.



57

- Ao explicar o tema para os estudantes, mostre a eles mapas que ilustrem as rotas do comércio triangular. Caso esse recurso esteja disponível, este *site* pode ser útil para tal finalidade: *Harvard WorldMap*. Disponível em: <https://worldmap.maps.arcgis.com/home/webmap/viewer.html?layers=7d0e74df97c744ab9886b6cae07abd24>. Acesso em: 13 abr. 2022.

## Ampliando

Antes da Lei do Selo, que foi o marco inicial das grandes e mais bem organizadas revoltas na América do Norte, outras restrições contribuíram para acirrar a tensão entre colonos e britânicos. O texto a seguir trata desse assunto.

“No mesmo ano de 1764, o governo inglês baixa a Lei da Moeda, proibindo a emissão de papéis de crédito na colônia, que, até então, eram usados como moeda. O comandante do exército britânico na América, general Thomas Gage, sugeria e fazia aprovar no mesmo ano a Lei de Hospedagem. Essa lei determinava as formas como os colonos deveriam abrigar os soldados da Inglaterra na América e fornecer-lhes alimento.

Mais uma vez, a Lei de Hospedagem e a da Moeda revelam mudanças na política inglesa. O objetivo claro da Lei da Moeda era restringir a autonomia das colônias. A Lei da Hospedagem desejava, em última análise, tornar as colônias mais baratas para o tesouro inglês.

Porém, é somente com a Lei do Selo, de 1765, que notamos uma resistência organizada dos colonos a esta onda de leis mercantilistas. [...]

A lei caiu como uma bomba nas colônias! Foram realizados protestos em Boston e em outras grandes cidades. Em Nova York, um agente do governo inglês foi dependurado pelas calças num denominador ‘poste da liberdade’. Um grupo chamado Filhos da Liberdade chegou a invadir e saquear a casa de Thomas Hutchinson, representante do governo inglês em Massachusetts.

Além de todos esses atos, foi convocado o Congresso da Lei do Selo. [...]”

KARNAL, L. et al.  
*História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 77.

GRANGERSHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR



Panfleto assinado pela associação feminina As Filhas da Liberdade, publicado em Massachusetts, 1779.

### Imagens em contexto!

Como resposta às Leis Townshend, As Filhas da Liberdade incentivavam as mulheres a confeccionar suas roupas e as de sua família em casa em vez de comprá-las dos britânicos, como forma de boicote.

Folha de prova de selos que seriam usados em todos os materiais que circulassem nas colônias britânicas em 1765. A lei afetou principalmente os profissionais que usavam muito papel, como jornalistas, advogados e impressores.



BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

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

## As leis de ruptura

Em 1765, a Grã-Bretanha impôs às colônias a Lei do Selo, declarando que toda a documentação e todos os materiais impressos só poderiam circular se recebessem um selo real, que não era gratuito. Como retaliação, formou-se o primeiro esforço colonial coordenado contra a metrópole: o Congresso contra a Lei do Selo.

Os colonos decidiram boicotar os produtos da metrópole e depredar alguns dos locais de venda dos selos. Os comitês locais das colônias foram fortalecidos, principalmente após receberem notícias de que informações provenientes da Europa sobre liberdade não estavam chegando a eles.

Os colonos da Grã-Bretanha na América viam a imposição dessa lei como uma afronta aos direitos que julgavam ter e exigiam participação no Parlamento. Isso porque os impostos só poderiam ser aplicados após aprovação do Parlamento com a representação do grupo sobre o qual incidiriam. *Slogans* como “sem representação, não há taxação” evocavam essa tradição britânica. Diante da pressão, a Lei do Selo foi revogada.

Em 1767, entraram em vigor as Leis Townshend, que estabeleceram impostos sobre o chá, o papel, o vidro e outros bens de consumo, na tentativa de dificultar o contrabando. Para ampliar a fiscalização, o governo britânico reformou as alfândegas existentes e criou outras. Diante disso, os colonos realizaram boicotes, mas os de regiões como Filadélfia e Nova York, que dependiam da compra e da venda desses produtos, se posicionaram contra os protestos.

- As Filhas da Liberdade (Daughters of Liberty) formavam um grupo político composto de mulheres que lutavam contra a taxação, considerada injusta e abusiva, imposta pela Coroa britânica a suas colônias da América do Norte. Esse grupo participava dos boicotes aos produtos britânicos e fabricava mercadorias que antes eram importadas da metrópole, principalmente as têxteis. Parte considerável das mulheres que integravam o grupo comprava os bens de consumo para a família e algumas administravam pequenas lojas. A articulação delas nesse boicote teve impacto direto nos mercadores britânicos.

## Protestos e boicotes

Os protestos dos colonos aumentaram e alguns terminaram de forma violenta. Um deles ocorreu em Boston. Desde 1765, a população local era submetida à Lei do Aquartelamento, que obrigava os colonos a hospedar e sustentar soldados das tropas britânicas. Descontente com essa lei, em 1770, um grupo de colonos de Boston decidiu hostilizar os soldados britânicos atirando neles bolas de neve e os ofendendo. Em resposta, parte da tropa presente atirou contra a multidão, matando cinco pessoas e ferindo diversas outras. Esse episódio ficou conhecido como Massacre de Boston.

Em 1773, a Grã-Bretanha instituiu a Lei do Chá, e os conflitos novamente se intensificaram. O chá era um produto de origem oriental que se popularizou nas colônias britânicas da América. Na década de 1760, toneladas do produto eram consumidas pelos colonos. Boa parte desse chá era adquirida por contrabando ou produzida internamente. Com a nova lei, porém, os colonos só poderiam comprar o produto da Companhia Britânica das Índias Orientais.

Revoltados, cerca de cinquenta colonos invadiram os navios da companhia no porto de Boston e destruíram seus carregamentos. O evento ficou conhecido como *Boston Tea Party* ("Festa do Chá de Boston") e foi um marco no processo de independência.

Em resposta, a metrópole aprovou, em 1774, uma série de medidas que os colonos chamaram de Leis Intoleráveis: fechamento do porto de Boston, indenização pela carga destruída na Festa do Chá, restrição ao porte de armas e às reuniões entre os colonos, ocupação militar da colônia de Massachusetts, entre outras.



O massacre sangrento de 5 de março de 1770, gravura de Paul Revere, 1770.

### Imagens em contexto!

A repressão aos manifestantes em Boston foi amplamente explorada pelos colonos, que estavam descontentes com a política adotada pela Grã-Bretanha, e usada como argumento nos comitês locais para a defesa dos boicotes contra os britânicos e pelo apoio à liberdade na colônia. A reprodução de imagens desse evento circulou em toda a colônia.

### Agora é com você!

1. As Treze Colônias da América do Norte tinham relativa autonomia em relação à Grã-Bretanha até meados do século XVIII. Por que isso era possível?
2. Como a Guerra dos Sete Anos afetou a relação entre os colonos da América e a monarquia britânica?
3. O que foi a Lei do Açúcar? Quais foram suas consequências para o comércio triangular?

Responda no caderno.

59

## Agora é com você!

1. As Treze Colônias não foram submetidas a um rigoroso controle fiscal e político. Isso possibilitou seu crescimento com intensa liberdade política e comercial. A atitude da metrópole recebeu o nome de negligência salutar.

2. A Grã-Bretanha demarcou terras para alguns grupos indígenas, reconhecendo a soberania deles sobre tais áreas. Estas, porém, eram desejadas pelos colonos, que se ressentiram com a proibição de anexá-las. Além disso, a Grã-Bretanha se endividou durante o conflito e, para tentar reequilibrar o orçamento, passou a cobrar pesados impostos dos colonos, causando muito descontentamento.

3. A Lei do Açúcar foi imposta em 1764 pela Grã-Bretanha aos súditos americanos. Ela determinava a redução à metade do imposto sobre o melado e outros produtos derivados de cana-de-açúcar, mas tornava efetiva sua cobrança, antes controlada pelas autoridades locais, que davam espaço para desvios e contrabandos. Essa lei também passava para os tribunais britânicos o dever de julgar contrabandistas, ferindo a autonomia local. A Lei do Açúcar teve implicações diretas no comércio triangular, ao exigir, por exemplo, que os colonos adquirissem apenas a mercadoria (legalizada) produzida nas Antilhas britânicas.

### Orientação para as atividades

Oriente os estudantes a seguir os procedimentos de estudo do texto antes de fazer as atividades do boxe "Agora é com você!":

- identificação e anotação das informações requeridas em cada atividade;
- elaboração oral ou escrita de respostas;
- reescrita das respostas buscando conferir coerência ao texto.

As atividades se sustentam na definição de conceitos (como o de negligência salutar) e no estabelecimento de relações causais entre eventos. Observe esses aspectos ao propô-las aos estudantes.

• Pode-se ressaltar a contribuição de grupos geralmente marginalizados na historiografia (mulheres, indígenas e as pessoas negras escravizadas) no processo de independência das Treze Colônias. Nesta parte, isso é trabalhado por meio do estudo do papel do grupo As Filhas da Liberdade, que, além produzir produtos têxteis, incentivou o consumo de chocolate no lugar do chá e a produção do que chamaram de chá da liberdade, substituindo o produto britânico por plantas como framboesa, hortelã e manjeriço.

• As Leis de Ruptura (Lei do Açúcar, Lei do Selo e Lei do Chá) feriram a autonomia que as Treze Colônias detinham desde o século XVII, sobretudo na prática do comércio triangular.

Ao resgatar conceitos do iluminismo, estudados no capítulo 1, para contextualizar as bases ideológicas da Revolução Americana, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI01.

### Ampliando

No texto a seguir, retirado da obra clássica *As origens ideológicas da revolução americana*, o historiador Bernard Bailyn comenta sobre os autores e obras citados nos escritos políticos e cotidianos dos colonos.

“A influência mais notória nos escritos do período revolucionário foi a da Antiguidade Clássica. O conhecimento dos autores clássicos era universal entre colonos com algum grau de educação e referências a eles e a suas obras são abundantes na literatura. [...]”

Os clássicos do mundo antigo estão em toda parte na literatura da Revolução, mas estão em toda parte como ilustrativos, não determinantes do pensamento. [...]

Mais diretamente influentes na formação do pensamento da geração revolucionária foram as ideias e atitudes associadas aos escritos do racionalismo do iluminismo – escritos que expressavam não simplesmente o racionalismo da reforma liberal, mas também o do conservadorismo iluminista.

[...] Não se trata simplesmente de que os grandes *virtuosi* do iluminismo norte-americano – Franklin, Adams, Jefferson – citavam os textos clássicos do iluminismo e lutavam pelo reconhecimento legal dos direitos naturais, e pela eliminação de instituições e práticas associadas ao *ancien régime*. Eles faziam isso, mas não eram os únicos. As ideias e escritos dos principais pensadores seculares do iluminismo europeu – reformadores e críticos sociais como Voltaire, Rousseau e Beccaria, bem como analistas conservadores como Montesquieu – eram citados em toda parte nas colônias, por todos quantos exigiam um conhecimento amplo. Em panfleto após panfleto os escritores norte-americanos citavam Locke sobre os direitos naturais e sobre o contrato social e governamental, Montesquieu e depois Delolme so-

Continua

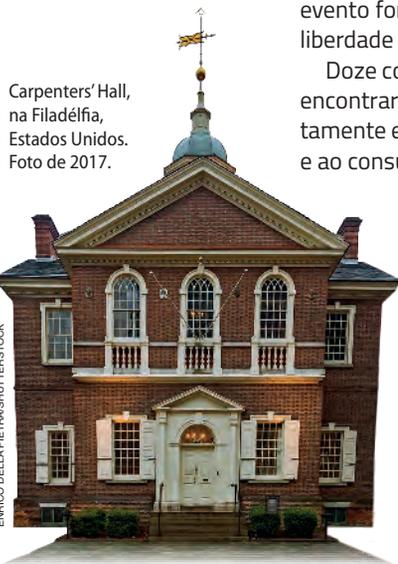
## O início da Revolução Americana

A reação da colônia marcou o início da Revolução Americana. Grupos formados por integrantes da elite colonial organizaram, em 1774, o Primeiro Congresso Continental da Filadélfia. Os participantes desse evento foram os que mais sentiram o peso dos impostos e o fim da liberdade comercial e política.

Doze colônias enviaram delegados ao congresso, organizado para encontrar formas de resistir às Leis Intoleráveis. Não se falava abertamente em independência, mas em boicotes e incentivo à produção e ao consumo de produtos locais.

Os representantes dos colonos eram identificados como súditos do rei George III que tiveram seus direitos negados. Um novo vocabulário começou a ser usado: nos textos eram mencionados direitos naturais, liberdade e outros conceitos importantes relacionados ao iluminismo. O congresso configurou a primeira experiência de governo que abrangia as colônias britânicas americanas.

O que movia a elite colonial não era propriamente o desejo de independência ou a alteração da situação colonial. Suas principais reivindicações eram a representação no Parlamento e o recebimento do mesmo tratamento dado aos nascidos em solo britânico.



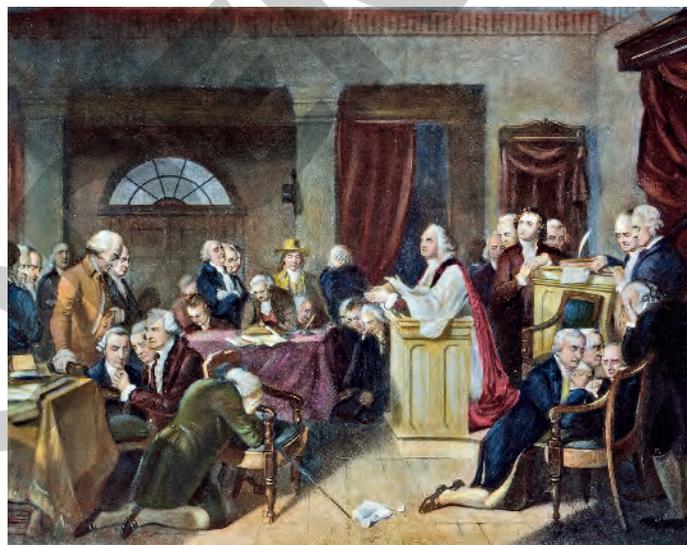
Carpenters' Hall, na Filadélfia, Estados Unidos. Foto de 2017.

ENRICO DELLA PIETRA/SHUTTERSTOCK



### Imagens em contexto!

O Carpenters' Hall foi construído entre 1770 e 1774, pela The Carpenters' Company of the City and County of Philadelphia (“Companhia dos Carpinteiros da Cidade e Condado de Filadélfia”). Ele tinha, portanto, acabado de ser inaugurado quando abrigou o Primeiro Congresso Continental da Filadélfia, em 1774.



Representação do Primeiro Congresso Continental da Filadélfia, realizado no Carpenters' Hall, em gravura de 1848.

GRANGER/SHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

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

### Continuação

sobre o caráter da liberdade britânica e sobre os requisitos institucionais para alcançá-la, Voltaire sobre os males da opressão clerical, Beccaria sobre a reforma da lei criminal, Grotius, Pufendorf, Burlamarqui e Vattel sobre o direito natural e o direito das nações e sobre os princípios do governo civil.”

BAILYN, B. *As origens ideológicas da revolução americana*. Bauru: Edusc, 2003. p. 42-45.

## A Guerra de Independência

A Guerra de Independência teve início em 1775, na província de Massachusetts, com as Batalhas de Lexington e Concord, envolvendo milícias de colonos e soldados britânicos. As cidades onde ocorreram essas batalhas localizavam-se perto de Boston, para onde os britânicos se retiraram até serem cercados e expulsos. Após a expulsão, as tropas britânicas invadiram Nova York e lá ficaram praticamente durante toda a guerra.

Nem todos os colonos eram favoráveis à guerra ou à independência. Em razão disso, em 1775, o congresso de colonos escreveu ao rei reafirmando sua lealdade, mas exigindo mudanças. No início do ano seguinte, começou a circular nas colônias um panfleto chamado *Senso comum*, escrito por Thomas Paine, que teve milhares de cópias vendidas. As ideias de Paine também foram reproduzidas em outros textos e transmitidas de boca em boca.

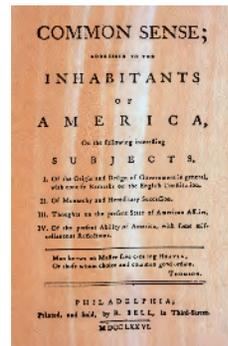
As Treze Colônias apresentavam uma das mais altas taxas de alfabetização do mundo naquela época. Esse índice estava relacionado à obrigação do protestante de ler a *Bíblia*, à divulgação de notícias pela imprensa e à produção de panfletos políticos, como o de Paine. As ideias sobre um governo representativo e a ampliação de liberdades já estavam disseminadas entre os artesãos e os fazendeiros coloniais quando eles aderiram aos movimentos de boicote às leis britânicas.



Junte-se ou morra, gravura de 1754, atribuída a Benjamin Franklin.

### Imagens em contexto!

A gravura foi impressa em vários jornais enquanto o conflito entre a Grã-Bretanha e a França pelo Vale do Rio Ohio se transformava em guerra. A cobra é cortada em oito pedaços. Perto da cabeça da serpente, a inscrição N.E. significa "Nova Inglaterra" e os pedaços seguintes representam as colônias de Nova York, Nova Jersey, Pensilvânia, Maryland, Virgínia, Carolina do Norte e Carolina do Sul.



Reprodução do frontispício do panfleto de 1776 escrito por Thomas Paine, intitulado *Common sense*, conhecido em português por *Senso comum*, mas cuja tradução mais adequada seria "Bom senso".

### Imagens em contexto!

Com linguagem direta, o panfleto canalizava muitas das frustrações e dos anseios dos colonos diante dos britânicos. No material, Thomas Paine criticava a monarquia por considerá-la uma forma injusta de governo e apresentava argumentos em defesa dos benefícios de uma possível independência. Frases como "a causa da América é, na verdade, a causa de toda a humanidade" eram inspiradas em ideias iluministas e incendiaram a opinião pública.

• Em 1776, um ano depois do congresso organizado pelos colonos, o panfleto *Senso comum*, escrito pelo inglês Thomas Paine, começou a circular nas Treze Colônias. No material, Paine expôs um dado importante: a América britânica era um dos locais com as mais altas taxas de alfabetização do mundo na época. Além disso, era disseminada a cultura de panfletos políticos e a imprensa funcionava. As ideias de governo representativo e de liberdade estavam na boca de artesãos e fazendeiros, ou seja, as discussões inspiradas por ideias iluministas não se restringiam a intelectuais leitores de John Locke. Essa interpretação da Revolução Americana contesta a ideia de que se tratou de um processo conduzido apenas por alguns líderes ilustres, os quais tiveram sua imagem mítica e heroica construída na memória oficial, que os tornou conhecidos como *founding fathers* ("pais fundadores").

### Interdisciplinaridade

Trechos originais em inglês de diversos textos abordados no capítulo, relacionados à ruptura com a metrópole e à construção da nova nação – como a *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*, a Constituição ou o panfleto *Senso comum* (*Common Sense*), de Thomas Paine – podem ser utilizados em atividades interdisciplinares com língua inglesa, incentivando discussões nesse idioma. Dessa forma, exploram-se diversas habilidades do componente curricular língua inglesa, como EF06LI08 – "Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas", EF06LI09 – "Localizar informações específicas em texto", EF07LI07 – "Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos)" e EF07LI08 – "Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global".

• Comente a influência das ideias de John Locke, como as de *direitos naturais e liberdade*, no vocabulário dos colonos. Essa influência advinha das discussões dos colonos leitores do ideário ilustrado. Para facilitar a compreensão desse conteúdo pelos estudantes, faça um breve resgate das ideias dos principais teóricos do iluminismo, como a do direito à rebelião, de John Locke.

Por envolver a análise da *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*, considerando as ideias iluministas e liberais que deram suporte ao movimento e abordando os conceitos de território, nação e Estado, entre outros, o conteúdo dessa parte do capítulo, incluindo a seção “Versões em diálogo”, contribui para o desenvolvimento das habilidades EF08HI01, EF08HI06 e EF08HI07, da **Competência Específica de História nº 3** e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 6**.

### Atividade complementar

No capítulo 1, tratou-se a questão das Revoluções Inglesas e das ideias iluministas de John Locke. Para esse autor, os homens são dotados de direitos naturais e inalienáveis, entre os quais a liberdade, a igualdade e a propriedade privada. A *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América* apoia-se nesse teórico. Com base nessas informações, pergunte aos estudantes: “Como uma declaração que zela pela igualdade entre as pessoas pode manter a escravidão?”. Para elucidar as aparentes contradições e problematizar a discriminação de gênero, o racismo e a desigualdade presentes na sociedade do período, promova um debate com base em questões como as seguintes:

- Quais são as pessoas que essa declaração considera iguais: homens brancos, indígenas, mulheres e homens negros?
- Qual é a diferença entre a igualdade civil, proposta no documento, e a igualdade social?

CULTURE CLUB/BETTY IMAGES - ARQUIVOS NACIONAIS E ADMINISTRAÇÃO DE DOCUMENTOS, WASHINGTON



*Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, de 1776.*



#### Imagens em contexto!

Na declaração, os colonos elencaram várias razões para o rompimento e responsabilizaram os britânicos e o rei George III pelo ocorrido. Além disso, afirmaram que os britânicos seriam considerados inimigos na guerra, mas amigos na paz.

## Declaração de independência

Como as ideias radicais estavam se tornando populares e o governo britânico não aceitou as exigências dos colonos, organizou-se, em 1775, o Segundo Congresso Continental, na Filadélfia. Diferentemente do que aconteceu no anterior, no qual o teor geral das discussões estava centrado na reivindicação de autonomia e na manutenção dos laços com a Grã-Bretanha, os representantes das colônias enviados ao Segundo Congresso optaram pela ruptura.

Cerca de um ano depois, em 4 de julho de 1776, foi publicada a *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*. Produzido por uma comissão e escrito por Thomas Jefferson, um rico fazendeiro da Virgínia, o documento era inspirado nas ideias iluministas e liberais, afirmando a igualdade entre os homens e a existência de direitos naturais inalienáveis.

A ideia básica contida no texto era a de que, diante das injustiças de um governo, os habitantes dos territórios podiam se declarar livres e buscar acordos comerciais e políticos com outras nações de maneira soberana e direta. O documento, entretanto, apresentava uma evidente contradição, pois algumas colônias dependiam de trabalho de pessoas escravizadas e estavam decididas a manter esse sistema. Os britânicos e muitos colonos perceberam o problema: como seria possível defender valores como a igualdade e a liberdade e escravizar pessoas?

Os defensores do regime escravista argumentavam que os escravizados eram propriedades, e não seres humanos. Receando que a questão impedisse a união das Treze Colônias pela independência, a questão foi adiada. O documento também excluía as mulheres e os indígenas. Na prática, os termos da *Declaração de Independência* aplicavam-se a uma pequena porcentagem da população colonial: homens adultos, brancos e proprietários.



*Apresentação da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, 4 de julho de 1776, pintura de John Trumbull, c. 1817.*

62

- A ideia de declarar independência e se colocar soberanamente em posição de igualdade em relação a outras nações era uma novidade radical. Mais do que uma declaração de independência, tratava-se de uma declaração de interdependência, pois o novo país queria entrar para uma rede comercial global nas mesmas condições dos demais, sem mediação de metrópoles.

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

BOLTIN PICTURE LIBRARY/BRIDGEMAN IMAGES/RETNA STORE BRASIL - GRIFFITHS, WASHINGTON

## Versões em diálogo

A seguir, você lerá dois documentos: um trecho da versão final da *Declaração de Independência*, publicada em 4 de julho de 1776, e uma parte do rascunho produzido por Thomas Jefferson, suprimido durante a revisão realizada por Benjamin Franklin e John Adams. Leia-os e, depois, faça as atividades propostas.

### ” TEXTO 1

“Consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a procura da Felicidade. Que a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados; que, sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo [...]. Mas quando uma longa série de abusos e usurpações, perseguindo invariavelmente o mesmo objeto, indica o desígnio de reduzi-los ao Despotismo absoluto, assistem-lhes o direito, bem como o dever, de abolir tais Governos e instituir novos Guardiães para sua futura segurança [...].

[O rei George III] Recusou promulgar outras leis para o bem-estar de grandes distritos de povo, a menos que abandonassem o direito de representação no legislativo, direito inestimável para eles e temível apenas para os tiranos.

[... ] para fazer cessar o nosso comércio com todas as partes do mundo; por lançar impostos sem nosso consentimento; por privar-nos, em muitos casos, dos benefícios do julgamento pelo júri [...].”

A DECLARAÇÃO de Independência dos Estados Unidos da América.  
Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recrida/declaraindepeEUAHISJNeto.pdf>.  
Acesso em: 14 fev. 2022.

### ” TEXTO 2

“Ele [o rei George III] travou uma guerra cruel contra a própria natureza humana, violando os mais sagrados direitos à vida e à liberdade de povos distantes que nunca o ofenderam, capturando-os e conduzindo-os à escravidão em outro hemisfério, ou sujeitando-os a uma morte deplorável no transporte para cá. [...] Determinado a manter aberto um mercado onde HOMENS são comprados e vendidos, aviltou sua negação ao anular todas as tentativas do Legislativo de proibir ou reprimir esse comércio execrável [...].”

Apud: ARMITAGE, D. *Declaração de independência: uma história global*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 46-48.

#### Responda no caderno.

1. A *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América* é fundamentada em ideais iluministas. Transcreva dois trechos do texto 1 que demonstrem essa influência e justifique.
2. Aponte as razões presentes no texto 1 que explicam por que as colônias declararam a independência.
3. Em sua opinião, por que os temas da escravidão ou do comércio de escravizados, mencionados no texto 2, foram retirados da versão final da declaração?

63

## Versões em diálogo

No exercício de análise da *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*, discutam-se as influências teórico-filosóficas do documento, apontando as bases iluministas e relacionando-as a alguns pensadores, além de incentivar um debate a respeito da exclusão dos temas da escravidão e do tráfico de escravizados.

## Atividades

1. Nota-se no documento a influência das ideias iluministas, principalmente as do teórico inglês John Locke. Dois trechos do documento deixam evidente essa influência: “Consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a procura da Felicidade” e “sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo [...]”. No primeiro trecho destaca-se a ideia de que os seres humanos são dotados de direitos inalienáveis, por exemplo, à vida, à liberdade e à propriedade. No segundo trecho, o que se destaca é o direito de reivindicação quando os governantes atuam de forma despótica, ou seja, quando são ilegítimos.

2. O documento se pauta pelos princípios iluministas, especialmente os defendidos por John Locke, de contestação do governo autoritário que fere os direitos naturais. Nesse sentido, esboça os direitos que, na visão dos colonos, estavam sendo deles retirados, como o de liberdade de comércio, o de representação na elaboração de impostos e leis e o de serem julgados por um júri na colônia.

3. De posse das informações estudadas no capítulo, espera-se que os estudantes argumentem que os autores da declaração, bem como parte dos colonos ativos no processo de independência, faziam parte da elite colonial e, portanto, eram detentores de escravizados e de terras. Além disso, a abolição da escravidão podia alterar a ordem política e social, e muitos colonos viam com maus olhos a extensão de direitos para integrantes das camadas populares, mulheres, indígenas e ex-escravizados.

- Ao expor o interesse do governo britânico no aliciamento de escravizados, comente com os estudantes que esse não foi apenas um modo de aumentar o contingente militar para combater o Exército Continental, mas também uma forma direta de abalar a economia de alguns estados estadunidenses – principalmente os sulistas –, pois muitos escravizados trabalhavam em *plantations* e na agricultura de gêneros utilizados para subsistência. Esse é um ponto importante a ser levantado para revelar a complexidade do evento.

- Havia milícias locais e estaduais, formadas por pessoas comuns que lutavam para defender o lugar onde viviam, e o Exército Continental, composto de homens convocados de todos os estados. Como não existia ainda um sentimento de unidade nacional, muitos preferiam aderir às milícias locais a abandonar suas casas para lutar sob o comando de Washington. Essa discussão é oportuna para refletir sobre conceitos como os de nação, nacionalidade e território.

A.M. WILLARD - BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON



*O espírito de 1776*, gravura de Archibald M. Willard, c. 1876.

### Imagens em contexto!

A pintura é a representação de um momento das batalhas. O artista desenhou um jovem, um idoso e um adulto, vestidos com roupas humildes e tocando instrumentos, à frente dos soldados, em postura entusiasmada e firme em busca do ideal da independência. No entanto, o exército comandado por George Washington era formado, inicialmente, por um pequeno grupo de cerca de 11 mil soldados. A maioria da tropa era composta de proprietários de terras e artesãos mal alimentados, praticamente sem uniformes, despreparados, tomados por doenças e marcados por uma série de derrotas e deserções.

Cinco gerações de pessoas escravizadas em uma fazenda na Carolina do Sul. Foto de 1862. Apesar de parte dos escravizados ter sido libertada por participar da Guerra de Independência, muitos africanos e afrodescendentes permaneceram naquelas condições.

## Estados independentes

Washington: Center of Military History United States Army, 2006. p. 82.

Apesar das controvérsias, após aprovar a *Declaração de Independência*, as colônias passaram a se considerar estados independentes, com governos, leis e moedas locais. Esses estados não formavam um país centralizado, mas uma confederação com o propósito de vencer a guerra contra a Grã-Bretanha.

George Washington liderou as forças coloniais. Soldados negros lutaram em alguns dos primeiros combates, mas depois Washington barrou a participação deles. O líder estadunidense acreditava que armar pessoas escravizadas ou alforriadas poderia ser muito arriscado, pois em alguns estados elas compunham de 20% a 40% do total da população. Algumas nações indígenas, que tinham acordos locais com colonos, também auxiliaram em combates esporádicos.

Os britânicos ofereceram a liberdade aos escravizados que lutassem ao lado da Coroa. Estima-se que cerca de 20 mil atenderam ao chamado. Muitos fugiram de seus senhores e foram libertados pelos britânicos. Ao término das hostilidades, cerca de outros 15 mil escravizados ficaram ao lado dos britânicos junto de 6 mil de seus proprietários brancos (que se mantiveram fiéis à Coroa). Alguns povos indígenas, tradicionalmente aliados aos britânicos, também lutaram contra os colonos.



BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

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

### Ampliando

No texto a seguir, o historiador Vitor Izecksohn comenta a participação da população negra na Guerra de Independência e suas relações com os debates a respeito da escravidão.

“Em novembro de 1775, o governador britânico da Virgínia, lorde Dunmore, prometeu a liberdade aos escravos que deixassem seus senhores, se alistando nas forças reais. Muitos escravos do Sul (ainda havia um contingente significativo de escravos nas cidades do Norte) aproveitaram-se das oportunidades abertas pela crise da sociedade colonial para perseguir sua liberdade, inaugurando um padrão que se repetiria por todo o continente americano nas guerras de independência posteriores. Certamente, a escravidão no Sul foi afetada pelo deslocamento de escravos e pelo caráter particularmente violento de uma guerra civil fratricida, mas não ao

Continua

A Revolução Americana ganhou visibilidade mundial porque envolveu diversos interesses. Alguns reinos europeus, por exemplo, pretendiam dificultar a manutenção das colônias pelos britânicos. A partir do verão de 1778, o barão prussiano Friedrich von Steuben colaborou com o treinamento das forças antibritânicas e ajudou a organizar o Exército Continental, a força comandada por George Washington convocada pelo Congresso Continental entre 1775 e 1776. A restrição aos escravizados ou alforriados foi abolida, e cerca de 5 mil pessoas juntaram-se às forças americanas.

No mesmo ano, a França entrou no conflito, enviando parte de sua marinha para colaborar com os colonos nas batalhas navais e na proteção de cidades e portos. Militares experientes, como o conde de Saint-Simon e o marquês de Lafayette, contribuíram nas batalhas com os colonos.

Em 1779, a Espanha também aderiu à causa dos colonos, enviando ao continente voluntários, apoio logístico e material bélico. Naquela época, tanto a França como a Espanha eram governadas por integrantes da dinastia Bourbon, que eram rivais dos monarcas britânicos.

Em 1781, ocorreu em Yorktown, na Virgínia, uma dura batalha que selou o fim da fase mais sangrenta da guerra. Ao ser derrotada, grande parte das tropas britânicas se rendeu formalmente a Washington.

A negociação pela formalização da paz e o reconhecimento da independência pela Grã-Bretanha, porém, ocorreu apenas em 1783, com o Tratado de Paris. Além de reconhecer os Estados Unidos da América como um país, a Grã-Bretanha foi obrigada a ceder aos estadunidenses um grande território a oeste da América do Norte.

### As Treze Colônias e as terras conquistadas após o Tratado de Paris



Homem fantasiado de soldado da época da independência estadunidense em Santa Fé, Estados Unidos. Foto de 2017.

### Imagens em contexto!

Em apresentações históricas ou datas comemorativas, é comum as pessoas vestirem roupas semelhantes às usadas pelos soldados que participaram do processo de independência dos Estados Unidos.

FONTE: ATLAS histórico escolar. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 70.

### Continuação

ponto de levar a instituição à extinção, como talvez fosse desejado por muitas lideranças dos estados do Norte, entre as quais se incluíam Benjamin Franklin e Alexander Hamilton. A luta pela independência dos Estados Unidos não instilou ideais de igualdade racial ou assimilação entre os cidadãos da nação emergente. Ao final da guerra, os afro-americanos, mesmo quando livres, permaneceram cidadãos subordinados numa ordem racial que resguardava uma suposta homogeneidade racial, mas que garantiu demandas igualitárias somente aos cidadãos brancos. Alguns dos veteranos negros ainda conseguiriam receber pensões, mas o caminho para um padrão mais inclusivo de cidadania permaneceu fechado para os negros que apostaram no lado patriota.”

IZECKSOHN, V. *Estados Unidos: uma história*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 26.

## Ampliando

Apesar de suas inovações no sentido democrático, é preciso desconstruir a imagem da Constituição dos Estados Unidos como o resultado de um desejo homogêneo dos colonos, uma vez derrotada a Grã-Bretanha, pois o modelo de país nascente foi resultado de um processo de disputa política. Esse assunto é tratado no texto a seguir.

“[...] Parece haver um consenso de que a Constituição foi o produto inspirado de um congresso olímpico de homens sábios e virtuosos, como a história jamais vira antes e raras vezes veria de novo. Disto decorreria, portanto, que em 1787 todos os americanos [...] devem tê-la aceito reconhecida e obediamente [...]”

Infelizmente, porém, não foi esse o caso. De fato, esse ‘maior esforço do entendimento humano’ encontrou muitos críticos americanos, discordantes e desagradáveis. Houve John Lansing, do Estado de Nova York, que denunciou a Constituição como ‘um monstro de três cabeças, uma conspiração tão profunda e iníqua contra as liberdades de um povo livre como jamais foi inventada nas épocas mais obscuras’. [...]

[...] a Constituição seria aprovada pela mais estreita margem. Nas convenções de ratificação nos Estados [...], frequentemente só um punhado de votos separava as forças pró-Constituição (os federalistas, como eram chamados) e os opositores derrotados da Constituição (conhecidos como antifederalistas).”

KRAMNICK, I. Apresentação. In: MADISON, J.; HAMILTON, A.; JAY, J. *Os artigos federalistas: 1787-1788*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. p. 4-5.

Classificação indicativa de Hamilton: 12 anos.

### Dica

#### FILME

##### Hamilton

Direção: Thomas Kail. Estados Unidos, 2020. Duração: 160 min.

O musical conta a história de Alexander Hamilton (1755-1804). Considerado um dos “pais fundadores” da nação, um imigrante e político que chegou a exercer influência sobre o processo de independência e a Constituição. O elenco apresenta atores de diferentes etnias reunidos para narrar uma história de época a partir da perspectiva atual dos Estados Unidos.

Hamilton, espetáculo musical em Nova York, Estados Unidos. Foto de 2015.



### Imagens em contexto!

Os textos publicados por Alexander Hamilton, John Jay e James Madison eram chamados de papéis federalistas. Neles, os advogados explicavam as possíveis vantagens da constituição de três poderes independentes (o Executivo, o Judiciário e o Legislativo), que poderiam servir de freios a possíveis excessos uns dos outros. Os textos ajudaram a moldar parte da opinião pública favorável a tais ideias. O tema da independência é muito importante no imaginário político e cultural estadunidense e há filmes, peças e musicais, como esse, baseados na biografia de Alexander Hamilton, um dos chamados pais-fundadores dos Estados Unidos.

## A construção dos Estados Unidos da América

Após a vitória na guerra, as ex-colônias precisaram organizar o país recém-criado. Os delegados dos estados formavam um congresso, que tomava decisões sobre diversos temas, como a negociação de tratados comerciais e diplomáticos.

A confederação não era propriamente uma forma de governo nacional, não tinha adotado uma moeda nem havia estabelecido uma política nacional de impostos, o que deixou os estados em dificuldade econômica. Além disso, não havia um chefe do Poder Executivo nem um Poder Judiciário nacional.

A independência entre os estados era justificada pela crença de que o poder concentrado poderia gerar uma nova tirania. Afinal, foi contra isso que as colônias lutaram. Até mesmo um exército nacional permanente era visto com desconfiança, pois poderia ser usado contra o povo por um governo despótico.

Assim, em 1787 foi realizada uma convenção com a finalidade de estabelecer uma Constituição que organizasse politicamente o país. Para ter validade, ela precisava ser votada e aceita por todos os estados, o que demorou cerca de dois anos para acontecer e envolveu muitas discussões.

SARA KRULWICH/THE NEW YORK TIMES/FOTOGAREINA

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

- Lembre aos estudantes que a teoria por trás das ideias federalistas fora elaborada por Montesquieu havia poucas décadas, sem ter sido testada efetivamente até então. Os Estados Unidos seriam a primeira experiência do modelo na prática.
- Uma maneira de facilitar a compreensão do federalismo presente na Constituição dos Estados Unidos é fazer comparativos entre o modelo estadunidense e o adotado no Brasil, realidade mais próxima dos estudantes. Sugira a eles, por exemplo, que comparem o sistema penal em ambos os países: nos Estados Unidos, cada estado decide se há pena de morte, prisão perpétua etc. No Brasil, essa decisão é tomada pelo governo federal, de modo que todos os estados estão submetidos ao mesmo código.

Em 1789, quando a Constituição passou a valer efetivamente, o herói de guerra George Washington foi escolhido unanimemente, por voto indireto, como o primeiro presidente dos Estados Unidos da América.

Com base na Constituição, o poder foi separado em Executivo, Legislativo e Judiciário, criou-se o cargo de presidente da república e adotou-se o sistema republicano representativo, que aumentava as atribuições do governo central. Desde o início da Idade Moderna, esse sistema ainda não tinha sido colocado em prática em uma extensão territorial tão grande.

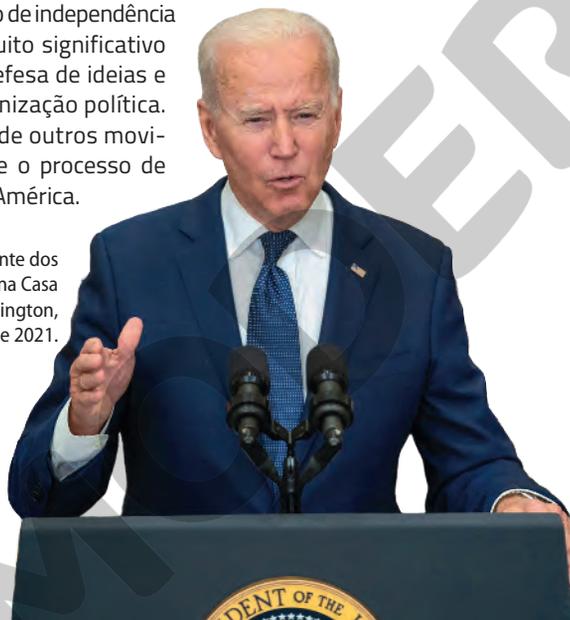
Outro elemento adotado foi o federalismo, modelo político no qual a autoridade governamental reside tanto no governo central quanto nos estados. Nesse sistema, os estados conservam sua autonomia e poder de decisão sobre impostos e leis específicas.

Entre 1777 e 1804, todos os estados ao norte de Maryland aboliram a escravidão de maneira lenta e gradual. Esses estados consideravam que, se a abolição fosse realizada de maneira radical, seria necessário conceder indenização aos donos de escravizados. Em 1808, foi proibida a importação de cativos. Entretanto, em 1830, ainda havia nos estados do norte cerca de 18 mil pessoas escravizadas. No sul, a escravidão foi intensificada a partir dos anos 1790 e atingiu níveis muito altos no século XIX.

Além disso, no país independente, as mulheres foram excluídas da participação política, assim como a população indígena. O direito ao voto restringia-se à população masculina, branca e proprietária.

Apesar dessas contradições, o processo de independência dos Estados Unidos da América foi muito significativo para a ruptura dos laços coloniais, a defesa de ideias e direitos universais e o modelo de organização política. Ele forneceu inspiração para dezenas de outros movimentos, como a Revolução Francesa e o processo de independência das demais colônias na América.

Joe Biden, presidente dos Estados Unidos, na Casa Branca, em Washington, Estados Unidos. Foto de 2021.



KEN CEDENOS/PABLOMORRIS/GETTY IMAGES

Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. Liste as principais reivindicações apresentadas no Primeiro Congresso Continental da Filadélfia, realizado em 1774.
2. Como essas reivindicações podem ser associadas aos ideais iluministas difundidos no período?
3. Por que George Washington barrou a participação de soldados negros no combate pela independência das colônias?

### Agora é com você!

1. As principais reivindicações apresentadas pelos colonos nesse congresso eram a de representação no Parlamento e a de recebimento do mesmo tratamento dado aos nascidos em solo britânico. Apesar de em nenhum momento falar-se abertamente em independência, houve boicotes, resistência e incentivo à produção e ao consumo de produtos locais.
2. Os documentos que foram produzidos nesse encontro apresentavam evidente influência das ideias iluministas, principalmente as de John Locke. Os participantes do congresso, leitores dos iluministas, reconheciam que o Estado era fruto de um “contrato social” por meio do qual o governo deveria garantir aos homens os direitos naturais à liberdade, à felicidade e à prosperidade, entre outros. Também de acordo com Locke, caso o Estado não garantisse o cumprimento dos direitos naturais, estaria rompendo tal contrato, e os cidadãos teriam o dever de se rebelar e substituir o governante.
3. Como os negros compunham uma significativa porcentagem da população, George Washington temia a força de um levante organizado por eles se estivessem armados.

### Orientação para as atividades

Para realizar as atividades do boxe “Agora é com você!”, é preciso mobilizar procedimentos de identificação e explicação. Ao propô-las, pode-se extrapolar as questões de listagem de reivindicações, de relação de conceitos filosóficos com o processo histórico de independência e de explicação do veto à participação de determinados atores políticos, sugerindo comparações do período em questão com o presente nos Estados Unidos e no Brasil. Construa essas relações com os estudantes, notando as continuidades e rupturas, as diferenças e semelhanças entre os tempos históricos.

### Imagens em contexto!

Até os dias de hoje, os Estados Unidos se mantêm como uma república federalista, presidida pelo chefe do Executivo, cargo que passou a vigorar nesse país a partir da Constituição de 1789.

- Uma das questões problematizadas nesta página é a restrição ao direito ao voto estabelecida no documento, que era bastante excludente, pois as mulheres não tinham os mesmos direitos que os homens, os indígenas não eram reconhecidos como cidadãos estadunidenses e ainda se mantinha a escravidão.

Ao incentivar os estudantes a investigar e comparar os indicadores socioeconômicos da população branca e da população negra dos Estados Unidos, relacionando-os ao passado colonial do país, a atividade 7 contribui para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 1, nº 2 e nº 7.**

## Atividades

### Organize suas ideias

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

Correção:

a) As Leis do Açúcar e do Selo representaram a tentativa de controle da metrópole britânica ao taxar produtos comercializados e controlados pelos colonos.

c) A revogação da Lei do Selo, ou seja, a extinção dessa lei, representou grande perda econômica e política para a Grã-Bretanha.

2. Alternativa c.

### Aprofundando

3. a) Não. Os colonos foram apoiados por forças internacionais como França, Espanha e Prússia, por exemplo.

b) Por causa do contexto internacional. Para os prussianos não era interessante que os britânicos mantivessem suas colônias. A França e a Espanha, por sua vez, eram governadas por membros da dinastia Bourbon, rivais dos monarcas britânicos.

c) A formalização da paz entre os Estados Unidos e o Reino Unido ocorreu somente em 1783. Com a assinatura do Tratado de Paris, os Estados Unidos foram reconhecidos como país pelos britânicos e obtiveram um território a oeste do subcontinente norte-americano.

## Atividades

Responda no caderno.

### Organize suas ideias

1. No caderno, identifique as afirmativas verdadeiras e as falsas. Depois, reescreva as incorretas, corrigindo-as.

- As Leis do Açúcar e do Selo representaram a afirmação da autonomia das Treze Colônias em relação à metrópole.
- A manutenção do comércio triangular era importante para os colonos da Grã-Bretanha na América por causa dos altos lucros que gerava.
- A revogação da Lei do Selo representou grande perda econômica e política para os colonos da Grã-Bretanha na América.
- As Leis Townshend, que se sucederam à revogação da Lei do Selo, foram impostas para dificultar o contrabando de diversos produtos, como chá e papel.
- O Massacre de Boston foi um confronto direto entre colonos e soldados britânicos na América do Norte.

2. Leia o texto a seguir e depois faça o que se pede.

“[...] na noite de 16 de dezembro de 1773, 150 colonos disfarçados de índios atacaram 3 navios no porto de Boston e atiraram o chá ao mar. [...] Cerca de 340 caixas de chá foram arremessadas ao mar. Um patriota entusiasmado disse: ‘O porto de Boston virou um bule de chá esta noite...’”

KARNAL, L. et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 67.

O episódio relatado no texto está relacionado a que fato? Copie a alternativa correta no caderno.

- À Lei do Chá, que dava às colônias o direito de produzir chá em seus territórios.
- À Lei do Chá, de 1773, que revogava o monopólio e os impostos desse produto.
- À reação dos colonos à imposição do monopólio britânico ao comércio do chá.
- À criação da Companhia Britânica das Índias Orientais, cuja função era comercializar o chá produzido nas colônias para a Grã-Bretanha.
- À abolição do monopólio do comércio de chá pela Companhia Britânica das Índias Orientais, principal empresa comercial de Boston.

### Aprofundando

3. A consolidação da independência dos Estados Unidos foi marcada por conflitos armados que os opuseram a sua antiga metrópole, a Grã-Bretanha. Esse processo ganhou visibilidade internacional. Sobre o assunto, responda às seguintes questões.

- Os colonos enfrentaram sozinhos as forças britânicas? Quem os apoiou?
- Por que os colonos receberam apoio internacional no conflito contra a Coroa britânica?
- Como ocorreu a formalização da paz entre os Estados Unidos da América e a Grã-Bretanha? Como a nova nação foi beneficiada?

4. Em 1789, quando a Constituição dos Estados Unidos da América passou a valer em definitivo, quem tinha direito de participação política? Explique a contradição entre esse fato e a ideia de defesa da liberdade do povo.
5. A tirinha a seguir refere-se a um dos eventos marcantes do processo de independência dos Estados Unidos da América: a produção da *Declaração de Independência*. O personagem denominado Ben representa Benjamin Franklin, um dos principais envolvidos nesse processo.



Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2009.

- a) Que limitação da *Declaração de Independência* foi criticada na tirinha?
  - b) Na prática, quais foram os grupos considerados "não iguais" em direitos no documento?
6. (Unirio-RJ – adaptado) Copie no caderno a alternativa correta. O processo de independência das Treze Colônias da América do Norte, que culminou com a *Declaração de Independência dos Estados Unidos em 1776*, relaciona-se à:
    - a) adoção de uma política liberal pelo Parlamento Inglês, que favoreceu o desenvolvimento colonial ao encerrar o monopólio comercial da Companhia das Índias Orientais sobre a venda do chá (1773).
    - b) intensificação do controle sobre as colônias da América do Norte, devido à crise econômica inglesa ao final da Guerra dos Sete Anos (1756-63).
    - c) proibição da cobrança do "imposto do selo", decretada pela Inglaterra, o que extinguiu a principal fonte de renda do governo colonial americano (1763).
    - d) sublevação dos colonos, frente às decisões do Primeiro Congresso Continental de Filadélfia, que reforçava o controle político da metrópole inglesa sobre as 13 colônias (1774).
    - e) intervenção militar na luta pela independência e ao auxílio econômico fornecido por outras colônias americanas, tais como o México e o Canadá, que expulsaram os ingleses do território americano após a *Declaração de Independência* (1776).
  7. Da declaração da independência em 1776 até os dias atuais, os Estados Unidos se tornaram a nação mais rica do mundo. No entanto, o país apresenta os piores índices de pobreza entre as nações desenvolvidas: dos quase 320 milhões de habitantes, cerca de 40 milhões estão abaixo da linha de pobreza.

Faça uma pesquisa, na internet e em livros, revistas e jornais impressos, sobre os seguintes indicadores socioeconômicos estadunidenses: taxa de escolaridade, mortalidade infantil, renda, pobreza e expectativa de vida. Compare os dados referentes à população branca com os referentes às pessoas negras. Depois, responda: de que maneira eles refletem o passado colonial do país? Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar tais indicadores?

Dados numéricos sobre a população estadunidense retirados de: LISSARDY, G. Por que os EUA têm os piores índices de pobreza do mundo desenvolvido. *BBC News Brasil*, 2 ago. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53562958>. Acesso em: 5 abr. 2022.

69

7. Ao propor aos estudantes que realizem uma pesquisa sobre indicadores socioeconômicos estadunidenses, relacionando-os ao passado daquela nação, pretende-se contribuir para a desnaturalização da ideia de desigualdade social e racial. Espera-se que, ao propor formas de mitigar essa situação, discutindo o papel das instituições na melhora da qualidade de vida da população, eles reflitam sobre a cidadania, desenvolvendo o senso crítico. Aborda-se, portanto, um paradoxo presente naquele país, comumente conhecido por seu poderio militar, pela pujança de sua economia e por sua influência internacional. De acordo com dados do governo dos Estados Unidos divulgados em 2020, quase 40 milhões de estadunidenses viviam abaixo da linha de pobreza.

Solicite aos estudantes que, de posse dos dados da pesquisa, comparem as condições de brancos e negros estadunidenses, reveladas por indicadores como taxa de escolaridade, mortalidade infantil, renda, pobreza e expectativa de vida. De acordo com o Census Bureau, em 2020, 8,2% das pessoas brancas e não hispânicas viviam na pobreza, ao passo que, entre as negras, essa taxa chegava a 19,5%. No mesmo período, a renda domiciliar dos negros era de cerca de 45 mil dólares por ano, ao passo que a dos brancos e não hispânicos era de cerca de 74 mil dólares anuais. Em 2022, segundo dados do US Bureau of Labour Statistics, o desemprego atingia 5,9% dos negros e 3,1% dos brancos.

Acompanhe a pesquisa dos estudantes, especialmente se realizada por meio da internet, auxiliando-os na avaliação dos sites, verificando se as fontes são legítimas e se as referências dos dados são citadas. Essas medidas contribuem para o combate às *fake news*.

4. Segundo a Constituição, as mulheres não tinham os mesmos direitos de participação política que os homens, ainda havia escravidão e os indígenas não eram considerados cidadãos. Na prática, portanto, a noção de povo prevista na Constituição dos Estados Unidos era bastante restrita, pois aplicava-se a um baixo percentual da população. Tinham pleno direito à participação política somente os homens adultos, livres e proprietários.

5. a) A tirinha critica a limitação da igualdade, que não era estendida às mulheres. Faz-se uma crítica ao fato de que apenas uma fração da humanidade estava sendo considerada detentora de direitos.

b) As mulheres, mencionadas na tirinha, foram excluídas da participação política, assim como a população indígena. Além disso, a escravidão foi mantida, o que excluía da cidadania também os escravizados.

6. Alternativa b.

Por envolver a criação de uma campanha de prevenção e combate ao *bullying* na escola, com base em pesquisa de campo, a atividade incentiva o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de problemas e seu comprometimento com a qualidade de vida escolar, contribuindo para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica** nº 1, nº 2, nº 4, nº 7, nº 8, nº 9 e nº 10, das **Competências Específicas de Ciências Humanas** nº 1 e nº 4 e das **Competências Específicas de História** nº 1 e nº 7.

## Temas Contemporâneos

### Transversais

Por envolver o combate ao *bullying* na escola, valorizando a diversidade e respeitando as diferenças entre os estudantes, a atividade da abertura envolve os Temas Contemporâneos Transversais **Vida familiar e social**, **Direitos da criança e do adolescente** e **Educação em direitos humanos**.

### Abertura de unidade

Essa unidade abarca os capítulos 4 (“A Revolução Francesa e o Império Napoleônico”), 5 (“Rebeliões na América portuguesa”) e 6 (“Independência das colônias da América espanhola e Revolução Haitiana”) do volume.

O tema escolhido para a atividade da abertura foi a diversidade escolar, compreendida como resultado da concepção de escola moderna com base nas ideias iluministas propagadas no contexto da Revolução Francesa, que será objeto do capítulo 4. O *bullying* é problematizado como uma forma de desrespeito a essa diversidade, e seu combate, como um incentivo à convivência pacífica com as diferenças, por meio do diálogo, da solidariedade e da cooperação.

## UNIDADE

# 2

Dados numéricos sobre *bullying* foram retirados de: UNITED NATIONS. Office of the Secretary-General on Violence Against Children. *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. New York: United Nations, 2016. p. 107.

# A REVOLUÇÃO FRANCESA E A INDEPENDÊNCIA DA AMÉRICA IBÉRICA

## A história e você: diversidade escolar e enfrentamento ao *bullying*

No primeiro capítulo desta unidade, você estudará a Revolução Francesa e seus desdobramentos. Durante o processo dessa revolução, que começou como uma revolta popular, a monarquia absolutista foi derrubada, e o governo da França se tornou republicano. Depois de se alastrar pela Europa, as ideias revolucionárias chegaram à América e inspiraram as rebeliões e as lutas por independência que serão estudadas nos capítulos seguintes.

A importância da Revolução Francesa para o mundo ocidental foi tão grande que ela é considerada o marco inicial da Idade Contemporânea. Diversos valores cultivados hoje em dia – como o respeito ao bem público, a liberdade individual, a igualdade de direitos e de oportunidades – foram defendidos pela primeira vez pelos revolucionários franceses.

Também foram eles que tiveram a ideia de criar uma escola pública, sem vínculo com religiões, gratuita e para ambos os sexos. Ao propor que as escolas acolhessem todos, independentemente de religião, camada social ou sexo, os revolucionários esperavam criar uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna. Esses valores orientam até hoje a educação pública!

Quanto mais democrática é a escola, mais diversos são os estudantes, com diferentes gostos, crenças, orientações sexuais, origens étnicas etc. Entretanto, a diversidade escolar nem sempre é valorizada. Prova disso é a ocorrência de *bullying* entre os estudantes.

Segundo uma pesquisa divulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 43% dos jovens brasileiros alegaram ter sofrido algum tipo de *bullying* em 2013. Em muitos casos, as vítimas não denunciam seus agressores por medo ou vergonha.

**Bullying:** agressão recorrente a alguém por causa de sua aparência física, seu gênero, sua origem e seu desempenho escolar, entre outros motivos. O *bullying* pode ser verbal (apelidos, insultos etc.), físico (agressões, roubo etc.) ou moral (exclusão do grupo, difamação etc.) e é caracterizado por um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima, que não consegue se defender. A palavra, em inglês, tem origem no verbo *bully*, que significa “intimidar”.



Ilustração representando adolescente vítima de *bullying*. Crianças e adolescentes que sofrem esse tipo de agressão tendem a desenvolver depressão e a ter baixa autoestima. Além disso, o rendimento escolar deles pode ser prejudicado.

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

FOTOS: ROBERT WIESCHKE/SHUTTERSTOCK; PROSTOCKSTUDIO/SHUTTERSTOCK; PIXEL SHOT/SHUTTERSTOCK  
ILUSTRAÇÃO: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA

70

### Atividade

A atividade proposta tem três objetivos gerais: realizar um diagnóstico da prática de *bullying* na escola, conscientizar os estudantes sobre o problema e promover a criação de soluções para combatê-lo.

Reserve uma aula para a primeira etapa da atividade. Peça aos estudantes que se reúnam em grupos e elaborem os formulários. Eles podem utilizar formulários *on-line*, caso disponíveis, e as perguntas devem ser fechadas, com respostas “sim” ou “não”. Peça que considerem questões como:

- Você sabe o que é *bullying*?
- Você já agrediu um colega na escola, física ou verbalmente?
- Você já foi (ou viu alguém ser) agredido na escola?

Continua

Para valorizar a diversidade escolar e incentivar o respeito e a solidariedade entre os estudantes, você e os colegas produzirão uma campanha de prevenção e combate ao *bullying* na escola. Siga estes passos.

### Organizar

- Reúna-se em grupo com até quatro colegas.
- Elaborem um formulário com questões como as dos exemplos a seguir, para identificar os alvos, a ocorrência e a frequência da prática do *bullying* na escola.
  - Você ou alguém que você conhece sofre *bullying* na escola?
  - De que forma isso ocorre?
- Façam vinte cópias do formulário.
- No intervalo ou na saída da escola, entrevistem vinte estudantes (cinco de cada ano, do 6º ao 9º), exceto colegas de turma. Diga-lhes que eles não serão identificados.
- Organizem as respostas contando o número de estudantes que responderam “sim” ou “não”.
- Em sala de aula, analisem os dados das entrevistas realizadas para compreender como esse problema atinge a escola.

### Produzir

- Para a campanha, elaborem um *slogan*: uma frase fácil de memorizar que apresente, de maneira sintética, o posicionamento do grupo.
- Produzam mensagens que incentivem a empatia e uma ou duas *hashtags* para combater a prática do *bullying*.
- Com o *slogan* da campanha, as mensagens, as palavras-chave (*hashtags*), um ou mais dados da entrevista e uma orientação para evitar o *bullying* ou prestar auxílio aos estudantes que são vítimas dessa prática, produzam um texto que possa ser postado na internet.
- Escolham uma imagem atraente para ilustrar a campanha.

### Compartilhar

- Se possível, divulguem as postagens e as *hashtags* na internet por meio das redes sociais. Vocês também podem imprimir o conteúdo da campanha e colá-lo em um local da escola.
- Conversem com os colegas e o professor sobre a recepção da campanha pela comunidade escolar.

Ilustração representando a produção de cartazes com *hashtags* de combate ao *bullying* por adolescentes.



71

### Continuação

- Se a resposta à pergunta anterior foi “sim”, a agressão foi recorrente?
- Se você sofreu ou presenciou uma agressão, procurou ajuda de um adulto?

Após a elaboração dos formulários, peça aos estudantes que procedam às entrevistas. Oriente-os a não identificar os entrevistados. Solicite-lhes que, em casa, organizem as respostas e, na aula seguinte, calculem a porcentagem correspondente a cada uma.

Na etapa seguinte, reserve pelo menos uma aula para a discussão dos resultados e a concepção da campanha. Converse sobre a metodologia da pesquisa, perguntando aos estudantes se algum fator comprometeu a sinceridade das respostas. Peça-lhes que verifiquem se o índice de estudantes que reportaram ter sofrido

Continua

### Continuação

ou presenciado *bullying* na escola é maior ou menor do que o divulgado pela ONU em 2013. Depois, proponha-lhes que sugiram medidas para prevenir e combater esse tipo de agressão.

É importante considerar que o *bullying* não decorre apenas das agressões à vítima, mas também do grupo que as presencia. Isso significa que as testemunhas dessa prática podem reforçá-la ou desestimulá-la por meio de suas reações, corroborando ou não com as ações do agressor. Por isso, o combate a essa prática deve ter como alvo a qualidade das relações estabelecidas coletivamente, mais do que apenas a relação entre agressor e vítima.

A divulgação da campanha pode ser feita pelos estudantes na sala de informática da escola, ou em casa, de acordo com os recursos disponíveis. Uma alternativa análoga à produção de postagens na internet é a elaboração de cartazes, que podem ser fixados nas dependências da escola. Auxilie os grupos tanto na concepção quanto na redação do texto da campanha. As mensagens devem mobilizar valores morais (solidariedade, igualdade, diálogo e respeito) e sentimentos (empatia, amizade e compaixão), reforçando a autoestima dos estudantes.

Proponha aos outros professores e à direção da escola a criação de canais para a denúncia de casos de *bullying*. A cultura do silêncio muitas vezes dificulta o combate ao *bullying* escolar. Por isso, a criação de canais de denúncia é importante para envolver a comunidade no combate a essa prática. Pode-se, por exemplo, criar um *e-mail* institucional, por meio do qual estudantes, pais, funcionários e professores denunciem agressões e intimidações recorrentes. Denúncias anônimas podem ser feitas em uma caixa lacrada disponibilizada no espaço escolar. Os estudantes podem divulgar esses canais nas postagens.

A criação de um grupo de acolhimento às vítimas, formado por estudantes, professores e funcionários, pode ser útil para sua reintegração à comunidade escolar, bem como para a identificação e o reconhecimento das responsabilidades individuais e coletivas, diretas ou indiretas, pelas agressões.

## Abertura

O capítulo se inicia com uma discussão a respeito da produção de *memes* e da importância da internet para o modo como as pessoas se relacionam na atualidade. Com base no *meme* reproduzido, são salientadas as ressignificações dos símbolos de poder, tendo como base o episódio da Queda da Bastilha, com o propósito de sensibilizar os estudantes para a importância dessas práticas e do que elas revelam a respeito da sociedade em que ocorrem.

### Atividades

1. Incentive os estudantes a se recordar das informações comunicadas nos *memes* de que se lembrarem, convidando-os a comentar se eram engraçados, se continham uma crítica etc.
2. Pretende-se, com essa pergunta, sensibilizar os estudantes para o exercício de compreender a sociedade em que vivem por meio da análise das práticas cotidianas, como a publicação de piadas, os modos de se relacionar e o uso da internet. Comente com eles a importância dos *memes* e da internet para o desenvolvimento das relações pessoais na sociedade atual, diferentemente das anteriores, cujas relações se estabeleciam por meio de outros suportes e instrumentos.
3. No *meme*, o termo *queda*, utilizado para demonstrar interesse amoroso, compara a intensidade do sentimento à da Queda da Bastilha, evento histórico do processo revolucionário francês escolhido como marco do início da Idade Contemporânea.

## CAPÍTULO

# 4

## A Revolução Francesa e o Império Napoleônico

Se você tem o costume de navegar na internet, provavelmente já viu um *meme*. Esse tipo de postagem pode conter uma imagem, uma frase ou até um vídeo que comunica, de maneira rápida, uma ideia de modo engraçado e, muitas vezes, com humor ácido. Um *meme* pode até evocar o romance, como o reproduzido a seguir, em que a representação da Queda da Bastilha foi utilizada em uma declaração de amor.



### Imagens em contexto!

A prisão da Bastilha, em Paris, era um dos principais marcos do poder absolutista. Ao ser derrubada, durante a Revolução Francesa, tornou-se um símbolo de luta contra a opressão.

*Meme* atual com uma ilustração produzida por Mike White, no século XX, que representa a queda da Bastilha, ocorrida em Paris, França, em 1789. Sobre a imagem, foram inseridas frases com o objetivo de sensibilizar a pessoa amada e também de causar humor.



LOOK AND LEARN/BRIDGEMAN IMAGES/STONE BRASSIL - COLEÇÃO PARTICULAR

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

### Responda oralmente.



1. Você se lembra de ter visto algum *meme* que se tornou viral? Qual e quando?
2. O que é possível deduzir sobre a sociedade atual com base na popularidade e na intensa produção de postagens com *memes*?
3. Nesse *meme*, a palavra *queda* é utilizada com dois significados. De que modo esse termo associa o interesse amoroso ao evento representado na pintura?

## BNCC

Ao aproximar o contexto da Revolução Francesa da realidade atual por meio da análise de *memes*, a abertura favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI04 e das Competências Gerais da Educação Básica nº 1, nº 4 e nº 5.

Dados numéricos sobre a população e a economia francesa pré-revolução foram retirados de: SCHILLING, V. *As grandes correntes do pensamento: da Grécia antiga ao neoliberalismo*. Porto Alegre: AGE, 1999. p. 70.

## A França do século XVIII

No início do século XVIII, a França era um Estado absolutista e havia se consolidado como potência europeia, mas passava por uma intensa crise econômica. Essa crise tinha várias causas, como dívidas, um sistema tributário ineficiente, gastos excessivos e problemas de abastecimento.

A situação foi agravada pelos diversos conflitos em que o país se envolveu entre os séculos XVII e XVIII. Tanto na Guerra dos Sete Anos (ocorrida entre 1756 e 1763) quanto na Guerra de Independência das Treze Colônias (que se estendeu de 1775 a 1783), ambos travados contra a Grã-Bretanha, a Coroa francesa teve de desembolsar valores altíssimos e endividar-se, acumulando um enorme **déficit orçamentário**.

## A economia e a sociedade francesas

Em 1788 e 1789, uma grave crise climática afetou o país: as temperaturas caíram muito, diminuindo drasticamente a produção de alimentos no campo. Assim como no restante da Europa, na França a economia tinha base agrária, que foi fortemente abalada pela crise. O preço do trigo e do pão disparou, e a população mais pobre chegou a passar fome.

Naquela época, viviam na França aproximadamente 25 milhões de pessoas, divididas em três estamentos, denominados estados, que eram as camadas sociais determinadas pelo nascimento.

O primeiro estado era formado pelo clero, que vivia das rendas das propriedades da Igreja, do dízimo e das doações dos fiéis, e compunha 0,5% da população.

O segundo estado era composto dos integrantes da nobreza (a família real e a Corte), que representavam 1,5% da população. Eles eram os proprietários de terras usadas para explorar o trabalho dos camponeses por meio do regime de servidão.

O terceiro estado concentrava 98% da população francesa. Englobava os camponeses (que viviam do trabalho na terra), a burguesia (formada pelos profissionais liberais, artesãos,

comerciantes, banqueiros etc.) e os *sans-culottes* (nome dado aos pequenos proprietários, trabalhadores e aprendizes). Sobre esse estado pesava a maioria dos impostos, pois o clero e a nobreza tinham diversos privilégios e **isenções tributárias**.

Assim, em anos de crise de produção no campo, o peso das obrigações era tão alto que um camponês ficava com muito pouco do que produzia. Os privilégios conferidos ao clero e à nobreza aumentavam a desigualdade entre as diferentes parcelas da sociedade.

Diante dessa situação, os integrantes do terceiro estado reivindicavam reformas para solucionar os graves problemas sociais e econômicos do reino. A imensa desigualdade entre a vida na Corte e a do francês comum aumentava o descontentamento da maioria da população, pois os gastos com palácios, festas e confecção de roupas e joias luxuosas comprometiam boa parte do orçamento do governo.

**Déficit orçamentário:** situação em que as despesas de um governo são maiores do que a arrecadação.

**Isenção tributária:** dispensa do pagamento de tributos ou impostos.



### Imagens em contexto!

O personagem representado na gravura usa um barrete frígio, uma espécie de touca vermelha que se tornou, posteriormente, um dos símbolos dos revolucionários franceses.



Representação de um *sans-culotte*, gravura de 1794.

## Objetivos do capítulo

- Apresentar informações sobre o contexto político, econômico e social da França no fim do século XVIII, relacionando-o à difusão de ideias revolucionárias.
- Demonstrar a propagação, ao longo dos processos revolucionários, de valores modernos presentes na contemporaneidade.
- Questionar os processos revolucionários e suas ambivalências, como a permanência de valores contrários às propostas de universalização dos direitos exemplificados pelo pensamento escravocrata e pela conduta patriarcal.
- Identificar as disputas internas dos grupos revolucionários franceses, para que os estudantes compreendam a implementação de seus projetos políticos nas diferentes fases da revolução.
- Analisar a dinâmica de conquistas e retrocessos nas diferentes fases da revolução, do Consulado e do império, bem como no processo de restauração das monarquias nos territórios europeus ligados ao Congresso de Viena.

## Justificativa

Os objetivos desse capítulo são importantes na medida em que se concentram na análise dos contextos sociais, culturais e econômicos da França no período pré-revolucionário, articulando-os aos embates e conquistas que caracterizaram a Revolução Francesa. Trata-se de um exercício fundamental para o desenvolvimento de processos como os de interpretação e contextualização, trabalhados por meio de temáticas como o papel de mulheres e escravizados na revolução, assim como o do reconhecimento da historicidade de valores contemporâneos, como a cidadania.

- As imagens que circulavam no contexto revolucionário, representando os três estados na França do Antigo Regime, eram disseminadas para demonstrar que o terceiro estado, mesmo em situação de extrema debilidade, sustentava os outros dois estamentos, abastados e satisfeitos com a situação. É oportuno ressaltar para os estudantes a existência de diferentes agentes, com estratégias e motivações distintas, bem como o papel da propaganda na construção de causas comuns e de interesses convergentes. Dessa maneira, contribuiu-se para a compreensão do protagonismo dos grupos populares, costumeiramente invisibilizados.

## Atividade complementar

Organize os estudantes em grupos para representar as camadas sociais que compunham cada estado na França do período pré-revolucionário e simular a Assembleia dos Estados Gerais. Isso pode ser feito de diversas maneiras, incluindo as lúdicas (por exemplo, distribuindo aos estudantes ou colando sob as cadeiras pedaços de papel com a indicação do grupo social que cada um vai representar). Em vez de tratar apenas da questão fiscal em pauta na Assembleia dos Estados Gerais, é possível criar um breve jogo, propondo um tema da realidade escolar a ser votado. Nesse caso, sugere-se algo que incentive a imaginação dos estudantes sem fomentar competição ou atritos.

O objetivo é sensibilizá-los para a discrepância entre a quantidade de representantes de cada estado e seu poder de decisão, de modo que possam imaginar como tal desigualdade afetava os integrantes do terceiro estado, causando frustração e ânsia por maior poder político.



### Imagens em contexto!

A Galeria dos Espelhos é um dos símbolos da ostentação da nobreza francesa durante o chamado Antigo Regime. A diferença entre a vida dos nobres e a da maioria da população francesa gerava várias críticas. Na época da eleição para deputados da Assembleia dos Estados Gerais, por exemplo, a produção de panfletos com críticas ao governo e ao sistema de privilégios era contínua. Como grande parte do povo era iletrado, esses panfletos continham charges que, geralmente, representavam o terceiro estado como uma pessoa carregando às costas membros da nobreza e do clero.

Galeria dos Espelhos no Palácio de Versalhes, em Versalhes, França. Foto de 2018.

## Enfrentamento ao déficit orçamentário

Os problemas com o déficit orçamentário foram enfrentados por Luís XVI, que assumiu o trono francês em 1774. Com o objetivo de resolver o problema, ele nomeou diversos ministros das finanças, que realizaram diferentes reformas, mas não conseguiram alcançar os resultados esperados.

Diante dessa situação, foi convocada, em 1787, a Assembleia dos Notáveis. Nessa reunião, o então ministro das finanças propôs aos nobres que renunciassem a alguns privilégios para aumentar a renda da Coroa como uma tentativa de superar a crise, mas eles não concordaram. Alguns anos depois o monarca convocou a Assembleia dos Estados Gerais. Nela se reuniram integrantes dos três estamentos com o objetivo de encontrar outra solução para a crise.

## A Assembleia dos Estados Gerais

A Assembleia dos Estados Gerais se reuniu em maio de 1789. Ela funcionava da seguinte maneira: cada estado elegia os deputados que iriam representá-lo na Assembleia. Depois, quando os temas eram debatidos, cada estado tinha direito a um voto. Com essa estrutura, a nobreza e o clero sempre se uniam para manter seus privilégios contra o terceiro estado.

Os membros do terceiro estado, que eram representados principalmente pela burguesia, conseguiram aprovar a duplicação do número de seus deputados na Assembleia. Para isso, eles tiveram apoio da maioria da população, que estava revoltada e faminta. Assim, o número de representantes do clero e da nobreza, somados, foi igualado ao dos representantes do terceiro estado. Então, os deputados do terceiro estado exigiram que os votos fossem contados por pessoa, e não mais por grupo social.



CHON NIT LEONGALAMY/PHOTARENA

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

- Boa parte do déficit referido no texto resultou de uma bolha especulativa relacionada à colonização francesa na América do Norte pela Companhia do Mississípi, responsável pelo monopólio de comércio da Luisiana. Diante da propaganda das riquezas da colônia, vários investidores aportaram dinheiro na companhia. A emissão de papel-moeda por um banco privado garantido pelo governo francês, expediente comum naquele tempo, era o meio para distribuir a parte dos lucros dos investidores. Em 1720, porém, muitos investidores tentaram sacar o valor que detinham da companhia, mas não havia meios para pagar todos, e o valor dos papéis despenhou. Esse episódio ficou conhecido como Bolha do Mississípi.

## O Juramento do Jogo da Pela

A Assembleia se reuniu no dia 6 de maio no Palácio de Versalhes. Na ocasião, a nobreza e o clero se juntaram para decidir que os votos não seriam contados por pessoa, mas do modo como acontecia antes: apenas um voto por estado.

Diante das votações que não favoreciam o terceiro estado e da pressão que seus deputados faziam, decidiu-se fechar a porta do salão onde eles estavam, proibindo a entrada de outras pessoas. Naquele momento, os representantes do terceiro estado retiraram-se e ocuparam uma quadra de pela, um jogo muito popular nas Cortes da época, considerado um dos antepassados do tênis. Nesse local, no dia 20 de junho de 1789, eles se declararam unidos em Assembleia Nacional e juraram que não descansariam enquanto não redigissem uma Constituição para o país. O episódio ficou conhecido como Juramento do Jogo da Pela.

Nem todos os representantes do terceiro estado estavam convencidos de que a Assembleia Nacional era um movimento correto e tinham medo das consequências disso. Alguns membros do clero e da nobreza, por sua vez, juntaram-se aos revoltosos. Um deles foi o abade Emmanuel Joseph Sieyès, escritor do panfleto *O que é o terceiro estado?*, que circulava naquele período histórico. Nele, Sieyès declarou que aquele estado era uma nação completa, e não precisava do primeiro e do segundo estados.

## A Assembleia Nacional Constituinte

Como a adesão à Assembleia Nacional organizada pelo terceiro estado continuava a crescer, o rei Luís XVI ordenou que os representantes dos outros estados se juntassem a ela. Isso ocorreu em 9 de julho de 1789, quando teve início a Assembleia Nacional Constituinte.

No entanto, apesar de declarar que aceitaria governar a França respeitando uma Constituição e que acabaria com os privilégios dos estamentos, Luís XVI armou uma contrarrevolução para dissolver a Assembleia. A notícia se espalhou rapidamente por Paris e a população revoltou-se.



Juramento do Jogo da Pela, pintura de Jacques-Louis David, século XVIII.

### Imagens em contexto!

A pintura de Jacques-Louis David é uma alegoria do que se prometia com a Constituição. Foram representados nobres e membros do clero, católicos e protestantes, mostrando a união, inclusive religiosa, que se pretendia. A maioria dos personagens, porém, era do terceiro estado. O advogado Maximilien de Robespierre, figura importante para a revolução, foi representado de braços abertos, à esquerda, olhando o povo nas janelas. À esquerda, na parte de baixo, um *sans-culotte*, com barrete frígio, foi representado ajudando um idoso para simbolizar a união da antiga França com a esperança diante daquilo que se prometia.

LEEMAGECORRIS/GETTY IMAGES - MUSEU CARNAVALET, PARIS

- A identificação da pluralidade e dos intercâmbios entre os membros dos três estados contribuiu para a compreensão crítica da criação e do uso de categorias de análise, a fim de identificar seus limites sem deixar de reconhecer sua importância.

- A Queda da Bastilha, ocorrida no dia 14 de julho de 1789 e abordada no início do capítulo, costuma ser identificada como o acontecimento inaugural da Revolução Francesa. No entanto, pode-se considerar que o juramento do Jogo da Pela é a certidão de nascimento desse processo de transformação social, econômica e política.

- Nesse ponto, é pertinente comentar com os estudantes a importância dos panfletos na circulação de ideias políticas em períodos revolucionários. A disseminação de pensamentos foi fundamental em todos os contextos revolucionários e em movimentos inspirados em revoluções. A Conjuração Baiana, ocorrida em 1798 no Brasil, foi um dos movimentos sociais em que circularam publicações nas quais eram divulgadas ideias revolucionárias, de inspiração francesa. Tais ideias circularam também de forma oral, mais detidamente por intermédio dos partícipes iletrados do processo revolucionário. A análise das revoluções de várias perspectivas, considerando os diversos grupos sociais que as integraram e as alianças que teceram para dar continuidade a tais movimentos, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem de história. Para obter mais informações a respeito dessa discussão, leia o seguinte livro: JANCSÓ, I. *Na Bahia contra o Império: história do ensaio de sedição de 1798*. São Paulo: Hucitec; Salvador: Edufba, 1996.

## Curadoria

### A Revolução em Paris (Filme)

Direção: Pierre Schoeller. França, Bélgica, 2018. Duração: 121 min.

O filme mescla narrativas ficcionais e fatos históricos para representar os processos da Revolução Francesa entre 1789 e 1793, desde a criação da Assembleia Nacional até início da república. Filmada em Paris e nos seus arredores, a obra reencena os debates ocorridos na Assembleia Nacional ao mesmo tempo em que acompanha a trajetória da lavadeira Françoise, personagem ficcional, e coloca em foco o protagonismo das mulheres na revolução.

- A partir desta página, os estudantes são sensibilizados para o forte impacto das movimentações populares na percepção da elite, durante o período do Grande Medo, com as mudanças implementadas pelos revolucionários, principalmente as ligadas à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, cujos princípios fundamentais são apresentados e cujos limites, sobretudo os relacionados aos direitos das mulheres, são discutidos.
- De acordo com o que considerar mais adequado às particularidades da turma, analise a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* completa ou selecione trechos dela. É interessante destacar a questão da liberdade de expressão, tratada no artigo 11 da declaração. Por meio da análise desse artigo, pode-se sensibilizar a turma para a presença de referências ao iluminismo no documento, assim como para as formas de organização política contemporâneas.
- Comente com os estudantes que a Bastilha foi construída como um forte no período medieval e passou a funcionar como prisão no século XVII. Lá, os monarcas da França podiam encarcerar qualquer súdito sem julgamento prévio. Portanto, a tomada e a posterior demolição do prédio foram ações carregadas de sentido político, apesar de terem sido libertadas apenas sete pessoas aprisionadas naquele momento.

## O início da revolução

Nos dias 13 e 14 de julho de 1789, ocorreram em Paris vários conflitos, que ficaram conhecidos como Jornadas de Julho. O movimento chegou ao auge no dia 14, com o ataque à prisão política da Bastilha, um dos principais símbolos do autoritarismo e da violência do governo absolutista francês.

Quando invadiram a Bastilha, os revoltosos libertaram os poucos presos que estavam no prédio. Além disso, pegaram as armas que ficavam no local, pois a prisão também funcionava como arsenal, e as distribuíram à população. A Bastilha foi demolida pela multidão; por isso, o episódio ficou conhecido como Queda da Bastilha, tornando-se um dos principais símbolos de luta contra a opressão do Antigo Regime.

As revoltas populares de Paris foram tão simbólicas que levaram a revolução da cidade para o campo. Em diversos movimentos, os camponeses saqueavam e destruíam os castelos, amedrontando os grandes proprietários, que fugiam. Por isso, esse período de convulsões sociais foi chamado Grande Medo.

Para acalmar os revoltosos e como uma tentativa de manter as propriedades de parte da aristocracia e de burgueses ricos, a Assembleia Nacional Constituinte aprovou o fim de vários privilégios da nobreza. Assim, a revolução camponesa enfraqueceu a estrutura social do feudalismo francês e a da monarquia.

## A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

Em agosto de 1789, os deputados da Assembleia decidiram escrever um preâmbulo para a Constituição Francesa que estava sendo elaborada: a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. De acordo com esse documento, eram direitos fundamentais de todos os cidadãos “a liberdade, a segurança e a resistência à opressão”.

Com a defesa da igualdade, formou-se o conceito de cidadania, que deveria ser protegida pelo Estado sem distinção entre os indivíduos. A defesa da igualdade, da liberdade, da segurança e da resistência à opressão, assim como a negação de privilégios de nascimento, eram inspiradas nas ideias iluministas.



ALAMY/FOTOPREMA - MUSEU DE HISTÓRIA DA FRANÇA, CASTELO DE VERSALHES, VERSALHES

*Queda da Bastilha e detenção do governador Bernard René de Launay, pintura do século XVIII.*

76

- Comente com os estudantes que o episódio da Queda da Bastilha é lembrado e celebrado anualmente pelos franceses, integrando a memória nacional. Porém, como a memória é um artefato social, a disputa entre as camadas sociais – característica da Revolução Francesa – foi abafada pela elite do país ao longo do tempo. Exemplo disso é a ausência de monumentos erguidos à Revolução Francesa na Praça da Bastilha. Hoje, no centro da praça, encontra-se a Coluna de Julho, que homenageia a Revolução de 1830, na qual os parisienses derrubaram definitivamente o absolutismo monárquico restaurado na figura de Luís Bonaparte. Essa revolução uniu as camadas sociais, ao passo que a Revolução Francesa separou-as.

## Analisando o passado

Marie Gouze foi uma ativista política que usou o pseudônimo de Olympe de Gouges para publicar a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*. Esse documento era baseado na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, mas apresentava as dificuldades e os desafios que as mulheres enfrentavam na sociedade mesmo após a revolução. Gouges foi presa, condenada como contrarrevolucionária e morta na **guilhotina** em 1793. Leia a seguir trechos de sua declaração e, depois, faça as atividades propostas.

[...] Artigo 2º - O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis da mulher e do homem. Estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão.

[...]

Artigo 4º - A liberdade e a justiça consistem em restituir tudo que pertence a outrem. Sendo assim, o exercício dos direitos naturais da mulher não tem outros limites senão a perpétua tirania que o homem lhe impõe; estes limites devem ser reformados pelas leis da natureza e da razão.

[...]

Artigo 6º - [...] todas as cidadãs e todos os cidadãos, sendo iguais frente a ela [a lei], devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, de acordo com sua capacidade, e sem qualquer distinção a não ser por suas virtudes e seus talentos.

[...]

Artigo 10º - Ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo que sejam de princípio; a mulher tem o direito de subir ao cadafalso; mas ela deve igualmente ter o direito de subir a tribuna, contanto que suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.

[...]"

GOUGES, O. de. *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, 1791. *Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis*, Florianópolis, v. 4, n. 1, jan./jun. 2007.



Representação de Olympe de Gouges, tirinha do livro *Olympe de Gouges*, de Catel Muller e José-Louis Bocquet/Éditions Casterman

Responda no caderno.

1. Identifique na declaração de Gouges:
  - a) a defesa dos princípios iluministas de igualdade e liberdade;
  - b) a negação de privilégios de nascimento.
2. De acordo com Gouges, que direitos deveriam ser garantidos às mulheres? Explique de que modo eles seriam alcançados.

**Guilhotina:** instrumento utilizado para aplicar a pena de morte por decapitação.

77

## Analisando o passado

Nessa seção, é analisada a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, escrita pela ativista política Olympe de Gouges. Pretende-se sensibilizar os estudantes para a negação dos direitos políticos às mulheres durante a Revolução Francesa, demonstrando que, além de defender os valores republicanos e iluministas, elas tiveram de lutar contra o sexismo. Por meio do destaque para Olympe de Gouges, os estudantes podem reconhecer uma narrativa divergente no processo revolucionário e o protagonismo feminino na busca de igualdade de direitos.

### Atividades

1. a) Esses princípios são defendidos em diversos trechos do documento. Podem ser citados o artigo 2º, de acordo com o qual os direitos naturais e imprescritíveis compreendem a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão, e o artigo 6º, em que se afirma a igualdade de todas as cidadãs e de todos os cidadãos perante a lei.

b) A negação dos privilégios advindos do nascimento também é feita em diversos trechos da declaração. No artigo 6º, por exemplo, afirma-se que todos os cidadãos e todas as cidadãs devem ser igualmente admitidos em postos e empregos públicos de acordo com suas capacidades, sem distinção que não advinha de suas virtudes e talentos.

2. Todos os direitos que já eram garantidos aos homens. No artigo 4º, Gouges declara que os direitos femininos naturais eram negados pela opressão masculina e que, para alcançá-los, seria necessário repensar os limites impostos pelos homens às mulheres de acordo com as leis da natureza e da razão (princípios do iluminismo). A autora ainda assinala, no artigo 10º, a importância do aumento da participação política das mulheres.

## BNCC

Por envolver a luta e a perspectiva das mulheres na Revolução Francesa por meio da análise de um documento, essa seção mobiliza a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 1** e as **Competências Específicas de História nº 1, nº 2, nº 3 e nº 4**.

## Ampliando

No texto a seguir, a historiadora Lynn Hunt traça um panorama das modificações relacionadas ao sufrágio universal masculino no texto da Constituição Francesa de 1791 ao longo dos anos.

“[...] grupo após grupo foi alvo de discussões específicas, e por fim a maioria deles conseguiu direitos políticos iguais. Os homens protestantes ganharam seus direitos em 24 de dezembro de 1789, assim como todas as profissões. Os homens judeus obtiveram finalmente o mesmo avanço em 27 de setembro de 1791. Alguns, mas nem todos os homens negros livres, conquistaram direitos políticos em 15 de maio de 1791, mas os perderam em 24 de setembro e depois os viram reestabelecidos e aplicados de modo mais geral em 4 de abril de 1792. Em 10 de agosto de 1792, os direitos de votar foram estendidos a todos os homens (na França metropolitana) à exceção dos criados e desempregados. Em 4 de fevereiro de 1794, a escravidão foi abolida e direitos iguais concedidos, ao menos em princípio, aos escravos. Apesar dessa quase inimaginável extensão dos direitos políticos a grupos antes não emancipados, a linha foi traçada nas mulheres: as mulheres nunca ganharam direitos políticos iguais durante a Revolução. Elas ganharam, entretanto, direitos iguais de herança e o direito ao divórcio.”

HUNT, L. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 149-150.



THE HISTORY COLLECTION/ALAMY/  
FOTOREINA - COLEÇÃO PARTICULAR

*Eu também sou livre*, gravura de Louis Darcis, século XVIII.

### Imagens em contexto!

A representação de um homem negro livre utilizando o barrete frígido revela que sua liberdade foi concedida pela república e pelos ideais revolucionários.

## A Constituição Francesa de 1791

A Constituição terminou de ser redigida em 1791. De acordo com esse documento, o poder deixaria de ser concentrado no monarca e o Estado seria organizado em três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. Além disso, a escolha dos representantes e dos governantes passaria a ser feita por meio de eleições.

O voto seria censitário e masculino, ou seja, apenas os homens que possuíam determinada renda poderiam votar. Com o passar do tempo, os critérios para a votação foram revistos e estendidos para quase todos os homens, incluindo os escravizados. Assim como no resto do mundo, o processo da conquista de direitos pelos negros foi muito difícil. Na França, havia o receio de que a concessão de direitos aos negros livres incentivasse a revolta dos escravizados.

Em 1791, por meio de um decreto, foram concedidos direitos políticos aos negros livres que fossem filhos de pessoas livres. Em 1792, diante da situação caótica na colônia francesa de São Domingos, onde os escravizados se revoltaram, esse decreto foi ampliado com o objetivo de convencer os negros livres a se juntar às tropas francesas e combater os revoltosos.



*Cidadãos ativos e cidadãos passivos*, gravura de 1791.

### Imagens em contexto!

Para impedir que os pobres participassem da vida política, na primeira versão da Constituição Francesa de 1791, declarava-se que todos os indivíduos eram cidadãos, mas havia distinção entre cidadãos ativos e passivos. Os ativos eram os homens que pagavam impostos e possuíam propriedades e, por isso, tinham direitos políticos. Os que não se encaixavam nessa categoria foram classificados como cidadãos passivos, sem direitos políticos. A gravura satiriza essa distinção, dando a entender que os cidadãos passivos não tinham direitos políticos, mas eram os únicos que trabalhavam.

- Seguindo as observações de Lynn Hunt, é importante notar o caráter cambiante e limitado dos direitos políticos durante o processo revolucionário. Alguns limites relacionados a liberdade individual, renda, idade e gênero acabaram se impondo. As limitações de caráter censitário (alfabetização, idade e, principalmente, renda) e baseadas no gênero (exclusão das mulheres, independentemente de condição social) foram comuns a várias experiências políticas daquele período na Europa e na América (nos processos da independência, por exemplo, a começar pelo das Treze Colônias).

O direito de voto foi concedido aos escravizados no contexto da Independência do Haiti (que você estudará no capítulo 6). Em 1792, um grupo de escravizados liderou uma revolta e garantiu o fim da escravidão na ilha. Com isso, em 1794 os deputados da Assembleia foram obrigados a votar pela abolição da escravidão em todas as colônias francesas. Além disso, decretaram que todos os homens que residiam nas colônias eram cidadãos franceses e tinham direitos assegurados pela Constituição.

As mulheres, no entanto, não receberam os mesmos direitos políticos. As ideias liberais desestabilizaram as relações racistas, mas não o **sexismo** presente na sociedade.

No plano social, a Constituição estabeleceu a igualdade jurídica de todos os homens e aboliu os privilégios feudais. Foram declaradas também a separação entre o Estado e a Igreja e a liberdade de crença. Um ano antes, em 1790, a Assembleia tinha aprovado a Constituição Civil do Clero. De acordo com esse documento, os bispos e os padres deviam ser eleitos pelo povo e jurar fidelidade ao governo. Além disso, as terras da Igreja foram confiscadas com o objetivo de diminuir o déficit orçamentário francês.

As decisões sobre a economia garantiram os interesses da burguesia, que, como você estudou no capítulo 2, ficou mais poderosa com a formação da sociedade capitalista. Assim, a Constituição estabeleceu a liberdade de produção e circulação de bens e a proibição da interferência do Estado na economia.

Com essas medidas, ocorreu uma profunda transformação cultural, social, econômica e política na França; por isso, o movimento ocorrido naquele período no país é chamado revolução. Com essa transformação, além do sistema de governo ter sido modificado, os homens passaram a compreender-se de maneira diferente, como cidadãos, ou seja, como portadores de direitos e de deveres iguais.

*A Verdade traz a República e a Abundância,* pintura de Nicolas de Courteille, 1793.



THE PICTURE ART COLLECTION/ALAMY/STOCK/ARTE - MUSEU DA REVOLUÇÃO FRANCESA, VIZILLE

**Sexismo:** discriminação de pessoas com base em gênero.

### Imagens em contexto!

Na imagem, a Verdade (alegoria representada ao centro) traz consigo a República (à esquerda, portando o barrete frígio e a Constituição) e a Abundância (à direita, com uma cornucópia, um vaso em forma de chifre que simboliza a fertilidade e a riqueza). O personagem à direita é a representação do antigo filósofo Diógenes, que apaga a lanterna com a qual procurava o “verdadeiro homem”, pois o aparecimento da Verdade encerrou sua busca.

• Ao analisar a pintura *A Verdade traz a República e a Abundância*, pode-se chamar a atenção dos estudantes para as alegorias da Verdade, da República e da Abundância e perguntar a eles: “Por que as personagens principais desse quadro são mulheres?”. Acolha as respostas, desde que justificadas. É possível que os estudantes levantem a hipótese de as personagens principais serem mulheres porque os substantivos em francês que nomeiam qualidades e virtudes normalmente são do gênero feminino (*la vérité, l’abondance, la république e la liberté*), assim como em português (a verdade, a abundância, a república e a liberdade, respectivamente). Nesse exercício analítico, o importante é incentivar o pensamento crítico dos estudantes, salientando o fato de que, como estudado, o papel das mulheres na revolução foi vilipendiado, de modo que os quadros com representações de figuras femininas não são homenagens a elas. Trata-se de uma questão semântica de utilização e representação da linguagem. Se considerar pertinente, comente com os estudantes que essas figuras encarnam os valores nacionalistas, exibindo as cores da bandeira francesa.

### Curadoria

*Dicionário crítico do feminismo* (Livro)

Helena Hirata et al. (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2009.

Esse livro apresenta uma série de verbetes sobre a construção social da hierarquia entre os sexos. Destaca-se o verbete “Igualdade”, no qual Eleni Varikas, professora de teoria política e estudos de gênero na Universidade Paris VIII, apresenta uma história sobre o conceito de igualdade e sua atual acepção.

### Ampliando

Converse com os estudantes sobre o conceito de revolução, observando a alteração de significado que o termo sofreu. Enfatize que a Revolução Francesa provocou um impacto transformador no mundo ocidental, consolidando o novo significado. Segundo o historiador Reinhart Koselleck:

“[...] A revolução, com certeza, não mais conduz de volta a situações anteriores; a partir de 1789 ela conduz a um futuro a tal ponto desconhecido, que conhecê-lo e dominá-lo tornou-se uma contínua tarefa da política. [...]

[...] O processo revolucionário e a consciência da revolução, despertada por esse mesmo processo e sobre ele retroagindo, tornam-se desde então inseparáveis [...]”.

KOSELLECK, R. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 68-69.

## Agora é com você!

1. A crise foi causada por muitos fatores, como dívidas, um sistema tributário problemático, gastos erráticos e problemas de abastecimento. Um enorme déficit orçamentário foi criado pelos diversos conflitos nos quais a França se envolveu entre os séculos XVII e XVIII (Guerra dos Sete Anos e Guerra de Independência das Treze Colônias), gerando ainda mais dívidas. Além disso, entre 1788 e 1789 uma grave crise climática se abateu sobre o país, diminuindo drasticamente a produção de alimentos no campo, o que abalou a economia e prejudicou o abastecimento da população. Assim, havia uma reivindicação geral de que o rei solucionasse os problemas sociais e econômicos, agravados pela imensa desigualdade entre a vida na corte e a do francês comum. Para tentar resolver esses problemas, o rei convocou, em 1789, a Assembleia dos Estados Gerais.

2. A Queda da Bastilha foi um episódio que ocorreu em 14 de julho de 1789, quando o movimento de revoltosos atacou a prisão política da Bastilha, liberando os presos que estavam lá e apreendendo as armas que ficavam no local. O episódio se tornou um dos principais símbolos de luta contra a opressão do Antigo Regime.

3. Em 1791, um decreto bastante restritivo concedia direitos políticos aos negros livres que fossem filhos de pessoas livres. Em 1792, em razão da situação caótica na colônia francesa de São Domingos, onde os escravizados se revoltaram, esse decreto foi revisto e ampliado com o objetivo de convencer os negros livres a se juntarem às tropas francesas para combater os revoltosos da colônia. Em 1794, os deputados da Assembleia foram compelidos a votar pela abolição da escravidão em todas as colônias francesas, sendo também decretado que todos os homens que residiam nas colônias eram cidadãos franceses e gozavam dos direitos assegurados pela Constituição.

Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. Explique de que modo a crise do absolutismo francês no século XVIII está relacionada à convocação da Assembleia dos Estados Gerais em 1789.
2. O que foi a Queda da Bastilha? Qual foi sua importância para a revolução?
3. Como os homens negros livres e os escravizados conquistaram direitos políticos durante a Revolução Francesa?

## A contrarrevolução

O rei conseguiu adiar a assinatura da Constituição e continuou a presidir as sessões da Assembleia, sem obedecer ao texto redigido por ela. Além disso, tentou retomar o controle do país com a ajuda de outros monarcas europeus.

O imperador Leopoldo II, da Áustria (irmão da rainha da França, Maria Antonieta), e o rei da Prússia, Frederico Guilherme II, assinaram, em 1791, a Declaração de Pillnitz, em que pediram a restituição dos poderes de Luís XVI e solicitaram a ajuda de outros reis para impedir que a revolução se espalhasse pelo continente. Assim, alguns monarcas europeus, liderados por eles, organizaram tropas para invadir a França e enfrentar os revolucionários.

Para sabotar essa contrarrevolução, a Assembleia francesa decidiu invadir a Áustria, o que daria aos revolucionários a oportunidade de se apoderar das riquezas e dos grãos do país. Nos bastidores, Luís XVI negociava com a nobreza estrangeira o sufocamento da revolução, pretendendo se unir às tropas austríacas e prussianas para chefiá-las, mas foi preso na cidade de Varennes ao tentar fugir da França.

As tropas da Áustria e da Prússia invadiram a França em julho de 1792, sendo detidas em setembro pela Comuna Insurrecional de Paris, o governo revolucionário que se formou após a tomada da Bastilha. Depois dessa vitória, que parecia improvável, os franceses abandonaram o tradicional grito “viva o rei” e celebraram com a frase “viva a França”. Essa comemoração demonstrou uma mudança drástica na sociedade francesa, que começou a renegar a ideia de ser formada por súditos do rei, passando a se considerar constituída por cidadãos vinculados ao local em que nasciam (pátria).

No dia 21 de setembro de 1792, os revolucionários proclamaram a república, prenderam o rei, acusando-o de traição, e dissolveram a antiga Assembleia Constituinte para criar a Convenção Nacional.



Detenção de Luís XVI e sua família em Varennes, pintura de Thomas Falcon Marshall, c. 1854.

80

### Orientação para as atividades

Para realizar as atividades 1 e 2 do boxe “Agora é com você!”, os estudantes precisarão relacionar tempos e fatos. Para responder à questão proposta no item 3, deverão descrever eventos históricos dentro do contexto revolucionário. Nesse caso, eles terão de se preocupar em localizar temporalmente os eventos e relacionados. Para auxiliá-los nesse trabalho, sugira-lhes que organizem cronologicamente as informações coletadas no texto-base e depois elaborem as respostas.

## A Convenção Nacional

Além de acabar com a monarquia, a Convenção criou um **calendário revolucionário** que tinha como ponto de partida a instauração da república.

Durante as votações, os deputados dividiram-se principalmente em três grupos, de acordo com seus interesses.

- **Girondinos:** eram os mais conservadores, formados pela alta e pela média burguesias e pelos nobres liberais. Eles defendiam o respeito à Constituição e se sentavam do lado direito da Assembleia.
- **Jacobinos:** eram os mais radicais. Defendiam de forma ferrenha o republicanismo e sentavam-se do lado esquerdo da Assembleia.
- **Pântano:** também identificados como de centro, os integrantes desse grupo oscilavam o apoio aos outros dois grupos.

A utilização dos termos *esquerda* e *direita* para denominar grupos com interesses e objetivos diferentes foi depois adaptada, tornando-se comum na esfera política.

Os jacobinos e os girondinos divergiam profundamente sobre o modo como a revolução deveria ser conduzida. Os girondinos eram quase sempre apoiados pelo grupo pântano e, por isso, passaram a comandar o governo, que tentava proteger a França do ataque dos estrangeiros e, ao mesmo tempo, controlar as agitações internas lideradas pelos *sans-culottes* e pelos camponeses. Os revoltosos exigiam o controle dos preços, o recrutamento geral da população para o exército e o fim de qualquer resquício do feudalismo, entre outras reivindicações.

Alguns camponeses defendiam também uma espécie de reforma agrária por meio da distribuição gratuita das terras das grandes propriedades, o que amedrontou os girondinos, pois muitos deles eram burgueses ricos e, também, proprietários de terras.

### Calendário revolucionário:

calendário criado durante a Revolução Francesa para substituir a medição do tempo influenciada por referências religiosas, que são a base do calendário gregoriano. Era dividido em doze meses, nomeados de acordo com as colheitas e os fenômenos climáticos. Cada mês era formado por três semanas e cada semana, por dez dias.



Ilustração atual, representando a revolucionária francesa Manon Roland, inspirada no quadro *Retrato de Manon Roland*, de autoria desconhecida, produzido em 1790.

MURILLO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA



### Imagens em contexto!

Como você estudou, as mulheres não tinham direitos políticos reconhecidos, mas lutaram de forma consistente durante a revolução e tiveram participação decisiva na implementação da república na França. Manon Roland, por exemplo, foi uma influente girondina que promoveu debates e encontros de diversos revolucionários na cidade de Paris. Graças a sua atuação política, seu marido, Jean-Marie Roland de La Platière, tornou-se ministro do interior em 1792. A partir de então, ela assumiu a direção dos escritórios da família e, entre outras funções, redigia as cartas que La Platière enviava como representante do governo republicano francês.

## Ampliando

No texto a seguir, o historiador Eric Hobsbawm trata do avanço da Revolução Francesa, apontando uma tendência geral no desenvolvimento dos processos revolucionários.

“[...] Repetidas vezes veremos moderados reformadores da classe média mobilizando as massas contra a resistência obstinada ou a contrarrevolução. Veremos as massas indo além dos objetivos dos moderados rumo a suas próprias revoluções sociais, e os moderados, por sua vez, dividindo-se em um grupo conservador, daí em diante fazendo causa comum com os reacionários, e um grupo de esquerda, determinado a perseguir o resto dos objetivos moderados, ainda não alcançados, com o auxílio das massas, mesmo com o risco de perder o controle sobre elas. [...] Na maioria das revoluções burguesas subsequentes, os liberais moderados viriam a retroceder, ou transferir-se para a ala conservadora, em um estágio bastante inicial. De fato, no século XIX vemos de modo crescente (mais notadamente na Alemanha) que eles se tornaram absolutamente relutantes em começar uma revolução, por medo de suas incalculáveis consequências, preferindo um compromisso com o rei e a aristocracia. A peculiaridade da Revolução Francesa é que uma facção da classe média liberal estava pronta a continuar revolucionária até o, e mesmo além do, limiar da revolução anti-burguesa[:] eram os jacobinos, cujo nome veio a significar ‘revolução radical’ em toda parte.”

HOBSBAWM, E. *A era das revoluções: 1789-1848*. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 111.

- Ressalte aos estudantes a importância simbólica e o impacto prático da substituição de um calendário. Os revolucionários franceses desejavam provocar uma ruptura com o Antigo Regime, e a superação da centralidade da Igreja era um dos objetivos deles. Assim, um calendário preenchido por feriados religiosos, com nomes de santos e o domingo como dia de guarda, não poderia ser usado na França revolucionária.

• É importante contextualizar o uso da guilhotina. Em sociedades do Antigo Regime, como a da França pré-revolucionária, as pessoas eram ordenadas em estamentos e, portanto, as penas variavam não apenas conforme o crime cometido, mas também de acordo com o estamento ao qual pertencia o delinquente e, ainda, com requintes de crueldade e tortura. Quando o médico francês Joseph-Ignace Guillotin defendeu o uso da guilhotina, acreditou estar defendendo a igualdade na morte, garantindo mais efetividade e, conseqüentemente, menos sofrimento aos condenados à pena de morte. Embora o médico não tenha participado efetivamente da implantação da guilhotina nas condenações francesas, conta-se que a imprensa batizou o instrumento com o sobrenome dele, e ele passou à memória como uma figura sádica.

CLASSIC VISION/AGEFOTOSTOCK/AGB PHOTO LIBRARY - COLEÇÃO PARTICULAR



Representação da rainha Maria Antonieta sendo levada para a guilhotina, gravura de Christiaan Josi, 1798.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - MUSEU CARNAVALET, PARIS



Miniatura de uma guilhotina produzida na França, no século XVIII.

## A queda dos girondinos e a ascensão dos jacobinos

Com medo de conceder muito poder aos *sans-culottes* e camponeses, os girondinos adotaram uma postura conservadora para lidar com os conflitos internos, recusando-se a promover a economia de guerra ou o recrutamento geral. Nos conflitos externos, porém, decidiram avançar sobre os inimigos, o que causou o enfraquecimento do exército francês e a entrada da Grã-Bretanha na guerra contra a França.

Como resultado dessa política, houve carestia, além de aumento da inflação e da especulação, e a França perdeu muitos territórios para os países inimigos e os contrarrevolucionários.

Além desses problemas, um episódio contribuiu para a queda dos girondinos: o julgamento do rei Luís XVI pela Convenção e sua condenação à morte. O rei foi guilhotinado em janeiro de 1793 e Maria Antonieta, em outubro do mesmo ano. Na execução de ambos, a população gritava “viva a nação”, “viva a república” e “viva a liberdade”.

Os jacobinos assumiram, então, o governo. Eles estabeleceram uma economia de guerra, mobilizaram os recursos de toda a nação por meio de recrutamentos e aboliram a distinção entre soldados e civis no exterior. Além disso, atenderam às solicitações dos *sans-culottes*, o que deu à população a energia que transformou a revolução em uma grande força política e de guerra. Para isso, porém, os jacobinos recorreram à ditadura e ao terror.

## Radicalidade revolucionária

O movimento revolucionário se tornou cada vez mais radical, principalmente após o assassinato do jornalista jacobino Jean-Paul Marat pela girondina Charlotte Corday.

Os girondinos foram expulsos da Convenção e os jacobinos, liderados pelo advogado Maximilien de Robespierre, organizaram comitês para lidar com a crise interna e os ataques de países que tentavam sufocar a revolução: o Comitê de Salvação Pública, o Comitê de Segurança Nacional e o Tribunal Revolucionário, encarregado de julgar os contrarrevolucionários.

As prisões e as execuções de suspeitos de trair o movimento tornaram-se, então, frequentes. Teve início, assim, o chamado Período do Terror da Revolução Francesa, no qual 17 mil pessoas foram acusadas de traição e executadas na guilhotina.

Dados numéricos sobre o Terror foram retirados de:  
HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções: 1789-1848*.  
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 86.

### Imagens em contexto!

A guilhotina se tornou o símbolo do Período do Terror. A execução dos que eram tidos como inimigos foi considerada não só normal, mas também necessária para a revolução.

82

## Curadoria

*A Revolução Francesa explicada à minha neta* (Livro)

Michel Vovelle. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

Nesse livro redigido em forma de diálogo, o historiador Michel Vovelle explica a complexidade e as contradições da Revolução Francesa a sua neta de 14 anos. Enquanto ele trata dos pontos-chave do movimento, a neta faz perguntas sobre o curso do processo revolucionário, evidenciando seus limites.

## O Golpe de 9 do Termidor

Apesar de a radicalização ter partido dos jacobinos, nem todos os integrantes do grupo eram favoráveis a ela. Em razão disso, houve uma separação entre os que defendiam a manutenção do terror e os que se opunham à violência.

Em março de 1794, o advogado Georges Jacques Danton e outros jacobinos que se opunham à radicalização da revolução foram presos e executados pelo Comitê de Salvação Pública, dirigido por Robespierre, que se tornou um ditador.

Durante o Período do Terror, os jacobinos confiscaram as propriedades dos nobres que fugiram, vendendo-as em troca de pagamento facilitado aos camponeses. Eles também acabaram com os últimos vestígios do feudalismo, realizaram reformas educacionais, estabeleceram o uso do sistema de numeração decimal e tomaram outras medidas para estabilizar a sociedade francesa e afastar as ameaças externas.

Diante da situação estabilizada e do medo da violência jacobina, a burguesia girondina e membros do pântano organizaram o Golpe de 9 do Termidor (a palavra *Termidor* era usada para definir o aumento da temperatura na Europa entre julho e agosto e inspirou o calendário revolucionário), que correspondia a 27 de julho de 1794, contra Robespierre. Ele foi executado um dia depois, em 28 de julho de 1794.

Com a morte de Robespierre e de diversos de seus companheiros, os girondinos voltaram à Convenção e anularam diversas medidas governamentais tomadas durante o Período do Terror.

Foi revogada, por exemplo, a lei de controle do preço dos alimentos, favorecendo a burguesia, que havia voltado a ser a maioria na Assembleia. Medidas como essa, que favoreciam o liberalismo econômico, resultaram na volta da inflação e da pobreza durante o inverno, no final de 1794 e no início de 1795.

A carestia atingiu sobretudo a população mais pobre, que, em 1795, se revoltou. A rebelião foi facilmente controlada, pois não havia uma liderança. No mesmo ano, outra investida contrarrevolucionária, que procurava restaurar a monarquia francesa, foi detida por um general chamado Napoleão Bonaparte, que passou a se destacar no exército.



### Imagens em contexto!

A Praça da Concórdia, construída no século XVIII, foi chamada, inicialmente, Praça Luís XV, sendo rebatizada em 1792 como Praça da Revolução. Depois disso, foi instalada nela uma guilhotina, usada para executar milhares de pessoas, entre as quais Luís XVI, Maria Antonieta, Georges Jacques Danton e Maximilien de Robespierre.



Praça da Concórdia, em Paris, França. Foto de 2020.

Por envolver a reflexão sobre a violência do Período do Terror e a análise do desenvolvimento dos processos revolucionários e seus impactos em diferentes espaços e temporalidades, o conteúdo do capítulo contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI04** e da **Competência Específica de História nº 2**.

- Aproveite o momento para refletir com os estudantes sobre as motivações da aceitação de medidas drásticas. Por meio dessa reflexão, é oportuno instigar a turma a pensar criticamente no processo de radicalização e imaginar alternativas não violentas para a resolução de problemas. Comente, porém, com os estudantes que foi durante o momento de radicalização que várias conquistas revolucionárias foram consolidadas, como o fim da escravidão nas colônias e dos privilégios feudais, sem indenização. Foram também tomadas algumas medidas de auxílio aos mais pobres. Além disso, conquistou-se uma vitória militar sobre os exércitos estrangeiros. Após citar essas conquistas, convide a turma a refletir sobre esta questão: “Seria possível agir de modo diferente naquele momento para dar continuidade ao processo revolucionário?”.
- Ressalte o fato de que, a partir do Golpe de 9 do Termidor, a Revolução Francesa tornou-se cada vez mais moderada, aproximando-se dos interesses da burguesia. A revogação das medidas de controle dos preços dos alimentos foi um símbolo dessa alteração no movimento revolucionário.

- Se possível, retome a questão da violência não só durante o Período do Terror, mas também nos períodos anteriores, para promover a reflexão sobre a lógica da punição: se os jacobinos aceitavam o sacrifício sumário de vidas para garantir a manutenção do processo revolucionário, os girondinos puniam com a morte muitos dos autores de propostas voltadas à abolição de seus privilégios. É possível retomar o caso de Olympe de Gouges, executada por causa de suas ideias, que se chocavam com os interesses dos grupos dirigentes do processo revolucionário.

## Ampliando

Ao mencionar a Conspiração dos Iguais, seria oportuno tomá-la como exemplo da permanência de vertentes radicais no Diretório. Esse movimento integra a memória dos projetos de futuro mais igualitário que não deram certo. *O Manifesto dos Iguais* permite conhecer as ideias de Graco Babeuf e dos jacobinos mais radicais. A leitura comentada do texto em sala de aula pode ser útil para evidenciar a diversidade das visões políticas em disputa. O seguinte trecho desse documento chegou a ser considerado antecessor do *Manifesto Comunista*, de Karl Marx e Friedrich Engels:

“A lei agrária, ou a divisão da terra, foi aspiração momentânea de alguns soldados sem princípios, de algumas populações incitadas pelo seu instinto mais do que pela razão. Nós temos algo de mais sublime e de mais equitativo: o bem comum, ou a comunidade de bens! Nós reclamamos, nós queremos desfrutar coletivamente dos frutos da terra: esses frutos pertencem a todos.

Declaramos que, posteriormente, não poderemos permitir que a imensa maioria dos homens trabalhe e esteja ao serviço e ao mando de uma pequena minoria”.

BABEUF, G. *Manifesto dos Iguais*. Paris, 1796. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/a\\_pdf/babeuf\\_manifesto\\_dos\\_iguais.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/a_pdf/babeuf_manifesto_dos_iguais.pdf). Acesso em: 29 abr. 2022.



### Imagens em contexto!

Na gravura, Napoleão é representado como o salvador da França, que, por sua vez, é representada como uma mulher à beira do abismo. Tentando derrubar a França estão os revolucionários fanáticos, representados como dois personagens segurando as correntes que remetem à escravidão e uma tocha que simboliza a discórdia. Isso significa que a ideia que permeava a sociedade da época era a de um governo forte e centralizado, que poderia acabar com os embates entre os partidos políticos.

## O Diretório

Em 1795 foi elaborada outra Constituição Francesa. O novo texto demonstrou a força que a burguesia havia conquistado, pois estabelecia o direito de voto apenas aos cidadãos proprietários. Além disso, o governo do país foi atribuído a um grupo de cinco diretores, razão pela qual o período em que eles estiveram no poder ficou conhecido como Diretório.

No plano interno, esse período foi marcado pelas tentativas de controlar os partidários da monarquia e pela repressão às manifestações jacobinas. Em 1796, alguns jacobinos, liderados por Graco Babeuf, participaram da Conspiração dos Iguais, com o objetivo de extinguir a propriedade privada. Tal ideia aterrorizou os deputados da Assembleia, que executaram quase todos os membros da conspiração.

Ao mesmo tempo, a França continuava a enfrentar as investidas externas que procuravam restabelecer a monarquia, ficando cada vez mais dependente do exército para manter a ordem. O Diretório tentou, sem sucesso, pacificar um lugar arrasado pela guerra civil e pela ameaça de invasão estrangeira.

## Golpe do 18 de Brumário

Após anos de conflitos com países estrangeiros, revoltas nas colônias e agitações sociais, a população francesa passou a enxergar o jovem general Napoleão Bonaparte como solução para um governo forte, que poderia conduzir a França ao caminho da estabilidade política e econômica.

Assim, apoiado por alguns membros do Diretório e principalmente pela burguesia, Napoleão articulou um golpe para tomar o poder em 9 de novembro de 1799. O evento ficou conhecido como Golpe do 18 de Brumário. O termo *bruma* (“névoa”) inspirou o nome do segundo mês do calendário adotado pelos revolucionários.



*O apoio da França*, gravura de Alexis Chataignier, século XVIII.

84

## Interdisciplinaridade

O uso das imagens e das técnicas das artes visuais durante a revolução foi intenso. A gravura *O apoio da França*, de Alexis Chataignier, e outras imagens de época reproduzidas no capítulo contribuem para estabelecer o diálogo entre história e o componente curricular arte, relacionando o conteúdo às habilidades 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”.

## O Consulado e a eleição de Napoleão Bonaparte

Em 1799, Napoleão tinha 30 anos e era um militar de razoável mérito, pois havia liderado importantes vitórias. Ele assumiu o Poder Executivo com outros dois cônsules: o abade Emmanuel Joseph Sieyès e Roger Ducos. Nesse regime político, denominado Consulado, o poder deveria ser exercido de modo igual pelos três cônsules, mas não foi o que aconteceu: Napoleão tomava quase todas as decisões, controlava o exército e a política externa.

Durante o Consulado, a França passou por um processo de estabilização política e econômica. A criação do Banco da França, em 1800, possibilitou a reorganização do sistema financeiro do país, ao passo que os investimentos em industrialização aumentaram a produção do mercado interno e o enriquecimento da burguesia, que apoiava Napoleão.

Em 1801, o governo se aproximou da Igreja Católica ao assinar um acordo com o papa Pio VII, afirmando o catolicismo como religião predominante no país, e conseguiu diminuir os atritos internos com o clero.

Ao mesmo tempo, Napoleão deu início a uma reforma educacional por meio da fundação de liceus, instituições que forneciam instrução pública para as camadas de elite com o principal objetivo de formar futuros funcionários do governo e oficiais do exército. Além disso, promoveu a realização de obras de infraestrutura e embelezamento das cidades.

Com essas ações, Napoleão conquistou popularidade e se tornou cônsul vitalício em 1802, por meio de um plebiscito.

*Instalação do Conselho de Estado no Palácio Petit-Luxembourg, em 25 de dezembro de 1799, pintura de Auguste Couder, 1856.*

### Imagens em contexto!

Na pintura, foi representada a instalação do Conselho de Estado, em dezembro de 1799. À esquerda e acima dos outros personagens, encontram-se os três membros do Consulado. O personagem sem peruca é Napoleão Bonaparte. Os outros dois cônsules – um de cabeça abaixada, em posição de obediência, e o outro a sua sombra – são representados como menos importantes que ele.



PAINTERS/ALAMYFOTOREMA - MUSEU NACIONAL DO PALÁCIO DE VERSALHES, VERSALHES

## Ampliando

No texto a seguir, o historiador Eric Hobsbawm analisa a carreira de Napoleão Bonaparte.

“[...] ambicioso, descontente e revolucionário, subiu vagarosamente na artilharia, um dos poucos ramos do exército real em que a competência técnica era indispensável. Durante a Revolução, e especialmente sob a ditadura jacobina que ele apoiou firmemente, foi reconhecido por um comissário local em um *front* de suma importância [...] como um soldado de dons esplêndidos e muito promissor. O Ano II fez dele um general. Sobreviveu à queda de Robespierre, e um dom para o cultivo de ligações úteis em Paris ajudou-o em sua escalada após este momento difícil. Agarrou a sua chance na campanha italiana de 1796, que fez dele o inquestionado primeiro soldado da República, que agia virtualmente independente das autoridades civis. O poder foi metade atirado sobre seus ombros e metade agarrado por ele quando as invasões estrangeiras de 1799 revelaram a fraqueza do Diretório e a sua própria indisponibilidade. [...]”

HOBSBAWM, E. *A era das revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. p. 129.

- Após delinear o quadro de disputa e instabilidade do processo revolucionário, analisam-se a ascensão de Napoleão e suas escolhas políticas, que articulavam uma série de interesses, mas encabeçavam o projeto político burguês. Desse modo, facilita-se a compreensão do apoio popular, cuja consequência foi o sucesso do plebiscito que elevou Bonaparte à condição de imperador e aumentou ainda mais sua autoridade. Enfatizando as disputas com o Reino Unido e o interesse em derrubar as monarquias absolutistas, investigam-se as guerras travadas pelo Império Napoleônico, que redefiniram uma série de territorialidades e relações políticas não só na Europa, mas também no Brasil, com a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808.

## Ampliando

A observação e a discussão do caráter ambivalente da política napoleônica contribuem para que os estudantes desenvolvam um olhar crítico sobre os processos históricos e as decisões políticas, podendo compreendê-los em sua complexidade e em seu devido contexto. Para aprofundar o debate, pode-se utilizar o texto abaixo, em que a historiadora Lynn Hunt trata do assunto.

“Napoleão tentou criar um híbrido entre os direitos do homem e a sociedade hierárquica tradicional, mas no fim das contas ambos os lados rejeitaram a cria bastarda. Napoleão foi criticado pelos tradicionalistas devido à sua ênfase na tolerância religiosa, na abolição do feudalismo e na igualdade perante a lei, e pelo outro lado devido às restrições que impôs a um grande número de liberdades políticas. Conseguiu ficar em paz com a Igreja Católica, mas nunca se tornou um governante legítimo aos olhos dos tradicionalistas. Para os defensores dos direitos, a sua insistência na igualdade perante a lei não conseguiu contrabalançar a sua revivescência da nobreza e a criação de um império hereditário. Quando perdeu o poder, o imperador francês foi denunciado tanto pelos tradicionalistas como pelos defensores dos direitos como um tirano, um déspota e um usurpador. Um dos críticos mais persistentes de Napoleão, a escritora Germaine de Staël, proclamou em 1817 que o seu único legado eram ‘mais alguns segredos na arte da tirania’. De Staël, como todos os outros comentaristas tanto da esquerda como da direita, só se referia ao líder deposto pelo seu sobrenome, Bonaparte, e nunca lhe dava o tratamento imperial do primeiro nome, Napoleão.”

HUNT, L. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 182.



### Imagens em contexto!

Napoleão contratou pintores, como Jacques-Louis David, com o objetivo de popularizar sua imagem como a de um líder forte e destemido. Na pintura *Napoleão atravessando os Alpes*, por exemplo, diversos elementos foram usados para ressaltar a grandiosidade de Napoleão: o personagem foi representado em primeiro plano, ocupando todo o centro da tela, sendo destacadas sua habilidade em controlar e conduzir o cavalo e a serenidade em seu semblante.



*Napoleão atravessando os Alpes*, pintura de Jacques-Louis David, 1800.

## Napoleão como cônsul vitalício

Com o objetivo de reconstruir um império na América e gerar riquezas para engrandecer a França, Napoleão Bonaparte criou uma lei segundo a qual o que ocorria na França continental não valia para suas colônias.

Com base nessa lei, ele tentou reintroduzir a escravidão na ilha caribenha de São Domingos, em que a prática havia sido abolida após a revolução, mas os colonos não aceitaram e promoveram uma revolta. Os franceses foram derrotados no conflito e a ilha se tornou independente, sendo renomeada Haiti, o nome indígena do território.

Em 1802, Napoleão obteve um importante acordo de paz com o Reino Unido, o principal adversário francês. A fim de levantar fundos para o fortalecimento do exército, vendeu o território francês da Luisiana para os Estados Unidos, em 1803. Dessa maneira, obteve algumas vitórias militares e acordos diplomáticos.

Em 1804 o cônsul promulgou o Código Civil Napoleônico, que confirmava a igualdade jurídica dos cidadãos, conquistada durante a revolução, e o fim das antigas obrigações feudais. Além disso, assegurava a separação entre a Igreja e o Estado.

As mulheres, no entanto, continuaram juridicamente subordinadas a seus pais ou maridos. Além disso, apesar da ênfase na liberdade religiosa e na igualdade perante a lei, Napoleão restringiu várias liberdades políticas, pois controlava de forma repressiva a oposição a seu governo, punindo greves, impedindo a organização de sindicatos e censurando a imprensa.

86

## Curadoria

### *Além do medo* (Artigo)

Marco Morel. *Impressões Rebeldes*. Ano 6, n. 1 (jan.-jun.), 2018. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/revista/alem-do-medo/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Nesse artigo, o historiador Marco Morel trata do ineditismo da Revolução do Haiti, que deu origem ao único Estado resultante de um levante de escravizados, das contradições de tal revolução e de seu impacto no mundo, especialmente no Brasil, na época da independência.

## O Império Napoleônico

Em 1804, amparado pelo sucesso do Código Napoleônico e pelas medidas de estabilização, por meio de outro plebiscito, Napoleão se tornou imperador da França, conquistando o título de Napoleão I.

Um dos objetivos de Napoleão era difundir os ideais da Revolução Francesa na Europa. Por isso, as monarquias do continente formaram uma **coligação** de oposição organizada à França. Fizeram parte desse movimento Reino Unido, Suécia, Rússia e Áustria.

Os monarcas desses reinos se assustaram com a ascensão de Napoleão, que apresentava qualidades militares, como disciplina e estratégia. Além disso, ele organizou um exército nacional formado não por mercenários ou nobres, mas por cidadãos comuns. Era a primeira vez que um exército lutava pelo ideal da nação e sob a bandeira de sua soberania. Com essas características, o exército francês tinha muita força e coragem, pois os soldados acreditavam em sua missão de levar a revolução para o restante da Europa.

Em 1805, os franceses venceram a Áustria e a Rússia na Batalha de Austerlitz, localizada no território correspondente ao da atual República Tcheca. Essa foi uma das conquistas militares mais importantes do exército francês sob o comando de Napoleão Bonaparte. A Prússia, por sua vez, foi vencida em 1806 e desmembrada. Já a Rússia foi vencida nas batalhas de Eylau e de Friedland, em 1807.

O poder do exército francês, em solo, era inquestionável, mas não nas batalhas marinhas. Em 1805, a França foi derrotada pelo Reino Unido no conflito marítimo de Trafalgar. As duas potências se enfrentavam desde 1803, em razão do descumprimento de um acordo de paz assinado um ano antes em Amiens, na França. O resultado desse conflito deixou claro que a marinha francesa era inferior à do Reino Unido; por isso, Napoleão passou a concentrar seus esforços em enfraquecê-la.

**Coligação:** associação ou aliança de entidades.

*Napoleão na Batalha de Austerlitz, pintura de François Gérard, 1805.*



87

## Ampliando

A Revolução Francesa teve fim com a ascensão do Império Napoleônico. No texto a seguir, o historiador Eric Hobsbawm trata da importância desse evento para a história mundial.

“Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes [...]. A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido às ideias europeias inicialmente através da influência francesa. Esta foi a obra da Revolução Francesa.”

HOBSBAWM, E. *A era das revoluções: 1789-1848.*

São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 97-98.

- Os acordos firmados por Napoleão com a aristocracia e o papado, com o intuito de obter apoio ao império, reforçaram em parte os latifúndios. Todavia, não há dúvida de que, desde a revolução, a estrutura agrária da França é menos concentrada que a de outros países ricos.

Ao estudar as guerras napoleônicas e seus impactos na Europa e na América, mobiliza-se a habilidade EF08HI04, assim como a **Competência Específica de História nº 5**.

### Ampliando

No texto a seguir, o historiador Boris Fausto trata dos impactos do Bloqueio Continental na América portuguesa.

“A guerra que Napoleão movia na Europa contra a Inglaterra, em princípios do século XIX, acabou por ter consequências para a Coroa portuguesa. Após controlar quase toda a Europa ocidental, Napoleão impôs um bloqueio ao comércio entre a Inglaterra e o continente. Portugal representava uma brecha no bloqueio e era preciso fechá-la. Em novembro de 1807, tropas francesas cruzaram a fronteira de Portugal com a Espanha e avançaram em direção a Lisboa. O príncipe Dom João, que regia o reino desde 1792, quando sua mãe Dona Maria fora declarada louca, decidiu-se em poucos dias pela transferência da Corte para o Brasil. Entre 25 e 27 de novembro de 1807, cerca de 17 mil a 15 mil pessoas embarcaram em navios portugueses rumo ao Brasil, sob proteção da frota inglesa. Todo um aparelho burocrático vinha para a Colônia: ministros, conselheiros, juizes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, patentes do exército e da marinha, membros do alto clero. Seguiam também o tesouro real, os arquivos do governo, uma máquina impressora e várias bibliotecas que seriam a base da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.”

FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2010. p. 66-67.

## O Bloqueio Continental de 1806

Para enfraquecer a marinha britânica, Napoleão estabeleceu, em 1806, o Bloqueio Continental, por meio do qual proibiu todos os países dominados pelo Império Francês de receber em seus portos navios britânicos. Com essa estratégia, além de impedir o comércio da produção britânica, afetando sua economia, Napoleão procurava ampliar o consumo de produtos franceses pelos outros países.

Como resultado do bloqueio, em 1807, a França dominava quase toda a Europa, mas a Península Ibérica ainda mantinha acordos com o Reino Unido. Assim, Napoleão invadiu a Espanha, colocando seu irmão, José Bonaparte, no governo espanhol.

Os franceses também ameaçaram invadir Portugal, razão pela qual a monarquia lusitana e toda a sua Corte se retiraram para o Brasil em 1808. Com a mudança para a América, a capital do Império Português passou a ser o Rio de Janeiro.

## A invasão da Rússia por Napoleão Bonaparte

Em 1809, a Rússia decidiu se retirar do Bloqueio Continental. Em represália, Napoleão invadiu o país em 1812 e tomou a capital, Moscou, com um exército de 610 mil soldados.

Para barrar o avanço das poderosas tropas francesas, os russos adotaram a tática da terra arrasada: queimavam as plantações, os celeiros e todo tipo de suprimento que pudesse ser aproveitado pelos invasores e, depois, fugiam de suas terras.

Sem suprimentos e abalado pelo rigoroso inverno russo (que podia alcançar  $-30^{\circ}\text{C}$ ), o exército francês foi duramente afetado pela fome e pelas doenças e sofreu uma de suas piores derrotas: perdeu 500 mil soldados, sendo obrigado a se retirar da Rússia.

A partir de então, Napoleão enfrentou diversas revoltas nos territórios conquistados e sofreu uma série de derrotas para a coligação liderada pela Rússia, pela Áustria e pela Prússia. A França perdeu a Batalha das Nações, em 1813, e a cidade de Paris foi invadida em 1814. Napoleão

teve de fugir e se exilar na Ilha de Elba. Com isso, os Bourbon retornaram ao poder e restabeleceram a monarquia na França. O trono foi assumido por Luís XVIII.

Dados numéricos sobre a invasão à Rússia foram retratados de: HOBBSAWM, E. *A era das revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 105.

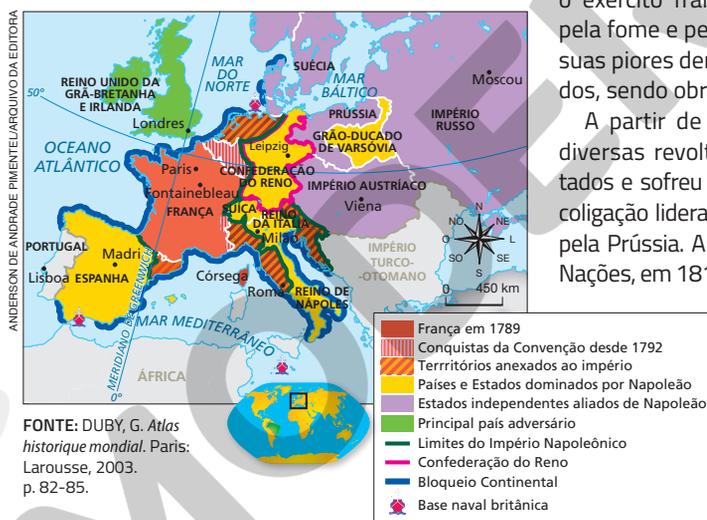
Responda no caderno.

**Se liga no espaço!**

No mapa, estão representados os territórios sob domínio do exército napoleônico, os anexados ao império e a linha do Bloqueio Continental. Analise-o e responda: quais foram os países que não aderiram ao bloqueio?

Resposta do “Se liga no espaço!”:  
Portugal, Rússia e Áustria.

### O Império Napoleônico – 1811



88

### Curadoria

#### *Napoleão e o Brasil (Podcast)*

RFI. França e Brasil, maio 2021. Disponível em: <https://www.rfi.fr/br/podcasts/napole%C3%A3o-e-o-brasil/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Nesse podcast, dividido em sete capítulos roteirizados e narrados por Adriana Brandão, são abordados o deslocamento da família real ao Brasil, a independência do país, a Missão Francesa e a Revolução Pernambucana, entre outros pontos de conexão entre Brasil e França.

## O Governo dos Cem Dias e o exílio final

Luís XVIII assumiu o trono com apoio de integrantes da sociedade francesa que desejavam a restauração da monarquia e da família Bourbon. Muitos deles eram nobres que haviam fugido durante a revolução e retornaram para a França esperando recuperar suas terras e seus privilégios.

Napoleão, porém, não ficou muito tempo no exílio. Ele fugiu da ilha de Elba no dia 1º de março de 1815 e invadiu a França apenas com sua guarda pessoal.

Enquanto se dirigia a Paris, para confrontar o rei, sua guarda foi sendo engrossada por camponeses e outros indivíduos descontentes com o retorno dos Bourbon, pois não queriam ver os antigos privilégios restabelecidos. Assim, quando a guarda de Napoleão se encontrou com o batalhão enviado pelo rei para combatê-la, grande parte da opinião pública já era favorável ao retorno do ex-governante, de modo que até o batalhão real abandonou Luís XVIII e se uniu ao antigo imperador, que voltou ao trono.

O rei fugiu às pressas de Paris no dia 19 de março e se refugiou na Bélgica, onde foi perseguido pelas tropas francesas. Napoleão, por sua vez, permaneceu no poder por um curto período, conhecido como Os Cem Dias, pois foi vencido em 18 de junho de 1815 na Batalha de Waterloo, por tropas austríacas e britânicas. Foi, então, obrigado a abdicar novamente do trono e se refugiou na ilha de Santa Helena, na costa ocidental da África, onde faleceu em 1821.

### Imagens em contexto!

Além das conquistas políticas e territoriais, Napoleão formou coleções que dariam origem a instituições como o Museu do Louvre, em Paris. Durante suas campanhas militares e tratados de paz, levou para a França várias coleções de objetos artísticos e antiguidades de outros países. Utilizou para isso a justificativa eurocêntrica de que, por sua singularidade e importância, esses objetos deveriam ficar com os franceses, que seriam mais capazes de conservá-los. Os retornos do imperador a Paris eram sempre marcados por grandiosas festas e desfiles. Depois, as coleções consideradas mais significativas eram direcionadas ao Louvre e, o restante, encaminhado a museus de outras regiões.

- É pertinente associar a imagem do Museu do Louvre à questão do saque dos países dominadores ao patrimônio de vários povos. Foi frequente a extração à força de elementos da história e do patrimônio da América e da África durante os processos de colonização. Hoje, em um movimento de descolonização, países como Benin e Egito, bem como povos indígenas, organizam-se para reaver peças roubadas que compõem o acervo de vários museus europeus, como o Louvre. Uma dessas peças é a Pedra de Roseta, que está no Museu Britânico, em Londres, no Reino Unido. Esse fragmento de rocha, composto de três colunas de texto (em grego, hieróglifo e demótico antigo), foi fundamental para a compreensão dos hieróglifos egípcios. Acredita-se que a peça foi encontrada por soldados das forças napoleônicas no Egito. Com a derrota de Napoleão, os britânicos tomaram posse da rocha, em 1801, por meio do Tratado de Alexandria.



Museu do Louvre, em Paris, França. Foto de 2018.

- Ao analisar o processo de desmonte do Império Napoleônico, estimula-se uma reflexão sobre a atuação de Bonaparte não apenas como estrategista e articulador político, mas também como figura que se tornou um símbolo poderoso, associado a valores revolucionários.

## Cruzando fronteiras

A seção promove a análise de caricaturas, permitindo um diálogo com o componente curricular arte. Além disso, permite aos estudantes perceberem de que forma foram realizadas críticas às figuras de poder naquele período, compreendendo, dessa forma, a sociedade do período napoleônico.

### Atividades

1. Na primeira imagem, Napoleão foi representado em seis momentos diferentes, sendo atormentado e manipulado. Já na segunda imagem, ele foi desenhado como um brinquedo dentro de uma garrafa. Em ambas as imagens, ele foi representado como uma figura pequena em relação aos outros personagens.

2. Os estudantes podem responder que a representação diminuta do ex-imperador transmite a ideia de que ele era facilmente manipulável ou administrável, como sugere o título da gravura de 1815: *Napoleão reduzido a um tamanho administrável*. Além disso, esse tipo de representação é uma sátira à situação do ex-imperador, que outrora projetara sua figura de modo tão grandioso sobre a Europa. Vale ressaltar que as campanhas promovidas para diminuir a importância de Napoleão influenciaram a produção do mito de que ele tinha baixa estatura, mas sua altura (1,68 metro) era considerada mediana para os franceses do século XIX.

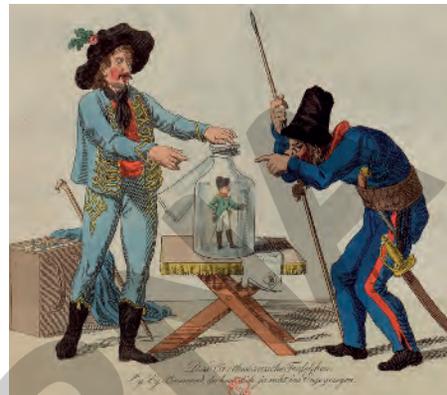
## Cruzando fronteiras

As caricaturas são desenhos produzidos para representar pessoas ou situações de modo exagerado, despertando o humor daqueles que as veem. Elas são consideradas um gênero discursivo e podem ser utilizadas para satirizar figuras políticas, ridicularizar situações especiais e cotidianas, entre diversas outras possibilidades.

No início do século XIX, Napoleão Bonaparte foi o tema da produção de diversas caricaturas. Patrocinadas por Luís XVIII, mas produzidas também em outros locais, como o Reino Unido e a Prússia, essas caricaturas o representavam em diversas situações, algumas constrangedoras. Estava em jogo a utilização de uma manifestação artística provocativa e bem-humorada para representar o inimigo Napoleão.



*Napoleão reduzido a um tamanho administrável*, gravura de c. 1815.



*O pequeno diabo cartesiano: camponeses alemães capturando o pequeno diabo Napoleão*, gravura de 1813.



### Imagens em contexto!

Um diabo cartesiano ou mergulhador cartesiano é um boneco que flutua dentro de uma garrafa. O brinquedo pode ser usado como forma de observar os princípios hidrostáticos (as condições de estática dos fluidos) propostos pelo cientista francês Pascal, que viveu de 1623 a 1662, e Arquimedes, estudioso grego da Antiguidade. Na gravura de 1813, Napoleão foi representado como esse boneco flutuando dentro de uma garrafa com água. Na imagem de 1815, Napoleão também foi representado em tamanho pequeno, como um boneco de brinquedo.

Responda no caderno.

1. Descreva as duas gravuras.
2. Em sua opinião, qual foi o objetivo dos autores das gravuras ao representar Napoleão Bonaparte dessa maneira?

### Interdisciplinaridade

A análise das gravuras é um exercício de leitura inferencial de documentos iconográficos que contribui para o diálogo entre história e o componente curricular arte, relacionando o conteúdo às habilidades 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”.

## O Congresso de Viena

Ao colocar em ação sua política expansionista, Napoleão Bonaparte difundiu pelo continente europeu os ideais revolucionários franceses de soberania popular e nação, enfraquecendo os regimes absolutistas. Assim, após sua queda, os monarcas europeus respiraram aliviados e tentaram retomar a antiga ordem.

Para isso, um dos primeiros passos era restabelecer as fronteiras que tinham sido modificadas em razão do avanço da França imperial. A fim de debater esse assunto, representantes das monarquias europeias se reuniram no Congresso de Viena, na Áustria, em novembro de 1814. Os trabalhos foram iniciados em dezembro do mesmo ano e se estenderam até junho de 1815.

Foi decidido que as fronteiras e a configuração política da Europa voltariam a ser como antes da revolução de 1789. Assim, a França teve de devolver todos os territórios conquistados por Napoleão, além de pagar indenizações às nações prejudicadas. Foi acordado também que as dinastias que reinavam antes de 1789 voltariam ao poder.

### Dica

#### LIVRO

**Guerra e paz**, de Leon Tolstói. Porto Alegre: Edições del Prado do Brasil, 2019.

Nessa versão em quadinhos do clássico de Leon Tolstói, o período das campanhas militares napoleônicas do século XIX é reconstruído minuciosamente por meio da narrativa do ponto de vista do povo russo.

Responda no caderno.



### Se liga no espaço!

Compare esse mapa com o da página 88 e responda: por que é possível dizer que a França foi desfavorecida com os acordos territoriais do Congresso de Viena? Cite algumas regiões que se tornaram independentes do país.

**Resposta do “Se liga no espaço!”:**  
A França foi desfavorecida no Congresso de Viena porque todos os territórios que havia conquistado e anexado após 1789 foram perdidos, voltando à configuração que tinha antes da Revolução Francesa. Alguns desses territórios foram: Piemonte, Módena, Florença,

FONTE: DUBY, G. Atlas historique mondial. Paris: Larousse, 2003. p. 86.

Toscana, Roma, Reino das Duas Sicílias, Reino de Hanôver, Reino dos Países Baixos Unidos, Reino da Prússia, Baviera, Suíça, Espanha e Varsóvia.

Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. Identifique e descreva os três grupos nos quais se dividiram os deputados durante a Convenção Nacional.
2. O que foi o Período do Terror? Quais foram seus desdobramentos no processo revolucionário francês?
3. Quem foi Napoleão Bonaparte? Como ele se tornou imperador da França?

### A Europa após o Congresso de Viena – 1815



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

### BNCC

Ao analisar e comparar os mapas e verificar a mudança das fronteiras europeias como proposto no boxe “Se liga no espaço!”, os estudantes podem exercitar a habilidade EF08HI04 e as Competências Específicas de Ciências Humanas nº 5 e nº 7.

### Agora é com você!

1. Os girondinos eram nobres liberais e integrantes da alta e da média burguesia. Eles eram conservadores e defendiam o respeito à Constituição. Os jacobinos eram os mais radicais e defendiam o republicanismo. O pântano era identificado como de centro. Os integrantes desse grupo oscilavam no apoio aos outros dois.

2. O Período do Terror teve início com a ruptura entre jacobinos e girondinos, após o assassinato de Jean-Paul Marat. Com isso, formou-se uma facção mais radical entre os jacobinos, que defendia a violência e a condenação dos suspeitos de traição. Nesse período, milhares de pessoas foram executadas na guilhotina. Apesar disso, uma série de conquistas foram alcançadas, como as reformas agrária e educacional, a abolição do feudalismo e o estabelecimento do sistema decimal. Os radicais sofreram um golpe e foram tirados do poder pelos girondinos e pelos membros do pântano.

3. Napoleão Bonaparte foi um militar e estadista francês. Após liderar o exército com êxito em campanha, ele articulou o Golpe de 18 de Brumário e assumiu o poder com outros dois cônsules, em 1799. Em 1802, ele foi eleito, por um plebiscito, cônsul vitalício. Dois anos mais tarde, por meio de outro plebiscito, tornou-se imperador da França.

### Orientação para as atividades

As atividades incentivam a identificação de informações no texto-base. As atividades 1 e 3 demandam respostas que se encontram explicitamente declaradas. A atividade 2, por sua vez, incentiva um primeiro nível inferencial de leitura, já que, para respondê-la, é necessário identificar no texto-base as informações a respeito do Período do Terror e traçar relações entre essas e a queda dos jacobinos. Se necessário, releia com os estudantes os trechos onde se encontram tais informações, mas incentive-os a elaborar as respostas autonomamente.

Por envolver os conceitos de memória e identidade nacional e a história da formação dos museus na França pós-revolucionária, a atividade 6 contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI04 e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 1**.

## Atividades

### Organize suas ideias

1. Ao produzirem o quadro, os estudantes podem estabelecer a estrutura a seguir.

• Integrantes: Primeiro estado – clero; segundo estado – nobreza; terceiro estado – camponeses, burguesia e *sans culottes*.

• Porcentagem da sociedade francesa: Primeiro estado – 0,5%; segundo estado – 1,5%; terceiro estado – 98%.

• Renda: Primeiro estado – de propriedades da Igreja, do dízimo e das doações dos fiéis; segundo estado – da propriedade de terras, nas quais se explorava o trabalho dos camponeses; terceiro estado – do trabalho com a terra (camponeses), do comércio ou do trabalho como profissionais liberais, artesãos etc.

• Privilégios e isenções tributárias: Primeiro estado – tinham; segundo estado – tinham; terceiro estado – não tinham.

2. a) F; b) V; c) F; d) V; e) F.

3. Por meio de um plebiscito realizado em 1804, Napoleão foi aclamado imperador. Diante disso, o Reino Unido, a Suécia, a Rússia e a Áustria formaram uma coligação para derrotá-lo. O exército napoleônico, porém, venceu diversas batalhas contra a Áustria, a Rússia e a Prússia; entretanto, nas batalhas marítimas, as forças do Reino Unido eram superiores. Para enfraquecer essa potência, Napoleão estabeleceu o Bloqueio Continental, buscando vencer os britânicos por meio da pressão econômica. Em 1809, a Rússia se retirou do Bloqueio Continental e, em represália, Napoleão a invadiu. Essas tropas foram obrigadas a recuar diante da tática russa da terra arrasada. A partir de então, Napoleão perdeu diversas batalhas, tendo de se exilar na ilha de Elba em 1814, após a invasão de Paris.

## Atividades

Responda no caderno.

### Organize suas ideias

1. No caderno, reproduza o quadro a seguir e o preencha com as informações a respeito dos três estados que compunham a sociedade francesa antes da revolução.

	Primeiro estado	Segundo estado	Terceiro estado
Integrantes			
Porcentagem da sociedade francesa			
Renda			
Privilégios e isenções tributária			

2. Identifique, no caderno, as informações verdadeiras e as falsas sobre as realizações político-administrativas na França durante o Consulado.

- Napoleão desempenhou um papel secundário, assessorando Emmanuel Joseph Sieyès e Roger Ducos no Consulado.
- Durante o Consulado, foi reorganizado o sistema financeiro e estabilizada a economia com a criação do Banco da França e a expansão dos investimentos em industrialização.
- No período, as tensões entre o governo francês e a Igreja Católica foram acentuadas com a excomunhão dos três cônsules pelo papa.
- Napoleão comandou uma reforma educacional e promoveu obras de infraestrutura, conquistando popularidade.
- Napoleão Bonaparte mobilizou seu exército e aplicou um golpe de Estado, tornando-se cônsul vitalício em 1802.

3. Caracterize o Império Napoleônico e os conflitos em que a França se envolveu entre 1804 e 1814.

### Aprofundando

4. (Enem-MEC – adaptado) No caderno, copie a alternativa correta.

“Fala-se muito nos dias de hoje em direitos do homem. Pois bem: foi no século XVIII – em 1789, precisamente – que uma Assembleia Constituinte produziu e proclamou em Paris a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Essa Declaração se impôs como necessária para um grupo de revolucionários, por ter sido preparada por uma mudança no plano das ideias e das mentalidades: o iluminismo.”

FORTES, L. R. S. *O Iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Adaptado).

Correlacionando temporalidades históricas, o texto apresenta uma concepção de pensamento que tem como uma de suas bases a:

- modernização da educação escolar.
- atualização da disciplina moral cristã.
- divulgação de costumes aristocráticos.
- socialização do conhecimento científico.
- universalização do princípio da igualdade civil.

### Aprofundando

4. Alternativa e.

5. a) Os “direitos do homem” são aqueles a que todos têm direito e incluem a segurança da pessoa, a segurança da propriedade, a justiça imparcial e idônea e o direito de contribuir para a formulação de leis.

b) Segundo Lynn Hunt, esse termo começou a circular em francês depois de ser empregado por Jean-Jacques Rousseau, na obra *O contrato social*.

c) Ela quis dizer com isso que panfletos como o de Emmanuel Joseph Sieyès ajudaram a inflamar os ânimos populares contra a monarquia e contra os privilégios da nobreza.

5. A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* foi finalizada no dia 26 de agosto de 1791. No primeiro artigo, anunciava-se que todos os homens, não só os franceses, nasciam e permaneciam livres e iguais em direitos. Sobre a origem do termo “direitos do homem” presente na declaração, leia o texto da historiadora Lynn Hunt e, em seguida, faça o que se pede.

“O termo ‘direitos do homem’ começou a circular em francês depois de sua aparição em *O contrato social*, de Jean-Jacques Rousseau, [...] por volta de junho de 1763, ‘direitos do homem’ tinha se tornado um termo comum [...].

Antes de 1789, ‘direitos do homem’ tinha poucas incursões no inglês. Mas a Revolução Americana incitou o marquês de Condorcet, defensor do iluminismo francês, a dar o primeiro passo para definir ‘os direitos do homem’, que para ele incluíam a segurança da pessoa, a segurança da propriedade, a justiça imparcial e idônea e o direito de contribuir para a formulação de leis.

[...]

Em janeiro de 1789, Emmanuel-Joseph Sieyès usou a expressão no seu incendiário panfleto contra a nobreza, *O que é o terceiro estado?*. [...] Desde a primavera de 1789 – isto é, mesmo antes da queda da Bastilha em 14 de julho – muitos debates sobre a necessidade de uma declaração dos ‘direitos do homem’ permeavam os círculos políticos franceses.”

HUNT, L. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 22-23.

- a) O que significa a expressão “direitos do homem” presente na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*?
- b) Qual é a origem desse termo?
- c) De acordo com Lynn Hunt, o panfleto *O que é o terceiro estado?*, de Emmanuel Joseph Sieyès, foi incendiário. O que ela quis dizer com isso?
- d) Relacione a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* aos princípios da filosofia iluminista que você estudou no capítulo 1 e neste.
6. Na França, a partir de 1789, os revolucionários confiscaram diversas coleções de objetos do clero e dos nobres. Baseando-se no ideal humanista da igualdade de direitos entre os indivíduos, decidiram que esses objetos deviam tornar-se propriedade, por herança, de todo o povo francês e os transferiram para lugares públicos, que deram origem aos museus. Inspirados na experiência francesa, muitos países passaram a organizar coleções de objetos e expô-las em museus a fim de construir uma identidade e uma memória nacionalista. Atualmente, muitos dos museus mudaram o foco de suas coleções, transformando-se em instituições mais dinâmicas, que valorizam a diversidade de culturas e conservam, investigam e expõem seus objetos e acervos com diferentes finalidades, como a preservação, o estudo, a pesquisa científica e a educação.

Para compreender melhor a importância dos museus, você e os demais colegas da turma farão uma visita guiada a um museu do município em que moram. Anote no caderno as questões a seguir. Elas devem nortear sua visita e, depois, ser debatidas em sala de aula.

- a) Qual é o nome do museu visitado?
- b) Qual é o objetivo dessa instituição?
- c) Em sua opinião, quais são os objetos expostos ou recursos mais interessantes do museu? Por quê?
- d) O que você entendeu a respeito dos elementos expostos no museu?
- e) De que modo a visita a essa instituição está relacionada à memória e à história de sua comunidade? E à sua história?

**Continuação**

d) O iluminismo é geralmente apontado como a base teórica do movimento revolucionário francês. Autores como Montesquieu, John Locke e, principalmente, Jean-Jacques Rousseau foram fundamentais para estruturar o pensamento político francês do final do século XVIII. O debate sobre os limites do poder absoluto, a questão da soberania da nação e a noção de direitos do homem (ou direitos naturais) foram primordiais para a organização do texto publicado em agosto de 1789. Isso significa que, do ponto de vista político, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* era um ataque direto ao Antigo Regime francês.

6. Pretende-se, com essa atividade, sensibilizar os estudantes para a importância dos museus, que são espaços de preservação do patrimônio material e imaterial com os fins de educação, estudo e deleite. Como a atividade é externa, será necessário organizar sua execução. A direção escolar precisará entrar em contato com o museu escolhido para agendar a visita. Também é importante solicitar a assinatura dos responsáveis pelos estudantes de um termo de consentimento para a visitação. Outro passo importante para a preparação é o planejamento orçamentário, administrativo e de recursos humanos necessários para viabilizar o deslocamento dos estudantes. Durante o processo de resolução dessas questões burocráticas, leia as atividades propostas com os estudantes, em sala de aula, a fim de elucidar possíveis dúvidas e, principalmente, prepará-los para visitar a exposição com os temas em mente. Incentive-os a entender os discursos comunicados pela exposição por meio dos objetos e recursos expostos. Após a visita, peça-lhes que respondam às questões individualmente para, depois, debata-las em sala de aula. Pretende-se, assim, incentivá-los a produzir de maneira colaborativa o conhecimento a respeito da importância dos museus na atualidade, relacionando-os às próprias histórias e, nesse sentido, à maneira como compreendem o mundo.

Na impossibilidade de visitar um museu no município em que os estudantes vivem, realize uma visita virtual ao *site* de um museu previamente escolhido. Selecione o *site* de uma instituição ou uma exposição virtual cuja temática relacione-se à realidade da comunidade escolar. Estão disponíveis na internet, por exemplo, *sites* de instituições como o Museu do Homem do Nordeste, o Museu Afro Brasil, o Museu do Futebol, o Museu do Café, o Museu Indígena Jenipapo-Kanindé, o Museu de Arte Indígena, o Museu do Amanhã e o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand.

## Abertura

Na abertura do capítulo, a circulação de informações na América portuguesa do século XVIII é associada às redes sociais da atualidade. Pretende-se, com esse trabalho, sensibilizar os estudantes para a necessidade de ter responsabilidade na disseminação de informações, além de incentivá-los a buscar modos de identificar *fake news*.

## Atividades

1. De acordo com o texto da abertura do capítulo, grupos intelectuais do século XVIII se reuniram para propagar entre os escravizados, no Rio de Janeiro, o ideário iluminista. Como as ideias iluministas eram a favor da liberdade individual, é possível que essa rede de divulgação de informações tenha contribuído para alavancar o movimento abolicionista.

2. Como aspectos positivos, os estudantes podem citar, por exemplo, a rápida divulgação de informações e o acesso amplo à informação, sem o filtro de órgãos oficiais ou de grandes conglomerados da mídia. Os aspectos negativos estão ligados aos positivos: a velocidade e o volume de informações podem dificultar a avaliação do que é, de fato, relevante e, por não haver processos de verificação de grande parte do conteúdo que é disponibilizado na internet e em redes sociais, muitas vezes é difícil confirmar a veracidade das informações, o que contribui para a disseminação de *fake news*.

3. *Fake news* são notícias falsas, boatos ou desinformações produzidos para difusão em massa. Incentive os estudantes a desenvolver um olhar crítico sobre as informações que recebem e a reconhecer que têm responsabilidade sobre o que publicam. A identificação de *fake news* requer pesquisa e verificação das fontes. Assim, é preciso investigar: a data e a origem primária da notícia; a autenticidade de sites e de perfis nas redes sociais que a disseminam; a existência e a confiabilidade das fontes citadas nela. Encoraje os estudantes a pensar em outros métodos de verificação e a debatê-los.

## CAPÍTULO

# 5

## Rebeliões na América portuguesa

Você costuma usar redes sociais? Com que frequência? Talvez uma para assistir a vídeos, uma para compartilhar imagens e fotos, outra para enviar mensagens a seus conhecidos, outra ainda para compartilhar textos curtos etc.

Atualmente, existem diversas possibilidades de receber e enviar informações com facilidade e rapidez utilizando a internet. Antigamente não era assim. Isso, porém, não significa que as informações e as ideias não circulavam de forma ampla e, muitas vezes, sem controle.

No final do século XVIII, por exemplo, formou-se no Rio de Janeiro um grupo de pessoas, pertencentes à classe alta e intelectual da cidade, que divulgava aos escravizados que trabalhavam nas ruas os ideais iluministas que chegavam da Europa.

### Imagens em contexto!

A informação sempre circulou nas mais diversas sociedades. O que mudou com o passar do tempo foi a velocidade de propagação e o alcance dela. A internet e as redes sociais estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. Por isso, é importante desenvolver um olhar crítico e questionador sobre elas.

Ilustração atual representando a difusão global de informações por meio da internet.



Responda oralmente.



1. Em sua opinião, como a circulação de ideias iluministas em grandes cidades como o Rio de Janeiro pode ter contribuído para mudar a sociedade da época?
2. A propagação de informações atualmente é muito mais rápida do que no século XVIII. A internet contribuiu para que quase todos tenham acesso a informações de todos os tipos. Cite um aspecto positivo e outro negativo desse fato.
3. Você sabe o que são *fake news*? Como é possível identificá-las?

## BNCC

A abertura do capítulo, ao propor que os estudantes pensem sobre as *fake news*, contribui para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 1, nº 5 e nº 10**, das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 6**, e da **Competência Específica de História nº 7**.

## As ideias iluministas em Portugal e na América portuguesa

O final do século XVIII foi marcado pela crise do Antigo Regime e do modo de vida relacionado a ele. A Revolução Francesa e a independência das Treze Colônias, que deram origem aos Estados Unidos, ajudaram a espalhar pelo mundo os ideais iluministas sobre a igualdade entre os indivíduos, a autonomia e a liberdade, desestabilizando as monarquias e servindo de inspiração para outros movimentos revolucionários.

Para diminuir as críticas e modernizar a economia, alguns monarcas, chamados déspotas esclarecidos, realizaram em seus reinos reformas combinando alguns ideais iluministas ao poder absolutista. Em Portugal, o rei dom José I concedeu a execução dessas reformas ao marquês de Pombal.

Ao assumir o cargo equivalente ao de primeiro-ministro, Pombal teve de lidar com a grave crise econômica gerada pelo esgotamento da extração do ouro em Minas Gerais. Para resolver o problema, uma de suas estratégias foi o incentivo ao desenvolvimento das manufaturas e do comércio na América portuguesa a fim de transformar Portugal em uma moderna metrópole capitalista, como a Grã-Bretanha. Para isso, fundou na colônia a Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e do Maranhão, em 1755, e a Companhia Geral de Comércio de Pernambuco e da Paraíba, em 1759.

Essas companhias incentivavam o desenvolvimento do comércio por meio de facilidades para os comerciantes, como financiamentos e boas condições de pagamento. Além disso, eram responsáveis pelo transporte de escravizados, respectivamente, até as capitanias do Grão-Pará e do Maranhão e de Pernambuco e da Paraíba, bem como pela organização da compra e da venda de produtos nesses locais, atividades sobre as quais tinham monopólio.

Para viabilizar as atividades relacionadas às compras e às vendas, foram inaugurados caminhos e rotas de comércio que interligavam localidades da região norte da colônia portuguesa.

Retrato de Sebastião José de Carvalho e Melo, primeiro marquês de Pombal, pintura de Louis-Michel van Loo e Claude Joseph Vernet, 1766.



### Imagens em contexto!

Neste retrato do marquês de Pombal há referências a alguns dos principais desafios que Portugal enfrentava na segunda metade do século XVIII, como o controle do império ultramarino, representado pela esquadra portuguesa, e a reconstrução de Lisboa, que havia sido destruída por um forte terremoto em 1º de novembro de 1755. Os projetos representados à direita do marquês demonstram que ele liderou com êxito a reconstrução da cidade. Em razão desse feito, Pombal foi nomeado pelo rei para o cargo de secretário do Estado dos Negócios Interiores do reino de Portugal.

PALACIO DO MARQUÊS DE POMBAL, OELIRAS

## Objetivos do capítulo

- Caracterizar as medidas reformistas executadas pelo marquês de Pombal na segunda metade do século XVIII.
- Reconhecer a influência das ideias iluministas na formação dos movimentos coloniais de contestação ao domínio da metrópole portuguesa.
- Identificar a sociabilidade e o fluxo de ideias que caracterizaram as conjurações Mineira, Baiana e do Rio de Janeiro.
- Caracterizar as conjurações Mineira, Baiana e Carioca considerando os espaços de sociabilidade, as redes e formas de comunicação, o fluxo de ideias e a heterogeneidade dos sujeitos históricos envolvidos, incluindo mulheres e homens negros (livres e escravizados).

## Justificativa

Os objetivos pensados para esse capítulo sensibilizam os estudantes para a importância dos espaços de sociabilização como lugares onde circulam ideias, destacando a relevância dos fluxos de pensamento e da comunicação para as transformações sociais. Ao caracterizar as conjurações abordadas, destacando aspectos como a centralidade das ideias iluministas e a multiplicidade de sujeitos envolvidos, incentivam-se processos como os de identificação e de contextualização, os quais permitem aos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico relacionado à capacidade de compreender e caracterizar práticas e discursos que contextualizam um determinado movimento social.

- Entre os produtos extraídos na região da capitania do Grão-Pará e do Maranhão destacavam-se as drogas do sertão, que compreendiam o cacau, o cravo, a salsaparrilha, a canela e o anis. A caça, a pesca, a agricultura e a criação de animais também eram atividades desenvolvidas, mas em escala menor.
- A Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e do Maranhão forneceu condições para o desenvolvimento da produção agrícola na Amazônia, incentivando a exportação de algodão no Grão-Pará e de arroz no Maranhão. A produção foi tão influenciada pelo mercado externo que, no Maranhão, o comércio de arroz vermelho, abundante na região, foi substituído pelo do tipo carolina, mais aceito no mercado internacional.

Ao tratar da transferência da capital da colônia, da imposição da língua portuguesa e da continuidade das políticas de assimilação dos povos indígenas – eventos relacionados às estruturas sociais, políticas e econômicas do Brasil –, o conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI14 e da **Competência Específica de História nº 2**.

• O capítulo é iniciado com a apresentação das reformas dirigidas pelo marquês de Pombal, então ministro do rei dom José I, a partir da segunda metade do século XVIII. Pombal pretendia, com muitas dessas medidas, tornar a administração colonial mais centralizada e eficaz. Espera-se, com essa apresentação, que os estudantes identifiquem, analisem e discutam algumas matrizes do iluminismo, debatendo sua relação com o desenvolvimento da colônia e avaliando criticamente seu conteúdo histórico no espaço colonial.

#### Grafia dos nomes dos povos indígenas brasileiros

Nesta coleção, os nomes dos povos indígenas que vivem no Brasil foram grafados de acordo com a Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais, aprovada em 1953 na Primeira Reunião Brasileira de Antropologia:

- sem flexão de número ou gênero;
- com inicial maiúscula quando usados como substantivo, sendo opcional quando usados como adjetivo.

#### Imagens em contexto!

Apesar das tentativas de aculturação por parte da metrópole portuguesa e, depois, do Estado brasileiro, as tradições indígenas são mantidas e transmitidas por meio de práticas como o xondaro.

## O aumento do controle de Portugal

Para recuperar a economia e implementar as reformas planejadas, Pombal aumentou o controle sobre a colônia americana. Desse modo, na tentativa de centralizar as iniciativas da Coroa no sul da colônia, em 1763, Pombal transferiu a capital da América portuguesa de Salvador da Bahia para São Sebastião do Rio de Janeiro.

Pombal acreditava que os jesuítas haviam acumulado muitas riquezas e poder, podendo, por isso, ameaçar o domínio colonial de Portugal. Para ele, a tutela que os religiosos exerciam sobre os indígenas dificultava a utilização dessa mão de obra, atrasando o desenvolvimento das colônias. Então, em 1759, decretou a expulsão dos integrantes da Companhia de Jesus de todos os domínios portugueses.

Após a expulsão dos jesuítas, a Coroa portuguesa promoveu a ideia de integração dos indígenas à sociedade colonial por meio da homogeneização cultural. Para isso, entre outras estratégias, enfatizava a necessidade de casamentos entre indígenas e descendentes de europeus. Também foi imposta aos indígenas a utilização da língua portuguesa. Até início do século XIX, porém, esse projeto não foi bem-sucedido. Os indígenas não se dispuseram a abandonar os próprios costumes, principalmente a língua.

Com a morte do rei dom João I em 1777, o marquês de Pombal foi afastado de seu cargo. A política colonial portuguesa foi assumida por Martinho de Melo e Castro, que abandonou o sistema pombalino e fortaleceu as antigas práticas mercantilistas. Em 1785, proibiu as fábricas e as manufaturas na América portuguesa, causando descontentamento em diversos grupos que tinham interesses comerciais na colônia.

Indígenas Guarani praticando a dança xondaro durante festival em Bertioga (SP). Foto de 2018.

RUBENS CHAVES/FULSAR IMAGENS



96

### Curadoria

*O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional* (Artigo)

Elisa Frühauf Garcia. *Tempo, Niterói*, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007.

Nesse artigo, Elisa Frühauf Garcia aborda a política linguística do Diretório e as tentativas pombalinas de padronização da língua portuguesa e de proibição do guarani, que, com o objetivo de integrar os indígenas à sociedade colonial, visavam à eliminação das diferenças entre indígenas e não indígenas, ou seja, à extinção das culturas dos povos originários.

## Os ideais iluministas na colônia

Após a saída de Pombal, as tensões entre a metrópole e a colônia aumentaram ainda mais em razão da disseminação das ideias iluministas, que chegavam à América portuguesa.

Essas ideias, combinadas com a insatisfação diante das políticas econômicas restritivas que Portugal passou a adotar e com a piora da crise do ouro na colônia, geraram frequentes manifestações de descontentamento.

Anteriormente, os saques, os motins e as revoltas na colônia ocorriam para contestar questões pontuais, como o aumento dos impostos, a falta de abastecimento ou a organização política local. A partir de então, as manifestações se ampliaram e a elite local passou a contestar o plano geral de administração portuguesa na colônia.

Inspirados pelos ideais iluministas, os colonos exigiam novas formas de ordenar a vida, a sociabilidade, a política e a economia. A crise do Antigo Regime chegava à América portuguesa.

Ideias de **sedição** ou separação começavam a ser disseminadas. Alguns movimentos pela independência eram influenciados por um discurso patriótico, que vinculava os indivíduos à terra onde nasceram, ao passo que rejeitava ou questionava os laços com a metrópole.

## Movimentos emancipacionistas

Hoje, os termos *pátria* e *nação* são usados basicamente como sinônimos, mas tinham significados bem diferentes no século XVIII. *Pátria* era o local de nascimento, o que, no mundo colonial, podia ser muito distante da metrópole. *Nação* era a *gente* (expressão da época) à qual se pertencia por afinidade de sangue.

No período colonial, muitos dos que viviam na América portuguesa não se consideravam pertencentes a uma unidade, reconhecendo-se como portugueses do Brasil. Eles desenvolviam sentimentos patrióticos, ou seja, de valorização de seu local de nascimento, de sua pátria, mas não negavam seu pertencimento à nação portuguesa.

Assim, os interesses dos participantes dos movimentos pela emancipação política variavam de acordo com o local onde se encontravam. Muitas reivindicações eram locais, mas ameaçavam o sistema colonial por defender princípios como o da liberdade individual e o do republicanismo. Por isso, esses movimentos foram denominados **emancipacionistas**, e os principais foram a **Conjuração Mineira**, a Baiana e a do Rio de Janeiro.

**Sedição:** reação ou contestação coletiva a uma autoridade ou a um poder estabelecido.

**Emancipacionista:** relacionado à defesa da independência e do fim de qualquer tutela.

**Conjuração:** compromisso assumido por várias pessoas contra um governo.

### Imagens em contexto!

A imagem retrata a conquista esportiva de brasileiros. Se atualmente a diferença entre ser ou não brasileiro é mais definida e perceptível, isso não ocorria no período colonial, quando a maioria daqueles que nasceram no território correspondente ao do Brasil atual se via como portugueses na América.



Equipe brasileira de revezamento da natação no pódio nos Jogos Paralímpicos de Tóquio, no Japão. Foto de 2021.

• No século XVIII, boa parte da população era nascida na colônia. Assim, aos poucos, um discurso mais alinhado a um sentimento patriótico começava a se formar em razão do questionamento dos vínculos com a metrópole.

## Ampliando

No texto a seguir, o historiador István Jancsó trata da crise dos modos de vida do Antigo Regime.

“O esgotamento de padrões tradicionais que se revela nos enunciados e buscas de alternativas (poderosos sintomas de crise) perpassa o todo da vida social. Está presente no interesse por novas formas de organização do Estado, em especial aquelas resultantes das Revoluções Americana e Francesa, mas revela-se, também, na emergência de uma nova cultura política, assim como no aflorar de novas formas de sociabilidade. Comportamentos tidos por desviantes da boa ordem, antes motivos de escândalo e passíveis de rigorosa sanção, começam a ocorrer e, conquanto causando constrangimento, são, ainda que de modo reticente, tidos por assimiláveis. O anônimo autor de uma *Relação da Francezia formada pelos homens pardos da cidade da Bahia* atribui ao governador a responsabilidade pelas dimensões da contestação que agitou a sede da capitania. Segundo ele, agravos à boa ordem afloravam cotidianamente, traduzindo-se em atentados aos nichos onde o povo se reunia, à noite, para rezar o terço, em exaltados excessos verbais contra a religião e os sacramentos da Igreja [...]”

JANCSÓ, I. A sedução da liberdade: cotidiano e contestação política no final do século XVIII.

In: NOVAIS, F. A.; SOUZA, L. de M. e S. (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 392.

• A disseminação do iluminismo foi um fato relativo ao que alguns autores chamam de revoluções atlânticas dos séculos XVIII e XIX. Comente com os estudantes que o movimento entre os espaços coloniais e metropolitanos era constituído pelo fluxo de mercadorias, pessoas e ideias.

## Tema Contemporâneo

### Transversal

Ao abordar a derrama e relacioná-la ao sistema tributário nas Minas, abre-se uma oportunidade para explorar o Tema Contemporâneo Transversal **Educação fiscal**, traçando aproximações entre esse sistema e os diversos tipos de tributação adotados no Brasil atualmente.

### Ampliando

É necessário entender que o conceito de derrama é cercado de imprecisões, como assinala o historiador Luciano Figueiredo no texto a seguir.

“[...] A primeira delas refere-se ao seu significado técnico pois, antes de tudo, ela está longe de ser mais um imposto. A obra *Tributos, obrigações e penalidades pecuniárias de Portugal antigo* bem situa as imprecisões: ‘Embora vulgarmente seja, às vezes, considerada como imposto, na realidade é mais uma forma de lançamento e de arrecadação de tributos, onde o fisco fixa um total certo para uma determinada circunscrição, o qual deve ser repartido pelos contribuintes’.

A derrama, porém, foi algo mais que a fixação de um total certo para determinada circunscrição, expediente que alude à finta, com a qual aparece aqui confundida. Tratava-se, isto sim, da operação de cobrança dessa cota fixada. Assim, se o total fosse alcançado, dispensar-se-ia a derrama.”

FIGUEIREDO, L. R.  
de A. Derrama e política fiscal ilustrada. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, v. 41, p. 32-33, jul./dez. 2005.

Dados numéricos sobre a população de Minas Gerais no século XVIII e os tributos devidos pelos mineiros à Coroa portuguesa em 1788 foram retirados de: MAXWELL, K. *Conjuração mineira: novos aspectos*. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 4-24, 1989.

**Tributário:** relativo aos impostos.

## A Conjuração Mineira

A partir de 1760, ocorreu uma queda acentuada na quantidade de metais extraídos em Minas Gerais, gerando uma crise que abalou substancialmente a economia da metrópole e da colônia.

Com o declínio da mineração, as atividades agrícolas e pastoris, que haviam se desenvolvido para atender aos mineradores, ganharam mais importância. Houve ainda o empobrecimento de várias cidades, como Vila Rica; no entanto, a economia regional, apoiada em amplas propriedades rurais, sobreviveu e se transformou.

Quase metade da população da região mineira era composta de escravizados, enquanto o restante era de alforriados e livres. Os brancos correspondiam a apenas 18% da população, mas formavam uma elite que concentrava o poder político e econômico.

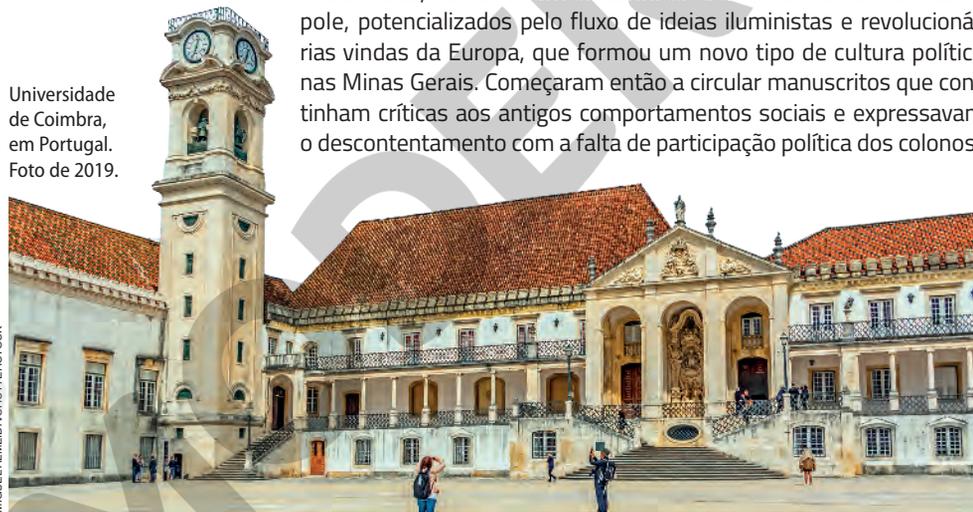
Durante as reformas pombalinas, diversos magnatas e comerciantes locais foram envolvidos na administração governamental, assumindo cargos como o de fiscalizadores da exploração de diamantes e sendo nomeados para as intendenções coloniais do ouro. Nesses postos, nos quais não houve vigilância da Coroa portuguesa, eles permitiam que os pagamentos de impostos e contratos se atrasassem por anos, o que, aliado à crise do ouro, causou uma enorme dívida na Junta da Fazenda de Minas.

Em 1788, o governo de Minas foi assumido pelo Visconde de Barbacena, que chegou com a missão de promover uma reforma no sistema **tributário** de Minas Gerais. Ele anulou todos os contratos e declarou que os mineiros deviam fazer a derrama, ou seja, complementar e pagar os tributos devidos à Coroa. O valor desses tributos correspondia a 3,5 bilhões de réis nesse ano.

Com isso, aumentaram os conflitos dos mineiros com a metrópole, potencializados pelo fluxo de ideias iluministas e revolucionárias vindas da Europa, que formou um novo tipo de cultura política nas Minas Gerais. Começaram então a circular manuscritos que continham críticas aos antigos comportamentos sociais e expressavam o descontentamento com a falta de participação política dos colonos.

### Imagens em contexto!

Jovens da elite colonial estudavam fora da América portuguesa, em universidades como a de Coimbra. Em 1786, havia 27 brasileiros matriculados nessa universidade, doze dos quais eram mineiros. Lá, eles entraram em contato com as ideias iluministas e as notícias sobre a independência dos Estados Unidos. Ao voltar de viagens pela Europa, eles traziam livros proibidos no Brasil, fazendo as ideias revolucionárias circularem por aqui.



Universidade de Coimbra, em Portugal. Foto de 2019.

MIQUEL MEJIAS/HUTTERSTOCK

98

- O deslocamento dos luso-brasileiros era intenso. Logo após a reforma da Universidade de Coimbra e a criação de várias academias de ciências, muitos jovens (homens) da elite se mudaram para Portugal a fim de ingressar nos estudos superiores. Depois, com a chegada da família real ao Rio de Janeiro, em 1808, essa elite ilustrada ocupou vários cargos políticos.
- A fim de situar os fatos em uma conjuntura mais ampla, apresenta-se um panorama dos acontecimentos políticos que reverberavam na América. As insatisfações de parte da elite política colonial no final do século XVIII somadas às ideias iluministas que despontavam com força contribuíram para as chamadas rebeliões emancipacionistas.

## Os espaços de sociabilidade e o desenvolvimento da conjuração

Duas características que diferenciaram a sociedade mineradora dos outros núcleos populacionais da colônia foram a ampla teia de cidades e as particularidades que lá se desenvolveram. Poucas regiões eram tão urbanizadas quanto a de Minas Gerais, pois na maioria das capitanias predominavam as grandes fazendas e os engenhos de açúcar baseados na monocultura extensiva.

Mesmo em regiões mais urbanizadas, como Salvador e Rio de Janeiro, as formas de **sociabilidade** eram diferentes daquelas das minas. Apesar de também ser uma sociedade escravista, a mineira apresentava melhor distribuição de riquezas.

Nas cidades das Minas Gerais, as casas se tornaram os principais lugares de convivência das pessoas livres. Era comum os comerciantes e outros negociantes morarem nos mesmos edifícios em que trabalhavam, o que facilitava os encontros nesses locais.

O jogo de cartas era uma das principais atividades recreativas. Grupos de advogados, escritores e intelectuais se reuniam frequentemente na capitania para jogar e discutir filosofia, poesia e as notícias que chegavam de outras regiões da colônia, da Europa e de outros locais da América.

Apesar de saberem que debater tais temas era perigoso, os colonos contavam com a privacidade oferecida pelas casas. Como o espaço doméstico naquela época era administrado exclusivamente pelas mulheres, muitas delas se envolveram na conjuração.

Uma dessas mulheres foi Hipólita Jacinta Teixeira de Mello, casada com o fazendeiro Francisco de Oliveira Lopes. Ela tinha aproximadamente 40 anos quando se envolveu com a conspiração, e sua casa era um ponto de encontro seguro e estratégico para as reuniões dos conspiradores.



Festa da rainha, in Minas, gravura de Franz Xaver Nachtmann, século XIX.

**Sociabilidade:** característica dos modos de viver em sociedade.

### Imagens em contexto!

É importante compreender que privacidade não era algo comum naquela época. Só as pessoas com muitos recursos tinham esse privilégio. Os espaços de convivência das camadas mais pobres eram as ruas, como representado na gravura. Já para as reuniões secretas, as pessoas procuravam os locais mais afastados.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Continuação

O ganho foi, efetivamente, uma das principais portas para a emancipação de mulheres escravizadas e tornou-se um meio de vida para as libertas quando o cativo se tornou passado em suas vidas. Em Minas Gerais, no século XVIII, a extração de metais impulsionou o crescimento populacional e a urbanização da região, fomentando a oferta de serviços que dessem apoio às atividades mineradoras. [...] Como essas atividades não eram executadas pelas mulheres brancas, tampouco por homens, a médio prazo o negócio dos tabuleiros facultou-lhes a compra da liberdade e, em alguns casos, até mesmo o enriquecimento. Livres e autônomas, as mais prósperas tornaram-se proprietárias de sobrados e de escravos, desafiando as regras socialmente previstas para as mulheres. [...] À frente de seus núcleos familiares, concederam ou propiciaram, após a morte, alforrias aos próprios escravos. A trajetória singular dessas 'sinhas pretas' foi, no entanto, um produto das cidades mineiras enriquecidas em decorrência da mineração. Na sociedade escravista colonial, a figura feminina era, na esmagadora maioria dos casos, submetida à ordem patriarcal. Mas como se pode apreender de algumas peças do precioso acervo documental do Arquivo Nacional, reagiram aos mandos e abusos do poder masculino, direta ou indiretamente.”

SANTOS, G. Papéis passados: a história das mulheres a partir da documentação arquivística. *O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira*, 7 maio 2020. Disponível em: [http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5347&Itemid=460](http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5347&Itemid=460). Acesso em: 3 maio 2022.

## Ampliando

Na sociedade colonial, o espaço público era reservado às figuras masculinas, enquanto o espaço privado era considerado domínio das mulheres. Nesse contexto, compreendia-se o casamento como o principal meio de fornecer às mulheres brancas proteção social e financeira. As mulheres escravizadas, no entanto, permaneciam às margens dos acordos nupciais.

[...] formavam famílias e laços de compadrio no ambiente adverso da escravidão. Forçadas à reprodução, à lactação, à prostituição, as negras escravas também eram submetidas à labuta do roçado, ao trabalho da construção civil, às lides do serviço doméstico ou à refrega do comércio ambulante, conforme determinado pelos proprietários. Mas as duras limitações impostas pela longa travessia do Atlântico e pelo cotidiano entre a casa-grande e a senzala engendraram mecanismos de adaptação e resistência. [...]

Continua

## Interdisciplinaridade

Ao abordar a participação de Tomás Antônio Gonzaga na Conjuração Mineira, é possível desenvolver um trabalho interdisciplinar com língua portuguesa, utilizando para isso a obra *Cartas chilenas*. As cartas que compõem o livro são escritas em formato de poemas satíricos e narram o despotismo do suposto governador chileno Fanfarrão Minésio, personagem que representa Luís da Cunha Meneses, então governador de Minas Gerais. Espera-se que, analisando a composição linguística dos versos e observando as críticas e as denúncias contidas na obra, os estudantes compreendam a importância histórica da arte para a sociedade. Assim, eles poderão desenvolver a habilidade do componente curricular língua portuguesa **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”.

- Tomás Antônio Gonzaga nasceu na cidade do Porto, em Portugal, em 1744. Em 1751 mudou-se com o pai para Pernambuco e depois para a Bahia. Em 1761 retornou a Portugal para estudar direito. Foi um dos mais importantes representantes do Arcadismo brasileiro, um movimento literário que rompeu com o Barroco por meio de uma linguagem mais simples e de temas voltados ao campo. Entre suas obras mais conhecidas, estão *Marília de Dirceu* e *Cartas chilenas*, publicadas, respectivamente, em 1792 e 1845 (as cartas circularam em 1789, sendo publicadas postumamente por Santiago Nunes Ribeiro). Por ter participado da Conjuração Mineira, Gonzaga foi preso e condenado ao exílio em Moçambique, em 1792.

GIRO720ICG BY 2.5/  
WIKIMEDIA FOUNDATION



Bandeira da Conjuração Mineira. A frase em latim *Libertas quae sera tamen* significa “Liberdade, ainda que tardia”.



### Imagens em contexto!

Entre os revoltosos de Vila Rica, destacaram-se na articulação ideológica da conjuração o advogado Cláudio Manuel da Costa, duas vezes secretário do governo de Minas, o poeta e ovidor Tomás Antônio Gonzaga e o padre Luís Vieira da Silva. Os três possuíam bibliotecas com livros sobre liberalismo, a independência dos Estados Unidos e até mesmo a Declaração dos Direitos dos Cidadãos dos Estados Unidos, escrita por Thomas Jefferson. As ideias revolucionárias contidas nesses livros circularam no grupo que se reunia frequentemente na casa de Cláudio Manuel da Costa.

LEONIE S. FORTES/FOTORENA



Casa de Cláudio Manuel da Costa, em Ouro Preto (MG). Foto de 2022.

100

## Os revoltosos

Faziam parte dos grupos de revoltosos mineiros, profissionais liberais, soldados, religiosos, burocratas e fazendeiros. Os soldados organizaram a luta armada; os intelectuais e os religiosos cuidaram da formulação de teorias e de questões jurídicas; os integrantes mais ricos contribuíram na parte financeira.

Também fazia parte do grupo o **alferes** Joaquim José da Silva Xavier, que serviu o exército durante 14 anos sem receber promoção ou reconhecimento, razão pela qual dizia ter aderido à revolta. Depois, trabalhou como minerador, explorador do sertão e dentista; por isso era conhecido como Tiradentes.

Tiradentes contribuiu para disseminar as ideias de revolução, pois frequentava os altos e os baixos círculos sociais da colônia. Visitava estalagens, fazendas, ranchos e até tavernas. Como na sociedade colonial a maioria das pessoas não era alfabetizada, a oralidade tinha muita importância para a troca de ideias, conversas, acordos e conjurações.

## A revolta que não ocorreu

O grupo de Vila Rica não era o único envolvido no movimento. No dia 10 de dezembro de 1788, representantes de diversos grupos revoltosos da capitania de Minas Gerais se reuniram para planejar um levante armado contra Portugal.

A revolta seria iniciada logo que ocorresse a derrama, pois os conjurados esperavam a reação da população à cobrança forçada para criar uma confusão. Nesse momento, assassinariam o governador e, logo em seguida, proclamariam a república independente. Para isso, teriam o apoio do regimento da cavalaria de Minas, cujo comandante encontrava-se entre os conspiradores.

Nas reuniões para planejar o que aconteceria após a revolta, os revoltosos decidiram que: a capital da república seria São João del-Rei; seriam implantadas manufaturas e fábricas; a exploração do minério de ferro seria incentivada; haveria eleições anuais.

Uma das propostas mais radicais para a época foi a criação de uma universidade em Vila Rica. Sobre o fim da escravidão, não houve consenso. Apesar de serem inspirados por ideais iluministas, como o da igualdade entre todos os seres humanos, os conspiradores eram, na maioria, senhores de escravizados, de modo que essa medida contrariava seus interesses.

**Alferes:** patente de oficial inferior à de tenente.

- A imagem da casa de Cláudio Manuel da Costa pode ser explorada como evidência do patrimônio na construção da memória nacional. O caso de Ouro Preto como um todo é paradigmático. Toda a cidade foi convertida em monumento nacional em 1933, sendo seu tecido urbano, com as edificações civis e religiosas dos séculos XVIII e XIX, tombado em 1938. A elevação de Ouro Preto à condição de cidade patrimônio marcou a criação das políticas patrimoniais no Brasil.

Ao tratar do desfecho da Conjuração Mineira, o conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI05.

## A descoberta da revolta

A revolta foi descoberta antes de acontecer, por ter sido denunciada provavelmente pelo contratante Joaquim Silvério dos Reis, que era um dos conspiradores. Suas muitas dívidas foram perdoadas pela Coroa depois que o movimento foi descoberto.

Tiradentes, que havia sido incumbido de assassinar o governador, foi preso no Rio de Janeiro em 10 de maio de 1789. A notícia de sua prisão foi recebida primeiramente por Hipólita Jacinta Teixeira de Mello, que enviou um bilhete informando a situação aos outros conspiradores. Nesse bilhete, ficou documentada sua participação ativa na conjuração.

Com o plano em perigo, Hipólita, que conhecia a estratégia militar da revolta, deu instruções para que a rebelião fosse deflagrada em vários lugares da capitania sob os gritos de “viva o povo”. A estratégia, entretanto, não deu certo, e a conjuração não foi posta em prática.

Tropas da Coroa portuguesa foram deslocadas à região das minas para prender os conspiradores. O julgamento deles, que durou três anos, foi realizado por meio da devassa, um tipo de processo judicial semelhante às inquisições, em que os acusados não tinham direito de defesa.

Em 1792, ao final do julgamento, onze conspiradores foram condenados à morte, mas dez deles tiveram a pena trocada pelo exílio. Apenas um foi executado: Tiradentes. Ele foi enforcado e esquartejado em 21 de abril daquele ano, e partes de seu corpo foram exibidas em diversos locais públicos para amedrontar outros possíveis revoltosos.

Hipólita, por sua vez, teve todos os bens confiscados. Como seu marido havia partido para o exílio perpétuo em Angola, ela ficou sem nada. Esse castigo foi considerado exemplar para uma mulher que se atreveu a participar da esfera política no século XVIII. De qualquer modo, ela não se conformou com a situação e, por volta de 1804, conseguiu reaver a maioria de seus bens.

Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. O que foram as reformas pombalinas? Liste três delas.
2. O que eram os movimentos emancipacionistas na América portuguesa?
3. Resuma o papel de Hipólita Jacinta Teixeira de Mello na Conjuração Mineira.

### Imagens em contexto!

Após a proclamação da república, em 1889, Tiradentes passou a ser considerado herói e mártir da Conjuração Mineira pelos integrantes do governo republicano, que utilizou diferentes simbolismos para resgatar e mitificar sua figura.

Escultura em homenagem a Tiradentes no circuito turístico Trilha dos Inconfidentes, em Tiradentes (MG). Foto de 2018.



101

### Agora é com você!

1. As reformas pombalinas foram medidas administrativas implantadas pelo marquês de Pombal para modernizar a economia portuguesa, conter as revoluções liberais e diminuir as críticas aos monarcas. Entre essas medidas, estavam: o incentivo às manufaturas e ao comércio na América portuguesa; a transferência da capital de Salvador para o Rio de Janeiro; a expulsão dos jesuítas de todos os domínios portugueses em 1759; a tentativa de homogeneização cultural dos indígenas a fim de assimilá-los à sociedade colonial.

2. Eram movimentos cujos participantes reivindicavam a emancipação política em relação a Portugal. Eles ameaçavam o sistema colonial por defender princípios como a liberdade individual e o republicanismo.

3. Assim como outras mulheres, Hipólita forneceu uma rede de apoio para os conjuradores. Após a prisão de Tiradentes, ela deu instruções para que a tropa de Serro fosse levada para o lado dos conspiradores e para que a rebelião fosse deflagrada em vários lugares da capitania.

### Orientação para as atividades

Para realizar as atividades 1, 2 e 3, serão necessários, respectivamente, os seguintes procedimentos: enumeração de elementos e explicação de um processo; explicação do princípio dos movimentos políticos anticoloniais; descrição do papel de um personagem histórico em um processo. Avalie a qualidade dos textos resultantes e aproveite a atividade 3 para tratar do papel das mulheres na história.

## Curadoria

### *Os Inconfidentes* (Filme)

Direção: Joaquim Pedro de Andrade. Brasil, 1972. Duração: 100 min.

Gravado na cidade de Ouro Preto (MG) e tendo como base os *Autos da Devassa*, o *Romanceiro da Inconfidência*, da poetisa Cecília Meireles, e poemas de Tomás Antônio Gonzaga, Alvarenga Peixoto e Cláudio Manuel da Costa, o filme representa a Conjuração Mineira, com foco, sobretudo, no período em que os inconfidentes estiveram encarcerados durante seu julgamento.

Ao tratar da Conjuração Baiana, destacando o papel dos escravizados e da circulação de ideias iluministas nesse movimento, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF08HI05 e EF08HI14.

### Ampliando

No texto a seguir, István Jancsó trata da participação de escravizados na Conjuração Baiana.

“[...] Escravos envolvem-se na sedição, mas a clivagem social não desaparece, matizando-se em outras ambiguidades. Excetuando Antônio José, escravo boleiro do tenente-coronel Caetano Maurício Machado, [...] o envolvimento dos outros dez escravos no processo instaurado por ordem de d. Fernando José de Portugal revela diferenças e matizes significativos no trato desses com os homens livres de baixa condição com quem privavam.

Entre os outros dez escravos envolvidos na devassa, nove eram homens pardos nativos da terra. Apenas um, o escravo de aluguel Vicente, alfaiate por ofício, era, entre os processados, negro e africano. Este Vicente trabalhava na oficina de João de Deus mediante duas patacas por semana, pelo que se tornava submisso às ordens do mestre que o alugara, e é nessa condição que se vê envolvido em ações vinculadas à trama sediciosa. João de Deus serve-se dele para enviar recados a outros sediciosos, determinando-lhe, pois é de seu direito por alugá-lo, que o acompanhe à reunião do Campo do Dique do Desterro, motivo, afinal, de sua prisão. Luís Henrique Dias Tavares anota com acuidade que, ao contrário do que se percebe entre os homens pardos, independentemente de sua condição de livres, forros ou escravos, e que mantinham entre si relações de amizade e camaradagem, frequentando juntos reuniões políticas, festas, bailes ou ‘funções de raparigas’ pelas noites da Bahia, o tratamento dispensado ao africano escravo de aluguel era, da parte de João de Deus, de estrito distanciamento e rigoroso controle.

Continua

Dados numéricos sobre a população de Salvador no fim do século XVIII foram retirados de: STARLING, H. M. *Ser republicano no Brasil colônia: a história de uma tradição esquecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 224, 228.



### Imagens em contexto!

A cidade de Salvador foi capital da América portuguesa até 1763, quando perdeu esse posto e sua importância política, passando a receber menos investimentos e atenção da Coroa portuguesa, o que exacerbou a crise do açúcar.

Rua do bairro Pelourinho, no centro histórico de Salvador (BA). Foto de 2020.



102

### Continuação

Por mais que professassem ideais revolucionários, a generalização do escravismo acabava por levar os mais extremados sediciosos, caso do mestre-alfaiate, a se ajustarem ao sistema que projetavam suprimir. Não se deve esquecer que todos que tinham posses suficientes para tanto eram possuidores de escravos, sem que isso os tornasse menos radicais na contestação do Antigo Regime na Colônia. O lavrante Luís Pires, ainda que nunca tivesse tido escravo que lhe servisse, comprou um moleque de nome Francisco Angola para que o fizesse à sua mãe Damásia Maria da Conceição (ela mesma ex-escrava), moleque que, para grande pesar dela, veio a falecer de ‘diarreja de sangue’, provavelmente cólera. [...]

Continua

## A Conjuração Baiana

Assim como a capitania de Minas Gerais, no fim do século XVIII, a Bahia enfrentava os impactos da crise do açúcar e era contagiada pelas ideias iluministas. Essa crise causou muitos prejuízos à economia da região, mas seus efeitos foram amenizados pela intensa atividade comercial e pelo aumento da produção agrícola a partir de 1770.

Contudo, essa recuperação econômica favoreceu apenas a camada mais rica da população, composta de latifundiários, senhores de engenho e grandes comerciantes. Naquela época, havia em Salvador, aproximadamente, 40 mil habitantes. Nos subúrbios da cidade, viviam 26 mil pessoas. A maior parte dessa população era formada por brancos e pardos pobres, negros alforriados e escravizados. Negros e pardos compunham 78% da sociedade baiana.

A maioria das pessoas que viviam em Salvador sofria com a falta de alimentos, o alto custo de vida e o preconceito racial, uma combinação que causava agitações constantes.

### Os manuscritos e a circulação de ideias

Assim como na região das Minas Gerais, em Salvador as ideias circulavam rapidamente em razão da grande população urbana. Os princípios iluministas eram divulgados por grupos que debatiam temas como a Revolução Francesa e a independência dos Estados Unidos, por livros que circulavam e pelas leituras coletivas em voz alta, comuns no Brasil colonial.

Havia, porém, uma prática que diferenciava os grupos baianos daqueles da sociedade mineira: a ampla circulação dos livros manuscritos. Trechos de livros eram traduzidos – geralmente do francês – e ditados para várias pessoas ao mesmo tempo. Essas pessoas transcreviam o conteúdo em cadernos avulsos e se encarregavam de produzir o livro e distribuir cópias dele.

Com isso, as ideias revolucionárias se espalhavam pelas ruas com mais facilidade, alcançando pessoas pobres livres, comerciantes, advogados, fazendeiros e até mesmo escravizados. Assim, pode-se afirmar que a Conjuração Baiana foi socialmente **heterogênea**.

### Características dos grupos conspiradores

Os grupos que se reuniam para debater as ideias iluministas e conspirar contra a Coroa portuguesa contavam com **milicianos**, religiosos, homens de negócios, comerciantes, profissionais liberais, fazendeiros e muitas pessoas que não pertenciam à elite nem eram letradas. Esses grupos eram inspirados pela ideia iluminista de que todos os indivíduos eram iguais.

Dessa maneira, pessoas que antes se reuniam apenas com integrantes da mesma condição social passaram a conviver e compartilhar opiniões políticas com indivíduos de outras camadas sociais.

A superação das diferenças sociais, porém, não alcançou os negros escravizados que participaram da conjuração. Eles eram tratados com desconfiança e preconceito, maneira bastante diferente da conferida aos homens brancos e pobres.

Mesmo inspirados pelas ideias de liberdade e igualdade, portanto, os revoltosos baianos reproduziram no interior do movimento as relações de superioridade e preconceito que caracterizavam essa sociedade escravista.

A maioria dos escravizados que se envolveram na revolta o fez a mando de seus senhores. Eles transmitiam recados aos conspiradores e frequentavam com eles eventos como bailes e reuniões políticas. Grande parte deles estava envolvida em atividades urbanas e sabia ler e escrever.

**Heterogêneo:** composto de partes diferentes.

**Miliciano:** que pertence a uma organização militar.

### Imagens em contexto!

A Igreja do Hospício de Nossa Senhora da Piedade fazia parte do bairro Piedade, em Salvador, no qual havia intensa circulação de pessoas e troca de ideias. No espaço representado na imagem, os líderes dos conjurados foram enforcados. Hoje, o local abriga a Praça da Piedade, na qual há esculturas em homenagem aos executados.

*Igreja do Hospício de Nossa Senhora da Piedade da Bahia, gravura de Johann Moritz Rugendas, c. 1835.*



103

### Continuação

O escravismo perpassava de tal forma o cotidiano que, de tão generalizado e onipresente, transformava-se, na Colônia, na limitação maior à privacidade dos senhores. Nas Minas Gerais, e em especial nas cidades, os escravos não eram apenas as mãos e os pés dos senhores como queria Antonil no início do século XVIII, mas eram quase sua sombra, olhos e ouvidos aos quais nada escapava.”

JANCSÓ, I. A sedução da liberdade: cotidiano e contestação política no final do século XVIII. In: NOVAIS, F. A.; SOUZA, L. de M. e S. (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 431-433.

### Curadoria

#### Conflitos coloniais – Salvador durante a Conjuração Baiana de 1798 (Mapa)

Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/conflitos-coloniais/mapas/salvador-durante-conjuracao-baiana-de-1798>. Acesso em: 3 maio 2022.

Nesse mapa do *Atlas histórico do Brasil*, produzido pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), é possível localizar a região onde ocorreu a Conjuração Baiana e analisá-la por meio da observação de seus aspectos geográficos e históricos.

• As ideias revolucionárias francesas causaram tal impacto nas autoridades da época que passaram a ser chamadas por estas de *francesias*, nome que deixa entrever os sentimentos de desprezo e terror que despertavam. Sabia-se que elas circulavam principalmente por meio de livros proibidos e panfletos, os quais, ao lado da oralidade, são destacados ao longo de todo o capítulo como os principais instrumentos de difusão das ideias revolucionárias e liberais na colônia. A sensibilização dos estudantes para esse processo lhes permite compreender a importância da circulação das ideias, dos conhecimentos e de instrumentos como os livros.

## Ampliando

Sobre a relação entre a falta de alimentos e a devastação do meio ambiente, a historiadora Mary del Priore afirma que:

“Ainda nos séculos XVI e XVII, a Mata Atlântica, que abastecia os engenhos de madeira, parecia inextinguível. Como qualquer colônia de exploração, o Brasil sofreu a dilapidação brutal de seus recursos naturais. O impacto direto das atividades coloniais sobre os ecossistemas existentes causou imediatos prejuízos [...].

Um dos desdobramentos do problema foi a falta de gêneros de primeira necessidade. A Bahia, em alguns períodos do século XVIII, com todo o seu fausto, não tinha o que comer. Faltava mandioca, alimento de pobres e ricos, livres e escravos, razão pela qual mandaram os governadores das capitâncias, nos textos das sesmarias, incluírem a cláusula de que ficava o proprietário obrigado ‘a plantar mil covas de mandioca por cada escravo que possuísse empregado na cultura da terra’. Repetiam, assim, providências tomadas no século XVII, por Maurício de Nassau, com relação aos lavradores e senhores de engenho de Pernambuco.”

PRIORE, M. del. *Histórias da gente brasileira*. v. 1: Colônia. São Paulo: LeYa, 2016. p. 79-81.

### Dica

#### SITE

##### Olodum

Disponível em: <https://olodum.com.br>. Acesso em: 4 abr. 2022.

O grupo Olodum expressa-se por meio da música e engloba projetos que fortalecem a cultura afro-brasileira. No site, é possível conhecer esses projetos e a discografia do grupo, que contempla a canção “Revolução dos Búzios”, em homenagem ao evento e seus principais participantes.



### Imagens em contexto!

Os membros da loja maçônica Cavaleiros da Luz fundaram na Bahia a Academia Brasileira dos Renascidos, em 1759. O nome foi inspirado na Academia Brasileira dos Esquecidos, que havia sido extinta.

Ilustração atual representando um encontro de membros da Academia Brasileira dos Renascidos.



FONTE: PESSOTI, B. C. Academia dos Renascidos: o saber como poder na Bahia setecentista. *Dia-Logos*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 67-77, out. 2011.

104

## Ampliando

O texto a seguir analisa a Academia dos Renascidos dentro da lógica da sociedade do Antigo Regime.

“A Academia dos Renascidos surgiu em um momento histórico em que certas peias que entravam as possibilidades de ascensão social e de acesso a cargos nobiliárquicos estavam sendo paulatinamente eliminadas. Crescia, assim, o número de súditos que poderiam almejar novas posições na hierarquia social, ao passo em que aumentava a quantidade de oportunidades em que serviços e préstimos oferecidos pelos vassalos poderiam gerar a requisição de mercês e recompensas. Do estatuto renascido pode-se inferir que os acadêmicos nutriam a expectativa de serem agraciados com benesses decorrentes dos préstimos que a Academia ofereceria ao rei.

A produção erudita era uma atividade subsidiária de outras funções que os membros desempenhavam no corpo administrativo ou na hierarquia eclesiástica colonial e nenhum dos sócios se dedicava exclusivamente

Continua

Alguns meses depois da queima da forca, em 12 de agosto de 1798, os principais pontos da cidade de Salvador amanheceram tomados de panfletos manuscritos que incitavam o rompimento com o pacto colonial.

Nos panfletos apreendidos pelas autoridades foram escritas as reivindicações dos conspiradores, como a liberdade de comércio, o aumento da remuneração das tropas, a instauração de um governo igualitário baseado no merecimento individual e a fundação da República Bahiense, em que todos seriam iguais, com liberdade, igualdade e fraternidade, um dos lemas da Revolução Francesa. Além disso, diferentemente dos participantes da Conjuração Mineira, os revoltosos baianos solicitavam a libertação dos escravizados.

### As prisões e as execuções

Após investigar a autoria dos panfletos, as autoridades prenderam o soldado pardo Luís Gonzaga das Virgens e Veiga. Na casa dele, foram encontrados diversos papéis que o relacionavam ao movimento.

Os demais participantes, receosos de que a repressão das autoridades acabasse com o levante, marcaram uma reunião logo em seguida, no dia 25 de agosto de 1798, para decidir a data do início da revolta.

A reunião, porém, não aconteceu. Assim como ocorreu em Minas Gerais, os revoltosos foram denunciados e presos. Entre eles estavam cinco mulheres: as pardas forras Ana Romana Lopes e Domingas Maria do Nascimento, as negras forras Lucrecia Maria Gercent e Vicência e a parda livre Luiza Francisca de Araújo.

As prisões se estenderam até fevereiro de 1799, e as autoridades concluíram que os líderes do movimento eram Luís Gonzaga das Virgens e Veiga, o soldado Lucas Dantas do Amorim Torres, João de Deus do Nascimento e Manuel Faustino dos Santos Lira. Como os dois últimos eram alfaiates, a conjuração também ficou conhecida como Revolta dos Alfaiates. Assim como Tiradentes, os quatro acusados foram condenados à forca, no dia 8 de novembro de 1799. O corpo deles foi esquartejado e exposto em praça pública.

#### Dica

##### JOGO

##### Revolta dos Búzios 220 Anos

Disponível em: <https://strikegames.itch.io/revoltadosbuzios220anos>. Acesso em: 17 maio 2022.

O jogo aborda a história da Conjuração Baiana, destacando personagens como Domingas Maria do Nascimento, Luiza Francisca de Araújo, Luís Gonzaga das Virgens e Veiga e Lucrecia Maria Gercent.

#### Imagens em contexto!

Outro nome dado à Conjuração Baiana foi Revolução dos Búzios, pois os participantes utilizavam búzios de Angola para se identificar. Como o búzio – que você pode identificar na foto – é um importante símbolo das religiões afro-brasileiras, como o candomblé, pode-se considerar que a revolta, além de política, era religiosa e étnica.

Sacerdotisa realizando o jogo de búzios, utilizado nas religiões tradicionais africanas, em Salvador (BA). Foto de 2022.



## Temas contemporâneos transversais

Ao abordar a centralidade dos búzios, presente até hoje na sociedade e na cultura brasileira, um dos símbolos das religiões africanas e afro-brasileiras, para a identificação dos conspiradores, ressalta-se a relevância da diversidade cultural para a compreensão da história brasileira, mobilizando os Temas Contemporâneos Transversais **Diversidade cultural** e **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

### Curadoria

*Combates pela história da Conjuração Baiana de 1798: ideias de crise e revolução no século XX* (Artigo)

Patrícia Valim. *História Social, Campinas*, v. 17, p. 23-49, 2009.

Nesse artigo, a historiadora Patrícia Valim analisa a construção da memória historiográfica acerca da Conjuração Baiana em estudos desenvolvidos de meados do século XIX ao fim do século XX.

### Continuação

aos trabalhos acadêmicos o que faria da produção intelectual renascida, um novo elemento que poderia vir a aumentar a folha de serviços prestados ao rei. [...] nas sociedades do Antigo Regime, as redes de informação se inseriam na lógica hierárquica que retroalimentava a procura por privilégios e distinção e que ‘como qualquer serviço prestado à realeza, o conhecimento era parte de uma troca, de um negócio entre o rei e seus súditos’. Os membros da Academia estavam dispostos a mostrar que os seus trabalhos intelectuais poderiam figurar na economia das trocas como serviços diretamente relacionados aos interesses da monarquia e, como tais, passíveis de serem convertidos em elementos de barganha e solicitação de mercês.”

PESSOTI, B. C. *Academia dos Renascidos: o saber como poder na Bahia setecentista*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 67-77, out. 2011. p. 68.

## Vamos pensar juntos?

A seção apresenta um debate sobre os lugares de memória: há uma aproximação entre o cotidiano dos estudantes e a visitação a estátuas, museus ou feiras tradicionais para ressaltar a importância desses elementos como espaços que têm vontade de memória, ou seja, intenção de preservar e comunicar memórias para que os indivíduos se apropriem delas na produção de suas identidades. Evidencia-se o papel dos bustos dos conjuradores baianos, exibidos na Praça da Piedade, em Salvador (BA), no empoderamento atual dos negros e de outros grupos sociais menos favorecidos, enfatizando a necessidade de valorizar também as mulheres que participaram da Conjuração Baiana, com o objetivo de aumentar a representação feminina na sociedade atual.

### Atividades

1. Trata-se da intenção de preservar e comunicar a memória de um indivíduo ou de uma coletividade para que as pessoas do presente utilizem-na para a compreensão do mundo e para a produção da própria identidade.
2. Para valorizar o protagonismo dos negros e dos grupos sociais menos favorecidos, pois a preservação e a difusão dessa memória demonstram que, assim como no passado, esses grupos têm o potencial de transformar a sociedade e de lutar por direitos.
3. Para suprir a falta de representatividade dessas mulheres na sociedade. A valorização da memória das participantes da Conjuração Baiana pode encorajar as mulheres da atualidade a lutar por seus direitos.

## Vamos pensar juntos?

Você já visitou estátuas, museus ou feiras realizadas para lembrar as tradições da sua comunidade ou apresentar à população comidas, danças e culturas diferentes?

Esses elementos podem parecer muito diferentes uns dos outros, mas apresentam uma característica importante em comum: revelam uma vontade de memória, ou seja, são construídos ou realizados para preservar a memória de um indivíduo ou de uma coletividade, possibilitando às pessoas do presente entrar em contato com essa lembrança, utilizá-la para compreender o mundo em que vivem e produzir sua identidade.

As esculturas reproduzidas ao lado foram feitas em homenagem a João de Deus do Nascimento, Lucas Dantas do Amorim Torres, Luís Gonzaga das Virgens e Veiga e Manuel Faustino dos Santos Lira, considerados os líderes da Conjuração Baiana; por isso, podem ser entendidas como lugares de memória. Elas ficam expostas na Praça da Piedade, em Salvador. Isso demonstra que, mesmo após duzentos anos, a conjuração e as pessoas que participaram dela têm muita importância para a sociedade brasileira.

Com base nisso, pode-se refletir sobre a importância da valorização das histórias desses conjuradores, que incentivam, na atualidade, o protagonismo dos negros e dos grupos sociais menos favorecidos, demonstrando que, assim como no passado, eles têm o potencial de transformar a sociedade e de lutar por direitos.

É possível, porém, ampliar essa reflexão com a seguinte pergunta: por que não há bustos para homenagear as mulheres que participaram da conjuração? A resposta está relacionada à falta de representatividade que elas têm na sociedade atual.

Para resolver esse problema, um dos passos importantes é valorizar a memória delas, que pode inspirar as mulheres de hoje a enfrentar o mundo com a coragem que tiveram Ana Romana Lopes, Domingas Maria do Nascimento, Lucrecia Maria Gercent, Vicência e Luiza Francisca de Araújo.



Busto de João de Deus do Nascimento na praça da Piedade, em Salvador (BA). Foto de 2021.



Busto de Lucas Dantas do Amorim Torres na praça da Piedade, em Salvador (BA). Foto de 2021.



Busto de Luís Gonzaga das Virgens e Veiga na praça da Piedade, em Salvador (BA). Foto de 2021.



Busto de Manuel Faustino dos Santos Lira na praça da Piedade, em Salvador (BA). Foto de 2021.

Responda no caderno.

1. O que é a vontade de memória?
2. Explique por que é importante preservar e difundir a memória dos conjurados baianos.
3. Por que seria importante produzir lugares de memória para as mulheres que participaram da Conjuração Baiana?

## BNCC

Por trabalhar com questões relacionadas à memória histórica, inclusive pensando-a na contemporaneidade, a seção contribui para mobilizar as **Competências Gerais da Educação Básica nº 1 e nº 9**, as **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 6** e as **Competências Específicas de História nº 1 e nº 3**.

Dados numéricos sobre a população do Rio de Janeiro em 1794 foram retirados de: STARLING, H. M. *Ser republicano no Brasil colônia: a história de uma tradição esquecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 210.

## A Conjuração do Rio de Janeiro

Em 1763, o Rio de Janeiro se tornou a capital do Brasil. Com isso, a sede do governo foi transferida para lá, e a cidade ganhou grande importância política, além de se tornar o principal entreposto comercial da América portuguesa.

A população do Rio de Janeiro, em 1794, era de cerca de 43 mil pessoas. Destas, 15 mil eram escravizadas e 28 mil livres. Por lá passavam a maioria dos produtos importados que seriam distribuídos na colônia e grande parte das riquezas produzidas internamente, como o ouro e os diamantes.

Com isso, a cidade começou a crescer, e a zona urbana ultrapassou os morros de Santo Antônio, São Bento, Conceição e Castelo. Foram abertos caminhos, como o de Mata-Porcos e o de Mata-Cavalos, que deram lugar às ruas Carioca e Riachuelo.

Entre as tensões presentes na época, marcadas pelas relações escravistas e pelos preconceitos relacionados à população negra e mestiça, o fluxo de ideias iluministas preocupava as autoridades.

Entre os diversos objetos que desembarcavam quase todos os dias no porto do Rio de Janeiro, havia livros e outros impressos sobre o pensamento de autores iluministas e as últimas notícias da Revolução Francesa. Estas circulavam principalmente em revistas e jornais, como a *Gazeta de Lisboa* (de Portugal) e o *Mercure de France* (jornal francês que era proibido na colônia).

**Picada:** caminho estreito por entre o mato.

### Imagens em contexto!

Durante o processo de urbanização, as **picadas** que eram abertas para chegar às praias transformaram-se em ruas estreitas e pavimentadas. Foi nessa época que os alagados começaram a ser aterrados. A Lagoa do Boqueirão da Ajuda, por exemplo, foi aterrada para a construção do Passeio Público, primeiro parque público da cidade.

Portão na entrada do Passeio Público, no Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2019.



107

## Ampliando

No fim do século XVIII, o movimento no porto do Rio de Janeiro era intenso. Nele circulavam livros, ouro, prata e escravizados, entre muitas outras mercadorias. No texto a seguir, a historiadora Mary del Priore descreve a dinâmica por trás de algumas dessas atividades.

“A produção das Minas, grande consumidora de mão de obra africana, atuava diretamente sob a demanda de escravos e mercadorias nas cidades portuárias. Os tropeiros, cambieiros e comissários volantes realizavam a ligação do Rio de Janeiro com as minas, oferecendo às populações mineradoras além de trabalhadores, louças e porcelanas, damascos e tapeçarias da China e da Índia, brocados, vinhos, azeites e uma infinidade de outros artigos. Do mesmo modo, o ouro transportado, legalmente ou não, pelos mesmos agentes era conduzido ao porto do Rio e de lá para o exterior.

## Continuação

A intensidade de negócios, o número de embarcações ancoradas nos portos, o formigueiro de artesãos e pequenos comerciantes engajados na atividade mercantil impressionavam. Um oficial do navio *L'Arc en Ciel*, de passagem por aqui em 1748, observou:

‘Quase todo o comércio do Brasil depende dos produtos vindos da Europa. Em matéria de gêneros alimentícios, o país recebe de Portugal mediocres quantidades de farinha, de vinho do Porto e de especiarias, o suficiente para satisfazer a frugalidade portuguesa. O comércio de produtos de luxo é infinitamente mais significativo. Importa-se de tudo: estofos bordados a ouro e prata, galões, peças de seda, belos tecidos, telas finas e uma infinidade de outras mercadorias da moda, produzidas, na sua maioria, pelas manufaturas francesas. Uma vez por ano, entre os meses de setembro e outubro, Lisboa envia para a sua colônia, sob escolta de três ou quatro navios de guerra, uma frota carregada com os produtos referidos. Essa frota, depois de distribuir a sua carga pela Bahia de Todos os Santos, Pernambuco e Rio de Janeiro, é carregada com ouro e alguns diamantes – provenientes dos direitos do rei ou pertencentes a alguns particulares interessados em remeter suas riquezas para Portugal – e volta a reunir-se na Bahia em dezembro ou janeiro, retornando daí para a Europa. Do país, os navios mercantes portugueses levam, além do ouro e da pedraria, somente tabaco, açúcar e algodão – esse último ao que parece produzido contra a vontade da metrópole.’

PRIORE, M. del. *Histórias da gente brasileira: colônia*. São Paulo: LeYa, 2016. v. 1, p. 93-94.

Continua

## Atividade complementar

Para complementar o debate a respeito da valorização das histórias e das memórias das mulheres desenvolvido ao longo do capítulo, proponha aos estudantes uma atividade que incentive a percepção de que a história é feita no dia a dia por todas as pessoas.

Peça-lhes que pesquisem o nome e a história de uma mulher que tenha realizado um feito considerado importante para a sociedade: uma iniciativa relevante para a comunidade, a conquista de um diploma, algum trabalho que os estudantes considerem significativo, a superação de limitações sociais e preconceitos, entre outros. Após a pesquisa, peça aos estudantes que proponham a criação de um lugar de memória para a pessoa pesquisada, justificando a escolha e descrevendo a importância da preservação da história dela.



Frontispício da edição publicada em 1821 do poema composto por Silva Alvarenga em 1788, recitado na Sociedade Literária do Rio de Janeiro.

### Imagens em contexto!

Nesta pintura, está representado o Chafariz do Mestre Valentim, no Largo do Paço. O local, por onde circulavam as ideias iluministas, era um dos mais movimentados da cidade durante a Conjuração do Rio de Janeiro.



Revista Militar no Largo do Paço, pintura de Leandro Joaquim, século XVIII.

## A Sociedade Literária

O comércio clandestino de revistas e jornais no Rio de Janeiro apavorou as autoridades, pois o pensamento revolucionário estava em expansão e ameaçava a monarquia portuguesa.

Nesse contexto, em 1794, o poeta Manuel Inácio da Silva Alvarenga obteve autorização do vice-rei, o conde de Resende, para reabrir a Sociedade Literária do Rio de Janeiro, que havia sido criada em 1786 e desativada em 1790.

Alvarenga era pardo, sua mãe era escravizada e seu pai, músico em Vila Rica. Ele estudou em Coimbra e, depois, se mudou para o Rio de Janeiro, onde trabalhava como professor dos filhos de colonos ricos que se preparavam para ingressar em universidades europeias.

Desde o início, os integrantes dessa sociedade se dedicaram a estudos em diversos campos científicos, como a astronomia e a botânica. Inspirados por ideais iluministas, um de seus principais objetivos era a utilização da ciência para o bem comum, o que incentivou diversos estudos sobre as fontes de água e as plantas nativas do Rio de Janeiro.

Quando foi reaberta, a Sociedade Literária incorporou a esses interesses os debates a respeito dos princípios políticos e filosóficos vinculados à Revolução Francesa. O estatuto da associação foi modificado por essas ideias, sendo retiradas dele as restrições a debates políticos e a assuntos religiosos. Além disso, no estatuto se utilizou a palavra “democracia” com significado muito parecido ao atual, o que era ousado para a época.

Os membros da associação defendiam a ideia de que o poder não poderia ser exercido por apenas um indivíduo. Defendiam, assim, o princípio iluminista da igualdade e a extinção dos privilégios sociais.

Participavam das reuniões professores, literatos, químicos, naturalistas e outros indivíduos com os mesmos interesses políticos, intelectuais e culturais. Por enquanto, não se sabe se houve participação de mulheres nessas reuniões.

## Curadoria

**Cultura científica e sociabilidade intelectual no Brasil setecentista: um estudo acerca da Sociedade Literária do Rio de Janeiro (Artigo)**

Lorelai Brillhante Kury e Oswaldo Munteal Filho. *Acervo*, São Paulo, v. 8, n. 1-2, p. 105-122, jan./dez. 1995.

Nesse artigo, Lorelai Brillhante Kury e Oswaldo Munteal Filho propõem uma reflexão acerca do papel ocupado pela cultura letrada brasileira no fim do século XVIII, com destaque para a Sociedade Literária do Rio de Janeiro.

As reuniões ocorriam no primeiro andar da casa de Manuel Inácio da Silva Alvarenga, localizada no local correspondente à atual Rua Sete de Setembro, em um trecho movimentado da cidade. Essa característica favoreceu a transmissão oral dos debates realizados por esses intelectuais.

Com o tempo, os boticários também passaram a organizar reuniões para debater a política e a filosofia relacionadas à Revolução Francesa, aumentando ainda mais o fluxo dessas informações pela cidade. Assim, apesar de a Sociedade Literária ser composta de um grupo de letrados, as ideias revolucionárias foram compartilhadas por meio de uma rede que conectou diversas camadas da sociedade.

A Sociedade Literária foi extinta pouco depois de sua reabertura pelo conde de Resende ainda em 1794, mas seus membros continuaram a se reunir. Ao descobrir que a origem das ideias revolucionárias que se espalhavam era a casa de Alvarenga, Resende ordenou a prisão de vários participantes, acusando-os de disseminar ideias subversivas.

Assim como em Minas Gerais e na Bahia, instalou-se uma devassa para investigar o movimento. Durante o processo foram ouvidas diversas testemunhas. Entre os acusados de participar do movimento estavam Alvarenga, o médico Jacinto José da Silva, o professor João Marques Pinto, o sapateiro Antônio Gonçalves dos Santos e o futuro marquês de Maricá, Mariano José Pereira da Fonseca.

No entanto, após três anos de investigações, nos quais os suspeitos ficaram presos, a devassa não conseguiu provar que eles tinham intenção de organizar um levante. Assim, foram libertados em 1797 e considerados culpados apenas de difundir ideias perigosas contra a monarquia.

Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. Que outros nomes são dados à Conjuração Baiana? Por que eles conferem características sociais e étnicas a essa revolta?
2. De que forma ocorreu a disseminação das ideias iluministas no Rio de Janeiro?
3. Qual era a importância das boticas como espaço de sociabilidade no Rio de Janeiro?

### Agora é com você!

1. Outros nomes dados à Conjuração Baiana são Revolução dos Búzios e Revolta dos Alfaiates, que remetem, respectivamente, ao fato de os participantes utilizarem búzios de Angola para se identificar e à profissão de dois dos quatro que foram considerados líderes do movimento: João de Deus do Nascimento e Manuel Faustino dos Santos Lira, que eram alfaiates. Como os búzios são importantes símbolos das religiões afro-brasileiras, pode-se afirmar que a revolta apresentava características étnicas e sociais, além de políticas.

2. A disseminação das ideias ocorreu pelo porto do Rio de Janeiro, por onde chegavam os livros, os jornais e as revistas, muitas vezes proibidos, com notícias sobre a Revolução Francesa e as ideias iluministas.

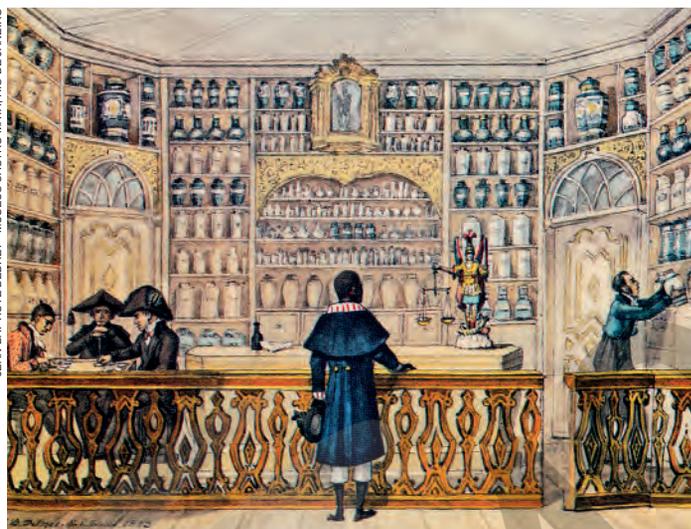
3. As boticas eram os únicos lugares em que se podia comercializar drogas medicinais. Como a maioria dos habitantes da cidade passavam por elas, as boticas configuraram importantes espaços para a circulação das ideias e debates sociais.

### Orientação para as atividades

Provavelmente, os estudantes já estão familiarizados com os procedimentos de releitura do texto-base e elaboração das respostas, sendo capazes de identificar e explicar elementos com certa facilidade. As atividades, porém, apresentam conceitos que talvez precisem ser explicados: o de etnia e o de espaços de sociabilidade. Essa é, portanto, uma oportunidade para reforçar a apropriação de conceitos e desenvolvimento da linguagem própria das ciências humanas.

### Imagens em contexto!

Nas proximidades da casa de Alvarenga havia muitas boticas. Elas eram frequentadas pelos médicos e naturalistas que eram membros da Sociedade Literária. Naquela época, as boticas eram os únicos estabelecimentos nos quais era permitido comercializar drogas medicinais. Assim, a maioria dos habitantes da cidade passava por elas e acabava entrando em contato com os debates realizados na sociedade.



Botica, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1823.

109

### Ampliando

Segundo István Jancsó, a cultura de contestação política podia ser observada em todos os lugares, inclusive nos mais inusitados.

“[...] No Rio de Janeiro, apenas dois anos passados da comoção gerada pela execução do alferes Joaquim José da Silva Xavier, discutia-se acaloradamente em boticas, praças, portas de igrejas e até junto à banca de peixes do cais da cidade, lugar dos mais públicos, acerca dos acontecimentos revolucionários da França, e não temiam alguns [...] defender publicamente e em altas vozes a sacrílega ideia de que os franceses ‘haviam feito muito bem em matar o Rei’[...]”.

JANCÓS, I. A sedução da liberdade: cotidiano e contestação política no final do século XVIII. In: NOVAIS, F. A.; SOUZA, L. de M. e S. (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 399.

Por envolver a elaboração de um manual de combate à desinformação que tem como característica a ampla circulação na internet, a atividade 4 contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 2**.

## Atividades

### Organize suas ideias

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

Correções: a) Os participantes dos movimentos emancipacionistas tinham interesses diferentes dependendo do local. Eles não se identificavam como brasileiros nem se entendiam como pertencentes à mesma unidade.

b) A capital foi transferida de Salvador para o Rio de Janeiro com o objetivo de aumentar o controle de Portugal sobre a colônia.

2. Ao produzirem o quadro, os estudantes podem estabelecer a estrutura a seguir.

• Ano: Conjuração Mineira – 1789; Conjuração Baiana – 1798; Conjuração do Rio de Janeiro – 1794.

• Contexto populacional: Conjuração Mineira – 363 mil habitantes na capitania, sendo 48% escravizados. As mulheres e os homens brancos eram apenas 18% da população, mas concentravam o poder político e econômico; Conjuração Baiana – cerca de 40 mil habitantes em Salvador e 26 mil nos subúrbios da cidade. Negros e pardos perfaziam 78% da sociedade baiana; Conjuração do Rio de Janeiro – 43 mil habitantes. Destes, 15 mil eram escravizados e 28 mil, livres.

• Composição dos grupos conspiradores: Conjuração Mineira – mineradores, profissionais liberais, soldados, religiosos, burocratas e fazendeiros, além de algumas mulheres; Conjuração Baiana – milicianos, religiosos, comerciantes, profissionais liberais, fazendeiros, escravizados; Conjuração do Rio de Janeiro – principalmente intelectuais e outros indivíduos que partilhavam dos mesmos interesses políticos, intelectuais e culturais.

• Modo de disseminação das ideias iluministas: Conjuração Mineira – principalmente por meio de livros e manuscritos que circulavam em grupos de intelectuais; Conjuração Baiana – em grupos

Continua

## Atividades

Responda no caderno.

### Organize suas ideias

1. Leia as afirmações a seguir e identifique-as como verdadeiras ou falsas. Depois, reescreva as afirmativas erradas, corrigindo-as.

- Os movimentos emancipacionistas do final do século XVIII eram inspirados pelo sentimento nacionalista.
- A capital da colônia foi transferida para o Rio de Janeiro em 1763 para impulsionar o desenvolvimento dessa cidade.
- A homogeneização cultural foi a estratégia adotada pela Coroa portuguesa para promover a assimilação dos indígenas à sociedade colonial após a expulsão dos jesuítas.
- Com a disseminação das ideias iluministas, as contestações na colônia da América ganharam outro caráter, pois passaram a abranger a administração da monarquia, e não apenas aspectos pontuais, como a alta de impostos.

2. No caderno, desenhe um quadro como o do modelo a seguir contendo informações sobre as três conjurações estudadas neste capítulo.

	Conjuração Mineira	Conjuração Baiana	Conjuração do Rio de Janeiro
Ano			
Contexto populacional			
Composição dos grupos conspiradores			
Modo de divulgação das ideias iluministas			
Algumas ideias defendidas			
Houve intenção de organizar um levante?			



### Aprofundando

3. De acordo com o historiador José Murilo de Carvalho, todos os regimes políticos promovem o culto aos heróis, pois eles são figuras que sensibilizam as pessoas e legitimam os governos. Leia a seguir trechos de um texto desse historiador a respeito da mitificação de Tiradentes, analise a pintura e, depois, faça o que se pede.

“Durante o desfile de 1890 [início do período republicano no Brasil], Décio Villares, pintor positivista, distribuiu uma [...] gravura em que aparecia o busto de Tiradentes, corda ao pescoço, ornado com a palma do martírio e os louros da vitória. Barba e cabelos longos, ar sereno, olhar no infinito, era a própria imagem de Cristo. [...]”

Não existia nenhum retrato de Tiradentes feito por quem o tivesse conhecido pessoalmente. [...]

A aceitação de Tiradentes veio, assim, acompanhada de sua transformação em herói nacional, mais do que em herói republicano. Unia o país através do espaço, do tempo, das classes. Para isso, sua imagem precisava ser idealizada, como de fato o foi.”

CARVALHO, J. M. de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 65, 71.

110

### Continuação

nos quais circulavam livros sobre a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, cujo conteúdo era transmitido por meio de leitura em voz alta e de cópias manuscritas; Conjuração do Rio de Janeiro – as ideias eram debatidas durante as reuniões da Sociedade Literária e, depois, difundidas nas boticas.

• Algumas ideias defendidas: Conjuração Mineira – proclamação de uma república independente com capital em São João del-Rei e implantação de manufaturas; Conjuração Baiana – fundação da República Bahiense e libertação dos escravizados; Conjuração do Rio de Janeiro – utilização da ciência para o bem comum, princípio iluminista da igualdade e extinção dos privilégios sociais.

• Houve intenção de organizar um levante? Conjuração Mineira – sim; Conjuração Baiana – sim; Conjuração do Rio de Janeiro – não.



*Tiradentes esquartejado*, pintura de Pedro Américo, 1893.

4. Neste capítulo, você estudou episódios da história do Brasil em que a circulação de ideias e informações influenciaram a transformação de parte da sociedade. Com o objetivo de promover a responsabilidade das pessoas diante da grande circulação de informações pela internet, reúna-se com três ou quatro colegas para criar um manual de combate às *fake news*. Para isso, percorram as etapas a seguir.

- Prevejam as tarefas necessárias para a criação do manual e dividam-nas entre vocês. São exemplos de tarefas: reunir outros manuais de combate a problemas da atualidade para usar como exemplo; decidir qual vai ser o formato e o *layout* do manual (impresso ou digital/cartazes, *slides* etc.); escrever as informações no manual; divulgar o documento.
- Depois, pesquisem, em uma biblioteca ou na internet, manuais para verificar o que eles têm em comum e compreender o formato desse tipo de documento.
- Em seguida, definam o que vocês consideram relevante e irrelevante no material pesquisado para constar no manual. Seleccionem as informações relevantes e descartem as que não são.
- É hora de botar a mão na massa: com base nas informações pesquisadas e seguindo o padrão estabelecido para o manual nas etapas anteriores, produzam o documento. Lembrem-se de que vocês devem, ao final da produção dos textos, da seleção de fotos, gráficos, tabelas, ilustrações e outros elementos que utilizarão, revisar tudo antes da produção final do manual.
- Por último, produzam um relatório contendo o passo a passo utilizado por vocês para criar esse manual. Esse relatório deve funcionar como um guia detalhado para a produção de qualquer tipo de manual. Após isso, divulguem o manual de combate às *fake news* e o relatório em formato impresso na escola, com a devida autorização, ou em formato digital, nas redes sociais.

### Aprofundando

3. a) No quadro, Tiradentes foi representado com acessórios católicos e traços semelhantes aos de Jesus Cristo.
- b) Sim. O quadro de Pedro Américo produz uma representação sacralizada de Tiradentes, como a de um mártir, mas a luta desse conjurado não estava relacionada à defesa da religião católica, mas sim a objetivos emancipacionistas como a diminuição de impostos e a extinção de privilégios políticos e sociais.
- c) O objetivo era torná-lo um herói nacional que representasse o regime republicano. A pintura foi produzida no início da república e contém vários elementos visuais planejados para sacralizar a figura do inconfidente: no alto da imagem, está a cabeça de Tiradentes, cujo sangue escorre sobre um tecido branco. À direita há um crucifixo, elemento que promove um tom sacro, com uma corda desfeita em nós, como sinal da morte por enforcamento, além das correntes e das algemas do prisioneiro. Logo abaixo, à esquerda, está um dos pés e parte do tronco do

### Continuação

inconfidente. A perna, por sua vez, remete a um crucifixo. Há forte similaridade entre a representação da face do conjurado e a imagem tradicional consolidada de Jesus Cristo. Podem ser citados estes trechos: “A aceitação de Tiradentes veio, assim, acompanhada de sua transformação em herói nacional, mais do que em herói republicano” e “sua imagem precisava ser idealizada, como de fato o foi”.

4. Trata-se de uma atividade baseada na lógica do pensamento computacional. Espera-se que os estudantes percebam a importância de assumir a responsabilidade pelas informações que transmitem e se reconheçam como sujeitos transformadores do meio em que vivem ao combater a circulação das *fake news*. A primeira etapa do trabalho é de decomposição do problema em tarefas menores. Nesse momento, incentive os estudantes a perceber a importância da divisão de tarefas para a resolução de problemas complexos. Na segunda etapa, incentive-os a pesquisar manuais de diversos tipos. Na etapa de abstração, eles deverão dar forma ao manual, selecionando os tipos de informação que lhes parecerem adequados e ignorando os outros. Para produzir o manual, deverão indicar práticas de combate às *fake news*, como a verificação das fontes.

De posse de todos os relatórios, na última etapa – de produção de instruções (algoritmo) –, reúna todos os grupos para debater as instruções necessárias para a produção do manual de *fake news*. Peça aos grupos que se reúnam e, com base nessas instruções, produzam um manual para toda a turma. Por meio desse processo, eles poderão testar o algoritmo criado na última etapa da atividade, analisando o que funciona bem e o que não funciona. Por fim, incentive-os a difundir o documento para o maior número possível de pessoas.

## Abertura

Pretende-se, nesta abertura, estabelecer uma relação entre o passado e o presente por meio da rememoração de um evento popular, a Copa Libertadores da América, torneio de futebol provavelmente conhecido pela maioria dos estudantes. Ao ressaltar a importância de conhecer os motivos pelos quais uma data, nome de evento ou local são reconhecidos, bem como seu significado, estimula-se o desenvolvimento da consciência histórica, política e social entre os jovens estudantes e cidadãos.

### Atividades

1. A avó do personagem Armandinho relacionou a movimentação de pessoas nas ruas com manifestações políticas e greves.
2. Espera-se que os estudantes lembrem o que estudaram no capítulo 3 sobre a independência dos Estados Unidos e reconheçam que, lá, a soberania política não representou a liberdade da população escravizada nem extinguiu as desigualdades sociais.
3. Os estudantes deverão formular hipóteses. Espera-se que relacionem a luta pela independência política às possíveis opressões econômicas da metrópole sobre as colônias, como o aumento de impostos e a falta de liberdade comercial. Estimule-os a refletir sobre o papel das populações submetidas ao trabalho compulsório e à escravidão nesse processo.

## CAPÍTULO

# 6

## Independência das colônias da América espanhola e Revolução Haitiana

Entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, parte da população que vivia entre o norte do México e o extremo da América do Sul buscou a independência da Espanha. Os líderes dessas lutas pela emancipação foram chamados de libertadores.

Eles foram homenageados com estátuas, celebrações e nomes de ruas em todos os países que se formaram nessa região. Além disso, desde 1965, o nome do maior torneio de futebol do continente é um reconhecimento aos feitos deles: Copa Libertadores da América.

Como e por que nomes e eventos históricos são lembrados? O que define um país independente e livre? Você descobrirá neste capítulo as respostas a essas perguntas.



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2019. O personagem se refere à Copa Libertadores da América de 2017, em que o Grêmio Foot-ball Porto Alegrense conquistou o título de campeão.

Responda oralmente.



1. Que relação a avó de Armandinho estabeleceu entre o movimento de pessoas nas ruas e o termo *libertação*?
2. Em sua opinião, quando um país alcança a independência política, toda a população se torna imediatamente independente e livre? Justifique sua resposta.
3. Por que as colônias da América espanhola decidiram romper com a metrópole?

• Retome com os estudantes o modelo de divisão política das posses espanholas no continente americano, assunto estudado no capítulo 6 do 7º ano. No final do século XVIII, havia quatro vice-reinos (unidades político-administrativas maiores) e quatro capitanias gerais (territórios menores em localidades estratégicas governados militarmente). Essas regiões apresentavam enormes diferenças culturais, econômicas e geográficas entre si, e os movimentos de independência de alguma forma refletiram essa diversidade, conforme desenvolvido no decorrer do capítulo.

## O impacto das Reformas Bourbonônicas

As Reformas Bourbonônicas do século XVIII afetaram a América espanhola de várias formas. Em alguns locais, elas reduziram a autonomia dos *criollos*. Em outros, esse grupo foi beneficiado, por exemplo, pela abertura dos portos espanhóis ao comércio com nações estrangeiras.

Os cargos públicos mais altos (como o de vice-rei), entretanto, ainda eram ocupados somente por membros da elite nascidos na Espanha, causando descontentamento entre os *criollos*. Ao mesmo tempo, diversas **jurisdições** foram extintas, diminuindo o poder local das lideranças indígenas. Além disso, a Coroa espanhola aumentou muito os tributos cobrados da população ameríndia.

Essas e outras medidas, que fizeram parte das Reformas Bourbonônicas, desencadearam uma série de revoltas coloniais, principalmente em áreas nas quais o comércio local foi mais afetado. Integrantes de vários segmentos da sociedade colonial, incluindo *criollos*, indígenas e mestiços, participaram dessas rebeliões.

**Jurisdição:** autoridade concedida a determinados grupos para exercer fiscalização política e econômica.

### Imagens em contexto!

A expulsão dos jesuítas das colônias espanholas na América foi uma das medidas estabelecidas nas Reformas Bourbonônicas. No século XVIII, os jesuítas também foram expulsos da América portuguesa, como você estudou no capítulo 5.



Expulsão dos jesuítas da Espanha, por ordem do rei Carlos III, 1767, gravura do século XVIII.

## Objetivos do capítulo

- Relacionar o contexto social, cultural e político aos movimentos emancipatórios na América espanhola, como as Reformas Bourbonônicas, a Revolução Francesa e o movimento iluminista.
- Identificar as especificidades da Revolução Haitiana em seu processo de independência.
- Conhecer as ideias dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nos movimentos emancipatórios.
- Reconhecer as singularidades dos processos, o protagonismo e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas pela independência na América espanhola e no Haiti.
- Reconhecer a importância da participação feminina nos processos de independência nas Américas.
- Caracterizar o pan-americanismo.
- Identificar as desigualdades e as exclusões sociais que perduraram após a emancipação dos países americanos.

## Justificativa

Os objetivos selecionados para esse capítulo têm a importante função de contextualizar as singularidades dos diferentes movimentos emancipatórios da América espanhola e da Revolução Haitiana, sensibilizando os estudantes para a historicidade das configurações sociais, econômicas, políticas e culturais desses territórios. Nesse sentido, o reconhecimento da importância das mulheres nos processos de independência e a comparação entre os processos de independência abordados no capítulo incentivam a autonomia dos estudantes por meio do desenvolvimento da atitude historiadora.

## BNCC

Ao tratar das Reformas Bourbonônicas e de seus reflexos na América espanhola, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI07.

- O texto-base faz referência aos *criollos*, nascidos nas colônias que compunham um dos grupos da elite colonial. Essas noções já foram trabalhadas no capítulo 6 do livro do 7º ano.
- A designação *indígena* aqui adotada recobre a ampla diversidade dos grupos étnicos ameríndios. A América espanhola era composta de populações indígenas tão diversas quanto os Mapuche do Chile, os diferentes falantes da língua quéchua no Peru e os descendentes dos Maias. Vale a pena retomar o que os estudantes sabem sobre essa diversidade, pois se trata de um tema estudado em anos anteriores. O mesmo vale para a noção de *mestiços*.

Ao tratar da circulação das ideias iluministas e identificar as especificidades do descontentamento dos colonos nos domínios espanhóis, o conteúdo contribui com o desenvolvimento das habilidades EF08HI04 e EF08HI07. Ao considerar as relações entre tempos e espaços diversos e a circulação das ideias, o conteúdo aciona a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5** e a **Competência Específica de História nº 2**.

- Reforce com os estudantes as diferenças de posição e de interesses entre as elites *criollas* – prejudicadas pelas reformas que favoreciam aqueles que eram naturais do reino – e indígenas, negros escravizados ou libertos. O texto ressalta que esses últimos viviam o contexto de intensificação da exploração à qual já estavam sujeitos – o trabalho compulsório e o peso fiscal.
- Relembre com os estudantes as formas de trabalho impostas às comunidades indígenas, como a *mita* e a *encomienda*, bem como a existência do trabalho de africanos escravizados nos domínios espanhóis.

Dados numéricos sobre a população da América espanhola no início do século XIX foram retirados de: GUZMÁN, J. M. *et al.* La *démographie de l'Amérique latine et de la Caraïbe depuis 1950*. *Population-E, Paris*, v. 61, ed. 5-6, p. 521, 2006.

**Carestia:** falta de produtos e aumento do custo de vida.

#### Imagens em contexto!

A Insurreição dos Comuneros ocorreu no vice-reino de Nova Granada. Dela participaram integrantes da elite *criolla* que estavam descontentes com as medidas e taxas impostas pelas Reformas Bourbonônicas.

Escudo de armas da cidade de Charalá, na Colômbia, com a representação, no canto esquerdo, de José Antonio Galán, líder da Insurreição dos Comuneros, de 1781.

114

## A crise dos domínios coloniais na América espanhola

As ideias liberais e iluministas que serviram de base para processos como o de independência dos Estados Unidos, em 1776, e a Revolução Francesa, em 1789, circularam rapidamente pelo continente americano. As informações sobre esses eventos chegaram às colônias espanholas por meio de jornais, livros e panfletos, e inspiraram parte da população local.

Além dessa influência e dos processos revolucionários ocorridos nos Estados Unidos e na França, a população da América espanhola tinha outros motivos para lutar pela independência.

As colônias espanholas enfrentavam graves crises fiscais, e as diversas camadas sociais que compunham a população colonial, de cerca de 2 milhões de pessoas no início do século XIX, reagiram de diferentes formas a elas. Parte da elite econômica lucrava com a situação imposta pelas Reformas Bourbonônicas, mas a maioria dos indígenas, mestiços e negros estava insatisfeita com os sistemas de cobrança de impostos, o aumento dos trabalhos forçados e a **carestia** generalizada. Além disso, muitos *criollos*, que eram senhores de escravizados, associavam o governo espanhol às limitações de seus negócios.

Não faltavam motivos para quase toda a sociedade da América hispânica estar descontente com a metrópole, apesar de as razões serem diferentes e às vezes até opostas.



### Curadoria

**Revolução e independências: notas sobre o conceito e os processos revolucionários na América Espanhola (Artigo)**

Maria de Fátima Silva Gouvêa. *Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro*, v. 10, n. 20, p. 275-294, dez. 1997.

Neste artigo, Gouvêa afirma que a história das independências da América espanhola não resultaria pura e simplesmente da preeminência de interesses externos e da correspondente subserviência das classes dominantes, analisando, por meio de um balanço historiográfico, a influência da ideia de *revolução* naquele contexto.

## A Revolução Haitiana

A insatisfação generalizada não afetou só a América espanhola. Foi em um local dominado pela França que ocorreu a primeira guerra por soberania: na Ilha de São Domingos.

No século XVIII, nessa pequena ilha, estava a colônia mais lucrativa da França. Com rentáveis propriedades escravistas, era responsável pelo fornecimento de 40% do açúcar e 60% do café consumido na Europa. Em algumas fazendas havia mais de duzentos escravizados, sendo a maioria composta de mulheres. Os negros correspondiam a 90% da população dessa colônia francesa.

A sociedade era dividida em quatro estamentos. O primeiro era formado pelos grandes proprietários brancos, que, em sua maioria, moravam na França. O segundo era o dos negros e mulatos libertos, que atuavam como milicianos e funcionários públicos. Alguns deles possuíam escravizados e fazendas. O terceiro estamento era formado por brancos pobres, muitos deles artesãos. O quarto grupo, em que estava a maior parte da população, era composto de escravizados.

Inspirados pelas ideias iluministas e pela revolução ocorrida na França, os homens pobres que viviam na ilha passaram a exigir direitos, como o de igualdade jurídica em relação aos ricos e nobres, o de voto, a redução dos impostos e melhores condições na aquisição de escravizados.

Em resposta a essas exigências, em 1791, o governo revolucionário francês estendeu a cidadania a todos os homens livres da colônia, independentemente da cor, desde que comprovassem renda e propriedade e não fossem filhos de escravizados.

Dados numéricos sobre a exportação de produtos e a população da Ilha de São Domingos foram retirados de: SOUZA, I. R. *Transformações da economia de plantation na Revolução Haitiana: Saint-Domingue, 1790-1803*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 31, 2021, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anpuh, 2021. p. 5; ROGOZINSKI, J. *A brief history of the Caribbean revised*. New York: Facts on File, 1999. p. 85, 116-117.

### Imagens em contexto!

Na gravura foi representado o trabalho de escravizados em uma fazenda no Haiti. No fim do século XVIII, a maior parte da população de São Domingos era composta de pessoas escravizadas.



Escravizados trabalhando em uma plantação nas Índias Ocidentais francesas, gravura do século XVIII.

GRANGERSHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

115

Ao tratar da Revolução Haitiana, identificando o lugar econômico de São Domingos no comércio internacional e os diferentes grupos que compunham essa sociedade colonial, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF08HI10 e EF08HI11.

### Ampliando

A filósofa Susan Buck-Morss elabora uma crítica sobre o silêncio a respeito da escravidão no discurso francês iluminista.

“A exploração de milhões de trabalhadores escravos coloniais era aceita com naturalidade pelos próprios pensadores que proclamavam a liberdade como o estado natural do homem e seu direito inalienável. Mesmo numa época em que proclamações teóricas de liberdade se convertiam em ação revolucionária na esfera política, era possível manter nas sombras a economia colonial escravista que funcionava nos bastidores.

Se esse paradoxo não parecia incomodar a consciência lógica dos contemporâneos, talvez seja mais surpreendente que alguns autores, ainda hoje, se disponham a construir histórias do Ocidente na forma de narrativas coerentes do avanço da liberdade humana. As razões não são necessariamente intencionais. Quando histórias nacionais são concebidas como autônomas ou quando aspectos distintos da história são tratados por disciplinas isoladas, as evidências contrárias são marginalizadas e consideradas irrelevantes. Quanto maior a especialização do conhecimento, quanto mais avançado o nível de pesquisa, quanto mais antiga e respeitável a tradição intelectual, tanto mais fácil se torna ignorar os fatos desviantes. [...]”

BUCK-MORSS, S. *Hegel e Haiti. Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 131-171, jul. 2011. p. 132.

- Aproveite para retomar conceitos abordados no 7º ano sobre a diáspora africana e o tráfico transatlântico de escravizados, especialmente no que tange às *plantations* e à escravidão.
- Ressalte que as definições raciais das posições sociais eram muito acentuadas na estrutura da sociedade colonial em São Domingos.
- A revolução no Haiti está relacionada à Revolução Francesa, mas é muito importante reforçar a ideia de que, no contexto de uma sociedade escravista, as noções de igualdade, liberdade e fraternidade ganhavam um sentido bem mais radical do que na Europa.

Ao destacar o protagonismo de escravizados e libertos na independência do Haiti, mencionando as ações de líderes no processo, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF08HI08, EF08HI10 e EF08HI11.

- Incentive os estudantes a observar atentamente as imagens. Se julgar pertinente, considerando que eles já têm alguma familiaridade com a pintura sobre temas históricos e outras formas pictóricas e visuais de época, inclusive por meio desta coleção, é o caso de perguntar: “Quantos personagens negros e negras já viram representados em quadros, gravuras e outros suportes que representam figuras históricas?”, “O que explicaria essa sub-representação?”.

- Ressalte que o reconhecimento definitivo da independência haitiana pela França, em 1825, obrigou a ex-colônia a pagar indenizações. O debate sobre essa questão persiste até os dias atuais. Quais foram os efeitos sociais e políticos do reconhecimento da independência mediante o pagamento de indenizações? Propor a reflexão sobre os efeitos disso leva a pensar sobre a duração histórica dos processos de independência e suas soluções assimétricas para as colônias e antigas metrópoles. Seria o caso de perguntar aos estudantes sobre a justiça dessas situações, instando-os a tomar uma posição sobre o presente amparada no conhecimento do passado histórico.

**Minar:** vencer, arruinar.

### Imagens em contexto!

L’Ouverture e Dessalines foram líderes da emancipação do Haiti, único caso na história da América em que um levante de escravizados deu origem a uma nação independente. Após sua emancipação, o país sofreu com embargos econômicos impostos por outros países americanos, que tinham medo de que o processo de independência haitiano influenciasse de alguma forma os escravizados de outros locais.

## Escravidão e independência

Apesar dos benefícios concedidos aos homens livres, o sistema escravista foi mantido. Diante dessa situação, os cativos se rebelaram sob a liderança do ex-escravizado François-Dominique Toussaint L’Ouverture. Os integrantes do movimento destruíram plantações e engenhos e assassinaram diversos proprietários de terras brancos.

A Espanha declarou apoio ao movimento para **minar** a influência colonial francesa no continente americano e L’Ouverture acabou se tornando oficial do exército espanhol. Os britânicos também invadiram São Domingos, em 1793, para combater os franceses, com quem estavam em guerra na Europa.

Em 1794, a Convenção Nacional na França aboliu a escravidão na ilha. Como contrapartida, L’Ouverture passou para o lado francês e, entre 1794 e 1800, combateu os ataques britânicos e espanhóis e as rebeliões locais. L’Ouverture defendia a manutenção do sistema de *plantation*, pois o considerava muito importante para a economia da ilha.

Em 1801, Napoleão Bonaparte tentou reintroduzir a escravidão em São Domingos, enviando à colônia milhares de soldados franceses, que capturaram L’Ouverture e o levaram para a França, onde o mantiveram preso. A liderança da revolução foi, então, assumida por Jean-Jacques Dessalines, que, em 1804, declarou a independência de São Domingos e nomeou o novo país como Haiti.

Livre da dominação colonial, o Haiti abandonou o modelo de *plantation* e sua economia voltou-se para a subsistência. O país foi obrigado a pagar uma pesada indenização à França, que reconheceu sua independência apenas em 1825.



Representação de Toussaint L’Ouverture a cavalo, gravura de 1802.



Representação de Jean-Jacques Dessalines, ilustração de 1957.

### Curadoria

*Os jacobinos negros: Toussaint L’Ouverture e a revolução de São Domingos* (Livro)

C. L. R. James. São Paulo: Boitempo, 2000.

Publicada originalmente em 1938, a obra é importante para reflexões sobre a modernidade como processo dependente da escravidão e da diáspora. O livro do historiador trinitário (nascido em Trinidad e Tobago) inspirou os movimentos pan-africanistas e de independência do século XX, especialmente na África e no Caribe.

## A invasão da Espanha por Napoleão

No início do século XIX, a relação entre a Espanha e suas colônias mudou em virtude da invasão napoleônica à Península Ibérica. Em 1808, o rei Fernando VII foi preso pelos franceses e obrigado a renunciar. Seu lugar foi ocupado por José Bonaparte, irmão de Napoleão, mas diversas províncias formaram juntas de governo fiéis ao rei. Elas eram coordenadas pela Junta Central de Governo, estabelecida em Sevilha.

Nas colônias, a maioria dos *criollos* permaneceu fiel a Fernando VII, mas não aceitou a autoridade da Junta Central espanhola. Assim, em Caracas (1808), em Chuquisaca, em La Paz e em Quito (1809), foram fundadas juntas de governo autônomas nos *cabildos*, instituições municipais de governo administradas principalmente por *criollos*. Na prática, os *cabildos* se tornaram juntas de autogoverno e passaram a ter uma autonomia inédita nas colônias.

### As Cortes de Cádiz e a volta do rei

Na Espanha, entre 1810 e 1812, grupos que recusavam a autoridade de José Bonaparte reuniram-se nas Cortes de Cádiz para elaborar uma Constituição. Para sufocar os movimentos por autonomia das colônias americanas, as Cortes transformaram os territórios coloniais espanhóis em províncias, concedendo a elas o direito de enviar representantes à constituinte.

Os debates que deram origem à primeira Constituição Espanhola, em 1812, eram inspirados nas ideias liberais e iluministas. De acordo com o documento, quem tinha o poder era a nação espanhola, e não o rei. Assim, a decisão final a respeito de todos os assuntos importantes ficava a cargo das Cortes. Liberdade de imprensa, separação dos poderes, direito ao voto para os homens e cidadania aos indígenas (negros libertos e pardos poderiam adquirir cidadania mediante pedido) foram estabelecidos.

Em 1814, com o enfraquecimento de Napoleão Bonaparte, Fernando VII foi reconduzido ao trono espanhol. O rei dissolveu as Cortes, invalidou a Constituição e fechou jornais e clubes liberais. A população colonial se sentiu traída pelo monarca, o que aumentou as reivindicações e a agitação política.

O 3 de maio de 1808 em Madri, pintura de Francisco de Goya, 1814.



FRANCISCO DE GOYA Y LUCIENTES — MUSEU NACIONAL DO PRADO, MADRI

#### Imagens em contexto!

A obra de Francisco de Goya retrata a repressão à resistência popular durante a invasão de Napoleão Bonaparte à Espanha. Os soldados franceses foram representados de costas para o observador e a figura central da cena, um homem comum espanhol espantado e incrédulo, expressa o horror da situação.

Ao evidenciar as características do processo de rompimento parcial dos laços metropolitanos provocado pela invasão napoleônica da Espanha, o conteúdo se relaciona à habilidade **EF08HI07**. Ao fazer referência à constituição das juntas de governo na metrópole e nas colônias, o texto-base contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI06**. Ao notar a importância das ideias iluministas nas Cortes de Cádiz, o conteúdo contempla a habilidade **EF08HI04**.

- O primeiro impulso dos colonos foi manter a fidelidade à monarquia, que reconheciam como legítima. No início, portanto, os laços históricos com a metrópole estabelecidos pelas lealdades típicas do Antigo Regime foram preservados.
- As Cortes de Cádiz pretendiam deslocar o poder do monarca para a nação. Seria importante, assim, retomar o que os estudantes sabem sobre os significados políticos dessa forma de governo. Comente que os termos *nação* e *povo*, naquele contexto, eram limitados a grupos e sujeitos específicos cuja cidadania era considerada natural. Vale lembrar que as possibilidades de libertos se tornarem cidadãos não foram jamais estendidas às mulheres.
- Reforce com os estudantes esse aspecto da restauração monárquica, assim como seus efeitos sobre o processo de criação de espaços de autonomia política (as juntas de governo) e expansão dos direitos civis e políticos inspirados no liberalismo. O sentido das ações tomadas pelo rei era o de restaurar os laços políticos de acordo com a lógica do absolutismo e do colonialismo por meio da subordinação dos súditos ao monarca e das colônias à metrópole.
- Em um curto espaço de tempo entre 1808 e 1814, os colonos experimentaram algumas formas de liberdade política que seriam sustentadas pela restauração. O regresso à situação anterior não seria bem recebido na América.

- A formação de juntas de governo “locais” nos *cabildos* é um fato que relaciona os eventos das independências às realidades do poder político nas colônias. Nesse sentido, é importante lembrar as estruturas do poder político nas colônias espanholas, uma vez que os *cabildos* eram expressão do poder metropolitano, mas também espaços de sociabilidade e organização política das elites *criollas*.

Ao mencionar o protagonismo de mestiços, dos grupos indígenas e de negros escravizados e libertos nos processos de independência, o conteúdo se relaciona à habilidade EF08HI11.

### Agora é com você!

1. As Reformas Bourbônicas procuraram tornar o comércio colonial mais eficiente e centralizar a administração pública. Em alguns locais, reduziram a autonomia dos *criollos*, em outros, aumentaram os lucros desses grupos sociais por meio da flexibilização das operações comerciais. A concentração dos altos cargos em mãos de colonos nascidos na Espanha desagradou aos *criollos*. As populações indígenas sofreram com a supressão da autonomia e com o aumento de tributação.

2. O primeiro estamento era formado pelos grandes proprietários brancos, a maioria dos quais vivia na França. O segundo estamento era o dos negros e mulatos libertos, que ocupavam cargos públicos ou atuavam como milicianos. No terceiro estamento encontravam-se os brancos pobres, a maioria deles artesãos. No quarto estamento encontravam-se os escravizados, que compunham a base social e a maior parte da população.

3. As juntas formadas nos *cabildos* inicialmente declararam seu apoio a Fernando VII, monarca espanhol deposto por Napoleão, e passaram a tomar decisões de governo, não reconhecendo a autoridade francesa. Os *criollos* eram a maioria nessa administração. Os *cabildos* se autogovernavam e por isso passaram a ter liberdade e autonomia nunca vistas na América hispânica. Após a restauração da monarquia, as colônias desejaram manter as conquistas, entrando em choque com o desejo do rei espanhol de restabelecer o estatuto colonial.

Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. Como as Reformas Bourbônicas afetaram os diferentes grupos sociais das colônias da Espanha na América?
2. Descreva os quatro estamentos sociais da Ilha de São Domingos no século XVIII.
3. Qual foi a importância das juntas autônomas de governo para os movimentos pela independência das colônias espanholas?

Dados numéricos sobre os terremotos ocorridos no Haiti em 2010 e 2021 foram retirados de: ARROYO, L. Haiti, um país mergulhado na tragédia. *El país*, 21 ago. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-08-22/haiti-um-pais-mergulhado-na-tragedia.html>. Acesso em: 25 fev. 2022.

## O haitianismo

A experiência política das juntas americanas encorajou grupos da elite local a exigir mais poder e, conseqüentemente, autonomia em relação à Espanha. A população pobre também passou a reivindicar melhores condições de vida e de trabalho, mais autonomia e direitos.

Grande parte dos membros das tropas locais era formada por indígenas, mestiços e negros, que enxergavam na luta por autonomia uma oportunidade de conquistar melhores condições de vida e direitos sociais. Diante dessa movimentação, a elite *criolla* temia o fim da escravidão e a participação dos indígenas, negros e mestiços nos espaços representativos.

Esse medo de revoltas populares por parte da elite americana, no século XIX, era causado pela lembrança do processo de independência do Haiti; por isso, é denominado haitianismo. Para a elite colonial da América espanhola e da América portuguesa, a independência dos Estados Unidos era considerada um modelo a ser seguido, enquanto a haitiana representava uma ameaça a ser evitada.



Ruínas da cidade de Jeremie, no Haiti, após o terremoto que atingiu o país. Foto de 2021.

STRINGER/ANDOLU AGENCY/GETTY IMAGES

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



### Imagens em contexto!

A população do Haiti sofre com as consequências de fenômenos naturais recorrentes. Em 2010, por exemplo, fortes terremotos devastaram o território haitiano, levando à morte mais de 200 mil pessoas e deixando 1,5 milhão de feridos e desabrigados. Em 2021, outro terremoto atingiu o país, deixando mais de 2 mil mortos e cerca de 10 mil feridos. Além disso, o país é um dos mais pobres do mundo.

### Orientação para as atividades

Oriente os estudantes a reler, compreender, analisar e sistematizar informações. Esses passos são importantes como estratégia de estudo em geral e para elaboração de respostas coesas e autônomas. Essas atividades requerem descrição, explicação e o estabelecimento de relações entre acontecimentos. Reforce a importância de tais procedimentos típicos do pensamento histórico. Pode ser interessante explicitar que o exercício se destina a desenvolver o pensamento histórico ou a atitude historiadora.

## A independência das colônias na América espanhola

Como você percebeu, o território espanhol era muito grande e formado por regiões com diferentes características. Por causa disso, os movimentos pela independência também ocorreram de maneira diversa em cada local. Houve, pelo menos, dois grandes blocos independentistas na América espanhola: o da Nova Espanha e o da América do Sul.

Em algumas colônias, foram as camadas populares que lideraram o movimento de independência. Em outras, foram integrantes da elite *criolla* que protagonizaram as lutas emancipatórias. Em algumas regiões e períodos, esses dois movimentos se fundiram, lutando lado a lado contra o domínio espanhol.

Houve, entretanto, grupos de *criollos* que continuaram apoiando a Coroa espanhola. Esses grupos acreditavam que poderiam perder muito mais do que ganhar com uma eventual independência e lutaram pela manutenção do sistema colonial.

### Independência das colônias na América espanhola – século XIX



Vista aérea da Avenida 9 de Julho, em Buenos Aires, Argentina. Foto de 2018.

### Imagens em contexto!

A Avenida 9 de Julho é uma das principais vias de tráfego em Buenos Aires. Seu nome provém de uma homenagem ao dia da declaração da independência da Argentina: 9 de julho de 1816.

**Resposta do “Se liga no espaço!”:** Haiti (1804); Paraguai (1811); Argentina (1816); Chile (1818); Grã-Colômbia (1819).

Responda no caderno.

### Se liga no espaço!

Cite e ordene cronologicamente o nome das primeiras cinco nações que se tornaram independentes na América.

## Curadoria

### Movimentos de independência na América espanhola (Entrevista)

Univesp TV. Brasil, 2015. Duração: 30 min. Disponível em: [https://tvcultura.com.br/videos/32884\\_historia-movimentos-de-independencia-na-america-espanhola-gabriela-pellegrino.html](https://tvcultura.com.br/videos/32884_historia-movimentos-de-independencia-na-america-espanhola-gabriela-pellegrino.html). Acesso em: 5 ago. 2022.

Nesta entrevista, a professora da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Gabriela Pellegrino, faz uma síntese do processo de independência das colônias espanholas localizadas no continente americano, ressaltando o papel das lideranças políticas, especialmente dos escravizados.

Ao tratar do posicionamento político e estratégico do padre José María Morelos no processo de independência do México, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI08. Ao tratar da passagem da forma de governo monárquica para a republicana na Independência do México e da constituição das Províncias Unidas da América Central, o conteúdo contribui com o desenvolvimento das habilidades EF08HI06 e EF08HI13.

### Interdisciplinaridade

Ao destacar o estilo muralista e a importância de seu conteúdo histórico, a imagem relaciona-se com o componente curricular arte, contribuindo com o desenvolvimento das 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”.

• O destaque conferido a Hidalgo e Morelos não implica uma adesão ao tipo de história política que valoriza o protagonismo exclusivo de sujeitos excepcionais. A renovação da história política também pressupõe a revalorização dos indivíduos e seu posicionamento na história. No caso de ambos os personagens aqui destacados, e dos grupos sociais que eles passaram a representar no processo político em curso, é importante ressaltar que a religião também fazia parte da constituição de suas visões sobre a política e as desigualdades na sociedade colonial. Em outras palavras, suas ações eram influenciadas por crenças socialmente partilhadas, incluindo um senso de justiça religiosamente delimitado.



#### Imagens em contexto!

No centro da imagem, o padre Hidalgo foi representado segurando uma tocha, que simboliza a liberdade, ao lado de pessoas que lhe pediam ajuda. À esquerda dessa cena, foram representados escravizados com as correntes quebradas, simbolizando o fim da escravidão. À direita, Morelos foi retratado montando um cavalo e empunhando uma espada, em pose de ataque.

Detalhe do mural *Ignácio Allende e a história do México*, do artista David Leonardo, 1999. A obra, localizada em San Miguel de Allende, no México, é uma homenagem à independência do país.



GALE BEERY/MOMENTIMAGES - INSTITUTO ALLENDE, SAN MIGUEL DE ALLENDE

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

### O vice-reino da Nova Espanha

Em 1810, no vice-reino da Nova Espanha, o padre Miguel Hidalgo tornou-se o comandante de um movimento que reuniu indígenas e mestiços pobres, que lutavam pela independência do México e por amplas transformações sociais.

Hidalgo defendia o fim da escravidão e do trabalho forçado, o fim da cobrança de tributos dos indígenas e a divisão e a distribuição de terras das grandes propriedades.

A presença de indígenas pobres e armados incomodou profundamente setores da elite *criolla*, que negaram apoio ao movimento, receosos de que ele se convertesse em uma revolução popular.

Hidalgo chegou a liderar milhares de pessoas, mas suas tropas sofreram sucessivas baixas. Ele foi preso em 1811 e executado pelo exército espanhol. A liderança do movimento passou, então, ao padre José María Morelos, descendente de mestiços e negros e seguidor de Hidalgo.

Em 1813, Morelos convocou um congresso no qual apresentou o documento *Sentimentos da nação*, declarando a independência do México. Nessa ocasião, decidiu-se que o novo país manteria a fé católica, que o poder seria dividido em Executivo, Judiciário e Legislativo e que todos os homens maiores de idade seriam considerados cidadãos.

No ano seguinte, o congresso promulgou a primeira Constituição do país. Apesar de inicialmente vitorioso, Morelos passou a ser perseguido por apoiadores do rei espanhol, comandados pelo general Augustín de Iturbide, e acabou preso, julgado e fuzilado em 1815.

• A participação popular certamente marcou o conjunto dos movimentos emancipatórios nas diversas regiões da América espanhola, mas o caso mexicano se constitui o paradigma de maior movimentação popular, com a existência de lideranças das elites letradas que vocalizaram as demandas de indígenas, mestiços e demais camadas pobres da população mexicana.

## A independência do México

Enquanto se desenrolava o processo revolucionário popular, a elite do vice-reino da Nova Espanha enviou delegados às Cortes de Cádiz para participar da elaboração da primeira Constituição Espanhola. A elite *criolla* exigia mais autonomia econômica e política, mas ainda não pensava na independência.

Com o retorno de Fernando VII ao trono espanhol, a luta pela independência foi retomada. Porém, dessa vez, foi conduzida pela elite *criolla*, que havia contribuído para reprimir o movimento popular e ajudado a elaborar a Constituição.

Liderado pelo militar Agustín de Iturbide, esse grupo proclamou a independência do México em 1821. Iturbide foi declarado imperador, mas governou por pouquíssimo tempo, renunciando ao trono dois anos depois, quando o país adotou o regime republicano.

Ao se tornar independente, o México anexou a capitania da Guatemala. Em 1823, a região se emancipou, formando as Províncias Unidas da América Central. Em 1838, as províncias se separaram, dando origem a Nicarágua, Honduras, Costa Rica, El Salvador e Guatemala.



Monumento à independência, na Cidade do México, México. Foto de 2018.

### Imagens em contexto!

O Palácio Nacional é a sede do Poder Executivo federal do México desde 1823, quando foi instaurada a república no país. Ele foi construído na mesma área em que, no século XVI, estava localizado o palácio do imperador asteca Montezuma II e, posteriormente, a moradia do vice-rei Hernán Cortés e o Palácio Imperial.

Palácio Nacional, na Praça da Constituição, na Cidade do México, México. Foto de 2019.



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

R. M. NUNES/ALAMY/FOTARENA

## Continuação

A Igreja Católica, enquanto instituição hierarquizada, esteve ao lado dos realistas durante o processo de independência e, muitas vezes, usou a religião como arma para dissuadir os rebeldes. [...].

Por outro lado, é notável o número de padres que se incorporaram ao movimento de emancipação. Na Nova Espanha, calcula-se que mil dos 10 mil sacerdotes existentes tomaram posição nas lutas. [...].

Entretanto, não apenas o gênero masculino marcou sua presença no período. A participação das mulheres foi significativa e se deu em diversos níveis: como acompanhantes dos exércitos, como soldados, como mensageiras ou como animadoras da causa da independência. [...].

Nos campos de luta, as mulheres, às vezes com filhos, acompanhavam os soldados – maridos, amantes ou irmãos. Como não havia abastecimento regular das tropas, cozinhavam, lavavam, costuravam, em troca de algum dinheiro. Essas mulheres aguentavam as duras caminhadas e as agruras das batalhas sem qualquer reconhecimento positivo. [...].

Também participaram de batalhas como soldados. Uma delas foi Juana Azurduy de Padilla[,] que nasceu em Chuquisaca (hoje Sucre), em 1780. Junto com o marido, homem de posses, dono de fazendas, liderou um grupo de guerrilheiros, participando de 23 ações armadas, algumas sob seu comando. Ganhou fama por sua coragem e habilidade, chegando a obter a patente de tenente-coronel. Depois da morte do marido, Juana, que perdeu todos os seus bens, continuou participando da luta guerrilheira, ainda que com dificuldades crescentes. A seu lado, nos combates, havia um grupo de mulheres, chamadas ‘las amazonas’.

PRADO, M. L.;  
PELLEGRINO, G.  
*História da América Latina*. São Paulo:  
Contexto, 2021.  
p. 36-38.

## Ampliando

A participação expressiva de padres e de mulheres no processo de emancipação do México foi determinante nas lutas pela independência.

“Índigenas e mestiços [...] participaram das lutas pela independência. No México, os exércitos liderados pelos padres Miguel Hidalgo e José María Morelos contaram com número expressivo de camponeses indígenas e mestiços [...]. Do mesmo modo, eles aderiram à rebelião de Cusco de 1814, liderada pelos irmãos Angulo, que se espalhou desde o sul do Peru até a atual Bolívia. Um exemplo sempre lembrado é o do cacique indígena Mateo Pumacahua, de 75 anos, cujas forças se integraram aos insurgentes. Ele foi preso, condenado à morte e executado em frente de suas tropas.

Ao tratar da *Carta da Jamaica* e dos ideais pan-americanistas que permitiam pensar a independência em termos continentais, o conteúdo contempla as habilidades EF08HI07 e EF08HI09.

### Ampliando

O trecho do ensaio a seguir trata da visão de Simón Bolívar a respeito do Brasil nos processos de independências da América.

“[...] Em dezembro de 1824, Bolívar convidou representantes de todos os povos e governos da América, com exceção dos Estados Unidos, Brasil e Haiti, ao Congresso do Panamá, com a presença da Grã-Bretanha como observadora. Nota-se que o Brasil inicialmente não foi convidado ao Panamá. Bolívar acreditava que não apenas sua língua, história e cultura eram completamente diferentes, mas também sua economia e sociedade tinham base no tráfico negreiro e no escravismo, que eram repudiados e/ou abolidos na maioria das repúblicas hispano-americanas. Sobretudo, o Brasil permanecia parte do sistema europeu que ele detestava e temia, devido à manutenção do sistema monárquico de governo. Pior ainda, o Brasil se considerava um Império e tinha ambições imperialistas em relação ao Rio da Prata.”

BETHELL, L. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 289-321, jul.-dez. 2009. p. 294-295.

#### Imagens em contexto!

Nessa pintura, o artista representou a reunião organizada pela elite política e econômica da cidade de Buenos Aires (na época, parte do vice-reino do Rio da Prata) para debater a legitimidade do vice-rei espanhol e a conveniência de um governo local autônomo para substituí-lo. O vice-rei Baltasar Hidalgo de Cisneros foi afastado de seu cargo, o que revelou o descontentamento e o rompimento, cada vez mais próximo, entre o governo colonial e o domínio espanhol.



*Cabildo aberto de 22 de maio de 1810 em Buenos Aires*, pintura de Pedro Subercaseaux, 1910.

## Movimentos de independência na América do Sul

Entre 1809 e 1810, foram formadas juntas de governo na capitania-geral da Venezuela. Simón Bolívar, que fazia parte da elite *criolla*, foi um importante membro dessas juntas.

Influente defensor das ideias republicanas, nomeado comandante das forças militares, Bolívar foi um dos principais responsáveis pela formação de um exército independente na região, composto de pessoas de diferentes culturas e camadas sociais.

Depois de algumas vitórias, em 1811, o movimento liderado por Bolívar foi derrotado. Em 1813, ele liderou um ataque aos apoiadores da Coroa e tomou Caracas, capital venezuelana. A partir desse momento, passou a ser conhecido como *O Libertador*.

Após sofrer outras derrotas para os espanhóis, Bolívar exilou-se na Jamaica, em 1814. Lá, no ano seguinte, escreveu a *Carta da Jamaica*, em que defendeu a ideia de que a conquista da independência só seria possível por meio da união entre os povos americanos. Do exílio, convocou toda a América a lutar pela independência.

Depois de combater as tropas espanholas no norte, em 1819, ele declarou a independência da Grã-Colômbia, região formada pelo vice-reino de Nova Granada e pela capitania-geral da Venezuela, e foi seu primeiro presidente. Posteriormente, a região se fragmentou, dando origem à Colômbia, ao Equador e à Venezuela.

### A independência do vice-reino do Rio da Prata

Em 1812, após combater as tropas napoleônicas na Espanha, o integrante da elite *criolla* do vice-reino do Rio da Prata (atual Argentina), José de San Martín, retornou a Buenos Aires, onde assumiu o comando da luta pela independência nessa região.

A conquista da independência do vice-reino ocorreu em 1816, sendo instituída a República das Províncias Unidas do Rio da Prata. Os exércitos liderados por San Martín participaram ainda da luta pela independência do Chile, ocorrida em 1818, e do Peru, conquistada em 1821.

- A trajetória política de Simón Bolívar, que se envolveu em vários processos de independência, levaria à formulação dos primeiros ideais pan-americanos em um contexto no qual também se pensava a ideia de um “sistema americano” na perspectiva de algumas lideranças dos Estados Unidos da América.
- Inicialmente, o pan-americanismo estava associado ao processo de independência e, mais tarde, às políticas imperialistas de definição de área de influência privilegiada, bem como à ideia de um “hemisfério ocidental”, que guardaria certa autonomia diante do Velho Mundo e seus conflitos.

## Versões em diálogo

Simón Bolívar produziu uma série de documentos que marcaram as questões políticas e sociais de seu tempo. Leia a seguir trechos de dois desses documentos e responda às questões.

### ” TEXTO 1

“[...] O sucesso coroará nossos esforços porque o destino da América fixou-se **irrevogavelmente**; o laço que a unia à Espanha está cortado: a opinião era toda sua força, por ela estreitavam-se mutuamente as partes daquela imensa monarquia; o que antes as **atava** agora as divide; maior é o ódio que a Península nos inspirou que o mar que dela nos separa; [...] a morte, a desonra, tudo o que é nocivo nos ameaça e atemoriza; tudo sofremos dessa desnaturada madrasta. O véu rasgou-se, já vimos a luz e querem nos fazer voltar às trevas; romperam-se os **grilhões**; já fomos livres e nossos inimigos querem novamente escravizar-nos. Por tudo isso a América luta desesperadamente e, raras vezes, o desespero não leva consigo a vitória. [...]”

BOLÍVAR, S. Carta da Jamaica (1815). In: BOLÍVAR, S. *Escritos políticos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. p. 53-55.

### ” TEXTO 2

“Meu caro general:

Sabe S. Exa. que governei por vinte anos e deles não tirei mais que poucos resultados certos:

- 1) A América do Sul é ingovernável;
- 2) Quem serve a uma revolução, ara no mar;
- 3) A única coisa que se pode fazer na América do Sul é emigrar;
- 4) Nossos países cairão infalivelmente nas mãos da multidão desenfreada, para depois passar a **tiranetes**, quase imperceptíveis de todas as cores e raças;
- 5) Devorados por todos os crimes e extinguidos pela ferocidade, os europeus não se dignarão mais nem a conquistar-nos;
- 6) Se fosse possível que uma parte do mundo voltasse ao caos primitivo, este seria o último período da América do Sul. [...]”

BOLÍVAR, S. Carta a Juan José Flores (1830). In: BOLÍVAR, S. *Escritos políticos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. p. 139-140.

Responda no caderno.

1. Em que contexto os dois documentos foram produzidos?
2. No texto 1, qual é a visão de Bolívar sobre as relações entre as colônias americanas e a Espanha? Transcreva no caderno um trecho que justifique sua resposta.
3. No texto 2, qual parece ser a opinião de Bolívar sobre os processos de independência na América espanhola?
4. O que poderia explicar a mudança de opinião de Bolívar?

123

## Versões em diálogo

Por meio de dois textos, a seção se propõe analisar as mudanças no discurso de Simón Bolívar entre 1815 e 1830. Com a comparação dos discursos, procura-se ressaltar a importância de analisar os contextos para compreender as contradições e as mudanças de discurso diante de novos acontecimentos e resultados de processos.

### Atividades

1. Pelas datas dos documentos, é possível inferir que o primeiro foi produzido no calor das guerras de independência, enquanto ainda ocorriam conflitos com as forças espanholas. O segundo texto foi escrito quinze anos depois, quando praticamente todas as colônias já haviam conquistado a própria independência.

2. Neste documento, Bolívar expõe uma perspectiva de rompimento entre os países latino-americanos e a Espanha. Esse argumento pode ser sustentado pelo seguinte trecho: “O véu rasgou-se, já vimos a luz e querem nos fazer voltar às trevas; romperam-se os grilhões; já fomos livres e nossos inimigos querem novamente escravizar-nos. Por tudo isso a América luta desesperadamente e, raras vezes, o desespero não leva consigo a vitória”. Especificamente, o trecho “o véu rasgou-se, já vimos a luz e querem nos fazer voltar às trevas” é uma metáfora para o caminho sem volta que os movimentos de emancipação estavam tomando. Por mais que a Espanha tentasse controlar essa região novamente, isso não seria possível, de acordo com Bolívar.

3. No segundo documento, nota-se um descontentamento, um desapontamento de Bolívar com os resultados alcançados no pós-independência.

4. Razões que podem explicar essa mudança: fracasso em governar os territórios da maneira pretendida, como a Grã-Colômbia, ou ainda o fracasso dos projetos de unidade defendidos por Bolívar.

## Curadoria

### *Simón Bolívar – Independência e unidade latino-americana* (Livro)

Simón Bolívar. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

Alguns dos escritos políticos de Simón Bolívar podem ser conhecidos por meio dessa obra que reúne, além da *Carta da Jamaica*, a *Carta de Cartagena* e a *Convocatória do Congresso do Panamá*, entre outros textos que permitem compreender o pensamento político do líder independentista.

## Atividade complementar

Leia com os estudantes os dois textos a seguir e depois proponha uma atividade.

### TEXTO 1

“Em meio a este grupo de excluídos da história [escravizados, indígenas, população empobrecida] é patente o apagamento das mulheres, que se entrecruza com a discriminação racial e socioeconômica. Note-se que os chamados ‘próceres da independência’, aqueles que são lembrados e celebrados como os heróis da pátria, são em geral homens, apesar de os estudos historiográficos recentes constatarem que o engajamento das mulheres no movimento independentista foi muito além de casos isolados ou excepcionais.

[...] quando não foram completamente eliminadas dos relatos históricos, elas foram incluídas neles de maneira secundária e conforme uma série de estereótipos e enquadramentos sexistas. Note-se ainda que as poucas mulheres que obtiveram algum reconhecimento são em sua maioria brancas e oriundas das classes altas, o que revela novamente a importância do recorte étnico e socioeconômico na constituição desses olhares sobre a história.”

MACÊDO, L. M. S. O grito de independência das mulheres latino-americanas. *Clássicas – Dossiê Cadernos de Estudos Sociais e Políticos*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 80-88, 2017. p. 82-83.

### TEXTO 2

“[...] Manuela teve um comportamento não esperado em seu período histórico, ao criticar a sociedade através de suas ações. Primeiramente, lutou no Peru, junto do general San Martín, praticando atos de espionagem e organizando tropas. Esses conflitos resultaram na formação de novos países, tornando-se o Alto Peru no atual Peru e o Baixo Peru na atual Bolívia. Na Grã-Colômbia, suas contribuições vão desde pensar o espaço territorial desta nação, como, por exemplo, em suas orientações a Bolívar sobre como proceder em relação ao porto de Guayaquil [no Equador], passando por atividades de agitação e propaganda, até tomar parte em combates empunhando

Continua



Moeda comemorativa mexicana, de 2010, com a imagem de Leona Vicario.

### Imagens em contexto!

A participação das mulheres nas lutas pela independência nas diversas regiões da América Latina foi de muita relevância. Em 2009, Leona Vicario estampou a moeda de 5 pesos em comemoração ao Bicentenário da Independência do México.

## A participação feminina nos processos de independência

Em todas as campanhas e movimentos pela independência da América espanhola, a participação das mulheres foi fundamental. Muitas atuaram como soldados nos exércitos, fornecedoras de apoio às tropas, mensageiras, articuladoras políticas e difusoras das ideias revolucionárias.

Leona Vicario, por exemplo, participou ativamente do processo de independência da Nova Espanha. Ela empregou sua fortuna na causa revolucionária, atuou como informante dos rebeldes e publicou os acontecimentos em jornais. Além disso, correspondeu-se por cartas com José María Morelos para discutir os rumos do movimento.

Manuela Sáenz também foi muito importante para os movimentos de independência na América espanhola. Nascida em Quito em 1797, ela atuou em diversas frentes, participando das reuniões dos grupos independentistas, distribuindo informações, divulgando as ideias revolucionárias e comandando batalhões.

Sáenz foi condecorada por San Martín com a Ordem do Sol do Peru por sua participação nas guerras de libertação do vice-reino do Peru. Ela foi reconhecida, principalmente, por seu protagonismo em importantes batalhas, como a de Ayacucho, em 1824. Ela também combateu ao lado de Simón Bolívar, mas, ao final dos processos de independência da região, não foi incluída na política republicana.

Juana Azurduy, de origem indígena, foi líder de guerrilhas contra o exército espanhol na região correspondente à da atual Bolívia. Assim como Manuela Sáenz, após o encerramento dos embates, foi excluída da vida política e terminou seus dias na pobreza.



GRANGERSHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR



ART COLLECTION 4/ALAMY/FOTOREINA - COLEÇÃO PARTICULAR



THE PICTURE ART COLLECTION/ALAMY/FOTOREINA - COLEÇÃO PARTICULAR

Na sequência: *Retrato de Leona Vicario*, pintura do século XIX; *Retrato de Manuela Sáenz*, pintura de Pedro Duarte, 1825; e *Retrato de Juana Azurduy*, pintura de 1857.

124

### Continuação

armas e cuidando de soldados feridos. Separou-se do marido em uma época [em] que nem existia divórcio e optou por ter uma carreira política e militar.”

OLIVEIRA, E.; MARTINS, M. Atuação de Manuela Sáenz na Guerra de Libertação da Grã-Colômbia no século XIX. *Revista Brasileira de Estudos de Defesa*, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 153-173, jan.-jun. 2016. p. 169.

Com os estudantes, relacione esses textos com outros trechos do “Ampliando” da página 121, que tratam da presença de indígenas, mestiços, negros livres, escravizados e mulheres nos processos de independência. Em seguida, discuta com os estudantes as razões pelas quais a história privilegiou os homens como protagonistas

Continua

## O pós-independência

As guerras de independência na América espanhola foram longas e violentas. Estima-se que, apenas no México, cerca de 400 mil pessoas morreram nos conflitos. Na região da Venezuela, aproximadamente 250 mil pessoas perderam a vida.

Apesar de indígenas e mestiços terem lutado nos campos de batalha, os Estados nacionais formados após a emancipação mantiveram a hierarquia colonial. Os privilégios políticos e sociais da elite branca continuaram sobrepondo-se aos direitos dos demais grupos sociais e étnicos. De maneira geral, os integrantes dessa elite achavam que as camadas populares eram ignorantes e, por isso, precisavam educá-las antes de conceder-lhes o direito de participar das questões políticas.

Além disso, o poder da Igreja Católica, que era criticado pelos participantes das revoluções liberais na Europa, permaneceu quase intacto na América espanhola.

Em outras instâncias, porém, já na primeira metade do século XIX, nos países da América espanhola foi alcançada uma série de avanços políticos que na Europa ocorreriam décadas mais tarde. Entre esses avanços estavam a fragmentação de impérios em nações independentes e autônomas e a instituição de regimes republicanos.

Assim, pode-se dizer que o continente americano foi pioneiro nas discussões e tentativas de praticar ideias liberais e iluministas. Mesmo antes do fim das lutas por independência, por exemplo, os integrantes dos movimentos emancipatórios já discutiam os modelos de república a ser adotados.

Dados numéricos sobre os mortos nas guerras de independência na América espanhola foram retirados de: SCHEINA, R. L. *Latin America's wars: the age of the caudillo, 1791-1899*. Nebraska: Potomac Books, 2003. v. 1, p. 84.

### Dica

#### SITE

#### Memorial da América Latina

Disponível em: <http://memorial.org.br/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

Na página virtual dessa instituição, criada com o objetivo de aproximar o Brasil dos demais países latino-americanos, estão disponíveis informações sobre a cultura, a história, a política, a arte e outros temas relacionados à América Latina.

### Imagens em contexto!

Após a independência das colônias da América espanhola, indígenas, negros e pessoas pobres em geral tiveram de lutar muito ao longo dos anos para ter acesso, por exemplo, à participação no processo eleitoral por meio do voto.

Indígenas em manifestação de apoio a Yaku Perez, candidato à Presidência do Equador pelo Movimento de Unidade Plurinacional Pachakutik, em Quito, Equador. Foto de 2021.



125

### Continuação

dos eventos do século XIX. Pergunte: “Hoje essa situação persiste?”, “Seria justo escrever uma história centrada exclusivamente em personagens masculinos, brancos e ricos?”, “Seria correto registrar a história com as classes populares, mulheres, indígenas e negros figurando apenas marginalmente?”. Essas perguntas podem ser alteradas para estimular o debate. Organize a turma em grupos e peça a cada um que se encarregue de pesquisar as personagens femininas citadas nos textos deste Guia do Professor e ao longo do capítulo. Ao fim, a turma deve compor uma galeria histórica (de preferência com imagens) das personagens pesquisadas e compartilhar o material.

## BNCC

Ao tratar da continuidade tanto da desigualdade quanto da hierarquia social após os processos de independência, o conteúdo colabora para o desenvolvimento das habilidades EF08HI13, EF08HI14, EF08HI19 e EF08HI27.

- O texto-base faz uma afirmação importante sobre a modernidade americana: em muitos aspectos, as soluções políticas adotadas, inspiradas no ideário do iluminismo e da filosofia europeia, pensadas com base nos problemas e nas questões locais, antecederam sua realização no contexto europeu. Enquanto na Europa da restauração proposta pelo Congresso de Viena (1814-1815), o liberalismo como linguagem e força política recuava, na América, com todas as contradições de uma sociedade profundamente desigual em sua diversidade étnica e cultural, o ideário liberal ganhou um terreno fértil. Pelo menos até os anos 1830, as independências fomentaram a efervescência política.

### Ampliando

O texto a seguir trata de alguns impasses políticos derivados de interesses conflitantes entre populares e elite no processo de construção dos Estados nacionais na América.

[...] Os pontos mais controversos giravam em torno da organização centralizada ou federalista de governo; da manutenção dos privilégios das corporações e dos foros especiais relativos ao Exército e à Igreja, instituição muito poderosa durante todo o período colonial; e sobre a participação política popular, vale dizer, sobre os significados e alcance da democracia.

[...] Num Estado republicano era preciso escrever uma constituição e promover eleições. O poder político emanava da sociedade, porém os setores populares poderiam ter participação plena, sem afetar a ordem social defendida com vigor pelos grupos dirigentes?”

PRADO, M. L.; PELLEGRINO, G. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 45.

O texto retoma a questão do pan-americanismo defendido por Simón Bolívar e aciona, assim, as habilidades EF08HI08 e EF08HI09. Na sequência, a referência à escravidão, um dos limites da democratização dos países independentes, contribui com o desenvolvimento da habilidade EF08HI19.

- O pan-americanismo visava integrar as regiões independentes em uma imensa confederação. Essa ideia foi proposta por Simón Bolívar e tinha como um dos objetivos manter a paz e a união entre os países americanos, bem como evitar agressões vindas de fora. Em 1826 realizou-se o Congresso do Panamá, onde os representantes das nações americanas discutiram a proposta do pan-americanismo, que acabou rejeitada.

WOLLERTZ/DEPOSIT PHOTOS/IMAGEPLUS



Estátua de Simón Bolívar, na Cidade do Panamá, Panamá. Foto de 2016.

## O Pan-americanismo

Após a independência, discutiu-se a possibilidade de manter os territórios unidos em uma confederação pan-americana. As principais finalidades dessa aliança seriam a manutenção da paz na região, a união entre os países americanos e a formação de um bloco para a defesa contra eventuais agressões externas.

Simón Bolívar foi o principal defensor dessa ideia. Em 1824, ele convocou representantes dos países independentes do continente para um encontro. Dois anos depois, ocorreu o Congresso do Panamá, no qual representantes das nações americanas discutiram a proposta do pan-americanismo.



### Imagens em contexto!

A figura de Simón Bolívar é bastante presente em diversos locais da América Latina, nomeando ruas, praças, monumentos e até países. O Estado boliviano, por exemplo, foi fundado em 1825, com o nome de República de Bolívar em homenagem ao líder, passando, no ano seguinte, a ser chamado de República da Bolívia.



Mural em homenagem a Simón Bolívar, em San Antonio del Táchira, Venezuela. Foto de 2014.

LUIS ROBAYO/AFP

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

## Curadoria

### Federalistas e unitários na formação das Províncias Unidas do Rio da Prata (Vídeo)

Univesp TV. Brasil, 2014. Duração: 26 min. Disponível em: [https://tvcultura.com.br/videos/34963\\_historia-da-america-independente-i-pgm-13-federalistas-e-unitarios-na-formacao-das-pro.html](https://tvcultura.com.br/videos/34963_historia-da-america-independente-i-pgm-13-federalistas-e-unitarios-na-formacao-das-pro.html). Acesso em: 22 fev. 2022.

Nesta videoaula, a professora de história da América Gabriela Pellegrino discute a formação do Estado nas Províncias Unidas do Rio da Prata, com especial ênfase no dissenso entre centralização política e federalismo representado pela disputa entre os unitários e os federalistas. Além disso, a professora explora a influência da figura dos caudilhos nesse contexto.

## A fragmentação territorial

A proposta de uma confederação pan-americana não foi aceita em todo o continente. A postura republicana e antiescravista defendida no Congresso do Panamá foi considerada radical por muitos países, como os Estados Unidos (que mantiveram a escravidão em seus estados do sul mesmo após a independência) e o Brasil (que também manteve o sistema escravista e adotou o regime monárquico).

Além disso, em vários locais da América Latina, os representantes da antiga elite colonial, que tinham grandes propriedades, fraudavam eleições e estabeleciam mecanismos de controle de voto para se manter sempre no poder ou derrotar adversários. Esses líderes, chamados caudilhos, ficaram cada vez mais poderosos ao longo dos séculos XIX e XX.

As diferenças regionais se refletiram nas lutas e na administração dos territórios libertados, acentuando **personalismos** de líderes locais e provocando a fragmentação territorial. Com isso, ideias de caráter centralizador, aristocrático e conservador acabaram se impondo.

Diante desses fatores, em vez de formar uma confederação, os territórios coloniais se fragmentaram em diversos países independentes e soberanos. Mesmo assim, os representantes enviados ao Congresso do Panamá, em 1826, aprovaram princípios inovadores para a época, como a solução pacífica para conflitos, o auxílio e a defesa mútuos e a condenação do tráfico de escravizados.

Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. Descreva resumidamente o processo de independência do vice-reino da Nova Espanha.
2. Identifique duas mulheres que se destacaram nos processos de independência na América espanhola e demonstre como foi a participação de cada uma.
3. Quais eram os objetivos dos congressistas pan-americanos reunidos em 1826? Que fatores contribuíram para o fracasso desse projeto?

**Personalismo:** organização política que tem a personalidade de seu líder como base.

### Imagens em contexto!

A escultura *Mão* é considerada um dos símbolos do Memorial da América Latina. Projetada pelo arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer, a obra denuncia a violência da colonização no território latino-americano e homenageia as lutas dos povos da região por liberdade, soberania e justiça social.

*Mão*, escultura de Oscar Niemeyer, 1988, no Memorial da América Latina, São Paulo (SP). Foto de 2019.



127

### Agora é com você!

1. O primeiro comandante do movimento emancipatório foi o padre Miguel Hidalgo, que reuniu indígenas e mestiços pobres e defendia o fim da escravidão, do trabalho forçado e da cobrança de tributos sobre os indígenas. Sem apoio da elite *criolla*, o movimento venceu algumas batalhas contra o exército real. Com a execução de Hidalgo em 1811, a liderança do movimento passou para o padre José María Morelos, descendente de mestiços e negros. Morelos chegou a declarar a independência do México, mas foi fuzilado em 1815. A luta pela independência foi retomada com o retorno de Fernando VII ao trono espanhol, mas dessa vez foi conduzida pela elite *criolla* e liderada pelo militar Agustín de Iturbide, que declarou a independência do México em 1821.

2. Leona Vicario: atuou como informante dos rebeldes, publicou acontecimentos em jornais e debateu com José María Morelos os rumos do movimento de independência da Nova Espanha. Manuela Sáenz: participou de reuniões dos movimentos independentistas, distribuiu informações, disseminou ideias revolucionárias e comandou batalhões. Foi protagonista em batalhas como a de Ayacucho. Juana Azurduy: líder de guerrilhas contra os exércitos espanhóis na região que corresponde atualmente à Bolívia.

3. Os objetivos eram manter a paz nas nações independentes da América e uni-las em um bloco para defender-se de agressões externas. Entre os fatores que levaram à não concretização do projeto encontram-se as singularidades regionais, que se refletiram nas lutas e na administração dos territórios libertados, acentuando personalismos de líderes locais, os caudilhos, e cedendo lugar à fragmentação territorial.

### Orientação para as atividades

Espera-se que os estudantes já tenham incorporado as orientações do passo a passo, que consiste em reler, compreender, analisar e sistematizar. Em seguida, sugerimos que os estudantes criem uma cronologia dos processos de independência, identificando eventos e personagens significativos. Isso pode ser especialmente útil para as atividades 1 e 2. No caso da atividade 1, é importante atentar também para a relação entre os personagens destacados da Independência do México e os grupos sociais que os apoiavam, bem como suas pautas.

Ao tratar de questões que envolvem permanências e atualizações das estruturas coloniais, a atividade 4 contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 1**, das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 7** e das **Competências Gerais da Educação Básica nº 1, nº 2 e nº 7**.

## Atividades

### Organize suas ideias

1. a) Para os *criollos* especialmente, pois eram os proprietários de muitas terras e poderiam ser diretamente atingidos pelas revoltas da população explorada, como os indígenas, submetidos ao trabalho compulsório, e os negros escravizados.

b) Foi um exemplo para os grupos sociais explorados, como os indígenas, os mestiços pobres e os escravizados. Eles puderam perceber que era possível agir politicamente para sair da situação de exploração e violência a que eram submetidos e lutar por seus direitos, principalmente pelo direito à liberdade.

2. Alternativa d.

### Aprofundando

3. Nessa atividade, o desenvolvimento de procedimentos de leitura, com foco nos processos inferenciais, é estimulado com a finalidade de contribuir para expandir a competência leitora dos estudantes e sua capacidade de análise de textos historiográficos. A proposta é, item a item, explorar as gradações desses processos, desde o nível literal, com a identificação de informações expressadas textualmente (no item a), estimular níveis mais profundos de leitura com a articulação de informações apresentadas no texto (item b) até, por fim, incentivar a produção de deduções com base em informações textuais e na articulação de conhecimentos prévios dos estudantes e de outros desenvolvidos ao longo deste capítulo.

a) Para iniciar a atividade, neste primeiro item, é importante que os estudantes identifiquem as informações no texto em um nível literal de leitura. De acordo com a autora, para Simón Bolívar, a liberdade estava ligada ao rompimento

Continua

## Atividades

Responda no caderno.

### Organize suas ideias

1. Leia o texto a seguir, sobre a Revolução Haitiana, e responda às questões.

“Para a América espanhola [...] o Haiti foi um exemplo e uma advertência, observados com crescente horror tanto por governantes como por governados.”

LYNCH, J. As origens da independência da América espanhola. In: BETHELL, L. (org.). *História da América Latina*. São Paulo: Edusp: Imprensa Oficial do Estado; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2001. v. 3, p. 69.

- Para quais grupos sociais da América espanhola o Haiti foi uma advertência observada com horror?
- Em que sentido o que ocorreu no Haiti foi um exemplo? Os integrantes de que camadas sociais poderiam seguir esse exemplo?

2. Leia o texto sobre a independência da América espanhola e, no caderno, identifique a alternativa correta.

“A luta pela independência na América espanhola implicou uma passagem de todo o poder político àqueles que já possuíam a maior parte do poder econômico.”

POMER, L. *As independências na América Latina*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p.12.

Segundo Leon Pomer, é correto afirmar que:

- os trabalhadores da cidade e do campo tiveram sua participação política garantida e melhoria em suas condições de vida.
- a mobilidade social contribuiu para que os indígenas conseguissem um lugar melhor na hierarquia social.
- funcionários e clérigos nomeados pela Coroa puderam exercer livremente seu domínio político.
- a aristocracia *criolla* passou a dominar politicamente as sociedades americanas sem intervenção política e econômica da Espanha.
- com o fim do domínio espanhol, as nações que se formaram tornaram-se democracias que garantiram os direitos civis, políticos e sociais a todos os cidadãos.

### Aprofundando

3. Leia o texto a seguir, sobre o conceito de liberdade no contexto da independência das colônias na América espanhola.

“[...] Liberdade, no entanto, não é um conceito entendido de forma única [...]. Para Simón Bolívar, um representante das classes proprietárias venezuelanas, liberdade era sinônimo de rompimento com a Espanha para a criação de **fulgurantes** nações livres [...] para comerciar com todos os países, livres para produzir [...].

Para outros dominados e oprimidos, como os indígenas mexicanos, a liberdade passava distante da Espanha e muito próxima da questão da terra. Na década de 1810, os líderes da rebelião camponesa mexicana, [...] [padre Miguel] Hidalgo e Morelos, clamavam por terra para os **deserdados**.”

PRADO, M. L. *A formação das nações latino-americanas*. São Paulo: Atual, 1994. p. 15-16.

**Fulgurante:** brilhante, destacado, grandioso.

**Deserdado:** privado de bens e vantagens, desfavorecido.

### Continuação

com o domínio espanhol, com a liberdade de produzir e de comerciar com todos os países. Já para os indígenas mexicanos e os desfavorecidos de forma geral, a liberdade estava relacionada à questão da terra (sua posse e seu uso).

b) Neste item, auxilie os estudantes a articular as informações expressas no texto. Explore com eles os trechos em que a autora caracteriza a posição social dos sujeitos históricos aos quais se refere. No primeiro parágrafo da citação, ao explicar o ponto de vista de Simón Bolívar, ela introduz a seguinte caracterização: “um representante das classes proprietárias venezuelanas”. Já o parágrafo seguinte inicia nomeando os “dominados e oprimidos”, citando como exemplo os indígenas mexicanos, caracterizados como “deserdados”. A introdução dessas caracterizações demonstra a importância que, segundo o texto, a posição social teria na conformação do conceito de liberdade

Continua

- a) No texto, a autora afirma que liberdade “não é um conceito entendido de forma única”. Como Simón Bolívar entendia o conceito de liberdade? E os indígenas mexicanos, como eles compreendiam esse conceito?
- b) Segundo o texto, a posição social de um indivíduo influenciaria sua concepção de liberdade? Explique utilizando informações apresentadas no texto.
- c) É possível dizer que a libertação da América do domínio espanhol proporcionou a liberdade desejada por todos os latino-americanos? Por quê?

4. Uma das muitas homenagens que os líderes dos processos de independência da América espanhola receberam foi a mudança do nome de um torneio de futebol, que até 1965 se chamava Copa dos Campeões da América, para Copa Libertadores da América. Considerando isso, leia o trecho da notícia a seguir a respeito de uma polêmica recente envolvendo a memória dos chamados libertadores.

“Quando foi fundada, a Copa Libertadores da América ganhou esse nome em homenagem à memória dos líderes políticos que lutaram pela independência do continente ante o domínio das metrópoles europeias.

Sessenta anos depois, a final do torneio entre River Plate e Boca Juniors [clubes de futebol argentinos] será jogada em Madri, a capital da Coroa espanhola, depois dos incidentes [violentos] que levaram ao adiamento da partida em Buenos Aires.

O ineditismo da decisão [...] levanta um debate curioso. Heróis nacionais como Simón Bolívar, José San Martín, Antonio Sucre e Tupac Amaru passaram a vida e às vezes morreram lutando contra a Coroa espanhola. A final do torneio que os homenageia acontecer na Espanha representa uma traição simbólica à memória e ao legado dos próceres da independência do continente?

‘A final em Madri representa uma espécie de confissão, como se a América Latina não fosse capaz de sediar uma final’, disse Idelber Avelar, professor de literatura latino-americana da Tulane University, em Nova Orleans”.

WILKSON, A.; OLIVEIRA, L. Libertadores da América na Espanha é traição a heróis da independência? *Uol*, 30 nov. 2018. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/campeonatos/libertadores/ultimas-noticias/2018/11/30/libertadores-da-america-na-espanha-e-traicao-a-herois-da-independencia.htm>. Acesso em: 28 fev. 2022.

**Prócer:**  
líder, chefe.



Disputa final da Copa Libertadores da América entre River Plate e Boca Juniors, no estádio Santiago Bernabeu, em Madri, Espanha. Foto de 2018.

Com base nos incidentes citados no texto, escreva uma redação dissertativa sobre a polêmica em torno da mudança do local da partida final do campeonato Libertadores da América de 2018. Explique por que essa mudança causou polêmica.

a questão da terra continuou sendo uma demanda (que se estendeu do século XIX ao XX e XXI). O exemplo mencionado é o do México, os líderes que reivindicavam a distribuição das terras (como Hidalgo e Morelos), acabaram executados em pouco tempo. Situação que, no século XX se repetiu, por exemplo, com Zapata e Pancho Villa, assassinados após a Revolução Mexicana (cujo lema era justamente “Terra e Liberdade” e) que defendia uma reforma agrária que favorecesse camponeses e indígenas.

4. Esta atividade propõe uma reflexão sobre a importância simbólica das figuras políticas e dos processos que transformaram a história de países. Trata-se da análise de um exemplo de situação na qual alguns grupos sociais, no caso, americanos, perceberam o risco de a memória coletiva de seu povo ser desrespeitada. Auxilie os estudantes a perceber que a polêmica tratada na notícia se refere à questão da escolha de Madri, capital da Espanha, para sediar a final da Copa Libertadores da América, um campeonato sul-americano de futebol que leva em seu nome o termo *libertadores* em homenagem àqueles que lutaram contra o domínio espanhol. Assim, a atitude da Conmebol, organizadora do campeonato, de mudar a sede do jogo final gerou a polêmica associada à memória daqueles que essa copa homenageia. O professor Idelber Avelar argumenta que Madri é capital da Espanha, nação que colonizou grande parte dos países que disputam o campeonato em questão. Além disso, a realização da partida na Espanha causa desconforto cultural para os americanos, pois, para muitos, essa situação é simbólica em razão dos motivos apresentados. Ademais, é como se a América Latina fosse incapaz de sediar a final.

## Continuação

naquele contexto. É justamente essa duplicidade de um conceito que não é “entendido de forma única” o objeto central explorado nessa citação. Caso os estudantes tenham dificuldades, retome a leitura da primeira sentença da citação, questionando o que eles entendem por liberdade. Depois, compare as respostas deles e verifique com a turma se surgiram variações na compreensão desse conceito entre eles.

c) Com base na leitura do texto, na articulação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo desse capítulo e de outros conhecimentos prévios, os estudantes podem inferir que a libertação do domínio espanhol não representou a realização do conceito de liberdade de todos os latino-americanos, pois, ainda que para as classes proprietárias – como a que Bolívar pertencia – o rompimento com a Espanha e a liberdade de comércio e de produção tenham sido estabelecidos, para os “deserdados”, “dominados e oprimidos”,

Por envolver a produção de um minidocumentário sobre os hábitos de produção e consumo de comunidades tradicionais, a atividade incentiva o protagonismo dos estudantes compreensão de problemas do mundo contemporâneo, contribuindo para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica** nº 1, nº 2, nº 4, nº 7 e nº 10, das **Competências Específicas de Ciências Humanas** nº 2, nº 3 e nº 6 e das **Competências Específicas de História** nº 1 e nº 5.

### Abertura de unidade

Esta unidade abarca os capítulos 7 (“O processo de independência do Brasil”), 8 (“Primeiro Reinado e período regencial”) e 9 (“Nacionalismos, industrialização e movimentos sociais no século XIX”) do volume.

O tema escolhido para a atividade de abertura foi o do consumismo, usando como exemplo as sociedades tradicionais em contraponto à sociedade urbana e industrial, uma vez que a maioria dessas sociedades possuem uma relação de uso dos recursos da natureza muito diferente das industriais. Essa questão dialoga diretamente com o capítulo 9, que trata da Segunda Revolução Industrial e da expansão da produção e do consumo.

## UNIDADE

# 3

## AS PRIMEIRAS DÉCADAS DO BRASIL INDEPENDENTE E O AVANÇO DO LIBERALISMO NA EUROPA

### A história e você: modos de vida sustentáveis

Nesta unidade, você estudará o processo de independência do Brasil e as primeiras décadas seguintes. Além disso, conhecerá as transformações pelas quais a Europa passou ao longo do século XIX. Esses dois contextos tão distintos eram unidos pelas ideias liberais.

Os liberais criticavam o monopólio colonial, defendendo o livre comércio das colônias com outras nações. A fim de promover esse livre comércio, o Reino Unido impulsionou a abertura dos portos da América portuguesa em 1808 e participou das negociações pela independência do Brasil em 1822. Os britânicos pretendiam vender seus produtos industrializados diretamente para os consumidores do Brasil.

Enquanto na América o liberalismo influenciava a independência das colônias, na Europa ele orientava o desenvolvimento do capitalismo. Em meados do século XIX, a busca por lucros cada vez maiores impulsionou a Segunda Revolução Industrial. Com isso, exploração de elementos naturais usados como fonte de energia ou matéria-prima aumentou muito.

No século XXI, o modelo de produção e consumo em voga na Segunda Revolução Industrial, com base na produção industrial e no uso energético do petróleo e seus derivados, por exemplo, continua vigente, mas mostra-se insustentável a longo prazo. A demanda da humanidade por recursos ultrapassou muito a capacidade que o planeta tem de renová-los.



Ilustração atual representando o embarque de mercadorias em um porto industrial na China no início dos anos 2020.

130

### Atividade

Reserve três aulas para a realização da atividade, uma para a execução da primeira etapa e dos primeiros passos da segunda, outra para a conclusão do documentário, que deverá ser realizado preferencialmente com a ajuda do professor de informática, e a última para a exibição dos minidocumentários.

Se julgar conveniente, faça um levantamento prévio de comunidades tradicionais brasileiras, se possível próximas da escola, e apresente-o aos estudantes. Feita a escolha pelos grupos, oriente-os a realizar as pesquisas em fontes confiáveis. Em seguida, auxilie-os a redigir o roteiro do minidocumentário e a pesquisar fotos e vídeos para ilustrá-lo. Peça-lhes que indiquem, ao longo do texto, o momento em que cada foto ou vídeo será utilizado. Para a produção do minidocumentário, é possível usar um programa de criação de *slides*, convertendo a apresentação em um vídeo.

Continua

## Tema Contemporâneo Transversal

Por envolver uma pesquisa sobre comunidades tradicionais, incentivando os estudantes a refletir sobre a relação entre modo de vida e preservação do ambiente e a importância do uso sustentável dos recursos naturais, a atividade contribui para o desenvolvimento dos Temas Contemporâneos Transversais **Educação ambiental** e **Educação para o consumo**.

Seria possível satisfazer as necessidades das pessoas de hoje sem comprometer as futuras gerações? As populações tradicionais (como as indígenas, as ribeirinhas e as quilombolas) mostram que sim! Para conhecê-las e aprender como elas se relacionam com a natureza, você e os colegas farão um minidocumentário. Para isso, siga estas etapas:

### Organizar

- Reúna-se com quatro colegas.
- Pesquisem, em livros, jornais ou revistas impressos e na internet, exemplos de comunidades tradicionais existentes no Brasil. Escolham uma delas.
- Levantem as seguintes informações sobre a comunidade escolhida: onde se localiza, quando se formou, quantos habitantes há no local, o que produzem, como produzem e de que modo se relacionam com o consumo.

### Produzir

- Redijam o roteiro do documentário: descrevam as características da comunidade escolhida, avaliando se ela é sustentável, e demonstrem como ela pode ensinar as outras sociedades a pensar sobre diferentes padrões de produção e consumo.
- Revisem o texto para ter certeza de que está compreensível.
- Escolham imagens ou vídeos curtos para ilustrar o material.
- Para produzir o vídeo, é possível utilizar um programa de criação de *slides*. Montem uma apresentação com as imagens e os vídeos selecionados, na ordem em que devem aparecer no documentário.
- Acrescentem uma narração para cada *slide* e criem um *slide* inicial, com o título do documentário, e um final, com o nome dos membros do grupo.
- Finalizem a apresentação e verifiquem se está tudo certo, fazendo correções, se necessário.

### Compartilhar

- No dia combinado com o professor, apresentem o minidocumentário para a turma.
- Se possível, divulguem os vídeos no *site* ou nas redes sociais da escola.
- Ao final, conversem sobre a experiência do grupo ao fazer a atividade.

Apanhadora de flores no Parque Nacional das Sempre-Vivas, em Diamantina (MG). Foto de 2020. A coleta de sempre-vivas é fonte de renda de várias comunidades tradicionais que vivem na Serra do Espinhaço.



JOÃO ROBERTO RIPPERVAGÊNCIA MINAS GERAIS

### Continuação

Caso esse recurso não esteja disponível na escola, os grupos podem fazer uma apresentação oral da pesquisa, ilustrando-a com cartazes.

Por fim, marque um dia para a apresentação dos minidocumentários em sala de aula. Aproveite a ocasião para conversar com os estudantes sobre padrões de consumo, hábitos de descarte de resíduos e maneiras de reduzir a pegada ecológica no planeta. Ao sensibilizá-los para a necessidade de viver de maneira mais sustentável, relacione as sociedades contemporâneas com o desenvolvimento do capitalismo no século XIX e a ideia liberal de crescimento econômico incessante. Em seguida, comente que o caráter sustentável das comunidades tradicionais se baseia na cooperação entre seus membros e na preservação ambiental que promovem em seus territórios.

## Abertura

Por meio de uma reflexão inicial sobre os significados e usos do termo *comemorar*, propõe-se, na abertura do capítulo, uma reflexão sobre a construção simbólica do 7 de setembro no calendário cívico nacional como o dia em que dom Pedro I proclamou a independência do país às margens do Rio Ipiranga. A identificação dessa memória é relacionada à pintura *Independência ou morte*, produzida por Pedro Américo em 1888.

## Interdisciplinaridade

Ao apresentar a pintura de Pedro Américo e propor a sua análise, a abertura se relaciona à habilidade EF69AR02 – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço” do componente curricular arte.

## Atividades

1. Todos os elementos do quadro conduzem à figura de dom Pedro I. Os estudantes podem citar a disposição quase circular, formada pela estrada de terra e pela posição dos cavaleiros, que lembra um redemoinho. Além da simbologia associada à ideia de grande transformação, esse formato conduz a visão do observador para o príncipe regente. Gesto fundante, o grito do Ipiranga, representado por Pedro Américo, ajudou a consolidar uma imagem poderosa da independência do Brasil.

2. Dom Pedro I é representado na obra como um herói militar levantando sua espada. A guarda está em destaque, e o povo está à margem do fato histórico, representado apenas por um camponês (e seu carro de boi) no canto inferior esquerdo do quadro, o que revela a desconsideração da participação popular no evento e o caráter elitista da independência.

## CAPÍTULO

# 7

## O processo de independência do Brasil

### Imagens em contexto!

A pintura *Independência ou morte*, de Pedro Américo, colaborou para que 7 de setembro fosse lembrado no Brasil como o dia da independência do país. Finalizada quase setenta anos depois do evento, ela representa a atuação de dom Pedro I de modo heroico.

Você já pensou no significado da palavra *comemorar*? O prefixo latino *co-* sugere um gesto conjunto. O restante do termo, como você pode imaginar, está associado à lembrança, à memória. *Comemorar* significa, portanto, “lembrar com”, “recordar”.

O termo pode ser empregado para designar ocasiões de festa, como um aniversário, e de lembrança de um fato ou data oficial. Se alguém lhe perguntar quando se comemora a independência do Brasil, é provável que você responda “no dia 7 de setembro”. Mas o que contribuiu para que essa data ficasse marcada como uma comemoração na memória do país? Essa e outras questões sobre o processo de independência do Brasil serão estudadas neste capítulo.



*Independência ou morte*, pintura de Pedro Américo, 1888.

PEDRO AMÉRICO - 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.

Responda oralmente.



1. Indique os elementos da pintura que contribuem para valorizar o papel de dom Pedro I no processo de independência do Brasil.
2. Por que é possível afirmar que essa representação da independência do Brasil desconsidera a participação popular nesse processo?

## BNCC

Ao questionar a relação entre memória e história, o conteúdo da abertura envolve a problematização de alguns dos pressupostos fundamentais do componente curricular história e dos seus saberes de referência, relacionando-se à **Competência Específica de História nº 6**.

## A transferência da Corte portuguesa para o Brasil

Como você estudou no capítulo 4, em 1806, Napoleão Bonaparte impôs aos países europeus o Bloqueio Continental a fim de limitar o comércio britânico no continente. Na prática, o comércio com o Reino Unido estava proibido. Se um país desrespeitasse o bloqueio, poderia ter seu território invadido pelas tropas francesas.

Desde 1703, com a assinatura do Tratado de Methuen (conhecido como Tratado de Panos e Vinhos), a monarquia lusitana dependia das relações econômicas, militares e políticas que mantinha com os britânicos. Assim, por seus **vínculos** com o Reino Unido, a monarquia portuguesa ficou diante de uma situação delicada. Aderir ao bloqueio significava opor-se a seu principal parceiro econômico. Em contrapartida, ignorar o ultimato francês implicava enfrentar o exército de Napoleão.

Com a **iminência** de um ataque, dom João, príncipe regente de Portugal, procurou a saída que lhe pareceu menos desastrosa: aceitou a proteção britânica para transferir a sede do governo para o Brasil. Perdia-se temporariamente o domínio sobre Portugal, porém se mantinha, a partir da colônia, o controle sobre o restante do império.

### Uma Corte europeia na América

No dia 22 de janeiro de 1808, a cidade de São Salvador da Bahia amanheceu em festa. Quase dois meses depois de partir de Lisboa, a esquadra que transportava a família real portuguesa foi avistada nas águas do litoral. Dois dias depois, produziu-se um fato inédito: pela primeira vez, desde a chegada dos europeus à América, uma família real europeia pisava em solo americano.

A passagem por Salvador foi breve e durou pouco mais de um mês. O destino final era a cidade do Rio de Janeiro.



A chegada de dom João VI à Bahia, painel de Candido Portinari, 1952.

**Vínculo:** laço, ligação.

**Iminência:** ameaça; condição do que está prestes a acontecer.

#### Imagens em contexto!

O painel de Portinari é uma representação contemporânea da chegada da família real portuguesa à América. Apesar do tempo curto para preparar as embarcações, a viagem da Corte ocorreu sem muitos sobressaltos.

REPRODUÇÃO AUTORIZADA POR JOÃO CÂNDIDO PORTINARI / IMAGEM PROJETO PORTINARI - COLEÇÃO BANCO BBM

## Objetivos do capítulo

- Relacionar o contexto histórico europeu à transferência da Corte portuguesa para a América.
- Caracterizar o perfil demográfico e a composição social da cidade do Rio de Janeiro no momento da chegada da família real.
- Analisar os impactos causados pelo processo de instalação da Corte no Rio de Janeiro em outras partes do território colonial, destacando o contexto da Revolução Pernambucana de 1817.
- Reconhecer o processo de independência do Brasil, relacionando-o com a transferência da Corte portuguesa, em 1808, e a Revolução Liberal do Porto, em 1820.
- Analisar a construção de uma memória nacional sobre o dia 7 de setembro com base nas diferentes representações do evento histórico celebrado nessa data.

### Justificativa

Os objetivos elencados incentivam a compreensão das relações entre acontecimentos e entre esses e processos históricos mais amplos. Nesse sentido, a visão da história do Brasil relacionada à europeia amplia a percepção de uma história integrada, caracterizada pela conexão entre espaços, processos e eventos singulares. Ela também amplia a percepção das mudanças sociais e econômicas que antecederam a emancipação política, relacionando-as a esse evento que se confunde com a memória nacional. Essa, por fim, também é questionada, colaborando para visões críticas da história.

- É importante lembrar aos estudantes a posição relativamente frágil de Portugal no contexto europeu da Idade Moderna. A constante ameaça de anexação pela Espanha não era um fantasma, mas uma possibilidade que se concretizou entre 1580 e 1640. Além disso, desde o século XVI, o que havia de mais importante no Império Português eram as colônias na África e na América, profundamente conectadas pelo tráfico de pessoas escravizadas. A elite colonial integrava redes de poder e comércio que articulavam a metrópole às colônias, e a América portuguesa, prioritariamente conectada à metrópole por meio de cada uma de suas partes (Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Bahia, Pernambuco, Grão-Pará e Maranhão etc.), era a mais importante.

Por envolver a análise da transferência da Corte portuguesa para o Brasil e a assinatura do Decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 5**.

### Ampliando

No texto a seguir, Lilia Moritz Schwarcz aborda os relatos de época sobre o embarque de dom João e sua Corte.

“As descrições de época sobre o embarque de D. João são em geral tão dramáticas quanto contraditórias. [...] Outros relatos, ainda, insistem na insensatez do embarque, ridicularizando a atitude da família com a única frase lúcida emitida pela rainha, a esta altura, demente: ‘Não corram tanto ou pensarão que estamos fugindo’. Não é o caso de multiplicar as narrativas desse momento, carregadas de adjetivações e muita imaginação. No entanto, em tempos de rachadura do absolutismo, a representação parecia anunciar o fim de uma era: foi com muita discrição e sem nenhuma pompa que o príncipe regente deixou Portugal e embarcou rumo ao Brasil.”

SCHWARCZ, L. M. Todos a bordo! Momentos dramáticos marcam os preparativos da transferência em peso da Casa Real portuguesa para o Brasil. In: FIGUEIREDO, L. (org.). *História do Brasil para ocupados*: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013. p. 215.

### Imagens em contexto!

Com o Decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas, o fluxo de mercadorias nos portos brasileiros aumentou. Na gravura, é representado um mercado próximo ao porto do Rio de Janeiro. Perceba o fluxo comercial.

JOHANN MORITZ RUGENDAS - COLEÇÃO PARTICULAR



Mercado na Praia dos Mineiros, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835.

## A abertura dos portos às nações amigas

Além da família real, viajaram para o Brasil muitas famílias e funcionários da Coroa: conselheiros, ministros, nobres da Corte e servidores da Casa Real. A sede do Estado português mudou temporariamente de endereço, com seu aparelho administrativo e burocrático, seu tesouro e suas repartições, suas secretarias e tribunais, seus arquivos e funcionários.

Em 28 de janeiro de 1808, alguns dias após chegar à cidade de Salvador, dom João assinou uma carta régia que abriu os portos da América portuguesa às nações amigas. A medida era resultado das negociações feitas com o Reino Unido e representava oficialmente o fim da exclusividade do comércio da colônia com Portugal. O efeito mais imediato dessa decisão foi a entrada de produtos britânicos nos portos brasileiros.

Em 7 de março do mesmo ano, a Corte portuguesa desembarcou na cidade do Rio de Janeiro, que seria a capital do Império Português.

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

- É importante que os estudantes compreendam a lógica territorial e política. No início do século XIX, o Brasil era parte integrante do Império Português. A transferência da sede administrativa do império fazia todo sentido diante do contexto europeu mais imediato, tendo também relação com planos anteriores a esse evento.
- A transferência da Corte constituiu um fato extraordinário no contexto dos outros processos de independência, especialmente os da América espanhola. Diante da ausência do poder real após a invasão da Espanha por Napoleão, que culminou na prisão do rei e na imposição de um governante estrangeiro (José Bonaparte), a partir de 1808, foram criadas nas colônias hispânicas juntas governativas que mantinham a lealdade ao monarca.

## O Rio de Janeiro no início do século XIX

O impacto simbólico da chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro foi grande. Para os súditos que viviam na América, estava ocorrendo o impensável: o rei, seus agregados e os funcionários do Estado, antes tão distantes, estavam em terras coloniais.

Apesar de ser a capital da colônia e o local onde paravam praticamente todos os navios que partiam da Europa e dos Estados Unidos antes de seguir viagem para a Ásia, a África e o Pacífico Sul, a cidade do Rio de Janeiro não apresentava a estrutura de uma metrópole colonial.

Assim, nos meses que se seguiram à chegada dos Bragança, a cidade teve de se adaptar. Além da dificuldade de encontrar acomodações adequadas e suficientes para todos os que haviam deixado Lisboa, as ruas do Rio de Janeiro não eram vistas pelos europeus como suficientemente limpas e organizadas para receber a Corte. Com exceção de algumas igrejas e conventos, não havia edifícios públicos notáveis.

Uma das preocupações **urbanísticas** de dom João era com a pavimentação das ruas e a construção de calçadas para que a capital fosse adaptada aos padrões mínimos esperados por uma Corte europeia.

**Urbanístico:** relacionado ao urbanismo, ou seja, ao conjunto de medidas tomadas para organizar uma cidade.

### Imagens em contexto!

Com a chegada da Corte, muitas casas de moradores locais foram requisitadas para acomodar a nobreza. A porta dessas casas era marcada com as letras PR, iniciais de Príncipe Regente, que foram interpretadas de diferentes maneiras, como “Ponha-se na Rua”. A situação causou muito desconforto para a população, que ficou desabrigada da noite para o dia.



Quadrinhos da obra *D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)*, de Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 30.

• É importante que os estudantes tenham consciência do interesse despertado na população colonial pela presença de uma família real europeia na América. Em mais de trezentos anos de colonização, era a primeira vez que um monarca europeu tomava conhecimento direto de suas possessões coloniais na América.

• Destaque para a turma uma das características fundamentais da colonização que permaneceu com a emancipação e a construção do império: a presença e a perenidade da escravidão como sistema dominante de trabalho e exploração colonial. Isso leva a pensar na situação dos escravizados e dos libertos no contexto da independência. Pergunte aos estudantes, retomando assuntos discutidos em capítulos anteriores: “Como esses escravizados e libertos viam a movimentação política desencadeada com a chegada da Corte?”; “Como o crescimento urbano do Rio de Janeiro reforçou o escravismo e, ao mesmo tempo, permitiu o desenvolvimento de atividades nas quais escravizados encontrariam brechas para algum grau de autonomia?”; “Como a elite lidava com um enorme contingente de homens e mulheres submetidos à dominação escravista?”. Esses e outros questionamentos podem ampliar as reflexões em sala de aula.

### Ampliando

Os dados a seguir, apresentados por Leila Mezan Algranti, ajudam a dimensionar o aumento da população de escravizados na cidade do Rio de Janeiro depois da chegada da Corte.

“[...] O crescimento e desenvolvimento econômico provocaram um aumento na demanda de serviços e mão de obra, que por sua vez estimularam o tráfico negreiro. [...] Se considerarmos as estimativas [...] do século XIX e o censo de 1821, por exemplo, a população escrava teria crescido 200% nesse período. Portanto, um grande contingente de escravos, envolvidos nos mais diversos setores da economia carioca, deslocava-se incessantemente pela cidade.”

ALGRANTI, L. M. Criminalidade escrava e controle social no Rio de Janeiro (1810-1821). *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 18, n. especial, p. 46-47, 1988.

O conteúdo contribui para a reflexão a respeito da população afro-brasileira na cidade do Rio de Janeiro, enfatizando as formas de controle sobre os escravizados e as pessoas negras livres, favorecendo o desenvolvimento da habilidade EF08HI14.

### Ampliando

De acordo com a antropóloga Lília Moritz Schwarcz:

“o Rio de Janeiro dessa época era praticamente uma cidade mestiça e negra, e nas telas dos artistas franceses, como Debret, [...] os escravos surgiam por toda parte e faziam qualquer tipo de serviço. Podiam ser alugados, leiloados, penhorados, trabalhar por dia ou por mês. E executavam de tudo um pouco: eram carregadores do porto, estivadores, marinheiros, cozinheiras, curandeiros, alfaiates, vendedores, assim como podiam trabalhar como auxiliares de pintores [...]”.

SCHWARCZ, L. M. *O sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de d. João*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 210.

**Suspeição:** dúvida, desconfiança, suspeita.



### Imagens em contexto!

Nos séculos XVIII e XIX, foram reprimidos a congada, a capoeira e o candomblé, e aumentou o controle sobre as irmandades negras. Hoje, a capoeira é uma das principais heranças afro-brasileiras no país. É considerada patrimônio cultural imaterial do Brasil e praticada por diferentes grupos e em diversos espaços.

Dados numéricos sobre a população do Rio de Janeiro no início do século XIX foram retirados de: SCHWARCZ, L. M. *O sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de d. João*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 210.

### Mecanismos de controle e exclusão social

Nessa época, o maior mercado de escravizados da América era o do Rio de Janeiro. No século XVIII, aproximadamente 850 mil escravizados passaram pelo porto da cidade. Essa quantidade representava metade dos africanos trazidos forçadamente para o Brasil no período.

No início do século XIX, dos 50 mil habitantes estimados no Rio de Janeiro, aproximadamente um terço era de origem africana. Portanto, essa cidade era negra e mestiça. Suas ruas eram o espaço de convivência dessa população. Nelas, nas praças e próximo aos chafarizes, as pessoas trabalhavam como carregadoras, remadoras, vendedoras ambulantes, barbeiras e cirurgiãs, além de transportar água, realizar compras para os senhores e edificar obras públicas.

Esses trabalhadores estavam mais próximos da Corte do que a nobreza gostaria, pois se concentravam nas áreas de intensa atividade comercial. Por isso, as autoridades controlavam a circulação da população de origem africana no espaço público por meio da violência.

Havia uma **suspeição** generalizada contra os negros, que podiam ser presos com as justificativas mais vagas possíveis. Uma pessoa negra era presa, por exemplo, por caminhar na cidade em determinados horários ou por estar em atitude considerada estranha.

ALEXANDRE SILVA/FOFOTARENA



Roda de capoeira durante celebração do Dia Nacional da Consciência Negra em frente ao monumento em homenagem a Zumbi dos Palmares, no Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2020.

136

### Curadoria

**Na tecitura do Urbano: Rio de Janeiro e Havana na trama da escravidão (1816-1821) (Artigo)**

Ynaê Lopes dos Santos. *Almanack*, Guarulhos, n. 12, p. 1-23, jan./abr. 2016.

O artigo apresenta uma análise da escravidão urbana e do cotidiano das cidades diante do aumento expressivo de escravizados circulando para trabalhar e para outros fins, incluindo a realização de protestos organizados ou esporádicos, principalmente depois da Revolução Haitiana.

## O governo joanino (1808-1821)

Na memória popular brasileira, dom João passou à história como um governante covarde, **glutão** e pouco capacitado para conduzir as questões de Estado. Dominado por Carlota Joaquina, representada pelo estereótipo da esposa **tirânica**, o primeiro príncipe europeu a pisar na América é lembrado como um homem despreparado e preguiçoso. Será que essa é a única versão dos acontecimentos?

Muitos historiadores estudaram outros aspectos do regente português. Para eles, dom João tinha uma personalidade complexa e era sensível a seus deveres políticos. Há quem afirme, por exemplo, que Napoleão Bonaparte sugeriu em seus diários que dom João foi o único estadista europeu a conseguir enganá-lo. De fato, a transferência da Corte para o Brasil salvou a Coroa portuguesa. Essa versão da história demonstra que a decisão do regente foi original e questiona a imagem **caricata** de fuga, tão comumente associada aos acontecimentos de 1808.

Em seus primeiros anos de governo no Brasil, dom João deu sequência à aproximação econômica com o Reino Unido e, em 1810, assinou três tratados com os britânicos. Entre eles, o Tratado de Comércio e Navegação, que estipulava as taxas de importação a serem cobradas dos produtos europeus vendidos no Brasil. Por meio desse tratado, todos os países estrangeiros passaram a pagar taxas equivalentes a 24% do valor final da mercadoria. As exceções eram os produtos portugueses (16%) e britânicos (15%).

Assim, o Reino Unido teve uma imensa vantagem comercial, pois pagava taxas menores até mesmo do que as cobradas sobre as mercadorias portuguesas. Além dos benefícios econômicos, os tratados deram aos britânicos o direito de extraterritorialidade, ou seja, eles permaneciam sob tutela e defesa das leis britânicas, mesmo vivendo no Brasil.

Ainda no início do período joanino, especificamente em 10 de setembro de 1808, saiu a primeira edição do jornal *Gazeta do Rio de Janeiro*, redigido pelo frei Tibúrcio José da Rocha. É considerado o primeiro periódico brasileiro. O aumento da circulação de notícias foi uma das transformações pelas quais o Rio de Janeiro passou nesse período.

### Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Explique as circunstâncias históricas que contribuíram para a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, considerando o contexto europeu no período.
2. Como era composta a população do Rio de Janeiro no início do século XIX? Caracterize a convivência dessa população nas ruas.
3. Defina o que foi o Tratado de Comércio e Navegação, assinado por dom João em 1810.

**Glutão:** comilão; guloso; voraz.

**Tirânico:** que age de maneira opressiva.

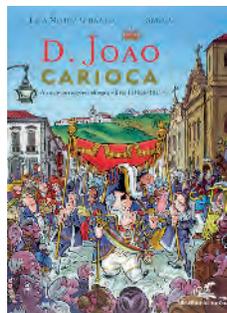
**Caricato:** semelhante a uma caricatura, que provoca o riso.

### Dica

#### LIVRO

**D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)**, de Lília Moritz Schwarcz e Spacca. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Nesse livro, em formato de história em quadrinhos, são narrados diferentes fatos ocorridos no período do governo joanino no Brasil.



REPRODUÇÃO/EDITORA COMPANHIA DAS LETRAS

### Agora é com você!

1. Em 1806, tentando limitar os mercados consumidores do Reino Unido, o imperador francês Napoleão Bonaparte impôs aos países da Europa o chamado Bloqueio Continental, proibindo o comércio com o Reino Unido, sob o risco de intervenção armada. Naquele contexto, a monarquia portuguesa se viu diante de um impasse: aderir ao bloqueio significava virar-se contra seu principal parceiro econômico; em contrapartida, ignorar o ultimato francês significava enfrentar o temido exército de Napoleão. Com a iminência de um ataque, dom João procurou a saída que lhe pareceu menos desastrosa: aceitou a proteção britânica para transferir a Corte para o Brasil.

2. No início do século XIX, o Rio de Janeiro contava com aproximadamente 50 mil habitantes. Destes, aproximadamente um terço era de origem africana. Os principais espaços de sociabilidade da população mestiça e negra, sobretudo a escravidão, eram as ruas, praças e charafizes. Nesses locais, essas pessoas trabalhavam como carregadoras, remadoras, vendedoras ambulantes, barbeiras e cirurgiãs, além de transportar água, edificar obras públicas e realizar tarefas para seus senhores.

3. O Tratado de Comércio e Navegação estabelecia as taxas de importação que deviam ser cobradas das manufaturas europeias vendidas no Brasil. De acordo com ele, todos os países pagavam taxas equivalentes a 24% do preço da mercadoria, com exceção de Portugal (cuja taxa era de 16%) e do Reino Unido (que pagava a taxa de 15%). Isso possibilitou ao Reino Unido estabelecer a primazia comercial no território colonial português na América.

### Orientação para as atividades

Para realizar as atividades do boxe “Agora é com você!”, os estudantes deverão, respectivamente, relacionar circunstâncias, caracterizar uma situação social e descrever um fato histórico. A essa altura, os procedimentos de busca e sistematização das informações no texto-base já devem estar incorporados. Considere os momentos diferenciais da aprendizagem e contribua para tornar mais completas as respostas mais simples, incluindo as que eventualmente apresentem a reprodução do livro didático.

## Curadoria

**A corte no exílio: civilização e poder no Brasil às vésperas da Independência (1808 a 1821)** (Livro) Jurandir Malerba. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Nesse livro, Jurandir Malerba aborda as mudanças decorrentes da transferência da Corte e analisa os processos políticos e econômicos de grande amplitude com a descrição densa das mudanças cotidianas no Rio de Janeiro.

## Ampliando

A criação de instituições culturais, as obras de melhoramento do tecido urbano e a difusão de novos padrões de comportamento não se refletiram em melhora nas condições de vida da população escravizada, que era constantemente reprimida. Jurandir Malerba trata desse assunto no texto a seguir.

“Em 1816, esmerava-se o intendente Paulo Viana em suas diligências para o comandante da guarda, requerendo patrulhas para reprimir a turba [...]. Os pontos de atuação seriam sobretudo as portas das tabernas, onde os taberneiros lhes permitiam a venda de bebidas: manda que se prendam então os taberneiros mesmos. Envidou o intendente medidas de controle contra arruaqueiros e capoeiras, como mostram as ordens datadas de 5 de setembro de 1817. Em março de 1818 persistia o problema: refere-se a lavra policial ao caso muito absurdo de um escravo preso, que levou trezentos açoites por capoeiragem, sendo absolutamente inocente. O intendente repreende austera-mente o comandante da guarda pelo episódio.

Merece ênfase o coabitarem o mesmo espaço urbano essa turba pigmentada de vários tons e a realeza. Não se pode dizer viverem lado a lado, pois uns e outros estavam efetivamente em degraus diferentes da escala social. Na intimidade das casas fidalgas, e isso desde Portugal, era natural a familiaridade de nobres e serviçais. Mas não na rua, e menos ainda havia lugar para quem não tivesse laços com uma casa.”

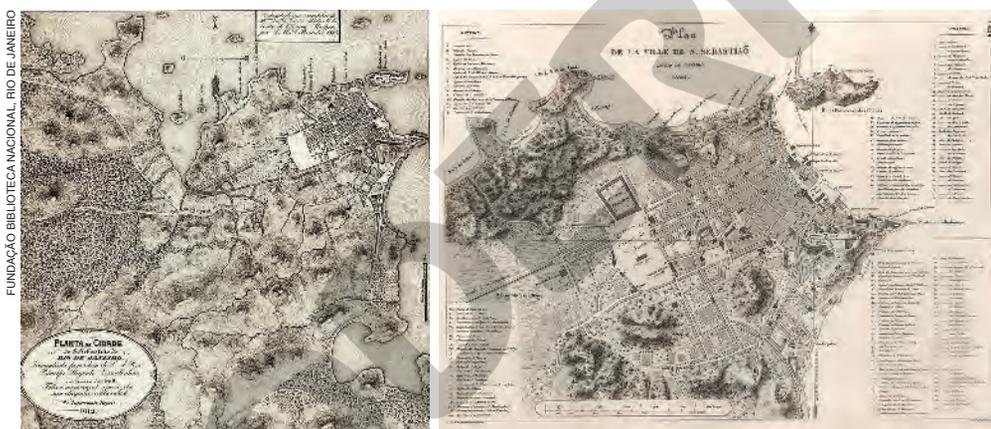
MALERBA, J. *A corte no exílio: civilização e poder no Brasil às vésperas da Independência (1808 a 1821)*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 143-144.

## Mudanças na cidade da Corte

O Rio de Janeiro passou a ocupar o papel que antes era de Lisboa: tornou-se a capital do império. Para deixar a nova capital mais parecida com a antiga, dom João fundou muitas instituições na cidade, como o Banco do Brasil, a Imprensa Régia, a Real Biblioteca (atual Biblioteca Nacional) e a Academia Imperial de Belas Artes.

Como parte do esforço de transformar o Rio de Janeiro em uma cidade “civilizada” nos trópicos, o regente também fundou teatros, organizou concertos musicais e criou o Real Horto (atual Jardim Botânico). Além disso, entre 1808 e 1821, a área urbana do Rio de Janeiro sofreu significativas mudanças, triplicando de tamanho com a criação de bairros e freguesias.

Apesar das inovações, a maior parte da população vivia em condições precárias. Sem sistema de esgoto e coleta de lixo, por exemplo, o mau cheiro e a proliferação de doenças faziam parte do cotidiano da cidade. Também faltavam água potável e moradia, principalmente para os negros escravizados e libertos.



À esquerda, planta da cidade do Rio de Janeiro em 1808. À direita, planta da cidade do Rio de Janeiro em 1820. Ao comparar as imagens, é possível perceber a ampliação do espaço urbano, com a fundação de bairros e freguesias.

## Missão Artística Francesa

Outro aspecto importante do governo joanino foi a presença de artistas e cientistas europeus no Brasil. Com a queda de Napoleão e o restabelecimento das relações diplomáticas entre Portugal e França, intelectuais franceses estiveram em território brasileiro no início do século XIX. Muitos se dedicaram a catalogar e compreender a flora e a fauna brasileira, além de estabelecer contato com as culturas indígenas da América.

Vieram ao Brasil cientistas como Auguste de Saint-Hilaire, cronistas como Ferdinand Denis e alguns artistas acadêmicos do porte de Joachim Lebreton, Nicolas-Antoine Taunay e Jean-Baptiste Debret. Esses três últimos formaram o que ficou conhecido como a Missão Artística Francesa.

- Quando se tornou capital da colônia na década de 1760, a cidade do Rio de Janeiro era precária. A chegada da Corte mudou esse cenário. Muitos autores destacam a expansão da cidade em direção aos atuais bairros de São Cristóvão e Tijuca, então arrabaldes que não estavam exatamente integrados ao centro urbano, que se concentrava especialmente em torno do Morro do Castelo.
- Ao analisar as duas plantas da cidade – de 1808 e de 1820 –, pode-se perceber a expansão e a tentativa de ordenamento do espaço, com a abertura e a retificação das vias de circulação, por exemplo. As tentativas de organizar o espaço também corresponderam a políticas de ordenação da sociabilidade e de controle social sobre a população pobre – majoritariamente escravizada.

## Circulação de ideias e padrões de comportamento

Até 1808, a impressão de livros e folhetos era proibida em toda a América portuguesa. No entanto, em sua nova sede, a monarquia não poderia funcionar sem a publicação de documentos oficiais, a atualização sobre assuntos internacionais e a divulgação de obras consideradas importantes para o bom andamento do império. Por isso, em 13 de maio de 1808 foi instalada no Brasil a Imprensa Régia, que viabilizou a circulação de ideias e de notícias.

A Imprensa Régia publicou milhares de textos relacionados não só à esfera do governo, mas também à ciência e à cultura. Entre as obras impressas no início do século XIX, algumas continham **prescrição** de conduta às mulheres, principalmente às da elite, com a descrição de comportamentos considerados adequados conforme sua origem social. Entre os aspectos valorizados, estava a **resignação**, considerada uma característica que as diferenciava das mulheres pobres.

Essa visão indicava o lugar que as mulheres deviam ocupar em uma sociedade patriarcal, marcada por regras de conduta e por um projeto civilizatório implantado para difundir no Rio de Janeiro padrões de comportamento e convivência adotados na Europa.

**Prescrição:** estabelecimento de regras e determinações.

**Resignação:** aceitação, submissão, docilidade.



### Imagens em contexto!

Jean-Baptiste Debret foi um dos principais artistas que integraram a Missão Artística Francesa. Suas obras são importantes fontes de estudo sobre o Brasil do século XIX. A imagem retrata um senhor branco, adoentado, descalço, entrando em uma igreja, onde deixará parte de sua oferenda – o restante é carregado por um jovem escravizado. Acompanhado pela filha e pelo genro, o senhor representa a figura patriarcal e devota típica da elite do período.



*Senhor convalescente*, gravura de Jean-Baptiste Debret, século XIX.

JEAN-BAPTISTE DEBRET - COLEÇÃO PARTICULAR

• No que se refere à sociabilidade da elite, observe com os estudantes a relação entre o texto e a gravura *Senhor convalescente*, de Jean-Baptiste Debret. Comente com eles que, nessa imagem, Debret apresenta uma leitura moral da devoção/caridade: ricos ou pobres, poucos entendem a verdadeira caridade cristã. Isso fica evidente no contraste entre o fato de o rico senhor estar sem sapatos para demonstrar humildade e a ostentação revelada pela quantidade de velas votivas, a maioria das quais é carregada por um escravizado.

• Peça aos estudantes que observem, na gravura de Debret, a forma como a mulher negra conduz a oferenda ao entrar na igreja: são as crianças guiadas por ela que carregam as velas. Esse era um costume popular, pois se acreditava que Deus ficaria mais contente se recebesse oferendas de crianças. Finalmente, chame a atenção deles para o que Debret representa como “a verdadeira caridade”: antes de entrar na igreja com apenas uma vela votiva, uma senhora negra pobre dá esmolas para outra ainda mais pobre.

• Se possível, análise, em sala de aula, obras de Jean-Baptiste Debret. As gravuras do século XIX feitas por esse artista, principalmente as que compõem a obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, lançada entre 1834 e 1839, são fundamentais para identificar a importância dos escravizados e de seus descendentes na cidade do Rio de Janeiro naquele contexto.

## Ampliando

No texto a seguir, Cláudia Maria das Graças Chaves trata das disputas entre grupos mercantis no Império Português, favorecendo as reflexões sobre a situação territorial do Brasil desde 1808.

“[...] A solução de Portugal para o bloqueio peninsular ibérico como a ‘opção americana’, isto é, a manutenção do domínio europeu na América dentro dela, foi inicialmente bem-sucedida e obteve apoio de outras potências europeias; entretanto, os desdobramentos da transferência do centro de poder acabaram por revelar as profundas assimetrias em partes da monarquia. A mudança da posição geográfica do centro provocou mais reações do que se poderia supor [...]. [...] A nova situação da monarquia, ao início do século XIX, fragilizava o anterior equilíbrio imperial. Enquanto os peninsulares expressavam um sentimento de perda, sobretudo nos assuntos mercantis, os americanos apostavam numa igualdade de direito e de fato. Isso implicaria adoção das formas corporativas de poder entre as elites americanas e não distinção entre os usos e costumes do novo mundo em relação ao velho continente.”

CHAVES, C. M. das G.

O outro lado do Império: as disputas mercantis e os conflitos de jurisdição no Império Luso-Brasileiro. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 12, p. 149-150, jan./jun. 2006.



### Imagens em contexto!

A aclamação de dom João VI, representada na gravura, foi comemorada durante vários meses no Rio de Janeiro, com missas, manobras militares, festas, danças e representações teatrais. O momento retratado no quadro é o da partida do rei, em que ele aparece no balcão central do edifício para ser celebrado pelo povo e receber as primeiras homenagens antes de descer para a Capela Real, onde terminaria a cerimônia de aclamação.

## Brasil: Reino Unido a Portugal e Algarves

Em 1815, com a derrota definitiva de Napoleão Bonaparte na Europa, não havia mais a ameaça que motivou o deslocamento da Corte portuguesa para o Brasil. Naquele momento, uma onda conservadora se espalhou pelo continente europeu.

Os princípios estabelecidos no Congresso de Viena, que reuniu os líderes europeus logo após as guerras napoleônicas, afetaram diretamente a vida de Portugal e, por consequência, da família real no Brasil. Pelo princípio da restauração, as antigas casas reais que governavam países europeus antes da Revolução Francesa deveriam retornar ao trono de origem.

Assim, se dom João não retornasse a Portugal, a situação de sua dinastia poderia ser declarada irregular. Isso porque o Brasil era uma colônia, e um monarca, em teoria, não poderia reinar fora da sede de seu reino. Em contrapartida, o regente português tinha receio de que seu retorno a Lisboa acelerasse a luta pela emancipação da colônia, assim como ocorria nas possessões espanholas na América.

Para estabilizar a posição do Brasil como sede da monarquia portuguesa e dar legitimidade a seu governo, no dia 16 de dezembro de 1815 dom João elevou o Brasil à condição de reino unido a Portugal e Algarves.

A instituição do novo reino implicava o adiamento, sem prazo definido, da volta de dom João a Portugal. Essa situação foi confirmada em 1816, após o falecimento da rainha dona Maria I, e em 1818, com a aclamação oficial do príncipe regente como dom João VI, rei de Portugal, Brasil e Algarves, após a Revolução Pernambucana.



Vista do Largo do Palácio no dia da Aclamação do rei D. João VI, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1839.

JEAN-BAPTISTE DEBRET - COLEÇÃO PARTICULAR

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

- A elevação da colônia à condição de reino reforçou a relação da Corte com projetos anteriores de reforma ilustrada do Império Português. Essa medida foi, de fato, uma resposta aos preceitos do Congresso de Viena. O Brasil era a principal fonte de renda e prestígio de Portugal. Era, portanto, de extremo interesse da monarquia portuguesa a permanência na América para assegurar o controle sobre o território vasto e produtor da riqueza que sustentava econômica e politicamente a realeza.

## A Revolução Pernambucana de 1817

Embora a transferência da família real portuguesa, em 1808, tenha beneficiado alguns grupos sociais no Brasil, no Norte e no Nordeste o sentimento predominante era de que o domínio colonial havia apenas trocado de cidade: da distante Lisboa para o também distante Rio de Janeiro. A população queixava-se, principalmente, dos altos impostos cobrados após a instalação da Corte no Brasil.

Nesse crescente clima de insatisfação social ocorreu, em 1817, em Pernambuco, a primeira grande revolta contra o governo de dom João. Essa capitania sofria com a queda no preço do açúcar e do algodão, principais produtos de exportação locais. A circulação das chamadas “abomináveis ideias francesas”, forma pela qual ficaram conhecidos os princípios e as ideias divulgados pelos iluministas europeus, **inflamou** ainda mais os moradores de cidades como Recife e Olinda.

A revolta se espalhou por outras capitânicas, como a da Paraíba e a do Ceará. Nessa última, destacou-se Bárbara de Alencar, ou dona Bárbara do Crato, a sertaneja inimiga do rei. Ela era uma rica proprietária de terras e de escravizados, que fazia parte de uma família bastante influente, e foi responsável pela divulgação das ideias republicanas.

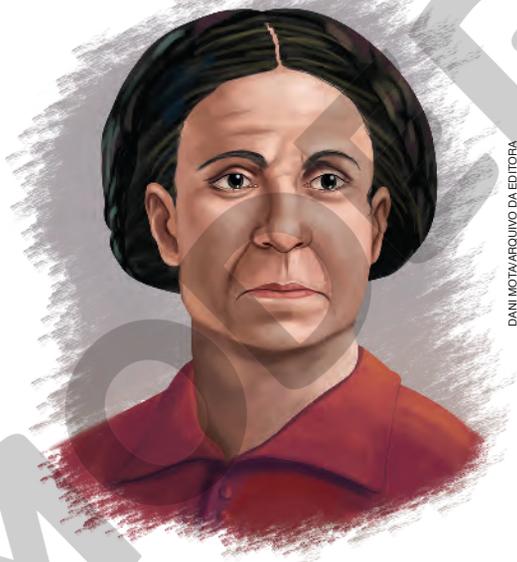
Por intermédio dos filhos, que estudavam no Seminário de Olinda, dona Bárbara conheceu os princípios do iluminismo europeu e do pensamento republicano. Com o tempo, ela se tornou uma importante defensora dessa proposta política e, em sua fazenda na Vila do Crato, na capitania do Ceará, assumiu a tarefa de atrair pessoas para a causa e fundar núcleos republicanos.

**Inflamar:** nesse contexto, exaltar, estimular.



### Imagens em contexto!

Dona Bárbara ultrapassou os limites estabelecidos para uma mulher da elite do século XIX. Aos 22 anos, casou-se sem o consentimento do pai, convencendo um padre católico a realizar a cerimônia. Pouco tempo depois, ela passou a administrar um engenho de produção de rapadura e cachaça, além de se dedicar à fabricação de tachos e panelas. Após ficar viúva, com pouco mais de 40 anos, continuou a gerenciar seus bens e a educar os filhos.



DANI MOTA/ARQUIVO DA EDITORA

Ilustração atual, feita com base em um retrato falado que teria sido pintado por Ernani Pereira, representando Bárbara de Alencar.

Ao apresentar a elevação da colônia americana à condição de reino como episódio que contribuiu para a singularidade do processo de emancipação política do Brasil, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades **EF08HI07** e **EF08HI12**. Ao tratar da Revolução Pernambucana, de seu republicanismo e de sua condição espacial periférica diante do novo centro político no Rio de Janeiro, o conteúdo se relaciona às habilidades **EF08HI05** e **EF08HI06**.

- Explore o fato de que o deslocamento do eixo político de Lisboa para o Rio de Janeiro não significou melhora na condição de vida da população de locais afastados da capital. Sobre o processo de insurreição em Pernambuco, é relevante os estudantes saberem que foi uma resposta direta ao aumento da arrecadação de impostos colocado em prática pelo governo joanino para financiar as transformações urbanas no Rio de Janeiro.
- Destaque a atuação de dona Bárbara do Crato, matriarca de muita influência na região, na Revolução Pernambucana de 1817 e, se possível, contraste as formas de atuação dela com o papel que se esperava das mulheres abastadas no Brasil do século XIX.
- É importante estabelecer ligações entre as reivindicações republicanas da Revolução Pernambucana e o contexto das revoluções atlânticas iniciadas no século XVIII, atentando-se para o fato de que essas últimas respondiam à restauração conservadora e monárquica que estava em curso na Europa após o Congresso de Viena, ocorrido entre 1814 e 1815.

## Curadoria

**Dia Internacional da Mulher: Bárbara de Alencar, a sertaneja “inimiga do rei” que se tornou a primeira presa política do Brasil (Reportagem)**

Camilla Veras Mota. *BBC News Brasil*, 8 mar. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47472962>. Acesso em: 7 maio 2022.

Nesse texto jornalístico escrito em 2019, por ocasião do Dia Internacional da Mulher, Camilla Veras Mota resgata uma importante personagem da história do Brasil: dona Bárbara de Alencar, sertaneja envolvida nos acontecimentos da Revolução Pernambucana de 1817.

## Ampliando

No texto a seguir, João Paulo Pimenta demonstra que a Revolução Pernambucana, francamente inspirada em ideias republicanas, tornou-se um exemplo a ser evitado no processo de independência que atendeu aos interesses monárquicos.

“[...] em 1817, eclodiria um movimento revolucionário na província americana de Pernambuco, e que por três meses – entre março e maio – logrou constituir uma junta de governo contrária à Corte portuguesa e ao governo monárquico sediado no Rio de Janeiro. Durante esse período, os agentes envolvidos na empreitada lograram, de modo inédito na história das contestações políticas até o momento ocorridas no mundo luso-americano, instituir efetivamente uma ordem republicana, ainda que efêmera; também, envolver politicamente uma grande diversidade de representantes de estratos que iam desde as partes mais baixas até as mais altas das hierarquias sociais. Além disso, veicularam discursos e linguagens impregnadas de referências históricas pretéritas, dentre as quais se sobressaía a francesa; mesmo assim, os Estados Unidos, o Haiti (tornado república independente em 1804) e a América espanhola não foram ignorados. [...] os pernambucanos contribuíram para uma melhor definição da negatividade que termos como ‘liberdade’ e ‘povos’ teriam caso se associassem a ‘república’; pelo menos do ponto de vista dos propugnadores da manutenção do legitimismo dinástico no mundo português. Como contraexemplo, a revolução de Pernambuco contribuiria para a independência do Brasil, indicando a conveniência [...] do que podiam ser considerados excessos destrutivos das revoluções políticas daquele tempo.”

PIMENTA, J. P. G. *Tempos e espaços das independências: a inserção do Brasil no mundo ocidental (1780-1830)*. São Paulo: Intermeios, 2017. p. 32-33.

### Imagens em contexto!

Diversos elementos do vitral exaltam a Revolução Pernambucana de 1817 e o povo pernambucano. Ao fundo, foi representada uma mulher com o barrete frígio vermelho, utilizado pelos revolucionários franceses; é, portanto, uma alusão à República Francesa e à influência do iluminismo no movimento. Em primeiro plano, foi desenhado um leão, símbolo da valentia do povo pernambucano. Note que a pata do animal está sobre a Coroa portuguesa, derrubada no chão. No centro do vitral, foram representados três integrantes do movimento feridos e outros dois resistindo e segurando a bandeira revolucionária.

## O estopim do movimento

No dia 6 de março de 1817, pessoas de diferentes camadas sociais, como comerciantes, grandes proprietários de terras, membros do clero, militares, juizes, artesãos e outros trabalhadores, tomaram as ruas de Recife e implantaram um governo provisório. Sem fazer referências ao problema da escravidão, o governo revolucionário proclamou uma república e estabeleceu a igualdade de direitos e a tolerância religiosa.

Apesar da tentativa de buscar apoio em países estrangeiros, como os Estados Unidos e o Reino Unido, o movimento foi rapidamente desarticulado e violentamente reprimido pela Coroa portuguesa. Em maio de 1817, pouco mais de dois meses após o início dos conflitos, as tropas portuguesas ocuparam Recife, derrotaram as milícias populares e começaram a executar os líderes da revolta.

Na capitania do Ceará, dona Bárbara foi acusada de participar da proclamação de uma república independente na Vila do Crato, em maio de 1817, tornando-se a primeira presa política do Brasil: foi detida, acorrentada e teve seus bens confiscados. Transferida para Fortaleza, passou três anos na prisão. A pena, no entanto, não alterou sua crença de que o Brasil deveria ser uma república. Em 1824, com 64 anos, ela participou, ao lado dos filhos revolucionários, da Confederação do Equador.

Com a repressão à Revolução Pernambucana, a situação ficou sob controle até pelo menos o início da década de 1820, quando eventos ocorridos em Portugal colocaram o Brasil nos rumos de sua independência política.

Vitral em homenagem à Revolução Pernambucana de 1817, no Palácio do Campo das Princesas, sede do governo de Pernambuco, em Recife. Foto de 2017.



142

- Caso considere pertinente, antes de explorar o boxe “Imagens em contexto!”, incentive os estudantes a interpretar os elementos do vitral em homenagem à Revolução Pernambucana e a refletir sobre eles. É possível destacar, por exemplo, no vitral, a ausência da representação da população negra, que, segundo documentos de época, foi ativa na insurreição.

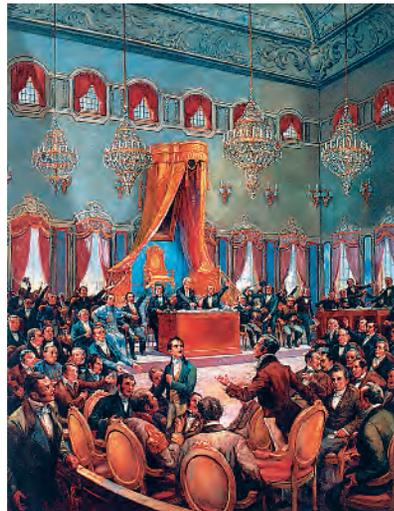
## A Revolução Liberal do Porto

Em 1815, quando dom João tomou a decisão de elevar o Brasil à categoria de reino unido, a sensação de mal-estar se acentuou em Portugal. Esse gesto político tornava clara a indisposição do monarca de retornar a Lisboa. Havia rumores e promessas vagas, mas nenhum sinal concreto de que a viagem fosse uma prioridade para dom João. Muitos portugueses consideravam a permanência da família real no Brasil uma afronta. Eles achavam que isso era uma espécie de rebaixamento da metrópole em relação à sua principal colônia.

Por isso, em 1820, os comerciantes da cidade do Porto, influenciados por ideias liberais, deram início a uma revolução. As propostas para a política portuguesa eram influenciadas por princípios iluministas: os revoltosos pediam a formação de uma regência em Lisboa, com a convocação das Cortes (espécie de Parlamento português) e a instauração de uma assembleia constituinte. Além disso, exigiam o retorno imediato de dom João VI e da família real a Portugal.

Também estava em jogo um projeto de recolonização do Brasil, com a reconstrução do pacto colonial e o fim da condição de reino unido, alcançada em 1815.

Pressionado por esses acontecimentos, dom João VI anunciou sua partida em 1821 e, por decreto, entregou a seu filho dom Pedro a regência do Brasil.



Sessão das Cortes de Lisboa, pintura de Oscar Pereira da Silva, 1922.

### Imagens em contexto!

No centro da gravura, uma figura feminina segura uma bandeira com a inscrição "Constituição". Com essa imagem, o artista buscou valorizar o movimento liberal de 1820. Essa revolução teve uma série de desdobramentos em Portugal e no Brasil. O movimento pela mudança da ordem política em Portugal e pela promulgação de uma constituição era contraditório, porque a aplicação das ideias liberais portuguesas não se estendia ao Brasil, para o qual se previa um projeto de recolonização.



Pacto do 24 de agosto de 1820, gravura do século XIX.

- Aborde a relação direta desse episódio da história portuguesa com o processo de independência do Brasil. Mostre aos estudantes que os propagadores dos ideais liberais em Portugal não reconheciam o mesmo grau de direitos e de autonomia ao reino unido na América e que, diante de um projeto de recolonização, a elite do centro-sul do Brasil começou a articular com o imperador a emancipação política do território.

- Comente com os estudantes que a Revolução Liberal ia ao encontro dos ideais da restauração estabelecidos no Congresso de Viena. Além disso, o movimento acirrou várias disputas envolvendo agentes de diferentes espaços de poder interessados em manter posições econômicas. Em Portugal e no Brasil, liberais e absolutistas se defrontaram em razão da identificação política. Já os comerciantes portugueses se ressentiam dos privilégios concedidos ao Brasil, defendendo, no limite, o que seria visto como uma recolonização do Brasil.

- Destaque que a gravura *Pacto do 24 de agosto de 1820* apresenta alegorias da liberdade associadas ao universo imagético e ideológico da Revolução Francesa.

## Curadoria

*O apoio popular à monarquia no contexto das revoluções liberais: Brasil e Portugal (1820 e 1834) (Artigo)*

Andréa Lisly Gonçalves. *Varia História, Belo Horizonte*, v. 35, n. 67, p. 241-272, jan./abr. 2019.

Nesse artigo, Andréa Lisly Gonçalves trata da adesão popular à monarquia e da formulação da relação simbólica entre a população e os monarcas dom Pedro I, IV de Portugal, e dom Miguel no contexto aberto pelas revoluções liberais. A autora revela a complexidade da relação das camadas subalternas com o imaginário monárquico, que podia ser manipulado ou concebido como parte da luta simbólica por liberdade.

Ao evidenciar os grupos em disputa e as especificidades do processo de emancipação no Brasil, abre-se a possibilidade de compará-los com os envolvidos na independência das demais colônias da América. Assim, o conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI13, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5** e da **Competência Específica de História nº 2**.

### Ampliando

No texto a seguir, a historiadora Gladys Ribeiro trata da participação política de homens pobres e negros no processo de independência do Brasil.

“[...] O movimento da população negra constituía-se sempre em ameaça à liberdade porque espreitava uma outra leitura desta, ou, melhor dizendo, deste desejo de autonomia, que se traduzia em práticas sociais e políticas diferenciadas. Nos documentos do Primeiro Reinado e dos primeiros anos da Regência, a tropa e o povo aparecem atuando decisivamente em todos os episódios [...]. Não como elemento figurante, mas conduzindo conjunta e efetivamente os fatos, gritando palavras de ordem em defesa de uns e de outros [...]. Nas suas ações havia claramente uma finalidade a qual podemos, grosso modo, chamar de um projeto político. Igualmente a reivindicação da liberdade, como uma forma de autonomia e de participação, estava presente.”

RIBEIRO, G. S. O desejo da liberdade e a participação de homens livres pobres e “de cor” na Independência do Brasil. *Cadernos Cedex*, Campinas, SP, v. 22, n. 58, p. 30, dez. 2002.

### Imagens em contexto!

Diante da volta de dom João VI para Portugal e da articulação de um projeto de recolonização do Brasil, o rei tinha receio de que sua ausência favorecesse a união de integrantes da elite brasileira para romper com o governo português. O quadrinho ressalta a preocupação da família real em manter o poder, mesmo que a solução fosse promover a emancipação política do Brasil liderada por dom Pedro.

## A independência do Brasil

Quando dom Pedro se tornou regente, três grupos da elite disputavam o poder no Brasil: o dos grandes proprietários de terra, o formado por profissionais liberais e comerciantes brasileiros e o dos comerciantes de origem portuguesa. Os dois primeiros não queriam que o Brasil voltasse a ser colônia, mas tinham projetos diferentes para o futuro do reino unido a Portugal.

A aristocracia brasileira não queria a independência por medo de que houvesse uma guerra, a qual poderia armar a população e provocar mudanças sociais desfavoráveis à elite. Preferia, por isso, manter o Brasil na situação de reino unido a Portugal: não haveria soberania, mas seria possível manter os portos abertos às nações amigas, preservando as liberdades conquistadas a partir de 1808.

Já os profissionais liberais e comerciantes brasileiros, de modo geral, queriam a emancipação política e o estabelecimento de uma república.

O último grupo, por sua vez, formado por comerciantes portugueses inspirados pela Revolução Liberal do Porto, desejava que o Brasil voltasse a ser colônia.

Enquanto esses setores discutiam o futuro político da parte do império na América, as Cortes portuguesas em Lisboa, convocadas durante a Revolução Liberal do Porto, tentavam colocar em prática o projeto de recolonização do Brasil, limitando o poder de dom Pedro e exigindo seu retorno a Portugal.



Trecho da obra *História do Brasil em quadrinhos*, de Edson Rossato, Jota Silvestre, Celso Kodama, Laudo Ferreira e Omar Viñole. São Paulo: Europa, 2008. p. 38.

144

### Curadoria

#### *A Independência do Brasil* (Livro)

Iara Lis C. Souza. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

Nesse livro, Iara Lis C. Souza analisa, em linguagem simples, direta e acessível, os episódios relacionados ao processo de independência do Brasil, desde o famoso grito do Ipiranga até a consolidação da soberania nacional e o reconhecimento internacional do Brasil como nação emancipada de Portugal.

Citações do segundo e do terceiro parágrafos foram retiradas de: DIÁRIO do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, n. 9, 10-11.

Os partidários da independência, cada vez mais exaltados, pressionavam dom Pedro para que desobedecesse ao pai e ao chamado das Cortes portuguesas, que não queriam que ele permanecesse na colônia. Em 9 de janeiro de 1822, o regente recebeu uma petição solicitando sua permanência em território brasileiro.

A reação do príncipe foi publicada no dia seguinte em um edital do Senado na Câmara, no *Diário do Rio de Janeiro*: “Convencido de que a presença de Minha Pessoa no Brasil interessa ao bem de toda a Nação Portuguesa, e conhecendo que a vontade de algumas Províncias o requer, demorarei a Minha saída, até que as cortes, e Meu Augusto Pai, e Senhor, deliberem a este respeito com perfeito conhecimento das circunstâncias que tem ocorrido”.

No dia seguinte, o texto foi editado e republicado, ficando mais pomposo, heroico e decidido: “Como é para o bem de todos, e felicidade geral da Nação estou pronto; diga ao Povo que fico”. Esse episódio ficou conhecido como Dia do Fico.

Diante da postura de dom Pedro, as Cortes portuguesas decidiram interferir diretamente na administração do príncipe regente. A resposta de dom Pedro foi o Decreto do Cumpra-se, segundo o qual só vigorariam no Brasil novas leis portuguesas que recebessem a aprovação dele. O regente foi aclamado defensor perpétuo do Brasil ao proibir a entrada das tropas portuguesas em território brasileiro.



Paço Imperial, no Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2020.



Publicação do *Diário do Rio de Janeiro*, de 11 de janeiro de 1822, com o anúncio da decisão de dom Pedro de ficar no Brasil.

### Imagens em contexto!

Foi em uma das janelas do Paço Imperial, edifício em que a família real portuguesa residia, que dom Pedro anunciou que ficaria no Brasil. Na época, o edifício era chamado de Paço Real. Hoje, o local abriga um centro cultural que pode ser visitado, e o edifício é tombado pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional (Iphan) por sua importância histórica.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL, RIO DE JANEIRO

CESAR LIMA/SHUTTERSTOCK

## Atividade complementar

Retome o conteúdo do capítulo 6 e construa com os estudantes um sincronótico, isto é, uma cronologia histórica da independência das colônias na América. Um quadro sincronótico é um excelente meio para simbolizar a simultaneidade do tempo histórico e a percepção das diferenças entre os processos de determinada conjuntura. É possível organizar a atividade em duas etapas. Na primeira, elabore um quadro comparativo entre Brasil, América espanhola e Haiti, com os seguintes itens: os grupos sociais e personagens; as ideias e as reivindicações mobilizadas; as soluções políticas encontradas e as formas de organização dos novos Estados. Na segunda, construa um quadro sincronótico evidenciando, em cada caso, os movimentos e os eventos políticos significativos ocorridos entre as décadas de 1770 e 1820. Dessa forma, os estudantes poderão ampliar a percepção sobre tais eventos, além de estabelecer importantes comparações entre eles.

- No texto-base, enfatiza-se o protagonismo de alguns grupos e personagens que, de fato, lideraram o processo. Porém, como lembrado anteriormente, os eventos mobilizaram amplas camadas da população, incluindo os grupos subalternos. É importante ressaltar isso para os estudantes, considerando que o controle social e policial sobre escravizados, libertos e brancos pobres limitava suas reivindicações de liberdade. De todo modo, a historiografia contemporânea vem destacando a atuação de variados grupos sociais no processo de emancipação.
- Note que, no texto-base, é destacada a continuidade da dependência econômica do país diante da mais poderosa potência europeia da época, o Reino Unido, que se tornaria fiador do processo e do reconhecimento da independência brasileira.

## Agora é com você!

1. Em 1815, a sensação de mal-estar em Portugal se acentuou com a decisão de dom João de elevar o Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves. Esse gesto político escancarava a indisposição do monarca de retornar a Lisboa. Havia rumores e promessas vagas, mas nenhum sinal concreto de que a viagem estivesse nos horizontes mais imediatos de dom João. Muitos portugueses consideravam a permanência da família real no Brasil uma afronta, pois para eles representava uma espécie de rebaixamento do reino europeu em relação a sua principal colônia.

2. Eles reivindicavam a elaboração de uma Constituição que diminuísse o poder real e a volta da Corte portuguesa a Lisboa. Os liberais também exigiam a reconstrução do pacto colonial e o fim da condição de reino unido alcançada pelo Brasil em 1815. A luta por maior participação política em Portugal pode ser considerada contraditória diante da defesa, pelos liberais portugueses, da manutenção do pacto colonial.

3. O processo de emancipação política não resultou em independência econômica, pois o Brasil passou a depender do Reino Unido. Além disso, a mão de obra continuou majoritariamente a ser de escravizados, a economia permaneceu agrária e exportadora de matérias-primas e a monarquia foi mantida como forma de governo.



Monumento à independência do Brasil, em São Paulo (SP). Foto de 2018.



### Imagens em contexto!

Na tirinha, o personagem Armandinho ironiza o fato de o Brasil ter sido explorado economicamente não apenas por Portugal, mas também por outros países durante o período colonial. Ao longo do tempo, o dia 7 de setembro de 1822 tornou-se um marco nacional. Além das pinturas sobre o evento, destacam-se os monumentos, como o erguido no Parque da Independência, em São Paulo, que homenageia o processo de forma idealizada e heroica.

## A proclamação da independência

A campanha por uma emancipação política do Brasil que preservasse a unidade territorial e a centralização das decisões no Rio de Janeiro ampliou-se. Liderada por José Bonifácio de Andrada e Silva e seus irmãos, todos ligados a dom Pedro, essa visão da independência tinha amplo apoio político da esposa do príncipe regente, a influente dona Leopoldina, descendente dos Habsburgo austríacos, que permanecia fiel aos princípios do absolutismo.

Pressionado pela elite e aconselhado pela futura imperatriz, dom Pedro proclamou a independência do Brasil em 7 de setembro de 1822. Apesar de ser uma convenção, a data afirmou-se na história nacional como o momento de surgimento da nação brasileira.

Após a proclamação, o Brasil ainda enfrentou uma série de conflitos para conquistar a emancipação política, como você estudará no capítulo 8. Esses confrontos ocorreram

porque províncias como a do Grão-Pará, a do Maranhão e a do Piauí não aderiram de imediato à independência. Também houve conflitos na Bahia e na Cisplatina.

A independência teve muitas limitações, pois não houve mudanças na estrutura da sociedade. Ademais, o Brasil não conquistou a independência econômica, pois saiu da influência portuguesa e se tornou dependente do Reino Unido. A mão de obra continuou vinculada ao trabalho escravo e a economia permaneceu com sua estrutura agrária e exportadora de matérias-primas. Além disso, diferentemente dos vizinhos americanos, o Brasil manteve a monarquia como forma de governo.



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2019.

## Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Explique como foi recebida em Portugal a elevação do Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves, em 1815.
2. O que os liberais reivindicavam durante a Revolução Liberal do Porto? Explique a contradição do movimento que ameaçava os grupos brasileiros.
3. Explique as limitações do processo de independência do Brasil.

## Orientação para as atividades

Os procedimentos necessários para realizar as atividades propostas no boxe “Agora é com você!” (identificar, descrever e explicar) já são conhecidos pelos estudantes. Na atividade 2, eles devem explicar uma contradição entre discurso e posicionamento político. É importante explorar mais detidamente esse aspecto próprio das ideologias políticas, que traduzem interesses supostamente gerais, mas na prática favorecem interesses específicos.

## Cruzando fronteiras

Na abertura deste capítulo, você conheceu algumas das características do quadro *Independência ou morte*, produzido pelo pintor Pedro Américo em 1888. Esse artista não foi o único a representar a proclamação da independência do Brasil. Antes dele, em 1844, o francês François-René Moreaux retratou sua versão dos acontecimentos.

Nas pinceladas do artista francês, dom Pedro foi representado como um herói popular aclamado pelo povo. Em vez de erguer a espada, ato que remete à guerra, como aparece na representação feita por Pedro Américo, na pintura de Moreaux, reproduzida a seguir, dom Pedro eleva ao céu o próprio chapéu, gesto acompanhado pela população que o cerca em clima de alegria e celebração.



FRANÇOIS-RENÉ MOREAUX - MUSEU IMPERIAL, PETROPOLIS

*A proclamação da independência*, pintura de François-René Moreaux, 1844.

Os dois pintores deram sentidos diferentes ao mesmo evento, produzindo formas distintas de relembrar a proclamação da independência.

Ambos os quadros foram produzidos por encomenda: o de François-René Moreaux foi produzido a pedido do Senado imperial; já *Independência ou morte*, de Pedro Américo, foi encomendado pelo imperador dom Pedro II.

Analise a pintura *A proclamação da independência*, leia a legenda e retome o quadro *Independência ou morte*, de Pedro Américo, na página 132. Depois, faça as atividades propostas a seguir.

Responda no caderno.

1. Aponte as diferenças entre a obra de Pedro Américo e a de François-René Moreaux, considerando os grupos sociais representados, as ações dos personagens, os objetos que aparecem nas pinturas e os gestos feitos por dom Pedro.
2. Que percepção sobre a independência do Brasil cada artista representou? Utilize elementos das pinturas para justificar sua resposta.

147

## Cruzando fronteiras

Nessa seção, promove-se a comparação entre a pintura *Independência ou morte*, de Pedro Américo, e a obra *A proclamação da independência*, do pintor François-René Moreaux, a fim de explorar uma ideia fundamental para o desenvolvimento do capítulo: a consciência de que eventos históricos podem ser representados de maneiras distintas na esfera da cultura. Retome com os estudantes a discussão da abertura do capítulo e indique a forma pela qual esse evento foi, ao longo dos anos, representado como fundante da nação brasileira.

### Atividades

1. François-René Moreaux representou dom Pedro I como herói popular, no centro da tela, levantando o chapéu ao lado do povo. Nessa pintura, o povo ganhou importância no acontecimento a fim de legitimar a ação de dom Pedro I. Dessa forma, Moreaux atribuiu uma dimensão civil ao movimento, em contraposição ao caráter militar, elitista e triunfante retratado na pintura de Pedro Américo.
2. Na obra de Pedro Américo, dom Pedro I é representado como herói militar. A guarda é destacada e o povo está à margem do fato histórico, representado por um camponês com seu carro de boi, no canto inferior esquerdo do quadro. Dessa forma, o artista buscou retratar a independência dando destaque ao caráter elitista e triunfante do evento, dando ênfase à ação individual do príncipe regente. Já na obra de François-René Moreaux, dom Pedro I é representado como um herói popular, aclamado pelo povo. Em vez do gesto belicista de erguer a espada, dom Pedro I eleva ao céu o próprio chapéu, gesto acompanhado pela população em clima de euforia e celebração.

## Interdisciplinaridade

Por envolver a análise das pinturas, a seção 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”.

Por solicitar que os estudantes reflitam sobre a prática da capoeira, a atividade 3 contribui para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 2, nº 3 e nº 7** e das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 6**. E, por envolver a análise de um documento histórico sobre a circulação de mercadorias, a atividade 4 contribui para o desenvolvimento das **Competências Específicas de História nº 5 e nº 6**.

## Atividades

### Organize suas ideias

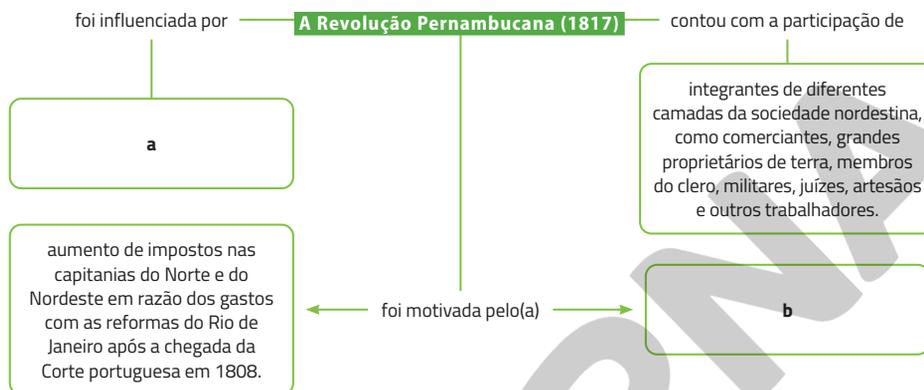
1. a) Ideias iluministas ou Revolução Francesa;  
b) Crise generalizada na venda de algodão e do açúcar, principais produtos da região.
2. a) F; b) V; c) V; d) F; e) F.

## Atividades

Responda no caderno.

### Organize suas ideias

1. Analise o esquema a seguir e, no caderno, complete-o com as informações dos campos *a* e *b*.



2. As afirmações a seguir se referem ao processo de independência do Brasil. No caderno, identifique as verdadeiras e as falsas.

- a) Foi articulado pelas Cortes portuguesas (Parlamento), descontentes com a elevação do Brasil à categoria de reino unido a Portugal e Algarves, em 1815.
- b) Contou com a influência da imperatriz dona Leopoldina, que temia o constitucionalismo português e permanecia fiel aos princípios do absolutismo.
- c) Teve origem nas disputas políticas que se acentuaram a partir de 1821 entre dom Pedro e as Cortes portuguesas, que pretendiam colocar em prática um projeto de recolonização do Brasil.
- d) Modificou parcialmente as estruturas do reino unido, pois, apesar de manter o latifúndio, a monocultura e a escravidão, transformou o Brasil em uma república.
- e) Modificou radicalmente as estruturas do Brasil, colocando fim à escravidão e ao regime monárquico.

### Aprofundando

3. Com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808, diversas adaptações foram feitas na cidade do Rio de Janeiro. Entre elas estavam a revitalização da cidade e até a tentativa de impor mudanças nos hábitos da população. Assim, a Coroa portuguesa passou a reprimir práticas culturais de origem africana, como a capoeira e o candomblé, que acabaram virando caso de polícia. Sobre os significados atribuídos à capoeira, no passado e no presente, leia atentamente o texto a seguir. Depois, faça o que se pede.

“[...] A capoeira é oriunda da experiência sociocultural de africanos e seus descendentes no Brasil. Conta em sua trajetória histórica a força da resistência contra a escravidão e a síntese da expressão de diversas identidades étnicas de origem africana. [...] Ao mesmo tempo, como acontece com o carnaval e o samba, ela é uma rica expressão da cultura afro-brasileira, tanto no Brasil como no exterior. A maior prova disso foi o registro da capoeira, em 2008, como bem da cultura imaterial do Brasil, por indicação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, órgão do Ministério da Cultura (IPHAN/MinC). [...]

[...] A história da capoeira foi marcada por perseguições policiais, prisões, racismo e outras formas de controle social que os agentes dessa prática cultural experimentaram em sua relação com o Estado brasileiro. [...]

### Aprofundando

- a) A prática da capoeira é considerada um dos ícones da cultura afro-brasileira, ao lado do samba e do carnaval. Prova disso, segundo o texto, foi o registro da capoeira, em 2008, como bem da cultura imaterial do Brasil, por indicação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).
- b) Não. No início do século XIX, a prática da capoeira foi criminalizada e seus praticantes, perseguidos. Ela era associada principalmente à desordem pública.

Continua

[...]

Os significados atribuídos à capoeira, através de diferentes discursos, variaram bastante ao longo de sua história. Durante a maior parte do século XIX até as três primeiras décadas do século XX, a capoeira sempre esteve associada ao mundo do crime. Poucas vezes ela foi compreendida como uma prática cultural pertinente à sociedade brasileira. [...]

[...]. [a capoeira] foi citada na documentação policial, como uma atividade predominantemente de escravos.”

OLIVEIRA, J. P. de; LEAL, L. A. P. *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil*. Salvador: Edufba, 2009. p. 43, 44, 48, 50.

- a) Segundo o texto, qual é o *status* conferido atualmente à prática da capoeira?
- b) É possível afirmar que a capoeira sempre foi encarada dessa forma? Justifique.
- c) Relacione a repressão à capoeira no início do século XIX ao projeto da Corte de dom João no Brasil.
4. Em 28 de janeiro de 1808, dom João assinou o Decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas. O fim do monopólio comercial português sobre o Brasil aumentou a sensação de ruptura com o passado. De acordo com documentos da época, a ação do príncipe regente promoveu o fim dos “grilhões coloniais” na América. Para muitos historiadores, essa medida encerrou, de fato, o período colonial brasileiro. Leia atentamente os trechos dessa carta régia reproduzidos a seguir para fazer a atividade.

“Conde da Ponte, do meu Conselho, governador, e capitão general da capitania da Bahia, Amigo. [...] Atendendo à representação que fizestes subir à minha real presença sobre se achar interrompido e suspenso o comércio desta capitania com grave prejuízo dos meus vassallos, e da minha Real Fazenda, em razão das críticas, e públicas circunstâncias da Europa; [...] sou servido ordenar **interina**, e provisoriamente, [...] o seguinte.

Primeiro: Que sejam admissíveis nas **Alfândegas** do Brasil todos, e quaisquer gêneros, **fazendas**, e mercadorias transportadas, ou em navios estrangeiros das potências que se conservam em paz e harmonia com a minha Real Coroa, ou em navios dos meus vassallos [...]. Segundo: Que não só os meus vassallos, mas também os **sobreditos** estrangeiros possam exportar para os portos que bem lhes parecer a benefício do comércio, e agricultura, que tanto desejo promover, todos e quaisquer gêneros, e produções coloniais, à excepção do pau-brasil, ou outros notoriamente **estancados** [...]”

DOM JOÃO VI. [Correspondência]. Destinatário: Conde da Ponte. Salvador, 28 jan. 1808. 1 carta. *O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira*. Disponível em: [http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5251:sala-de-aula&catid=121&Itemid=496/](http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5251:sala-de-aula&catid=121&Itemid=496/). Acesso em: 25 fev. 2022.

- a) No documento, o príncipe regente afirma que o comércio da capitania da Bahia estava suspenso por causa das “críticas e públicas circunstâncias da Europa”. Explique que circunstâncias eram essas.
- b) Que condições o príncipe regente estabeleceu para a admissão das mercadorias transportadas nas alfândegas do Brasil? Que países eram favorecidos e desfavorecidos por essas condições? Justifique sua resposta.
- c) Segundo a carta de dom João, o que os estrangeiros poderiam exportar? Por que, para muitos historiadores, essa medida pôs fim ao sistema colonial?

**Grilhão:** nesse contexto, ligação que aprisiona.

**Interino:** passageiro, temporário.

**Alfândega:** repartição localizada em fronteiras e portos onde se examinam bagagens e mercadorias e se cobram taxas sobre a entrada e a saída de produtos.

**Fazenda:** conjunto de gêneros destinados à venda.

**Sobredito:** aquilo que foi mencionado anteriormente.

**Estancado:** nesse contexto, monopolizado.

4. a) O texto faz referência à invasão de Portugal pelas tropas napoleônicas, consequência direta do Bloqueio Continental instituído pelo imperador francês em 1806. O fato de a economia portuguesa depender do Reino Unido tornava dom João inimigo do Estado francês. Diante da iminente invasão de Portugal, que acabou ocorrendo em 1807, dom João tomou a iniciativa de transferir a Corte portuguesa para o Brasil, chegando a Salvador em janeiro de 1808.

b) As condições estabelecidas pelo príncipe regente para admissão de mercadorias nas alfândegas brasileiras dependiam da relação do Império Português com o país de origem do navio estrangeiro. Apenas seriam aceitas mercadorias de países que estivessem “em paz e harmonia” com o império e de vassallos da Coroa portuguesa. Um país favorecido por essas medidas foi o Reino Unido, pois seus produtos entraram imediatamente nos portos brasileiros. Um país desfavorecido foi Portugal, pois perdeu a exclusividade do comércio com a colônia.

c) Segundo a carta de dom João, os estrangeiros poderiam importar qualquer mercadoria da colônia, menos o pau-brasil e outros gêneros que fossem monopolizados pela Coroa. Essa medida pôs fim ao sistema colonial, segundo muitos historiadores, porque colocou fim ao chamado pacto colonial e ao monopólio comercial exercido pela metrópole portuguesa sobre o Brasil, constituindo o primeiro passo importante em direção à emancipação da colônia.

#### Continuação

c) No início do século XIX, dos cerca de 50 mil habitantes do Rio de Janeiro, aproximadamente um terço era de origem africana. A composição da população, majoritariamente negra e mestiça, era vista pelos europeus como um entrave ao ideal civilizatório português. Parte do projeto de revitalização do Rio de Janeiro, para ser transformado na capital do império, passou pela normatização de hábitos e costumes. Com base nessa lógica, práticas culturais de origem africana passaram a ser coibidas. Por isso, como assegura o texto, durante a maior parte do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, a capoeira foi associada ao crime, sendo citada nos documentos policiais como atividade predominantemente de escravizados.

## Abertura

O diálogo proposto introduz uma problemática fundamental para o desenvolvimento dos capítulos e dos temas seguintes: a que envolve a noção de Estado-nação. Nesse momento, não se pretende aprofundar o entendimento desse importante conceito político (o que será feito nos capítulos seguintes), mas propor uma reflexão inicial sobre a ideia de pertencimento nacional, bem como a noção de que todo país é, em última instância, uma comunidade imaginada. A emancipação política do Brasil criou necessidades e demandas, como a de elaboração de um projeto político nacional que unificasse ou congregasse as diferenças regionais existentes no início do século XIX. Elaborado no Rio de Janeiro, esse projeto político encontrou resistência nas diversas províncias do país. É importante que os estudantes compreendam a formação do Estado nacional brasileiro como um longo processo, que não foi pacífico.

### Atividades

1. Jean-Baptiste Debret representou o império como uma figura alegórica feminina, no centro da cena, no ponto de convergência dos demais elementos. Aos pés da figura imperial, nos degraus, há uma cornucópia, símbolo de abundância. Foram incluídos na imagem, ainda, uma mulher branca (ajoelhada) e um homem negro (à esquerda), oferecendo suas crianças ao império. Além deles, negros, brancos e mestiços, escravizados e militares, armados, conferem legitimidade ao império nascente. À esquerda, indígenas com traços europeus foram representados ao fundo, também armados, reverenciando o trono brasileiro. Outros elementos importantes para a compreensão dessa alegoria são as colunas clássicas, com cariátides, que envolvem o império de uma ancestralidade que se sobrepõe à dos indígenas (representados em segundo plano), e as palmeiras e as frutas, que concorrem para revestir de singularidade o império que se ergue nos trópicos.

## CAPÍTULO

# 8

## Primeiro Reinado e período regencial

No início do século XIX, logo após a independência do Brasil, não havia consenso sobre o termo adequado para se referir às pessoas nascidas no país. Havia quem as chamasse *brasilia-nas*, *brasilenses* e até mesmo *brasílicas*.

Além dessa questão pontual, a independência suscitou debates sobre outros problemas: como unificar politicamente diferentes culturas, territorialidades, línguas, tradições e formas de organização social? Como construir o sentido da união nacional? A unificação do Brasil e a construção da identidade nacional foram um longo processo, que atravessou o governo de dom Pedro I e o de dom Pedro II.



Gravura em pano de boca feita por Jean-Baptiste Debret em 1822 para o evento de coroação de dom Pedro I como imperador do Brasil no Teatro Real de São João, no Rio de Janeiro. *Pano de boca* é uma das formas como são chamadas as cortinas dos teatros.

Responda oralmente.



1. De que maneira o artista representou a formação da nação brasileira?
2. Você se identifica como brasileiro? Que elementos presentes em seu cotidiano contribuem para que você se caracterize dessa maneira?

2. É importante que os estudantes manifestem a própria opinião a respeito do tema. Converse com eles sobre o fato de que o sentimento de pertencimento a uma nação envolve aspectos subjetivos e objetivos. Um desses aspectos é a presença do Estado na burocracia, na cobrança de impostos, na oferta de serviços como os de saúde e educação, na realização das eleições, nos símbolos públicos, como a bandeira e o hino nacionais, e no uso da língua oficial.

Dados numéricos sobre a Batalha do Jenipapo foram retirados de: VARNHAGEN, F. A. de. *História da independência do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2010. p. 409.

## A consolidação da independência

Os Estados Unidos foram o primeiro país da América a reconhecer a independência do Brasil, em 1824. Para obter o reconhecimento europeu, porém, o Estado brasileiro precisou da ajuda financeira e diplomática do Reino Unido. Em troca da intermediação, o Reino Unido exigiu que os tratados de 1810 fossem renovados por mais catorze anos e que as autoridades brasileiras assumissem o compromisso de encerrar o tráfico de africanos escravizados em seu território.

Desde o Congresso de Viena, ocorrido entre 1814 e 1815, o reconhecimento da independência política de uma colônia pelos países europeus só era possível depois que a ex-metrópole o tivesse feito. Isso ocorreu em 29 de agosto de 1825. Após a intervenção diplomática do Reino Unido, o governo brasileiro se comprometeu a pagar uma pesada indenização a Portugal, o que incluía os custos dos objetos deixados no Rio de Janeiro, como armas, objetos de prata, navios de guerra e os livros da Biblioteca Real. O Brasil teve ainda de assumir uma dívida de Portugal com o Reino Unido.

Além do uso da diplomacia na construção de arranjos políticos, a consolidação da ruptura com Portugal envolveu confrontos violentos.

Na Bahia, por exemplo, a independência do Brasil é celebrada em 7 de setembro, mas também em 2 de julho, porque foi nesse dia, em 1823, que ocorreu a derrota das tropas portuguesas. No imaginário popular, a luta pela independência na Bahia foi um gesto coletivo protagonizado pelo povo da província.

Houve enfrentamentos armados também em outras províncias, como a do Piauí, a do Pará, a do Maranhão e a da Cisplatina, atual território do Uruguai, incorporado ao Brasil durante o governo de dom João VI. Não existem estatísticas precisas a respeito do número de mortos, mas estima-se que a guerra de independência tenha custado a vida de milhares de pessoas.



### Imagens em contexto!

A Batalha do Jenipapo, que ocorreu em 1823 no Piauí, foi um dos principais conflitos decorrentes do processo de independência do Brasil. Estimativas apontam pelo menos 200 soldados brasileiros mortos durante a batalha, número superior ao das mortes contabilizadas na Bahia no mesmo período.

Cemitério do Batalhão, onde estão enterrados participantes da Batalha do Jenipapo, em Campo Maior (PI). Foto de 2022.

## Objetivos do capítulo

- Caracterizar a atuação do Estado imperial brasileiro na busca por legitimidade interna e externa.
- Apresentar os debates políticos que resultaram no fechamento da Assembleia Constitucional de 1823 e na outorga da Constituição de 1824.
- Descrever o contexto de eclosão e a repressão da chamada Confederação do Equador.
- Analisar os diversos grupos políticos que se formaram no período regencial, suas disputas por poder e, principalmente, o debate entre o centralismo político e a defesa da autonomia provincial.
- Identificar os atores sociais das rebeliões regenciais, bem como suas demandas políticas, com destaque para a Cabanagem, a Balaiada, a Revolta dos Malês, a Revolução Farroupilha e a Sabinada.

## Justificativa

A relevância dos objetivos listados para este capítulo está relacionada à compreensão dos processos que envolveram a independência do Estado brasileiro, os quais, além das questões políticas e econômicas, produziram importantes transformações socioculturais, como a invenção de uma história e de uma identidade única para todos os habitantes do território. A análise dos interesses dos diversos grupos políticos durante o período regencial, assim como a caracterização crítica das rebeliões regenciais, almeja incentivar nos estudantes as habilidades de contextualização e interpretação, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, na medida em que possibilitam o relacionamento desses objetos de estudo às estruturas e formas de pensar específicas de uma época.

- Chame a atenção dos estudantes para o problema da extinção do tráfico de pessoas escravizadas na dinâmica da política internacional, pois o processo de construção do Estado brasileiro e sua unidade territorial estavam fortemente vinculados à escravidão e sua manutenção.
- Na cultura de história mais difusa, ou no que pode ser chamado de senso comum histórico mediano, são comuns as representações do caráter pacífico da história brasileira, particularmente do processo de independência, quando comparado às lutas por emancipação das colônias espanholas. Questionar a imagem de uma história pouco conflituosa e violenta não significa exaltar o conflito ou a violência, mas reconhecer ambos como partes integrantes dos processos políticos que exigem compreensão e posicionamento ético.

- Destacam-se, nesta página, personagens femininas que participaram do processo da independência. Pretende-se promover um contraste entre essa abordagem do evento e a canônica, que destaca os personagens masculinos e mais diretamente vinculados ao poder político, como dom Pedro I e José Bonifácio.

- Ao tratar do título póstumo concedido a Maria Quitéria, comente com a turma que os anos 1990 foram marcados por uma série de transformações na composição do exército brasileiro, decorrentes de transformações na sociedade. Essas mudanças possibilitaram o reconhecimento do protagonismo feminino e da importância das mulheres na história. Seguindo essa lógica, lembre aos estudantes que são as questões do presente que redirecionam o olhar para o passado.

### Dica

#### LIVRO

**Maria Felipa: uma heroína baiana**, de Livia Prata. Rio de Janeiro: [edição da autora], 2018. Disponível em: <https://liviaprata.com.br/maria-felipa>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Nesse livro ilustrado, é narrada a história de Maria Felipa, que lutou na ilha de Itaparica, na Bahia, pela independência brasileira, liderando um grupo de 40 mulheres contra os portugueses.

Dados numéricos sobre Maria Felipa foram retirados de: FARIAS, E. K. V. de. *Maria Felipa de Oliveira: heroína da independência da Bahia*. Salvador: Quarteto, 2010. p. 33.

### Mulheres na luta pela independência

Durante todo o processo de independência, diversas mulheres se destacaram. Uma delas foi a escravizada liberta Maria Felipa. Em 1823, na Bahia, ela liderou várias mulheres que atearam fogo em 42 embarcações de Portugal que atacariam os grupos defensores da independência.

Também na Bahia, antes mesmo do grito do Ipiranga, destacou-se a **abadessa** Joana Angélica, que morreu em fevereiro de 1822, enquanto defendia o convento de Nossa Senhora da Conceição da Lapa, em Salvador, da invasão de tropas portuguesas, transformando-se na primeira heroína da independência do Brasil. Os portugueses decidiram realizar esse ataque após ouvir boatos de que o convento abrigava tropas leais ao projeto emancipador.

Outra mulher que exerceu papel de destaque nesse contexto foi Maria Quitéria, conhecida como soldado Medeiros. Ela foi oficialmente a primeira mulher brasileira a integrar uma unidade militar no país.

Em 1822, contrariando a decisão do pai, Maria Quitéria se juntou às tropas que combatiam os portugueses no movimento de independência do Brasil e participou da Batalha de Piraiá, que definiu as lutas pela independência na Bahia a favor dos brasileiros.

No mesmo ano, comandou o pelotão de mulheres que impediu o desembarque de uma grande tropa de portugueses no litoral da província. Sua atuação foi reconhecida em 1823 por dom Pedro I, que entregou a ela a Imperial Ordem do Cruzeiro por seus atos de bravura em combate.

**Abadessa:** superiora de monjas em um mosteiro.

DOMENICO FAILUTTI - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO



*Dona Maria Quitéria de Jesus Medeiros*, pintura de Domenico Failutti, 1920.



#### Imagens em contexto!

Para ingressar nas forças brasileiras que combatiam pela independência na Bahia, Maria Quitéria precisou fugir de casa e assumir identidade masculina. Em 1996, o Estado brasileiro lhe concedeu o título póstumo de patrona do Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro. Desde 2018, seu nome foi incluído no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, assim como o da abadessa Joana Angélica.

### Ampliando

No texto a seguir, a historiadora Luísa Rauter Pereira relaciona o poder de veto atribuído ao monarca à maneira como se concebe o povo em cada circunstância.

“Nessa concepção [a justificativa para o poder de veto], era preciso dirigir o olhar para o estado atual do povo, seu caráter, para encontrar as leis e o sistema político a ele adequado. [...]”

No Brasil, [...] o ‘caráter do povo’ era avaliado como historicamente afeito a tal forma de governo, sob a liderança de d. Pedro, sempre louvado como o soberano de espírito justo e liberal que soubera ouvir o clamor de seus povos, aceitando de bom grado o constitucionalismo. Nessa perspectiva, o Brasil possuía um ‘povo, cujo caráter é sempre firme, sempre político, sempre decidido pela causa da Monarquia Constitucional, que he a verdadeira e a única causa do Brasil, donde há de sair a segurança e a prosperidade nacional’.

## A primeira Constituição do Brasil

Com a independência, foi preciso definir regras e leis para o país. Assim, em março de 1823, foi instalada uma Assembleia Constituinte no Rio de Janeiro. Deputados de quase todas as províncias participaram dos debates.

No primeiro projeto, apresentado pelo deputado Antônio Carlos de Andrada e Silva, previa-se a **inelegibilidade** de estrangeiros, mantinha-se a escravidão e, conforme desejava a maioria dos políticos, restringiam-se os poderes do imperador.

Além disso, o voto seria  **censitário**, e a renda mínima exigida deveria ser calculada em alqueires de farinha de mandioca. Isso explica por que o projeto ficou conhecido como Constituição da Mandioca.

O projeto desagradou dom Pedro, que, de forma autoritária, dissolveu a Assembleia e nomeou outra comissão: o Conselho de Estado. Sob a supervisão direta do imperador, o novo texto constitucional ficou pronto em apenas quinze dias, sendo outorgado (na realidade, imposto) em março de 1824.

A Constituição de 1824 estabelecia um governo monárquico e hereditário no Brasil, com concentração de poderes pelo imperador. Instituiu, ainda, o vínculo entre o Estado e a Igreja Católica e a divisão dos poderes em Executivo, Legislativo, Judiciário e Moderador.

### O Poder Moderador

O Poder Moderador possibilitava ao imperador interferir nas atribuições dos demais poderes, autorizando-o, por exemplo, a dissolver a Câmara dos Deputados, nomear juízes e presidentes de províncias e escolher senadores de uma lista tríplice, além de vetar as leis do Poder Legislativo.

Com isso, a monarquia constitucional brasileira se diferenciava das europeias pela alta concentração de poder pelo rei. A justificativa encontrada pelo Estado brasileiro para manter esse arranjo foi a de que isso era essencial para a efetivação da unidade brasileira e a consolidação do Estado imperial.

A instituição do Poder Moderador teve inspiração na tese de Benjamin Constant, político que defendia a ideia de que o monarca deveria manter o equilíbrio entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

**Inelegibilidade:** qualidade daquele que não pode disputar eleições.

**Censitário:** relativo a declaração de um rendimento que propiciava o exercício de certos direitos, nesse caso o do voto.

#### Imagens em contexto!

A primeira carta constitucional brasileira explicitava a concentração de poder nas mãos do imperador. Assim, pode-se afirmar que o Brasil daquele período estava longe de ser um Estado democrático pleno, uma vez que o Poder Moderador era mais forte que o Executivo e o Legislativo, cujos integrantes eram eleitos.



ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Juramento de dom Pedro I à Constituição de 1824.

Ao caracterizar a Constituição de 1824, e conceitos como governo e Estado, entre outros, contribui-se para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI06**.

- As tarefas de imaginar e de construir uma nação implicaram a organização de um corpo de leis, sendo convocada uma Assembleia Constituinte no ano de 1823. Os debates e os enfrentamentos políticos que envolveram a chamada Constituição da Mandioca ajudam a compreender a outorga da Constituição de 1824. Nesse momento, é importante que os estudantes compreendam bem a criação do Poder Moderador e os critérios que determinaram o perfil do eleitorado brasileiro. Lembre a eles que o exercício do Poder Moderador foi parte importante do declínio da imagem pública de dom Pedro I e esteve na base de alguns movimentos de contestação ao poder do monarca e ao centralismo do Equador, ocorrida em 1824.

- O pensamento político europeu, representado, por exemplo, por Edmund Burke, Montesquieu e Benjamin Constant, foi reivindicado para justificar as opções políticas do regime monárquico, principalmente a de instituir o Poder Moderador.

#### Continuação

Essa vertente do liberalismo político vintista foi a dominante politicamente em todo o movimento constitucional, no processo de independência e no primeiro reinado. Ela deu o tom do sistema monárquico-constitucional adotado no Império brasileiro, em que o povo-nação partilhou com o rei a soberania. Nessa concepção, a tradição monárquica portuguesa, assim como a consciência sociológica herdeira do cientificismo pombalino, foram rearticuladas ao novo ideal constitucional, no intuito de frear suas possíveis tendências democráticas e republicanas e dirigir do alto os rumos do país.”

PEREIRA, L. R. O conceito político de povo no período da Independência: história e tempo no debate político (1820-1823). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, n. 66, p. 40-41, dez. 2013.

A seção contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI15, pois trata da organização do Estado e do lugar do monarca no jogo político durante o Primeiro Reinado.

### Analizando o passado

A seção é dedicada à análise de um trecho da Constituição de 1824, destacando nele as prerrogativas do Poder Moderador. Aproveite a ocasião para sondar o conhecimento dos estudantes sobre a forma de organização dos poderes na atualidade.

### Tema Contemporâneo

#### Transversal

É possível desenvolver o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em direitos humanos** ao relacionar o estudo do Poder Moderador às questões contemporâneas sobre a separação dos poderes, comportando a apreciação dos direitos de cidadania e a compreensão das estruturas de poder que os sustentam.

#### Atividades

- De acordo com o artigo 98 da Carta de 1824, a função do Poder Moderador era garantir o equilíbrio entre os demais poderes, além da manutenção da independência do país.
- A livre nomeação e demissão dos ministros, a suspensão dos magistrados e, principalmente, a dissolução da Câmara dos Deputados foram consideradas prerrogativas abusivas no exercício do Poder Moderador.

## Analizando o passado

Leia os trechos da Constituição de 1824 reproduzidos a seguir. Depois, faça as atividades propostas.

“TÍTULO 5º

Do Imperador.

CAPÍTULO I.

Do Poder Moderador.

Art. 98. O Poder Moderador é a chave de toda a organização Política, e é delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independência, equilíbrio, e harmonia dos mais Poderes Políticos.

Art. 99. A Pessoa do Imperador é inviolável, e Sagrada: Ele não está sujeito a responsabilidade alguma.

Art. 100. Os seus Títulos são ‘Imperador Constitucional, e Defensor Perpétuo do Brasil’ e tem o Tratamento de Majestade Imperial.

Art. 101. O Imperador exerce o Poder Moderador

I. Nomeando os Senadores, na forma do Art. 43.

II. Convocando a Assembleia Geral extraordinariamente nos intervalos das Sessões, quando assim o pede o bem do Império.

III. Sancionando os Decretos, e Resoluções da Assembleia Geral, para que tenham força de Lei: Art. 62.

IV. Aprovando, e suspendendo interinamente as Resoluções dos Conselhos Provinciais: Arts. 86, e 87.

V. Prorrogando, ou adiando a Assembleia Geral, e dissolvendo a Câmara dos Deputados, nos casos, em que o exigir a salvação do Estado; convocando imediatamente outra, que a substitua.

VI. Nomeando, e demitindo livremente os Ministros de Estado.

VII. Suspendendo os Magistrados nos casos do Art. 154.

VIII. Perdoando, e moderando as penas impostas e os Réus condenados por Sentença.

IX. Concedendo Anistia em caso urgente, e que assim aconselhem a humanidade, e bem do Estado.”

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 21 fev. 2022.

Responda no caderno.

- Segundo a Constituição de 1824, qual é a função do Poder Moderador?
- Identifique duas atribuições do imperador que demonstram que a instituição do Poder Moderador foi uma medida autoritária de dom Pedro I.

### Curadoria

*O discurso político monarquiano e a recepção do conceito de Poder Moderador no Brasil (1822-1824) (Artigo)* Christian Edward Cyril Lynch. *Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 48, n. 3, p. 611-654, 2005.*

Nesse artigo, o cientista político Christian Edward Cyril Lynch faz um balanço da história do conceito de Poder Moderador desde o contexto da Revolução Francesa até sua recepção e formulação no Brasil, passando pela reflexão e pela apropriação da noção pela elite luso-brasileira antes da independência. O autor trata da diversidade de interpretações do conceito entre os protagonistas políticos de 1823 e 1824, e analisa o vínculo entre a instituição do Poder Moderador e a construção do Estado nacional e sua unidade política.

Dados numéricos a respeito da parcela da população com direito ao voto foram retirados de: FRANÇA, J. F. Quintanilha. A participação popular nos assuntos públicos no Império Brasileiro (1822/1889). In: HOGEMANN, E. R. S.; SIQUEIRA, G. S. (org.). *História do direito*. Florianópolis: Funjab, 2012. p. 11-12.

## O sistema eleitoral e o exercício da cidadania

A constituição modificou o critério para o voto censitário: a renda anual mínima passou a ser exigida em valores monetários. Além disso, as eleições seriam indiretas.

Nas eleições primárias, responsáveis pela escolha do corpo eleitoral (os eleitores de fato), podiam votar os cidadãos que tivessem renda mínima de 100 mil réis. Só podiam ser escolhidos como eleitores para eleger deputados e senadores aqueles que apresentassem renda anual de 200 mil réis. Para ocupar os cargos de deputado e senador, o candidato devia ser homem, católico, com renda mínima, respectivamente, de 400 mil réis e 800 mil réis.

Essa divisão censitária criou uma oposição entre cidadãos passivos (excluídos do direito ao voto) e ativos (subdivididos em votantes, eleitores e elegíveis). Além disso, o texto constitucional excluiu do direito de voto todos os escravizados e indígenas, os homens menores de 25 anos (com exceção dos casados), os religiosos regulares, os criminosos e as mulheres. O voto feminino não foi discutido na Assembleia Constituinte de 1823 nem no Conselho de Estado convocado pelo imperador.

Os escravizados alforriados nascidos no Brasil (homens livres e, portanto, cidadãos) podiam ser votantes, mas não tinham direito de ser eleitores nem elegíveis, mesmo que comprovassem a renda anual estipulada.

A existência do regime escravista foi omitida do texto da Constituição, que não o alterou. Os integrantes da elite dirigente acreditavam que o país não sobreviveria sem o uso da mão de obra escravizada. Assim, a relação entre senhores e escravizados permaneceu regida pelo direito de propriedade, sem interferência direta do Estado.

Apesar de tudo, a Constituição de 1824 pode ser considerada avançada para a época, pois, no Brasil imperial, até os anos 1880, 50% da população masculina adulta votava, o que equivalia a 13% da população total (excluindo os escravizados). No mesmo período, os votantes no Reino Unido representavam cerca de 7% da população; na Itália, 2%; em Portugal, 9%; nos Países Baixos, 2,5%.

### Imagens em contexto!

Na imagem, dom Pedro I é representado apoiando a espada na *Bíblia*, ao lado de Maria da Glória, sua filha mais velha, que segura o cetro e a Constituição de Portugal. Ao fundo, destaca-se um ornamento que representa a Constituição de 1824. Os dois mundos a que se refere o título da gravura são Brasil e Portugal.



*Pai de dois povos, em dois mundos grandes*, gravura de Domingos Antonio de Sequeira, 1824.

A descrição do sistema eleitoral contribui para a reflexão sobre os limites da cidadania e da participação política em uma sociedade marcada pela escravidão, pela tutela das populações indígenas e pela alta concentração da propriedade (de terras e escravizados) por uma elite branca, mobilizando as habilidades EF08HI15, EF08HI19 e EF08HI21.

- Para compreender os dados sobre a proporção de votantes mais expressiva no Brasil do que em outros países, é preciso levar em conta apenas a população cuja cidadania era reconhecida – da qual eram excluídos os escravizados, as mulheres e os indígenas. É importante comentar que a cidadania dos libertos nascidos no Brasil era restrita.

- A gravura *Pai de dois povos, em dois mundos grandes* é uma alegoria do poder político do monarca na qual se expressa a tentativa de estabelecer dom Pedro I como monarca constitucional do Brasil e de Portugal. Essa representação foi produzida no momento em que a experiência constitucional liberal portuguesa havia sido interrompida por dom João VI, com intensa participação de seu filho, dom Miguel, ambos interessados em alguma forma de restauração absolutista. Com a morte de dom João VI, em 1826, dom Pedro I, na qualidade de herdeiro do trono (do qual abdicou inicialmente), outorgou uma nova Constituição Portuguesa tendo por modelo a que impôs ao Brasil em 1824.

- Reforçar a compreensão do caráter censitário do voto é importante comparativamente, porque pode haver certa tendência a naturalizar o sufrágio universal vigente na maior parte das democracias eleitorais contemporâneas. O sufrágio universal, incluindo o voto feminino, é um fato bem recente da história das instituições políticas. Os regimes constitucionais – repúblicas ou monarquias – estabelecidos entre os séculos XVIII e XIX sustentavam sua legitimidade no exercício da soberania popular de maneira muito limitada por meio do voto. Prevalcia o voto censitário baseado na renda, exclusivamente masculino, adulto e majoritariamente branco.

Ao tratar da Confederação do Equador, considerando as ideias e os modelos políticos defendidos e a composição social e regional da rebelião, o conteúdo mobiliza as habilidades EF08HI15 e EF08HI16.

### Agora é com você!

1. Portugal reconheceu a independência do Brasil após a intermediação diplomática do Reino Unido e a transferência de uma dívida de Portugal com o Reino Unido para o Brasil.

2. Por meio do Poder Moderador, estabelecido na Constituição de 1824, o imperador podia interferir nos demais poderes, vetando leis e autorizando, por exemplo, a dissolução da Câmara dos Deputados, a nomeação de juízes e presidentes de província e a escolha de senadores de uma lista tríplice.

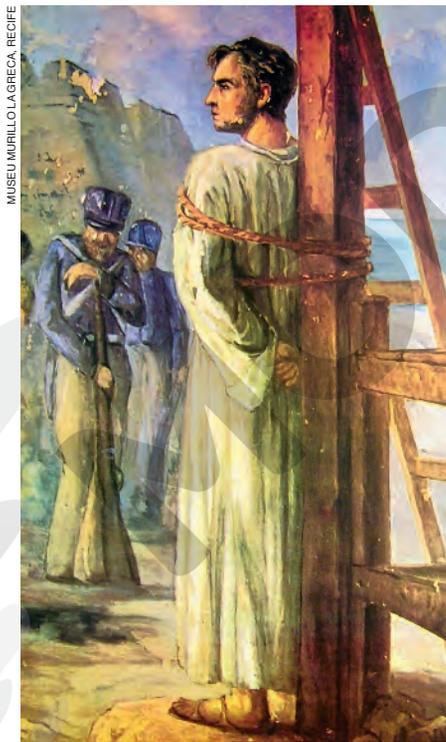
3. A Constituição de 1824 estabeleceu critérios censitários para o direito ao voto, que se fundamentava, assim, na renda dos cidadãos. Nas eleições primárias, que escolhiam o corpo eleitoral (os eleitores de fato), podiam votar os cidadãos que tivessem renda mínima de 100 mil réis. Para ser candidato ao corpo eleitoral, era preciso apresentar renda anual de 200 mil réis. Era o corpo eleitoral que elegia deputados e senadores. Essa divisão censitária criou uma oposição entre cidadãos passivos (excluídos do direito ao voto) e ativos (subdivididos em votantes, eleitores e elegíveis). A constituição excluía do direito ao voto todos os escravizados, os homens solteiros menores de 25 anos, os religiosos regulares, os criminosos, as mulheres e todos os que não dispunham da renda mínima anual exigida em cada uma das etapas. Os homens alforriados nascidos no Brasil (livres e cidadãos) não tinham direito a voto no segundo momento, ainda que comprassem a renda anual estipulada.

Dados numéricos sobre as condenações dos participantes da Confederação do Equador foram retirados de: SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 237.

### Imagens em contexto!

Para o Frei Caneca e grande parte dos envolvidos no movimento, o Brasil deveria seguir o modelo político dos Estados Unidos, com a adoção do sistema republicano e do federalismo. Por causa dessas ideias, nos anos iniciais da república no Brasil, o frei figurou como herói do regime.

Note que, na pintura, a imagem do religioso está associada à ideia do mártir cristão. Além do semblante calmo, o frei é representado com uma túnica branca.



156

## A Confederação do Equador

As práticas políticas adotadas após a Constituição de 1824 repercutiram negativamente. A criação do Poder Moderador, considerada uma medida autoritária, provocou reações em todo o Brasil.

Como reflexo direto da insatisfação, teve início, em 1824, a chamada Confederação do Equador, na qual se envolveram muitos dos que haviam participado da Revolução Pernambucana, em 1817.

Um dos líderes da Confederação do Equador foi Joaquim do Amor Divino Rabelo, o Frei Caneca. De origem humilde e educado no seminário de Olinda, ele se tornou um importante intelectual. Seus textos, publicados no jornal *O Typhis Pernambucano* com críticas à política imperial, tiveram muita repercussão.

O estopim da rebelião foi a nomeação de Francisco Pais Barreto, governante indesejado pela população local, para a presidência da província. O impasse entre a aceitação do representante indicado pelo imperador e as aspirações liberais dos políticos locais tornou a situação insustentável.

Em julho de 1824, líderes pernambucanos convidaram outras províncias da região a recusar a monarquia e formar um governo republicano, seguindo a tendência do restante do continente americano.

O Estado federalista seria composto das províncias do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe, Paraíba e Pernambuco. No entanto, apenas algumas vilas da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Ceará aderiram ao movimento.

Em 12 de setembro, tropas lideradas por Pais Barreto atacaram Recife e os rebeldes foram derrotados rapidamente. Alguns líderes foram assassinados e outros presos. Quinze participantes do movimento foram condenados à morte, incluindo o Frei Caneca, o que comoveu a população. O episódio contribuiu para abalar a popularidade de dom Pedro I, já desgastada pela criação do Poder Moderador.

### Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Cite os principais motivos pelos quais Portugal reconheceu a independência do Brasil.
2. Explique o que era o Poder Moderador.
3. No contexto da Constituição de 1824, quem eram os cidadãos com direito de votar e ser eleitos? Quais eram os grupos excluídos do direito ao voto?

A execução de Frei Caneca, pintura de Murillo La Greca, 1924.

### Orientação para as atividades

Para realizar as atividades do boxe “Agora é com você!”, os estudantes precisam identificar e explicar situações históricas. Valorize as respostas segundo o nível de complexidade que apresentarem, considerando, principalmente, a capacidade de produção de textos autônomos. Aproveite a última questão para discutir a importância do conhecimento histórico para compreender o presente. Com base na discussão sobre esse assunto, convide os estudantes a refletir sobre as limitações da participação política no presente, propondo-lhes perguntas como estas: “Que grupos têm mais chances de exercer o poder político?”; “Que grupos estão limitados a uma participação política secundária, informal ou passiva?”; “Como superar as desigualdades no exercício do poder político?”.

## Declínio e fim do Primeiro Reinado

Além dos desgastes provocados pela criação do Poder Moderador, o governo de dom Pedro I enfrentou uma grave crise econômica, aprofundada pelo esgotamento das minas de ouro e pela queda acentuada nas exportações brasileiras.

Com o baixo desempenho econômico de produtos como o açúcar, o tabaco e o algodão, associado à crise financeira, a inflação aumentou e o dinheiro se desvalorizou. Como consequência, potencializaram-se os focos de conflito e tensão social no país.

### A Guerra da Cisplatina

A crise do governo de dom Pedro I se agravou com o envolvimento do Brasil na Guerra da Cisplatina, iniciada em 1825. Na década de 1820, o político e militar uruguaio Juan Antonio Lavalleja, com apoio da população local, tentou anexar a então província brasileira – também conhecida como Banda Oriental – à República das Províncias Unidas no Rio da Prata, atual Argentina. O governo do Brasil reagiu declarando guerra.

A disputa foi encerrada em 1828 com a intervenção do Reino Unido, interessado em atuar na região da bacia do Rio da Prata, que era ponto estratégico para o comércio continental.

Por meio do intermédio dos britânicos, a província alcançou a independência e passou a se chamar Uruguai. Os gastos com a guerra e a perda do território aumentaram ainda mais os questionamentos ao governo de dom Pedro I.

### Crise sucessória em Portugal

Pouco tempo depois da Guerra da Cisplatina, do outro lado do Atlântico, uma crise sucessória ampliou os focos de contestação ao imperador. Em 1826, dom João VI morreu em Lisboa, e dom Pedro I era o primeiro candidato na linha sucessória portuguesa. Ele, no entanto, abdicou do trono em nome da filha, Maria da Glória, na época uma criança de 7 anos.

A Constituição Brasileira de 1824 proibia que o imperador governasse os dois países ao mesmo tempo. Dom Miguel, irmão mais novo de dom Pedro I, não aceitou a situação e, com apoio das Cortes portuguesas, foi nomeado rei. Teve início, assim, uma disputa dinástica que mergulhou Portugal em uma guerra civil, conhecida como a Guerra dos Dois Irmãos.

## Ampliando

No texto a seguir, Marcos Vinícios Luft aborda a questão do recrutamento militar no contexto da Cisplatina.

“[...] Um dos métodos empregados para a fuga do serviço militar era realizado pelos próprios pais. Estes buscavam diversos meios de manter os filhos sob seu controle, seja colocando-os em [...] empregos que garantissem a isenção, seja permitindo a saída deles por certo período de tempo até que a fúria dos recrutadores passasse, ou também prometendo que os levariam ao exame médico em Porto Alegre ou que iam buscá-los, o que nunca cumpriam. A queixa de que os pais eram ‘pouco patrióticos’ era frequente nas correspondências militares. Uma maneira de forçá-los a entregar seus filhos era com a prisão dos progenitores. Contudo, nem sempre isso dava resultados [...]”

LUFT, M. V. “*Essa guerra desgraçada*”: recrutamento militar para a Guerra da Cisplatina (1825-1828).

2013. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. p. 98-99.

- Uma das questões mais sensíveis da Guerra da Cisplatina foi o recrutamento forçado, que causou muita insatisfação e contribuiu para diminuir a popularidade do imperador.



Morte do coronel Brandsen durante a Batalha de Ituzaingó, pintura de Augusto Ballerini, século XIX.

### Imagens em contexto!

A Batalha de Ituzaingó, ou Batalha do Passo do Rosário, entre argentinos e brasileiros, é considerada o maior embate em campo aberto ocorrido no território brasileiro. Na imagem, é representada a morte do coronel Federico de Brandsen, no conflito, por tropas brasileiras. Brandsen, nascido na França, participou de diversas guerras de independência na América do Sul.

- Lembre aos estudantes que a Cisplatina recebeu esse nome após ter sido ocupada em 1808 por tropas portuguesas, sendo definitivamente incorporada ao reino em 1816.
- É importante relacionar a Guerra da Cisplatina ao contexto da independência das colônias da América espanhola, evidenciando a conexão entre os processos de emancipação, que não podem ser compreendidos isoladamente nem devem ter por referência apenas os acontecimentos europeus.

Ao destacar as críticas crescentes ao imperador dom Pedro I e a baixa popularidade do monarca relacionada, entre outros aspectos, à crise sucessória em Portugal, o conteúdo mobiliza a habilidade EF08HI15.

- A cidade do Rio de Janeiro, sede da Corte, foi palco de constantes agitações (motins de mercenários estrangeiros, por exemplo), que contribuíram para deteriorar ainda mais a legitimidade de dom Pedro I. Além disso, cresceu um sentimento antilusitano entre os grupos populares, que se revoltavam contra o controle do comércio varejista na cidade pelos portugueses.
- A abdicação resultou de processos ocorridos em tempos e espaços diversos que se entrecruzaram. Destacaram-se os acontecimentos europeus, particularmente a Revolução Liberal na França, em 1830.
- Sugira aos estudantes que organizem os eventos brasileiros e europeus em duas cronologias paralelas, identificando as conexões entre os acontecimentos. A apropriação da cronologia como instrumento de historicização deve ser constante, pois constitui uma importante ferramenta de estudo.



#### Imagens em contexto!

Libero Badaró foi um jornalista, médico e político nascido na Itália, que se mudou para o Brasil em 1826. Aqui, fundou e dirigiu *O Observador Constitucional*, o segundo jornal impresso de São Paulo. De orientação liberal, o periódico era utilizado para criticar o governo de dom Pedro I.

HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA



Ilustração atual inspirada no Retrato de Libero Badaró pintado por Nair Opromolla Araújo, em 1945.

158

## A imprensa brasileira contra o imperador

O envolvimento direto do imperador na disputa pelo trono português tornou sua situação no Brasil insustentável. Integrantes de diversos setores da sociedade brasileira temiam que o conflito ameaçasse a recém-conquistada independência com uma possível reintegração do Brasil a Portugal.

Esse medo era alimentado e difundido por jornais críticos ao imperador, como *O Observador Constitucional*, de Libero Badaró. Em 1830, o jornalista foi morto durante um assalto. A falta de punição aos assassinos gerou uma onda de indignação pelo país, incitando parte da população contra dom Pedro I.

## Ampliação da crise e Noite das Garrafadas

O ano 1830 foi particularmente importante para a ampliação do desgaste do poder imperial no Brasil: uma revolução com características liberais iniciada na França foi utilizada por setores críticos a dom Pedro I para questionar a legitimidade de seu governo. Essa revolução colocou fim ao governo despótico de Carlos X, que havia – de maneira muito semelhante à empregada por dom Pedro I – dissolvido o Poder Legislativo e alterado a Constituição da França.

A vitória dos revolucionários foi comemorada pelos opositores de dom Pedro I, que desejavam realizar o mesmo ato por aqui. Mais uma vez, jornais brasileiros, como *A Aurora Fluminense*, cumpriram o papel de movimentar o debate e a opinião pública.

Em 1831, o imperador viajou para Minas Gerais – uma das províncias que mais se opunham a seu governo – com o objetivo de se conciliar com a elite local. Os mineiros, porém, receberam-no friamente, celebrando a memória do jornalista Libero Badaró.

De volta à capital, o imperador foi recebido pelos portugueses, que acabaram entrando em choque com brasileiros nas ruas do Rio de Janeiro entre 11 e 13 de março, no episódio que ficou conhecido como Noites das Garrafadas.

- Desde o início do período regencial havia certo descontentamento com o vazio de poder deixado pela abdicação do imperador dom Pedro I. Essa insatisfação ganhou força com as discussões sobre a centralização do poder no Rio de Janeiro. Para completar esse quadro, em todas as fases do período regencial o país viu-se convulsionado por diversas revoltas, com diferentes motivações. Em virtude da constante ameaça de fragmentação territorial e de expansão dos ideais republicanos, muitos historiadores consideram o período regencial o mais turbulento e o mais dinâmico da história brasileira.

## A abdicação de dom Pedro I

Isolado politicamente, dom Pedro I tentou contornar a situação com a organização de um ministério mais liberal, chamado Ministério dos Brasileiros, que foi dissolvido uma semana depois por ter se recusado a reprimir manifestações de oposição.

O imperador, então, organizou o chamado Ministério dos Medalhões, formado apenas por portugueses. Diante disso, dom Pedro I, ameaçado pelo exército, abdicou do trono em favor de seu filho, Pedro de Alcântara. Como o príncipe tinha apenas 5 anos, o país passou a ser governado por regentes. Essa situação se estendeu até 1840.

## O período regencial

O retorno do primeiro imperador do Brasil a Portugal criou um sério problema. Por força de lei, o príncipe não poderia assumir o governo do Estado até completar a maioridade, aos 18 anos. Abriu-se, por essa razão, um vácuo político com graves e importantes consequências.

Com o respaldo da Constituição de 1824, a situação foi resolvida com a formação de um governo composto de regentes: homens da elite política e militar do país que deviam atuar como chefes de Estado enquanto o príncipe crescia e era educado para se tornar rei.

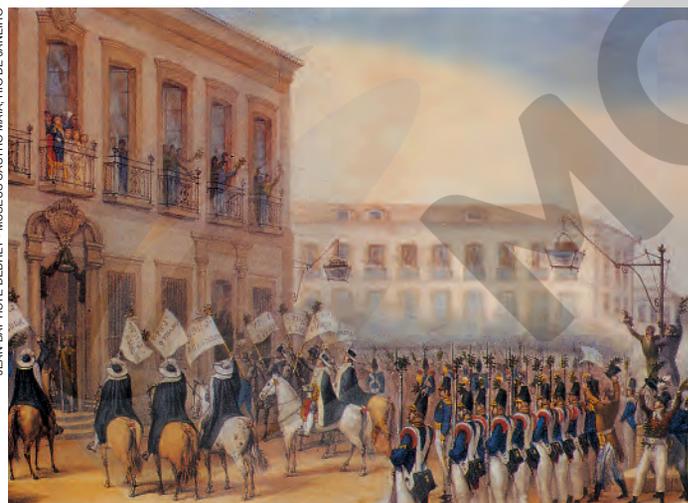
Entre 1831 e 1840, o Brasil teve quatro regências: duas trinas (compostas de três regentes) e duas unas (formadas por apenas um regente).



Retrato de Pedro II, pintura de Arnaud Pallière, c. 1830.

### Imagens em contexto!

A abdicação de dom Pedro I, em 1831, e o consequente abandono dos filhos no Brasil ajudaram a alimentar a imagem de Pedro de Alcântara, futuro dom Pedro II, como o órfão da nação. Note que, na pintura de Arnaud Pallière, embora seja retratada uma cena de ambiente doméstico e familiar, de intimidade do garoto, a simbologia oficial de Estado se faz presente. É representada uma parte do trono (alusão ao futuro imperador) e os emblemas da monarquia estão gravados no tambor. Nesse sentido, a imagem da criança se confunde com o futuro de uma nação.



Aclamação de D. Pedro II, segundo imperador do Brasil, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1839.

• Com a abdicação de dom Pedro I, em 1831, e a menoridade do futuro imperador, a saída encontrada pela elite política do país, em consonância com o que previa a Constituição de 1824, foi a formação de um governo regencial. Nesse momento, é possível que algumas indagações surjam em sala de aula, como: por que o Brasil não renunciou à monarquia e proclamou uma república? Não era essa uma saída razoável levando em consideração o que ocorreu na América espanhola? Embora as aspirações republicanas fossem grandes em boa parte do país, o governo sediado no Rio de Janeiro defendia a necessidade de manter a ordem e de assegurar a unidade nacional, o que, entendia-se, apenas um governo monárquico legitimado pela Constituição – ainda que inicialmente impossibilitado de sua execução plena, pois o herdeiro tinha apenas 5 anos de idade – poderia sustentar. A instituição de uma república, como nas nações vizinhas, poderia provocar muitos e custosos conflitos armados, dissidências regionais e fragmentação territorial. O preço da unidade era, portanto, na ótica de grande parte dos políticos brasileiros, a manutenção do regime monárquico.

• A educação de dom Pedro II foi planejada para transformá-lo no exemplo mais preciso de príncipe virtuoso: impassível, culto, justo e comedido – o avesso da imagem que o pai havia deixado na elite política do país. Para isso, o cotidiano do jovem herdeiro era bastante regrado e repleto de protocolos rigorosos.

## Interdisciplinaridade

A análise apresentada no boxe “Imagens em contexto!” contribui para a reflexão a respeito das fontes iconográficas e dos sentidos históricos das imagens, relacionando o conteúdo à habilidade do componente curricular arte EF69AR02 – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço”.

• O período regencial foi muito instável, mas também decisivo para a formação da unidade dos grupos dirigentes, a despeito de suas diferenças ideológicas sobre a condução do Estado e sobre a centralização ou o federalismo. José Murilo de Carvalho, em seu clássico livro *A construção da ordem: a elite política imperial* (Rio de Janeiro: Campus, 1980), argumenta que a unidade territorial foi garantida pela unidade da elite política, que se relacionava: à formação comum, majoritariamente em direito, inicialmente em Coimbra e depois em São Paulo e em Recife; a um padrão de carreira semelhante, que se iniciava nos postos mais baixos da hierarquia judiciária até atingir a presidência das províncias; à circulação entre as províncias, de modo que um homem nascido em uma delas em geral atuava em outra, sobretudo nos níveis mais altos da direção política. Essa tese é bastante reconhecida, mas, de alguma forma, minimiza outras dimensões da dinâmica social, como a relação das classes senhoriais com as demais.



#### Imagens em contexto!

Desde a infância, dom Pedro II foi retratado como alguém apto a comandar a nação, e sua imagem era associada a valores como a seriedade e a responsabilidade.

ROMULO FIAL D'INTEIPEO COMPOSTO - MUSEU DE ARTE DA BAHIA, SALVADOR



D. Pedro II, imperador do Brasil, pintura de Luís Gomes Tourinho, c. 1835.

## O Ato Adicional e as tentativas de frear o Poder Moderador

Durante todo o período regencial, o principal debate político que movimentou autoridades civis, intelectuais, jornalistas, grandes proprietários de terras e a classe média letrada foi a questão da descentralização política.

De modo geral, a principal preocupação dos políticos liberais – que estavam divididos em defensores da monarquia centralizada, chamados moderados, e defensores de autonomia para as províncias, os exaltados – era amenizar a centralização imposta pela criação do Poder Moderador.

Tentando frear o Poder Moderador e aumentar a autonomia das províncias, os liberais, principalmente os exaltados, apostaram na possibilidade de reformar a Constituição. Assim, em 12 de agosto de 1834, a Câmara dos Deputados aprovou o chamado Ato Adicional.

Entre outros pontos, por meio do Ato Adicional foram criadas as assembleias provinciais, encarregadas de legislar sobre a política local, impediu-se a transferência de juízes por decisão pessoal do governante e extinguiu-se o Conselho de Estado, instituição formada por políticos nomeados pelo imperador para aconselhá-lo. Com essas mudanças, esperava-se que o futuro imperador compartilhasse suas decisões políticas com a Câmara de Deputados e as instâncias locais.

Por meio do Ato Adicional, foi também instituída a Regência Una. O primeiro regente, eleito em 1835 por voto secreto e com mandato de quatro anos, foi o padre Diogo Antônio Feijó, cujo governo durou dois anos. A regência de Feijó foi marcada pela eclosão de diversas revoltas nas províncias, e ele acabou renunciando em 1837.

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

• A emancipação política de 1822 consolidou-se em torno da Corte, isto é, do Rio de Janeiro, privilegiando a instituição monárquica e a unidade nacional. No entanto, o sentimento autonomista era forte nas províncias. Desfeita a unidade do Império Luso-brasileiro como consequência da ruptura com Lisboa, o debate voltou-se a dois programas políticos decididamente antagônicos: o centralismo da Corte e o autogoverno provincial. Estava em jogo, assim, o lugar onde residiria o centro da soberania: nas províncias (o que implicaria negociar um novo pacto constitucional) ou no Rio de Janeiro. A partir de 1831, a questão sucessória incendiou ainda mais as províncias afastadas da Corte. Sem um rei no poder, elas passaram a contestar a legitimidade dos novos governantes, os quais estariam excessivamente voltados para a lógica da Corte fluminense.

## As rebeliões regenciais

Diante da intensa movimentação política, associada à sensação de falta de um líder da nação e a diversos problemas sociais, iniciaram-se rebeliões em todo o país. Você estudará a seguir a Cabanagem, a Revolta dos Malês, a Revolução Farroupilha, a Sabinada e a Balaiada.

### A Cabanagem

A Cabanagem reuniu diferentes grupos sociais e teve início em 7 de janeiro de 1835 com a revolta dos *cabanos*, pessoas muito pobres que viviam em cabanas às margens dos rios, na província do Grão-Pará.

Os rebeldes, que eram indígenas, mestiços e negros, em sua maioria, alegavam que a regência não escolhia presidentes comprometidos com os problemas locais. Eles foram liderados por Antônio Vinagre e seu irmão, Francisco, além de Batista Campos, Eduardo Angelim e Félix Clemente Malcher.

No mês de agosto, quando o movimento já estava mais calmo, o regente Diogo Feijó enviou o marechal Jorge Rodrigues para assumir a presidência do Grão-Pará, indicação que desagradou a população. Com isso, a revolta ganhou novo fôlego e iniciou-se uma das lutas mais violentas do período.

Os cabanos conseguiram ser bem-sucedidos e alcançaram muita autonomia durante seu movimento, algo raro considerando que os rebeldes faziam parte de grupos tradicionalmente marginalizados na sociedade brasileira. Além disso, com o tempo cresceu o papel de lideranças de origem africana na rebelião.

A repressão regencial, no entanto, foi ainda mais dura e violenta que as ações dos rebeldes. A revolta começou a ser reprimida em 1836, quando o militar Francisco José de Sousa Soares de Andrea, afastado do exército por agir com intensa violência, foi enviado ao local pelo governo do Rio de Janeiro.

**Dica** Classificação indicativa de *A revolta dos cabanos*: livre.

### MINISSÉRIE

#### *A revolta dos cabanos*

Direção: Renato Barbieri.  
Brasil, 2017. Duração: 52 min.

A minissérie, dividida em dois episódios – “Os três governos cabanos” e “Fogo em relva ressequida” –, conta com a participação de historiadores e especialistas que revelam os personagens envolvidos na Cabanagem, as causas do movimento e a repercussão do conflito.

### Brasil: revoltas do período regencial – século XIX



FONTE: ISTOÉ Brasil 500 anos: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 57.

161

Ao tratar da composição social da Cabanagem, destacando a forte participação da população negra, indígena e mestiça, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF08HI15 e EF08HI16.

- No período da independência do Brasil, a região do Grão-Pará não se identificava com o regime político estabelecido no Rio de Janeiro. Assim como a Bahia, o Grão-Pará só se integrou ao império em 1823. Sua trajetória política havia se dado de forma autônoma em relação ao restante do país. A ocupação portuguesa na região iniciou-se no século XVII, com a fundação do Forte do Presépio, em 1616, a partir do qual a cidade de Belém (Santa Maria do Belém do Grão-Pará) foi construída. O Estado do Grão-Pará e Maranhão foi fundado em 1621, com capital em São Luís, com a finalidade de explorar as chamadas drogas do sertão. Esse estado não estava subordinado à capital Salvador; sua jurisdição era autônoma. No século XVIII, os funcionários da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão respondiam diretamente ao rei, em Lisboa. Dessa maneira, pode ser proveitoso retomar com estudantes esse histórico que demonstra como era conflituosa a relação do Grão-Pará com o governo do Rio de Janeiro.

## Curadoria

*Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840* (Artigo)

Magda Ricci. *Revista Tempo, Niterói*, v. 11, n. 22, p. 5-30, 2007.

Nesse artigo, a historiadora Magda Ricci aborda as perspectivas políticas e sociais dos cabanos, considerando o surgimento de uma identidade comum no interior da Amazônia, que teria abarcado diferentes culturas e etnias em torno de um problema comum: a luta por direitos e liberdades.

## Ampliando

No texto a seguir, são apresentadas algumas das revoltas de escravizados ocorridas na Bahia na primeira metade do século XIX, que compuseram uma série de levantes de escravizados que inquietaram a região no período.

“[...] entre 1807 e 1835 os cativos da Bahia viraram protagonistas de uma série impressionante de revoltas de larga escala que eclodiram tanto nos engenhos, fazendas e armações de pesca, quanto na capital e nos centros urbanos do Recôncavo. Essas revoltas acentuavam algumas características próprias ao contexto da luta escrava na Bahia: a cooperação entre escravos da área rural e urbana; a concentração de um número expressivo de cativos africanos com origens étnicas comuns, permitindo a formação de uma identidade cultural e religiosa compartilhada; a atuação dos quilombos na mobilização dos escravos rebeldes [...].

Em maio de 1807, um grupo de escravos, em Salvador, abriu o ciclo das revoltas [...] orientadas pela forte concentração de rebeldes em torno de um grupo étnico [...] e sustentadas por uma base religiosa [...]. Os escravos que planejaram o levante de 1807 eram africanos, vinham do norte da atual Nigéria [...] e estavam dispostos a barbarizar não só a Bahia. [...] os rebeldes atacariam a cidade a partir de sua periferia – os quilombos suburbanos que proliferavam nas imediações de Salvador. O levante pretendia mobilizar mulatos e negros [...] e, em seguida, atacar Pernambuco, para libertar os haussás escravizados naquela capitania [...].

Graças à uma delação, o governador tomou pé da trama antes que o levante eclodisse. As punições foram duras [...] Mas o precedente estava aberto [...].

E em 1814, os haussás atacaram de novo. O segundo levante registrou, entre os meses de fevereiro e abril, uma sucessão de assaltos cada vez mais violentos, comandados a partir dos quilombos e realizados tanto no Recôncavo quanto em povoados nas imediações da capital. [...]

Continua

Dados numéricos sobre a repressão aos cabanos foram retirados de: SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 252. Dados numéricos sobre a população de Salvador em 1835 foram retirados de: REIS, J. J. R. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 15.

## Repressão e fim do movimento

Andrea ordenou a execução de uma série de castigos físicos e fuzilamentos, considerando criminosos todos os que não fossem brancos.

A revolta foi contida somente quatro anos depois, em 1840. Estima-se que ao menos 30 mil pessoas foram mortas durante os conflitos.

Posteriormente, Andrea foi convocado a dar explicações ao Parlamento por causa da intensidade da repressão com a qual finalizou o conflito.



### Imagens em contexto!

O Memorial da Cabanagem foi projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer e inaugurado em 7 de janeiro de 1985, comemorando os 150 anos do movimento. No início de 2020, o local passou a funcionar como Museu da História da Cabanagem.



Memorial da Cabanagem, em Belém (PA). Foto de 2019.

## A Revolta dos Malês

A expressão *malê* vem de *imale*, que no idioma iorubá significa “muçulmano”. Os malês eram, portanto, os africanos muçulmanos que falavam iorubã, conhecidos também, na Bahia, como nagôs.

O levante urbano de escravizados islamizados na Bahia teve início na madrugada de 25 de janeiro de 1835. Na época, Salvador abrigava aproximadamente 65 500 habitantes, dos quais cerca de 40% eram escravizados. Do restante da população, mais da metade era formada por africanos e seus descendentes.

O aspecto religioso é fundamental para compreender essa revolta. No Brasil, o islamismo era uma religião praticada, sobretudo, por africanos, e tinha o potencial de unir escravizados e libertos de várias origens, contribuindo para que contestassem a escravidão. Essa religião fornecia uma linguagem comum aos revoltosos e ajudava a moderar as diferenças étnicas e culturais entre os africanos.

A religião islâmica ditou os princípios do enfrentamento. Em respeito aos preceitos militares muçulmanos, os rebeldes não invadiram residências, não mataram os proprietários de escravizados nem incendiaram a cidade; lutaram somente contra as forças organizadas para combatê-los.

162

### Continuação

[...] Em 1816, uma nova rebelião aterrorizou a população de Santo Amaro [...] durante quatro dias, engenhos foram queimados, a cidade foi atacada, alguns brancos [...] acabaram mortos. Tão depressa como teve início, o levante foi derrotado [...].

Em 1835, mais de duas décadas depois da primeira rebelião, a grande sublevação escrava eclodiu em Salvador. [...] Quem estava na dianteira do levante era a Sociedade dos Malês – o nome pelo qual ficaram conhecidos os africanos muçulmanos na Bahia. [...]

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 255-256.

Dados numéricos sobre a Revolta dos Malês foram retirados de: REIS, J. J. R. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 7, 108, 255, 266-267; SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 257.

A data prevista para o levante também foi significativa. A revolta deveria ocorrer durante o Ramadã, mês sagrado para os muçulmanos, e, em 25 de janeiro, haveria uma celebração a Nossa Senhora da Guia, que mobilizava a população local, ocupando-a.

O núcleo da revolta foi o ataque de um grupo de aproximadamente sessenta homens à Câmara Municipal de Salvador para libertar um dos líderes malês mais estimados da cidade, Pacífico Licutan.

Licutan estava preso porque havia sido confiscado como garantia para os credores de seu senhor, que tinha dívidas vencidas. Essa era uma prática comum, uma vez que o escravizado era tratado como propriedade e podia ser tomado como garantia para o pagamento de uma dívida.

Assim como outras revoltas da época, o levante despertou nos integrantes da elite brasileira o que veio a se chamar haitianismo, ou seja, o medo de levantes populares – especialmente aqueles relacionados com a população negra – que pudessem de alguma forma alterar a configuração de poder no Brasil, como ocorreu na Revolução Haitiana, que você estudou no capítulo 6.

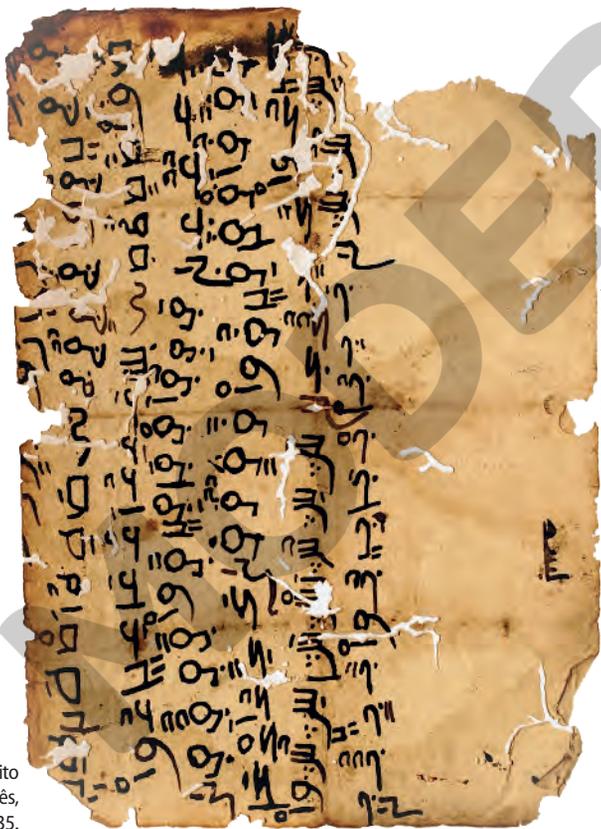
Durante os confrontos, mais de setenta pessoas morreram. Estima-se que ao menos quinhentos participantes do movimento foram condenados ao açoitamento público, à prisão ou à deportação, entre outras punições. Inicialmente, dezesseis pessoas foram condenadas à pena de morte. Após apelações judiciais, muitas delas movidas por escravistas, algumas condenações foram revistas. Ao final, em 14 de maio de 1835, quatro condenados foram executados, todos eles negros: três escravizados (Pedro, Gonçalo e Joaquim) e um liberto (chamado Ajahi).

A derrota não significou, porém, o fim da luta pela liberdade. Ainda no século XIX, a resistência à escravidão seria intensificada pela atuação de diversos agrupamentos sociais em diferentes partes do país.

Fragmento de documento escrito em árabe por escravizados malês, datado de 1835.

### Imagens em contexto!

Os amuletos malês eram pequenos livros com escritos religiosos em árabe, utilizados como proteção pelos muçulmanos. Durante a organização da revolta de 1835, os malês comunicavam-se em árabe para que não fossem descobertos.



## Curadoria

### *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835* (Livro)

João José Reis. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

O historiador João José Reis é referência no estudo da escravidão no Brasil, principalmente no que se refere ao tema das rebeliões de escravizados. Nessa obra, ele analisa a Revolta do Malês. Além de escrutinar as formas de sociabilidade e de resistência dos participantes do movimento, com ênfase no aspecto religioso da revolta, o autor reflete sobre o impacto e o saldo dessa e de outras rebeliões organizadas por escravizados na Bahia do início do século XIX.

- O Partido Farrroupilha era composto majoritariamente de estancieiros, isto é, grandes proprietários rurais, mas também mobilizou pequenos proprietários, trabalhadores e escravizados; portanto, diversos grupos se integraram ao movimento armado de contestação ao governo central.

- A Revolução Farrroupilha foi a mais longa das rebeliões do período regencial e tinha com as demais alguns traços estruturalmente comuns: resistência ao governo central e afirmação da autonomia provincial; apelo comum aos grupos dominantes de cada região; envolvimento de grupos subalternos, que viam a movimentação como oportunidade para demandar mais liberdade e igualdade; conclusão do processo com um acordo entre o governo central e a elite local, o que encerrava as pretensões dos subalternos.

- A economia da província de São Pedro girava em torno das charqueadas, pois o charque integrava a dieta da população mais pobre, incluindo os escravizados. O abastecimento do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Minas Gerais, regiões que concentravam a maior parte da população e as atividades econômicas mais importantes, como a cafeicultura, constituía o mercado principal dos produtores de charque. As charqueadas empregavam mão de obra de escravizados trazidos da África ou de outras províncias do império em atividades bastante variadas, como o cuidado do gado, o abate, o tratamento da carne, a salga e o preparo de vísceras e tripas.

- A dificuldade do governo imperial em debelar o movimento armado, que durou dez anos, devia-se à habilidade militar dos gaúchos. Em razão do posicionamento da província na fronteira, a elite local se militarizou desde os tempos da colônia.

**Farrapo:** integrante de alguns grupos de liberais exaltados na época da Revolução Farrroupilha.

### Imagens em contexto!

Com o início da revolução, muitos estancieiros (grandes proprietários de terras locais) convocaram seus escravizados para lutar nas fileiras do exército farrroupilha. A participação desses escravizados era incentivada pela promessa de liberdade após o término do conflito. Muitos deles trabalhavam domando cavalos. Isso os tornava muito ágeis para atuar como lanceiros (soldados que lutavam com lanças montados a cavalo), garantindo mobilidade às tropas e aumentando a eficiência delas.

Ilustração atual de um lanceiro negro participante da Revolução Farrroupilha feita com base em pintura do argentino Juan Manuel Blanes, do século XIX.

## A Revolução Farrroupilha

A Revolução Farrroupilha começou em 1835, no Rio Grande do Sul, e durou até 1845, no início do Segundo Reinado. O levante ocorreu porque a elite gaúcha sentiu-se prejudicada pelo aumento dos impostos sobre as propriedades rurais e sobre os principais produtos da região (o charque, o couro e os muanes), o que favorecia a importação desses itens de países vizinhos.

Além disso, os rebeldes estavam descontentes com o combate pelo governo ao contrabando do charque e passaram a exigir a renúncia do presidente da província. Como o governo recusou-se a atender a essa reivindicação, o Partido Farrroupilha, dos **farrapos**, amparado por um movimento armado composto principalmente de peões e escravizados, aclamou o líder do movimento, Bento Gonçalves, como presidente da província.

Após tomar Porto Alegre, os farrapos fundaram a República Rio-Grandense (ou de Piratini), em 1836, e avançaram para Santa Catarina e Laguna, onde fundaram, em 1839, a República Catarinense (ou Juliana). Nessas ações, eles contaram com o auxílio de Anita Garibaldi e seu esposo italiano, Giuseppe Garibaldi, que posteriormente exerceria papel fundamental nos conflitos da unificação italiana.

A revolta foi contida em 1845 por Luís Alves de Lima e Silva, o duque de Caxias. Com a assinatura da Paz de Ponche Verde, os farrapos encerraram o movimento. Boa parte de suas reivindicações, como a possibilidade de escolher o presidente da província se desejassem, foi atendida.

Além disso, obtiveram do governo imperial a promessa de que os oficiais do exército farrroupilha passariam para o exército imperial com os mesmos postos que ocupavam, e foi concedida liberdade aos escravizados que combateram na revolução.

164

### Ampliando

O texto a seguir trata da participação dos negros na Revolução Farrroupilha.

“Rebeliões e fugas estiveram presentes no horizonte dos cativos que atuavam nas charqueadas.

[...] Se tomarmos como exemplo a cidade de Pelotas, centro saladeiril [relativo à indústria do charque] gaúcho, veremos ali se formarem, logo no primeiro ano da Guerra Civil Farrroupilha (1835-1845), os primeiros batalhões de Lanceiros Negros, grupo militar que se ampliou ao longo do conflito e permitiu a manutenção da resistência ao governo imperial por dez anos.”

VARGAS, J. M.; MOREIRA, P. R. S. Charqueada escravista. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos S. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 154-155.

## A Sabinada

Como você estudou, o período imediatamente posterior à independência do Brasil foi repleto de conflitos na Bahia. O clima de agitação social estava relacionado a diversos fatores, como a acentuada queda na exportação do açúcar.

As atividades econômicas locais, dependentes em grande parte do eixo produtor açucareiro, não eram suficientes para garantir a subsistência da população. Esse princípio de crise afetou principalmente a vida dos mais pobres, pois a oferta de empregos diminuiu, sendo acompanhada de uma alta no preço dos produtos básicos.

Diante desse quadro, a população enviou petições ao governo e buscou soluções mais diretas, como a realização de saques, revoltas e manifestações de rua. Além da população livre, os escravizados se organizaram e promoveram movimentos rebeldes. A geografia da província favorecia a formação de quilombos, e as diversas práticas religiosas incentivavam a ideia de comunidade, fundamental nas revoltas que aconteceram ao longo do século XIX.

Além dessas questões específicas, a Bahia estava, desde as guerras pela independência, profundamente relacionada aos conflitos políticos do império. Os desentendimentos envolviam o contexto conturbado de outorga da Constituição e a interferência na província de um poder centralizador, que os integrantes da elite baiana esperavam diluir com o início da regência.

Persistia também um sentimento antilusitano, despertado pelo fato de os portugueses monopolizarem o comércio e ocuparem altos cargos administrativos, políticos e militares.

Em 1837, liderada pelo médico Francisco Sabino Vieira (daí o nome *Sabinada*), a província mostrou seu descontentamento com a política regencial, que aumentava os impostos e tentava retirar a autonomia local.



Salvador durante o Segundo Reinado. Foto de c. 1860.

COLEÇÃO GILBERTO FERREZ - ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

165

## BNCC

Ao tratar da composição social da Sabinada, destacando os ideais políticos em circulação entre os integrantes da elite e a população mais pobre, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI16**.

## Ampliando

O texto a seguir reflete sobre as relações entre as reivindicações populares das revoltas regenciais e a emergência de uma noção de povo que colocava em jogo um ideário que divergia daquele das elites.

“Distintas foram as motivações de tais revoltas e os grupos envolvidos, sendo difícil estabelecer uma análise. A miséria do povo, o autoritarismo dos governantes e chefes locais, notadamente, o ódio aos portugueses, que ainda mantinham tantos anos após a Independência inúmeros privilégios políticos e comerciais, as disputas entre os chefes locais, eram elementos causadores de grande tensão por todo o país. Mas sejam quais tenham sido os estopins para estes movimentos, na maioria deles o povo pobre emergiu contundentemente no cenário político nacional como em poucas vezes. Se a historiografia conservadora insistiu em classificar os insurreitos como facínoras sanguinários, sem corolítica alguma, estes movimentos foram fundamentais para o desenvolvimento do conceito de povo no período em questão, pois punham em jogo um liberalismo popular radical diferente do liberalismo das elites.

Os ideais da Revolução Francesa e Norte-Americana que coloriram estas tentativas revolucionárias foram disseminados pelas províncias no período da Independência: a defesa da constituição, da representação e da lei era seu principal elemento. Como nos apontou Vicente Sales, houve no Pará, desde a Revolução do Porto, e notadamente nos anos 1830, por ocasião da onda de críticas a dom Pedro, uma grande fermentação de ideias políticas, com a publicação e circulação de jornais e panfletos incitando o povo à Revolução. [...]”

PEREIRA, L. R. *Substituir a revolução dos homens pela revolução do tempo: uma história do conceito de povo no Brasil: revolução e historicização da linguagem política (1750-1870)*. 2011. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. p. 168-169.

• A Balaiada foi descrita minuciosamente por um arguto contemporâneo do episódio comprometido com a centralização política: o escritor da primeira geração romântica Gonçalves de Magalhães. Em *A revolução na província do Maranhão desde 1838 até 1840: memória histórica e documentada*, publicada em 1858, ele descreveu os meandros do processo político, apontando, com grandes doses de preconceito, como a rebelião da elite teria dado ensejo para que outros grupos sociais – pequenos proprietários, pessoas livres e pobres de diferentes etnias e ocupações, escravizados e quilombolas – manifestassem seus sentimentos, ideias e interesses materiais.



#### Imagens em contexto!

O papel de constestador do império ocupado pela província da Bahia foi algo difundido e incorporado com o tempo à história local. A pintura *O primeiro passo para a independência da Bahia*, por exemplo, que celebra a tentativa de criação de uma república na Bahia no século XIX, foi encomendada no século XX para adornar o palácio do governo do estado.

Dados numéricos sobre a Sabinada foram retirados de: SCHWARCZ, L.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 259.

### O fim da Sabinada

Os participantes do movimento pretendiam fundar a República Bahiense, com Assembleia própria, que duraria até a maioria do príncipe herdeiro, quando reatariam com o império.

A revolta, porém, foi brutalmente reprimida pelo governo. Morreram em combate 1258 rebeldes e 594 soldados. Outros 2989 rebeldes foram presos, muitos em navios. Foram deportados para o Rio de Janeiro e para o Rio Grande do Sul 1520 homens, que aguardaram o julgamento nesses locais. Os africanos livres foram mandados de volta para a África e o líder da revolta, Francisco Sabino Vieira, foi anistiado e terminou seus dias exilado na província de Mato Grosso.

### A Balaiada

Desde a independência do Brasil, o Maranhão passou a lidar, assim como as demais províncias, com a interferência do poder central na escolha dos presidentes de província e a alta tributação.

A região atravessava um período de crise, em virtude da concorrência que o algodão, principal produto local, sofria no mercado internacional. A queda dos preços, associada ao aumento de impostos, tornava as condições de miséria e opressão cada vez piores.

Isso explica, em parte, a revolta que ganhou corpo em 1838, no fim do período regencial. Os participantes eram majoritariamente homens pobres (vaqueiros e artesãos, entre outros), mestiços e escravizados, em luta contra os grandes proprietários locais.

ANTÔNIO PARRERIRAS - PALÁCIO RIO BRANCO - CÂMARA DE CACHOEIRA, SALVADOR



*O primeiro passo para a independência da Bahia*, pintura de Antônio Parreiras, 1931.

Dados numéricos sobre a Balaiada foram retirados de: SIQUEIRA, S. A. de. *A Balaiada e a insurreição de escravos no Maranhão*. São Paulo: Ática, 1983. p. 38; JANOTTI, M. de L. *Balaiada: construção da memória histórica*. História, São Paulo, v. 24, n. 1, 2005.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 265.

As filhas de Manuel Francisco dos Anjos – apelidado de Balaio por ser artesão e vendedor de balaios (cestos) – foram vítimas de violência por parte da polícia local. Diante da impunidade, Balaio resolveu formar um bando privado para se vingar, aterrizando o interior maranhense.

No mesmo período, o vaqueiro Raimundo Gomes, o Cara Preta, invadiu a cadeia pública de Vila da Manga, pequeno distrito da região, e soltou seu irmão, o político José Egito.

Manuel Francisco dos Anjos e Raimundo Gomes, que compartilhavam a descrença nas autoridades locais, juntaram-se e passaram a destruir e saquear fazendas, tomando, em 1839, a cidade de Caxias. Organizaram um governo provisório e adotaram medidas como a decretação do fim da **Guarda Nacional**, que era a base do poder militar dos grandes proprietários, e a expulsão dos portugueses residentes no local.

Líderes quilombolas juntaram-se à causa. Um deles, Cosme Bento de Chagas, fundou em Lagoa Amarela o maior quilombo da história do Maranhão. No auge da rebelião, chegou a comandar aproximadamente 3 mil quilombolas em luta contra a regência e as autoridades locais.

Apesar do sucesso inicial, a revolta foi sufocada, em 1841, pelo militar Luís Alves de Lima e Silva, comandante com experiência nas guerras de independência na Bahia e na Cisplatina, o duque de Caxias, nome em referência à cidade que ele ajudou a recuperar dos revoltosos. O saldo de mortos, entre sertanejos e escravizados, somou aproximadamente 12 mil pessoas.

Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. Que fatores levaram dom Pedro I a abdicar do trono em favor de seu filho?
2. Descreva o Ato Adicional de 1834 e as mudanças que ele trouxe para a política brasileira do período.
3. O que foram as rebeliões regenciais?

**Guarda Nacional:** força militar criada em 1831, durante o período regencial, para, entre outras funções, reprimir rebeliões que ocorriam em vários lugares do país.

### Imagens em contexto!

Inaugurado em 2004, o Memorial da Balaiada é um centro educativo e cultural composto de um museu e um centro de documentação. No museu, há projéteis de balas do conflito, botões e fivelas das roupas dos participantes, entre outros objetos. Na entrada, há esculturas dos líderes dos balaios.

Em primeiro plano, estátua em homenagem a Raimundo Gomes, o Cara Preta, na entrada do Memorial da Balaiada, em Caxias (MA). Foto de 2022.

167

## Agora é com você!

1. Podem ser citados: o desgaste do poder imperial por causa da difusão das ideias liberais, o isolamento político de dom Pedro I e a ameaça contra ele realizada pelo exército brasileiro, em razão da criação do Ministério dos Medalhões.

2. O Ato Adicional de 1834 foi uma reforma na Constituição do império. Entre outros pontos, ele estabelecia a criação de assembleias provinciais, impedia a transferência de juízes por decisão pessoal do governante e extinguiu o Conselho de Estado. Com essas mudanças, esperava-se que o futuro imperador compartilhasse suas decisões políticas com a Câmara de Deputados. Para muitos, o Ato Adicional criava as bases da autonomia política das províncias. Além disso, trazia outra inovação: a regência deixava de ser trina para ser exercida por apenas um regente, escolhido em eleições censitárias realizadas de quatro em quatro anos.

3. As rebeliões regenciais consistem em uma série de levantes e revoltas que eclodiram pelo país por causa da instabilidade política causada pela sensação da falta de um líder para o Brasil, aliada aos diversos problemas sociais específicos de cada região. Diferentes grupos sociais participaram delas, apresentando demandas próprias, desde sublevações de escravizados contra a ordem escravista, como ocorrido na Bahia, até a oposição à cobrança de impostos e à concentração do poder na Corte carioca, como na Revolução Farroupilha.

### Orientação para as atividades

As atividades do boxe “Agora é com você!” envolvem a caracterização do período regencial desde a abdicação de dom Pedro I. Antes de propô-las, sugira aos estudantes que:

- façam uma cronologia dos eventos relacionados à abdicação, ao Ato Adicional e às rebeliões regenciais;
- criem um quadro comparativo das rebeliões regenciais, identificando os lugares, a duração, os grupos sociais que nelas tomaram parte, os eventos motivadores, as reivindicações e as ideias políticas em jogo.

- A Guarda Nacional tinha caráter coercitivo, sendo subordinada ao poder local e ao juiz de paz. Todo cidadão e eleitor, entre 21 e 60 anos, era alistado e devia comprar os próprios uniformes. A guarda era organizada por províncias, e os cargos de oficiais eram eletivos. Sua função era garantir a unidade nacional. Foi a principal força usada nas revoltas regenciais. Era o elo entre o centro e a autonomia local, pois estava subordinada ao presidente de província e ao Ministério da Justiça. Depois do Ato Adicional de 1834, a Assembleia Provincial decidiu pela regulamentação dessa força militar.



Ao propor que os estudantes analisem documentos iconográficos, as atividades 4 e 5 contribuem para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 4 e nº 7**, e da **Competência Específica de História nº 3**. Já ao solicitar que os estudantes pensem sobre a relação entre voto e cidadania, e comparem como ocorria o exercício do voto no passado ao presente, a atividade 6 contribui para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 1 e nº 2**, das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 2, nº 5 e nº 6**, e das **Competências Específicas de História nº 1, nº 2 e nº 3**.

## Atividades

### Organize suas ideias

1. Alternativa c.
2. Além da elaboração do esquema, apresentando a estrutura dos poderes Executivo, Legislativo, Judiciário e Moderador, os estudantes devem identificar que o Poder Moderador permitia ao imperador interferir nas atribuições dos demais poderes. Com a adoção desse quarto poder, a monarquia constitucional no Brasil se distinguia das existentes na Europa pela alta concentração do poder de decisão nas mãos do rei.
3. A ideia é incentivar os estudantes a identificar e sintetizar informações importantes. Eles podem proceder à comparação por aproximação (rebeliões com uma configuração social ligada a setores mais populares) ou por distanciamento (rebeliões populares, como a Balaiada, em oposição à Revolução Farroupilha). Outra possibilidade é explorar o caráter singular da Revolta dos Malês, rebelião de pessoas escravizadas, ainda que outros movimentos rebeldes tenham contado com a intensa participação de escravizados.

### Aprofundando

4. a) Na imagem, foi utilizada para representar o Império Brasileiro uma alegoria feminina muito semelhante a Marianne, figura que representa a República Francesa.
- b) É possível destacar, no alto, um brasão, em cujo centro está gravada a letra P, em referência ao nome do imperador. Abaixo dele, há uma faixa em que está escrita a palavra *Império*. A tábua de leis nas mãos da personagem feminina representa a ideia da monarquia constitucional.

Continua

## Atividades

Responda no caderno.

### Organize suas ideias

#### 1. (Enem-MEC – adaptado)

#### Constituição de 1824:

“Art. 98. O Poder Moderador é a chave de toda a organização política, e é delegado privativamente ao Imperador [...] para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independência, equilíbrio, e harmonia dos demais poderes políticos [...] dissolvendo a Câmara dos Deputados nos casos em que o exigir a salvação do Estado.”

#### Frei Caneca:

“O Poder Moderador da nova invenção maquiavélica é a chave mestra da opressão da nação brasileira e o garrote mais forte da liberdade dos povos. Por ele, o imperador pode dissolver a Câmara dos Deputados, que é a representante do povo, ficando sempre no gozo de seus direitos o Senado, que é o representante dos apaniguados do imperador.”

(Voto sobre o juramento do projeto de Constituição)

Identifique no caderno a alternativa correta.

Para Frei Caneca, o Poder Moderador definido pela Constituição outorgada pelo imperador em 1824 era:

- a) adequado ao funcionamento de uma monarquia constitucional, pois os senadores eram escolhidos pelo imperador.
  - b) eficaz e responsável pela liberdade dos povos, porque garantia a representação da sociedade nas duas esferas do Poder Legislativo.
  - c) arbitrário, porque permitia ao imperador dissolver a Câmara dos Deputados, o poder representativo da sociedade.
  - d) neutro e fraco, especialmente nos momentos de crise, pois era incapaz de controlar os deputados representantes da nação.
  - e) capaz de responder às exigências políticas da nação, pois supria as deficiências da representação política.
2. No caderno, elabore um esquema para representar os quatro poderes que faziam parte da estrutura do governo no Brasil imperial. Lembre-se de pensar nas seguintes questões enquanto produz seu esquema:
    - Quem compunha o Executivo, o Legislativo e o Judiciário?
    - Quais eram as atribuições de cada um desses poderes?
    - Havia independência de poderes?
    - Qual era a relação estabelecida entre o Poder Moderador e os demais?
  3. Escolha duas revoltas ocorridas no período regencial e elabore no caderno um quadro apontando as semelhanças e as diferenças entre elas. Considere o contexto em que elas ocorreram, suas motivações, os grupos sociais participantes e o desfecho que tiveram.

### Aprofundando

4. Observe novamente a imagem da abertura do capítulo, na página 150, e faça as atividades propostas.
  - a) Identifique, na imagem, símbolos e alegorias políticas ligados à Revolução Francesa.

168

### Continuação

- c) Os personagens dispostos na imagem representam os habitantes do Brasil (negros, indígenas e brancos) de maneira idealizada, unidos na intenção de defender o império. Ao desenhá-los dessa maneira, Jean-Baptiste Debret procurou forjar o sentido de comunidade política por meio da lógica de uma sociedade harmoniosa e sem conflitos sociais.
5. a) Pedro II é retratado como criança na pintura e outros elementos remetem à fase. O tambor e a baqueta colocada displicentemente no chão representam brinquedos infantis em uso.
  - b) Entre as hipóteses, pode ser citada a tentativa de humanizar a imagem política do império, que estava arranhada em razão dos anos de crise com Pedro I. Além disso, a posição de Pedro II que, de fato, era uma criança à época, e aparece sentado no chão, comunica um sentido de informalidade, o que destoa da imagem do pai, considerado autoritário por muitos no período.

Continua

- b) Quais são os símbolos da monarquia representados na imagem?
- c) Por que e como, nessa alegoria, Jean-Baptiste Debret forjou uma cena harmoniosa de convívio social no Brasil do início do século XIX?

5. Agora, analise novamente a pintura a seguir e faça o que se pede.



- a) Que elementos da imagem reforçam a representação de Pedro II como uma criança?
- b) Em sua opinião, por que o artista reforçou a característica infantil do governante?
- c) Que elementos da imagem comunicam a importância política de Pedro II? Justifique.

Retrato de Pedro II, pintura de Arnaud Pallière, c. 1830.

6. O texto abaixo, sobre o exercício do voto no Brasil imperial, foi escrito pelo historiador brasileiro José Murilo de Carvalho. Leia-o atentamente e, em seguida, faça as atividades propostas.

“Como se davam as eleições? Que significavam elas na prática? Que tipo de cidadão era esse que se apresentava para exercer seu direito político? Qual era, enfim, o conteúdo real desse direito?

Não é difícil imaginar a resposta. [...] Mais de 85% eram analfabetos, incapazes de ler um jornal, um decreto do governo [...]. Entre os analfabetos incluíam-se muitos dos grandes proprietários rurais. Mais de 90% da população vivia em áreas rurais, sob o controle ou a influência dos grandes proprietários. Nas cidades, muitos votantes eram funcionários públicos controlados pelo governo.

Nas áreas rurais e urbanas, havia ainda o poder dos comandantes da Guarda Nacional. [...] Nela combinavam-se as influências do governo e dos grandes proprietários e comerciantes. Era grande o poder de pressão de seus comandantes sobre os votantes que eram seus inferiores hierárquicos. [...]

Nestas circunstâncias, o voto tinha um sentido completamente diverso daquele imaginado pelos legisladores. Não se tratava do exercício do autogoverno, do direito de participar na vida política do país. Tratava-se de uma ação estritamente relacionada com as lutas locais. O votante não agia como parte de uma sociedade política, de um partido político, mas como dependente de um chefe local, ao qual obedecia com maior ou menor fidelidade. [...]”

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil, o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 31-35.

- a) Segundo o texto, qual era o perfil do eleitorado brasileiro no início do século XIX?
- b) Por que, para o autor do texto, o exercício do voto no século XIX era “uma ação estritamente relacionada com as lutas locais”?
- c) Com base no texto, que semelhanças e diferenças é possível identificar no exercício do direito político de votar no Brasil do período imperial e no Brasil de hoje?

c) O objetivo é incentivar a reflexão sobre o exercício da cidadania e do voto como um longo processo. Se julgar conveniente, amplie a questão em sala de aula apresentando aos estudantes resultados de pesquisas complementares sobre o perfil do eleitorado brasileiro nos dias de hoje.

### Interdisciplinaridade

Pretende-se sensibilizar os estudantes para o papel das obras de arte como produtoras de sentidos sociais. A análise das obras de arte nas atividades 4 e 5 contribui para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular arte EF69AR02 – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço”.

### Atividade complementar

Esta atividade promove o uso pedagógico de tecnologia. Caso seja possível sua realização, a depender do acesso à internet, é uma sugestão para aliar ensino e tecnologia no âmbito escolar.

O jogo *Sociedade Nagô* aborda a Revolta dos Malês e está dividido em duas partes (“O início” e “O resgate”). Peça aos estudantes que baixem o jogo gratuitamente nos *links*: <https://strikegames.itch.io/sociedadenegro> e <https://strikegames.itch.io/sociedadnegoresgate>. Acessos em: 22 fev. 2022. Após jogar as duas etapas, os estudantes devem anotar o que aprenderam, destacando se o jogo contribuiu para aprofundar os conhecimentos sobre a Revolta dos Malês. Peça que indiquem como as personagens foram caracterizadas, como eram os cenários e o que acharam fácil ou difícil de jogar. Depois, em sala de aula, reúna os estudantes para que compartilhem suas experiências.

### Continuação

c) Ao fundo, é representada uma parte do trono (alusão ao futuro imperador) e os emblemas da monarquia estão gravados no tambor. Com a representação desses elementos, a imagem da criança se confunde com o futuro de uma nação.

6. a) De acordo com o texto, mais de 85% dos eleitores eram analfabetos e 90% da população vivia em áreas rurais, sob o controle dos grandes proprietários e, portanto, condicionada à influência deles. Nas cidades, muitos votantes eram funcionários públicos controlados pelo governo.

b) Segundo o autor, o exercício do voto era assim considerado, pois: “o votante não agia como parte de uma sociedade política ou de um partido político, mas como dependente de um chefe local, ao qual obedecia com mais ou menos fidelidade”.

## Abertura

Na abertura do capítulo, pretende-se destacar as mudanças promovidas durante a Segunda Revolução Industrial em diferentes campos da vida humana e o protagonismo assumido pela indústria e pelas ciências nas utopias relacionadas ao futuro. Esse protagonismo foi questionado posteriormente, diante dos conflitos mundiais, dos efeitos do imperialismo e das desigualdades sociais, mas no século XIX a fé no progresso gerado pela ciência e pela indústria era praticamente irrefutável.

Por meio de um exemplo do cotidiano – o uso de aromatizantes na produção de alimentos industrializados –, propõe-se uma reflexão sobre o impacto, na sociedade atual, da Segunda Revolução Industrial e dos conhecimentos científicos por ela impulsionados.

### Atividades

1. A imagem apresenta um anúncio de extratos de sabores produzidos artificialmente. Os sabores artificiais foram registrados em 1851, em Londres, sendo sintetizados em laboratórios químicos. Estavam, portanto, diretamente relacionados ao contexto de avanço do conhecimento científico da Segunda Revolução Industrial.

2. Há várias possibilidades de resposta: expansão do conhecimento e do método científicos, desenvolvimento de vacinas, invenção da energia elétrica, do motor a explosão, de carros etc. A Segunda Revolução Industrial está diretamente relacionada a uma série de objetos, conhecimentos e invenções muito importantes no mundo atual, mas também à acentuação das desigualdades e dos problemas sociais, contribuindo para o aumento de focos de conflito nos ambientes urbanos.

3. Trata-se de um debate complexo. O avanço tecnológico expandiu as áreas de atuação e ingerência humanas. O ser humano foi capaz de chegar à Lua; de conhecer, por meio da invenção do microscópio, organismos que até então eram invisíveis; de controlar e de erradicar doenças; de se comunicar em tempo real com diferentes partes do globo terrestre. Esse grande salto tecnológico gerou otimismo na ciência e na capacidade humana. Em contrapartida,

Continua

## CAPÍTULO

# 9

## Nacionalismos, industrialização e movimentos sociais no século XIX

No capítulo 2, você estudou a primeira fase da Revolução Industrial, iniciada na Grã-Bretanha no século XVIII. Agora, conhecerá as mudanças provocadas pela chamada Segunda Revolução Industrial, iniciada no século XIX.

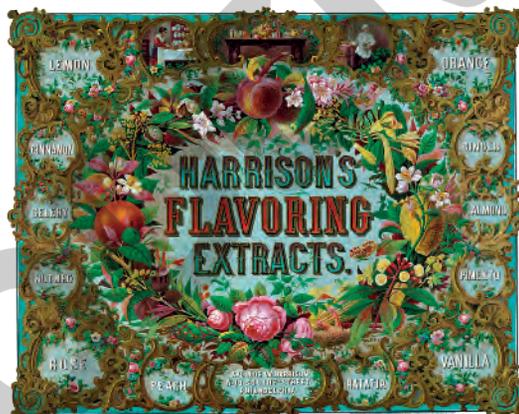
Você já deve ter experimentado alimentos industrializados com sabor artificial similar ao natural, como balas, bolachas e salgadinhos. A possibilidade de produzir sabores artificiais foi descoberta no século XIX, por meio de pesquisas com os materiais utilizados nas indústrias. Esse é um exemplo dos avanços da indústria desse período, decorrentes de descobertas e inventos na área da ciência e da tecnologia. Diante desses avanços tecnológicos, científicos e industriais, muitas pessoas passaram a acreditar que as possibilidades humanas seriam ilimitadas.



### Imagens em contexto!

No cartaz, no sentido anti-horário, estão escritos, de cima para baixo, os aromas e sabores dos extratos comercializados: limão, canela, salsão, noz-moscada, rosa, pêssego, licor, baunilha, pimentão, amêndoa, gengibre, laranja.

Cartaz de propaganda dos extratos de aromas e sabores comercializados pela Companhia Harrison, da Filadélfia, Estados Unidos, c. 1868.



HUM HISTORICAL/LAMY/FOOTARENA - COLEÇÃO PARTICULAR



### Responda oralmente.

1. Qual é a relação da imagem desta página com a Segunda Revolução Industrial?
2. Cite outros inventos ou descobertas científicas realizados no final do século XIX.
3. Em sua opinião, a maioria das pessoas ainda acredita que não há limites para as ações humanas impulsionadas por descobertas científicas e tecnológicas?

170

### Continuação

produziu mazelas sociais e catástrofes ambientais. No 9º ano, esse conteúdo será retomado no estudo das guerras mundiais e da Guerra Fria. Por ora, é interessante que os estudantes se posicionem de maneira crítica a respeito do tema, compreendendo toda a violência do discurso do progresso associado à noção de que não há limites para as descobertas humanas.

## A França e as ondas revolucionárias de 1830

No Congresso de Viena, foram restabelecidos os poderes e estruturas sociais que vigoravam na Europa antes da Revolução Francesa. Para garantir a permanência da família real no poder, era preciso impedir a disseminação das ideias liberais e nacionalistas.

O desafio das monarquias era conciliar o absolutismo com as demandas políticas e sociais. Na França, por exemplo, quando Luís XVIII foi conduzido ao trono, restaurando o poder na família Bourbon, foi instituída a liberdade religiosa e de imprensa (antiga demanda liberal).

As medidas conciliatórias do rei, porém, foram insuficientes para barrar as contestações à monarquia absolutista. Além disso, nem todos os Bourbon concordavam com a construção de novos pactos políticos. Com a morte de Luís XVIII, em 1824, Carlos X assumiu o trono ocupado por seu irmão. O novo monarca estabeleceu restrições à liberdade de imprensa e, em 1830, determinou a dissolução da Câmara dos Deputados, órgão legislativo criado no governo anterior.

A resposta da população às determinações de Carlos X demonstrou que não havia mais espaço para a manutenção de métodos autoritários sem contestação: entre os dias 27 e 29 de julho de 1830, franceses de diferentes grupos sociais iniciaram uma revolta contra Carlos X. Esse movimento ficou conhecido como os Três Dias Gloriosos ou Revoluções de Julho.

Como resposta à movimentação popular, o duque de Orleans, Luís Filipe, com apoio da burguesia francesa, assumiu o trono e adotou o modelo da monarquia constitucional, impedindo a instalação de uma república, como queriam os revolucionários. Ainda assim, as manifestações abalaram a Europa ao demonstrar que os ideais liberais e nacionalistas continuavam fortes e inspiravam outras revoltas.

Em 25 de agosto de 1830, iniciou-se o movimento por meio do qual a Bélgica se tornou independente do Reino Unido dos Países Baixos, que, desde o Congresso de Viena, tentava impor a cultura holandesa à população local. Houve rebeliões também em locais como Espanha, Península Itálica, Reino Unido e Estados Germânicos.



Retrato de Carlos X, pintura de Robert Jacques François Faust Lefèvre, 1825.

### Imagens em contexto!

Na imagem de 1825, o pintor recorreu aos símbolos da nobreza e da monarquia absolutista, como a coroa, o cetro e o robe de coroação, para representar o poder do rei. A retomada do absolutismo nos moldes anteriores à Revolução Francesa, porém, não estava alinhada com o contexto político, cultural e social pós-revolucionário.

Representação de Carlos X e sua família durante a revolução de julho de 1830 em desenho do mesmo ano.



### Imagens em contexto!

No desenho de 1830, Carlos X, seu filho e sua esposa são representados, amparados por um serviçal, observando as bandeiras francesas hasteadas na região da Catalunha, na Espanha. As revoltas de 1830 não se limitaram à França, incentivando movimentos em outras regiões.

## Objetivos do capítulo

- Demonstrar as especificidades dos movimentos liberais de 1830 e 1848.
- Contextualizar a Segunda República Francesa e a formação dos Estados da Itália e da Alemanha como resultado dos discursos liberais da segunda metade do século XIX.
- Problematizar a função de monumentos e de outros suportes materiais e imateriais na formação da memória histórica.
- Demonstrar as especificidades da Segunda Revolução Industrial e compará-la com a Primeira Revolução Industrial.
- Caracterizar os movimentos sociais no contexto da segunda metade do século XIX.

## Justificativa

Os objetivos apresentados neste capítulo são relevantes na medida em que demonstram como a difusão das ideias liberais e nacionalistas, na primeira metade do século XIX, está articulada à formação dos Estados nacionais, ressaltando a importância que a invenção de uma história e um passado em um comum têm nesse processo. Almeja-se, assim, incentivar o desenvolvimento dos processos de comparação, caracterizando a Segunda Revolução Industrial em contraponto à Primeira Revolução Industrial, e de contextualização, demonstrando de que modo as inovações tecnológicas e científicas ocasionaram transformações culturais e sociais, tais como a produção da ideia de uma evolução linear e constante para as sociedades e o desenvolvimento de movimentos sociais na segunda metade do século XIX, os quais contestaram as desigualdades e explorações advindas da industrialização.

- O desenho de 1830 relaciona-se ao contexto das Revoluções de Julho, apresentando o caráter continental do movimento, isto é, a onda revolucionária que, iniciada na França, atravessou fronteiras. A ordem internacional do Congresso de Viena era contestada em quase toda a Europa Ocidental, marcando a emergência de movimentos nacionalistas cujos participantes viam a soberania popular como parte importante da estruturação da nova ordem política.

## Ampliando

No texto a seguir, o historiador Eric Hobsbawm trata das revoluções das décadas de 1830 e 1840.

“Poucas vezes a incapacidade dos governos em conter o curso da história foi demonstrada de forma mais decisiva do que na geração pós-1815. Evitar uma segunda Revolução Francesa, ou ainda a catástrofe pior de uma revolução europeia generalizada tendo como modelo a francesa, foi o objetivo supremo de todas as potências que tinham gasto mais de vinte anos para derrotar a primeira [...]. E, ainda assim, nunca na história da Europa e poucas vezes em qualquer outro lugar, o revolucionarismo foi tão endêmico, tão geral, tão capaz de se espalhar por propaganda deliberada como por contágio espontâneo.

Houve três ondas revolucionárias principais no mundo ocidental entre 1815 e 1848. [...] A primeira ocorreu em 1820-1824. [...]

A segunda onda revolucionária ocorreu em 1829-1834, e afetou toda a Europa a oeste da Rússia e o continente norte-americano [...].

A terceira e maior das ondas revolucionárias, a de 1848, foi o produto desta crise. Quase que simultaneamente, a revolução explodiu e venceu (temporariamente) na França, em toda a Itália, nos Estados alemães, na maior parte do Império dos Habsburgo e na Suíça (1847). [...] O que em 1789 fora o levante de uma só nação era agora, assim parecia, ‘primavera dos povos’ de todo um continente.”

HOBBSAWM, E. *A era das revoluções: 1789-1848*.

São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 183-187.

- É interessante lembrar os estudantes que, em 1820, ocorreram revoltas de cunho liberal e nacionalista na Espanha, na Grécia e em Nápoles, onde a industrialização se iniciava. Dessas revoltas, a grega, com o apoio de grupos liberais da França, do Reino Unido e da Rússia, foi a mais bem-sucedida, impulsionando o processo de independência do território em relação ao Império Otomano.

## A Primavera dos Povos

Em 1848, outros movimentos em defesa da instauração de repúblicas ocorreram em diversas regiões do continente europeu. Cada movimento teve suas especificidades, mas, em todos, os manifestantes exigiam a instauração de governos amparados por códigos civis (Constituição) e com estrutura democrática. Ampliava-se, assim, a busca dos cidadãos por representatividade e não se aceitava mais a existência de governos com autoridade absoluta e inquestionável.

As pessoas se sentiam cada vez mais pertencentes a uma nação, vinculadas a uma pátria, ao solo em que nasceram ou em que viviam. Como consequência, ganhavam força a ideia de independência do domínio estrangeiro e a noção de que os habitantes de um local que compartilhavam uma história e tradições culturais reconheciam-se como povo e deviam reger-se livremente.

Após a Primavera dos Povos, o nacionalismo se tornou um fenômeno político relevante. Foram realizados movimentos de unificação de territórios – nos Estados alemães e italianos – e pelo fim da dominação de outros países – na Irlanda (contra o Reino Unido) e na Polônia (contra a Prússia). O Império Austro-Húngaro enfrentou a revolta dos tchecos, dos italianos e dos húngaros.

Apesar das especificidades de cada um dos movimentos citados, eles tiveram como resultado comum o enfraquecimento do absolutismo monárquico e o aumento do poder da burguesia liberal.



### Imagens em contexto!

A obra do artista francês Eugène Delacroix se tornou modelo de representação dos movimentos liberais do século XIX. Fazendo alusão à Revolução de 1830 na França, o artista representou Marianne, no centro da imagem, simbolizando a liberdade e a nacionalidade francesa. Marianne era a alegoria da república desde o século XVIII.



*A Liberdade guiando o povo*, pintura de Eugène Delacroix, 1830.

EUGÈNE DELACROIX - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

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

172

- Ao analisar a obra de Eugène Delacroix com os estudantes, destaque o fato de que Marianne é uma alegoria feminina consagrada pela Revolução Francesa que se tornou símbolo da república. Apesar de a república ter um rosto feminino, porém, a percepção das mulheres como cidadãs e, portanto, detentoras de direitos plenos demorou para tornar-se realidade no contexto político francês.

- No contexto de 1830, Marianne faz referência ao passado revolucionário e aos símbolos da república e, assim, opõe-se à monarquia absolutista restaurada. Além disso, no quadro, Delacroix busca expressar o nacionalismo por meio da representação da mobilização de diferentes segmentos sociais, enfatizando a revolta popular. A união do povo francês, sob a liderança da Liberdade, em marcha triunfal, foi um dos símbolos mais importantes da nação francesa no século XIX.

## Europa: as revoluções de 1848



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

**Resposta do “Se liga no espaço!”:** Por meio da análise do mapa, percebe-se que as revoluções liberais estiveram de forma simultânea presentes na França, em Estados que comporiam a Itália e a Alemanha, e no Império Austríaco. A extensão dos movimentos liberais tornou-os conhecidos como a Primavera dos Povos.

Responda no caderno.



**Se liga no espaço!**

O mapa apresenta os locais de eclosão das revoltas liberais de 1848. Analise-o e explique a razão pela qual é possível afirmar que os movimentos e as revoluções liberais se alastraram pela Europa.

FORTE: DUBY, G.  
Atlas histórico mundial.  
Barcelona: Larousse,  
2010. p. 231-232.

## A França de 1848

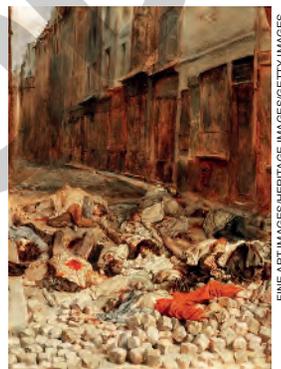
Com a inflação e a alta dos preços dos alimentos e outros suprimentos, em 1848, a França foi palco de revoltas populares contra a monarquia constitucional representada por Luís Filipe, que foi obrigado a abdicar, sendo instaurada a Segunda República Francesa nesse mesmo ano.

A constituição do novo governo foi debatida entre republicanos, socialistas, monarquistas e integrantes de outros grupos políticos. Apesar das diferentes propostas colocadas em discussão, decidiu-se instaurar um sistema de governo constituído da Assembleia, do Conselho de Estado e da Presidência da República.

A Assembleia era formada por homens eleitos para o cargo por três anos. Eles escolhiam os membros do chamado Conselho de Estado, que se mantinham no cargo por seis anos e tinham a função de propor leis e assessorar o presidente da república e seus ministros.

O presidente da república, por sua vez, exercia o Poder Executivo, com mandato de quatro anos. Apesar de as leis serem elaboradas pelo Conselho de Estado, elas eram aprovadas na Assembleia.

Tinha-se, portanto, o estabelecimento de um regime representativo, pois se baseava no sufrágio universal masculino, ou seja, podiam votar todos os homens independentemente de posses, credos ou títulos. As mulheres e os homens menores de idade eram excluídos do processo.



Barricada na Rue de la Mortellerie, junho de 1848, pintura de Jean-Louis Ernest Meissonier, 1849.

FINE ART IMAGES/HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

173

## Curadoria

### O Jovem Karl Marx (Filme)

Direção: Raoul Peck. Alemanha, Bélgica e França, 2017. Duração: 118 min.

O filme narra a história do jovem Karl Marx e de sua esposa, Jenny, especialmente durante o tempo que viveram na Paris de 1844, quando conhecem Friedrich Engels, cuja amizade irá gerar o *Manifesto comunista*. Por meio do filme entra-se em contato, portanto, com o cenário europeu – e francês – explorado pelo capítulo.

Ao tratar do conceito de nacionalismo e da criação de Estados-nação, mobiliza-se a habilidade EF08HI06. Por envolver a discussão dos impactos da Revolução Francesa no tempo e no espaço e a análise de um mapa, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI04, assim como das Competências Específicas de Ciências Humanas nº 5 e nº 7 e da Competência Específica de História nº 5.

- Comente com os estudantes que, além de reforçar a ascensão dos movimentos nacionalistas iniciados na década de 1830, a chamada Primavera dos Povos trouxe novidades como o republicanismo militante e a força dos socialistas amparada no movimento operário. Um dos textos políticos mais famosos do mundo, o *Manifesto comunista*, foi publicado em 1848, embora sua popularidade tenha sido alcançada depois. Nessa obra, Karl Marx e Friedrich Engels se posicionaram contra as propostas anarquistas predominantes no movimento dos trabalhadores, que encontravam em *O que é a propriedade?*, publicado em 1840 por Pierre-Joseph Proudhon, uma referência fundamental. Esses exemplos demonstram que o período em questão marcou a emergência das críticas ao capitalismo. Pode-se dizer que uma parte dos ideais e do vocabulário político contemporâneo, incluindo as formas mais reformistas de “humanização” do capitalismo, foi elaborada na década de 1840.

## Vamos pensar juntos?

Nessa seção, propõe-se a reflexão sobre o conceito de cidadania, a questão de gênero na Constituição da Segunda República Francesa e o direito ao voto feminino tardio, que ocorreu apenas no século XX. A professora francesa Françoise Thébaud constrói, no texto citado, uma análise dos debates de gênero nos movimentos políticos liberais franceses.

### Ampliando

Para contrapor-se à exclusão das mulheres da *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão*, Olympe de Gouges publicou, em 1791, a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, já citada no capítulo 4 deste volume. A seguir, é reproduzido o “Preâmbulo” desse documento.

“As mães, as filhas, as irmãs, representantes da nação, reivindicam constituir-se em Assembleia Nacional.

Considerando que a ignorância, o esquecimento ou o menosprezo dos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolveram expor, em uma declaração solene, os direitos naturais inalienáveis e sagrados da mulher. Assim, que esta declaração, constantemente presente a todos os membros do corpo social, lhes lembre sem cessar os seus direitos e os seus deveres; que, sendo mais respeitados, os atos do poder das mulheres e os atos do poder dos homens possam ser a cada instante comparados com o objetivo de toda instituição política; e que as reivindicações das cidadãs, fundamentadas doravante em princípios simples e incontestáveis, sempre respeitem a constituição, os bons costumes e a felicidade de todos.

Consequentemente, o sexo superior em beleza e em coragem, em meio aos sofrimentos maternos, reconhece e declara, na presença e sob a proteção do Ser Supremo, os seguintes Direitos da Mulher e da Cidadã. [...]”

GOUGES, O. de. *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*. *Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis*, Florianópolis, v. 4, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/54986/35894>. Acesso em: 13 maio 2022.

## Vamos pensar juntos?

O sufrágio universal, ou seja, a possibilidade de participação de todos na vida política de uma nação, é fundamental para a construção da cidadania. Para a professora Françoise Thébaud, a cidadania é o exercício dos direitos reconhecidos pelo Estado.

O Estado pode atuar para assegurar a construção da cidadania plena, na qual todos têm os mesmos direitos e deveres (nos campos político, econômico, social e cultural), ou negar direitos e deveres aos habitantes do território. A cidadania, portanto, resulta de lutas sociais pelo estabelecimento dos direitos dos cidadãos.

Durante boa parte da história republicana, porém, só os homens foram considerados cidadãos. Como você estudou no capítulo 4, os direitos apresentados na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, elaborada em 1789, durante a Revolução Francesa, por exemplo, não se aplicavam às mulheres.

Isso não significa que as mulheres não lutaram na revolução. Muitas participaram ativamente da organização dos exércitos e dos clubes de discussão política. Em 1791, Olympe de Gouges, por exemplo, escreveu a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*. Como você analisou no capítulo 4, a luta dessas mulheres provocou duras reações dos homens, que ordenaram o fechamento de clubes e executaram Olympe de Gouges na guilhotina.



Protesto realizado em Salvador (BA) no Dia Internacional da Mulher. Foto de 8 de março de 2020. A luta das mulheres por direitos continua.

Por envolver a reflexão sobre os limites do processo revolucionário francês, a seção favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI04.

### Tema Contemporâneo Transversal

Ao tratar da luta das mulheres por igualdade de direitos, o conteúdo mobiliza o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em direitos humanos**.

#### Atividades

1. De acordo com a professora Françoise Thébaud, cidadania é o exercício dos direitos reconhecidos pelo Estado. Para ser plena, deve ser exercida em diferentes campos da vida em sociedade: no da política, no da economia e no da cultura, entre outros.
2. Durante a Revolução Francesa, as mulheres se organizaram para participar do exército e de clubes de discussão política. Lançaram a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, escrita por Olympe de Gouges em 1791, e faziam aparição pública e coletiva para reivindicar a associação à gestão da cidade.
3. Porque havia a intenção de mantê-las em um patamar inferior aos dos homens, sob a tutela do casamento. Além disso, segundo o texto, a emergência do individualismo e de uma sociedade masculina de indivíduos iguais só era culturalmente aceitável porque havia uma compensação, dada pela manutenção de uma família-comunidade e da separação entre o espaço público e o espaço familiar. Portanto, não era conferido à mulher o acesso ao espaço público, e as condenações morais a elas nesses espaços serviam como dispositivos de poder e de fortalecimento da exclusão.
4. Porque o discurso político oficial sobre gênero e cidadania no Antigo Regime se manteve praticamente intacto na política liberal europeia.

Nos movimentos de 1830 não foi diferente. A Constituição de 1830 e o modelo de Estado geralmente são destacados como importantes conquistas sociais baseadas no sufrágio universal masculino, mas pouco se reflete sobre a manutenção das desigualdades de gênero.

De acordo com a historiadora Françoise Thébaud:

“[...] no momento da Revolução, as mulheres não são consideradas como verdadeiros indivíduos, mas identificadas à comunidade familiar, o que o Código Civil de 1804 concretiza ao submetê-las à tutela no interior do casamento; as cidadãs são mães de cidadãos. Por outro lado, a emergência do individualismo e de uma sociedade masculina de indivíduos iguais é um tipo de ruptura que só é culturalmente aceitável porque é compensada com manutenção de uma família-comunidade e com a separação entre o espaço público e o espaço familiar.

A exclusão das mulheres da cidadania política é utilizada, no século XIX, como prova do seu estatuto de menores e como argumento para justificar sua proteção específica, por parte do Estado. [...]

Condição da paz social na França após a Revolução de 1848, a instauração do sufrágio universal masculino está largamente na frente dos costumes [...]. Como, a cada tremor revolucionário do século (1830, 1848, 1871), mulheres fazem aparição pública e coletiva e reivindicam ser associadas à gestão da cidade, elas só encontram zombarias, são derrotadas e às vezes condenadas ao exílio”.

THÉBAUD, F. *Mulheres, cidadania e Estado na França do século XX*. *Tempo*, Rio de Janeiro, n. 10, 2000, p. 5-6.

As mulheres ativas no mercado de trabalho, em clubes de discussão de livros ou outros espaços culturais, que lutavam por representatividade política, eram frequentemente acusadas de ser péssimas mães ou esposas. Não ocorreram, portanto, mudanças no discurso político oficial sobre gênero e cidadania entre o Antigo Regime e a organização dos Estados liberais, durante o século XIX, na Europa.

Ainda assim, apesar dos obstáculos encontrados, as mulheres continuaram lutando por direitos e conquistaram o direito ao voto no século XX.

#### Responda no caderno.

1. Explique como Françoise Thébaud define cidadania.
2. Descreva a participação de mulheres nos movimentos revolucionários do final do século XVIII e do século XIX.
3. De acordo com Françoise Thébaud, por que a cidadania das mulheres não foi reconhecida pelo Estado no século XIX?
4. Por que se pode afirmar que a política do Antigo Regime e a dos movimentos liberais sobre a questão de gênero foram as mesmas?

- Se achar conveniente, converse com os estudantes sobre gênero e sexualidade. Pergunte a eles: “Quais são as atuais reivindicações das mulheres?”. Também chame a atenção deles para o tema da transexualidade, ressaltando a importância do reconhecimento das identidades e das necessidades dos transexuais enquanto possuidores dos mesmos direitos de todos os outros cidadãos. Debata com os estudantes aspectos como a violência e o preconceito com que são tratados os transexuais, ressaltando que o Brasil é o país com o maior índice de assassinato de pessoas trans e travestis em todo o mundo, e que o reconhecimento de seus direitos é fundamental para a sua sobrevivência.

## Ampliando

No texto a seguir, John Merriman descreve a cidade de Paris no século XIX.

“O centro e o leste de Paris formavam, de acordo com um observador, ‘uma cidade gótica, preta, sombria, infestada de fezes e febre, um lugar de escuridão, desordem, violência, sujeira, miséria e sangue’. Um cheiro horrível emanava de ‘becos pavorosos, casas cor de lama’ e de águas estagnadas, pútridas. Paris, assim como outras grandes cidades, era um lugar insalubre onde todo ano morria mais gente do que nascia. Apenas mais ou menos um quinto dos prédios tinha água corrente. Afastar invernos congelantes era um desafio perpétuo.”

MERRIMAN, J. *A comuna de Paris: 1871: origens e massacre*. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2015. *E-book*.



DANI MOTA/ARQUIVO DA EDITORA

Caricatura atual de Napoleão III produzida com base nos trabalhos de Alfred Le Petit, que em 1870 fundou o jornal *La Charge* [A Charge], em que satirizava o imperador.



### Imagens em contexto!

Durante o Segundo Império, a circulação de caricaturas parecidas com essa, que ridicularizavam Napoleão III, era comum. Todas elas ressaltavam o imperador como “o Pequeno”.

Dados numéricos sobre a população francesa entre 1846 e 1870 foram retirados de: *A PARIS de Haussmann: 1853-1882*. In: PANERAI, P.; CASTEX, J.; DEPAULE, J.-C. *Formas urbanas: a dissolução da quadra*. Porto Alegre: Bookman, 2013. p. 5-42.

## Segundo Império Francês

Apesar da nova constituição, três anos mais tarde, Luís Bonaparte, sobrinho de Napoleão Bonaparte, que havia vencido as eleições para a Presidência da República, proclamou-se imperador francês. Assumindo o título de Napoleão III, ele iniciou o Segundo Império Francês.

A experiência republicana foi breve no país. Quando Napoleão III deu o golpe de Estado, teve apoio das elites francesas, interessadas nos favorecimentos econômicos que Napoleão lhes daria em troca. Napoleão III tinha traçado um projeto político de continuidade da dinastia Bonaparte, mas era evidente a oposição da classe trabalhadora, formada por socialistas, anarquistas e republicanos, e de grupos de intelectuais franceses a seu governo.

Quando Bonaparte III assumiu o poder, a França estava marcada por profunda desigualdade social. Entre 1846 e 1870, a população de Paris passou de 1 milhão para quase 2 milhões de pessoas. Muitas foram atraídas pela oportunidade de trabalho nos canteiros de obras abertos pelas reformas urbanas promovidas pelo governo. Porém, os salários eram baixos e faltava moradia digna para os trabalhadores.

A situação francesa piorou com a decisão de Napoleão III de declarar guerra à Prússia em 1870, pois o embate direto causou o caos social na França. Além disso, Napoleão III, interessado nas relações com a América, havia apoiado a ascensão de Maximiliano como imperador do México. Nos embates em solo mexicano, o exército de Maximiliano foi vencido e o imperador, executado, o que desgastou ainda mais a figura de Napoleão III.



PWB IMAGES/ALAMYFOTORENA - MUSEU CARNAVALET, PARIS

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

Rua Champlain, em Paris, França. Foto de c. 1877.

176

- A valorização da ideia de nação, de vontade popular e de limitação dos privilégios e dos poderes reais tornava-se cada vez mais fortalecida na Europa. A Revolução Francesa foi um exemplo concreto dos questionamentos ao absolutismo; por isso, sua existência histórica e seus ideais tornavam-se um assombro para as monarquias restauradas, que tinham motivo para temer a perda de poder: movimentos revoltosos e ondas liberais se espalharam pela Europa ao longo do século XIX. Novamente, em 1830, a França se tornou um epicentro de revoltas contra o absolutismo restaurado.

Ao analisar o nacionalismo, estabelecendo paralelos entre esse fenômeno e os símbolos nacionais brasileiros, o conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI06, da **Competência Específica de História nº 1** e das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 5**.

### Ampliando

Para que o nacionalismo ocorresse foi preciso imaginar comunidades ampliadas, no formato de nações: os Estados-nação. Segundo Benedict Anderson, essas “comunidades imaginadas” foram constituídas mediante as três condições definidas no texto a seguir.

“Imagina-se a nação *limitada* porque mesmo a maior delas, que agregue, digamos, um bilhão de habitantes, possui fronteiras finitas, ainda que elásticas, para além das quais existem outras nações. Nenhuma delas imagina ter a mesma extensão da humanidade. [...].

Imagina-se a nação *soberana* porque o conceito nasceu na época em que o iluminismo e a Revolução estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico de ordem divina. [...]

E, por último, ela é imaginada como uma *comunidade* porque, independentemente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal. [...].”

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 32-34.



LEO CALDAS/PULSAR IMAGES

Passistas de frevo em apresentação em Recife (PE). Foto de 2018.

## O nacionalismo como fenômeno

Durante as revoluções do século XIX, o amor pela nação foi incentivado por meio de hinos e símbolos pátrios, como as bandeiras. Naquela época, a ideia de nação, uma entidade abstrata, colocada acima dos indivíduos, do rei e do governo, ganhou forma e conteúdo político. Os movimentos nacionalistas, que defendiam a soberania de um povo que compartilhasse uma identidade cultural e fosse regido por um Estado, se espalharam pela Europa e pela América, difundindo a crença na importância fundamental da nação para o espírito humano.

### Nacionalismo e história

Para construir a identidade das diferentes nações, foi necessário produzir sua história, ou seja, um conhecimento que desse sentido a elas e justificasse sua existência. Criou-se, então, uma narrativa sobre o Estado nacional, considerado uma espécie de organismo vivo que conectava os indivíduos do presente ao passado, projetando ainda o futuro da nação. Com isso, os historiadores passaram a contar principalmente a história dos países, dando menos atenção, por exemplo, às dinastias reais.

Esse exercício de imaginação política, de invenção de tradições compartilhadas, de um passado e de traços culturais comuns fez parte de um processo violento, comandado pelo Estado, de imposição de uma língua e de uma cultura oficiais.

Para apagar as diferenças em nome da igualdade nacional, foram suprimidos ou proibidos línguas e dialetos regionais e identidades étnicas e religiosas que estavam em desacordo com o projeto de nação imaginado. Foi nesse contexto político amplo que ocorreu a unificação dos Estados da Itália e dos que formaram a Alemanha.

### Imagens em contexto!

Ao longo dos séculos XIX e XX, construiu-se uma ideia de que existem aspectos que são característicos do povo brasileiro e, portanto, do Estado-nação Brasil. Algumas dessas características estão representadas por paixões compartilhadas por grandes grupos de pessoas, como futebol, samba e frevo. Essas manifestações culturais são consideradas fundamentais para a cultura brasileira tanto por parte da elite intelectual, que ajudou a construir a ideia desses elementos da cultura como característicos do país, quanto pelos estrangeiros quando pensam no Brasil. Mas isso está correto? Será que todo brasileiro gosta dessas coisas? Definir o que é a cultura de “um povo” é bastante difícil, como você pode notar.

- Retome com os estudantes a definição de Estado presente na Europa até o século XVIII, que era baseada no conceito de legitimidade dinástica: para existir, um Estado tinha de ser governado por uma realeza, reconhecida por outros reinos e legitimada por Deus e pela tradição, diferentemente da ideia de povo-nação presente no nacionalismo do século XIX.
- Considere comentar com os estudantes um dos efeitos dos projetos de Estado-nação: a integração de áreas cujos habitantes desejam autonomia. Como exemplo, é possível citar a região da Catalunha, que pertence à Espanha e mantém-se nas notícias da contemporaneidade pela constante luta dos catalães por independência. Os movimentos separatistas e nacionalistas na região não são novidade histórica.

Ao tratar da construção da nação italiana, incluindo a ideia de unificação territorial, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI06 e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7**.

- Ressalte os interesses da burguesia na unificação dos Estados. O nacionalismo não significou apenas a adoção da mesma língua e a definição da ideia de povo, mas também a unificação dos mercados – e, consequentemente, das moedas, dos pesos e das medidas –, vinculando-se, portanto, à expansão do capitalismo industrial.

- A separação entre Igreja e Estado, a defesa da diferenciação entre fé pessoal e vida pública pela burguesia e o cientificismo provocaram fissuras no poder católico no Ocidente. Diante disso, a Igreja partiu para uma ofensiva ideológica contra a modernidade. Entre outras ações, o papado publicou, em 1868, o documento *Quanta Cura*, no qual afirmava que o racionalismo, o ensino laico, o socialismo e a liberdade de culto, entre outras ideias modernas, eram equivocados. No Concílio Vaticano I, realizado em 1869 e 1870, essa posição foi ratificada, sendo reafirmada a infalibilidade do papa. Dessa maneira, a Igreja distanciou-se muito do pensamento científico, que estava florescendo no período.

- A maioria dos italianos, além da língua oficial, que antes da unificação era o idioma usado na cidade de Florença, fala o dialeto da região onde vive. Muitos dos idosos, ainda hoje, usam apenas o dialeto regional para se comunicar, e não o italiano oficial. Isso demonstra que no processo de unificação foi deixada em segundo plano uma série de regionalismos que caracterizam o país até os dias de hoje. O dialeto siciliano, por exemplo, expressa a influência que essa região sofreu desde sua ocupação na Antiguidade, apresentando palavras e expressões de origem grega, bizantina, árabe etc.

UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/  
GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Giuseppe Garibaldi em Nápoles, Itália. Foto de c. 1860.

### Imagens em contexto!

Giuseppe Garibaldi foi membro da Sociedade Secreta dos Carbonários, cujas ações voltavam-se para a efetivação da unificação italiana. Ele associou-se a essa organização em 1834 e participou de uma insurreição em Gênova. Em razão dessa ação, foi condenado à morte nessa cidade e, por isso, fugiu, refugiando-se na França, na Tunísia e, por fim, no Brasil, onde chegou em 1835.

FONTES: DUBY, G. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 134; ATLAS da história do mundo. São Paulo: Times/Folha de S.Paulo, 1995. p. 213.

	Reino do Piemonte-Sardenha
	Ducados
	Estados da Igreja
	Território do Império Austríaco
	Reino das Duas Sicílias
	Territórios sob influência austríaca
	Reino Lombardo-Veneziano
	Insurreições de 1848

## A Itália como Estado-nação

Até meados do século XIX, a Península Itálica dividia-se em vários reinos: Lombardia-Veneza, Parma, Módena e Toscana, sob domínio da Áustria; Piemonte-Sardenha, comandado pelo rei Carlos Alberto, da casa de Savoia; o Reino das Duas Sicílias, controlado pela família Bourbon; os Estados da Igreja Católica, sob o comando do papa.

Com o avanço dos movimentos liberais e das críticas às monarquias absolutistas, propostas de unificação desses territórios para a formação de uma nação italiana foram se fortalecendo. Já nas primeiras décadas após o Congresso de Viena, organizações, como a dos carbonários, tornaram-se árdias defensoras da construção de uma Itália unificada. Essas organizações eram clandestinas, pois seus ideais contrapunham-se aos do regime vigente. Para elas, a unificação era fundamental para o fortalecimento econômico e político do território.

De acordo com essa percepção, que não era consensual em todo o território italiano, uma nação conseguiria ter mais força de negociação no cenário internacional e, assim, teria mais chances de um futuro promissor.

### O processo de unificação da Itália – século XIX



178

### Curadoria

#### *O Leopardo (Filme)*

*Direção: Luchino Visconti. Itália, 1963. Duração: 185 min.*

Esse clássico do cinema é uma adaptação do romance de mesmo nome de Giuseppe Tomasi di Lampedusa, que narra a história de dom Fabrizio Salina, um membro da nobreza siciliana que testemunha não só a decadência de sua camada social, mas também o processo de unificação italiano.

## A unificação da Itália

As propostas de unificação eram apoiadas pelas pequena e média burguesias e por alguns nobres do norte, mas não pelos nobres e pelos grandes burgueses do sul da Península Itálica.

O norte era mais industrializado e os burgueses que lá viviam estavam interessados em uma política de Estado centrada na valorização de seus negócios, na unificação de pesos e medidas e na atenção aos impostos. Em contrapartida, os nobres do sul temiam perder seus poderes, que tinham como base a exploração da terra e dos camponeses, com a criação de uma nova estrutura de governo. Essas diferenças de interesse tornaram o processo de unificação violento.

A partir da Primavera dos Povos, em 1848, o movimento nacionalista italiano se fortaleceu, ganhando o apoio do rei do Piemonte e Sardenha, Vítor Emanuel II, que nomeou como primeiro-ministro Camilo de Cavour, um partidário da unificação. A região do Piemonte era uma das mais industrializadas da Península Itálica. Em razão disso e por contar com exércitos fortalecidos, esses reinos do norte deram início ao processo militar de unificação dos territórios da Lombardia, da Toscana, de Parma e de Módena.

Depois, teve início o processo de unificação do sul da península, que foi marcado pela liderança de Giuseppe Garibaldi, que havia participado da Revolução Farroupilha, no Brasil, durante seu exílio. Inspirado pela unificação do norte, Garibaldi organizou um exército chamado Os Mil de Garibaldi, com o qual tomou o Reino das Duas Sicílias, que foi incorporado ao Reino de Piemonte.

Em 1861, Vítor Emanuel II foi declarado o rei do território e, portanto, da Itália. Veneza foi incorporada ao Estado-nação somente em 1866. Houve dificuldades na anexação das regiões controladas pela Igreja, como a de Roma, então sob domínio do papa, que foi declarada capital da nação italiana em 1870. As disputas por territórios com a Igreja foram resolvidas apenas em 1929, com a assinatura do Tratado de Latrão. Por meio dele, o governo da Itália reconheceu a autonomia do Vaticano e o território católico passou a ser governado pelo papa.



Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. Por que ocorreram as Revoluções de Julho de 1830? Quais foram suas consequências?
2. Explique duas características da Segunda República Francesa.
3. Como ocorreu a unificação da Itália?

Cidade do Vaticano, Vaticano. Foto de 2020. O Vaticano é o menor Estado do mundo e está localizado no interior de Roma, capital da Itália.

179

### Orientação para as atividades

Ao propor as atividades do boxe “Agora é com você!”, oriente os estudantes a:

- reler as seções do capítulo referentes às questões, localizando e anotando as informações necessárias;
- sistematizar as respostas no caderno, se possível trocando-as com as de um colega para conversar sobre possibilidades de correção dos dois textos;
- reescrever as respostas.

Nessas atividades, demandam-se apenas a identificação e a descrição simples, mas é possível, com base nelas, promover discussões a respeito de questões contemporâneas sobre a amplitude da participação política.

### Agora é com você!

1. Após a restauração das monarquias europeias, realizada pelo Congresso de Viena, os reis absolutistas enfrentaram a resistência dos interesses da burguesia para recompor as estruturas políticas do Antigo Regime. Alguns monarcas tentaram uma reconciliação com os liberais ao propor, por exemplo, a liberdade religiosa e a de imprensa, mas o cenário era bastante tenso. Quando Carlos X assumiu o poder na França, implantou projetos da monarquia absolutista, impondo restrições à liberdade de imprensa e determinando a dissolução da Câmara dos Deputados. Essas medidas tornaram-se o gatilho para o início de movimentações sociais. As Revoluções de Julho indicaram a tensão social diante da restauração. Como resposta à movimentação popular, o duque de Orleans, Luís Filipe, com apoio da burguesia francesa, assumiu o trono e adotou o modelo da monarquia constitucional.

2. Três características podem ser citadas pelos estudantes. A primeira relacionava-se à Constituição da Segunda República, que foi debatida entre republicanos, socialistas, monarquistas e integrantes de outros grupos políticos formados na França. Nela, foram estabelecidos o voto universal masculino e a estrutura de uma república para a nação. Outra característica era o voto masculino universal – os homens maiores de idade, independentemente das propriedades que possuísem, podiam participar da vida política da nação. Por último, a estrutura republicana, que devia garantir a existência de uma Assembleia, de um Conselho de Estado e da Presidência da República, sendo os integrantes da Assembleia e da Presidência escolhidos por meio de voto universal masculino.

3. O processo de unificação da Itália foi violento. A partir de 1848, o movimento nacionalista ganhou força no norte da península com o apoio do rei da Sardenha, Vítor Emanuel II, e do primeiro-ministro, Camilo de Cavour. O movimento no sul foi marcado pela ação de Giuseppe Garibaldi, que organizou um exército e tomou o Reino das Duas Sicílias. Em 1861, Vítor Emanuel II foi declarado rei do território. Mais tarde, em 1866, a nação incorporou Veneza e, em 1870, Roma foi declarada a capital da Itália.

Por envolver a análise de fontes históricas, com a discussão dos sentidos delas e de seu papel na construção da memória histórica, a seção contribui para o desenvolvimento das **Competências Específicas de História nº 3 e nº 6**, da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7** e da **Competência Geral da Educação Básica nº 3**.

### Versões em diálogo

Com base na reprodução de dois documentos históricos – o selo do bicentenário de Anita Garibaldi e o monumento funerário em homenagem a ela, na cidade de Roma –, é proposta uma reflexão sobre as representações femininas na história e a função de estátuas e selos na construção e na manutenção das memórias históricas.

#### Atividades

1. Por ter participado de movimentos liberais em dois continentes: na América e na Europa.
2. No selo, Anita Garibaldi é representada de pé, segurando uma rosa em sua mão direita e uma bandeira na esquerda. Já na estátua, ela é representada montando um cavalo, empunhando uma pistola na mão direita e segurando um bebê no braço esquerdo. É interessante notar que, apesar de as duas representações apresentarem elementos que remetem ao feminino (a rosa e o bebê), Anita Garibaldi é representada em posição de batalha, montada a cavalo e segurando uma bandeira, o que destoava da maneira como outras mulheres do período eram representadas.
3. Espera-se que os estudantes reconheçam que a estátua e o selo comemorativo são construções materiais. Os dois têm como finalidade celebrar a memória de Anita Garibaldi. Esses suportes materiais comemorativos são produzidos com base em decisões políticas sobre as memórias que não devem ser esquecidas e, assim, sinalizam as balizas morais de determinadas sociedades. Assim, ambos suportes contribuem para celebrar a característica combativa de Anita, ao mesmo tempo em que destacam a feminilidade de sua figura. Trata-se de um simbolismo que demonstra o modo pelo

Continua

## Versões em diálogo

As imagens desta página são representações de Anita Garibaldi. Nascida em Laguna, no Rio Grande do Sul, em 1821, ela participou da Revolução Farroupilha, ocorrida entre 1835 e 1845. Os participantes do movimento, entre outras bandeiras, lutavam pela independência do Rio Grande do Sul do restante do império brasileiro.

Durante a revolução, Anita conheceu Giuseppe Garibaldi, com quem se casou e, posteriormente, mudou-se para a Itália, onde, com o marido, participou da luta pela unificação nacional. Por sua participação ativa em dois movimentos liberais e militares, foi reconhecida como heroína dos “dois mundos”.



Selo brasileiro comemorativo do bicentenário de Anita Garibaldi.



Estátua equestre em homenagem a Anita Garibaldi, na cidade de Roma, Itália. Foto de 2018.

Responda no caderno.

1. Por que Anita Garibaldi foi reconhecida como heroína de “dois mundos”?
2. Descreva as duas representações de Anita Garibaldi. Quais são as características comuns a elas?
3. Qual é a função da estátua e do selo de Anita Garibaldi? Em sua opinião, como cada um desses suportes materiais contribui para essa finalidade?

#### Continuação

qual a sociedade atual pensa o papel das mulheres, comunicando o sentido de que, para serem homenageadas, essas necessitam também serem femininas.

## A Alemanha como Estado-nação

A Confederação Germânica foi definida no Congresso de Viena, sendo composta de 38 estados, sob o domínio da Áustria e da Prússia.

A Prússia era o Estado mais desenvolvido economicamente, com um sistema bancário e industrial mais expressivo. Assim, para ampliar sua área de influência na confederação, liderou, em 1834, o estabelecimento de um acordo de cooperação econômica, chamado *Zollverein*. Por questões de disputa política, a Áustria foi excluída do acordo, por meio do qual foram unificados o sistema de pesos e medidas e a moeda nos diversos Estados participantes, facilitando a circulação de mercadorias e o crescimento da economia.

O *Zollverein* foi a primeira etapa do processo de unificação do território que se tornaria a Alemanha, gerando o fortalecimento gradual dos Estados participantes, principalmente da Prússia, que já apresentava um parque industrial consolidado e tornou-se militarmente organizada e poderosa.

Em 1862, o **kaiser** prussiano Guilherme I nomeou o nobre Otto von Bismarck como chanceler. Bismarck passou a defender a formação de um Estado-nação alemão, valorizando, por exemplo, a existência de uma língua que destacasse os laços do povo alemão.

Nesse contexto, a Áustria e a Prússia lutaram juntas contra a Dinamarca em 1864. Em 1866, porém, as duas potências passaram a disputar os Estados conquistados, na Guerra das Sete Semanas, vencida pela Prússia. Os prussianos, então, dissolveram a confederação estabelecida no Congresso de Viena e, em 1867, estabeleceram a Confederação Germânica do Norte, da qual excluíram novamente a Áustria. Essa confederação existiu por quatro anos, sendo desfeita em 1871 com o estabelecimento do Império Alemão.

**Kaiser:** título usado pelos imperadores alemães. A palavra é derivada do latim *caesar* (césar).

- Em 1834, a Prússia liderou a criação de um acordo de cooperação econômica e de unificação alfandegária chamado de *Zollverein*. Esse acordo foi a primeira etapa do processo de unificação do território que se tornaria a Alemanha e gerou o fortalecimento gradual dos estados participantes, principalmente da Prússia, que já apresentava um parque industrial consolidado e tornou-se militarmente organizada e poderosa.

- Em 1862, o *kaiser* prussiano Guilherme I nomeou o nobre Otto von Bismarck como chanceler prussiano, que liderou as tropas para a construção do que denominava “grande nação” do povo alemão. Em 1871, estava formado o Estado alemão, fundado em janeiro de 1871 em um ato político no palácio de Versalhes sob a direção do imperador Guilherme I.

### O processo de unificação da Alemanha – século XIX



**FONTE:** HIGELMANN, W.; KINDER, H. *Atlas historique: de l'apparition de l'homme sur la terre à l'ère atomique*. Paris: Perrin, 1992. p. 350.

## Ampliando

No texto a seguir, Eric Hobsbawm trata da relação de Otto von Bismarck com a política e com a democracia.

“De modo geral, na maioria dos países europeus de Constituição limitada e restrições ao direito de voto, a predominância política da burguesia liberal na metade do século [...] caiu por terra no decorrer da década de 1870, se não por outras razões, como resultado secundário da Grande Depressão: na Bélgica em 1870, na Alemanha e na Áustria, em 1879 [...]. Na medida em que problemas insolúveis e os desafios básicos [...] puderam ser mantidos fora da política parlamentar, os estadistas poderiam iludir as maiorias parlamentares com coalizões mutáveis entre aqueles que não pretendiam ameaçar o Estado e a ordem social. [...]

Na Alemanha, a fraqueza de [membros do Parlamento] permitiu a Bismarck controlar as coisas bastante bem na década de 1880 [...].

[...] Ao confrontar-se com o surgimento de forças aparentemente irreconciliáveis na política, o primeiro instinto dos governos era com frequência a coerção. Bismarck, mestre em manipular uma política de sufrágio restrito, sentia-se perplexo, na década de 1870, ao enfrentar o que ele considerava uma massa organizada de católicos leais a um Vaticano reacionário ‘além das montanhas’ (daí o termo ‘ultramontano’); e declarou uma guerra anticlerical contra eles (a assim chamada *Kulturkampf* ou luta cultural da década de 1870). Confrontado com a ascensão dos social-democratas, ele declarou o partido fora da lei em 1879. Desde que o retorno ao puro absolutismo parecia impossível e de fato impensável – uma vez que era permitido aos social-democratas banidos apresentar candidatos às eleições – ele malogrou em ambos os casos. Mais cedo ou mais tarde – no caso dos socialistas, após sua queda em 1889 – os governos precisaram conviver com os novos movimentos de massas.”

HOBBSAWM, E. J. *A era dos impérios: 1875-1914*. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 144-146.



### Imagens em contexto!

A fundação do Império Alemão, em Versalhes, foi entendida pelos alemães como uma grande vitória e, por isso, essa ação esteve vinculada a vários produtos. A gravura de 1871, por exemplo, acompanha um anúncio publicitário de extrato de carne. Ela fez parte de uma série de materiais de propaganda com elogios a Bismarck e ao Estado alemão. O Segundo Reich (“império”) funcionou como sistema de governo na região até o fim da Primeira Guerra Mundial e a criação da República de Weimar, em 1919.

## A Guerra Franco-Prussiana e a unificação da Alemanha

Em 1870, com o objetivo de anexar os territórios ao sul, Bismarck provocou a França a declarar um conflito: a Guerra Franco-Prussiana. A causa imediata da guerra foi a possibilidade de o príncipe prussiano Leopoldo de Hohenzollerndo (que era primo do kaiser da Prússia) assumir o trono espanhol, o que poderia deixar o território da França entre os territórios de Estados alemães e de aliados dela.

A diplomacia francesa conseguiu reverter a intenção de Leopoldo de Hohenzollerndo candidatar-se ao trono da Espanha, mas Bismarck publicou um documento no qual dava a entender que Guilherme I não receberia embaixadores franceses para futuras conversas. Por causa desse documento, Napoleão III declarou guerra a sua vizinha.

Com um exército fortalecido, Bismarck saiu vitorioso do conflito. Dessa maneira, os prussianos concluíram o processo de unificação dos Estados germânicos com a anexação da Alsácia e da Lorena. Em janeiro de 1871, foi fundado o Segundo Império Alemão, sob a direção do imperador Guilherme I.



Anúncio de extrato de carne com representação de Bismarck em Versalhes, 1871. Na parte superior está escrito: “Companhia Liebig. Extrato de carne e peptona”. Na inferior, está escrito: “Bismarck – proclamação do kaiser em Versalhes, 18 jan. 1871”.

182

- Converse com os estudantes sobre o uso da propaganda para criar determinadas memórias históricas ou a construção do sentimento de pertencimento cultural. Nesse caso, produtos “alemães” se constituíram ao mesmo tempo que o próprio império.

## A Segunda Revolução Industrial

Questões econômicas relacionadas com a burguesia e o desejo de expandir a industrialização pautaram os movimentos nacionalistas na Itália e na Alemanha. Assim, esses movimentos estão relacionados com o avanço da Revolução Industrial pela Europa.

A Revolução Industrial teve início na Grã-Bretanha no final do século XVIII. Em curto intervalo de tempo, o processo de industrialização se acelerou. Com isso, na segunda metade do século XIX, além do Reino Unido, países europeus, como a França e a Bélgica, e territórios italianos e alemães começaram a se industrializar.

Inicialmente, o setor têxtil foi o principal responsável pela expansão das indústrias. Já a partir de meados do século XIX, o desenvolvimento da malha ferroviária foi um importante elemento para a disseminação das atividades industriais.

Do Reino Unido saíram o carvão mineral, matriz energética das indústrias, as máquinas, as ferramentas e o conhecimento técnico que favoreceram a propagação da industrialização na Europa.

A exploração do ferro também foi crucial para o desenvolvimento da industrialização europeia. Com esse material eram produzidos os trens, maquinários, estruturas de prédios, ferramentas e muitos outros artefatos relacionados às indústrias.

A partir da segunda metade do século XIX, as indústrias siderúrgica, petrolífera e química ganharam importância. Essa fase, marcada sobretudo pela utilização do conhecimento científico na indústria e pela aproximação entre a fábrica e o laboratório, ficou conhecida como Segunda Revolução Industrial.

Trem de alta velocidade no interior da França.  
Foto de 2020.



### Imagens em contexto!

O sistema ferroviário é muito importante para o deslocamento de pessoas e mercadorias no continente europeu. De trem, é possível viajar com rapidez e baixo custo. Além disso, o sistema ferroviário facilita o abastecimento de mercadorias importantes para o desenvolvimento industrial de muitos países.

Ao tratar das características da Segunda Revolução Industrial, destacando a importância da rapidez no deslocamento de mercadorias e da integração de mercados, o conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI03 e da Competência Específica de História nº 5.

- Embora de maneira desigual, o transporte ferroviário distribuiu-se geograficamente pelo mundo. Entre 1845 e 1875, as linhas férreas já tinham ultrapassado a fronteira da Europa e atingido países como Brasil, Argentina, Peru, México, Estados Unidos, Egito, Argélia, Ceilão, Japão e Java.
- A ciência foi determinante para a industrialização. Na indústria siderúrgica, por exemplo, o processo de Bessemer, desenvolvido por Henry Bessemer em 1856, que consistia na injeção de ar frio para a remoção das impurezas do minério de ferro em fusão, e o alto-forno, projetado por Carl Wilhelm Siemens em 1864, baratearam a produção do aço utilizado para a fabricação de ferramentas e maquinários.

- Na segunda metade do século XIX, o Reino Unido já era um país industrial. A exploração do ferro foi fundamental para o desenvolvimento da industrialização europeia. Com o ferro eram produzidos trens, dormentes, maquinários, estruturas de prédios, ferramentas e vários outros artefatos relacionados às indústrias. A partir da segunda metade do século XIX, foram ganhando importância as indústrias siderúrgica, petrolífera e química, bem como o aproveitamento comercial da eletricidade. Essa fase, marcada sobretudo pela utilização do conhecimento científico na indústria e pela aproximação entre a fábrica e o laboratório, ficou conhecida como Segunda Revolução Industrial.

- Uma das marcas do entusiasmo científico era a impressão de que a natureza seria dominada. Com base nessa ideia, o corpo humano, os animais e a sociedade foram observados, dissecados e perscrutados. Gregor Mendel, na genética, Louis Pasteur, na microbiologia, e Charles Darwin, na biologia, tomaram a cena do debate público e alteraram os rumos do pensamento científico.

- A descoberta das aplicações industriais do petróleo em 1859, nos Estados Unidos, foi outra importante inovação do período. Utilizado inicialmente como fonte geradora de energia para iluminação pública e para movimentação do maquinário das fábricas, a partir da década de 1870, o óleo passou a ser empregado como combustível para os meios de transporte. Esse feito foi possível graças ao desenvolvimento do motor a combustão interna e às pesquisas que resultaram na produção de derivados, como o gás natural, a gasolina e o óleo *diesel*.

- O movimento de confiança na ciência gerou um refluxo: certa idealização do campo e da vida pastoril. Livros do período como *A cidade e as serras*, de Eça de Queiroz, publicado em 1901, apresentavam uma narrativa de supervalorização da vida do campo em oposição à urbana.

LOOK AND LEARN/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR



Representação de dínamo utilizado para gerar luz elétrica em uma residência na França, desenvolvido pelo engenheiro Marcel Deprez, em gravura de c. 1880.



### Imagens em contexto!

Inventado em 1831 pelo físico britânico Michael Faraday, o dínamo precisa da energia mecânica para produzir a elétrica. Por isso, no início, esses aparelhos eram equipados com manivelas. Com o desenvolvimento de técnicas que melhoraram seu desempenho, o dínamo passou a ser movido por outras máquinas e seu tamanho aumentou muito para ser capaz, por exemplo, de gerar energia para uma indústria. A iluminação de ambientes externos com o uso de energia elétrica foi tão impactante que luminárias de rua eram destacadas nas obras de arte do período. Na pintura de Degas, a cantora Emile Bécát é representada em frente ao Café dos Embaixadores, em Paris, próximo a uma rua iluminada por postes de luz elétrica.

PAINTING/ALAMY/FOTORENA - BIBLIOTECA E MUSEU MORGAN, NOVA YORK



*Mademoiselle Bécát no Café dos Embaixadores*, pintura de Edgar Degas, 1885.

## A ciência e as indústrias

Países da Europa, Estados Unidos e Japão, a partir da segunda metade do século XIX, passaram a investir em pesquisas científicas para gerar inovações tecnológicas e, assim, aprimorar os processos industriais.

Entre as muitas inovações, o aproveitamento da eletricidade tornou-se um marco do século XIX. Pesquisas científicas na área do eletromagnetismo possibilitaram o desenvolvimento do dínamo. Esse gerador, que transformava energia mecânica em energia elétrica, mudou radicalmente a vida cotidiana das pessoas na Europa e fora dela. Com a utilização do dínamo, a energia elétrica pôde ser facilmente convertida em movimento, luz, calor e som. No final do século XIX, além de favorecer a atividade fabril, ela foi empregada na iluminação pública e de moradias e no desenvolvimento da tração de trens e bondes elétricos.

Além disso, a energia elétrica, combinada com o aperfeiçoamento dos telégrafos, possibilitou a comunicação intercontinental. Pouco tempo depois de sua invenção, na década de 1830, os cabos telegráficos foram estendidos seguindo o curso dos trilhos dos trens. Em meados do século XIX, milhares de quilômetros de cabos de telégrafos interligavam a Europa, possibilitando a troca de mensagens.

Na década de 1870, as redes telegráficas instaladas por cabos submarinos possibilitavam a interconexão da Europa com o continente asiático e o americano.

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

## Curadoria

### *Frankenstein* (Livro)

Mary Shelley. Barueri: Darkside Books, 2017.

Esse clássico da ficção científica, que inspirou diversas séries e filmes, foi publicado pela primeira vez em 1818, quando Mary Shelley tinha apenas 19 anos. Trata-se de um romance em que o pesquisador Victor Frankenstein utiliza conhecimentos científicos do campo da eletricidade para dar vida a uma criatura inanimada. Fortemente influenciado pelos avanços e pelos debates da ciência, o livro revela o fascínio que o conhecimento científico causava nas pessoas da época.

## As reformas urbanas e as desigualdades sociais

Pode-se dizer que o século XIX foi marcado pelo chamado cientificismo, ou seja, a crença no desenvolvimento da ciência, com base na qual se afirmava a superioridade do conhecimento científico em relação às demais formas de compreensão da realidade – a religiosa, por exemplo.

Essa crença estimulou a divulgação da ideia de que a humanidade estava em um progresso **inabalável** rumo a um futuro melhor e mais desenvolvido e as cidades seriam as grandes vitrines desse processo.

Os burgueses e aristocratas esperavam que as grandes cidades se consolidassem como os espaços da atividade que eles consideravam civilizatória. Para isso, as cidades deviam renovar sua aparência, tornando-se locais de celebração do desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural. Dessa forma, seria necessário um planejamento urbano para implementar os ideais de modernidade desejados pelas elites europeias.

A reforma urbana de Paris, ocorrida entre 1853 e 1870, é considerada o marco inaugural desse processo. Seu projeto se baseou em três objetivos: retirar do espaço urbano tudo o que pudesse provocar confusão, perigo ou doenças; favorecer o controle da circulação de veículos e pessoas; inserir elementos ligados ao lazer e à vida burguesa na cidade, como praças, mercados, vias amplas e arborizadas, jardins e passeios públicos.



Vista de Paris, França. Foto de 2020.

**Inabalável:** constante, sem nenhum tipo de perturbação.

### Imagens em contexto!

A reforma de Paris foi baseada na reorganização do espaço urbano como um tabuleiro de xadrez, com largas avenidas para facilitar a circulação do ar e a entrada de luz. Para isso, foram retirados todos os cortiços do centro da cidade. Com a remodelação e o aumento dos preços das habitações nas áreas reformadas, os trabalhadores foram deslocados para a periferia. As grandes avenidas ao redor do Arco do Triunfo foram construídas no fim do século XIX, quando a cidade se tornou um modelo de civilização na Europa. Posteriormente, esse modelo foi usado como referência para a reforma de cidades em outros continentes, como a do Rio de Janeiro, no início do século XX.

- A partir da segunda metade do século XIX, as cidades foram se consolidando como espaços da atividade civilizatória. Os grupos mais abastados compreendiam as cidades como locais privilegiados para usufruir do conforto proporcionado pelas inovações do período. Portanto, a fim de acompanhar as facetas do progresso material, os ambientes urbanos deveriam renovar sua aparência, tornando-se templos de celebração do desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural. Nesse contexto, a reforma de Paris e de outras capitais foi implementada, gerando cenários urbanos espetaculares para as classes abastadas, mas também construindo periferias e aprofundando desigualdades sociais.

- Paris seria conhecida como *cidade de luz* a partir das reformas urbanas implementadas na segunda metade do século XIX. O imperador Napoleão Bonaparte indicou o barão Georges-Eugène Haussmann para modernizar a capital francesa. Haussmann instalou em toda a cidade aproximadamente 20 mil lâmpadas a gás, que substituíram as lâmpadas a óleo e logo seriam substituídas pelas elétricas, levando as descobertas científicas e industriais para o cotidiano da cidade.

- A estratégia utilizada na reforma estava vinculada à intenção de afastar da capital a fama de cidade da revolução e apagar o fantasma das barricadas. A concepção urbanística implantada facilitava a ação de forças de repressão e o deslocamento de tropas em casos de revolta.

- O imperialismo será discutido em outro capítulo, mas é interessante destacar aos estudantes que, com base na lógica de valorização do conhecimento científico, foram elaborados discursos racializados – e supostamente científicos – sobre a existência de estágios civilizacionais entre os seres humanos para legitimar a dominação territorial e outras formas de violência na África e na Ásia.

## Ampliando

No texto a seguir, John Merriman descreve Paris no momento anterior à formação da Comuna.

“Paris era uma cidade ascendente de grandes contrastes sociais e contradições durante o Segundo Império (1852-1870) de Napoleão III. Por um lado, a capital liderava uma economia francesa em rápido crescimento. A indústria continuava dominada por artesãos em pequenas oficinas que produziam os artigos de Paris – luvas de alta qualidade e outras mercadorias de luxo que vieram a simbolizar a manufatura francesa. Instituições financeiras imperiais ajudavam a impulsionar a produção industrial dentro e em torno de Paris, trazendo uma prosperidade sem paralelo para as pessoas de recursos. Elas participavam de luxuosos eventos sociais do Império e de apresentações teatrais, transitando pela cidade e pelo *Bois de Boulogne* em carruagens, enquanto as pessoas comuns iam a pé para o trabalho. Trens poderosos, locomotivas vomitando vapor, levavam passageiros ricos da florescente capital para Deauville e outras cidades cada vez mais elegantes da costa normanda.”

MERRIMAN, J. *A comuna de Paris: 1871: origens e massacre*. Rio de Janeiro: Anfitreato, 2015. E-book.

## A Comuna de Paris

Desde a derrota na Guerra Franco-Prussiana e da deposição de Napoleão III em 1870, Paris sofria com o cerco do exército de Otto von Bismarck. Para resistir aos alemães, formou-se um governo provisório sob a liderança do político Adolphe Thiers. Em 1871, Thiers tentou negociar com Bismarck uma rendição. Temendo revoltas populares em decorrência dessa negociação, ele usou as tropas francesas para tentar se apossar dos canhões da Guarda Nacional. A Guarda Nacional era uma milícia não subordinada ao exército, formada majoritariamente por trabalhadores e profissionais liberais.

Essa ação de Thiers enfureceu a população, gerando uma guerra campal. Os habitantes das regiões de Montmartre, Belleville e Buttes-Chaumont, em Paris, formaram uma comuna, declarando autonomia econômica e política. O projeto dos revoltosos era transformar a comuna em um espaço organizado e dividido entre os trabalhadores.

O movimento, formado por homens, mulheres e crianças que trabalhavam em Paris,

conseguiu expulsar o governo de Thiers para Versalhes e governar a cidade por dez semanas, quando foi massacrado pelo exército francês, muito superior em número de combatentes e armamentos. Apesar da derrota, a Comuna de Paris tornou-se símbolo da luta de trabalhadores por participação nas decisões políticas e por condições de vida mais justas.

## Teorias sociais, o movimento operário e a luta das mulheres

No século XIX, as desigualdades sociais incentivaram alguns intelectuais a pensar em propostas para modificar as estruturas das sociedades industriais. Assim, desenvolveram-se reflexões sobre a luta dos trabalhadores, que foram a base para o desenvolvimento do pensamento socialista e anarquista.

Além disso, o século XIX foi marcado pelo crescimento da luta operária por melhores condições de vida e trabalho e pela ascensão do movimento feminista.



Barricada montada pelos trabalhadores da Comuna de Paris, França. Foto de março de 1871.

186

## Curadoria

### *Os miseráveis* (Livro)

Victor Hugo. São Paulo: L&PM, 2012 (Coleção Clássicos da literatura em quadrinhos).

Com roteiro de Daniel Bardet e ilustrado por Bernard Capó, essa versão do clássico da literatura francesa publicado em 1862 é apresentada em quadrinhos. O romance é ambientado na França, em um período situado entre a derrota francesa na Batalha de Waterloo, em 1815, e as barricadas da Revolução de 1830. Com enredo estimulante, a narrativa conta a história de Jean Valjean, que reinicia a vida após quase vinte anos de prisão e trabalhos forçados. A obra é uma janela para a sociedade francesa das primeiras décadas do século XIX.

## O socialismo utópico

Desde o século XVIII, alguns nobres e burgueses planejaram a implementação de sociedades que pudessem superar as graves desigualdades provocadas pela industrialização. No século XIX, por valorizarem a questão social, esses pensadores e agitadores políticos foram denominados socialistas, termo que incluía diversas e diferentes propostas para resolver as desigualdades geradas pelo capitalismo industrial.

Os integrantes do grupo que propunha a implantação de sociedades alternativas ficaram conhecidos como socialistas utópicos, ou seja, foram nomeados pejorativamente por imaginarem uma sociedade que dificilmente se concretizaria: uma **utopia**.

Apesar de pouco eficazes, as propostas dos socialistas utópicos ajudaram a formular as primeiras críticas ao mundo industrial, incentivando as ideias de outros pensadores. Leia a seguir as principais propostas de três dos chamados socialistas utópicos.

**Utopia:** nesse caso, algo não atingível, uma ideia de sociedade que não tem possibilidade de ser efetivada na prática.

■ Robert Owen. Gerente de uma fábrica de tecidos na Escócia, ele defendia a ideia de que uma gestão respeitosa com os trabalhadores poderia ser proveitosa para a indústria. De acordo com ele, as fábricas deveriam ser geridas por seus funcionários em um sistema cooperativo, com salário e moradia dignas. Para Owen, mulheres e crianças deveriam ter assistência especial. Ele propunha, por exemplo, um sistema escolar para crianças.



Retrato de Robert Owen, pintura de W. H. Brooke, 1834.

■ Charles Fourier. O filósofo francês propôs a construção de comunidades nas quais os indivíduos escolhessem seus trabalhos sem se preocupar com os salários, pois a produção seria dividida entre todos. Essas comunidades, chamadas falanstérios, tornaram-se realidade em países da Europa, nos Estados Unidos e até no Brasil.



Retrato de Charles Fourier, pintura de Samuel Sartain, 1848.

■ Conde de Saint-Simon. De origem nobre, ele era um entusiasta do discurso científico. Em seus escritos, defendeu a construção de uma sociedade sem desigualdades, organizada pela lógica da fraternidade e pautada no avanço da tecnologia e da ciência. O filósofo francês foi um dos primeiros a defender de forma sistemática a ideia de progresso da humanidade, aspecto fundamental no discurso político e na lógica cultural do século XIX.



Representação do conde de Saint-Simon, gravura do século XIX.

• No item “O socialismo utópico”, são apresentadas propostas de superação das desigualdades sociais por meio da construção de sociedades pautadas na fraternidade (como a defendida pelo Conde de Saint-Simon), em escolhas profissionais e em divisão dos bens (como a concebida por Charles Fourier) e em sistemas de gestão cooperativos das fábricas (como defendida por Robert Owen).

• O Falanstério do Saí, ou Colônia Industrial do Saí, foi uma comunidade experimental no Brasil inspirada nos ideais de Charles Fourier. Foi fundado em 1841 por colonos franceses, na Península do Saí, em Santa Catarina. Porém, por conta de divergências entre os moradores, foi extinto em 1864. Essa é considerada uma das primeiras influências concretas do socialismo utópico no Brasil. A experiência do falanstério em Santa Catarina foi pesquisada por Gisele Maria da Silva, que registrou suas descobertas no artigo: Falanstério do Saí: uma experiência utópica em Santa Catarina. *Santa Catarina em História*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 70-85, 2007. Sobre esse tema, é interessante destacar o protagonismo da jornalista Louise Bachelet na divulgação das ideias de Fourier na América do Sul.

## Curadoria

### *Germinal* (Filme)

*Direção:* Claude Berri. *Bélgica, França e Itália, 1993. Duração:* 160 min.

Nesse filme, baseado no romance homônimo de Émile Zola, publicado em 1885, são discutidas as condições de vida e de trabalho, bem como a gestação de movimentos grevistas, entre os operários franceses empregados nas minas de carvão no século XIX. O filme é indicado para maiores de 14 anos; portanto, não é adequado à faixa etária dos estudantes.

## Atividade complementar

Muitas demandas de transformação social partem das experiências de sujeitos e grupos. Para despertar a sensibilidade e a empatia da turma para as condições e os lugares sociais dos trabalhadores e dos burgueses durante o capitalismo industrial, organize os estudantes em seis grupos. Atribua a cada grupo um dos seguintes papéis sociais: mulheres operárias; homens operários; crianças operárias; mulheres burguesas; homens burgueses; crianças burguesas. É possível adicionar outras variáveis de acordo com o trabalho realizado em sala de aula, como etnia e nacionalidade. Proponha a cada equipe que realize uma pesquisa sobre a sociedade capitalista do século XIX para reconstituir um dia na vida de um indivíduo do grupo que lhe foi atribuído. Depois disso, peça aos estudantes que apresentem para a turma os resultados da pesquisa na forma de uma página de diário – relatando os acontecimentos presenciados pelo indivíduo representado – ou de agenda – marcando os compromissos desse indivíduo. Na discussão coletiva, procure estabelecer as diferenças e as semelhanças entre o cotidiano dos operários e o dos burgueses.

ILUSTRAÇÕES: DANI MOTA/ARQUIVO DA EDITORA



Caricatura atual representando Karl Marx e Friedrich Engels.

**Mais-valia:** em linhas gerais, é a diferença entre a riqueza gerada pelo trabalho da classe operária aos burgueses capitalistas e os baixos salários recebidos pelos trabalhadores.

## O socialismo científico

Na Alemanha, dois filósofos, Karl Marx e Friedrich Engels, desenvolveram as propostas socialistas que deram origem ao chamado pensamento marxista. Essas ideias tiveram profundo impacto social a partir do século XIX, influenciando associações de trabalhadores em diferentes partes do planeta.

Em linhas gerais, a teoria formulada por Marx e Engels, denominada socialismo científico, previa o estabelecimento de uma economia coletivizada. De acordo com os pensadores, a sociedade industrial está dividida em dois grandes grupos: o dos burgueses – que detêm os meios de produção (fábricas, maquinários e outros) e enriquecem com a exploração do trabalho – e o dos proletários – aqueles que possuem apenas a força de trabalho para garantir seu sustento.

Em 1847, Marx e Engels se empenharam na fundação da Liga dos Comunistas, primeira organização internacional focada nos preceitos do socialismo científico. Porém, a organização foi dissolvida em 1852 em razão de divergências internas. No contexto dessa organização, em 1848, os pensadores publicaram o *Manifesto do Partido Comunista*, que, mais tarde, se tornaria um referencial para partidos políticos em todo o mundo.

De maneira geral, Marx e Engels entendiam que os burgueses enriqueceram explorando a chamada **mais-valia** dos trabalhadores. Segundo eles, para que a exploração dos trabalhadores e a desigualdade social tivessem fim, os proletários de todo o mundo deveriam se unir em uma revolução e tomar os meios de produção. Para esses filósofos, essa seria uma etapa para que a sociedade fosse organizada em bases coletivas, sem classes sociais ou propriedade privada.

Marx e Engels buscavam associar o desenvolvimento de suas teorias às práticas que eles acreditavam que poderiam transformar a sociedade. Eles foram os principais dirigentes da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), fundada em 1864 com objetivo de auxiliar na organização dos trabalhadores.



Gravura do século XIX representando a fundação da Primeira AIT em 1864, também conhecida como Primeira Internacional.

188

- Ao conceber a sociedade dividida entre os proprietários dos meios de produção e os que detinham a força de trabalho, Karl Max e Friedrich Engels idealizaram o socialismo científico, propondo a formulação de uma economia coletivizada, inicialmente controlada pelo Estado e, em seguida, autogerida após o fim das classes sociais.

## O anarquismo

No senso comum, o termo *anarquia* é considerado sinônimo de bagunça. Isso porque o termo, traduzido de forma livre do grego, significa “sem governo”.

A ausência de um poder central é a principal proposta do movimento anarquista. Por isso, há quem acredite que a implementação de uma proposta anarquista conduza a sociedade sem regras ou leis. Essa ideia, porém, não é correta.

O movimento anarquista teve início no século XIX, durante a Segunda Revolução Industrial, como forma de criticar o capitalismo e suas desigualdades sociais. Os principais pensadores anarquistas foram os russos Mikhail Bakunin e Piotr Kropotkin e o francês Pierre-Joseph Proudhon.

Eles defendiam a construção de uma sociedade livre dos princípios **coercitivos** de poder presentes no capitalismo, sobretudo a tutela do Estado. A sociedade imaginada por eles seria organizada com base na representatividade política direta, ou seja, todos participariam das decisões da vida da comunidade em um sistema cooperativo e sem hierarquias.

As propostas anarquistas atraíram milhares de operários, de diversas partes do mundo, que eram submetidos a difíceis condições de trabalho e abusos de poder. Essas ideias foram trazidas ao Brasil, sobretudo pelos imigrantes italianos e espanhóis, que formavam a mão de obra operária de cidades como São Paulo, no início do século XX.

**Coercitivo:** repressor, autoritário.

### Imagens em contexto!

Os trabalhadores que aparecem na imagem participaram da primeira greve geral realizada no Brasil, que durou trinta dias. Eles reivindicaram melhores condições de trabalho e o direito de livre organização. Tomaram parte ativamente dessa ação anarquistas europeus que imigraram para o Brasil em busca de trabalho.

Greve geral na cidade de São Paulo (SP). Foto de 1917.



189

• Os anarquistas defendem uma sociedade livre de princípios coercitivos e, sobretudo, da tutela do Estado. Assim, as comunidades anarquistas são organizadas por meio da representatividade política direta, ou seja, todos participam das decisões da vida comunitária, em um sistema cooperativo e sem hierarquias.

Por abordar as características dos movimentos operários na Segunda Revolução Industrial, destacando as vertentes filosóficas e políticas, o conteúdo do capítulo mobiliza a habilidade EF08HI03, as **Competências Específicas de História nº 1 e nº 4**, a **Competência Específica de Ciências Humanas nº 5** e a **Competência Geral da Educação Básica nº 6**.

• A greve geral de 1917, em São Paulo, reconhecida como a primeira paralisação de operários no Brasil, foi realizada por negros libertos, imigrantes, anarquistas e comunistas. As reivindicações dos participantes do movimento estavam ligadas à sobrevivência dos trabalhadores. Entre outras pautas, os grevistas solicitavam: a abolição do trabalho de menores de 14 anos, a proibição do trabalho noturno para crianças e mulheres, aumento salarial entre 25% e 35%, bem como jornada de trabalho de oito horas. De forte influência anarquista, os operários pretendiam tomar os espaços de trabalho por meio da ação direta. A greve, centrada em São Paulo, mas com focos no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, durou trinta dias, e os patrões foram obrigados a negociar com os trabalhadores. A conquista imediata importante dos grevistas foi o aumento salarial.

- No fim do século XVIII, os operários ingleses buscavam formas de se unir no combate às condições de vida e de trabalho degradadas pelo processo da Revolução Industrial. Experiências como o ludismo e o cartismo conviveram com os chamados *trade unions* ou sindicatos. A principal característica dos sindicatos é a organização de operários para reivindicar o atendimento de interesses e direitos de uma categoria específica ou da classe trabalhadora como um todo.

- Comente com os estudantes que, nesse estágio da industrialização, as jornadas de trabalho eram extenuantes, podendo chegar a dezesseis horas por dia. Além disso, com a organização das fábricas não se pretendia apenas otimizar a produção, mas também controlar os trabalhadores. Assim, gerentes e donos de fábricas criavam regulamentos disciplinares, valiam-se de um rígido ordenamento do espaço de trabalho e até vigiavam os operários. Mulheres e crianças trabalhavam em iguais condições de exploração, mas recebiam salários bem mais baixos que os dos homens adultos.



Movimentação de operários em Paris, na França, durante greve pela implantação da jornada de oito horas de trabalho. Foto de 1906.

## O sindicalismo

No final do século XVIII, os operários britânicos começaram a se organizar para lutar por melhores condições de vida. Além de experiências pontuais, como a do ludismo e a do cartismo, que você estudou no capítulo 2, os operários se reuniram em associações chamadas *trade unions*, que depois passaram a ser conhecidas como sindicatos. A principal característica dos sindicatos é a organização de operários para reivindicar direitos.

Durante a Segunda Revolução Industrial, as propostas dos trabalhadores se fortaleceram em diversas regiões do planeta, formando o sindicalismo revolucionário, que articulava princípios anarquistas e socialistas.

Para os sindicalistas revolucionários, os partidos políticos eram organizações formadas por burgueses cuja influência sobre os trabalhadores devia ser extinta, pois levava ao conformismo.

De acordo com eles, os sindicatos constituíam a forma autêntica e legítima para a condução do movimento operário. Defendiam ações diretas, como ataques às fábricas e greves. Essas eram suas estratégias na busca por melhores condições de trabalho e na luta pelo fim do Estado burguês, o principal responsável pela situação de pobreza em que viviam os trabalhadores.

O sindicalismo transformou suas pautas com o tempo, concentrando-se nas reivindicações por melhores condições de vida para os trabalhadores. Tornou-se expressivo no século XX, estando na base de grande parte dos movimentos operários e greves em diferentes países.

Greve geral em Paris, na França, em defesa da manutenção de direitos trabalhistas. Foto de 2019.



## O feminismo e o movimento sufragista

No final do século XVIII, teve início a primeira onda do feminismo. A escritora britânica Mary Wollstonecraft é considerada uma das pioneiras desse movimento. No livro *Uma defesa dos direitos da mulher*, publicado em 1792, ela reivindicou o direito à educação formal, instrumento que poderia libertar as mulheres da dependência dos pais, dos maridos e dos irmãos. Os escritos de Wollstonecraft inspiraram a organização do movimento na França e nos Estados Unidos.

No Reino Unido, o movimento feminista lutou pelos direitos políticos das mulheres. Para suas líderes, era evidente que a ampliação dos direitos políticos e trabalhistas dos homens tinha ocorrido mediante pressões parlamentares. Assim, as sufragistas (mulheres que participavam do movimento pelo direito de voto feminino) entendiam que somente conquistariam melhores condições de trabalho e romperiam as desigualdades sociais se os políticos fossem obrigados a prestar contas ao eleitorado feminino. Nesse sentido, a conquista do direito ao voto era um meio para atingir mudanças sociais mais amplas.

Diante das sucessivas reprovações por parte do Parlamento britânico às petições de sufrágio feminino enviadas durante o século XIX, elas organizaram, em 1897, a União Nacional pelo Sufrágio Feminino. Millicent Fawcett, uma das responsáveis pela fundação do grupo, ajudou a fundar, em 1871, o Newnham College, em Cambridge, no Reino Unido, para favorecer o acesso das mulheres à educação superior.

Em 1903, sob a liderança de Emmeline Pankhurst, foi fundada a União Política e Social das Mulheres com o intuito de pressionar o Parlamento a conceder direito de voto às mulheres. Apenas após as reformas eleitorais de 1918 e 1928, as mulheres obtiveram o direito ao voto no Reino Unido. No Brasil, elas puderam votar a partir de 1932. Na França, esse direito foi conquistado apenas em 1944. Até os dias de hoje, o voto feminino sofre restrições em algumas nações, como a Arábia Saudita, em que as mulheres conquistaram parcialmente o direito ao voto em 2011.

### Agora é com você!

Responda no caderno.

1. O que foi o *Zollverein*? Qual foi sua importância para a unificação da Alemanha?
2. Como as relações entre ciência e indústria contribuíram para o desenvolvimento do cientificismo no século XIX?
3. O que foi a Comuna de Paris?

### Dica

#### LIVRO

**Para educar crianças feministas**, de Chimamanda Ngozi Adichie. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

O livro apresenta de forma didática algumas ideias fundamentais para compreender o feminismo como movimento de luta pela construção de uma sociedade mais justa para todos.

A sufragista Emmeline Pankhurst sendo presa quando tentava apresentar uma petição ao rei no Palácio de Buckingham, em Londres, Reino Unido. Foto de 1914.



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - MUSEU DE LONDRES

## Agora é com você!

1. O *Zollverein* foi um acordo de cooperação econômica e unificação alfandegária liderado pela Prússia. Esse acordo constituiu a primeira etapa de unificação do território que se tornaria a Alemanha, pois por meio dele se unificou o sistema de pesos e medidas, e os diversos Estados participantes adotaram a mesma moeda. Essas medidas facilitaram a circulação de mercadorias e o crescimento da economia desse bloco.

2. A Segunda Revolução Industrial foi marcada pela relação constante entre as pesquisas científicas e os avanços tecnológicos, incentivados pela indústria e empregados nessa. Houve então uma aproximação entre a fábrica e o laboratório e, com base nessa relação entre ciência, tecnologia e sociedade, construiu-se a crença de que a humanidade estava em um progresso inabalável rumo a um futuro supostamente melhor e mais desenvolvido.

3. A Comuna de Paris foi a organização, com autonomia política e econômica, dos habitantes das regiões parisienses de Montmartre, Belleville e Buttes-Chaumont, em reação às ações do governo provisório francês, que, em março de 1871 tentou se apoderar das armas da Guarda Nacional. Os revoltosos pretendiam transformar a comuna em um espaço dividido entre os trabalhadores, mas, após dez semanas de ações violentas do Estado, eles acabaram desmobilizados. A Comuna de Paris tornou-se um símbolo da luta popular contra as desigualdades sociais e contra as ações desmedidas do Estado Francês.

### Orientação para as atividades

É provável que os estudantes não encontrem dificuldades para realizar as atividades propostas no box “Agora é com você!”, principalmente, se seguirem os procedimentos de estudo do texto-base e registro das informações já praticados. Com base nessas atividades, é possível realizar extrapolações interessantes na discussão sobre os nacionalismos contemporâneos, a luta contra a desigualdade econômica e social e a relação entre economia e conhecimento. Talvez seja interessante enfatizar a presença, na vida das pessoas, da tecnologia, que implica a desigualdade na produção e na apropriação econômica do conhecimento.

Por envolver a realização de uma pesquisa por meio da qual os estudantes podem compreender seus hábitos alimentares e refletir sobre eles, a atividade 7 contribui para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 4, nº 8 e nº 9.**

### Tema Contemporâneo Transversal

Por envolver a proposta de uma pesquisa e de avaliação de hábitos alimentares, discutindo a relação entre a ingestão de alimentos ultraprocessados e os riscos à saúde, a atividade 7 mobiliza o Tema Contemporâneo Transversal **Educação alimentar e nutricional.**

### Interdisciplinaridade

A atividade 7 contribui para repensar hábitos alimentares, favorecendo o desenvolvimento das habilidades do componente curricular ciências **EF05CI08** – “Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo” – e **EF05CI09** – “Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.)”.

### Atividades

#### Organize suas ideias

1. Alternativa c.
2. a) F; b) V; c) V; d) F.
3. Países:

Primeira fase (século XVIII): Grã-Bretanha.

Segunda fase (século XIX): alguns países europeus, Estados Unidos e Japão.

#### Principal fonte energética:

Primeira fase (século XVIII): vapor.  
Segunda fase (século XIX): eletricidade.

#### Setor industrial predominante:

Primeira fase (século XVIII): têxtil.  
Segunda fase (século XIX): produção diversificada.

4. a) V; b) IV; c) III; d) I; e) VI; f) II.

## Atividades

Responda no caderno.

### Organize suas ideias

1. Sobre a Primavera dos Povos, registre no caderno a afirmação correta.

- a) É o nome dado ao conjunto de movimentos sociais que eclodiu, em 1848, em toda a Europa, em defesa da manutenção das decisões do Congresso de Viena e da Restauração.
- b) Refere-se aos movimentos sociais que eclodiram, em 1848, buscando a instauração da cidadania plena para homens e mulheres, a justiça social e a instalação de repúblicas.
- c) Designa um conjunto de movimentos liberais ocorrido na Europa, em 1848, pela instauração de governos amparados por códigos civis e com estrutura democrática.
- d) Refere-se ao movimento dos monarquistas, em toda a Europa, em 1848, em defesa do absolutismo, da Igreja e da sociedade de corte.

2. No caderno, identifique as informações verdadeiras e as falsas a respeito do nacionalismo europeu do século XIX.

- a) O movimento não contou com apoio dos liberais, pois não havia interesse em alavancar os mercados e economias nacionais diante da economia internacional.
- b) Os nacionalistas valorizavam a ideia de nação acima do indivíduo e usavam símbolos, como a bandeira e hinos, como forma de propaganda da nação.
- c) Os nacionalistas estimularam movimentos de unificação de territórios, como o da Itália e o da Alemanha, no século XIX.
- d) As lutas pela unificação da Itália e da Alemanha contaram com amplo apoio popular e dos nobres nacionalistas em oposição aos burgueses.

3. Copie e preencha o quadro a seguir comparando a primeira fase da Revolução Industrial à segunda.

	Primeira fase (século XVIII)	Segunda fase (século XIX)
Países		
Principal fonte energética		
Setor industrial predominante		

4. No caderno, relacione as teorias e os movimentos sociais do século XIX com suas respectivas propostas.

- |                            |                  |                           |
|----------------------------|------------------|---------------------------|
| I. Socialismo utópico.     | III. Anarquismo. | V. Movimento feminista.   |
| II. Socialismo científico. | IV. Sindicato.   | VI. Movimento sufragista. |
- a) Movimento de defesa da igualdade de direitos e condições de trabalho entre homens e mulheres.
  - b) Organização trabalhista que reivindicava direitos por meio de ações como greves.
  - c) Seus idealizadores propunham uma sociedade sem hierarquias e poderes de um indivíduo ou organização sobre outros.
  - d) Seus idealizadores propunham formas distintas de organização social e gestão do trabalho, como as cooperativas.
  - e) Reivindicava a representatividade política e o direito de voto às mulheres.
  - f) De acordo com seus idealizadores, a sociedade é dividida em duas classes: a dos detentores dos meios de produção e a dos que possuem a força de trabalho.

### Aprofundando

5. a) Entre 1840 e 1890.  
b) O desenvolvimento industrial do século XIX teve uma relação muito próxima com o desenvolvimento científico. Os novos conhecimentos e técnicas permitiram o aperfeiçoamento das máquinas e formas de produzir, permitindo o crescimento das atividades econômicas. Um exemplo é o aproveitamento industrial da eletricidade, que decorreu de pesquisas no campo da física para transformar energia mecânica em energia elétrica.  
c) Seria a crença de que a humanidade estaria em um progresso constante e inabalável. Essa concepção estava vinculada à expectativa de que o desenvolvimento científico seria capaz de proporcionar um futuro melhor e melhores condições de vida a todos.

## Aprofundando

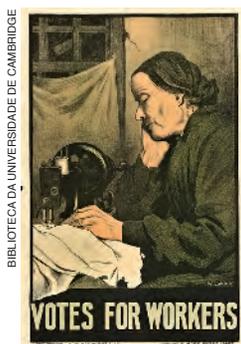
## 5. Leia o texto do historiador Jacques Le Goff e, em seguida, responda às questões.

“O período de 1840 a 1890 é o do triunfo da ideologia do progresso, simultaneamente com o grande ‘boom’ econômico e industrial do Ocidente”.

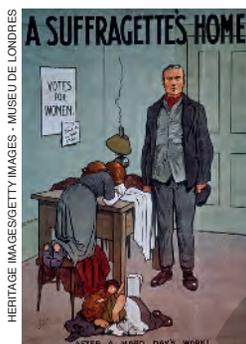
LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 259.

- Em que período o autor identifica um forte crescimento econômico e o triunfo da ideologia do progresso?
  - Como a relação entre as ciências e a indústria contribuiu para o desenvolvimento econômico e industrial do Ocidente no século XIX? Justifique sua resposta.
  - De acordo com o que você estudou, o que seria a “ideologia do progresso” que o autor cita em seu texto? Qual é a relação desse ideário com o desenvolvimento científico do período?
6. O movimento sufragista, desde o início, enfrentou forte resistência de amplos setores da sociedade. O uso de cartazes de propaganda favoráveis e contrários ao voto das mulheres foi uma estratégia fundamental na divulgação do movimento em um período no qual as taxas de analfabetismo na população mundial eram altas.

Analise duas imagens da época, produzidas, respectivamente, no Reino Unido e nos Estados Unidos.



Cartaz britânico de 1918. Na parte inferior da imagem, está escrito: “Votos para as trabalhadoras”.



Cartaz publicado pelo Comitê de Campanha da Liga Nacional de Oposição ao Sufrágio Feminino no início do século XX. Na parte superior do cartaz, está escrito: “A casa de uma sufragista”. No papel fixado na parede está escrito: “Votos para as mulheres”.

- Como a mulher é representada no cartaz britânico de 1918? Qual é a importância dessa representação?
  - Qual é o significado da ausência da mulher adulta no outro cartaz? Que concepção do papel feminino na sociedade é transmitida na imagem?
  - Nas imagens estão escritas as frases “Votos para as trabalhadoras” e “Votos para as mulheres”, mas com objetivos diferentes. Que objetivos são esses?
7. Como você estudou, a Segunda Revolução Industrial marcou a aproximação entre a ciência e o desenvolvimento de processos de fabricação de vários produtos, como os alimentícios. Isso aumentou a disponibilidade e a variedade de alimentos para o comércio e para o consumo. Com o tempo, o desenvolvimento científico e tecnológico envolvido no preparo e na conservação de produtos possibilitou a fabricação de alimentos ultraprocessados. Sobre o assunto, faça uma pesquisa, em livros, jornais e revistas impressos e na internet, para responder às questões a seguir.
- Qual é a diferença entre alimentos *in natura*, processados e ultraprocessados?
  - Você consome alimentos ultraprocessados? Com que frequência?
  - Que tipo de risco esse tipo de alimento pode provocar à saúde?
  - Como é possível reduzir o consumo desses alimentos?

6. a) A imagem reforça o papel produtivo das mulheres, como agentes econômicas e trabalhadoras. Destaca, dessa maneira, a importância do trabalho feminino, justificando a reivindicação do direito ao voto. É interessante destacar o fato de que a mulher é representada de modo individual, sem compor a imagem com outras mulheres, filhos ou marido. A força do voto, portanto, é localizada na potência feminina individual.

b) A ausência da mulher adulta na imagem reforça a ideia de lar abandonado e de suposto desleixo da sufragista com a casa e a família. Essa imagem, elaborada por um simpatizante do movimento antissufragista, restringe a lógica da ação e do trabalho femininos à esfera do lar.

c) No cartaz de 1918, o pedido de voto é relacionado ao importante papel desempenhado pelas mulheres como trabalhadoras da indústria têxtil. O voto apenas indicaria o reconhecimento social do importante papel já desempenhado

por elas. No outro cartaz, a frase está relacionada ao descuido com o lar, indicando a ideia de que uma mulher sufragista, preocupada com questões políticas, é incapaz de cuidar da casa, dos filhos e do marido. Além de restringir a ação feminina ao ambiente doméstico, a segunda imagem, por meio da lógica da mulher ausente, foi usada para diminuir e descaracterizar o movimento. Portanto, ela se fundamenta em um discurso patriarcal a respeito do papel feminino.

7. Pretende-se, com essa atividade, incentivar os estudantes, por meio de uma pesquisa, a refletir sobre seus hábitos alimentares. Para ajudar os estudantes no levantamento das informações, proponha-lhes a leitura do *Guia alimentar para a população brasileira*, produzido pelo Ministério da Saúde. Disponível em: [https://bvsm.sau.gov.br/bvs/folder/escolha\\_dos\\_alimentos.pdf](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/folder/escolha_dos_alimentos.pdf). Acesso em: 14 maio 2022. De maneira geral, espera-se que os estudantes reconheçam que alimentos *in natura* são os de origem vegetal ou animal que não sofreram processamento. Entre os alimentos processados estão os minimamente processados, ou seja, alimentos *in natura* que sofreram interferências mínimas, como secagem, moagem e pasteurização. Os processados, por sua vez, são produtos que sofreram a adição de sal, açúcar, vinagre e óleo. Por fim, os ultraprocessados têm alto teor de sódio e de açúcar, óleos e gorduras, além de substâncias aromatizantes, corantes e realçadoras de sabor sintetizadas em laboratório. É importante que os estudantes compreendam que o consumo de ultraprocessados está associado ao ganho excessivo de peso e ao desenvolvimento de doenças cardiovasculares e diabetes, entre outras. Conduza a atividade com cuidado, sem condenar hábitos alimentares nem gerar constrangimento entre os estudantes. Entretanto, forneça a eles elementos que contribuam para a tomada de decisões conscientes e, se possível, para a redução da ingestão de alimentos ultraprocessados. Vale a pena destacar a importância de verificar os rótulos das embalagens desses alimentos, que geralmente apresentam mais de cinco ingredientes, entre os quais os espessantes, os corantes, os aromatizantes e a gordura vegetal hidrogenada.

Ao propor uma releitura crítica da obra *A redenção de Cam*, incentiva-se o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes, além de promover a valorização da diversidade de indivíduos e grupos, contribuindo para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 1, nº 3, nº 4 e nº 5**, das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 1, nº 2 e nº 4** e das **Competências Específicas de História nº 1 e nº 3**.

### Temas Contemporâneos

#### Transversais

Por valorizar a diversidade cultural e sexual, criticando o determinismo biológico que hierarquizou grupos humanos e criou estereótipos, o texto e a atividade de abertura contribuem para o desenvolvimento dos Temas Contemporâneos Transversais **Diversidade cultural e Educação em direitos humanos**.

#### Interdisciplinaridade

Por envolver processos de criação em artes visuais, a atividade mobiliza a habilidade do componente curricular arte **EF69AR06** – “Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais”.

#### Abertura de unidade

Esta unidade abarca os capítulos 10 (“Estados Unidos no século XIX”), 11 (“O Segundo Reinado”) e 12 (“Século XIX: imperialismo e movimentos anticoloniais”) do volume.

O tema escolhido para a atividade de abertura foi o determinismo biológico, crença que acompanhou o cientificismo do século XIX, e suas implicações políticas e sociais. Essa discussão, que continua atual, relaciona-se com o conteúdo dos capítulos 11 (que trata das teorias racistas e políticas de branqueamento no Brasil) e 12 (que aborda as relações entre o determinismo biológico e o imperialismo europeu).

## UNIDADE

# 4

## SÉCULO XIX: RAÇA, NACIONALISMO E IMPÉRIOS

### A história e você: desconstruir o determinismo biológico

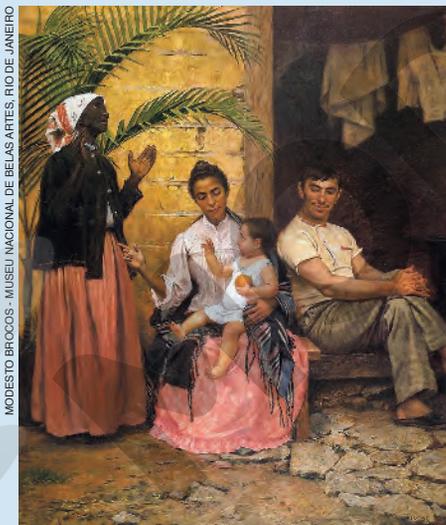
Nesta unidade, você estudará, entre outros assuntos, a expansão territorial dos Estados Unidos no século XIX e sua influência sobre o restante da América, o Brasil durante o Segundo Reinado, o imperialismo europeu e os processos que contribuíram para o fim do sistema escravista.

Esse período foi marcado pelo fortalecimento do pensamento científico. A ciência começou a ser usada não só para compreender o mundo natural e desenvolver tecnologias, mas também para explicar a natureza humana e a organização das sociedades.

Comportamentos e práticas sociais passaram a ser justificados com base na biologia. As diferenças fisiológicas entre os sexos foram usadas para justificar os comportamentos identificados como femininos e masculinos. De acordo com esse pensamento, os homens, mais fortes e inteligentes, estariam mais aptos que as mulheres ao mundo do trabalho e da política.

As diferenças entre os grupos humanos começaram a ser utilizadas para elaborar teorias raciais. O formato do crânio, por exemplo, foi usado para classificar as etnias em inferiores e superiores. O crânio alongado e estreito, característico dos brancos, indicaria, supostamente, inteligência e criatividade.

Ideias como essa serviram para justificar o imperialismo europeu na África e na Ásia, sob a alegação de que os colonizadores brancos levariam o progresso aos povos desses continentes. No Brasil, elas sustentaram o projeto de branqueamento da população, por meio do incentivo à imigração em massa de trabalhadores europeus. Por meio da miscigenação, esperava-se que o número de brancos superasse o de negros, promovendo uma suposta “melhoria da raça”.



*A redenção de Cam*, pintura de Modesto Brocos, 1895.



#### Imagens em contexto!

Nessa tela, Modesto Brocos representou três gerações de uma família. A avó negra, em pé ao lado da filha miscigenada, agradece aos céus pela cor clara do neto, que é observado com satisfação pelo pai branco. A cena representa a concretização do projeto de branqueamento da população brasileira.

194

#### Atividade

Pretende-se, com essa atividade, não só criticar a teoria racial por trás da mensagem transmitida pela tela analisada, mas também instigar a historicização e ressignificação das obras de arte. Trata-se de uma proposta a um só tempo lúdica e reflexiva, que incentiva a criatividade e o espírito crítico dos estudantes.

Antes de iniciá-la, proponha aos estudantes uma leitura coletiva do texto de abertura. Chame a atenção deles para o fato de que a ciência não é neutra, servindo muitas vezes a interesses de dominação.

Explore com os estudantes a reprodução da tela *A redenção de Cam*, destacando, por exemplo, que a avó foi representada com os pés descalços, enquanto o pai e a mãe da criança foram desenhados usando sapatos, sinal de liberdade e de uma pretensa “civilização”.

Continua

Hoje, essas ideias são questionadas pela ciência, que não reconhece a existência de raças humanas. Além disso, sabe-se que a biologia não pode ser usada para explicar as práticas e os comportamentos humanos, que são igualmente determinados pelo meio e pela cultura. Apesar disso, muitos preconceitos que deram origem ao cientificismo do século XIX continuam a existir.

A fim de combatê-los, você e os colegas farão uma paródia crítica da tela *A redenção de Cam*, ou seja, uma releitura dessa obra, com base nos valores de hoje, mantendo as características centrais dela, mas modificando alguns elementos para dar-lhes novos significados. Observem as etapas a seguir e mãos à obra!

### Organizar

- Reúna-se com um colega.
- Busquem uma reprodução da tela *A redenção de Cam* na internet e façam seu *download*. Caso não tenham acesso à internet, copiem a imagem da página 194 usando algum aparelho disponível na escola ou a copiem fazendo um decalque usando papel vegetal.
- Pesquem, em livros impressos ou na internet, informações sobre o personagem bíblico Cam e, com base no que descobrirem, procurem explicar o título da obra.
- Reflitam: se fosse pintada hoje, de acordo com valores antirracistas, de igualdade de gênero e de respeito à diversidade, como essa obra poderia ser?

### Produzir

- Usando um programa de edição de imagens no computador, ou desenhando em papel, alterem alguns elementos da obra para transformar sua mensagem. Mantenham, porém, as características principais, de modo que a tela original seja reconhecível.
- Criem um título para a imagem-paródia.

### Compartilhar

- Após a conclusão da atividade, mostrem o resultado para os colegas e o professor.
- Conversem sobre as paródias produzidas e sobre os tipos de crítica expressos nelas. Conversem também a respeito da experiência de fazer esse trabalho.



Ilustração atual com exemplos de paródias das pinturas *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, 1503, *O grito*, de Edvard Munch, 1893, e *Moça com o brinco de pérola*, de Johannes Vermeer, 1665.

FOTOS: JOHANNES VERMEER - MUSEU MAURITSHUIS, HAA; VITAMINCO/SHUTTERSTOCK; UISHUTTERSTOCK; UISHUTTERSTOCK; MARHO/SHUTTERSTOCK; ARIE; S8HUTTERSTOCK; S DALISHUTTERSTOCK; MHAZAPAS/SHUTTERSTOCK  
ILUSTRAÇÃO: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA

disponível na escola, solicite aos estudantes que façam uma reprodução livre da obra.

A etapa seguinte pode ser iniciada em aula e, se necessário, concluída como tarefa de casa. As paródias podem mobilizar diferentes elementos. No lugar do embranquecimento elogiado pelo pintor, por exemplo, pode-se propor o enegrecimento dos personagens, com a valorização de seus traços africanos. Podem-se substituir os pais da criança por um casal homoafetivo, ou inverter suas posições, representando-se o pai com a criança no colo e a mãe observando-a.

Circule entre as duplas e proponha-lhes questionamentos a fim de incitar seu espírito crítico. Permita que as duplas se comuniquem durante a produção da atividade, pois isso estimula a criatividade.

No momento do compartilhamento das paródias produzidas, proponha aos estudantes um debate sobre a historicidade das obras de arte, que veiculam os valores da época em que foram produzidas, e sobre a possibilidade de subverter tais valores. Ressalte o fato de que não há certo e errado nas paródias produzidas, mas, para cumprir a proposta, elas devem trazer mensagens inclusivas, de respeito às diferenças e de combate a preconceitos.

### Continuação

Incentive a discussão entre as duplas e explique que o título da obra se inspira em uma passagem bíblica. Cam, filho de Noé, teria zombado de seu pai ao surpreendê-lo dormindo nu e bêbado. Como castigo, o filho de Cam, Canaã, foi condenado por Noé à servidão. Esse mito, conhecido como “maldição de Cam”, foi usado por muito tempo para justificar a escravidão, pois os descendentes de Canaã foram identificados aos negros africanos. Ao nomear a tela como *A redenção de Cam*, o artista propôs a ideia de que o branqueamento da população negra, por meio da miscigenação, poria fim à suposta maldição bíblica.

A atividade pode ser realizada em uma ou duas aulas. Se possível, utilize a sala de informática, de modo que os estudantes tenham acesso a um programa de edição de imagens digitais. Caso esse recurso não esteja

## Abertura

Na abertura são apresentadas três imagens distintas, produzidas em contextos históricos diferentes, sobre movimentos pelos direitos dos negros nos Estados Unidos. Uma delas é a reprodução de uma moeda de 1838 com uma crítica à escravidão; outra é parte de uma página do jornal abolicionista *The Liberator*, de 1855; a última é uma foto de 2020 relacionada ao movimento contemporâneo Black Lives Matter.

## Atividades

1. Espera-se que os estudantes apontem como semelhança o fato de que todas as imagens são relativas à luta por direitos da população negra e apresentam elementos de resistência à violência. A moeda e a capa do jornal apresentam a reivindicação do fim da violência da escravidão. A foto de manifestação vinculada ao movimento Black Lives Matter (“Vidas Negras Importam”) retrata a denúncia à violência policial.

2. Movimentos como Black Lives Matter (“Vidas Negras Importam”) têm o papel de denunciar o racismo praticado pelo Estado, por meio de ações policiais, do encarceramento em massa da população negra e de outros processos. O movimento em questão organiza protestos contra as mortes de negros causadas pela ação de policiais.

## CAPÍTULO

# 10

## Estados Unidos no século XIX

COLEÇÃO PARTICULAR



Frete e verso de moeda estadunidense de 1838, com a palavra *liberdade*, em inglês, gravada na frente e, no verso, ao lado da representação de um escravizado, a seguinte frase: “Eu não sou um homem e um irmão?”.

Detalhe de página do jornal de Boston *The Liberator* (“O Libertador”), de 1855, no qual eram publicados artigos em defesa do fim da escravidão.

Em países como o Brasil e os Estados Unidos, séculos de escravização deixaram cicatrizes profundas. As tensões raciais e as desigualdades políticas, econômicas e sociais não acabaram quando a escravidão chegou ao fim no século XIX. Elas se mantiveram com a prática do racismo, com a falta de oportunidades para os afrodescendentes e com a violência cometida contra a população negra.

As imagens desta página se relacionam a dois momentos distintos da história dos Estados Unidos e demonstram que a luta dos negros contra o racismo ainda é necessária.



GRANGER/SHUTTERS/STOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

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

Responda oralmente.



1. O que há de semelhante e de diferente nas imagens?
2. Qual é o papel de movimentos como o Black Lives Matter no combate ao racismo e na conquista de direitos sociais?



YASIN OZTURK/ANADOLU AGENCY/GETTY IMAGES

Manifestantes do movimento Black Lives Matter (“Vidas Negras Importam”) em Washington, Estados Unidos. Foto de 2020. No cartaz da parte direita da imagem está escrito: “Eu serei o próximo [a morrer]?”.

196

## Curadoria

**O surgimento do movimento #blacklivesmatter [Vidas Negras Importam] (Artigo)**

Keeanga-Yamahtta Taylor. *Lutas sociais*, São Paulo, v. 22, n. 40, p. 108-122, jan.-jun. 2018.

Neste artigo, a professora de estudos afro-americanos da Universidade de Princeton, autora do livro *#VidasNegrasImportam e libertação negra* (São Paulo, Elefante, 2020), Keeanga-Yamahtta Taylor, aborda os principais aspectos do surgimento do movimento Vidas Negras Importam, relacionando alguns dos episódios de violência que lhe deram impulso, como a absolvição do responsável pela morte do jovem Trayvon Martin (assassinado na Flórida, em 2012) e a reação ao assassinato do jovem Michael Brown em Ferguson, no Missouri, em 2014.

## A Marcha para o Oeste: território e fronteira nos Estados Unidos

Como você estudou no capítulo 3, após a independência, os Estados Unidos se tornaram um país organizado com base em um modelo federativo descentralizado. O governo tinha como função fornecer a estrutura para o desenvolvimento comercial da nação, coletar impostos, financiar créditos públicos e investir na infraestrutura do país.

O modelo federalista não foi aceito por todos, mas a intervenção do Estado na expansão territorial era defendida pelas diferentes forças políticas que contribuíram para o processo de independência dos Estados Unidos.

Por isso, quando os conflitos com a Grã-Bretanha chegaram ao fim, os estadunidenses começaram um movimento de expansão territorial imperialista em direção às chamadas terras do oeste. Essas terras, porém, não estavam desocupadas. No centro-oeste do território correspondente ao dos atuais Estados Unidos viviam diversos povos indígenas. Além disso, esse território era disputado pelo Império Espanhol e pela França. Ao norte, também havia terras sob **tutela** britânica.

Ao longo do século XIX, o governo estadunidense tomou as terras indígenas por meio de negociações ou da violência e dominou territórios conquistados por países europeus próximos às áreas originalmente colonizadas pelos britânicos. Isso ocorreu por meio da compra, de incorporações e de anexações, como você pode notar no mapa.

**Resposta do “Se liga no espaço”:** A Marcha para o Oeste foi um processo que se estendeu ao longo do século XIX e consistiu na expansão territorial em direção ao oeste. Iniciou-se, portanto, na segunda fase de formação dos Estados Unidos, partindo da costa leste (representada pela cor verde) em direção à oeste (representada por dois tons de rosa).

**Tutela:** proteção, defesa, guarda.

Responda no caderno.



**Se liga no espaço!**

Analise o mapa e resume de que forma se deu a chamada Marcha para o Oeste.

### Expansão territorial dos Estados Unidos – séculos XVIII-XIX



FONTE: ATLAS histórico escolar. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 70.

## Objetivos do capítulo

- Analisar as políticas adotadas pelos Estados Unidos no século XIX – para promover a expansão territorial e estabelecer zonas de influência –, que resultaram na Marcha para o Oeste, na guerra contra o México e na implantação da Doutrina Monroe.
- Demonstrar o problema da invasão das terras indígenas no processo de expansão territorial dos Estados Unidos.
- Identificar as diferenças entre os interesses econômicos dos estados do sul e os dos estados do norte dos Estados Unidos, ressaltando a questão da exploração da mão de obra de escravizados.
- Ressaltar a importância da luta dos movimentos abolicionistas e feministas.
- Analisar os legados da escravidão nos Estados Unidos, como a exclusão social e o preconceito racial, e a ampliação relativa da cidadania nesse país.

## Justificativa

A importância dos objetivos listados para esse capítulo está relacionada à análise dos processos de expansão territorial e dos embates políticos que produziram algumas das configurações espaciais, sociais, culturais e econômicas que caracterizam atualmente os Estados Unidos. Nesse sentido, o estudo do problema da invasão das terras indígenas e dos movimentos abolicionista e feminista, assim como do legado da escravidão, têm o objetivo de sensibilizar os estudantes para os conflitos e os jogos de interesses que caracterizam uma sociedade plural, demonstrando as resistências que se desenvolvem nesses processos e a raiz histórica de graves problemas sociais relacionados à escravidão.

- Explore o mapa destacando a cronologia do processo de expansão, que se acelera da década de 1840 em diante. Aponte que essa aceleração da Marcha para o Oeste coincidiu com a imigração massiva e com a industrialização, como será abordado neste capítulo.
- É possível que os estudantes tenham alguma familiaridade com representações sobre o Velho Oeste a partir de filmes e outros produtos da indústria cultural. Mesmo que o *western* não seja um gênero tão comum no cinema atual, algumas produções retomaram o gênero, como *Bravura indômita* (2011), *Django livre* (2013), *Os oito odiados* (2015), a refilmagem de *Sete homens e um destino* (2016), entre outros.



## A intensificação da escravidão

A valorização do trabalho individual e das conquistas pessoais era partilhada pelos estadunidenses do norte e do sul do país, apesar de haver diferenças no funcionamento econômico e cultural dessas regiões: a economia do sul era baseada na monocultura das *plantations*, com mão de obra predominantemente de negros escravizados, enquanto o norte começava a se industrializar e dependia do trabalho livre.

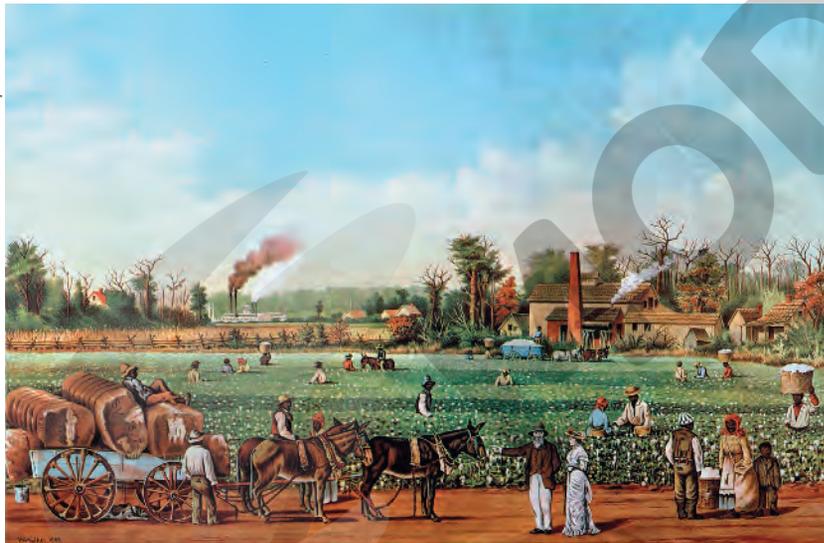
O trabalho escravizado não era compatível com o discurso do *self-made man*; por isso, a escravidão se tornou um tema complicado no cenário político. Para os defensores do trabalho livre, a proposta de colonizar territórios parecia constituir uma solução para a superação gradual do trabalho escravizado sem conflitos abertos com os proprietários do sul. Já os sulistas escravocratas defendiam a conquista de territórios para ampliar as *plantations*.

Nesse contexto, teve início a expansão dos Estados Unidos. Em 1803, o território do país dobrou com a compra da Luisiana, que estava em posse da França. Nas terras recém-adquiridas, principalmente na região ao norte do Rio Mississípi, foram instaladas grandes plantações de algodão e de cana-de-açúcar.

Os trabalhadores das plantações de algodão eram escravizados adquiridos em mercados de tráfico internos, e o produto destinava-se às indústrias têxteis do norte. Isso frustrou os planos dos nortistas de promover um processo gradual de abolição da escravidão com a expansão territorial. Na realidade, a expansão das *plantations* de algodão revigorou o sistema escravista estadunidense.

### Imagens em contexto!

As plantações de algodão no sul dos Estados Unidos transformaram a paisagem e reforçaram a estrutura escravocrata do país. Por ser uma atividade lucrativa que fornecia matéria-prima para os centros industriais do país, a questão da escravidão tornou-se mais tensa entre seus defensores e os abolicionistas.



Plantação de algodão no Mississípi, gravura de William Aiken Walker, 1883.

Ao relacionar a escravidão aos projetos divergentes de expansão territorial, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI06.

- Sobre a compra da Luisiana, considerando as perspectivas de uma história global, é interessante destacar o fato de que a França estava sob o governo de Napoleão Bonaparte e, em 1791, os franceses enfrentaram a Revolução Haitiana, liderada por negros escravizados. Esse movimento deu início, como já foi estudado, a uma guerra de independência que se encerrou em 1804 e foi dispendiosa para os cofres franceses. Então, a venda da Luisiana para os Estados Unidos parecia à França uma forma de reparar os prejuízos. Recorde com os estudantes os efeitos da Revolução Haitiana nos locais em que se mantinha a escravidão, como o sul dos Estados Unidos, Cuba e o Brasil.

- A economia das colônias inglesas sempre esteve de alguma forma vinculada à escravidão, uma vez que o comércio triangular beneficiava os colonos de norte a sul, favorecendo o desenvolvimento das Treze Colônias.

- Com a escravidão moderna, em sua longa duração, estabeleceu-se um modo de vida sustentado na hierarquia racial e na desigualdade. A adoção pelos Estados Unidos desse sistema contrapunha-se à inscrição da igualdade na carta constitucional do país.

- Observe que a gravura de William Aiken Walker data de 1883, ou seja, foi feita quase vinte anos depois de extinta a escravidão como sistema produtivo. Explore com os estudantes a distribuição do espaço e das funções da *plantation*. O trabalho no campo não seria profundamente alterado com o fim da escravidão. Essa imagem pode ser um motivo para discutir o fato de as estruturas espaciais e sociais perdurarem por muito mais tempo.

Ao tratar da Doutrina Monroe, caracterizando seus princípios essenciais, o conteúdo mobiliza a habilidade EF08HI25. Ao relacionar essa política com a expansão territorial e com a independência de outras colônias na América, mobiliza a **Competência Específica de História nº 2**.

• Na gravura da peça publicitária, produzida em cerca de 1890, a doutrina estadunidense formulada em 1823 foi representada no contexto das lutas por independência em Cuba. Já na charge de John S. Pughe, parece haver certa ambivalência, algo entre o elogio e a crítica. No entanto, a mensagem do galo pomposo com o rosto do Tio Sam é clara: a América era o quintal dos Estados Unidos. Essa charge usa as metáforas da ordem doméstica, da animalidade e da figura masculina. Se julgar conveniente, convide os estudantes a refletir sobre isso. De todo modo, é importante apontar, nas duas imagens, a centralidade, o volume, a cor e a disposição na cena dos respectivos personagens. Tais aspectos são essenciais nas mensagens e nos sentidos que se desejava passar por meio dessas imagens.



COLEÇÃO NEW-YORK-HISTORICAL-SOCIETY, NOVA YORK

*Doutrina americana, gravura produzida para peça publicitária estadunidense, c. 1890.*

### Imagens em contexto!

Muitas charges foram publicadas para criticar a Doutrina Monroe e o intervencionismo estadunidense em países americanos. Na imagem, o personagem Tio Sam, símbolo dos Estados Unidos, é representado como um grande galo rodeado de galinhas com o nome de países americanos, enquanto galos com o nome de países europeus estão presos em uma gaiola chamada Doutrina Monroe.

## A Doutrina Monroe

Na passagem do século XVIII para o século XIX, para consolidar as fronteiras do país e expandir o território, o governo estadunidense incorporou nove estados que não faziam parte da Nova Inglaterra. Além disso, os estadunidenses voltaram a atenção para o cenário internacional. Na América Central e na do Sul, eram realizados vários movimentos pela independência das colônias. Já na Europa, ocorria o processo de restauração das monarquias, iniciado no Congresso de Viena, em 1815.

O governo estadunidense estava atento às possibilidades de retaliação dos países europeus, caso optasse por apoiar e reconhecer a independência de suas ex-colônias na América. Em contrapartida, não queria ser visto como politicamente alinhado ao movimento de restauração monárquica que ocorria na Europa, incentivando as antigas estruturas imperiais.

Diante desse cenário político, em 1823, o governo do presidente James Monroe definiu quatro princípios que orientariam a política externa estadunidense:

- o continente americano não poderia ser recolonizado;
- a América teria autonomia política, independentemente do cenário europeu;
- os Estados Unidos entenderiam que qualquer ameaça à América seria uma ameaça a seu território;
- os Estados Unidos não interfeririam nas colônias europeias na América nem nas questões internas à Europa.

Essa política foi posteriormente denominada Doutrina Monroe, sendo sintetizada na frase “A América para os americanos”.



Charge de John S. Pughe publicada na revista *Puck*, em outubro de 1901.

FOTOSEARCHGETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução proibida. Art. 18º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

• É importante lembrar que os Estados Unidos foram o primeiro país a reconhecer a independência brasileira, em 1825. Havia de fato, portanto, um posicionamento favorável à afirmação da autonomia da América como um todo diante da Europa. Comente com os estudantes que, diferentemente da Doutrina Monroe – que guardava um tom unilateral e, para alguns, imperialista –, o pan-americanismo constituía-se como um conjunto de ideias sobre a autonomia e a unidade da América como um todo. Entretanto, os ideais pan-americanistas, em seus primeiros momentos – como no Congresso do Panamá, realizado em 1826 –, não foram muito bem-sucedidos.

Dados numéricos sobre a população de escravizados foram retirados de: IZECKSOHN, V. *Estados Unidos: uma história*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 59.

## A questão da escravidão e os movimentos abolicionistas

Os debates sobre a continuidade da escravidão se intensificaram nos Estados Unidos a partir da década de 1820. Grande parte dos proprietários de terras e de cativos no sul do país considerava a escravidão necessária. Para eles, a proibição do tráfico internacional de escravizados pela Constituição dos Estados Unidos, de 1807, era uma afronta à liberdade de propriedade, contornada pelo comércio interno.

Os industriais e profissionais liberais do norte, por sua vez, acreditavam que a escravidão acabaria de modo gradual, com a proibição do tráfico internacional e a pressão pela adoção do trabalho livre. Entretanto, com a procura de mão de obra para as plantações do sul e o tráfico humano interno, em vez de diminuir, a escravidão aumentou.

Em 1770, a população de escravizados era de 697 897. Esse número passou para 3 953 760 em 1860, o que representou um aumento de 467% em 90 anos. O fortalecimento do sistema escravista envolvia questões éticas e morais, mas também políticas e econômicas: para os industriais do norte, a escravidão criava dificuldades para manter sua representação no Congresso e significava um problema para o crescimento do país, pois pessoas escravizadas não eram consumidoras.

Esculturas representando pessoas escravizadas na entrada do Memorial Nacional pela Paz e Justiça, inaugurado em 2018, em Montgomery, no estado do Alabama, Estados Unidos. Esse local é dedicado à preservação da memória da violência da escravidão no país. Foto de 2018.



### Dica

#### LIVRO

**Kindred**, de Octavia Butler. São Paulo: Morro Branco, 2019.

Nessa obra de ficção científica, a escritora estadunidense narra a luta de Dana, uma mulher que vive nos Estados Unidos no século XX, mas é transportada ao século XIX. Lá, ela sofre a violência da escravidão e precisa encontrar uma forma de retornar a seu tempo. Com narrativa envolvente, o livro contribui para a reflexão sobre a questão escravista nos Estados Unidos.

## BNCC

Ao identificar as ideias e as posições divergentes sobre a escravidão, incluindo as que vinculavam a permanência desse sistema ao atraso econômico, o texto mobiliza as habilidades EF08HI19 e EF08HI27.

- Entre o século XVI e o início do século XIX, foram levados da África para o que viria a ser os Estados Unidos cerca de 500 mil escravizados. Portanto, a população escravizada apontada no texto resultou do crescimento vegetativo que, de forma geral, era incentivado pelos escravistas dos Estados Unidos, que consideravam o crescimento da população de escravizados uma espécie de investimento em longo prazo. Os dados numéricos sobre a população de escravizados nos Estados Unidos foram retirados de: IZECKSOHN, V. *Estados Unidos: uma história*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 59.

- A abolição do tráfico e da escravidão propriamente deveu-se a uma combinação de fatores econômicos, políticos e ideológicos que será estudada mais detalhadamente adiante. É importante comentar com os estudantes que, enquanto os interesses econômicos pesavam na decisão de manter a escravidão ou acabar com ela, como destacado no texto-base, a movimentação política e ideológica pela abolição vinculava-se a ideais políticos e religiosos que ressaltavam a igualdade. Também é importante destacar o fato de que o movimento não foi produto apenas de uma elite branca, mas contou com a participação de ativistas negros e com a resistência dos escravizados.

Por envolver a discussão sobre a composição política do Estado nacional, o conteúdo mobiliza a habilidade EH08HI06.

- Por meio da análise da situação histórica do Compromisso do Missouri, pode-se discutir a relação entre escravidão e constituição do Estado nacional nos Estados Unidos. Temas já estudados, como a federação e seu papel no equilíbrio nacional, a representação política e sua base territorial e populacional, e a contradição entre liberdade e escravidão, evidenciaram-se nesse episódio. Comente com os estudantes o posicionamento dos novos estados em relação à divisão entre norte e sul.
- Ao destacar a relação entre a continuidade da escravidão, a expansão territorial e a formação do Estado, percebe-se que a história dos Estados Unidos é um pouco diferente do que normalmente se apresenta no senso comum, isto é, verifica-se que ela não é um caminho contínuo e progressivo para a liberdade. Nesse processo, houve uma conquista complexa de direitos e liberdades que envolveu interesses econômicos antagônicos e também diferentes visões de mundo.

## O Compromisso do Missouri

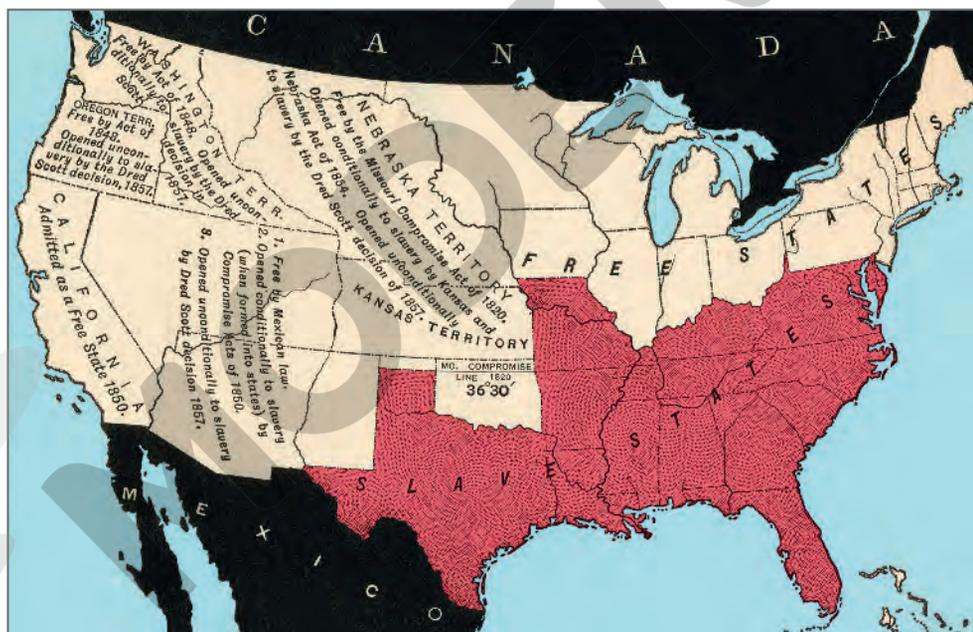
Com o aumento do número de escravizados, ocorreram crises cada vez mais intensas entre o sul e o norte dos Estados Unidos. Para os sulistas, a escravidão era fundamental, pois garantia suas estruturas de poder e seu enriquecimento diante da crescente procura do algodão pelas indústrias têxteis do norte dos Estados Unidos e do Reino Unido. Por sua vez, os nortistas não viam com bons olhos a manutenção da escravidão em longo prazo. Eles acreditavam que a exploração do trabalho livre era necessária para ampliar a industrialização e aumentar a quantidade de consumidores das mercadorias produzidas.

Havia ainda outra questão relacionada a essa polêmica: no Congresso Nacional, o número de deputados era proporcional ao tamanho da população de cada estado. Os representantes dos estados livres do norte diziam que os escravizados não deveriam ser contados como cidadãos, pois eram considerados propriedade

pelos sulistas. Já os deputados dos estados escravistas do sul queriam que os escravizados fossem contados como parte da população, pois isso aumentaria sua representatividade.

Essa questão foi provisoriamente resolvida ainda no século XVIII. Os deputados decidiram que um escravizado (que não podia votar nem se candidatar) valeria três quintos de um indivíduo livre no cálculo da população de cada estado. No entanto, com o aumento do número de escravizados no sul, a inclusão de novos estados poderia romper o equilíbrio existente entre o norte e o sul no Congresso Nacional. Assim, em 1819, quando o Missouri solicitou autorização para integrar a União como estado escravocrata, o estado de Massachusetts também foi incorporado, mas como território livre.

A partir de então, estabeleceu-se uma prática de admissão de novos estados para garantir a igualdade na representação de nortistas e sulistas no Congresso Nacional. Essa prática ficou conhecida como Compromisso do Missouri.



Reprodução do mapa dos Estados Unidos de 1857 representando a divisão entre estados livres e escravistas e os acordos estabelecidos por eles com base no Compromisso do Missouri. Os estados escravistas estão destacados em vermelho no mapa.

202

## Interdisciplinaridade

Ao destacar o mapa histórico com a representação dos estados livres e escravistas, mobiliza-se a habilidade do componente curricular geografia EF08GE20 – “Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos”.

## O abolicionismo

Além da questão da representatividade no Congresso Nacional, os conflitos relacionados ao tema da escravidão envolviam discussões éticas. No século XVIII, iniciou-se, na Europa e na América, um movimento, baseado nas ideias iluministas, contra a crueldade da escravização.

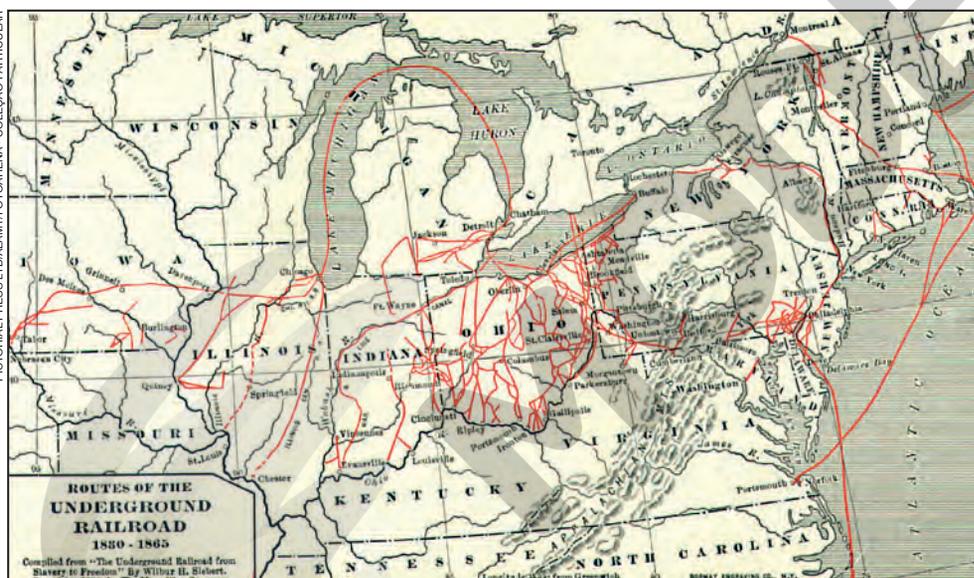
Na França, foi fundada, em 1788, a Sociedade dos Amigos dos Negros e, na Grã-Bretanha, os protestantes *quakers* se manifestaram contra a escravidão. Durante o período da independência dos Estados Unidos, houve pessoas que denunciaram a existência de um contrassenso no fato de se defender a luta contra a opressão do Império Britânico e, ao mesmo tempo, ser favorável à escravização de homens, mulheres e crianças negros.

Logo após a independência dos Estados Unidos, *quakers* estadunidenses fundaram, na Pensilvânia, a Sociedade Antiescravista da Pensilvânia, que se fortaleceu com a inauguração de instituições semelhantes em Nova York e na Filadélfia. Entre as ações dessas sociedades estavam a divulgação de propagandas para o consumo de café, arroz e algodão apenas das lavouras em que era empregado o trabalho livre.

Em 1780, a Pensilvânia aprovou a Lei de Abolição da Escravidão Gradual, de acordo com a qual o trabalho cativo em seu território deveria ser extinto em vinte anos. Leis semelhantes foram aprovadas ao longo da primeira metade do século XIX pelos estados do norte dos Estados Unidos, o que os caracterizava como defensores do trabalho livre.

### Imagens em contexto!

Além de lutar pelo fim do sistema escravista, o movimento abolicionista criou a Underground Slave Railroad, um sistema de rotas secretas pelas quais os escravizados do sul eram levados para territórios livres. No mapa, é representado esse sistema, que contava com o apoio de homens e mulheres negros e brancos unidos pelas ideias abolicionistas.



Reprodução do mapa da Underground Slave Railroad publicado em 1898.

- As primeiras leituras históricas sobre as conexões entre os movimentos abolicionistas e a pressão da Grã-Bretanha e do norte dos Estados Unidos por mercados consumidores foram apresentadas no livro *Capitalismo e escravidão*, de Eric Williams, lançado em 1944.

## Tema Contemporâneo

### Transversal

Ao tratar do abolicionismo e das críticas à escravidão, o conteúdo abre a possibilidade de questionar a continuidade do trabalho análogo ao de escravizado hoje, contrariando os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A escravidão pode ser entendida como crime contra a humanidade e desperta discussões sobre reparações simbólicas e econômicas. O assunto envolve, portanto, o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em direitos humanos**.

## Curadoria

***The underground railroad: os caminhos para a liberdade* (Livro)**  
Colson Whitehead. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2017.

Trata-se de uma ficção histórica baseada na organização e no significado da Underground Slave Railroad, que servia de rota de fuga e local de repouso para escravizados que desejavam deixar o sul rumo ao norte ou ao Canadá, onde a escravidão já havia sido abolida. Em 2021, uma série televisiva foi produzida com base nessa obra. Embora devam ser compreendidas como obras de ficção, tanto o livro como a série apresentam questões que podem contribuir para a reflexão sobre esse contexto. A série, contudo, é indicada somente para os professores, visto que a classificação indicativa da obra está acima da faixa etária dos estudantes.

## Agora é com você!

1. A Marcha para o Oeste foi o processo de expansão territorial imperialista que se iniciou com a independência dos Estados Unidos. Esse movimento foi direcionado às terras do oeste da América do Norte, que eram habitadas por diversos povos indígenas. Nesse processo expansionista, ganhou força a crença na existência do *self-made man*, ou seja, de um indivíduo capaz de se fazer sozinho, conquistando a terra, trabalhando e enriquecendo sem a ajuda do Estado. Tal crença foi amplamente empregada nos processos de conquista territorial e na valorização do indivíduo diante do Estado.

2. A Doutrina Monroe foi um conjunto de quatro princípios que orientaram a política externa estadunidense no contexto da expansão e da consolidação das fronteiras do país. Eles foram sintetizados na frase "A América para os americanos". Os princípios eram:

- o continente americano não poderia ser recolonizado;
- a América teria autonomia política, independentemente do cenário europeu;
- os Estados Unidos entenderiam que qualquer ameaça à América seria uma ameaça a seu território;
- os Estados Unidos não interfeririam nas colônias europeias na América nem nas questões internas à Europa.

3. As tensões estavam relacionadas com a representação no Congresso Nacional e, portanto, com a capacidade de aprovar as leis e controlar o orçamento da União, pois o número de deputados era proporcional ao tamanho da população de cada estado. Os representantes dos estados livres do norte diziam que os escravizados não deveriam ser contados como cidadãos, pois eram considerados propriedades pelos sulistas. Estes, por sua vez, queriam que os escravizados fossem contados, pois isso aumentaria o número de deputados dos estados do sul. Defender a escravidão significava proteger as grandes propriedades monocultoras do sul do país, o que se opunha abertamente aos interesses do norte do país.

### Imagens em contexto!

No Pennsylvania Hall funcionava a sede da Sociedade Antiescravista da Pensilvânia. O incêndio, representado na imagem, foi provocado por uma multidão defensora da escravidão três dias após a inauguração do prédio. O artista suíço John Caspar Wild estava na Pensilvânia naquele momento, e viajou o mundo divulgando as tensões raciais existentes nos Estados Unidos.

## A luta contra a escravidão

A defesa do trabalho livre e a oposição à escravidão fortaleceram-se ao longo da primeira metade do século XIX. Alguns indivíduos, como Frederick Douglass, tiveram papel fundamental no fortalecimento das ideias abolicionistas. Douglass nasceu escravizado, em 1818, em Maryland. Sua mãe nasceu nos Estados Unidos e seu pai foi levado da África à América como escravizado.

Após muitas tentativas frustradas de fuga, Douglass conseguiu chegar à cidade de Nova York em 1848. Lá, foi considerado livre e tornou-se um líder político do movimento abolicionista. Em 1845, ele publicou suas memórias em uma obra chamada *Frederick Douglass: autobiografia de um escravo*. O livro foi um sucesso de vendas e tornou-se uma maneira de divulgar as ideias abolicionistas, escancarando as feridas de um país marcado pela escravidão.

O movimento abolicionista foi muito importante para a reconfiguração dos Estados Unidos após a Guerra de Secessão, que será analisada adiante.



Destruição por fogo do Pennsylvania Hall, na noite de 17 de maio de 1838, gravura de John Caspar Wild, 1838.

BRIDGEMAN IMAGES/KEystone BRASIL - COMPANHIA DE BIBLIOTECAS DA FILADELFA, PENNSILVÂNIA

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. Defina a Marcha para o Oeste e a importância da crença no *self-made man*.
2. O que foi a Doutrina Monroe?
3. Explique por que o aumento no número de escravizados causou tensões envolvendo a questão da representatividade dos estados no Congresso Nacional.

204

## Orientação para as atividades

Para realizar as atividades do box "Agora é com você!", os estudantes precisarão estabelecer relações complexas entre eventos de naturezas diferentes (econômicos, sociais, culturais e políticos) e destes com conceitos históricos (o de *self-made man*, por exemplo). Sugere-se ao professor que:

- classifique, com a turma, os eventos e processos segundo a predominância de aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais – por exemplo, a Marcha para o Oeste é um movimento econômico e social; ela se relaciona a aspectos políticos;
- evidencie a imbricação desses processos e eventos com mais de um aspecto – por exemplo, a Marcha para o Oeste se relaciona também a processos culturais, como a crença no *self-made man*.

## Analisando o passado

Em 4 de dezembro de 1833, na Filadélfia, foi realizado um congresso para pressionar os Estados Unidos a abolir imediatamente a escravidão. Estavam presentes no encontro sessenta líderes abolicionistas, que representavam dez estados do país. Eles elaboraram um documento com os princípios que defendiam. Leia a reprodução traduzida de um trecho desse documento. Depois, faça o que se pede.

“[...] Eis nossa visão e nossos princípios, estes são nossos projetos e medidas. Com plena confiança na soberana justiça de Deus, nós nos arraigamos à Declaração de nossa Independência e às verdades da Revelação Divina como se fosse sobre a Rocha Eterna.

Devemos organizar sociedades antiescravistas, se possível, em todas as cidades, vilas e aldeias de nossas terras.

Devemos enviar agentes para erguer a voz em protesto, advertência, súplica e repreensão.

Devemos fazer circular, implacável e extensivamente, tratados e jornais antiescravistas.

Devemos alistar o púlpito e a imprensa na causa dos que sofrem e dos emudecidos.

Devemos ter como objetivo a purificação das igrejas de qualquer participação nas suas culpas pela escravidão.

Devemos encorajar o trabalho de homens livres em vez do de escravos, dando preferência às suas produções [...].

Nossa confiança de que alcançaremos a vitória está exclusivamente em Deus. Podemos ser pessoalmente derrotados, mas nossos princípios nunca o serão. Verdade, Justiça, Razão, Humanidade devem triunfar e triunfarão gloriosamente. Um exército do Senhor já está vindo para nos ajudar na luta contra os poderosos, e essa perspectiva é muito encorajadora para nós. [...]”

DECLARATION of the Anti-slavery Convention. Philadelphia, December 4, 1833. *Library of Congress*. Disponível em: <https://www.loc.gov/resource/rbpe.15302600/?st=text>. Acesso em: 4 mar. 2022. Tradução nossa.



Ilustração de Reuben S. Gilbert para a Declaração da Convenção Antiescravista, 1833.



### Imagens em contexto!

A imagem representa o combate entre um homem e um leão, em referência à luta de Hércules, um semideus da mitologia greco-romana, contra o leão de Nemeia e também a Davi e Sansão, personagens bíblicos que teriam enfrentado leões. A ideia era a de que, com o auxílio de Deus, o mais perigoso e difícil dos inimigos poderia ser derrotado.

Responda no caderno.

1. Transcreva os trechos do documento em que a religião é relacionada à temática da escravidão.
2. Explique as estratégias apresentadas pelos participantes do congresso para acabar com a escravidão.
3. Com base em seus conhecimentos, explique a relação estabelecida pelo movimento entre a religião e a defesa da abolição da escravidão.

205

## BNCC

Por demandar a análise de um documento, a seção envolve procedimentos de construção do conhecimento histórico. Assim, para realizar as atividades propostas, é necessário empregar procedimentos do ofício do historiador, desenvolvendo a **Competência Específica de História nº 6**.

### Analisando o passado

Nessa seção, é analisada uma fonte primária textual. É importante, como em outros momentos de estudo, contextualizar a fonte e relacioná-la com o conteúdo do capítulo. Do mesmo modo, recomenda-se analisar com os estudantes as sutilezas linguísticas do texto.

### Atividades

1. Os estudantes podem citar os trechos: “Com plena confiança na soberana justiça de Deus, nós nos arraigamos à Declaração de nossa Independência e às verdades da Revelação Divina como se fosse sobre a Rocha Eterna”; “Devemos ter como objetivo a purificação das igrejas de qualquer participação nas suas culpas pela escravidão”; “Nossa confiança de que alcançaremos a vitória está exclusivamente em Deus”; “Um exército do Senhor já está vindo para nos ajudar na luta contra os poderosos [...]”.
2. A propagação do movimento em diferentes espaços é a principal estratégia anunciada na declaração. Além disso, o favorecimento da produção de mercadorias oriundas do trabalho livre é lançado como ação de pressão pela abolição.
3. Espera-se que os estudantes percebam que o documento tem como base a impossibilidade ética de conciliação entre discursos religiosos e a existência da escravidão. As instituições religiosas são entendidas como peças fundamentais para o fortalecimento do movimento antiescravocrata e para a purificação daqueles que haviam cometido o crime da escravidão.

## Ampliando

Unindo o discurso religioso, usado pelos conservadores, a sua experiência nas lavouras, na Convenção dos Direitos da Mulher, Sojourner Truth defendeu a igualdade entre os gêneros e a necessidade de as mulheres conquistarem direitos. Um trecho do discurso que ela proferiu naquele evento é reproduzido a seguir.

“Quero falar algumas palavras a respeito dessa questão. Sou [pelos] direitos das mulheres. Tenho tantos músculos quanto qualquer homem e posso fazer tanto trabalho quanto qualquer homem. Já ari e ceifei, e debulhei e cortei e capinei, e algum homem pode fazer mais que isso? Já ouvi muito falar que os sexos são iguais. Posso carregar tanto peso quanto qualquer homem, e comer o tanto quanto, se eu conseguir comida. Sou tão forte quanto qualquer homem que haja. E, sobre o intelecto, tudo o que eu posso dizer é que, se a mulher tem um copo e o homem tem uma jarra, por que é que ela não pode encher seu copo? Não precisam ter medo de nos dar nossos direitos, com receio de que a gente vá pegar demais – porque não conseguimos pegar mais que o que cabe em nosso copo. Os pobres dos homens parecem estar confusos, e não sabem o que fazer. Porque isso, meus filhos, se vocês têm os direitos das mulheres, deem a elas e vocês vão se sentir melhor. Vocês têm os seus direitos, e elas não vão causar tantos problemas. Eu não sei ler, mas sei ouvir. Ouvi a Bíblia e aprendi que Eva fez com que o homem pecasse. Bem, se foi a mulher que desarrumou o mundo, deem a ela a chance de consertá-lo de volta. [...]”

TRUTH, S.; GILBERT, O. *E eu não sou uma mulher?: a narrativa de Sojourner Truth*. São Paulo: Ímã, 2020. p. 13.

### Dica

#### LIVRO

**A história de Sojourner Truth, a escrava do Norte**, de Olive Gilbert. São Paulo: Principis, 2021. (Clássicos da literatura mundial)

Trata-se de um livro que apresenta dados biográficos narrados por Isabella Baumfree a Olive Gilbert. Por meio deles, tem-se acesso a aspectos do cotidiano, das lutas e angústias dessa mulher que é reconhecida como um importante nome do movimento abolicionista nos Estados Unidos.

## Mulheres negras na luta contra a escravidão e o machismo

A fuga de escravizados para o norte, apesar de muito perigosa, era comum. Em 1827, a escravizada Isabella Baumfree, que vivia no sul do país, chegou ao Canadá com seu filho mais novo em busca de liberdade. Ao se estabelecer no local, ela passou a adotar o nome Sojourner Truth.

Em 1829, com a abolição da escravidão em Nova York, Truth mudou-se para o estado, onde trabalhou como empregada doméstica. Com sua experiência, ela se tornou uma líder abolicionista e ativista na luta em defesa dos direitos das mulheres, que também ganhava força.

Em 1851, Sojourner Truth foi convidada a participar da Convenção dos Direitos da Mulher, realizada em Ohio. O discurso que ela proferiu – em resposta a religiosos conservadores que afirmavam a inferioridade da mulher – foi muito importante para a história dos movimentos pelos direitos das mulheres, do feminismo negro (aquele que se foca nas problemáticas relacionadas especificamente às mulheres negras) e do combate ao racismo. Nesse discurso, ela falou sobre a força da mulher negra como **agente histórico**.

Anna Murray-Douglass também se destacou como ativista na luta pelo fim da escravidão e pelos direitos das mulheres. Filha de escravizados alforriados em Maryland, Murray-Douglass nasceu livre, mas não tinha direitos sociais ou políticos. Tanto em Maryland como em Nova York, para onde se mudou em 1838, ela atuou na rede de rotas secretas para a fuga dos escravizados do sul para o norte dos Estados Unidos, o Canadá e o México. Em Nova York, ela se casou com o ativista Frederick Douglass.

**Agente histórico:** aquele que atua na síntese ou na alteração da história.

IAN DIGNALL. COMPUTING/ALAMY/FOTARENA - COLEÇÃO PARTICULAR



Sojourner Truth.  
Foto de c. 1864.

206

- O nome Sojourner Truth quer dizer, literalmente, “verdade peregrina”. Além dela, milhares de ativistas negras atuaram pelo feminismo e contra o racismo desde o século XIX. Outro nome relevante é o de Harriet Tubman, uma das organizadoras da Underground Slave Railroad, uma rede de fuga de escravizados.

Dados numéricos sobre a Convenção de Seneca Falls foram retirados de: SIGNATURES to the "Declaration of Sentiments". *United States Census Bureau*. Disponível em: <https://www.census.gov/programs-surveys/sis/resources/historical-documents/declaration-sentiments.html>. Acesso em: 9 mar. 2022.

## Mulheres e representatividade

As mulheres não tinham direitos políticos nos Estados Unidos, mas, ao longo do século XIX, elas organizaram uma série de movimentos para exigir mudanças na sociedade. A luta das mulheres em várias partes do mundo naquele período ficou conhecida como a primeira onda do feminismo.

Envolvidas nos debates públicos, as participantes do movimento concordavam sobre a urgência do direito ao voto, mas não entraram em um acordo sobre as melhores estratégias para consegui-lo. Para algumas, o movimento deveria exigir o direito ao voto, em nível federal ou estadual, por meio de petições ao Congresso Nacional, sem muitas movimentações nas ruas, por exemplo. Para outras, era preciso organizar manifestações nas ruas para pressionar o Congresso a ampliar os direitos das mulheres.

A primeira reunião oficial de mulheres nos Estados Unidos ocorreu em julho de 1848, na Convenção de Seneca Falls, em Nova York, que foi liderada pelas abolicionistas e defensoras dos direitos das mulheres Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott e Martha Coffin Wright.

Ao final da convenção, 68 mulheres e 32 homens assinaram a *Declaração dos Direitos e Sentimentos*. No documento, foram utilizados argumentos religiosos e históricos para exigir o direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade, em evidente diálogo com o texto da *Declaração de Independência*. O movimento das mulheres estava ligado aos ideais abolicionistas e, com a guerra civil (assunto que você estudará adiante), ganhou outras configurações.



BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Elizabeth Cady Stanton.  
Foto de 1898.

### Imagens em contexto!

Elizabeth Cady Stanton foi importante no movimento pelos direitos políticos das mulheres no século XIX. Além da elaboração e da defesa da *Declaração dos Direitos e Sentimentos*, Stanton foi presidente da National Woman Suffrage Association ("Associação Nacional de Sufrágio Feminino") de 1892 até 1900.

Ilustração atual representando a Convenção de Seneca Falls, importante momento na luta pelos direitos das mulheres.



HUGO APALUJO/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: FAGAN, S. On her own wings: Oregon women and the struggle for suffrage. *Oregon State*. Disponível em: <https://sos.oregon.gov/archives/exhibits/suffrage/Pages/events/seneca.aspx>. Acesso em: 10 mar. 2022.

207

## Atividade complementar

A luta pela cidadania e por direitos continua ocorrendo. Diferentes movimentos sociais organizam atos e ações para pressionar os governantes a tomar medidas que assegurem direitos iguais a todos e que combatam o preconceito e a violência.

A fim de contribuir para que os estudantes compreendam a atualidade desses movimentos, a importância da mobilização social e o seu papel como agentes de transformação social, peça-lhes que pesquisem, em livros, jornais e revistas impressos e na internet, informações sobre uma manifestação pelos direitos das mulheres ocorrida, preferencialmente, há menos de cinco anos. Em sala de aula, forme com os estudantes um círculo para debater os principais temas dessas manifestações, sua estruturação e seu desenvolvimento. Oriente os estudantes a selecionar manifestações baseadas nos princípios democráticos.

- A *Declaração dos Direitos e Sentimentos* se integrava à cultura política republicana que se estabelecia nos Estados Unidos. A relação entre o feminismo e essa cultura política se expressou no processo de desenvolvimento e mudança do movimento feminista. Destacaram-se nesse processo a Associação Nacional pelo Sufrágio da Mulher, criada em 1868, por iniciativa de Elizabeth Stanton, e a Associação Americana Pró-Sufrágio das Mulheres, mais conservadora, fundada em 1868 e liderada por Lucy Stone. As mulheres foram excluídas da emenda constitucional que garantia o direito de voto aos escravizados libertos do sexo masculino; conseguiram, porém, o direito de peticionar nos tribunais e ter seus bens e herança reconhecidos.

O conteúdo trata da anexação aos Estados Unidos de parte do território mexicano, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade EF08HI25.

### Ampliando

No texto a seguir, Fernando Catroga aborda o tema do Destino Manifesto.

“A ideia de *manifest destiny* começou a ser popularizada na década de 1840, pois ela justificava bem a política expansionista contra o México (1846-1848), ao mesmo tempo que legitimava a aniquilação ou o controle dos índios, maneira de sacralizar a ofensiva a caminho do Oeste, ou melhor, a construção uma Nação do Atlântico ao Pacífico. E a sua utilização não deixará de ser permanentemente reatualizada. Poder-se-á mesmo defender que, se ela nasceu em uma conjuntura específica, ultrapassou-a, pois condensa alguns componentes nucleares da ideologia americana, nomeadamente a reivindicação da índole excepcional de sua experiência histórica, a exaltação dos valores nacionalistas, o direito ao expansionismo. E tudo isso supõe a existência de um povo eleito para a concretizar, porque superior aos que não receberam aquela graça.

Assim sendo, não será abusivo articular a fé no *manifest destiny* com o conceito de *frontier* [fronteira], elaborado por Frederick Jackson Turner e exposto na comunicação que, em 1893, fez à American Historical Association. E se outros argumentos não pudessem ser invocados para justificar a analogia, lembre-se que Turner o elaborou levando em conta o contributo que a expansão para o Oeste trouxe para a formação do caráter americano.”

CATROGA, F. *Nação, mito e rito: religião civil e comemoracionismo: EUA, França e Portugal*. Fortaleza: Nudoc-UFC: Museu do Ceará, 2005. p. 69-70.

## A tomada de territórios do México

Na primeira metade do século XIX, enquanto o debate pelo fim da escravidão ocorria, estadunidenses invadiram territórios que pertenciam ao México. A partir dos anos de 1840, essas invasões se intensificaram, e um grupo de estadunidenses declarou a independência de um território no interior do México, dando origem ao Texas. Os texanos passaram a exigir a incorporação do território aos Estados Unidos e tiveram amplo apoio da imprensa nacional.

O jornalista John O’Sullivan, na edição de julho e agosto de 1845 do periódico *Democratic Review*, justificou a independência daquele território mexicano e sua anexação aos Estados Unidos com a doutrina do Destino Manifesto. Para ele, os estadunidenses, inspirados por Deus e detentores de uma superioridade moral, deveriam levar o progresso aos povos nativos e expandir seus territórios e sua fé.

Os territórios invadidos eram habitados por cidadãos mexicanos e povos indígenas, mas, segundo a perspectiva imperialista dos estadunidenses, eram espaços desocupados. A população desses locais, portanto, não foi consultada sobre esse processo.

O projeto de anexação do Texas foi aprovado pelo Congresso dos Estados Unidos, que declarou a intenção de expandir o território do país até o Pacífico, por meio da invasão da Califórnia.

Os invasores foram atacados por mexicanos e grupos indígenas que viviam na região. Isso foi usado como justificativa para declarar guerra ao México em 13 de maio de 1846. Rapidamente a Califórnia e o Texas foram tomados pelas forças militares estadunidenses. Apesar da resistência do exército mexicano, as tropas dos Estados Unidos invadiram a Cidade do México, capital do país, e, em um ato simbólico, tomaram a sede do exército das forças de resistência: o Castelo de Chapultepec.

O México foi obrigado a assinar, em 1848, o Tratado de Guadalupe Hidalgo, entregando aos Estados Unidos o território que hoje compõe os estados: Califórnia, Nevada, Novo México, Arizona, Texas, Colorado, Utah e Wyoming.



### Imagens em contexto!

Na imagem, a batalha foi representada com base na perspectiva estadunidense. O exército estadunidense, à esquerda, foi desenhado como uma força coesa e em avanço. Os soldados mexicanos, à direita, parecem estar desorganizados, em fuga, sofrendo com as mortes e a derrota inevitável.



Batalha de Curubusco: travada perto da Cidade do México em agosto de 1847, gravura de John Cameron, 1847.

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

BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

### Curadoria

#### Como o México perdeu o Texas para os EUA (Reportagem)

Ángel Bermúdez. BBC, 10 jan. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-59830108>. Acesso em: 31 maio 2022.

Nessa reportagem, Ángel Bermúdez trata do desequilíbrio demográfico entre mexicanos e estadunidenses e da preeminência da escravidão decorrentes da admissão pelo México e pela Espanha da presença de colonos estadunidenses em seu território. Por meio da história de Moses Austin e das primeiras trezentas famílias que ele levou para o novo território, Bermúdez explica os embates travados entre colonos e o México independente pela abolição da escravidão.

## E os indígenas?

Dados numéricos sobre a remoção forçada dos cherokee foram retirados de: THORNTON, R. The demography of the Trail of Tears period: a new estimate of Cherokee population losses. In: ANDERSON, W. *Cherokee removal: before and after*. Athens: University of Georgia Press, 1992. p. 75.

Os povos indígenas que viviam na América do Norte não eram reconhecidos como cidadãos dos Estados Unidos. Os confrontos entre integrantes de diferentes etnias indígenas e os estadunidenses eram frequentes, mas, legalmente, cada povo tinha o direito de formar uma nação independente.

Em razão disso, diferentes grupos negociavam com o governo o estabelecimento das chamadas reservas ou territórios indígenas. As negociações, porém, sempre desfavoreciam os indígenas, pois o poder de decisão sobre a criação das reservas concentrava-se no Congresso Nacional, formado por homens brancos.

Assim, a invasão de terras a oeste pelos estadunidenses significou a remoção forçada dos nativos de seus territórios ancestrais ao longo do século XIX. O Estado, interessado em disponibilizar terras aos cidadãos, forçava os nativos a deixar o território em que viviam e ir para as reservas.

O movimento mais emblemático de remoção forçada foi contra o povo cherokee. Em 1838, a Suprema Corte decidiu que os cherokees deviam ser reunidos e levados para o oeste por tropas do exército estadunidense e milícias locais. Estima-se que, em uma única leva, cerca de 60 mil indígenas foram deportados. O exército e as milícias provocaram a morte de 4 mil pessoas. O tratamento recebido pelos cherokees foi tão cruel que o caminho que fizeram ficou conhecido como Trilha das Lágrimas.

### Estados Unidos: principais rotas de remoção de grupos indígenas – século XIX



FONTE: NATIONAL GEOGRAPHIC SOCIETY. May 28, 1830 CE: Indian Removal Act. *National Geographic*. Disponível em: <https://www.nationalgeographic.org/thisday/may28/indian-removal-act/>. Acesso em: 10 mar. 2022. Tradução nossa.

Ao destacar as políticas de remoção forçada e a criação das reservas indígenas, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF08HI14 e EF08HI27.

- Os indígenas constituem relações muito intensas com o território, cujos elementos naturais são, em geral, percebidos por esses povos como seres vivos. Peça aos estudantes que imaginem o que significou a remoção forçada para a relação cosmogônica que os indígenas da América do Norte mantinham com tais elementos. Relativizando a condição dos estudantes, pergunte-lhes: “Como vocês se relacionam com a natureza? Que valores atribuem a ela?”

### Ampliando

No relato a seguir, o chefe dos kiowas, Satanta, trata da remoção forçada de indígenas para as reservas criadas pelo governo dos Estados Unidos no século XIX.

“Soube que pretende colocar-nos numa reserva perto das montanhas. Não quero ficar nela. Gosto de vagar pelas planícies. [...] Há muito tempo esta terra pertencia aos nossos antepassados; mas quando subo o rio vejo acampamentos de soldados em suas margens. Esses soldados cortam minha madeira, matam meu búfalo e, quando vejo isso, meu coração parece partir; fico triste... Será que o homem branco se tornou uma criança que mata sem se importar [...]? Quando os homens vermelhos matam a caça, é para que possam viver e não morrer de fome.”

BROWN, D. *Enterrem meu coração na curva do rio: a dramática história dos índios norte-americanos*. São Paulo: Círculo do Livro, 1974. p. 173.

- Incentive os estudantes a explorar o mapa questionando o significado dos deslocamentos forçados, que tiveram na Trilha de Lágrimas dos cherokees seu momento mais dramático. Valendo-se da escala do mapa, se possível, peça aos estudantes que calculem as distâncias percorridas pelos grupos.

## Cruzando fronteiras

Nessa seção, propõe-se a leitura de um gráfico e de uma tabela que, embora contenham informações diferentes, apresentam dados sobre a imigração para os Estados Unidos no século XIX. Espera-se que, ao realizar as atividades, os estudantes compreendam a construção da informação histórica com base em dados matemáticos. Também é importante destinar atenção ao texto e às imagens reproduzidas. A foto da celebração da festa de São Patrício na atualidade evidencia a perenidade das identidades sociais baseadas no pertencimento a um grupo nacional imigrante. Esse não é um aspecto tão comum às cidades brasileiras; porém, em uma metrópole como São Paulo, é possível observar ocorrências semelhantes. Na gravura representando uma exibição teatral, as marcas nacionais dos chineses aparecem nos rostos, na indumentária, no público exclusivamente masculino etc. Mesmo sem confirmação da autoria da ilustração, publicada originalmente em Barcelona, Espanha, na obra *El Mundo Ilustrado*, em 1880, é possível inferir a presença de alguns traços do que se chamou de orientalismo – o processo cultural no qual o Ocidente imagina e constrói imagens, muitas vezes negativas, do Oriente e de seus povos, representando a si mesmo como superior. A imigração chinesa ou “amarela”, segundo o vocabulário racista da época, não era bem-vista nos Estados Unidos nem no Brasil. No caso estadunidense, tratava-se de preservar a homogeneidade racial branca. No contexto brasileiro, pretendia-se assegurar o sucesso do projeto de branqueamento da população.

## Cruzando fronteiras

Ao longo do século XIX, milhões de pessoas emigraram para os Estados Unidos. Partindo de países europeus, como a Itália, a Irlanda e a Alemanha, e de regiões da Ásia, principalmente da China, os imigrantes buscavam melhores condições de vida e oportunidades de trabalho na América.

Durante os anos 1840, por exemplo, notícias sobre a exploração de ouro na Califórnia rodaram o mundo, atraindo chineses, alemães, russos, poloneses e irlandeses, além de indivíduos de outros locais.

Nesse período, o governo dos Estados Unidos adotou medidas para estimular a chegada de imigrantes, como o Ato para Encorajar a Imigração, de 1864. Outra medida importante foi a autorização da imigração de chineses para o território estadunidense, em 1868.

O deslocamento populacional em direção aos Estados Unidos era considerado uma forma de obter mão de obra e expandir as atividades produtivas do país, além de consolidar a expansão das fronteiras.

A chegada de imigrantes contribuiu para transformar a cultura dos Estados Unidos com a introdução de tradições alimentares, festas, práticas religiosas e costumes de diversos povos. Em muitas cidades do país formaram-se bairros em que residiam pessoas da mesma nacionalidade.

Nas cidades de Chicago, Nova York, Boston e Filadélfia, por exemplo, foram formadas grandes comunidades de irlandeses durante o século XIX. Uma das festas mais populares do país, a de São Patrício, é uma comemoração típica da Irlanda que foi preservada pelos imigrantes que chegaram aos Estados Unidos.

Os imigrantes também criaram associações de auxílio mútuo para facilitar sua integração à sociedade estadunidense, como a Sociedade Illinois Saint Andrew, fundada por imigrantes escoceses na cidade de Chicago, em 1845.

Apesar de sua importância para o desenvolvimento dos Estados Unidos no século XIX, os imigrantes sofreram com o preconceito e a violência. Práticas discriminatórias eram comuns e houve momentos nos quais o governo estadunidense tomou medidas para restringir os direitos de imigrantes e até para expulsá-los. Em 1882, por exemplo, o Congresso proibiu a entrada de chineses e, em 1907, de japoneses no país.

OLD BOOKS IMAGES/AM/FOTODARENA - COLEÇÃO PARTICULAR



Ilustração de 1880 representando uma exibição teatral chinesa na cidade de San Francisco, Estados Unidos.

ALEXI ROSENFELD/GETTY IMAGES



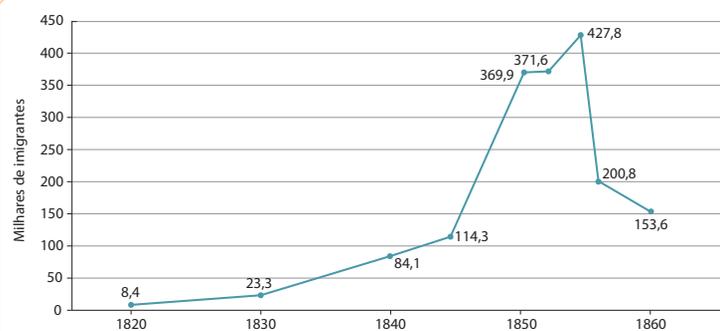
Participantes da festa de São Patrício, em Nova York. Foto de 2022.

210

- Alguns acontecimentos mundiais podem ajudar na compreensão das ondas de imigração para os Estados Unidos no século XIX. Em parte da Europa, estava ocorrendo um tortuoso processo de Revolução Industrial que causava empobrecimento e fome entre os operários. Na Rússia, a fome também era uma realidade difícil de ser amenizada. A China passava por processos de mudança dinástica. Esse cenário internacional é fundamental para compreender alguns fatores que impulsionam as pessoas a imigrar.
- A fim de estabelecer conexões entre o conteúdo da seção e o presente, pode ser interessante abordar as crescentes ondas de imigração internacional, em especial as decorrentes de questões políticas, conflitos militares e problemas socioambientais.

Analise, no gráfico e na tabela a seguir, as informações sobre a imigração nos Estados Unidos ao longo do século XIX. Depois, responda às questões propostas.

### Imigração para os Estados Unidos – 1820-1860



FONTE: DEPARTMENT of Homeland Security. *2019 Yearbook of Immigration Statistics*. Washington, D.C.: U.S. Department of Homeland Security, Office of Immigration Statistics, 2020. p. 5.

### Número de imigrantes que estabeleceram residência legal nos Estados Unidos, por local de origem – 1860-1890

	1860-1869	1870-1879	1880-1889
<b>Europa</b>			
<b>Império Austro-húngaro</b>	3 375	60 127	314 787
<b>Dinamarca</b>	13 553	29 278	85 342
<b>França</b>	35 938	71 901	48 193
<b>Alemanha</b>	723 734	751 769	1 445 181
<b>Irlanda</b>	427 419	422 264	674 061
<b>Itália</b>	9 853	46 296	267 660
<b>Noruega e Suécia</b>	82 937	178 823	586 441
<b>Suíça</b>	21 214	25 212	81 151
<b>Império Russo</b>	1 667	34 977	173 081
<b>Reino Unido</b>	532 956	578 447	810 900
<b>Ásia</b>			
<b>China</b>	54 028	133 139	65 797
<b>América</b>			
<b>Canadá e Terra Nova</b>	117 975	323 974	492 508

FONTE: DEPARTMENT of Homeland Security. *2019 Yearbook of Immigration Statistics*. Washington, D.C.: U.S. Department of Homeland Security, Office of Immigration Statistics, 2020. p. 5.

Responda no caderno.

1. No período representado no gráfico, qual foi o ano em que a imigração nos Estados Unidos chegou ao auge? Quantos imigrantes entraram no país nesse ano?
2. De acordo com a tabela, quais eram os países de origem dos imigrantes que chegaram aos Estados Unidos?
3. No período de 1861 a 1890, quais eram os três principais países de origem dos imigrantes?

### Interdisciplinaridade

As atividades propostas na seção podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular matemática EF08MA23 – “Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa”.

Ao tratar da imigração por meio da análise de um gráfico e uma tabela, a seção contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 5** e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7**.

### Atividades

1. O gráfico apresenta um recorte de 1820 a 1860. Ele indica o pico de mais de 427 mil imigrantes, que entraram no país por volta de 1855. É interessante destacar o fato de que, com base nos dados desse gráfico, não é possível saber se os imigrantes eram homens, mulheres ou crianças, embora fique evidente que mais de um milhão e meio de pessoas entraram nos Estados Unidos durante as quatro décadas analisadas.
2. Império Austro-húngaro, Dinamarca, França, Alemanha, Irlanda, Itália, Noruega, Suécia, Suíça, Império Russo, Reino Unido, China e Canadá (e do território canadense chamado Terra Nova).
3. Os imigrantes eram predominantemente da Alemanha, do Reino Unido e da Irlanda.

Por tratar da Guerra Civil Americana e da reconstrução da nação, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF08HI06 e EF08HI19. Ao tratar das limitações dos direitos políticos para negros e indígenas, o conteúdo mobiliza as habilidades EF08HI14, EF08HI19 e EF08HI27.

### Ampliando

No texto a seguir, aborda-se a guerra civil estadunidense.

“As batalhas tornaram-se verdadeiros palcos de horror. Numa delas, os nortistas, com cerca de 30 mil homens a mais que os sulistas, obrigaram o general Lee a se refugiar na Virgínia[,] e cerca de 12 mil homens morreram em cada um dos lados envolvidos no conflito. Em outra, os confederados lançaram-se com mais de 150 mil homens contra as trincheiras da União próximas a Gettysburg, na Pensilvânia. Os confederados acabaram dizimados pelas tropas federais e cerca de 30 mil soldados sulistas morreram nesse conflito.

Aos poucos, o investimento exigido pela guerra e a falta de recursos foram devastando o Sul. Na esperança de contar com um apoio europeu na guerra, as autoridades confederadas, em vez de exportar algodão e usufruir os lucros, cancelaram as vendas, pensando que, assim, poderiam forçar, por exemplo, a entrada da Inglaterra ao seu lado contra as tropas da União. Mas os ingleses tinham um ano de estoque do produto e os franceses se negaram a ajudar os sulistas sem o apoio inglês. [...]”

KARNAL, L. et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 133.

Dados numéricos sobre a Guerra Civil Americana foram retirados de: MULDERINK, E. F. *Review of Toward a social history of the American Civil War*. Exploratory Essays by Marys A. Vinovskis. *International Review of Social History*, v. 37, n. 1, p. 109-112, 1992.

## A guerra civil

Duas hipóteses são geralmente usadas para explicar o início da chamada Guerra Civil Americana ou Guerra de Secessão, ocorrida nos Estados Unidos entre 1861 e 1865.

De acordo com a primeira delas, o conflito foi o resultado de embates entre habitantes do norte e moradores do sul do país. Os nortistas defendiam o trabalho livre e os sulistas desejavam manter o trabalho escravizado. A questão da representatividade no Congresso e do conceito de propriedade teria sido o ponto de partida do conflito.

Conforme a outra explicação, a guerra teve início por causa das tensões entre os que defendiam a liberdade (e a imediata abolição da escravidão) e os escravocratas, independentemente das caracterizações de norte e sul do território estadunidense.

As duas leituras são válidas, pois havia disputas por representatividade e a defesa da liberdade ou, no caso, do fim da escravidão. Antes da declaração oficial da guerra civil, fazendeiros do sul afirmavam que os habitantes do norte (*yankees*) eram invasores que desrespeitavam o direito ao autogoverno e à propriedade, desarticulando as bases da identidade do cidadão estadunidense.

Esses fazendeiros defendiam a separação entre o sul e o norte, pois acreditavam que o pacto comum havia sido rompido e o Congresso não

seria capaz de atender a interesses políticos, econômicos e culturais tão distintos. Já os habitantes do norte acreditavam que ainda existiam fatores comuns entre os estadunidenses – língua, religiosidade, experiência de tempos coloniais, por exemplo – e, resolvida a questão da escravidão, o país poderia encontrar um destino glorioso.

Em 1861, após vencer as eleições para presidente, Abraham Lincoln (que tinha amplo apoio dos nortistas) declarou que os habitantes do sul precisariam respeitar as leis da União (o que incluiria uma mudança na questão da escravidão). Diante disso, os estados do sul se declararam independentes e integrantes dos Estados **Confederados** da América.

Nesse contexto, a guerra foi declarada em 12 de abril de 1861, quando tropas do sul abrem fogo contra as do norte. Todos esperavam que o conflito tivesse curta duração, mas houve quatro longos anos de combates, nos quais 620 mil soldados foram mortos e outros 400 mil ficaram feridos ou mutilados. A guerra foi difícil para ambos os lados e provocou mudanças no cenário político estadunidense.

**Confederado:** participante da união política formada pelos estados do sul dos Estados Unidos que optaram pela separação (secessão). Entre os estados confederados originais estavam a Carolina do Sul, o Alabama, o Mississípi, a Geórgia, a Flórida, o Texas e a Luisiana.



Ruínas de construções em Richmond, na Virgínia, Estados Unidos. Foto de 1865. Essa cidade havia sido escolhida como a capital dos Estados Confederados da América.

212

- Estima-se que, dos 620 mil soldados mortos em combates, 360 mil eram nortistas e 260 mil sulistas. Esses dados numéricos foram retirados de: MARTIN, A. *A Guerra de Secessão*. In: MAGNOLI, D. (org.). *História das guerras*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 219, 239.
- A geopolítica evidencia a escala atlântica da guerra, que envolvia o abastecimento da indústria britânica e as possibilidades de escoamento de sua produção. Na época do conflito, a exportação de algodão de regiões brasileiras, como a do Maranhão e a do Ceará, cresceu para suprir o mercado britânico.

## A reconstrução da nação

As principais conquistas dos estadunidenses após a guerra civil foram a abolição da escravidão e uma limitada ampliação do conceito de cidadania. Com a **União** fortalecida, foi possível criar algumas emendas constitucionais, como a décima terceira – que libertou todos os negros escravizados –, a décima quarta – que tornou todos os cidadãos estadunidenses iguais em direitos e deveres, independentemente da vontade dos estados – e a décima quinta – que garantiu o direito de voto a todos os cidadãos, sem distinção de raça, cor ou condição social.

Os problemas sociais nos Estados Unidos, porém, estavam longe de ser resolvidos. O voto feminino só foi conquistado, após muita luta dos movimentos sufragistas, em 18 de agosto de 1920. Os indígenas, por sua vez, continuaram sem direito à cidadania até 1975 e até hoje encontram dificuldade para votar.

Além disso, as tensões raciais após a guerra civil mantiveram-se em todo o país. Organizações sulistas, racistas e violentas, como a dos supremacistas brancos da Ku Klux Klan, organizada em 1866 logo após o fim da guerra, praticaram o linchamento de negros até meados do século XX. Apesar de criminalizadas, associações desse tipo continuam ativas no país. O racismo e a violência persistem; por isso, são necessários movimentos como o Black Lives Matter.

Em uma tentativa de refazer a nação, entre 1865 e 1877, o governo federal implementou um programa chamado Reconstrução. A proposta era unificar o país por meio da valorização da identidade dos cidadãos estadunidenses. Temas como o *self-made man*, a Doutrina Monroe e o Destino Manifesto tornaram-se guias da produção de um país imperialista.



**União:** conjunto de estados que permaneceram atrelados ao pacto federativo e ao Poder Executivo Federal representado por Abraham Lincoln.

Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. Resuma as razões para a guerra dos Estados Unidos contra o México.
2. Explique a relação entre os indígenas e o governo estadunidense.
3. Defina a política da reconstrução estadunidense após a guerra civil.

### Imagens em contexto!

A organização do movimento Black Lives Matter começou em 2013 por três ativistas estadunidenses (Alicia Garza, Patrisse Cullors e Opal Tometi) para combater o racismo e a violência contra pessoas negras. Em 2020, após o assassinato de George Floyd pela polícia de Minneapolis, o movimento ganhou repercussão internacional. Protestos contra o racismo foram organizados em diversas regiões dos Estados Unidos e em muitos outros países.

Protesto do movimento Black Lives Matter em frente à embaixada dos Estados Unidos em Londres, Reino Unido. Foto de 2020. No cartaz do lado esquerdo da imagem está escrito: "Por quantos filhos negros ainda devemos chorar?"

213

2. Os indígenas não eram reconhecidos como cidadãos estadunidenses. Os confrontos entre as diferentes etnias indígenas e os cidadãos eram frequentes, mas, legalmente, cada etnia tinha o direito de formar uma nação independente. Assim, cada qual negociava com o Estado o estabelecimento das chamadas reservas ou territórios indígenas. Os nativos eram retirados de seus territórios à força e deslocados para as áreas de reserva. O processo foi violento e resultou no extermínio e na desterritorialização de diferentes etnias indígenas.

3. Com a vitória dos estados do norte, após a guerra civil, a abolição da escravidão foi determinada e houve certa ampliação do conceito de cidadania. Com a federação fortalecida, algumas emendas constitucionais foram elaboradas: a décima terceira, que tornava livres todos os negros escravizados; a décima quarta, que tornava todos os cidadãos estadunidenses iguais em direitos e deveres, independentemente da vontade dos estados; a décima quinta, que garantia o direito de voto a todos os cidadãos, sem distinção de raça, cor ou condição social.

### Orientação para as atividades

Ao realizar as atividades do boxe "Agora é com você!", os estudantes poderão sistematizar conhecimentos por meio da releitura do texto-base. Poderão, ainda, extrapolar as situações históricas estudadas relacionando-as: às tensões na fronteira entre os Estados Unidos e o México por causa da questão da imigração; à contínua exclusão das populações indígenas e ao questionamento da liberação de seus territórios para fins econômicos (a exploração petrolífera, por exemplo); aos limites evidentes da cidadania da população afro-americana, principalmente no que se refere à segregação urbana e à violência policial.

### Agora é com você!

1. No princípio do século XIX, estadunidenses passaram a invadir porções de terra ao sul do país que pertenciam ao México. A partir dos anos 1840, essas invasões tornaram-se intensas. Os estadunidenses declararam independência de um território no interior do México e passaram a exigir sua inserção nos Estados Unidos. Em 13 de maio de 1846, os Estados Unidos declararam guerra ao México, que teve seu território invadido e sua capital tomada pelo exército estadunidense. O México foi obrigado a assinar, em 1848, o Tratado de Guadalupe Hidalgo, entregando aos Estados Unidos os territórios que hoje compõem os estados da Califórnia, Nevada, Novo México, Arizona, Texas, Colorado, Utah e Wyoming.

Por envolver a elaboração de um roteiro de *podcast* ou programa de rádio, com a possibilidade de explorar o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e ao destacar os debates sobre as estátuas como monumentos históricos e as manifestações contemporâneas que passaram a contestar quais memórias históricas deveriam ser celebradas (ou não) por tais monumentos, a atividade 4 contribui para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 1, nº 4, nº 5 e nº 7**, das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 2, nº 5 e nº 6** e das **Competências Específicas de História nº 1, nº 3, nº 4, nº 6 e nº 7**.

### Temas Contemporâneos

#### Transversais

Por envolver o questionamento do direito à história como parte da luta por direitos civis e políticos, a atividade 4 mobiliza o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em direitos humanos**. Mobiliza, também, o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e tecnologia**, ao sugerir a produção de um *podcast* como forma de apresentação dos resultados e de preceitos do pensamento computacional como método de desenvolvimento da atividade e criação do produto final.

### Atividades

#### Organize suas ideias

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

## Atividades

Responda no caderno.

### Organize suas ideias

1. Leia o enunciado a seguir e, no caderno, identifique as afirmativas verdadeiras e as falsas.

No século XIX, a Doutrina Monroe teve muita importância na orientação da política externa dos Estados Unidos. Com essa política, o governo:

- a) apoiou oficialmente a independência das colônias na América como forma de expandir os territórios estadunidenses.
  - b) optou por não apoiar os processos de restauração na Europa como forma de garantir a estabilidade de sua independência.
  - c) propagandeou o mito do *self-made man* para garantir a influência do Estado sobre os proprietários de terras no sul do país.
  - d) direcionou a zona de influência estadunidense para a América, declarando que o continente estava sob a proteção dos Estados Unidos, e não mais dos países europeus.
2. Indique no caderno a alternativa correta sobre a Guerra de Secessão, ocorrida entre 1861 e 1865.
    - a) O conflito foi o resultado de embates entre o norte e o sul do país, sendo o norte agrário e escravocrata e o sul industrializado e dependente da mão de obra livre.
    - b) Ideias humanistas sobre os direitos à liberdade por parte de homens, mulheres e crianças negros não foram importantes no debate sobre o fim da escravidão.
    - c) O confronto foi vencido de forma muito rápida e eficaz pelo sul dos Estados Unidos, configurando-se uma nova nação marcada pelo trabalho livre.
    - d) A guerra foi difícil para ambos os lados e terminou com a vitória do norte e com um projeto de reconstrução da nação estadunidense.

### Aprofundando

3. Analise a imagem. Nela, é possível identificar uma personagem central, Columbia, que representa a nação estadunidense. Ela parece voar acompanhando a marcha dos colonos e da “civilização” estadunidense em direção ao oeste. Entre os símbolos dessa cultura, são representados a locomotiva a vapor, o telégrafo, a agricultura e a propriedade privada. Na pintura, há um contraste entre luz e sombra: a luz simboliza o avanço dos colonos e a sombra é identificada com as culturas nativas do continente. Os nativos representariam a “barbárie” que deveria ser vencida pelo esforço colonizador branco.



*Progresso americano*, pintura de John Gast, 1872.

### Aprofundando

- a) O quadro foi elaborado no final do século XIX, quando ocorria a consolidação do território estadunidense. A luz concentrada no lado direito do quadro indica um amanhecer, analogia relacionada à marcha estadunidense em direção ao oeste. Trata-se de uma referência ao processo que ficou conhecido como Marcha para o Oeste. Também é possível inferir que a luz representa a civilização e, portanto, os estadunidenses brancos, enquanto a parte escura representa a “barbárie”, uma vez que ela envolve os territórios com a presença dos indígenas.

Continua

Com base no que você verificou e nos comentários do enunciado, responda:

- a) Analisando a direção da luz no quadro, é possível afirmar que a tela representa um amanhecer ou um entardecer? Indique a direção seguida por Columbia e pelos colonos estadunidenses e sua relação com o contexto histórico representado na imagem.
- b) Que atividades ou elementos tecnológicos caracterizam a marcha dos colonos em direção ao oeste?
- c) Sabendo que havia, no período, uma associação entre luz e “civilização”, é possível dizer que John Gast procurou representar a valorização de uma sociedade em detrimento de outra? Justifique sua resposta.

4. No início dos anos 2020, diversas reportagens a respeito da derrubada de estátuas em diferentes países circularam pelo noticiário nacional e foram muito comentadas nas redes sociais. Os manifestantes eram contrários à preservação da memória das pessoas representadas pelas estátuas, que tinham envolvimento com o tráfico humano ou com a posse de escravizados.

Com base nessa informação, você e os colegas vão criar um *podcast* ou um programa de rádio para discutir a relação entre o dilema que envolve a derrubada de estátuas e as lutas da população negra nos Estados Unidos pelo reconhecimento de seus direitos.

- a) Junte-se a três colegas, escolham o formato e façam as seguintes tarefas:
  - ouçam alguns *podcasts* ou programas de rádio: tomem nota das características comuns da linguagem escolhida, como a existência de um locutor, de vinhetas ou de momentos de silêncio mais ou menos longos, a nitidez na veiculação de informações, a presença de convidados, a especificação das fontes citadas e o tempo de cada episódio;
  - após encontrar os padrões, criem uma lista com o que é específico de cada um dos programas selecionados. Escolham, então, as variações que vocês desejam incluir no *podcast* ou no programa de rádio que produzirão e ignorem aquelas que não serão utilizadas;
- b) Pesquisem, em jornais e revistas impressos e na internet, notícias sobre a derrubada de estátuas nos últimos anos. Entre as notícias pesquisadas, anotem as características comuns nas ações dos manifestantes e escolham duas especificidades que chamaram a atenção do grupo.
- c) Criem o roteiro do *podcast* ou do programa de rádio com base nos elementos levantados nos passos anteriores.
- d) Produzam um relatório explicando de modo simples como o grupo fez as tarefas propostas nos itens anteriores.
- e) Com base no relatório, preparem o material a ser usado na gravação do *podcast* ou na realização do programa de rádio.
- f) Gravem o *podcast*; apresentem o programa de rádio.
- g) Compartilhem com os demais colegas o relatório produzido.
- h) Debatam os trabalhos e leiam os relatórios produzidos pelos outros grupos. Ao final de todas as apresentações, proponham aos outros grupos maneiras de aperfeiçoar o relatório deles.
- i) Com base nas sugestões dos colegas e do professor, retomem o relatório produzido e façam alterações para aperfeiçoá-lo.

Continuação

- b) Entre os símbolos dessa cultura que se expande em direção ao oeste, estão a locomotiva a vapor, as linhas telegráficas, os correios (representados pela diligência do serviço Overland Mail) e o trabalho na lavoura com arado de tração animal.
- c) Sim. A lógica do amanhecer, associando a luz à marcha “civilizatória” dos colonos brancos, indica a valorização da sociedade estadunidense em detrimento de outras formas de vida e existência. Nesse caso específico, as populações indígenas são relacionadas à “barbárie” que supostamente deveria ser suplantada pela técnica e pelo progresso estadunidense.

4. Com essa atividade, que tem como base princípios do pensamento computacional, pretende-se promover um debate acerca do dilema relacionado à derrubada de estátuas. Proponha aos estudantes este questionamento: “Qual é o sentido da retirada programada ou da destruição repentina de monumentos por manifestantes que são contra a permanência de símbolos relacionados ao tráfico humano ou à posse de escravizados nos Estados Unidos?”.

Espera-se que os estudantes produzam um *podcast* sobre esse assunto tendo como base o texto do capítulo e uma pesquisa em outras fontes, impressas ou digitais. Como opção, eles podem realizar um programa de rádio.

Incentiva-se a realização do procedimento de decomposição para a solução de problemas. Certifique-se de que os estudantes utilizarão fontes confiáveis voltadas à história e à difusão de notícias, como as produzidas por historiadores. Para debater o tema, peça aos estudantes que busquem artigos de fontes confiáveis sobre a derrubada de estátuas como as dedicadas ao general confederado Robert E. Lee (Virgínia), a George Washington (Portland), a Thomas Jefferson (Portland), a Albert Pike (Washington) e a Ulysses S. Grant (San Francisco). A pesquisa pode ser ampliada, considerando tanto os monumentos removidos por manifestantes durante protestos quanto aqueles removidos por autoridades locais após as manifestações.

Os estudantes precisarão exercitar o procedimento de reconhecimento de padrões ao analisar os *podcasts* ou programas de rádio. Ao produzir o roteiro, exercitarão a habilidade de abstração das informações irrelevantes para a tarefa. Além disso, produzirão instruções ou regras para solucionar o problema apresentado. Incentive-os a produzir o relatório em formato de comandos simples e concisos. Após a produção do *podcast* ou do programa de rádio, peça aos integrantes de cada grupo que compartilhem o resultado com a turma, que poderá fazer sugestões para aprimorá-lo. Por fim, encoraje-os a incorporar essas sugestões ao relatório final.

## Abertura

Na abertura, procura-se aproximar o tema do capítulo do universo dos estudantes por meio de uma breve reflexão sobre a ascensão de dom Pedro II ao trono, relacionando esse fato ao processo eleitoral brasileiro atual. A questão da antecipação da maioridade do monarca mais longo da história brasileira é aprofundada logo no início do capítulo, tendo, no texto da abertura, a função de instigar a curiosidade dos estudantes. Para muitos historiadores e especialistas em história do Brasil imperial, dom Pedro II foi o personagem dominante do Segundo Reinado.

## Atividades

1. Para os políticos defensores da antecipação da maioridade do jovem Pedro de Alcântara, a ascensão do príncipe ao comando do império colocaria fim ao que, para eles, era a anormalidade representada pela regência. Como o tema foi tratado no capítulo 8, os estudantes poderão retomar o contexto das rebeliões regenciais. Os políticos defensores da ideia acreditavam que o fortalecimento do Poder Executivo, com a posse do imperador e as prerrogativas do Poder Moderador, garantiria a ordem política e a unidade nacional, ameaçadas pelas revoltas.

2. Relembre aos estudantes que, naquele tempo, valia a Constituição de 1824, outorgada por dom Pedro I. Ela considerava eleitor apenas o cidadão do sexo masculino, livre, não indígena, com no mínimo 25 anos (ou casado) e renda anual superior a 100 mil réis. Essa regra não valia para clérigos, militares e bacharéis. O voto era, portanto, masculino, e censitário. Além disso, era indireto e para candidatar-se a um cargo político também era preciso comprovar uma renda mínima. Atualmente, o voto é obrigatório para os cidadãos de ambos os sexos nascidos no Brasil ou naturalizados, alfabetizados e com idade entre 18 e 70 anos. O voto é facultativo para analfabetos e pessoas com 16 ou 17 anos ou mais de 70 anos.

## CAPÍTULO

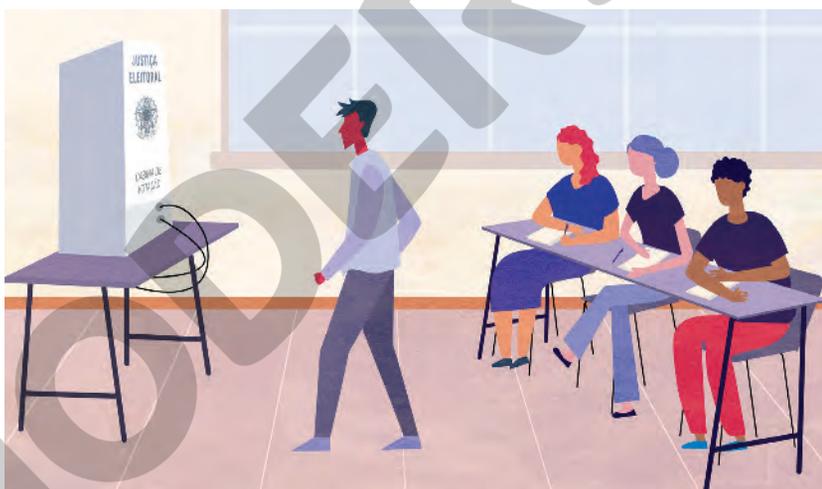
# 11

## O Segundo Reinado

**V**ocê sabia que, se tiver cerca de 14 anos, logo poderá votar? O artigo 14 da Constituição Federal prevê o voto facultativo para brasileiros de 16 e 17 anos. E se quisesse concorrer a um cargo político, você sabe que idade mínima deveria ter? Para o cargo de vereador, 18 anos; de deputado ou prefeito, 21 anos; de governador, 30 anos; de senador ou presidente, 35 anos.

As regras de idade mínima, porém, nem sempre foram seguidas no Brasil. De acordo com a Constituição de 1824, para assumir o trono, o imperador precisaria alcançar a maioridade, ou seja, ter 18 anos. Entretanto, a maioridade de dom Pedro II foi antecipada e, em 1840, ele assumiu o trono imperial antes de completar 15 anos.

Ilustração atual representando eleitor votando no Brasil. A urna eletrônica começou a ser utilizada no país em 1996 e garante a idoneidade do processo eleitoral.



ANDREA EBERTARQUIVO DA EDITORA

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

Responda oralmente.



1. Elabore uma hipótese para explicar a antecipação da maioridade de dom Pedro II.
2. Quais são as diferenças entre o sistema eleitoral atual e o da segunda metade do século XIX?
3. Além da discussão sobre o voto, que outros debates e eventos importantes marcaram a história do Brasil na segunda metade do século XIX?

216

3. Os estudantes podem mencionar vários eventos e debates importantes que atravessaram o período, como a expansão da lavoura cafeeira no Brasil, o processo de modernização e urbanização, o fim do tráfico de africanos escravizados, o fim da escravidão e o início da imigração europeia para o país. Esses temas figuram como questões centrais para a compreensão do Brasil contemporâneo e alguns deles foram estudados em anos anteriores. Então, incentive os estudantes a demonstrar seus conhecimentos prévios sobre o período. Isso pode ajudá-lo a definir os tópicos do capítulo que devem ser mais ou menos reforçados com a turma.

## O Golpe da Maioridade e o início do Segundo Reinado

Como você estudou no capítulo 7, o Brasil foi a única nação americana que permaneceu como monarquia após a independência, em 1822. Cercado de repúblicas, o país enfrentou movimentos internos de resistência e de contestação e a desconfiança dos Estados vizinhos.

Durante o período regencial, que se estendeu de 1831 a 1840, a possibilidade de divisão do território do Brasil se tornou uma ameaça concreta. Como você estudou no capítulo 8, revoltas, rebeliões e movimentos separatistas ocorreram em várias partes do país. Os participantes desses movimentos questionavam aspectos importantes da sociedade brasileira do período, como a escravidão e o poder imperial.

Diante desse cenário, alguns senadores, como os ligados ao Clube da Maioridade, acreditavam que a unidade do país seria garantida por meio do fortalecimento do Poder Executivo com a posse do imperador. O herdeiro do trono, porém, deveria começar a governar o império somente a partir de 1843, quando completasse 18 anos, como dispunha a Constituição de 1824.

Assim, com o objetivo de promover estabilidade e pacificar o país, os políticos liberais apostaram em uma campanha pela antecipação da maioridade de dom Pedro. Para modificar a lei, os senadores criaram uma emenda constitucional e, em julho de 1840, a antecipação da maioridade foi aprovada pelo Senado, quando o jovem imperador tinha apenas 14 anos. No ano seguinte, em 18 de julho de 1841, ele foi coroado e aclamado com o título de dom Pedro II.

### Imagens em contexto!

Dom Pedro II foi o monarca que permaneceu mais tempo no governo do Brasil: quase cinquenta anos. Durante esse período, a imagem do imperador foi construída como a de um homem equilibrado, culto (pois lia muito), severo e sem grandes paixões ou graves conflitos. Em certo sentido, ele é lembrado como o oposto de seu pai, o imperador dom Pedro I, que faleceu aos 36 anos.



Moeda conhecida como "dom Pedro menino".



Moeda conhecida como "dom Pedro almirante".



Moeda representando dom Pedro II como jovem adulto.



Moeda conhecida como "papo de tucano".

Moedas com a representação de dom Pedro II produzidas no Brasil imperial entre as décadas de 1830 e 1860. É possível observar que elas registraram as mudanças na aparência do imperador da infância à idade adulta.

ROMULO FALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU DE VALORES DO BANCO CENTRAL DO BRASIL, BRASÍLIA

217

## Objetivos do capítulo

- Analisar as razões políticas do Golpe da Maioridade e o projeto de nação que se pretendia edificar a partir do início do Segundo Reinado.
- Caracterizar as disputas políticas internas do Segundo Reinado e a configuração dos partidos Liberal e Conservador.
- Demonstrar a importância da economia cafeeira no contexto de afirmação do Estado imperial brasileiro e os efeitos dessa expansão econômica para os processos de urbanização e modernização do Brasil.
- Destacar a relevância de instituições culturais, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e a Academia Imperial de Belas Artes, para a conformação da identidade e da cultura nacionais.
- Discutir e avaliar os impactos da imigração europeia para o Brasil no século XIX e no início do século XX.
- Caracterizar os embates e os projetos subjacentes ao movimento abolicionista.
- Avaliar e discutir as consequências do processo de abolição da escravidão no país, bem como sua relação com o presente.
- Caracterizar as disputas vinculadas à celebração da liberdade e da cultura negra no Brasil em 13 de maio e em 20 de novembro.

## Justificativa

Os objetivos deste capítulo têm a importante função de sensibilizar os estudantes para as disputas e contextos que marcaram o Segundo Reinado, jogando luz não só sobre os aspectos políticos e econômicos, mas demonstrando a relevância das transformações culturais do período ao abordar a produção de uma identidade nacional e da configuração populacional do país, marcada por intensos processos de imigração. Além disso, a avaliação e discussão a respeito do processo de abolição tem o papel de destacar a historicidade de graves problemas sociais enfrentados na atualidade, abrindo espaço para a compreensão da importância dos processos de reparação histórica.

- Na memória instituída acerca do monarca dom Pedro II, sua imagem é sempre oposta à de seu pai, o imperador dom Pedro I. É interessante observar que essa imagem começou a se construir durante a vida dele.
- Como afirmam Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa M. Starling, em *Brasil: uma biografia* (São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 267), jornais e panfletos enalte-

ciam a educação, a inteligência, a sabedoria, o domínio de diversas línguas e a destreza em atividades como equitação e esgrima, entre outras qualidades do imperador. A construção pública de um discurso elogioso ao jovem imperador deveu-se, provavelmente, à pouca idade com que ele assumiu o trono imperial, criando-se uma espécie de teatro que a todo momento fazia propaganda de sua maturidade precoce.

Ao analisar representações relativas à coroação de dom Pedro II, a seção mobiliza a habilidade EF08HI15, as **Competências Específicas de História** nº 3 e nº 4, assim como a **Competência Específica de Ciências Humanas** nº 6. Ao contribuir com a ampliação do repertório cultural, o conteúdo da seção favorece o desenvolvimento da **Competência Geral da Educação Básica** nº 3.

### Versões em diálogo

Nessa seção, são analisadas as obras de François-René Moreaux e de Manuel de Araújo Porto-Alegre, que representam as cerimônias de coroação e de consagração de dom Pedro II, em 1841, relacionando-as a concepções distintas do poder político imperial.

### Ampliando

No texto a seguir, Lilia Moritz Schwarcz aborda a construção da imagem de dom Pedro II.

“[...] as imagens constroem um príncipe diferente do antigo monarca D. Pedro I, quase seu antirretrato: responsável já quando pequeno, pacato e educado. Não se esperava do futuro monarca os mesmos arroubos do pai, tampouco ‘a má imagem’ de aventureiro, da qual D. Pedro I não pôde se desvincular. O novo imperador era um mito antes de ser realidade: seria justo mesmo se não o fosse, culto mesmo sem inteligência criativa, de moral elevada mesmo tendo amantes.”

SCHWARCZ, L. M. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 64.

## Versões em diálogo

A cerimônia de coroação de dom Pedro II, realizada em 1841, foi organizada como um grande espetáculo e representada por diversos artistas do século XIX. Entre os quadros mais famosos estão o de François-René Moreaux e o de Manuel de Araújo Porto-Alegre, reproduzidos a seguir. Um deles, *O ato da coroação do imperador dom Pedro II*, de Moreaux, foi adquirido pelo imperador e colocado na sala do trono imperial.

Analise as pinturas e leia alguns trechos de um texto sobre elas, escrito pela historiadora de arte Leticia Squeff.

### ” IMAGEM 1



*O ato da coroação do imperador dom Pedro II*, pintura de François-René Moreaux, 1842.

### ” IMAGEM 2



*A sagração de dom Pedro II*, pintura de Araújo Porto-Alegre, c. 1840.

### Curadoria

*As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos* (Livro)

Lilia Moritz Schwarcz. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

A biografia de dom Pedro II, escrita pela historiadora brasileira Lilia Moritz Schwarcz, é considerada obra de referência no assunto e contempla fontes de natureza diversa sobre a vida do último imperador do Brasil. A narrativa contempla o debate acadêmico e as discussões historiográficas que cercaram a consolidação do Império no Brasil, com escrita em linguagem acessível.

“Em *Ato da coroação* [do imperador dom Pedro II, de François-René Moreaux], aparecem diversos personagens que também foram pintados por Porto-Alegre: além do jovem monarca, lá estão as princesas, o bispo **primaz**, o rei de armas, ministros e dignitários do Império, entre outros. O quadro de Moreaux mostra o altar da Capela Imperial, onde os personagens se apertam: no centro estão D. Pedro e D. Romualdo. Formando um semicírculo em volta deles, há um pequeno grupo de **notabilidades**. Atrás do plano principal, vê-se a tribuna onde estão as princesas com suas damas de companhia. [...]

[...] os efeitos buscados por Moreaux são outros. [...] ele não busca a grandiosidade, o espetáculo. Mostra uma cerimônia íntima, quase caseira. A pompa fica reduzida a alguns detalhes das roupas dos personagens. [...]

Moreaux escolheu representar a cerimônia religiosa. D. Pedro II e o bispo ocupam o centro da tela, para onde **convergem** todos os olhares – dos personagens representados, e também o do espectador. Com esse recurso bastante direto, a mensagem de sua obra é clara [...]. Seu mérito viria de sua capacidade de bem representar ‘o mais solene de todos os atos religiosos, a consagração divina, na pessoa do monarca, de uma entidade humana coletiva de uma nação.’

Já o episódio escolhido por Porto-Alegre é o que se seguiu à cerimônia religiosa. Tal como na representação de Moreaux, o bispo primaz também está lá – mas ocupa um lugar um pouco abaixo de D. Pedro. O cenário é pagão: a igreja é substituída por um templo suntuoso. Na massa de personagens [...] o artista dispõe vários representantes da Corte. [...] Reunindo numa só imagem bispos, corte e políticos, o artista evoca a sociedade como um todo. O corpo político da nação é simbolizado por todos os seus cidadãos. Nesse sentido, um detalhe é muito significativo de como o artista compreende o regime. Na pequena mesa colocada ao lado da escada, estão a Constituição – confeccionada num enorme pergaminho especialmente para a cerimônia – e o **missal**. [...] A lei sagrada e a lei instituída pelos homens **balizam** o poder do monarca. A sagração divina tem de ser **referendada** pelo pacto com os cidadãos.

Ao optar pelo quadro de Moreaux, D. Pedro II fazia mais do que uma opção puramente estética. Vale lembrar, a propósito, que o quadro selecionado ocuparia um lugar de destaque: a sala do trono. Tratava-se, assim, de escolher o que seria a definição visual do *fato* da coroação, a imagem que, em princípio, sintetizaria o teor da monarquia brasileira para todos os visitantes do paço. [...]”

SQUEFF, L. Esquecida no fundo de um armário: a triste história da Coroação de D. Pedro II. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 39, p. 118-121, 2007.

**Primaz:** bispo católico que ocupa posição superior à dos demais bispos e arcebispos.

**Notabilidade:** atributo das pessoas consideradas notáveis, ilustres.

**Convergir:** encaminhar-se, concentrar-se, agrupar-se.

**Missal:** livro com as principais orações das missas.

**Balizar:** restringir, limitar.

**Referendar:** aprovar, aceitar a responsabilidade por algo.

Responda no caderno.

1. Descreva o modo como as cerimônias de coroação e de consagração de dom Pedro II foram representadas nas pinturas.
2. Explique a visão da política imperial que é construída em cada um dos quadros. Justifique sua resposta com elementos das imagens e do texto.
3. O quadro de Moreaux foi escolhido por dom Pedro II para representar visualmente sua coroação. Em sua opinião, qual foi a motivação dele para essa escolha? Por quê?

219

1. No quadro pintado por François-René Moreaux, é representada a coroação do imperador como uma cerimônia íntima. A pintura remete ao caráter sagrado da coroação: dom Pedro II e o bispo dom Romualdo ocupam o centro da tela, em um ambiente religioso – a capela. Os personagens que assistem ao evento pertencem à Corte; são altos dignitários e membros da família real. Por sua vez, o quadro de Manuel de Araújo Porto-Alegre apresenta uma cena grandiosa, em que se destacam o imperador à frente do trono, acompanhado de uma multidão de membros da Corte, religiosos e políticos que assistem ao evento. São representados outros elementos na cena, como o texto constitucional (na mesa junto à escada) e políticos vinculados à Câmara dos Deputados e demais instâncias do poder político do império. Nesse quadro, o bispo aparece abaixo do imperador.

2. No quadro de Moreaux, é enfatizada a sacralidade do poder do imperador por meio da cerimônia religiosa. Já no quadro de Porto-Alegre, o tema é o momento imediatamente posterior à cerimônia religiosa, com o corpo político da nação representado por seus cidadãos e pela Constituição. Nele, a sagração divina é referendada pelo pacto com os cidadãos expresso na Constituição. Nessa tela, portanto, é enfatizado o caráter cívico (e não sagrado) do evento. De acordo com o texto, a representação da Constituição no quadro, ao lado do missal, comunica o sentido de que “A lei sagrada e a lei instituída pelos homens balizam o poder do monarca. A sagração divina tem de ser referendada pelo pacto com os cidadãos”. Se na tela de Moreaux o poder do imperador tem origem divina, na tela de Porto-Alegre esse poder é limitado pela Constituição, pela Câmara dos Deputados e pelas demais instâncias da política imperial.

3. O quadro de François-René Moreaux foi escolhido porque nele é representada a consagração divina do monarca, retomando a tradição de acordo com a qual o poder do rei seria conferido por Deus.

## Atividades

Ao realizar as atividades, os estudantes colocarão em prática procedimentos de leitura inferencial. Antes de propô-las, estabeleça etapas de complexidade gradativa para a leitura do texto e a análise das imagens. Comece a leitura pela caracterização dos elementos visuais presentes nos quadros, seguida da interpretação do excerto. Associe os sentidos produzidos pelos elementos visuais com as informações contextuais fornecidas pelo texto analítico. Depois, incentive os estudantes a formular hipóteses, articulando conhecimentos prévios às informações apreendidas da interpretação das imagens e do texto para que possam compreender seu contexto mais amplo de produção.

Continua

Ao tratar do papel do IHGB, da literatura e das artes plásticas românticas na construção da identidade brasileira, ressaltando o discurso civilizatório e o lugar dos povos indígenas e das populações negras nesse discurso bem como o apagamento do trabalho escravo, o conteúdo favorece o desenvolvimento das habilidades EF08HI22 e EF08HI27, da **Competência Específica de História nº 6** e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 4**.

- O historiador Francisco Adolfo de Varnhagen destacou-se no IHGB. Em sua obra *História geral do Brasil*, lançada em 1854, a natureza do país se convertia em temática cultural. Se aqui não havia castelos medievais nem igrejas renascentistas, havia o maior dos rios e a mais bela vegetação.

- O indígena idealizado do passado era enaltecido; os vivos, no entanto, eram considerados um problema para a unidade nacional e o “avanço civilizatório”. Para lidar com isso, Pedro II recriou, por decreto, a política do aldeamento dos indígenas. A ideia era integrá-los à nação como trabalhadores rurais, confinando-os em aldeias chefiadas por religiosos que deveriam ensinar-lhes língua portuguesa, costumes não indígenas e trabalhos no campo. As terras dos indígenas aldeados deveriam ser liberadas e concedidas a imigrantes europeus ou fazendeiros. Na prática, era uma tentativa de apagamento da identidade indígena e de estabelecimento do trabalho compulsório. No aldeamento São Pedro de Alcântara (PR), cerca de 4 mil Kaingang, Kaiowá, Nhandeva e Mbyá foram confinados e obrigados a produzir mantimentos para abastecer o exército brasileiro na Guerra do Paraguai. Todos os empreendimentos falharam por falta de investimento ou de estrutura. Muitos aldeamentos criados no império são, ainda hoje, ocupados por indígenas.

## Uma nação imaginada: história, literatura e identidade nacional

Após a coroação de dom Pedro II, o governo imperial iniciou o projeto de construção de uma identidade nacional e de uma cultura comum à nação brasileira. Para isso, aumentou o investimento em instituições que se dedicaram à escrita da história oficial do país.

Uma dessas instituições foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que havia sido inaugurado em 1838. Em muitas obras publicadas pelo IHGB, a natureza do país era celebrada, representando o vigor e o desenvolvimento da nação e tentando despertar um sentimento patriótico na população.

Nesse projeto de nação, planejado e concebido por intelectuais contratados ou financiados pelo Estado, o indígena foi idealizado e transformado em símbolo nacional. A ideia de que havia uma história, uma paisagem, um povo e uma cultura genuinamente brasileiros foi desenvolvida por pintores e escritores **românticos**. Eles valorizavam em suas obras os aspectos que acreditavam diferenciar o Brasil dos outros países.

Em 1856, o escritor Gonçalves de Magalhães publicou o poema épico *A Confederação dos Tamoios*, inaugurando a corrente literária

romântica denominada Indianismo. Nos poemas e romances indianistas, as narrativas eram repletas de atos de bravura e gestos de sacrifício nos quais o indígena era representado como exemplo a ser seguido pela nação. O escritor José de Alencar ampliou essa idealização nas obras *O Guarani*, publicada em 1857, e *Iracema*, lançada em 1865. Nesses livros, Alencar representou uma nação formada pela união harmônica de portugueses e indígenas, contribuindo para criar um mito de origem para o Brasil.

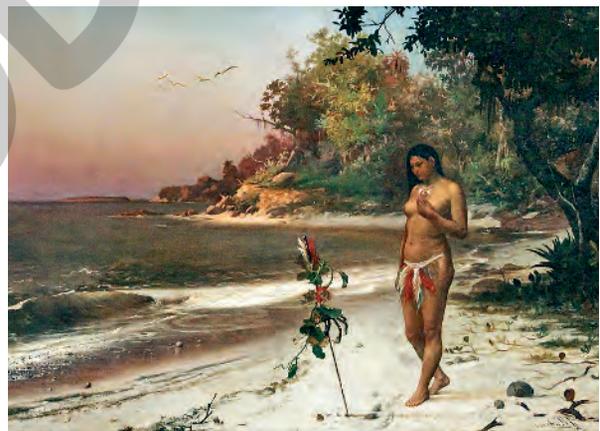
No fim da década de 1870, a temática indianista também foi divulgada pela Academia Imperial de Belas Artes. Os artistas ligados a esse instituto representavam o indígena como um bom selvagem tropical. Baseavam-se, para isso, na ideia de que os indígenas seriam puros porque ainda não haveriam sido corrompidos pela sociedade. Os elementos da cultura africana e a existência da escravidão foram ignorados nessas obras e no discurso oficial do império.

**Romântico:** alinhado ao Romantismo, movimento artístico-cultural iniciado na Europa, no século XIX, marcado pela valorização da natureza idealizada e pela expressão das emoções, entre outros aspectos.



### Imagens em contexto!

No livro *Iracema*, de José de Alencar, o casal central – Martim e Iracema – simboliza os primeiros habitantes do país, em um passado transformado em mito. Na concepção do autor, da união dos dois – um branco de origem portuguesa e uma indígena Tabajara – resultaria o tipo comum dos brasileiros. No romance, foram destacadas as noções de sacrifício, virtude e passividade. No quadro de José Maria de Medeiros, a personagem Iracema foi representada segundo os padrões românticos.



*Iracema*, pintura de José Maria de Medeiros, 1884.

220

- A escravidão foi apagada da narrativa usada para representar o Brasil como civilizado diante do mundo europeu. Além disso, em razão das teorias raciais, os elementos das culturas africanas (comidas, danças, religiões, festas, idiomas etc.) foram ignorados pelo discurso oficial do império.
- Ressalte para os estudantes o apagamento da escravidão de indígenas no discurso oficial e a autoriza-

ção das chamadas guerras justas contra povos, como os Munduruku, os Mura e os Karajá. Para obter mais informações sobre o assunto, leia: AMOROSO, M. R. Corsários no caminho fluvial: os Mura do rio Madeira. In: CUNHA, M. C. da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 1992. p. 297-310.

## Conservadores e liberais: conflitos políticos no Segundo Reinado

No Segundo Reinado, o voto censitário e masculino continuou a fazer parte da realidade política do império. No plano ministerial, dois partidos disputavam o poder: o Liberal e o Conservador. Não havia diferenças profundas no programa político dos dois partidos. Em linhas gerais, os liberais defendiam a descentralização política e eram ligados aos proprietários rurais; já os conservadores defendiam a centralização político-administrativa e estavam mais afinados aos interesses dos grandes comerciantes e dos banqueiros. No entanto, liberais e conservadores tinham a mesma origem social: formação educacional na cidade de Coimbra, em Portugal, ou similar, com carreira nas áreas da medicina e, principalmente, do direito. Apesar das pequenas diferenças políticas, concordavam na manutenção da escravidão e da estrutura social vigente.

Na luta política, os dois partidos utilizavam métodos semelhantes: a violência e a distribuição de favores aos apadrinhados. Entre 1840 e 1841, os liberais ocuparam os principais cargos políticos do império, sendo substituídos pelos conservadores entre 1841 e 1844. De 1844 a 1848, os liberais retornaram ao poder, sendo substituídos mais uma vez pelos conservadores, entre 1848 e 1853. Essa alternância marcou boa parte da política imperial na segunda metade do século XIX.

Para muitos observadores, liberais e conservadores eram tão parecidos que quase não dava para perceber seu revezamento no poder. No conto “Teoria do medalhão”, publicado em 1882, na obra *Papéis avulsos*, o escritor Machado de Assis se refere a essa questão quando imagina os conselhos que um pai daria ao filho sobre o universo da política: “Podes pertencer a qualquer partido, liberal ou conservador, republicano ou ultramontano, com a cláusula única de não ligar nenhuma ideia especial a esses vocábulo...”

### Imagens em contexto!

Na charge, dom Pedro II é representado como mediador dos conflitos políticos no Segundo Reinado. Ele conduz o carrossel partidário que leva, do lado esquerdo, o cavaleiro do partido conservador e, do lado direito, a mulher que representa o partido liberal. A personagem no centro, intitulada Diplomacia, faz girar os cavalos. Na imagem, o imperador aparece como um homem acima das lutas políticas e partidárias, preocupado apenas com o bem-estar da nação. Em 1847, o imperador passou a indicar um presidente para o Conselho de Ministros, em um regime inspirado no modelo parlamentarista britânico que adquiriu características próprias aqui: os integrantes do Conselho de Ministros eram encarregados do Poder Executivo, mas controlados por dom Pedro II, que detinha o Poder Moderador.

A compreensão dos conflitos entre liberais e conservadores no Segundo Reinado e a análise do papel do imperador no equilíbrio de forças entre os dois partidos durante este período, conforme sugere a interpretação da charge de 1878, *Carrossel partidário: o rei se diverte*, favorece o desenvolvimento da habilidade EF08HI15.

- Os liberais eram conhecidos pela alcunha de *luzias*; os conservadores, por sua vez, eram apelidados de *saquaremas*. Os apelidos se relacionavam a eventos e personagens políticos. *Luzia* era uma referência à vila de Santa Luzia, em Minas Gerais, na qual os liberais levantaram armas contra a dissolução do gabinete nas Revoltas Liberais de 1842; *saquarema* remetia ao visconde de Itaboraí, que tinha uma fazenda no município fluminense de Saquarema, propriedade na qual líderes conservadores se reuniam com frequência. As diferenças essenciais entre os grupos relacionavam-se às formas de término da escravidão e, principalmente, à questão da centralização política. Havia, do ponto de vista social, mais semelhanças que diferenças entre os partidários das duas vertentes, pois todos eram grandes proprietários de terras e de pessoas escravizadas, isto é, compunham o que Ilmar Rohloff de Mattos chamou de classe senhorial. Para obter uma visão completa do processo, leia a obra: MATTOS, I. R. de. *O tempo saquarema: a formação do Estado imperial*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

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

CÂNDIDO FARIA - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



*Carrossel partidário: o rei se diverte*, charge de Cândido Faria publicada no jornal *O Mequetrefe*, em 9 de janeiro de 1878.

Citação de Machado de Assis foi retirada de: ASSIS, M. *Teoria do medalhão*. In: ASSIS, M. *50 contos de Machado de Assis*: selecionados por John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 88.

Ao abordar a Revolução Praieira, favorece-se o desenvolvimento da habilidade EF08HI16.

### Ampliando

No texto a seguir, o historiador Boris Fausto trata da Revolução Praieira.

“[...] em 1848, irrompeu em Pernambuco a Revolução Praieira [...]. É importante lembrar que 1848 não foi um ano qualquer, pois em seu curso uma série de revoluções democráticas varreu a Europa. Em Olinda e Recife respirava-se o que um autor anônimo, adversário das revoluções, chamara muitos anos antes de ‘maligno vapor pernambucano’. O vapor se compunha agora também de crítica social e ideias socialistas. Um exemplo de crítico social contundente é Antônio Pedro de Figueiredo [...]. Nas páginas de sua revista *O Progresso*, publicada entre 1846 e 1848, Figueiredo apontou como grandes males sociais da província a estrutura agrária, com a concentração da terra nas mãos de uns poucos proprietários, e o monopólio do comércio pelos estrangeiros. Ideias socialistas foram veiculadas [...]. Não era o socialismo de Marx, pouco conhecido naquela altura, mesmo na Europa, mas o de [...] Proudhon, Fourier e [...] Owen. Não imaginemos porém que a Praieira tenha sido uma revolução socialista. Precedida por manifestações contra os portugueses, com várias mortes, no Recife, ela teve como base, no campo, senhores de engenho ligados ao Partido Liberal. Sua razão de queixa era a perda do controle da província para os conservadores [...]”

FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995. p. 178.

## A Revolução Praieira

A situação política no Segundo Reinado não foi ordeira nem pacífica. No Nordeste, o clima de disputa política resultou em confrontos significativos. Em Pernambuco, por exemplo, os integrantes mais radicais do Partido Liberal fundaram, em 1842, o Partido Nacional Pernambucano. As reivindicações do grupo circulavam em jornais da província, como *O Diário Novo*, localizado na Rua da Praia, motivo pelo qual o grupo ficou conhecido como praieiro.

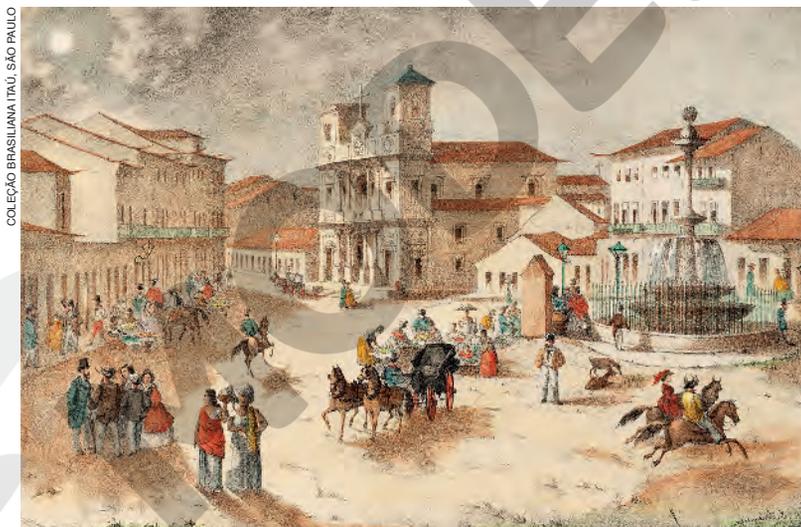
Nos primeiros anos da década de 1840, os praieiros, insatisfeitos com a política conservadora local, promoveram uma série de agitações, encontrando apoio nas camadas mais pobres da população. O estopim da revolta liberal foi o afastamento do líder praieiro Antônio Pinto Chichorro da Gama da presidência da província, cargo que ocupava desde 1845. Em seu lugar, foi nomeado o político conservador mineiro Herculano Ferreira Pena. Com os conservadores no principal cargo político da região, os liberais mais exaltados foram gradativamente destituídos dos postos da administração. Essa era a fagulha

que faltava para o início de um enfrentamento armado entre as duas facções.

Os praieiros propuseram uma série de medidas políticas inovadoras, como a abolição da escravidão, o voto universal, a liberdade de imprensa e a implantação do regime republicano. Os integrantes do movimento dominaram Recife por um breve período.

Em 1849, viram-se isolados por falta de apoio dos liberais do restante do país. Além disso, os principais líderes do movimento foram condenados à prisão perpétua. Mesmo assim, no interior, com o apoio dos sertanejos, os revoltosos conseguiram resistir até 1850. Eles foram liderados pelo capitão Pedro Ivo Veloso da Silveira, preso posteriormente pelas tropas legalistas.

Encerrou-se, assim, a primeira década do Segundo Reinado e, com ela, as grandes agitações políticas. A década seguinte seria de estabilidade e de desenvolvimento econômico em razão do lucro obtido, principalmente, com a exportação do café.



Praça da Boa Vista, gravura de Franz Heinrich Carls com base em desenho de Luis Schlappriz, c. 1863-1865. A imagem representa parte do centro do Recife no século XIX. Foi na capital pernambucana que a Revolução Praieira teve início.

222

### Curadoria

**Os nomes da Revolução: lideranças populares na Insurreição Praieira, Recife, 1848-1849 (Artigo)**

Marcus J. M. de Carvalho. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 209-238, 2003.

Nesse artigo, o professor da Universidade Federal de Pernambuco Marcus J. M. de Carvalho investiga as manifestações que precederam a Revolução Praieira e procura dimensionar a participação popular na rebelião, bem como as motivações de tais agentes durante a insurreição, sobretudo os trabalhadores livres e pequenos negociantes entendidos como o “povo de Recife” na restrita concepção de povo dos liberais durante o período, que excluía, por exemplo, indígenas e escravizados.

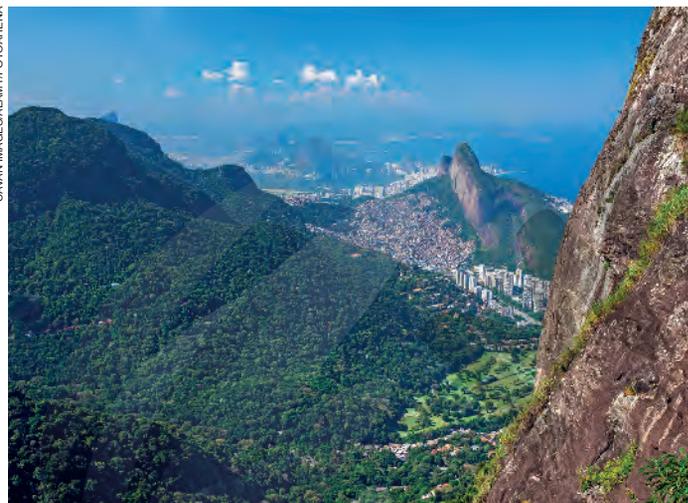
## Economia e sociedade: o Brasil do café

O cafeeiro é uma planta de origem africana e foi introduzido no Brasil no século XVIII, na região correspondente à ocupada hoje pelos estados do Pará e do Maranhão. Apesar de sua **aclimação** ter sido bem-sucedida naquela região, foi nas províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais que o café se transformou no principal produto brasileiro de exportação.

### Primeira fase da expansão cafeeira

Historiadores dividem a expansão do café em três fases. Na primeira, no início do século XIX, a produção era feita no entorno da cidade do Rio de Janeiro, na região que hoje é conhecida como Baixada Fluminense e na área correspondente à do atual Parque Nacional da Tijuca. Desses lugares, as plantações de café avançaram em direção ao Vale do Paraíba fluminense (em municípios como Barra do Piraí, Barra Mansa e Vassouras) e paulista (em Areias, Bananal e Taubaté, entre outros), onde prevalecia a exploração do trabalho de pessoas escravizadas.

No início da segunda metade do século XIX, a lavoura cafeeira entrou em declínio na região do Vale do Paraíba. Com isso, a produção de café foi deslocada para o centro-norte da província de São Paulo (que ficava a oeste do Vale do Paraíba e, por isso, foi chamada Velho Oeste Paulista) e para a Zona da Mata mineira, dando início à segunda fase da expansão cafeeira.



Vista aérea do Parque Nacional da Tijuca, no Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2021.



Representação da planta *coffea arábica*, uma das principais espécies de café, em ilustração produzida no século XX.

**Aclimação:** adaptação a um clima.

### Imagens em contexto!

Durante o século XIX, a exploração da lavoura cafeeira na encosta da Floresta da Tijuca coincidiu com a expansão da cidade do Rio de Janeiro e com uma crise no fornecimento de água. As nascentes que abasteciam a cidade encontravam-se nas proximidades do Maciço da Tijuca. Com o desflorestamento provocado pela lavoura do café, as águas diminuíram significativamente. Para amenizar o problema, em 1861, teve início o reflorestamento dessa área, com o plantio de milhares de mudas de espécies nativas. Essa foi a primeira experiência de recuperação de uma área florestal em larga escala no Brasil.

SCIENCE PHOTO LIBRARY/FOTORENA - MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL, LONDRES

## Ampliando

No texto a seguir, Henrique Carneiro trata da expansão da produção e do consumo de café e dos significados que a bebida adquiriu ao longo do tempo.

“Ao deixar de ser um remédio e tornar-se uma bebida popular, o café assumiu um imaginário conveniente ao setor social ascendente que dele fazia uso: a burguesia europeia e sua ética protestante do ascetismo e produtividade. Seus efeitos farmacológicos correspondiam ao imaginário construído sobre suas virtudes e adequavam-se à sociedade burguesa em contraste tanto com os usos aristocráticos do chocolate e das especiarias como com os hábitos plebeus do álcool. O café era um símbolo da sobriedade, temperança, racionalismo, contenção sexual e disposição do corpo ao trabalho. [...]”

A partir de 1836, o café superou o açúcar como primeiro produto de exportação brasileiro e assim permaneceu por mais de um século, transferindo o centro econômico do país para as regiões produtoras do oeste paulista, onde substituiu-se o trabalho escravo pelo imigrante europeu e gestaram-se ideias e movimentos republicanos. Após a proclamação da República, em 1889, o domínio das oligarquias de São Paulo e Minas Gerais caracterizou o sistema político brasileiro como o da dominação da política do ‘café com leite’. O Brasil manteve até hoje a sua posição de maior produtor e exportador mundial e segundo consumidor do planeta (superado só pelos Estados Unidos) e representou a importância dessa planta em sua história ao figurá-la como um ramo frutificado no brasão nacional ao lado do ramo florido do tabaco.”

CARNEIRO, H. S. *Pequena enciclopédia da história das drogas e bebidas: histórias e curiosidades sobre as mais variadas drogas e bebidas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. p. 95-96.

## Curadoria

**Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Site)**

Disponível em: <https://www.ihgb.org.br/>. Acesso em: 1º jun. 2022.

O IHGB, fundado no período imperial, disponibiliza nesse *site* um rico acervo de história do Brasil. É possível acessar o arquivo do instituto, a hemeroteca e a biblioteca, bem como uma seção de iconografia e outra de mapas.

Por envolver a expansão da produção de café no Brasil e seus impactos no mercado e nos recursos naturais, o boxe “Se liga no espaço!” favorece o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 5** e da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 7**.

- A expansão da cafeicultura foi acompanhada de um processo de modernização (no sistema bancário, no transporte de larga escala etc.) e urbanização, bem como de um debate essencial acerca do fim da escravidão e da substituição da mão de obra empregada na produção do grão.

- Atente à cronologia de fundação das empresas ferroviárias: em 1872, a Companhia Paulista; em 1874, o ramal da Estrada de Ferro Dom Pedro II, que ligava a cidade de São Paulo à Corte; em 1875, a Companhia Mogiana e a Companhia Sorocabana, interligando as cidades do interior à capital paulista.

- Além da capital paulista, outras cidades situadas na rota das estradas de ferro, como Campinas, Rio Claro, São Carlos e Ribeirão Preto, passaram por diversas transformações, com a construção de palacetes, hospitais, chafarizes e igrejas. Muitas dessas cidades se desenvolveram em torno das estações de trem.

Dado numérico sobre a exportação de café foi retirado de: MELO, J. E. V. de. *Café com açúcar: a formação do mercado consumidor de açúcar em São Paulo e o nascimento da grande indústria açucareira paulista na segunda metade do século XIX*. In: *Sæculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 14, p. 81, jan./jun. 2006.

## Segunda e terceira fases da expansão cafeeira

Na segunda fase da expansão cafeeira, outras técnicas agrícolas foram implementadas, com a utilização de máquinas para secar, ensacar e beneficiar o grão, aumentando a produtividade. Além disso, no Velho Oeste Paulista, as condições eram mais favoráveis ao plantio por causa da fertilidade da chamada terra roxa – resultado da decomposição de rochas basálticas por milhões de anos – e do relevo pouco acidentado. No final da década de 1850, a região já havia exportado mais de 1 milhão de **arrobos** de café.

O esgotamento das terras destinadas aos cafezais empurrou a fronteira de exploração cada vez mais para o oeste, contribuindo para a devastação das matas e deslocando a população indígena e os posseiros que viviam nessas regiões cada vez mais para o interior do país.

Na terceira fase da expansão, o café foi plantado na região que ficou conhecida como Novo Oeste Paulista, expandindo-se, ainda, para áreas correspondentes às dos atuais estados do Espírito Santo, do Paraná e de Mato Grosso do Sul.

## A expansão das ferrovias

O desenvolvimento das ferrovias foi fundamental para a expansão do café. Essa atividade agrícola, por sua vez, contribuiu para a ampliação das ferrovias. Foram construídas estradas de ferro até o porto de Santos, de onde o café era levado para a Europa e os Estados Unidos. A construção das ferrovias, financiada por banqueiros britânicos na maior parte das vezes, causou muitos impactos ambientais, como o desmatamento das áreas nas quais foram instaladas as linhas férreas e a extração de madeira para construir **dormentes** e servir de combustível para as locomotivas.

**Arroba:** unidade de massa que corresponde a cerca de 14,7 quilogramas.

**Dormente:** peça de madeira sobre a qual os trilhos são instalados em uma estrada de ferro.

**Resposta do “Se liga no espaço!”:** A primeira fase está relacionada à região do Vale do Paraíba. Nesse local, o plantio do café se fez com a derrubada da mata nativa e o posterior esgotamento do solo. Nas fases seguintes, a cultura do café se expandiu pelo estado de São Paulo, mais especificamente pelo centro-norte da província, atingindo também a Zona da Mata mineira e parte do Espírito Santo. Nessas fases, o plantio se beneficiou da descoberta da chamada terra roxa. Também é importante destacar o fato de que a construção de ferrovias, para o escoamento da produção, causou significativo desmatamento de áreas nativas.

Responda no caderno.



**Se liga no espaço!**

Com base na representação da expansão das lavouras cafeeiras no Brasil nos séculos XIX e XX, responda: qual foi a relação entre esse processo e a exploração e o esgotamento dos recursos naturais das regiões produtoras de café?

- 1ª fase – Vale do Paraíba fluminense e paulista (primeira metade do século XIX)
- 2ª fase – Centro-norte de São Paulo, Velho Oeste Paulista e Zona da Mata mineira (da segunda metade do século XIX a 1930)
- 3ª fase – Novo Oeste Paulista (século XX)
- Limites atuais dos estados
- Expansão do café

## A expansão cafeeira – séculos XIX-XX



FONTE: RODRIGUES, J. A. *Atlas para estudos sociais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977. p. 26.

## Café e urbanização

A expansão da atividade cafeeira alterou profundamente a vida da população do sudeste brasileiro na segunda metade do século XIX e no início do século XX. Com acesso facilitado pelas ferrovias, os centros urbanos se transformaram em lugares ainda mais estratégicos para a exportação da produção agrícola. Muitos aristocratas rurais viviam nas cidades; outros moravam no campo, mas mantinham luxuosas habitações urbanas.

Essa mudança foi acompanhada pelo aumento da urbanização e do número de habitantes nas cidades. A capital paulista, por exemplo, atraiu grande quantidade de pessoas em busca de empregos no ramo da exportação do café e no setor de serviços. Foram realizadas melhorias na cidade, como a instalação da iluminação pública a gás, a abertura e o calçamento de ruas e a construção de edifícios e habitações, atendendo aos desejos da aristocracia. Essas melhorias, porém, foram feitas apenas em parte da cidade, e o aumento da população intensificou problemas como a falta de saneamento básico e a violência urbana.

Junto às transformações urbanas, novos hábitos de consumo e lazer ficaram em evidência: lojas de modistas franceses, floristas, joalheiros, cabeleiros, charuteiros e até sorveteiros começaram a funcionar. Passeios à tarde, encontros em cafeterias elegantes, bailes e **serões** passaram a fazer parte da rotina da elite brasileira, que pretendia viver como nos **bulevares** europeus, enquanto discriminava e marginalizava grande parte da população negra e pobre de suas cidades.

Outro fenômeno importante nessa lógica urbana foi o papel desempenhado pelas publicações feitas por ou para mulheres. Excluídas do direito ao voto, elas conquistaram na escrita um meio importante de construção e divulgação de ideias. Nas numerosas revistas femininas criadas no período, publicavam-se textos a favor da ampliação dos direitos das mulheres, contribuindo para solidificar as reivindicações feministas no Brasil.



### Dica

#### SITE

#### Instituto Moreira Salles – Coleção Marc Ferrez

Disponível em: <https://ims.com.br/titular-colecao/marc-ferrez/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Nesse *site*, é possível acessar parte do acervo de um dos principais fotógrafos do século XIX, Marc Ferrez, que registrou o trabalho nas lavouras de café e o processo de modernização do Brasil.

**Serão:** sarau; reunião festiva para dançar, conversar e ouvir música.

**Bulevar:** rua larga e arborizada com restaurantes e cafés ao ar livre.

### Imagens em contexto!

As estradas de ferro construídas pela companhia São Paulo Railway, inaugurada em 1867, ligavam a cidade de Jundiá a Santos, passando por São Paulo.

Construção da estrada de ferro entre as cidades de Santos e São Paulo. Foto de c. 1880.

- Ressalte aos estudantes uma das diferenças entre a elite do açúcar e a do café. A casa-grande, típica da economia colonial açucareira estudada no 7º ano, deu lugar aos casarões da aristocracia rural, que cada vez mais adotou valores e comportamentos urbanos e burgueses. Em razão disso, a cidade de São Paulo ficou conhecida, na época, como a capital dos fazendeiros.

- Comente com os estudantes que o clima de euforia despertado pelo processo de modernização e crescimento econômico foi acompanhado de uma sociabilidade cada vez mais branca e europeia, que segregava o restante da população dos centros urbanos. Em um curto período – principalmente, no Rio de Janeiro e em São Paulo –, foram edificadas palácios, jardins públicos e amplas avenidas.

- Bailes e serões ocorriam em vários lugares. Neles, um público seleto da alta sociedade dançava valsas, cantava árias, declamava poemas e cortejava.

- Na segunda metade do século XIX, enquanto muitos órgãos de imprensa pautavam suas narrativas no papel passivo das mulheres, relegadas ao perfil de musas inspiradoras ou leitoras ocasionais, uma variedade de periódicos contribuiu para solidificar as reivindicações feministas no Brasil. Entre as muitas revistas desse período, merece destaque *O Sexo Feminino*, dirigida por Francisca Senhorinha da Motta Diniz e publicada entre 1873 e 1889, com a proposta de defender a educação, a instrução e a emancipação das mulheres. Essa revista, assim como várias outras, configurou espaços importantes de sociabilidade, divulgação e resistência feminina no século XIX.

## Curadoria

### *Marc Ferrez: território e imagem* (Livro)

Sergio Burgi et al. (org.). São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2019.

Nesse livro, são analisadas cinco décadas de produção fotográfica de Marc Ferrez, com ampla documentação de diferentes regiões do território do Brasil do século XIX, incluindo a renovação urbana do Rio de Janeiro, as obras das principais ferrovias do país e o trabalho em fazendas de café e nas minas de ouro.

Por abarcar o fim do tráfico de escravizados, a Lei de Terras e a política indigenista do império – considerando as contradições entre uma imagem de civilização que o governo imperial desejava construir e suas práticas violentas (como a escravização de pessoas e a expropriação de terras) –, o conteúdo favorece o desenvolvimento das habilidades **EF08HI17**, **EF08HI20**, **EF08HI21** e **EF08HI27**. Ao tratar da Lei de Terras, destacando o espólio dos povos indígenas, a impossibilidade de ex-escravizados serem proprietários, o acúmulo de terras por poucos e o legado desse processo no presente, o conteúdo contribui para a mobilização das **Competências Específicas de História nº 1 e nº 5**, das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 5** e da **Competência Geral da Educação Básica nº 1**.

- Nessa parte do capítulo, são abordados os debates e os impasses que envolveram o fim do tráfico de pessoas do continente africano para o Brasil, com a aprovação da Lei Eusébio de Queirós, em 1850.
- Analise com os estudantes a lei de 1831 e explique a expressão utilizada no período: *lei para inglês ver*. Na sequência, comente a polêmica que envolveu o Bill Aberdeen para, depois, introduzir e aprofundar os efeitos da Lei Eusébio de Queirós na economia e na sociedade brasileiras. É importante que os estudantes relacionem a Lei Eusébio de Queirós à Lei de Terras, promulgada poucos dias após a proibição do tráfico de pessoas escravizadas.
- Por ser a principal atividade econômica realizada no Brasil do século XIX e a que mais empregava mão de obra escravizada, a cafeicultura foi a atividade econômica mais afetada pela proibição do tráfico.

#### Escravizados: preço médio no Oeste Paulista – 1843-1887

Período	Preço em mil-réis
1843-1847	550\$000
1848-1852	649\$500
1853-1857	1:177\$500
1858-1862	1:840\$000
1863-1867	1:817\$000
1868-1872	1:792\$500
1873-1877	2:076\$862
1878-1882	2:882\$912
1883-1887	1:882\$912

FONTE: MARTINS, J. de S. *O cativo da terra*. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 27.

O efeito mais imediato da Lei Eusébio de Queirós foi a redução da entrada de escravizados no país. Isso contribuiu para o aumento do preço desse tipo de mão de obra e para o estímulo à vinda de imigrantes europeus.

#### Imagens em contexto!

Após a colheita do café, os grãos eram selecionados, separados, limpos, secos, descascados, despulpados, polidos e, finalmente, ensacados. Depois disso, eram transportados para os portos, de onde seguiam para os locais em que seriam comercializados. O trabalho de escravizados foi utilizado em todas essas etapas. Por isso, com a proibição do tráfico atlântico, intensificou-se o tráfico de escravizados entre províncias em direção à região cafeeira.

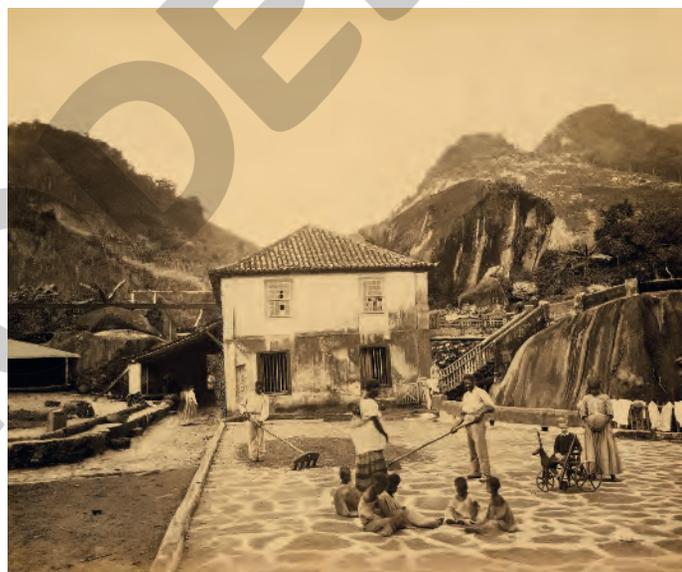
## A proibição do tráfico de escravizados

Enquanto as lavouras de café, dependentes do trabalho de escravizados, expandiam-se pelo Vale do Paraíba, o debate sobre o fim do tráfico de escravizados ganhava força no país.

Formalmente, desde 1831, o tráfico atlântico era legalmente proibido nos portos brasileiros. A lei que impôs a proibição deveu-se a um acordo estabelecido entre o Brasil e o Reino Unido durante o processo de reconhecimento da independência do país.

Segundo essa lei, as pessoas escravizadas trazidas de fora do império eram consideradas livres. Os escravistas e traficantes envolvidos no comércio e no transporte dessas pessoas, por sua vez, estavam sujeitos a penas criminais. Na prática, contudo, africanos continuaram a ser compulsoriamente contrabandeados para o Brasil na condição de escravizados.

Para obrigar o Brasil a cumprir o acordo, o Reino Unido aprovou, em 1845, o Bill Aberdeen, lei que autorizava os britânicos a apreender navios brasileiros envolvidos no tráfico. De acordo com essa lei, os tribunais britânicos podiam julgar os traficantes de escravizados, intensificando a fiscalização. Ocorreram, então, tensões entre o Reino Unido e o Brasil, que só abrandaram em 1850, quando o império de fato extinguiu o tráfico de escravizados por meio da Lei Eusébio de Queirós.



Escravizados trabalhando na secagem de café na Fazenda de Quititi, em Jacarepaguá (RJ). Foto de c. 1865.

GEORGES LEUZINGER - ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

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

- É importante lembrar que a manutenção da escravidão incluía o Brasil no grupo de nações “bárbaras”, imagem oposta à feição “civilizada” que o Império Brasileiro tentava construir internacionalmente.

## A Lei de Terras e a questão indígena

Poucos dias depois da promulgação da Lei Eusébio de Queirós, em setembro de 1850, foi publicada a Lei de Terras. De acordo com essa lei, só teria acesso aos lotes públicos das chamadas terras **devolutas** quem pudesse comprá-los. A medida dificultou o acesso à terra por parte dos libertos e dos pequenos agricultores e obrigou os imigrantes a trabalhar nas lavouras de café, dificultando a fixação em pequenas propriedades.

Mas de onde vinham tais terras? A Lei de Terras tornou públicas imensas parcelas do território ocupadas por indígenas de diferentes etnias. Essas terras foram consideradas “desocupadas”, ou seja, puderam ser compradas por particulares. Se o indígena do passado era idealizado e exaltado nas obras artísticas românticas, os indígenas vivos eram tratados como um problema para a unidade nacional e para aquilo que se considerava o “avanço civilizatório”.

Aos que se rebelassem, o Estado brasileiro respondia com guerras e repressão ou com os aldeamentos, recriados por meio de um decreto do imperador, assinado em 1845.

Com essas ações, o governo pretendia integrar os indígenas à nação como trabalhadores rurais, reunindo-os em aldeias chefiadas por religiosos, que deveriam catequizá-los. Os nativos, que desde o século XVIII haviam sido alvos de tentativas de imposição da língua portuguesa e da proibição de suas línguas maternas, passaram a ser deportados de suas terras tradicionais e confinados em aldeamentos conforme os interesses do império.

Os indígenas que viviam nos aldeamentos produziam alimentos e trabalhavam para o governo na construção de obras públicas e na abertura de estradas. Além disso, eram encorajados a casar-se com habitantes das vilas e povoados próximos. Tentava-se, com isso, apagar a identidade indígena.

**Devoluto:** desocupado, vago, vazio.



Indígenas Miranha às margens do Rio Japurá, no Alto Amazonas (AM), c. 1867-1868.

ALBERT FRISCH - ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

### Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Explique os objetivos políticos do Partido Liberal ao defender a antecipação da maioria de dom Pedro II.
2. Qual era a relação entre o IHGB e a criação de uma identidade nacional brasileira?
3. Como a Lei de Terras de 1850 dificultou o acesso à terra aos ex-escravizados e aos imigrantes?

### Agora é com você!

1. Ao iniciar a campanha pela antecipação da maioria de Pedro de Alcântara, ganhando a simpatia do jovem príncipe, na época com 14 anos de idade, os políticos do Partido Liberal pretendiam promover a pacificação e a estabilização do país. Pela Constituição de 1824, o herdeiro do trono, nascido em 1825, só poderia assumir o poder em 1843, quando completasse 18 anos. A ideia corrente era a de que o fortalecimento do Poder Executivo por um imperador (que atuasse também no Poder Moderador) poderia garantir a manutenção da ordem e da unidade territorial.

2. Por meio das obras produzidas no IHGB, fundado em 1838, além de promover a escrita de uma história oficial para o Brasil, procurava-se despertar o sentimento de patriotismo na população para construir uma identidade nacional, defendendo a ideia de um único povo e de costumes comuns a todos os brasileiros, e forjar uma cultura comum à nação brasileira.

3. A Lei de Terras regulamentou o acesso a lotes públicos somente por meio de compra. Dessa forma, a medida dificultou o acesso à terra pelos libertos e obrigou os imigrantes a trabalhar nas lavouras de café, dificultando sua fixação em pequenas propriedades.

### Orientação para as atividades

As atividades do box “Agora é com você!” demandam processos mentais como a explicação (atividade 1) e o estabelecimento de relações entre eventos e processos históricos (atividades 2 e 3). Provavelmente, os estudantes já incorporaram os procedimentos necessários: releitura, identificação e anotação livre das informações, redação de respostas autônomas e reescrita. Mas, se julgar oportuno, retome-os, demonstrando os processos envolvidos em cada um.

### Curadoria

*Terra de índio: imagens em aldeamentos do império (Livro)*

Marta Amoroso. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

Resultado das pesquisas da autora, o livro fornece um panorama da política indigenista no Brasil durante o Segundo Reinado, com destaque para o fracassado projeto dos aldeamentos, que tinha dois objetivos principais: transformar populações indígenas em grupos de trabalhadores rurais e liberar para a exploração agrícola as terras em que eles vivem.

Ao tratar da imigração de europeus para o Brasil, considerando o fim do tráfico de escravizados e a política indigenista, como também as perspectivas de indígenas, sujeitos da elite e imigrantes, mobilizam-se as habilidades EF08HI17, EF08HI21 e EF08HI27 e as **Competências Específicas de História nº 1 e nº 5**, as **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 2 e nº 5** e a **Competência Geral da Educação Básica nº 1**. Com a abordagem do tema da imigração, contribui-se para o desenvolvimento das **Competências Específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 4** e das **Competências Gerais da Educação Básica nº 8 e nº 9**.

### Tema Contemporâneo Transversal

A abordagem da imigração de europeus para o Brasil, considerando o fim do tráfico de escravizados, as teorias raciais e a política indigenista, como também as perspectivas de indígenas, negros, sujeitos da elite e imigrantes, envolve o Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

### Interdisciplinaridade

Ao tratar da imigração e de dinâmicas populacionais, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade do componente curricular geografia EF08GE03 – “Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial)”.



Cerâmica Kaingang no acervo do Museu Paranaense, em Curitiba (PR). Foto de 2005.



#### Imagens em contexto!

Originalmente as terras tradicionais dos Kaingang estendiam-se entre os rios Tietê, no atual estado de São Paulo, e Ijuí, no Rio Grande do Sul. Segundo o IBGE, hoje a população Kaingang é de cerca de 40 mil pessoas.



Indígenas da etnia Kaingang durante apresentação na Concha Acústica em Londrina (PR). Foto de 2021.

228

Dado numérico sobre a população de imigrantes europeus no século XIX foi retirado de: IBGE. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Apêndice: Estatísticas de povoamento, p. 225.

## O início da imigração europeia: assimilação, confrontos e desencontros

Como você estudou, depois que a Lei Eusébio de Queirós entrou em vigor, houve uma crescente falta de trabalhadores nas fazendas de café. Os fazendeiros tentaram suprir essa carência com a compra de escravizados no norte e no nordeste, o que não foi suficiente. Com isso, aumentou a procura por imigrantes europeus, que chegaram em peso ao país: aproximadamente 800 mil entre 1850 e 1889. Parte deles se dirigiu para o sul do Brasil, onde o trabalho de imigrantes já era usado desde o início do século.

### A imigração para o sul do país

Os primeiros europeus que chegaram ao Brasil para trabalhar nas lavouras se fixaram em Nova Friburgo, na província do Rio de Janeiro, em 1819, e em São Leopoldo, na província de São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1824. Em São Pedro do Rio Grande do Sul, concederam-se lotes de terra a agricultores imigrantes, principalmente alemães e italianos.

Os primeiros alemães chegaram no início do século, seguidos, na década de 1870, por uma leva considerável de italianos. O governo estimulava a imigração para ocupar áreas supostamente desabitadas na fronteira com os países da bacia do Rio da Prata (Argentina e Uruguai), constantemente ameaçadas por disputas territoriais.

Apesar desse discurso oficial, a fronteira sul do país era densamente habitada por indígenas Kaingang, naquela época chamados Coroados, e as terras historicamente ocupadas por eles foram vendidas ou cedidas aos imigrantes europeus.

Por causa disso, houve uma série de enfrentamentos entre os indígenas resistentes ao processo de ocupação de suas terras e os colonos. Também havia líderes envolvidos ativamente em negociações diretas com os chefes das províncias.

Encontros, desencontros e conflitos fizeram parte do processo de ocupação territorial do sul do Brasil. Por isso, a ideia de que a vinda de imigrantes para o país foi um esforço heroico e civilizador em uma terra vazia deve ser contestada.

Dado numérico sobre a população Kaingang foi retirado de: POPULAÇÃO Kaingang (por estado). *Portal Kaingang*. Disponível em: [http://www.portalkaingang.org/populacao\\_por\\_estado.htm](http://www.portalkaingang.org/populacao_por_estado.htm). Acesso em: 26 maio 2022.

- Ao tratar da questão da imigração, pretende-se problematizar a lógica celebrativa da assimilação e da incorporação do imigrante europeu à cultura e à sociedade brasileira. Para isso, ao longo do texto são enfatizados os enfrentamentos, as resistências e os problemas encontrados pelos imigrantes ao chegar ao Brasil e se estabelecer no território nacional.

## A imigração para o sudeste

A maioria dos imigrantes europeus que chegaram ao sudeste substituiu a mão de obra escravizada na cafeicultura. No início, foi criado um sistema de parcerias em que os colonos recebiam pequenos lotes de terra para cultivar, mas não obtinham a propriedade deles.

Em um primeiro momento, esse sistema deu certo, mas causou o endividamento dos colonos, que precisavam arcar com as despesas da viagem e as dívidas contraídas ao realizar compras nos armazéns, além de entregar parte da produção como pagamento pelo uso da terra. Na prática, os imigrantes trabalhavam apenas para pagar suas dívidas. Além disso, restrições de circulação e de culto religioso motivaram diversas revoltas.

A partir da década de 1870, o governo brasileiro implantou uma política imigratória. A propaganda brasileira anunciava para os europeus a existência de uma terra próspera, onde eles poderiam enriquecer. Isso surtiu efeito principalmente na Itália e na Alemanha, países nos quais boa parte da população passava por dificuldades em razão das guerras ocorridas durante os processos de unificação nacional.

No começo da década de 1880, com o aumento das pressões pelo fim da escravidão e a dificuldade de atrair trabalhadores, foi instalado o colonato. Nesse sistema, os gastos com transporte e outras despesas eram **custeados**, sem que isso se tornasse uma dívida para o colono e sua família. Além disso, o sistema de remuneração era misto, composto de uma parte dos ganhos com a venda do café (como na parceria) e de um salário fixo anual pago pelo contratante. Os imigrantes também ficavam livres para produzir parte dos alimentos que consumiam e vender o excedente.

Além de alemães e italianos, portugueses, espanhóis, suíços e pessoas de outras nacionalidades chegaram ao Brasil em busca de melhores condições de vida. No entanto, muitos se decepcionaram com o trabalho e os ganhos. Informações sobre fugas noturnas de famílias inteiras em busca de melhores oportunidades, prisões arbitrárias e expulsão de estrangeiros do Brasil indicam que, em muitos casos, a integração dos imigrantes não foi pacífica.



ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE BENTO GONÇALVES, RS

Cartaz com o título “Na América: terras no Brasil para os italianos”, usado para incentivar a imigração de italianos para o Brasil no século XIX.

### Imagens em contexto!

Nos cartazes usados para incentivar a vinda de europeus ao Brasil, prometia-se uma vida próspera, situação diferente da encontrada pelos imigrantes que chegavam ao país.

**Custear:** financiar, prover despesas.

Imigrantes europeus na Hospedaria dos Imigrantes, inaugurada em 1887, em São Paulo (SP). Foto do século XIX.



GUILHERME GUENSKI - FUNDAÇÃO PATRIMÔNIO DA ENERGIA DE SÃO PAULO

229

• É fundamental trabalhar a relação direta entre o projeto imigratório de parte da elite brasileira e as teorias raciais em voga no período, demonstrando aos estudantes que a substituição da mão de obra escravizada de origem africana não era o único objetivo imediato dos dirigentes do império. É importante destacar o fato de que a proibição do tráfico de escravizados não gerou a falta de trabalhadores, mas de trabalhadores superexplorados.

## Ampliando

As teorias raciais recaíram também sobre os povos originários. No texto a seguir, Marina Cavalcante Vieira trata da Exposição Antropológica Brasileira, de 1882, em que indígenas do tronco Macro-Jê, apelidados por colonizadores de “botocudos”, foram exibidos em uma espécie de zoológico humano.

“[...] Exibição que mistura ciência e espetáculo, uma ‘festa da ciência’, anunciada oficialmente pelo Museu Nacional como evento científico e festejada pelos jornais como entretenimento. No centro desse espetáculo estava a ‘família’ de índios botocudos, composta por sete membros, constantemente mencionada nos jornais como a grande atração do evento [...]”

A Exposição Antropológica Brasileira, promovida pelo Museu Nacional em 1882, teve como intuito a construção de uma imagem de nação moderna, o retrato de um Segundo Império que investia em suas instituições científicas. [...]

Paradoxalmente, o mesmo processo de modernização que conduzia ao extermínio indígena utilizava de aparato técnico científico para a exibição e preservação da imagem desses povos, em vias de desaparecimento. [...]”

VIEIRA, M. C. A Exposição Antropológica Brasileira de 1882 e a exibição de índios botocudos: performances de primeiro contato em um caso de zoológico humano brasileiro. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 25, n. 53, p. 319-320, 352, jan.-abr. 2019.

- O pioneiro dos sistemas de parcerias foi o senador Nicolau de Campos Vergueiro, que, em 1847, contratou uma leva de imigrantes para trabalhar na fazenda Ibicaba, sua propriedade em Limeira, no interior de São Paulo. Nesse local, em 1857, ocorreu uma revolta de imigrantes contra as condições desse sistema.
- Comente com os estudantes que a situação do sistema de parcerias se tornou tão incômoda que a Prússia impediu a imigração para o Brasil.

Ao abordar o racismo científico, mobiliza-se a habilidade EF08HI27.

### Ampliando

No texto a seguir, Lilia Moritz Schwarcz aborda a relação direta entre o projeto imigratório e as teorias raciais.

“[...] Tais teorias não foram apenas introduzidas e traduzidas no país; aqui ocorreu uma releitura particular: ao mesmo tempo que se absorveu a ideia de que as raças significavam realidades essenciais, negou-se a noção de que a mestiçagem levava sempre à degeneração, conforme previa o modelo original. Fazendo-se um casamento entre modelos evolucionistas (que acreditavam que a humanidade passava por etapas diferentes de desenvolvimento) e darwinismo social (que negava qualquer futuro na miscigenação racial) – arranjo esse que, em outros contextos, acabaria em separação litigiosa –, no Brasil as teorias ajudaram a explicar a desigualdade como inferioridade, mas também apostaram em uma miscigenação positiva, contanto que o resultado fosse cada vez mais branco.

Tingido pela entrada maciça de imigrantes – brancos e vindos de países como Itália e Alemanha –, introduziu-se no Brasil um modelo original, que, em vez de apostar que o cruzamento geraria a falência do país, descobriu nele as possibilidades de branqueamento. Dessa forma, paralelamente ao processo que culminaria com a libertação dos escravos, iniciou-se uma política agressiva de incentivo à imigração, ainda nos últimos anos do Império, marcada por uma intenção também evidente de ‘tornar o país mais claro’.”

SCHWARCZ, L. M. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 39.



Sala de exposição do Museu da Imigração, em São Paulo (SP), com réplica das acomodações do local destinadas aos imigrantes recebidos na hospedaria. Foto de 2020.

### Imagens em contexto!

O prédio onde hoje funciona o Museu da Imigração de São Paulo foi um dos maiores centros de recepção aos imigrantes que chegavam ao Brasil: a Hospedaria dos Imigrantes. Os imigrantes recém-chegados eram recebidos no local, faziam exames médicos e, depois, eram encaminhados para postos de trabalho, principalmente, nas fazendas de café. Eles embarcavam no trem em uma estação ligada à hospedaria e seguiam até o destino pela ferrovia que ligava Santos a Jundiá.

Fachada do Museu da Imigração, em São Paulo (SP). Foto de 2021.



### As teorias raciais e as políticas de branqueamento

Além dos aspectos econômicos ligados à utilização da mão de obra imigrante, havia outro motivo para o governo promover a vinda de europeus ao país: o racismo.

Com base nas teorias raciais, amplamente divulgadas na Europa no século XIX, afirmava-se que supostas diferenças raciais estavam relacionadas ao progresso e à civilização de um povo.

De acordo com essa mentalidade racista, os brancos europeus eram considerados mais evoluídos, enquanto os negros africanos eram vistos como inferiores.

Nesse contexto, as teorias racistas criadas por cientistas europeus eram utilizadas para justificar as desigualdades sociais da época e incentivar a imigração de europeus para o Brasil. No discurso oficial divulgado nos grandes jornais, procurava-se transmitir a ideia de que o imigrante europeu era o trabalhador ideal, ordeiro e civilizado.

Sabe-se, no entanto, que nos anos seguintes, principalmente nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, após a proclamação da república, essa imagem começou a se desgastar. Isso porque a experiência mostrou, ao longo dos anos, que a assimilação dos estrangeiros não era tão simples quanto pregavam os propagandistas da imigração. Esse processo coincidiu com o fim da escravidão e o crescimento do movimento abolicionista no Brasil.

Dados numéricos sobre os gastos do Brasil com a Guerra do Paraguai foram retirados de: SCHWARCZ, L.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 298.

## A Guerra do Paraguai

A Guerra do Paraguai foi um conflito de grandes proporções que se estendeu de 1864 até 1870. O motivo dos confrontos foram disputas na região das fronteiras da bacia do Rio da Prata, formada pelos rios Paraná, Paraguai e Uruguai, envolvendo países como Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai.

No início, dom Pedro II, seus ministros e generais acreditavam que a guerra seria breve e fácil, mas eles se enganaram. Muitos brasileiros morreram no conflito, que durou mais de cinco anos. Além disso, os gastos com o confronto alcançaram mais de 600 mil contos de réis, o que correspondia a aproximadamente onze vezes o orçamento previsto para 1864. A guerra foi importante na afirmação política regional do Estado brasileiro, mas também contribuiu muito para o fim da monarquia no país.

### O conflito

Na segunda metade do século XIX, o presidente do Paraguai, Francisco Solano López, buscava garantir a autossuficiência industrial do país. Para isso, ele pretendia aumentar os lucros nacionais com exportações para os países platinos e o Brasil.

Como o país não tinha acesso direto ao mar, os produtos paraguaios eram transportados pela bacia do Rio da Prata, através do porto de Montevidéu. Essa rota de comércio, porém, havia sido fechada por Venancio Flores, presidente do Uruguai. O líder uruguaio chegou ao poder graças à interferência brasileira na região, o que deu origem a uma série de incidentes.

Por causa dessa interferência, em 1864 Solano López ordenou a apreensão de um navio brasileiro que navegava pelo Rio Paraguai. Esse incidente prejudicou a relação entre os dois países, e o Brasil rompeu relações diplomáticas com o Paraguai. Solano López, então, ordenou a invasão do território brasileiro.

### Imagens em contexto!

A área correspondente à do atual Mato Grosso do Sul foi invadida antes mesmo de uma declaração formal de guerra por parte do Paraguai. Esse conflito foi representado no quadro de Pedro Américo. Com expressividade emocional marcante, os personagens da pintura parecem envolver o observador na batalha. Enquanto os paraguaios foram representados descalços e maltrapilhos, os integrantes do exército brasileiro aparecem vestidos com alinhadas fardas.



*Batalha do Avaí,*  
pintura de Pedro  
Américo, 1872-1877.

231

• Na parte final do capítulo, as reflexões se voltam para o contexto imediato do fim da monarquia no Brasil, caracterizando os grupos de oposição ao império: o dos abolicionistas, o dos republicanos, o dos cafeicultores e o do exército. Nesse momento, assinala-se a importância da Guerra do Paraguai, que, de muitas formas, foi fundamental para a consolidação do movimento republicano no Brasil. Comente com os estudantes que o

exército brasileiro assumiu, após a guerra, uma narrativa autorreferencial que o colocava como protetor e salvador da nação. A opinião dos militares começou a ser mais valorizada no contexto nacional e eles passaram a exigir cada vez mais participação nas decisões políticas do império. Foi por via militar que o positivismo entrou no cenário brasileiro e teve papel fundamental nos desdobramentos iniciais da República Brasileira.

Por tratar da Guerra do Paraguai, identificando os interesses internos e externos do Brasil e as perspectivas de diversos sujeitos envolvidos no conflito, o conteúdo mobiliza as habilidades EF08HI17 e EF08HI18 e a **Competência Específica de História nº 4**. A abordagem dos deslocamentos espaciais da guerra contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 5**.

• Em números totais, o conflito se mostrou desastroso para a monarquia brasileira, mas pareceu dar corpo à ideia de Brasil. Principalmente no início da guerra, a existência de um inimigo comum despertou sentimentos de patriotismo: o hino e a bandeira foram valorizados, o imperador configurou-se como chefe da nação e emergiram os primeiros heróis militares. Na música e na poesia popular, o patriotismo foi exaltado, a pátria passou a disputar com a família a lealdade dos jovens e o Brasil tornou-se uma realidade concreta.

• Um tema sensível da política externa do Segundo Reinado foi o do comércio internacional, feito por via marítima e fluvial. A geopolítica da bacia do Rio da Prata para as nações ao sul da América foi de extrema importância. Pelo Rio da Prata passava grande parte das exportações e das importações de países como Argentina, Uruguai, Paraguai e, em certa medida, Brasil. Além disso, suas águas delimitavam fronteiras entre as nações da região, definindo a ocupação, a posse e a utilização dos territórios. Nesse contexto, o controle da bacia do Rio da Prata assumia uma função estratégica. Para o Reino Unido, que tinha interesse no mercado consumidor da região, era melhor que essa bacia não estivesse sob o domínio de um país, pois isso poderia dificultar o comércio internacional altamente lucrativo realizado no local. Para os brasileiros, os rios da região tornavam possível o acesso à província de Mato Grosso. Até a Era Vargas, não houve acesso rodoviário consolidado do Rio de Janeiro a Cuiabá.

- Para parte da historiografia brasileira, ao iniciar a ofensiva, Francisco Solano López pretendia estabelecer o Paraguai Maior, espécie de república ampliada que agregaria territórios brasileiros, argentinos e uruguaios. Os motivos do conflito eram diversos e estavam relacionados aos desentendimentos fronteiriços, às disputas pelo poder na região e também à luta pela liberdade de navegação nos rios platinos.

- O exército brasileiro não conquistou a vitória imediata, como esperavam os dirigentes do império. A vitória coube às tropas aliadas, as quais, em outubro de 1866, passaram a ser comandadas pelo general brasileiro Luís Alves de Lima, que ganhou o título de duque de Caxias ao final do conflito. No norte do país, os paraguaios foram derrotados pelas tropas aliadas, lideradas, então, pelo conde d'Eu, marido da princesa Isabel.

- A tela *A paraguáia* é bastante impactante e chama atenção para o trauma da guerra. O estado de destruição é total; há restos de armamentos e corpos no chão. No entanto, o que confere mais dramaticidade à pintura é a desolação da figura central, a mulher paraguáia, única sobrevivente no campo de batalha. Com base nessa imagem, é possível pensar na guerra como uma chacina, que causou impactos significativos ao lado perdedor, e questionar a crônica dos acontecimentos supostamente memoráveis da nação brasileira.

- Os Terena foram envolvidos na Guerra do Paraguai. Conflitos desenrolaram-se em seus territórios, homens tornaram-se soldados, e mulheres e velhos forneceram alimentos para os combatentes. A guerra foi tão determinante para os Terena que foi escolhida como um dos marcos de uma linha do tempo elaborada por professores dessa etnia para contar a própria história. Essa linha do tempo foi reproduzida na obra: BITTENCOURT, C.; LADEIRA, M. E. *A história do povo Terena*. Brasília, DF: MEC, 2000. p. 24-25.

Dados numéricos sobre o número de combatentes e de pessoas mortas na Guerra do Paraguai foram retirados de: SCHWARCZ, L.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 297-298; FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995. p. 216; DORATIOTO, F. *Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 461-462.

## A Tríplice Aliança

Em 1865, as forças de Solano López declararam guerra à Argentina, pois o país manteve uma posição neutra diante do conflito com o Brasil e não permitiu a passagem do exército paraguaio por seu território. Com o inimigo em comum, Brasil, Argentina e Uruguai assinaram um acordo militar formal conhecido como Tríplice Aliança. Isolado, o Paraguai teve de enfrentar o contingente militar das três nações.

Apenas nos anos finais do conflito a Tríplice Aliança conseguiu romper a resistência paraguaia. Em 1869, as forças dos três países invadiram Assunção, capital do Paraguai. Solano López e seu exército – que segundo alguns historiadores era, naquele momento, quase totalmente formado por adolescentes e idosos – retiraram-se para o norte do país. Em 1º de março de 1870, Solano López foi morto pelos brasileiros na região de Cerro Corá, encerrando a guerra.

## O saldo da guerra

A guerra envolveu cerca de 140 mil soldados brasileiros. Estimava-se que 50 mil deles morreram. A Argentina, por sua vez, perdeu aproximadamente 18 mil homens e o Uruguai, mais de 5 mil soldados. A pior situação, porém, foi a do Paraguai: estimava-se que cerca de 50% da população do país morreu na guerra, o que correspondia, na época, a aproximadamente 200 mil pessoas.

Além do número impressionante de mortes, o país também perdeu grande parte dos territórios em disputa e teve a economia arrasada.

Para o Brasil, a vitória na guerra não significou o fortalecimento do Estado imperial. Se, por um lado, a monarquia consolidou seus objetivos territoriais com o reconhecimento de fronteiras e a livre navegação na região platina, por outro, teve de arcar com um alto custo.

O exército, fortalecido nos anos de guerra, passou a intervir de maneira cada vez mais direta nos rumos da política nacional. Além disso, muitos dos militares que combateram no conflito passaram a fazer parte dos movimentos abolicionista e republicano nos anos seguintes.

A partir de 1870, a imagem pública de dom Pedro II foi cada vez mais atacada e criticada pelos jornais e outros meios de divulgação. A Guerra do Paraguai marcou para sempre a história do império e foi um dos principais motivos da crise que assolou o período final da monarquia brasileira.

### Imagens em contexto!

O pintor urguáio Juan Manuel Blanes ganhou popularidade com suas telas de temática histórica. Na obra *A paraguáia*, ele denunciou a destruição e a miséria que assolaram os paraguaios após o término da guerra.



*A paraguáia*, pintura de Juan Manuel Blanes, c. 1879.

232

### Atividade complementar

A história, como relato ou registro do passado, frequentemente foi escrita pelos vencedores. Já refletimos algumas vezes sobre como os monumentos, os nomes de ruas e avenidas ou as datas comemorativas produzem, boa parte das vezes, uma narrativa que celebra os feitos considerados notáveis. Proponha

aos estudantes que pesquisem se há ruas na cidade com nomes como Cerro Corá, Paysandú (ou variantes), Humaitá, Riachuelo, a expressão sempre frequente Voluntários da Pátria ou outros relacionados ao contexto da Guerra do Paraguai. Ao final, peça aos estudantes que compartilhem os resultados da pesquisa em sala de aula e proponha um debate sobre o tema.

Dados numéricos sobre o número de soldados brasileiros, incluindo os libertos de guerra, na Guerra do Paraguai foram retirados de: SCHWARCZ, L.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 298; DORATIOTO, F. *Maldita guerra: nova história do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 458.

## O abolicionismo e o fim da escravidão no Brasil

A luta pela causa abolicionista ocorreu em diversos campos e por diferentes razões. Envolveu ações diretas, como a organização de fugas de escravizados e a formação de quilombos, além de debates parlamentares e da articulação pela imprensa escrita, pela literatura e pela ação de advogados que defendiam homens e mulheres escravizados em processos de libertação.

O debate sobre o fim da escravidão ganhou força na segunda metade do século XIX. Em 1865, com o fim da guerra civil nos Estados Unidos (que você estudou no capítulo 10), apenas Cuba e Brasil continuavam a utilizar mão de obra escravizada. Diante dessa situação, cada vez mais se questionava a continuidade dessa prática no país. Na mesma época, intelectuais das principais cidades brasileiras, influenciados por escritores abolicionistas estadunidenses e por liberais europeus, colocaram a questão da abolição na pauta dos principais debates políticos.

A disseminação das ideias abolicionistas estava relacionada também ao contexto da Guerra do Paraguai, pois, entre os quase 140 mil combatentes brasileiros, havia aproximadamente 8 mil libertos de guerra, ou seja, homens negros escravizados que conquistaram a liberdade por lutar no confronto. Durante a guerra, esses homens tornaram-se amigos de militares de diferentes origens, gerando neles simpatia pela causa da abolição.



De volta do Paraguai, charge de Angelo Agostini publicada na revista *A Vida Fluminense*, em 1870.

### Imagens em contexto!

A charge representa a tensão dos soldados negros que, ao retornar da Guerra do Paraguai libertos, deparavam-se com a violência da escravidão e tinham de conviver com a estrutura escravista ainda vigente.



Escravizados trabalhando em fazenda de café na região do Vale do Paraíba (RJ). Foto de 1882.

## BNCC

Ao tratar do movimento abolicionista, pretende-se promover o desenvolvimento das habilidades EF08HI15, EF08HI19 e EF08HI20 e da Competência Específica de História nº 1.

- Essa parte do capítulo se alicerça na composição variada do movimento abolicionista, indicando a importante participação das mulheres e a atuação de intelectuais negros na luta pela emancipação dos escravizados.
- Em sala de aula, é importante reforçar os vários projetos abolicionistas elaborados no período, bem como a disposição de parte do movimento de propor formas de inclusão dos ex-escravizados na sociedade brasileira. Esse aspecto é fundamental para entender o debate sobre as datas 13 de maio e 20 de novembro.
- A Lei Áurea, de forma simples e sem desdobramentos, limitou-se a extinguir a escravidão sem colocar em pauta as formas de vida dos ex-escravizados no pós-abolição (tema que será detalhado no 9º ano).

## Curadoria

***Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai* (Livro)**  
Francisco Doratioto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Nessa obra, Francisco Doratioto analisa diferentes interpretações da Guerra do Paraguai e refuta a tese de que os países envolvidos no conflito foram uma espécie de brinquedo nas mãos do Reino Unido.

Ao tratar do movimento abolicionista, pretende-se promover o desenvolvimento das habilidades EF08HI15, EF08HI19 e EF08HI20 e da Competência Específica de História nº 1.

### Ampliando

No texto a seguir, a historiadora Wlomyra Albuquerque trata do movimento abolicionista.

“A agitação negra marcou a luta contra a escravidão na sociedade brasileira. A revolta escrava, individual ou coletiva, foi o primeiro e principal instrumento de instabilidade da ordem vigente. Rebeliões, crimes contra senhores, fugas e tantas outras formas de ação escrava vivenciadas no Brasil, até quando não explicitavam esse propósito, construíram os caminhos para a falência do mundo governado por proprietários de pessoas. Ao mesmo tempo, ao fazerem circular nas senzalas notícias sobre fugas, revoltas e ideias de liberdade, aqueles que estavam no cativeiro desestabilizavam a lógica escravista. Não por acaso, planos e argumentos para a extinção do escravismo sempre entravam na pauta política quando a rebeldia escrava ganhava maiores dimensões e intensificava-se o medo de convulsões sociais. Foi o que se pôde notar depois da Revolta dos Malês na Bahia, em 1835, e da Revolta de Manuel Congo em Vassouras, em 1838. Movidos pelo temor de que a rebeldia negra se ampliasse, políticos, jornalistas e até autoridades passaram a considerar que a escravidão, como instituição legal e legítima, deveria ser combatida para garantir a segurança dos brancos. A partir dos meados da década de 1860, o movimento abolicionista se configurou contando com a liderança de homens negros como Luís Gama, José do Patrocínio, André Rebouças, Ferreira de Meneses, Manuel Quirino, entre tantos outros.”

ALBUQUERQUE, W. Movimentos sociais abolicionistas. In: SCHWARCZ, L.; GOMES, F. dos S. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 328.

• Logo após a abolição da escravatura, em 19 de maio de 1888, Machado de Assis publicou uma crônica na coluna “Bons dias”, do jornal *Gazeta de Notícias*. Os textos dessa coluna eram assinados por narradores personagens, de forma que, na época, os leitores do jornal desconheciam sua autoria. Na crônica, o narrador trata da alforria que concedeu ao escravizado Pancrácio

poucos dias antes da publicação da Lei Áurea. Os comentários do narrador explicitam a falta de mudança estrutural na vida de Pancrácio após conquistar a liberdade. Alforriado, ele continua residindo e trabalhando no mesmo local e, ainda, tomando “petelecos” e “pontapés”. Nessa crônica, é ironizada a possibilidade de a abolição mudar a estrutura de dominação vigente.

Dados numéricos do Censo de 1872 foram retirados de: SCHWARCZ, L.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 300.

### População negra livre e escravizada

Segundo o Censo de 1872, os negros e mestiços somavam cerca de 58% da população do país. Além disso, em cada grupo de seis brasileiros, um era escravizado. A maioria da população negra e mestiça que era livre compunha uma camada de trabalhadores rurais e urbanos mal paga e presa a tarefas cansativas e desvalorizadas. Poucos atuavam em instituições de ensino, nas artes e na imprensa.

Para ocupar cargos públicos e posições de prestígio (como a de advogado e a de professor), homens letrados negros e mestiços utilizavam estratégias que dependiam de favores prestados pelos detentores do poder. Quando alcançavam prestígio, procuravam abrir espaço para profissionais negros e mestiços, criando uma espécie de rede horizontal.

### A legislação emancipacionista

Além da questão da mão de obra, os escravizados eram considerados garantias para a concessão de empréstimos; por isso, o tema do fim da escravidão enfrentava a oposição de parte dos parlamentares brasileiros. Os políticos escravistas que representavam os cafeicultores do sudeste do país conseguiram adiar a abolição adotando leis reformistas.

Em 28 de setembro de 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre, que garantiu a liberdade aos filhos de escravizadas nascidos a partir daquela data. De acordo com a lei, as crianças teriam de ficar sob responsabilidade dos senhores de suas mães até os 8 anos. Depois disso, haveria duas opções: os escravistas receberiam uma indenização de 600 mil réis ou se valeriam dos serviços do liberto até que ele completasse 21 anos, opção seguida pela maioria.

Mais tarde, em 1885, o governo brasileiro promulgou a Lei Saraiva-Cotegipe (Lei dos Sexagenários), que estabeleceu a alforria aos escravizados com mais de 60 anos. Após completar essa idade, o escravizado ainda deveria pagar uma indenização a seu senhor para obter a liberdade. Isso significava que teria de trabalhar mais três anos. Essa lei foi muito criticada, pois a expectativa média de vida dos escravizados era muito mais baixa do que isso.



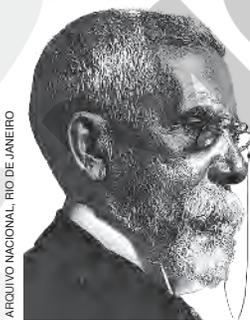
Professor Hemeterio José dos Santos na cidade do Rio de Janeiro, em foto tirada entre o final do século XIX e o início do século XX.



#### Imagens em contexto!

A educação formal foi parte importante da luta por reconhecimento e igualdade de homens e mulheres negros no Brasil no final do século XIX. Alguns fundaram escolas dedicadas a meninos e meninas pretos e pardos, como foi o caso de Pretextato dos Santos e Silva; outros atuaram em escolas como o colégio Pedro II, caso de Hemeterio José dos Santos, que ingressou no corpo docente da instituição em 1878.

Machado de Assis.  
Foto de 1904.



ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO



#### Imagens em contexto!

As obras literárias de Machado de Assis são importantes contribuições para refletir sobre diferentes aspectos da sociedade brasileira durante o Segundo Reinado. A crítica do autor à escravidão esteve presente em várias crônicas, romances e contos, como “Pai contra mãe” (publicado no livro *Relíquias da casa velha*, em 1906) e “O caso da vara” (publicado pela primeira vez no jornal *Gazeta de Notícias*, em 1891).

Ao tratar do movimento abolicionista, considerando a atuação das mulheres e a existência de diferentes projetos de liberdade, pretende-se promover o desenvolvimento da habilidade EF08HI15 e das **Competências Específicas de História nº 2 e nº 4**.

### Ampliando

No texto a seguir, Duda Porto de Souza e Aryane Carraro discorrem sobre Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira autora literária afro-brasileira.

“Nasceu em São Luís, capital do Maranhão [...]. Lia incansavelmente e se alfabetizou sozinha. Também aprendeu por si mesma o francês. Em 1847, com 22 anos, foi a primeira mulher de Guimarães aprovada em um concurso para professora primária. Para comemorar o feito da jovem, seus parentes arranjaram um palanquim, uma espécie de assento coberto, preso em duas hastes de madeira, que era carregado nos ombros por dois ou quatro escravos. A ideia era que fosse levada pelas ruas para receber as devidas homenagens. Mas ela se recusou. Não via sentido em ser louvada explorando a força escrava. Respondeu que ia a pé, porque negro não era animal para se andar montado em cima. [...]

[...] Em 1859, escreveu seu primeiro livro, *Úrsula*. A personagem-título é uma heroína ultrarromântica que tem um desfecho infeliz e sofrido – o que, por si só, é surpreendente, já que eram esperados finais felizes para agradar ao público feminino. [...]

[...] Quando os movimentos abolicionistas começaram a se alastrar pelo país, ganhando mais força a partir da década de 1880, ela continuou em sua luta antiescravagista através da literatura. Em 1887, no auge do movimento abolicionista no Maranhão, publicou o conto ‘A escrava.’”

SOUZA, D. P.; CARARO, A. *Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil*. 2. ed. São Paulo: Seguinte, 2018. p. 49-50.

## Associações femininas e o movimento abolicionista

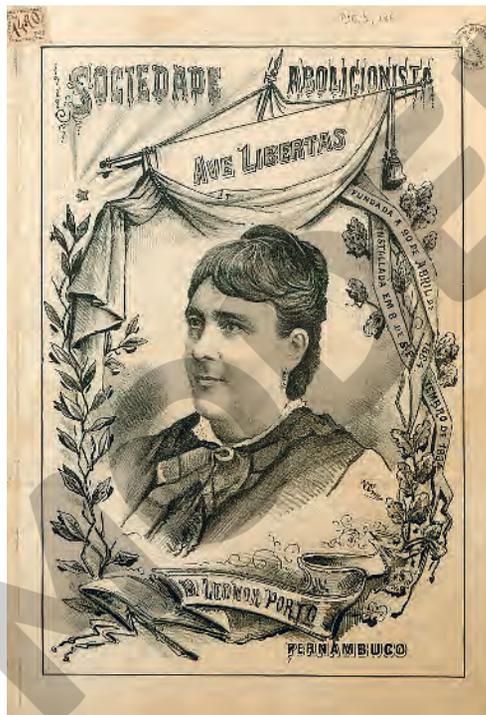
Na década de 1880, a participação de mulheres na luta pelo fim da escravidão foi fundamental. Muitas atuaram diretamente na libertação dos cativos. Outras trabalharam na coordenação de associações e na difusão do abolicionismo por meio da imprensa escrita. As senhoras abolicionistas, como eram chamadas, escreveram jornais, fundaram clubes e revistas, proferiram discursos, organizaram eventos e promoveram festas e quermesses a fim de angariar fundos para a compra de alforrias.

Existiram pelo menos 26 associações abolicionistas femininas no fim do século XIX. Dezoito delas eram formadas só por mulheres. Espalhadas em diversas províncias, do Rio Grande do Sul ao Amazonas, essas associações tinham caráter **filantrópico** e/ou apoiavam familiares abolicionistas. Em Pernambuco, destacaram-se nessa luta a modista e costureira Leonor Porto e a professora e poeta Maria Amélia de Queirós. Nos muitos debates que promoveram durante as décadas de 1870 e 1880, essas mulheres propuseram a criação de escolas para a educação dos ex-escravizados.

Além do envolvimento com a causa abolicionista, Maria Amélia de Queirós defendeu o divórcio e criticou publicamente a chefia da família por homens, mesclando à luta pelo fim da escravidão os temas da invisibilidade e da condição das mulheres no Brasil do século XIX.

Destacou-se também nessa luta a médica Maria Augusta Generoso Estrella, que estudou medicina em Nova York, nos Estados Unidos, pois as universidades no Brasil não aceitavam mulheres. Maria Augusta escrevia com a colega pernambucana Josefa Agueda o periódico *A mulher*, defendendo o direito das mulheres à educação.

**Filantrópico:** que desenvolve ou faz caridade.



Capa de publicação comemorativa da sociedade abolicionista pernambucana Ave Libertas, 1885. Na imagem, o retrato ilustrado de Leonor Porto, presidente da Ave Libertas na época.



### Imagens em contexto!

Fundada na cidade de Recife, em 1884, a Ave Libertas foi uma sociedade abolicionista formada somente por mulheres. No estatuto da associação, destacava-se o objetivo de promover a libertação de escravizados por todos os meios legais possíveis. Na prática, a sociedade promoveu eventos, conferências e levantamento de fundos para a compra de cartas de alforria. Aproximadamente duzentos escravizados foram libertos com a ajuda dessa instituição.

### Ampliando

No texto a seguir, a socióloga Angela Alonso trata da presença de mulheres no movimento abolicionista.

“Teia complexa, o abolicionismo cabe mal nas caixas elitista e popular. Cresceu justamente porque se expandiu para além de um único estrato social.

O mesmo se pode ver na questão de gênero. A presença das mulheres, às quais o direito de voto era vedado, era por si de monta. [...]

Participação é diferente de igualdade, e abolicionismo não é feminismo. A hierarquia de gênero, marcadíssima na sociedade imperial, irrompia de tempos em tempos no movimento [...]. Mas, ao envolver mulheres e crianças, o movimento atacou a escravidão onde ela era tão forte quanto silenciosa: em casa. Politizou a vida privada.”

ALONSO, A. *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 121-123.

O conteúdo aborda o abolicionismo e a abolição da escravidão considerando o jogo de forças do período e a inexistência de políticas de inserção dos ex-escravizados no mercado de trabalho e na sociedade como um todo, o que favorece o desenvolvimento das habilidades EF08HI15 e EF08HI20, bem como das Competências Específicas de História nº 1 e nº 4.

- Mais de um século depois de falecer, Luís Gama foi homenageado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) com o título póstumo de profissional da advocacia. Além de configurar uma forma de reconhecimento da atuação jurídica de Gama, o título tem o valor simbólico de resgate e valorização da participação de pessoas negras no processo de abolição.

## Diferentes projetos de abolição

Além de Leonor Porto e de Maria Amélia de Queirós, entre os principais líderes abolicionistas do período destacaram-se Joaquim Nabuco, André Rebouças, José do Patrocínio e Luís Gama.

Joaquim Nabuco era filho de senador e descendente de uma família de senhores de engenho. Atuou como historiador, diplomata e advogado, insistindo na abolição pela via jurídica e dispensando qualquer tipo de mobilização popular. Na década de 1880, ele foi autor de um projeto de lei que previa o fim da escravidão no Brasil mediante a indenização dos antigos proprietários.

Já o engenheiro baiano André Rebouças, negro livre e com boa inserção na sociedade imperial, participou de diversas sociedades abolicionistas e acabou se tornando um dos principais articuladores do movimento no Brasil. Ele defendia o fim da escravidão e a implantação de um programa de distribuição de terras que incorporasse os ex-escravizados ao sistema produtivo. Embora Rebouças fosse contrário ao pagamento de indenizações para os escravistas, contou com o apoio de Joaquim Nabuco na criação desse programa de reforma agrária.

O jornalista fluminense José do Patrocínio, por sua vez, era redator do jornal *Gazeta de Notícias*. Ele utilizou a imprensa escrita como forma de convencer a opinião pública a defender a abolição. Fundou, em 1880, com auxílio de Joaquim Nabuco, a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão. Além disso, fez parte de ações de auxílio à fuga de escravizados e de obtenção de recursos para a compra de alforrias.

Dos abolicionistas citados, o poeta, jornalista e advogado baiano Luís Gama foi o que teve a trajetória mais excepcional. Ele era filho de Luíza Mahin, africana livre que participou de diversos levantes na província da Bahia. Aos 10 anos de idade, foi vendido ilegalmente como escravizado e trabalhou como sapateiro, costureiro e empregado doméstico. Com o auxílio de um estudante de direito, aprendeu a ler aos 17 anos, quando conquistou a liberdade.

Ao ser liberto, fixou-se em São Paulo, onde atuou como advogado **autodidata** – na época, o profissional que exercia a advocacia sem formação acadêmica, mas com autorização do Poder Judiciário, como Gama, era chamado rãbula. Ele foi responsável pela libertação de centenas de escravizados por meio de brechas legais criadas, principalmente, pela lei de 1831, que proibia o tráfico de africanos para o Brasil.

**Autodidata:** aquele que se instrui sem o auxílio de mestres.



Ilustração atual representando os abolicionistas André Rebouças (baseada na obra de Rodolfo Bernardelli), José do Patrocínio (inspirada na fotografia de autoria desconhecida publicada na obra *História da literatura brasileira*, de José Veríssimo, de 1916) e Luís Gama (com base em fotografia de autoria desconhecida).

236

## Curadoria

**Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88) (Livro)**

Angela Alonso. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Com foco nas estratégias de atuação de Luís Gama, André Rebouças, José do Patrocínio e Joaquim Nabuco, o livro caracteriza o movimento abolicionista em três fases: a das flores (voltada à atuação no espaço público de grandes centros urbanos), a dos votos (marcada pela incidência na esfera institucional) e a das balas (focada na desobediência civil, na clandestinidade e no estímulo a fugas em massa).

Dado numérico sobre a quantidade de escravizados no Brasil em 1888 foi retirado de: SCHWARCZ, L.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 310.

## O fim da escravidão

Enquanto o debate abolicionista movimentava diferentes setores da sociedade brasileira, diversas revoltas de cativos ocorriam pelo país. Nesse contexto, o fim do regime escravista foi decretado em algumas províncias. No Ceará, a pequena cidade de Acarape transformou-se em exemplo. Em 1<sup>a</sup> de janeiro de 1883, os últimos cativos que lá existiam foram libertos. Em Fortaleza, no dia 24 de maio do mesmo ano, foram libertos os últimos escravizados. No ano seguinte, a província do Ceará e, logo em seguida, a do Amazonas decretaram o fim da escravidão, antes da promulgação da Lei Áurea.

Em 13 de maio de 1888, após muitos debates, a princesa Isabel – provisoriamente no lugar do imperador, que estava na Europa – assinou a Lei Áurea, extinguindo a escravidão no Brasil. Na ocasião, cerca de 700 mil pessoas eram escravizadas no país.

Essa lei beneficiou a economia brasileira, mas a população negra não recebeu indenizações nem teve garantia de emprego, iniciando uma longa e árdua luta por igualdade de direitos. Após a assinatura da lei, não se discutiram, como tinham feito os participantes do movimento abolicionista, as formas de vida dos ex-escravizados. Depois das comemorações iniciais, eles tiveram de voltar a trabalhar para os antigos senhores, recebendo baixos salários, ou mudar-se para a periferia das cidades, onde realizavam pequenos serviços.

A lei também não agradou aos fazendeiros. Muitos proprietários rurais esperavam receber indenizações do governo pelos escravizados perdidos. Como as indenizações não foram pagas, o governo imperial passou a ser visto como traidor por muitos membros da aristocracia rural. Estes, então, opuseram-se ao império, adotando os ideais republicanos que cada vez mais cresciam no país.

### Imagens em contexto!

A fuga de escravizados, representada na charge, era uma das formas de resistência à escravidão. Com a promulgação das leis abolicionistas, fugas individuais e, sobretudo, coletivas tornaram-se cada vez mais frequentes, e os escravocratas foram incapazes de contê-las, o que foi satirizado por Angelo Agostini.



Fuga de escravos, charge de Angelo Agostini publicada na *Revista Illustrada*, em 1887.

237

## Ampliando

No texto a seguir, o sociólogo Abdias Nascimento trata da inexistência de iniciativas de inserção econômica e política da população negra no pós-abolição.

“Qual foi o ‘problema’ criado pelas classes dominantes brancas com a ‘libertação’ da população escrava? Não foi, como deveria ser, identificar e implementar a providência econômica capaz de assegurar a esta nova parcela do povo brasileiro sua própria subsistência. Nem foi o aspecto político o cerne do ‘problema’, isto é, de que maneira o negro, cidadão recém-proclamado, participaria dos negócios da nação que ele fundara com seu trabalho. E muito menos significava, o ‘problema’ posto para a elite dominante, a procura de instrumentos válidos e capazes de integrar e promover a colaboração criativa na construção da cultura nacional desse grupo humano recém-incorporado à sua cidadania. Autoridades governamentais e sociedade dominante se mostraram perfeitamente satisfeitas com o ato de condenar os africanos ‘livres’, e seus descendentes, a um novo estado econômico, político, social e cultural da escravidão em liberdade. Nutrido do ventre do racismo, o ‘problema’ só podia ser, como de fato era, cruamente racial: como salvar a raça branca da ameaça do sangue negro, considerado de forma explícita ou implícita de ‘inferior’.”

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 81.

## Curadoria

### O Plano 1. Liberdade frágil (Podcast)

*História Preta*. Episódio 26. Brasil, 15 fev. 2021. Duração: 35 min. Disponível em: <https://www.b9.com.br/shows/historiapreta/liberdade-fragil/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

Nesse episódio do podcast *História Preta*, são exploradas as perspectivas de liberdade e as ações de contestação de pessoas escravizadas e negras libertas. Além disso, é contextualizado o ato da libertação assinado pela princesa Isabel. O foco está nos sujeitos negros que atuaram para o fim da instituição mais sólida do país no período.

Ao tratar da disputa pela memória da escravidão e da abolição e do estabelecimento do Dia da Consciência Negra como data de luta, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI20 e da **Competência Específica de História nº 6**.

### Ampliando

A Rede de Historiadoras Negras e Historiadores Negros, o Geledés – Instituto da Mulher Negra – e o Instituto Cultne organizaram uma exposição virtual sobre a história da eleição do dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra: *1970-1980: Nacionalização do Dia da Consciência Negra no Brasil*. A exposição apresenta uma série de documentos (visuais, escritos e sonoros) sobre a atuação do movimento negro brasileiro. Leia abaixo um trecho da notícia sobre o projeto:

“[...] Essa ação é entendida como uma maneira de reposicionar as pesquisas acadêmicas de excelência produzidas por historiadoras negras e historiadores negros acerca dos mais diversos temas que envolvem pessoas de ascendência africana no Brasil e no mundo. O projeto, assim como outras iniciativas que temos desenvolvido, busca atender aos propósitos da reeducação das relações étnico-raciais e do letramento histórico antirracista.”

NOSSAS Histórias: vidas, lutas e saberes da gente negra, uma exposição necessária. *Geledés*, São Paulo, 18 nov. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nossas-historias-vidas-lutas-e-saberes-da-gente-negra-uma-exposicao-necessaria/>. Acesso em: 6 jun. 2022.



### Imagens em contexto!

Em torno do fogo e ao som dos tambores, as rodas de jongo, criadas pelos escravizados das fazendas de café do Vale do Paraíba, remetem aos ancestrais africanos e à resistência negra. Além de celebrar a história e a cultura afro-brasileiras, a preservação de tradições como a do jongo contribui para a promoção de reflexões sobre o combate ao racismo e à desigualdade social que afetam a população negra no país.

## O direito à memória e o Dia da Consciência Negra

Anualmente, em 20 de novembro, é celebrado no Brasil o Dia Nacional da Consciência Negra. Em 1988, quando foi elaborada a atual Constituição Brasileira e celebrado o centenário da Lei Áurea, um intenso debate movimentou integrantes do movimento negro no Brasil, que previam a troca da data comemorativa do fim da escravidão no país de 13 de maio para 20 de novembro, em homenagem à data da morte de Zumbi dos Palmares.

A liderança do processo deixaria, então, de ser atribuída à princesa Isabel e passaria a ser delegada a Zumbi, líder do maior quilombo de que se teve notícia no Brasil: o dos Palmares. Dessa maneira, contestava-se a relevância da família imperial para o fim da escravidão e ressaltava-se a importância da resistência dos escravizados em sua luta por liberdade. O passado escravista foi debatido e a história tradicionalmente contada começou a ser questionada.

O protagonismo negro foi pauta fundamental da elaboração da Constituição de 1988 e da reconstrução da democracia no país. Era preciso revisitar os chamados lugares da memória, rememorando datas, atores sociais e narrativas relacionados a tal protagonismo. Esse foi um dos pontos centrais da ampla discussão sobre cidadania, exclusão e possíveis formas de inserção e de atuação da população negra no Brasil contemporâneo.



Apresentação de jongo pelo Grupo de Jongo Núcleo de Arte e Cultura de Campos, em Campos dos Goytacazes (RJ). Foto de 2019.

CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

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

## O declínio do Segundo Reinado

Ideias e movimentos republicanos não eram novidades no Brasil no século XIX, mas sempre tinham sido duramente reprimidos pelo Estado. Em 1870, contudo, tiveram novo impulso.

Nove meses após o fim da Guerra do Paraguai, um grupo formado por advogados, professores, médicos, fazendeiros e funcionários públicos assinou e divulgou no jornal fluminense *A República* o chamado *Manifesto Republicano*. No texto, o grupo atacava a política do império e evidenciava, em tom crítico, o fato de que, na América Latina, todos os países, exceto o Brasil, haviam adotado o regime republicano após a independência.

Depois da publicação desse manifesto, foram fundados partidos republicanos, jornais e revistas que apoiavam os ideais expressos no documento. O movimento cresceu e conquistou adeptos, inclusive, no exército brasileiro. Apesar de constituírem uma das principais forças políticas do país após a Guerra do Paraguai, líderes militares eram censurados pelo governo com frequência e passaram a fazer oposição ao império.

Organizaram-se, então, no fim da década de 1870 e durante a década de 1880, três focos principais de oposição ao governo de dom Pedro II: o dos abolicionistas, que identificavam a monarquia com a escravidão, o dos cafeicultores, descontentes com o fim da escravidão sem indenização, e o do exército.

Assim, no fim da década de 1880, em meio a todos esses grupos opositores e após uma série de desgastes políticos, o imperador já não tinha bases para se manter no poder. Seu governo estava, portanto, com os dias contados.



Família imperial do Brasil em Petrópolis (RJ). Foto de 1889.

Responda no caderno.

### Agora é com você!

1. Explique dois fatores que contribuíram para o início da imigração europeia para o Brasil.
2. Caracterize o movimento abolicionista no Brasil.
3. A partir do fim da década de 1870, as críticas ao governo de dom Pedro II se intensificaram. Defina os principais grupos que se opunham à política do império e explique quais eram suas motivações.

### Imagens em contexto!

A foto, feita por Otto Hess, é considerada um dos últimos registros da família imperial no Brasil. Na imagem, da esquerda para a direita estão a imperatriz dona Teresa Cristina, dom Antônio Gastão (sentado na escada), a princesa Isabel, o imperador dom Pedro II, dom Pedro de Alcântara (príncipe do Grão-Pará), dom Luís, o conde d'Eu e dom Pedro Augusto.

## Agora é com você!

1. No século XIX, a vinda de imigrantes europeus ao Brasil foi promovida, majoritariamente, para substituir a mão de obra escravizada empregada na cafeicultura, após a Lei Eusébio de Queirós (1850). A maior parte da população brasileira era formada por negros e mestiços. De acordo com as teorias racistas pseudocientíficas em voga, o incentivo à imigração europeia contribuiria para embranquecer a população brasileira.
2. A luta pela causa abolicionista ocorreu em diversos campos. Ela envolveu ações diretas, como a organização de fugas de pessoas escravizadas e a formação de quilombos. Além disso, abarcou campos institucionais, com a pressão em debates parlamentares e o litígio em defesa de pessoas escravizadas, além da articulação do movimento por meio da imprensa e da literatura.
3. Entre os grupos opositores à política do império se destacaram o dos republicanos, o dos abolicionistas, que identificavam a monarquia com a escravidão, o dos cafeicultores, descontentes com o fim da escravidão sem indenização, e o dos militares do exército.

## Orientação para as atividades

As respostas das atividades 1 e 3 demandam o estabelecimento de causalidades, já que os estudantes devem relacionar contextos econômicos e políticos do Segundo Reinado ao estabelecimento de políticas de imigração e aos interesses de grupos específicos. Se necessário, auxilie os estudantes, retomando as informações a respeito das teorias racistas de embranquecimento da população, da necessidade de mão de obra para a cafeicultura e dos embates em torno do abolicionismo. A segunda atividade incentiva o procedimento de identificação de informações, demandando a caracterização do movimento abolicionista. Certifique-se de avaliar as respostas de acordo com a sua complexidade.

- A composição política do movimento republicano no Brasil era bastante variada, incluindo profissionais liberais (advogados, médicos, jornalistas, engenheiros etc.), militares, expoentes do movimento abolicionista e, sobretudo em São Paulo, proprietários rurais ligados ao cultivo do café.
- Diante da identificação entre monarquia e escravidão, muitos dos integrantes do movimento abolicionista aderiram à causa republicana.
- Boa parte da identificação de integrantes do exército com a causa republicana vinha dos desdobramentos políticos da Guerra do Paraguai e da busca por mais influência e participação política nas esferas de poder do império. Havia também uma ala particularmente identificada com o positivismo.

Por envolver a reflexão sobre o legado e a memória da escravidão e a discussão da importância das políticas afirmativas por meio da análise de uma entrevista, a atividade 4 mobiliza as habilidades EF08HI19 e EF08HI20, as Competências Específicas de História nº 3 e nº 6, a Competência Específica de Ciências Humanas nº 6 e a Competência Geral da Educação Básica nº 1.

### Interdisciplinaridade

A atividade 4 favorece o diálogo com os componentes curriculares língua portuguesa e geografia, contribuindo para o desenvolvimento, respectivamente, das habilidades EF67LP05 – “Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância” – e 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”.

### Atividades

#### Organize suas ideias

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

## Atividades

Responda no caderno.

### Organize suas ideias

1. (Enem-MEC – adaptado) As imagens que tratam D. Pedro I e D. Pedro II procuram transmitir determinadas representações políticas acerca dos dois monarcas e seus contextos de atuação. Copie no caderno apenas a opção correta relativa à ideia que cada imagem evoca.

FRANÇOIS-RENÉ MOREAUX -  
MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS



Proclamação da Independência, pintura de François-René Moreaux, 1844.

MARC FERREZ - INSTITUTO MOREIRA SALLES, SÃO PAULO



Retrato de Dom Pedro II no Palácio de São Cristóvão, Rio de Janeiro, 1885.

- a) Habilidade militar – riqueza pessoal.
  - b) Liderança popular – estabilidade política.
  - c) Instabilidade econômica – herança europeia.
  - d) Isolamento político – centralização do poder.
  - e) Nacionalismo exacerbado – inovação administrativa.
2. Analise as afirmações a seguir, sobre a atividade cafeeira no Brasil no século XIX. Depois, no caderno, identifique as verdadeiras e as falsas.
    - a) A primeira fase de plantio do café no Brasil do século XIX ocorreu na região conhecida como Vale do Paraíba.

- b) A expansão da atividade cafeeira pouco alterou a urbanização do sudeste brasileiro.
- c) Na segunda fase de expansão, iniciada em 1870, o café avançou para Ribeirão Preto, Campinas e quase todo o Oeste Paulista.
- d) As transformações urbanas produzidas pela atividade cafeeira foram acompanhadas de mudanças nos costumes de parte dos integrantes da população das cidades brasileiras, como as pessoas da elite e as mulheres.

### Aprofundando

3. Analise a imagem a seguir e responda às questões.



Rótulo produzido no início do século XX por uma fábrica de tecidos com uma representação da abolição da escravidão.

- a) Que grupos sociais são representados pelos dois personagens da imagem?
- b) A imagem reflete o processo histórico que culminou com o fim da escravidão no Brasil? Justifique sua resposta.

### Aprofundando

3. a) Os personagens representam os proprietários de terras da elite social (homem branco vestido com paletó e calçado com botas) e as pessoas escravizadas, (homem negro, descalço e trajado de camisa e calça).
- b) Não. Ao representar um fazendeiro branco e um homem negro em um gesto amistoso, o cartaz comunica o sentido de que o processo histórico de abolição da escravidão teria ocorrido de forma amistosa e pacífica, ignorando as tensões e os conflitos envolvidos, tais como, as pressões internacionais, o movimento das associações abolicionistas nacionais e as intensas ações de resistência das pessoas escravizadas.

4. Leia os trechos de uma entrevista concedida pelo historiador brasileiro Luiz Felipe de Alencastro sobre a abolição da escravidão. Depois, junte-se a alguns colegas para fazer as atividades propostas.

**“BBC Brasil – 130 anos é pouco tempo, só cerca de quatro gerações. Mesmo assim, parece muito distante. Por que temos a impressão de que a escravidão é um passado tão longínquo?”**

**Alencastro** – [...] Logo depois da abolição o assunto saiu de pauta. Salvo para se ensinar que a abolição foi uma generosidade da Coroa, do governo, da redentora princesa Isabel. Daí o motivo do movimento negro ter proposto a troca do 13 de maio pelo 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), da princesa Isabel por Zumbi – numa luta política significativa. E depois veio também a imigração, criou-se uma outra história popular que não deixava muito espaço para a história dos afro-brasileiros.

**BBC Brasil – A abolição foi uma farsa?**

**Alencastro** – A abolição teve limites. Mas ela ocorreu, não foi farsa. Seria como dizer que a República foi uma farsa, que não acabou com a monarquia. A abolição acabou com a aberração gerada por um quadro institucional e legal que permitia uma pessoa ter como propriedade outra pessoa e seus descendentes, de maneira perpétua. A abolição também não foi uma benevolência da princesa ou do governo. A monarquia já estava caindo, fez uma última manobra e caiu ao tentar captar a plataforma abolicionista para enfraquecer o movimento republicano.

[...]

**BBC Brasil – O senhor é defensor das cotas...**

**Alencastro** – O meu argumento das cotas é que elas são fundamentais para os negros, para os índios e para os pobres e os brasileiros em geral. São elas que vão consolidar a democracia plena no Brasil, com acesso à educação e ao trabalho.

**BBC Brasil – Há quem defenda cotas por renda, não por cor...**

**Alencastro** – [...] os negros não sofrem discriminação legal, mas há mecanismos informais que os discriminam e desqualificam de forma óbvia. O censo de 2010 mostrou que a maioria da população é negra. Esse dado deve ser bem observado [...] por setores [...] que consideram a política afirmativa como um instrumento em favor da diversidade. É muito mais do que isso. É um instrumento em favor da democracia, do funcionamento do Estado, que favorece o país inteiro. Achar que ela garante a diversidade é considerar que os negros são uma minoria, como nos Estados Unidos. Mas no Brasil eles são a maioria. [...]

ROSSI, A. Abolição da escravidão em 1888 foi votada pela elite evitando a reforma agrária, diz historiador. *BBC Brasil*, 13 maio 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474>. Acesso em: 18 mar. 2022.

- a) Segundo Alencastro, por que as pessoas têm a impressão de que a escravidão no Brasil ocorreu em um passado muito distante?
- b) Indiquem os motivos para a instituição do Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro.
- c) De acordo com o historiador, pode-se dizer que a abolição da escravidão no Brasil foi uma farsa?
- d) Quais foram os argumentos apontados pelo historiador para defender o sistema de cotas raciais?
5. Junte-se a alguns colegas e façam uma pesquisa, em livros, jornais e revistas impressos ou na internet, a respeito do sistema de cotas raciais. Escolham uma das seguintes questões para investigar:
- O que é o sistema de cotas raciais e como ele funciona?
  - Quando e como o sistema de cotas raciais foi adotado no Brasil?
  - Em que instituições o sistema de cotas raciais é adotado no Brasil hoje?
  - Em que outras instituições esse sistema poderia ser adotado?

Com base nas informações obtidas na pesquisa, produzam um cartaz informativo. Em seguida, reúnam-se com os demais colegas, juntem os cartazes produzidos por todos os grupos e, seguindo a orientação do professor, exponham-nos na escola. Depois da exposição, debatam os temas dos cartazes.

4. a) De acordo com Alencastro, isso ocorre porque, logo depois da abolição, o assunto saiu de pauta, tendo sido encoberto pelo processo de imigração, criando uma narrativa que deixava pouco espaço para a história da população negra.

b) Em 1988, ano da promulgação da atual Constituição Brasileira e do centenário da Lei Áurea, um intenso debate envolveu setores do movimento negro no Brasil.

Na pauta desse debate, previa-se a troca da data comemorativa da liberdade dos africanos e de seus descendentes no país – de 13 de maio para 20 de novembro –, transferindo o foco da liderança da princesa Isabel para o protagonismo de Zumbi dos Palmares. Contestava-se a relevância da casa imperial para a abolição e ressaltava-se a importância da resistência das pessoas escravizadas na luta por liberdade.

c) Não. Para ele, a abolição teve limites, mas não foi uma farsa. A Lei Áurea colocou fim a um quadro institucional e legal que permitia a alguém ter como propriedade, de maneira perpétua, outra pessoa e os descendentes dela. Alencastro, entretanto, reforça a importância de questionar a narrativa da abolição como um gesto de benevolência da princesa Isabel ou do governo imperial.

d) Para Alencastro, o sistema de cotas raciais possibilita a consolidação da democracia plena, por meio do acesso da maior parte dos brasileiros à educação e ao trabalho. Além disso, contribui para o combate aos mecanismos informais de discriminação e desqualificação da população negra no Brasil.

5. Propõe-se, nessa atividade, a realização de uma pesquisa e a produção de um cartaz informativo sobre o sistema de cotas étnico-raciais.

Os estudantes, em grupos, devem selecionar uma das questões como tema da pesquisa a ser realizada em casa. Caso os estudantes não tenham acesso a conexão com a internet no domicílio, indiquem materiais impressos para consulta com as principais informações sobre o tema. Informações sobre o funcionamento do sistema de cotas podem ser obtidas no site do Ministério da Educação.

Se possível, peça aos estudantes que, depois de analisar as informações, produzam um relatório sobre a pesquisa e, na aula seguinte, apresentem-no a você. Nessa oportunidade, avalie os relatórios e oriente os estudantes na seleção de informações para a produção dos cartazes. Se possível, consulte a direção da escola sobre a possibilidade de expor o material produzido em local acessível a toda a comunidade escolar.

Depois da exposição, reúna os estudantes para que conversem a respeito das reflexões despertadas pelo trabalho de pesquisa e produção dos cartazes, salientando a importância do diálogo e do respeito às diferentes opiniões.

## Abertura

Com o texto e a imagem apresentados na abertura, procura-se promover uma reflexão sobre as relações entre as pseudociências e a política imperialista do século XIX. Teses pseudocientíficas foram utilizadas naquele século para justificar políticas de dominação material, física e cultural da África e da Ásia pela Europa. A ilustração – baseada na craniometria usada para justificar supostas relações entre raça, desenvolvimento civilizacional e tamanho do crânio – apresenta medidas e resultados manipulados. Teóricos como Samuel George Morton utilizavam imagens como as da ilustração para afirmar que, quanto mais branco o ser humano fosse, mais eficiente e maior seria seu cérebro.

### Atividades

1. O crânio do caucasiano, ou seja, do branco.
2. Possivelmente ele pretendia mostrar que havia crânios mais desenvolvidos e menos desenvolvidos e, assim, reunir provas de supostas diferenças raciais entre os seres humanos. Propagava-se a ideia equivocada de que as populações brancas tinham cérebros maiores e, por isso, supostamente seriam superiores aos povos não brancos.
3. A vinculação do discurso pseudocientífico à política foi um dos pilares do imperialismo, processo violento e destruidor da África e de parte da Ásia.

## CAPÍTULO

# 12

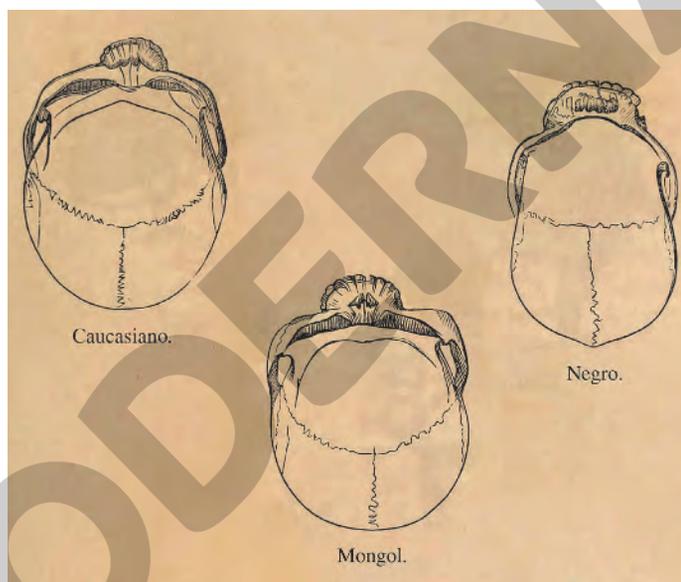
## Século XIX: imperialismo e movimentos anticoloniais

No século XIX, europeus e estadunidenses produziram saberes pseudocientíficos (ou seja, falsamente científicos) para justificar a adoção de políticas de dominação territorial e cultural nos continentes africano e asiático. A imagem a seguir foi publicada por um médico e cientista estadunidense que tentou comprovar a suposta diferença entre as raças por meio do estudo de crânios.



### Imagens em contexto!

A partir do século XVII, baseados em dados pseudocientíficos, estudiosos europeus procuraram dividir os seres humanos em diferentes raças, com o intuito de classificá-las e hierarquizá-las. Entre essas raças encontravam-se a caucasiana, que designava as pessoas brancas, a mongol, que englobava grupos asiáticos, e a negra, chamada por vezes de africana.



Suposta representação da parte superior do crânio de um caucasiano, de um mongol e de um negro em ilustração do livro *Types of mankind*, de Samuel George Morton, 1854.

BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

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

### Responda oralmente.



1. Qual dos crânios representados na imagem parece ser o maior?
2. Em sua opinião, qual era o objetivo de Samuel George Morton ao representar essa diferença de tamanho entre os crânios?
3. Quais foram os possíveis efeitos desse tipo de representação?

## BNCC

Ao propor uma reflexão sobre a pretensa classificação hierárquica dos seres humanos em raças por meio da problematização de uma ilustração publicada em 1854, permitindo mobilizar a capacidade dos estudantes de elaborar questionamentos e hipóteses com base na análise de documentos, a abertura contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 3**.

## O imperialismo

Como você estudou no capítulo 9, na segunda metade do século XIX ocorreu a Segunda Revolução Industrial. Com a ampliação da indústria e do comércio em países europeus, nos Estados Unidos e no Japão, eram necessárias novas fontes de matéria-prima e mercados consumidores para as mercadorias produzidas.

Nesse contexto de industrialização e de crescente nacionalismo, países como Reino Unido e França promoveram expedições de militares, geógrafos, engenheiros e cientistas, entre outros profissionais, em sua maioria europeus, para conhecer e investigar outros povos e lugares.

Essas equipes elaboraram mapas e relatórios ampliando o conhecimento a respeito de sociedades e lugares até então pouco explorados pelos europeus, principalmente nos continentes africano e asiático. Teve início, então, o domínio sobre territórios, bens e pessoas, e tentativas de imposição da cultura, da economia e da política da Europa nessas regiões. Esse processo, iniciado no século XIX, é denominado **neocolonialismo** ou imperialismo.

Os dados científicos foram manipulados e distorcidos para justificar a implementação da política imperialista. Diferentes campos da ciência foram direcionados para isso: geografia, antropologia, arqueologia e ecologia, entre outros.

### Neocolonialismo:

dominação exercida por potências capitalistas sobre territórios da África e da Ásia a partir do fim do século XIX. Diferenciou-se do colonialismo, que ocorreu entre os séculos XV e XVIII, por caracterizar, além da exploração do trabalho dos povos nativos e de seus recursos naturais, a criação de um mercado consumidor para os produtos industrializados e o controle dos locais onde o capital europeu seria investido.

### Imagens em contexto!

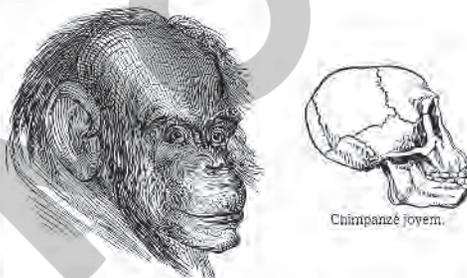
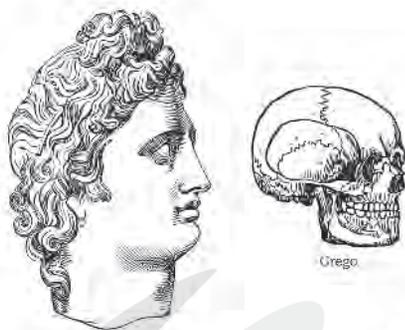
No século XIX, a deturpação da ciência serviu para justificar a suposta superioridade racial dos europeus. Na imagem, um crânio humano representando os brancos, com formas consideradas superiores às de outras “raças”, foi relacionado ao deus grego Apolo. Já o crânio do negro foi comparado ao de um chimpanzé, demonstrando o racismo presente nesse tipo de teoria.

## Objetivos do capítulo

- Analisar as relações entre as ideologias raciais e o determinismo biológico no contexto do imperialismo europeu no século XIX.
- Demonstrar os impactos sociais, culturais e econômicos da dominação imperialista na África, na Ásia e na América.
- Caracterizar as especificidades dos projetos imperialistas na África, na Ásia e na América, levando em consideração as relações comerciais existentes séculos antes do período imperialista.
- Identificar a resistência anti-imperialista por diferentes agentes históricos, que utilizaram múltiplas táticas de ação.
- Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos e demais países da América Latina no século XIX e no início do século XX.

### Justificativa

Os objetivos listados são relevantes porque reforçam a percepção da história como a conexão entre espaços e tempos diversos. Aprofundam igualmente o questionamento de conceitos fundamentais para a compreensão do mundo contemporâneo, como a noção de imperialismo e ideologias racistas. Destaca-se a importância de reconhecer os sujeitos históricos que resistiram ao imperialismo, bem como a percepção da longa duração da dominação imperialista em sua conexão com os colonialismos da era moderna.



Ilustrações do livro *Types of mankind*, de Samuel George Morton, 1854. A nomenclatura das imagens foi traduzida pelos autores para fins didáticos.

243

## BNCC

Ao relacionar a Segunda Revolução Industrial ao imperialismo, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI03**.

- O crescimento da indústria e do comércio, vinculado às lógicas de Estado-nação e nacionalismo, impulsionou a ação dos países industrializados, no século XIX, em busca de mercados consumidores e fontes de matéria-prima. Com objetivos econômicos delimitados, alguns países europeus iniciaram uma série de ações imperiais sobre a África, a Ásia e a América. As ciências passaram a partilhar valores imperialistas, legitimando com suposta racionalidade essas “ações civilizatórias”.

Ao abordar como as teorias raciais e o darwinismo social foram utilizados para justificar a expansão imperialista nos continentes africano e asiático, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 1**.

- *A origem das espécies* trata do surgimento e do desenvolvimento dos seres vivos e de sua dispersão pelo planeta. Com a teoria da evolução por meio da seleção natural, Charles Darwin provou que as espécies se adaptavam ao ambiente e que os indivíduos mais aptos apresentavam melhores condições de sobrevivência. A lógica da sobrevivência natural e biológica foi transposta – por Arthur de Gobineau e Herbert Spencer, entre outros – para as teorias sociais, amplamente difundidas naquele período, que constituíam o chamado *darwinismo social*. As reflexões sobre raça e diversidade humana eram mobilizadas para justificar as desigualdades sociais da época; por isso, o darwinismo social foi empregado nos discursos racistas e imperialistas.

### Dica

#### VÍDEO

**Expedições: percorra os caminhos de Darwin no Parque Estadual Serra da Tiririca**

Direção: Lucas Saldanha. Brasil, 2016. Duração: 26 min. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/expedicoes/conteudo/percorra-os-caminhos-de-darwin-no-parque-estadual-serra-da-tiririca>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Nesse episódio do programa *Expedições*, realizado pela TV Brasil, é abordada a época em que Darwin esteve em solo brasileiro, no século XIX, para realizar pesquisas científicas. Um de seus destinos foi o local correspondente ao do atual Parque Estadual da Serra da Tiririca, no estado do Rio de Janeiro, foco dessa produção.

## Darwinismo e darwinismo social

Em 1859, o britânico Charles Darwin publicou a obra *A origem das espécies*, na qual propôs a teoria da seleção natural. De acordo com essa teoria, os seres que se adaptam melhor às condições do ambiente em que vivem têm mais chances de sobreviver e gerar descendentes, enquanto os seres que não se adaptam se extinguem. Ao longo do tempo, então, a população dos seres que conseguem sobreviver transmite para seus descendentes as características que facilitam a adaptação ao ambiente, garantindo a continuidade da espécie. A modificação da espécie por meio da aquisição dessas características foi denominada por Darwin *evolução*.

A teoria de Darwin não foi prontamente aceita pela sociedade da época. Para alguns cientistas e para a maior parte dos religiosos, as espécies seriam imutáveis. Outros se apropriaram das teorias de Darwin a respeito da seleção natural e da evolução para produzir uma interpretação distorcida das sociedades humanas com base em aspectos biológicos, culturais e sociais.

De acordo com esse modelo explicativo, a espécie humana era biologicamente única, mas havia grupos em diferentes estágios civilizatórios (socioculturais): os que viviam no estágio mais primitivo (considerados selvagens), os que estavam em estágios intermediários (denominados bárbaros) e os que faziam parte do estágio considerado mais evoluído (chamados civilizados). Essa ideia de civilização tinha como parâmetro a Europa.

Segundo esse ponto de vista eurocêntrico, todos os povos poderiam progredir, passando de estágios mais primitivos aos mais avançados. Para isso, precisariam avançar nos níveis de uma escala evolutiva que os levaria ao mesmo patamar em que se encontravam os europeus. Progredir, portanto, seria se “europeizar”.

Também no século XIX, consolidou-se a crença na existência de diferentes raças humanas. Isso explicaria as cores de pele, os tipos de cabelo, os formatos de nariz e olhos etc. A ideia básica de raça era a de que características físicas fixas, imutáveis ou pouco mutáveis passariam de pais para filhos (ou seja, seriam hereditárias) e condicionariam a existência humana.



### Imagens em contexto!

Na tirinha, é representada uma interação entre Darwin e figuras angelicais que viveriam no céu. O humor da tirinha está no fato de que a teoria da evolução defendida por Darwin não explicaria mistérios como a vida depois da morte e as asas dos anjos.



Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2014.

244

## Ampliando

O trecho a seguir comenta a relação entre o darwinismo social e o evolucionismo, no contexto geopolítico de ascensão do imperialismo.

“Essa corrente intelectual [darwinismo social] é composta por autores variados que produziram trabalhos de análise social e política influenciada pelo evolucionismo entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX[,] como Herbert Spencer, Ernst Haeckel, Cesare Lombroso, William Graham Sumner e John Fiske, entre outros. Além dessa grande diversidade de atores individuais que são considerados expoentes dessa corrente de ideias, vale lembrar que, do ponto de vista das ideologias políticas, o Darwinismo Social apresentou uma

Continua

Ao abordar as teorias racistas que foram utilizadas pelos europeus como justificativa para seus projetos imperialistas na África e na Ásia, o conteúdo contribui com o desenvolvimento da habilidade EF08HI23.

### Interdisciplinaridade

A ilustração de Udo Keppler, produzida em 1902, pode ser explorada para promover uma reflexão sobre o emprego das artes visuais na propaganda imperialista. Ao explorar a imagem, contribui-se para o desenvolvimento das habilidades de arte EF69AR02 – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço” 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”.

- Exercitando a análise da imagem, pergunte aos estudantes: “Quais são os atributos dos europeus e dos povos subjugados apresentados na cena?”; “Como eles estão posicionados e como parece incidir a luz sobre eles?”; “Que atributos relacionados ao trabalho se apresentam como civilizados?”.

Teorias como essa não são mais aceitas, pois se provou pela biologia e por outras ciências que as variações genéticas entre os seres humanos com características físicas semelhantes e entre pessoas com características físicas diversas são muito pequenas. Portanto, não existem raças humanas, mas apenas variações físicas.

Houve, ainda, teorias mais preconceituosas. Arthur de Gobineau e Herbert Spencer, por exemplo, adaptaram a lógica da sobrevivência dos mais aptos para as teorias sociais e propuseram o chamado darwinismo social, que foi amplamente difundido. De acordo com os defensores dessa ideia, os brancos fariam parte da raça superior. Abaixo deles estariam, nesta ordem, os amarelos, os indígenas e os negros. Para muitos darwinistas sociais, os indígenas e os negros seriam incivilizáveis.

Nesse discurso, a ideia de raça se misturava à de cultura. Portanto, uma cultura superior só seria possível a raças puras, e a única que os darwinistas sociais consideravam pura era a branca. Eles divulgavam a ideia de que, quanto mais misturas raciais houvesse, mais danos haveria à cultura superior e à civilização. Pior do que as raças inferiores puras, portanto, seria a mistura das raças, que poderia levar ao que era chamado de degeneração, ou seja, o processo pelo qual a raça mais desenvolvida se tornaria menos evoluída.

Embora diferentes, essas teorias tinham o racismo como base. Apesar de condenar as misturas raciais, porém, os defensores dessas teorias afirmavam que as nações civilizadas deviam estar presentes entre as menos civilizadas para tutorá-las.

Fortaleceu-se, dessa forma, um discurso em defesa da ideia de que levar a civilização para africanos e asiáticos, por exemplo, seria uma obrigação moral dos europeus, responsáveis por civilizar povos que eles consideravam atrasados. Defendia-se também a ideia de que as raças que os europeus consideravam inferiores deviam ser eliminadas ou dominadas em benefício das superiores.

#### Dica

##### LIVRO

**Quem foi Charles Darwin?**, de Deborah Hopkinson. São Paulo: DCL, 2009.

Nessa biografia, a autora narra a vida do cientista desde a infância até a idade adulta. Além disso, ela comenta as primeiras viagens de observação e exploração da natureza feitas por Darwin, principalmente as realizadas a bordo do navio HMS Beagle, seu método de pesquisa e o lançamento de suas hipóteses e teorias.

#### Imagens em contexto!

Nessa imagem, o cartunista estadunidense reproduziu a ideia racista de superioridade dos brancos ao representá-los do lado esquerdo, vestidos, calçados e munidos de armas de fogo, levando a bandeira da civilização, e ao desenhar os negros despidos, usando lanças e carregando a bandeira da barbárie.



Do Cabo ao Cairo, ilustração de Udo Keppler, 1902.

#### Continuação

gama variada de possibilidades de apropriação e foi usado para defender uma série de concepções políticas que travavam conflito no final do século XIX e início do século XX, como o *laissez-faire* do capitalismo liberal, o nacionalismo imperialista, a eugenia e mesmo políticas progressistas de reforma social.”

COSCONI, F. J. O darwinismo social na geografia humana do início do século XX: o caso da obra *Influences of Geographic Environment*, de Ellen Semple. *Geosp: Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 350-351, 2018.

Ao abordar a exploração e o comércio de marfim e de borracha no Congo e associá-los à violência infligida à população local, contribui-se para o desenvolvimento da habilidade EF08HI24. Considerando a longa duração da exploração dos recursos naturais e o posicionamento da África no contexto capitalista do século XIX e atualmente, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História nº 1**.

• Proponha aos estudantes as seguintes questões: “Quais são as consequências das relações econômicas entre as regiões periféricas do capitalismo (África, Ásia e parte da América) e seu centro (Europa e América do Norte)?”; “Há relação entre a situação da África hoje e esse passado?”. Tais questões promovem conexões entre passado e presente.

**Protetorado:** território ou país que se mantém como Estado independente, mas é politicamente subordinado a um país estrangeiro.

Exploradores belgas no Congo e moradores do local com presas de elefante utilizadas para a obtenção do marfim. Foto de 1900.



PHOTO12/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

246

## Imperialismo na África

Desde o século XV, os europeus estabeleceram diferentes formas de domínio e de interação com líderes de diversas regiões da África. No entanto, a presença no continente se intensificou a partir da década de 1870, quando teve início a corrida imperialista, que, como você estudou, aliava industrialização, racismo e disputas por mercados e matérias-primas entre as potências europeias.

Em 1876, essas potências fundaram a Associação Internacional Africana (AIA), com a finalidade de, teoricamente, ajudar os africanos do centro do continente. A AIA contava com comissões nacionais de vários países-membros e era presidida pelo rei belga Leopoldo II. A Bélgica fundou instituições como o Comitê de Estudos do Alto-Congo, em 1878, para explorar comercialmente esse território, e competia com outros países europeus, como França e Portugal, pelo domínio da região.

A França foi o primeiro país europeu a propor um acordo a líderes locais do Congo, em 1880, por meio de seu representante Pierre Savorgnan de Brazza. Com auxílio de intérpretes e habitantes locais, Brazza convenceu o chefe do povo bateke, Illoh Makoko, a transformar seus domínios em um **protetorado** da França. Acreditando na promessa de obter vantagens, Makoko assinou o acordo, conhecido como Tratado Brazza-Makoko.

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

## Curadoria

*Por uma revolução africana: textos políticos* (Livro)

Frantz Fanon. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.

Os escritos reunidos nessa obra tratam do contexto histórico do final dos anos 1950 e do início da década de 1960. Alguns deles foram publicados no jornal da Frente de Libertação Nacional da Argélia. Os textos fornecem um excelente panorama das críticas construídas pelos movimentos anticoloniais, que foram fundamentais para o enfraquecimento do imperialismo.

No mesmo período, o rei Leopoldo II enviou como representante o jornalista e aventureiro britânico Henry Morton Stanley à região, a fim de garantir o domínio do território para a Associação Internacional do Congo, instituição criada em 1879 para substituir o Comitê de Estudos do Alto-Congo. Por meio dessa instituição, a Bélgica conseguiu administrar parte do Congo como uma espécie de colônia privada, explorando primeiro o marfim e, depois, a borracha. Stanley usou meios cruéis para dominar os congolezes, castigando, mutilando e assassinando os que não atingissem as metas estipuladas de produção. As tentativas de resistência eram duramente reprimidas.

Para impedir o monopólio de um país sobre importantes regiões da África e evitar conflitos armados na corrida imperialista, as potências da época negociaram tratados diplomáticos no final do século XIX e no início do século XX. Um deles foi assinado entre 1884 e 1885, na Conferência de Berlim, promovida pelo chanceler alemão Otto von Bismarck, que contou com a participação de diversos países europeus, de representantes do Império Otomano e dos Estados Unidos. As principais preocupações desses países eram garantir a liberdade de comércio na bacia do Rio Congo e de navegação nos rios Congo e Níger e estabelecer critérios para legitimar as futuras anexações do território africano pelas potências capitalistas.

Esse tratado e uma série de outros acordos firmados até o início da Primeira Guerra Mundial, em 1914, resultaram na chamada partilha da África, que foi a divisão do continente de forma **arbitrária** pelas potências capitalistas, modificando as fronteiras africanas segundo os interesses imperialistas.

Países com mais poder político, como Reino Unido e França, foram privilegiados nesses acordos, pois assumiram a administração ou o direito de influenciar vastas regiões da África. Em contrapartida, a Itália e a Alemanha, países recém-unificados, não se sentiram beneficiadas, ficando com territórios menores e menos rentáveis economicamente.

#### Arbitrário:

nesse caso, sem consultar os povos africanos nem levar em conta as histórias e o contexto social, político e cultural deles.



Congresso de Berlim, 13 de julho de 1878, pintura de Anton von Werner, 1881.

247

## Atividade complementar

A expansão imperialista se sustentava em uma ideia de civilização segundo a qual certas culturas nacionais – as da Europa dita ocidental – eram consideradas o ponto alto de um processo civilizatório milenar. A difusão dessa ideia ganhou força no século XIX e no início do século XX, no contexto do imperialismo. Com base nela, exploradores e cientistas de várias áreas passaram a catalogar vegetais, animais, objetos etc.

As coleções dos museus de história e de ciências europeus e estadunidenses – principalmente, mas também de outras partes – estão repletas de objetos deslocados de regiões como o Egito, o Oriente Médio e o “Crescente Fértil” (Turquia, Irã, Iraque etc.), a África subsaariana, a China, a Indochina (Vietnã, Laos e Camboja) e a Índia, a Grécia, o México e o Peru, além de outros lugares onde se desenvolveram culturas humanas consideradas pelos europeus como “exóticas” e em estágios “primitivos” de civilização, como as dos ameríndios da América do Sul.

Discuta com os estudantes a apropriação dos bens culturais por esses museus, promovendo um debate sobre a justiça e a necessidade da restituição desses bens aos lugares de origem ou de formas de partilha mais equânimes do conhecimento humano por diferentes instituições culturais e países.

A atividade pode contribuir para discutir com os estudantes o funcionamento da narrativa perversa do imperialismo, que atribui aos territórios dominados a incapacidade de ter e de gerir a própria memória. Desde os anos 1960, acompanhando os questionamentos pós-coloniais, propõe-se o debate sobre a devolução desses acervos constituídos pela Europa em um contexto violento de apropriação.

- Se possível, apresente aos estudantes um mapa-múndi contemporâneo e proponha-lhes que comparem a divisão política da África com a de outros continentes, nos quais prevalecem as demarcações por elementos naturais (rios, cadeias de montanhas etc.). A África herdou fronteiras artificiais estabelecidas pelas políticas imperiais.

Ao abordar a conquista dos territórios africanos por europeus e a resistência do povo ashanti, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI26**. Ao abordar impactos das ações imperialistas no continente africano, o conteúdo mobiliza a **Competência Específica de História nº 1**.

### Ampliando

Yaa Asantewaa pertencia ao poderoso clã de Ejisu, no antigo Império Ashanti. Leia, a seguir, mais fatos sobre a vida dela.

“[...] [Yaa Asantewaa] liderou um exército contra o estabelecimento dos britânicos na Costa do Ouro no período de ocupação colonial (1900-1901). Nasceu em Besease, e, junto com o irmão Kwesi, eram os únicos filhos de Nana Atta Poo (mãe) e Nana Kweku Ampoma (pai). Pelo lado materno, fazia parte do clã real de Ejisu. [...]”

Yaa Asantewaa era proprietária de uma grande e bem-sucedida fazenda em Boankra especializada em produzir cebola e amendoim. [...]

Quando, após a conquista britânica, seu neto, Kofi Tene, que reinava com o nome de Kwesi Afrane II, foi derrubado e levado para uma prisão em Serra Leoa, ela, na qualidade de guardiã e protetora do ‘trono de ouro’, o mais importante símbolo da monarquia ashanti, reuniu-se com a assembleia dos chefes e organizou uma resistência armada. A guerra ocorreu [a partir] de abril de 1900 e durou sete meses, mas o episódio só se encerrou em março de 1901, quando ela foi efetivamente presa [...]”

Yaa Asantewaa (c. 1830–1921). *Biografias de mulheres africanas* (NEAB/UFRGS). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/yaa-asantewa-c-183-1921/>. Acesso em: 7 jul. 2022.

DANI MOTA/ARQUIVO DA EDITORA



Ilustração atual representando uma boneca inspirada na rainha Yaa Asantewaa.

### Imagens em contexto!

A rainha Yaa Asantewaa tornou-se símbolo da resistência africana contra o Império Britânico e também da força feminina negra. Bonecas como a da imagem são feitas para homenagear a rainha e valorizar a força das mulheres negras.

Os vestígios materiais da guerra liderada pela rainha Yaa Asantewaa contra o Império Britânico fazem parte da memória da etnia ashanti e da memória nacional de Gana. No ano 2000, foi fundado o Museu Yaa Asantewaa, em homenagem a ela, para lembrar a resistência do povo ashanti contra as potências imperialistas.

Busto de Yaa Asantewaa, em frente ao museu a ela dedicado em Ejisu, na região ashanti, em Gana. Foto de 2016.

### Dominação e resistência

A divisão arbitrária do continente africano causou uma série de problemas internos e disputas locais. Com o estabelecimento de fronteiras traçadas sem respeito à diversidade étnico-cultural das populações locais e as divergências entre elas, os conflitos armados entre os diferentes povos africanos aumentaram significativamente. Esses conflitos foram, em muitos casos, estimulados pelos europeus, que pretendiam ampliar seus domínios. Eles utilizaram a tática de “dividir para dominar”, que impedia a união dos africanos contra os invasores.

Para conquistar os territórios africanos, os europeus utilizaram diferentes lógicas e estratégias: em muitos casos usaram a força para anexar formalmente os territórios invadidos, transformando-os em colônias; em outros, criaram formas de dependência econômica, estabelecendo áreas de influência e protetorados. Nas colônias, a administração era realizada diretamente pelos colonizadores, com perda total de soberania local. Já nos protetorados, a administração ocorria em aliança com a elite local.

Muitos povos africanos resistiram à dominação europeia. Um deles foi o ashanti, que vivia na Costa do Ouro (atual Gana). No final do século XIX, os chefes tradicionais desse povo foram depostos pelos britânicos, que tentaram impor novos líderes e cobrar pesadas indenizações por revoltas anteriores. A rainha ashanti Yaa Asantewaa não aceitou essa situação. A partir de 1890, ela liderou um poderoso exército com a participação maciça de mulheres. Com esse exército, os ashanti travaram violentas batalhas contra os britânicos, mas acabaram derrotados em 1900. Esse evento ficou conhecido como Rebelião Ashanti.

Outro exemplo de resistência foi a Rebelião Maji-Maji, ocorrida na África Oriental Alemã (atual Tanzânia), entre 1905 e 1907. Essa revolta, comandada por líderes do povo ngoni, reuniu diversas etnias africanas contra os colonizadores alemães. Os participantes da rebelião se recusaram a aceitar a tomada de suas terras, a imposição do cristianismo e o trabalho forçado nas plantações de algodão, sendo violentamente reprimidos pelas autoridades alemãs.



NONHALORWUCC BY-SA 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

248

### Curadoria

#### *Poderosas rainhas africanas* (Livro)

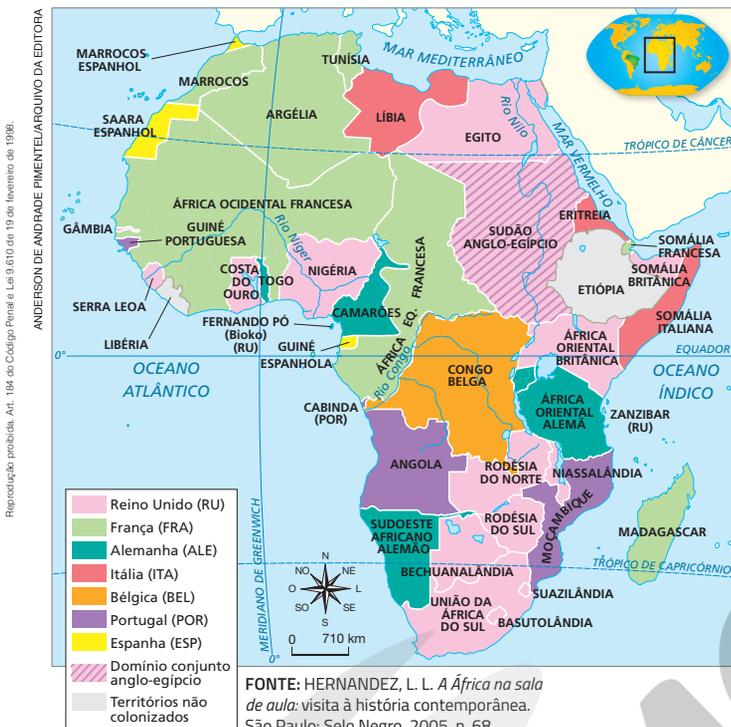
Mariana Bracks Fonseca. *Belo Horizonte: Ancestre, 2021.*

A história de Yaa Asantewaa é uma das que compõem o livro da professora de História da África da Universidade Federal de Sergipe (UFS) Mariana Bracks Fonseca. A obra é resultado das pesquisas da autora sobre o papel das mulheres nos processos históricos no continente africano, com ênfase nos espaços de poder, e apresenta a biografia de mulheres africanas poderosas, muitas vezes pouco conhecidas no Brasil, analisando suas trajetórias e estratégias de ação política e de resistência em diferentes locais e períodos.

## A dominação do Egito

A disputa colonial acirrou ainda mais a rivalidade entre os países europeus. O Egito, por exemplo, foi disputado por França e Reino Unido até 1869, quando terminou a construção do Canal de Suez. Para concluir a obra, que ligou o Mar Mediterrâneo ao Mar Vermelho, o país obteve financiamento do Reino Unido, tornando-se área de influência dos britânicos. Em 1882, para sufocar revoltas nacionalistas, os britânicos invadiram o Egito, transformando-o em um protetorado.

### O domínio estrangeiro na África – 1885-1913



#### Agora é com você!

1. Explique de que modo o imperialismo está relacionado à Segunda Revolução Industrial.
2. O que foi a AIA?
3. Os povos africanos resistiram à dominação europeia. Essa afirmação está correta? Justifique.

**Resposta do “Se liga no espaço”:** O território africano foi demarcado de acordo com os interesses das potências europeias, sem respeitar as numerosas diferenças étnico-culturais do continente. O poder político dos europeus se sobrepôs e determinou não só o tamanho das partes destinadas a cada país, como também a localização das fronteiras.



Sarcófago egípcio de c. 700 a.C., no Museu Britânico, em Londres, Reino Unido. Foto de 2019. As potências europeias se apossaram de vários objetos egípcios de alto valor cultural e com eles formaram acervos de museus como o Britânico.

RIEGER BERTRAND/HEMIS FRA/AP - MUSEU BRITÂNICO DO ANTIGO EGITO, LONDRES

#### Responda no caderno. Se liga no espaço!

Analise o mapa e responda: que elementos representados nele sugerem que o continente foi demarcado por potências europeias? Essa demarcação respeitou as diferenças étnicas e culturais dos povos africanos? Explique.

## Agora é com você!

1. Na segunda metade do século XIX, a industrialização foi ampliada do Reino Unido para outros países europeus, Estados Unidos e Japão. Com o amplo crescimento da indústria e do comércio, as potências industriais passaram a buscar novas fontes de matéria-prima e novos mercados consumidores na Ásia, na África e na América. O desenvolvimento científico que acompanhou a Segunda Revolução Industrial, estudado em capítulos anteriores, teve papel importante na justificativa das ações imperialistas.

2. A Associação Internacional Africana (AIA) foi fundada em 1876 por países europeus com o suposto objetivo de auxiliar os africanos do centro do continente, mas, na prática, funcionava como um instrumento de exploração e partilha do território pelas potências imperialistas.

3. Sim. Um dos exemplos de resistência foi o dos ashanti, que, a partir de 1890, liderados pela rainha Yaa Asantewaa e com a participação maciça de mulheres, travaram batalhas contra os britânicos, que tentavam impor líderes ao povo africano e cobrar pesadas indenizações. Os ashanti, porém, acabaram derrotados em 1900. Esse evento ficou conhecido como Rebelião Ashanti. Outro exemplo foi a Rebelião Maji-Maji, ocorrida na África Oriental Alemã (atual Tanzânia), entre 1905 e 1907. Essa revolta, comandada por líderes do povo ngoni, reuniu diversas etnias africanas contra os colonizadores alemães. Os participantes da rebelião recusaram-se a aceitar a tomada de suas terras, a imposição do cristianismo e o trabalho forçado nas plantações de algodão, mas foram violentamente reprimidos pelas autoridades alemãs.

#### Orientação para as atividades

Relembre com os estudantes o conteúdo estudado sobre a Segunda Revolução Industrial ao propor a atividade 1 do boxe “Agora é com você!”. Além disso, peça-lhes que releiam o conteúdo relacionado às atividades 2 e 3. É possível ir além do que é proposto nas atividades e relacionar os conteúdos históricos do imperialismo à situação contemporânea na África, bem como aos processos migratórios de habitantes desse continente para as antigas metrópoles.

Ao abordar a repercussão das ações imperialistas e a resistência de habitantes da China e da Índia, no século XIX e XX, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI26.

### Ampliando

No texto a seguir, Danilo Freire Duarte trata da Guerra do Ópio e dos problemas causados pela droga.

“A chamada guerra do ópio, ocorrida na primeira metade do século XIX, motivou a conscientização, pelo menos nas classes mais esclarecidas, dos problemas gerados pelo abuso dessa droga. O hábito de fumar ópio foi introduzido na China no século XVII. Contudo, somente na segunda metade do século XVIII a importação do ópio pela China foi expandida, inicialmente pelos portugueses, depois pelos franceses e finalmente pelos ingleses, quando a quantidade importada por esse país foi estimada em 10000 toneladas, movimentando 20000000 de libras esterlinas. Obviamente, o hábito de fumar ópio foi estimulado, de forma inescrupulosa, pelos interessados num comércio tão compensador. Era natural, no entanto, que o Governo Chinês se preocupasse com os efeitos resultantes dessa importação exagerada, fato que culminou com o edito publicado em 1800, que proibia a importação de ópio.

Como parte do controle proposto, foi destruído um depósito de ópio pertencente à Companhia das Índias Ocidentais. Esse ato precipitou a ‘guerra do ópio’ entre a Inglaterra e a China, sendo esta última derrotada. Com a celebração do Tratado de Nanquim, Hong Kong foi cedido à Inglaterra e alguns portos foram abertos ao comércio europeu e norte-americano. Em 1858, ainda como consequência do Tratado de Nanquim, o comércio do ópio foi legalmente admitido.

O incentivo ao uso do ópio na China por parte do Governo Inglês provocou reações na própria Inglaterra, onde foi criada a *Society for the Suppression of Opium Trade*, sob a Presidência do Conde Shaftesbury. Essa sociedade promoveu várias reuniões com o objetivo de protestar contra o incentivo ao perigoso hábito de fumar ópio. [...]

DUARTE, D. F. Uma breve história do ópio e dos opioides. *Revista Brasileira de Anestesiologia*, Rio de Janeiro, v. 55, n. 1, p. 138-139, fev. 2005.

## Imperialismo na Ásia

No fim do século XVIII, o interesse dos europeus pelo continente asiático já era antigo. Desde o final do século XV, eles exploraram, por exemplo, produtos da Índia, como especiarias, seda e madeira.

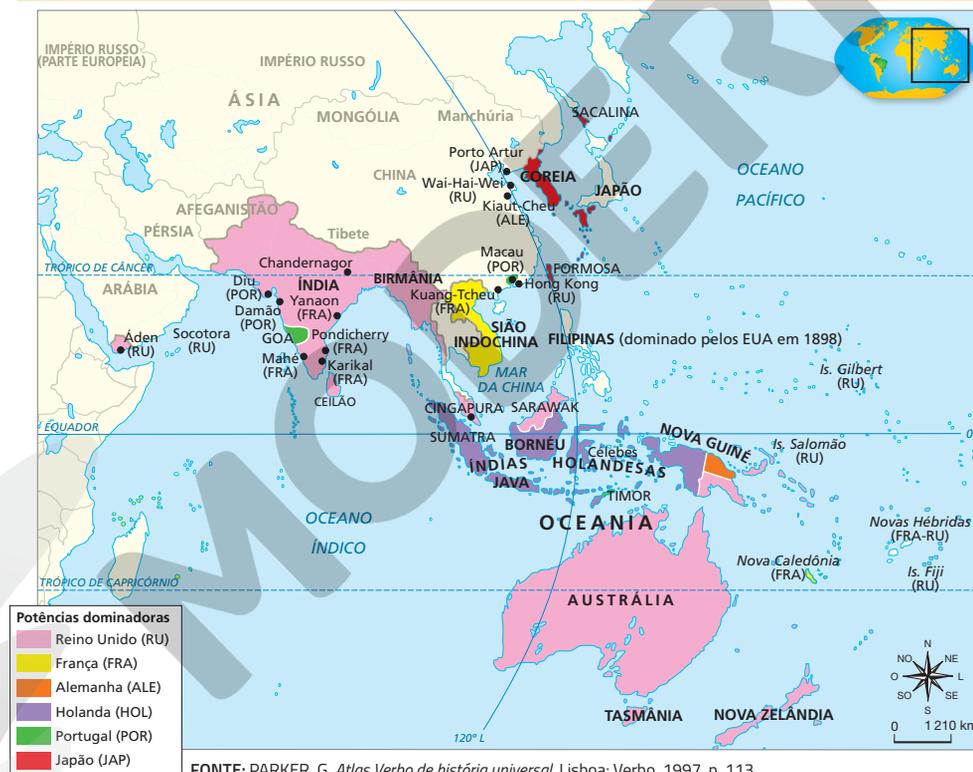
Naquele período, os portugueses se apossaram de territórios indianos, como Goa, Damão e Diu, e de outras regiões da Ásia, como Macau, na China, e parte do Timor, na Indonésia. Os espanhóis, por sua vez, tomaram o território correspondente ao das atuais Filipinas, enquanto os holandeses se concentraram em Java e Sumatra, na Indonésia.

### O caso da Índia

A partir das últimas décadas do século XVIII, com a corrida imperialista, o interesse dos europeus pelo continente asiático aumentou. Naquela época, a então Grã-Bretanha exercia forte influência sobre a Índia. Por meio da atuação da Companhia das Índias Orientais, os britânicos firmaram acordos com integrantes da elite local, interferindo nas leis e na cobrança de impostos e **subjugando** povos e regiões inteiras.

**Subjugar:** submeter, dominar com uso da força.

### O imperialismo na Ásia – século XIX



250

### Curadoria

#### Cultura e imperialismo (Livro)

Edward W. Said. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Alternativa às leituras materialistas clássicas sobre o imperialismo, essa obra do intelectual palestino Edward W. Said, leitor de Frantz Fanon e Michel Foucault, reúne doze ensaios sobre os conceitos de imperialismo, orientalismo, cultura e análise literária de autores como Rudyard Kipling.

A análise da charge francesa publicada em 1898 no *Le Petit Journal* contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas nº 1**. Ao abordar o nacionalismo dos boxers, o conteúdo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF08HI26.

## Tema Contemporâneo

### Transversal

Ao estudar as Guerras do Ópio, pode-se promover um debate a respeito dos efeitos sociais e individuais do abuso de drogas lícitas e ilícitas, assim como dos interesses comerciais envolvidos no comércio desses produtos no passado e no presente. Trata-se de uma oportunidade para os estudantes refletirem sobre o autocuidado, relacionando o conteúdo ao Tema Contemporâneo Transversal **Saúde**.

- Comente com os estudantes que, desde a Antiguidade, o ópio era usado como anestésico e para outros fins medicinais. Além disso, era utilizado como droga recreativa. A dependência dessa droga tornou-se, no século XIX, um problema de saúde pública em várias cidades, principalmente nas portuárias, de vários locais integrados pelas redes comerciais, que se ampliavam. Quando se tentou conter o uso da droga no Estado chinês, os britânicos reagiram porque não queriam que seus interesses comerciais fossem atingidos.

- A problemática relação entre Oriente e Ocidente fica evidente na charge, produzida em um contexto europeu imperial, na qual o mandarim foi desenhado com formas animalizadas (rosto, mãos e gestos) e o Japão foi representado por meio da figura de um samurai, e não do imperador (como seria esperado, pois a China estava sendo “dividida” por imperadores). É interessante destacar o fato de que, durante o Império Meiji (1868-1912), a figura do samurai e as tradições medievais japonesas foram proibidas pelo imperador, em uma política de modernização do país. A generalização e a valorização do senso comum são poderosos instrumentos narrativos de silenciamento do outro.

Em meados do século XIX, com a redução das tarifas alfandegárias e a concorrência dos produtos britânicos, o setor têxtil indiano foi aruinado. Isso aconteceu porque a produção local de tecidos era artesanal, e os indianos não conseguiam vender as mercadorias por um preço mais baixo que o das importadas do Reino Unido.

O domínio britânico causou indignação na população. Diante disso, soldados indianos se uniram a outros grupos descontentes e, entre 1857 e 1859, promoveram a Revolta dos Cipaios. O movimento foi violentamente reprimido pelo Império Britânico, que tomou o controle político da região e depois a incorporou a seu território.

### O caso da China

A China também foi alvo da corrida imperialista no século XIX. O Reino Unido importava dos chineses produtos como porcelana, chá e seda, que eram muito valorizados na Europa.

Os produtos britânicos, por sua vez, enfrentavam forte barreira comercial para entrar na China. Com a justificativa de abrandar as perdas com a exportação de suas mercadorias, o Império Britânico determinou a venda do ópio na China. Esse produto era uma droga viciante e proibida pelo Estado chinês.

O aumento no número de dependentes dessa droga causou vários problemas sociais e econômicos na China. Diante disso, o governo tentou aumentar as restrições ao comércio e ao uso do ópio. Com essas medidas, foram reduzidos os lucros do Reino Unido, que iniciou, em 1839, a chamada Primeira Guerra do Ópio. Com a vitória britânica em 1842, a China assinou o Tratado de Nanquim, por meio do qual teve de concordar com a abertura de cinco portos chineses ao livre-comércio e ceder aos britânicos a ilha de Hong Kong.

Os chineses continuaram tentando controlar o comércio exterior e frear o consumo de ópio, que continuava a causar problemas no país. Essa situação gerou a Segunda Guerra do Ópio, ocorrida entre 1856 e 1860, na qual a China foi novamente derrotada pelos britânicos.

Em 1900, os integrantes de um grupo nacionalista, que era conhecido pelos britânicos como *boxers*, passou a cometer uma série de atentados contra estrangeiros, iniciando a Rebelião dos Boxers. Para combatê-los foi formada uma aliança internacional entre europeus, estadunidenses e japoneses. Mesmo com o apoio do governo chinês, os boxers foram derrotados, em 1901.

Charge francesa publicada em 1898 no *Le Petit Journal*.



KHAFBINE-TAPABORSHUTTERSTOCK - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

### Imagens em contexto!

Na charge, a China foi desenhada como uma *pizza*. Os pedaços dela são disputados por personagens que representam a rainha Vitória, do Reino Unido, o kaiser Guilherme II, da Alemanha, o czar Nicolau II, da Rússia, Marianne, símbolo da França pós-revoluções liberais, e um samurai do Japão. Ao fundo, um mandarim estereotipado protesta em vão.

- O nacionalismo, movimento iniciado na Europa no período das revoluções dos séculos XVIII e XIX, fortaleceu-se nos espaços coloniais ou subordinados à tutela imperialista. A Rebelião dos Boxers, iniciada na China em 1900, as duas guerras dos bôeres na África do Sul – ocorridas, respectivamente, entre 1880 e 1881 e entre 1899 e 1902 – e a Revolta dos Cipaios, na Índia, iniciada em 1857, são exemplos de apropriação e redefinição do nacionalismo em ambientes coloniais.

## Interdisciplinaridade

Ao analisar diferentes produções artísticas, é possível desenvolver as habilidades do componente curricular arte EF69AR02 – “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço” – 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”.

- É interessante analisar com os estudantes a gravura francesa *Cochinchina e Tonkin unidas à França* destacando os elementos que indicam a suposta harmonia e proporcionalidade entre franceses e indochineses. Para isso, oriente os estudantes a perceber a simetria entre as quatro áreas da imagem. Ao traçar eixos ortogonais (dividindo a imagem ao meio nos sentidos horizontal e vertical), percebe-se que os volumes são distribuídos mais ou menos simetricamente entre os dois lados, e considerando o número dos integrantes da cena, há uma vantagem para os franceses. Nota-se, também, que há uma horizontalidade na relação equidistante que franceses e indochineses guardam das margens superior e inferior da cena, encontrando-se no mesmo nível. Com base nesses elementos, é possível apontar uma construção ideológica segundo a qual a harmonia se restabelece na “apoteose da conquista”. Chame a atenção dos estudantes, contudo, para o que parece ser uma postura de deferência do indochinês levemente curvado em frente ao militar francês.

- É possível que os estudantes tenham algum conhecimento sobre a Guerra do Vietnã, por meio do cinema e de outras produções audiovisuais. Caso já tenham obtido informação sobre esse conflito, comente com eles as conexões entre a iniciativa imperialista francesa, no século XIX, e a intervenção estadunidense decorrente da Guerra da Indochina, encerrada com a derrota francesa em 1954.

## A dominação francesa na Indochina

Outra potência europeia que consolidou seu domínio sobre o continente asiático foi a França. Na segunda metade do século XIX, os franceses conquistaram a Indochina, região correspondente à dos atuais Vietnã, Camboja e Laos. Eles incentivaram as rivalidades entre as populações locais e substituíram os governantes por representantes franceses. Além disso, exploraram a mão de obra local, sobretudo na extração de carvão e no cultivo de arroz, café e chá, e implantaram o cultivo de seringueiras para produzir látex.

A população local resistiu à dominação francesa. Em Tonkin, por exemplo, entre 1883 e 1886, os nativos enfrentaram o exército francês, que foi enviado para transformar a região em um protetorado. Mesmo recebendo o apoio da China, eles não conseguiram impedir o avanço do país invasor.

### Imagens em contexto!

As gravuras desta página foram produzidas em homenagem à vitória da França contra as tentativas de resistência da Indochina. Na imagem *Campanha Son Tay*, foi representada a dominação pelos franceses da cidade de Son Tay, em Tonkin (atual Vietnã), em 1883. Note que a violência dos soldados é ilustrada de forma positiva. Já na outra imagem, os franceses e indochineses foram representados negociando em harmonia, criando uma falsa ideia de união. Além da produção de gravuras, foram emitidas moedas para comemorar a chamada *Campanha de Tonkin*.

*Campanha Son Tay*, gravura francesa do século XIX.



*Cochinchina e Tonkin unidas à França*, gravura francesa do século XIX.

252

## Curadoria

### *Indochina* (Filme)

Direção: Régis Wargnier. França, 1992. Duração: 160 min.

O drama familiar entre a proprietária francesa de um seringal e sua filha adotiva vietnamita é atravessado pelas questões do colonialismo europeu dos séculos XIX e XX, bem como pela organização do movimento nacionalista vietnamita no século XX.

## A expansão imperialista do Japão

O continente asiático sofreu influência de outro país imperialista: o Japão. O país era governado por xoguns, líderes que concentravam os poderes políticos e militares. Durante muito tempo, a economia japonesa baseou-se na agricultura e a sociedade valorizava as tradições milenares.

Em 1853, o país foi obrigado a ceder à pressão dos Estados Unidos e abrir seus portos para o comércio, dando início a uma ampla abertura econômica. Depois disso, jovens japoneses passaram a ser enviados a universidades na Europa e nos Estados Unidos para frequentar cursos na área de tecnologia e, assim, impulsionar a industrialização do país.

Em 1868, o poder dos xoguns foi transferido ao imperador. Apoiado por uma forte reação nacionalista, o príncipe Mutsuhito Meiji assumiu o poder, inaugurando o que ficou conhecido como Era Meiji (“governo dos iluminados”), caracterizada pela ocidentalização e pela industrialização do país.

Nesse processo, empresas controladas por famílias que tinham um banco para financiar suas atividades, chamadas *Zaibatsus*, concentraram riquezas – apenas quatro companhias controlavam 32% da indústria pesada e 50% do sistema financeiro do país. Elas evitavam competir umas com as outras e eram favorecidas pelo Estado.

O Japão lançou-se, então, em uma campanha imperialista, guerreando contra a China e a Rússia em diversas ocasiões. Vencedor em todos os conflitos, o país incorporou diversos territórios na Ásia.

Desde o século XVI, o Japão invadia a Península Coreana, mas sem conseguir dominá-la. Em 1876, os japoneses conseguiram integrar a Coreia a seu império, exercendo influência política e econômica sobre a região. A anexação formal do território, contudo, ocorreu apenas em 1910.

Dados numéricos sobre as *Zaibatsus* foram retirados de: CASTRO, L. B. de. *Financiamento do desenvolvimento: teoria, experiência coreana (1950-1980) e reflexões comparativas ao caso brasileiro*. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2006. p. 69.

### Imagens em contexto!

A Era Meiji, que durou até o início do século XX, impulsionou a modernização do Japão, tornando-o uma potência mundial. A cidade de Osaka foi um dos principais centros comerciais japoneses no processo de modernização.

Vista da cidade de Osaka, no Japão. Foto de 2019.



PRASIT RODPHANALAMY/FOTORENA

253

O conteúdo trata da relação entre o processo de modernização e de industrialização do Japão e seu projeto imperialista, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da habilidade EF08HI03.

## Ampliando

O texto a seguir aborda algumas características do moderno sistema político social japonês.

“Um dos estudos de caso mais interessantes da cristalização de programas diferentes de modernidade além do Ocidente é o Japão [...], não só do ponto de vista do estudo comparativo de sociedades modernas, mas também do ponto de vista mais geral das distinções analíticas e empíricas entre as dimensões estruturais/organizacionais e culturais da atividade humana e da constituição da ordem moderna.

Enquanto, em termos puramente estruturais/organizacionais, a sociedade moderna japonesa conseguiu grandes realizações e critérios universalistas, esses critérios caminharam junto com uma orientação/ambiente fortemente imanentista e foram inseridos (*embedded*) num ambiente social particularista – uma combinação que se havia cristalizado já na Restauração Meiji.

A diferença do caso japonês vem antes do fato de que foi quase a única sociedade asiática que, sob o impacto da expansão oriental, não só se manteve independente – a Tailândia também –, mas se tornou um importante ator na nova cena internacional moderna. O Japão se tornou bastante independente ao desenvolver e promover um programa distinto de modernidade [...] que fez surgir algumas características marcantes que o diferenciaram daquele modelo; algumas formas bem distintas de lidar com o problema da relação de sua modernidade com a modernidade ocidental.”

EISENSTADT, S. N. Modernidade japonesa: a primeira modernidade múltipla não ocidental. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 1, p. 13, 2010.

## Curadoria

**Colonialismo e luta anticolonial: desafios da revolução no século XXI (Livro)**

Domenico Losurdo. São Paulo: Boitempo, 2020.

Nessa obra, o filósofo italiano Domenico Losurdo aborda temas relativos ao imperialismo, ao racismo e à dominação colonial. Trata-se de referência fundamental para refletir sobre as relações entre o colonialismo e os enfrentamentos políticos do século XXI.

Ao abordar o projeto imperialista dos Estados Unidos na América Latina no final do século XIX e no início do século XX, incentiva-se o desenvolvimento da habilidade EF08HI25.

### Ampliando

O texto a seguir amplia a discussão sobre a aplicação da Doutrina Monroe.

“[...] a expansão dos Estados Unidos para território mexicano a partir de 1848 [...] deixava claro para mexicanos e seus vizinhos caribenhos e centro-americanos que ‘a Doutrina Monroe nunca fora uma garantia contra os desígnios ambiciosos dos próprios Estados Unidos’ [...]. Na medida em que uma ‘política de hegemonia’ tornava-se ‘o complemento natural da Doutrina Monroe’ não era de se surpreender que alguns países, o México em particular, comessem a desenvolver ‘uma grande aversão à Doutrina, visto que eles normalmente a viam não a partir do aspecto que tivera em 1823 mas a partir do novo aspecto que havia sido atribuído a ela’ [...].”

Após a Guerra Mexicano-Americana de 1846, quando os Estados Unidos ampliaram grandemente seu território à custa do México, e a Guerra Hispano-Americana de 1898, quando Guam, Porto Rico e as Filipinas foram ocupados, esse novo aspecto da doutrina havia ficado bastante evidente. De forma absolutamente pouco surpreendente, ao iniciar-se o novo século, o presidente do México viu-se obrigado a declarar publicamente sua oposição à Doutrina Monroe na medida em que a mesma, de acordo com ele, ‘ataca a soberania e a independência do México e estabelece uma tutela sobre todos os países da América’ [...].”

TEIXEIRA, C. G. P. Uma política para o continente – reinterpretando a Doutrina Monroe. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 57, n. 2, p. 121-122, 2014.

## O imperialismo estadunidense na América Latina

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, os Estados Unidos adotaram uma postura agressiva de interferência política na América Latina, com base em uma lógica imperialista muito similar à europeia. A nação se projetou como branca, superior tecnologicamente e mais civilizada que as demais do continente, utilizando o argumento de que tinha de controlar vizinhos menos civilizados. Além disso, os Estados Unidos invadiram as possessões espanholas nas Filipinas, na Ásia.

### A intervenção em Cuba e no Panamá

No final do século XIX, Cuba era a maior produtora mundial de açúcar e atraía muitos investimentos estadunidenses. Além disso, localizava-se próximo ao Istmo do Panamá, porção de terra que liga a América do Norte à América do Sul.



Caricatura publicada na revista estadunidense *Puck*, de 1899.



#### Imagens em contexto!

Na caricatura, o Tio Sam, símbolo nacional dos Estados Unidos, é representado como professor de crianças mal-comportadas que simbolizam Cuba, Porto Rico, Havaí e Filipinas (sentadas em um banco, sem livros, na primeira fileira). As crianças que simbolizam os Estados Unidos são representadas bem-vestidas e calçadas, sentadas em carteiras e lendo de maneira autônoma. Parecem mais velhas que as demais. O personagem indígena foi representado longe dos outros, com o livro de ponta-cabeça. O chinês foi desenhado do lado de fora da escola. O africano, por sua vez, foi representado limpando uma janela, como se não tivesse direito de estudar.

- A caricatura publicada na revista estadunidense *Puck*, de 1899, evidencia a visão racista que norteava a relação dos Estados Unidos com os países sob sua influência. É comum a infantilização dos colonizados no discurso dos países imperialistas.

Em 1898, soldados estadunidenses e cubanos lutaram juntos contra os espanhóis pela independência de Cuba. O conflito ficou conhecido como a Guerra Hispano-Americana e foi marcado pelo ideal da Doutrina Monroe (que você estudou no capítulo 10). Com a vitória, Cuba conseguiu sua emancipação política da Espanha, mas se tornou uma espécie de protetorado dos Estados Unidos.

Para sair do país, em 1901, os estadunidenses obrigaram os cubanos a aceitar a Emenda Platt, um dispositivo, depois incorporado à Constituição Cubana, que permitia a interferência política dos Estados Unidos na ilha. Logo em seguida, forçaram a instalação de uma base naval em Guantánamo (mantida até hoje). Antes disso, os Estados Unidos enviaram tropas para Porto Rico, em 1898, e para a Nicarágua, em 1899.

Outro exemplo de intervenção dos Estados Unidos ocorreu no Panamá, que, no início do século XX, era ligado à Colômbia. O governo estadunidense tinha interesse em construir na região uma ligação entre o Oceano Atlântico e o Oceano Pacífico: o Canal do Panamá.

Diante da recusa do governo colombiano de ceder seu território, os estadunidenses incentivaram a guerra de independência do Panamá, em 1903. Em troca de apoio no conflito, o governo panameño cedeu o direito de construção do canal aos Estados Unidos.

### Imagens em contexto!

Na charge, o Tio Sam é representado observando a cena em que o então presidente dos Estados Unidos William McKinley marca com ferro quente as costas de um cubano com as iniciais U.S. (United States). No cartaz se lê: “O ferro da casa: marca registrada”.



Charge publicada em Cuba, em 1901, ironizando a Emenda Platt.

255

## Ampliando

O texto a seguir apresenta um histórico da relação conflituosa entre os Estados Unidos e Cuba.

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

Durante o governo do presidente McKinley, empossado em 1897 [...] o ‘estopim da guerra’ foi a perda do U.S.S. *Maine*, em fevereiro de 1898: enviado a Cuba para uma ‘visita de cortesia’, o navio de guerra norte-americano explodiu enquanto estava ancorado em Havana, matando 260 marinheiros.

Diante de uma enorme pressão de jornalistas e políticos belicosos e ultranacionalistas, [...] McKinley, em 11 de abril, solicitou permissão para usar armas a fim de restabelecer a ordem em Cuba.”

KARNAL, L. et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 166-168.

- Relembre aos estudantes a disputa entre franceses e britânicos pelo controle do Canal de Suez, no Egito, que facilitaria o acesso ao Oriente, dispensando o contorno da África. Com a abertura do Canal do Panamá, o objetivo era garantir uma passagem rápida que integrasse as rotas comerciais do Atlântico e do Pacífico. Entre 1914 e 1999, os Estados Unidos controlaram o canal até ele ser devolvido ao Panamá.

## Agora é com você!

1. Os projetos imperiais, tanto europeus como estadunidense, ignoraram as diferenças étnicas e as divisões políticas preexistentes nas sociedades que se desejava conquistar. Disso resultou a desestruturação das organizações e das tradições culturais locais.

2. A Rebelião dos Boxers ocorreu na China como uma forma de resistência à dominação ocidental. Em 1900, grupos nacionalistas (conhecidos como *boxers* porque praticavam artes marciais) cometeram uma série de atentados contra estrangeiros, iniciando a rebelião, que foi sufocada em 1901 por uma aliança entre europeus, estadunidenses e japoneses.

3. Ambas foram práticas imperialistas estadunidenses na América Latina. A Emenda Platt foi um dispositivo incorporado à Constituição Cubana que permitia a interferência política dos Estados Unidos na ilha. Já a Política do *Big Stick* reafirmava os preceitos de apoio dos Estados Unidos às nações americanas contra a interferência europeia e definia o país como guardião do continente, por meio de negociações ou pela força.

### Orientação para as atividades

Oriente os estudantes a seguir os procedimentos de estudo do texto-base e registro preliminar das informações. Valorize as diferenças nas respostas, mesmo nas mais simples, sugerindo, se for o caso, a reescrita tendo por fim textos mais autônomos. A atividade 1 também permite analogias com o mundo contemporâneo considerando:

- o ambiente cultural produzido pelo multiculturalismo liberal, que, se não “exotiza” integralmente as culturas da periferia, também não reconhece as assimetrias existentes;
- a continuidade da resistência ao imperialismo e da tutela de grandes potências (Estados Unidos, França, Reino Unido, Rússia e mesmo a China) sobre outros países e regiões.

**Corolário:** resultado, conclusão.

## A diplomacia do Grande Porrete

Em 1904, Theodore Roosevelt, então presidente dos Estados Unidos, lançou o chamado **Corolário** Roosevelt à Doutrina Monroe, pensamento que se consagrou como a Política do *Big Stick* (“Grande Porrete”). Reafirmava, assim, o princípio de apoio dos Estados Unidos às nações americanas contra a interferência europeia, considerando o país o guardião da América, fosse por meio de negociações, fosse por meio da força.

Desse modo, os estadunidenses se resguardavam o direito de interferir politicamente nos demais países do continente, derrubar e instaurar governos e invadir territórios. Assim como as demais nações imperialistas, eles afirmavam ter o dever de levar a civilização e o progresso a povos ou países que consideravam atrasados.

Impulsionados por essa ideia, realizaram intervenções militares em Cuba (entre 1906 e 1910), na Nicarágua (de 1909 a 1911, de 1912 a 1925 e de 1926 a 1933), no Haiti (entre 1915 e 1934) e na República Dominicana (entre 1916 e 1924). Entre 1898 e 1925, os Estados Unidos intervieram 31 vezes em nove países da América Central e do Caribe.

### Imagens em contexto!

Na imagem, o presidente Theodore Roosevelt é representado segurando um porrete e carregando uma frota naval no interior do Mar do Caribe. As nações identificadas no círculo são: São Domingo, Cuba, México, Panamá e Venezuela.

O Grande Porrete no Mar do Caribe, charge de William Allen Rogers, 1904.



### Agora é com você!

Responda no caderno.

1. Como as potências imperialistas se relacionavam com as tradições culturais dos territórios conquistados?
2. Explique o que foi a Rebelião dos Boxers.
3. Defina a Emenda Platt e a Política do *Big Stick*.

256

- A charge de William Allen Rogers fortalece o argumento segundo o qual a política dos Estados Unidos para a América se concentrava na região do Caribe, compreendido pela diplomacia do país quase como seu mar interior.
- A crescente interferência estadunidense nos assuntos latino-americanos reforçou uma tendência ao nacionalismo que vinha se estabelecendo desde a independência dos países do continente. Intensificou-se a ideia da identidade latino-americana diante dos estadunidenses, produto da ação e da reflexão de integrantes da elite letrada que divulgavam suas percepções e críticas em obras literárias, históricas e sociológicas.

## Vamos pensar juntos?

Citação retirada de: SAID, E. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 17.

O imperialismo foi praticado por países industrializados em diferentes regiões da África, da Ásia e da América. De acordo com o intelectual palestino Edward Said, todos eles afirmaram “não ser como os outros, explicaram que suas circunstâncias eram especiais, que existiam com a missão de educar, civilizar”. Com essa narrativa, criavam circunstâncias para dominar.

As ações imperialistas foram realizadas com o emprego de táticas militares, econômicas, culturais e políticas. Povos de diferentes locais reagiram a elas de diversas maneiras: por meio da valorização das tradições (língua, alimentação, vestimenta etc.) e da literatura locais, da luta pela liberdade de crença ou do embate militar. Essas reações ficaram conhecidas como anti-imperialistas ou anticoloniais.

De forma geral, elas ficaram mais populares e intensas com o passar do tempo e, a partir da metade do século XX, tornaram quase insustentável a existência de impérios declarados.

Na América Latina, por exemplo, a política intervencionista dos Estados Unidos e o processo de desenvolvimento da consciência anti-imperialista alimentaram o debate intelectual no final do século XIX e no início do século XX. Importantes pensadores latino-americanos, como o cubano José Martí, o uruguaio José Enrique Rodó e o nicaraguense Rubén Darío, escreveram textos contra o chamado Colosso ou Gigante do Norte, criando um imaginário político de contestação aos Estados Unidos. Expressões como *diplomacia do dólar*, *Tio Sam* e *Wall Street* e imagens que associavam os Estados Unidos a chacais, monstros de duas cabeças, vampiros ou águias fizeram parte da linguagem de resistência à influência estadunidense na América Latina. Em uma carta de 1895, José Martí declarou:

“Corro todos os dias o perigo de dar minha vida por meu país, e por meu dever – porque o entendo e tenho a coragem de fazê-lo – de impedir a tempo com a independência de Cuba que os Estados Unidos se estendam pelas Antilhas e caiam, com mais força, sobre nossas terras da América. O que fiz até hoje, e continuarei a fazer, é impedir [...] que Cuba se abra, por anexação dos imperialistas de lá e dos espanhóis [...]”.

Apud: FERNÁNDEZ, R. R. *Pensamiento de nuestra America: autorreflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 41.

Responda no caderno.

1. Para Edward Said, quais foram as justificativas das potências para o imperialismo?
2. O que são ações anti-imperialistas ou anticoloniais? Descreva uma das que você estudou neste capítulo.
3. Em sua carta, como José Martí apresenta sua relação com Cuba e o que ele denuncia?

257

## Vamos pensar juntos?

Nessa seção, apresentam-se formas de resistência social e cultural possíveis às intervenções de um país sobre outro. Países da América Latina reagiram de diferentes formas à política intervencionista dos Estados Unidos. Uma das maneiras de fortalecer a importância de proteger a soberania do país foi a difusão e a popularização de imagens e de termos críticos e irônicos sobre os Estados Unidos.

### Atividades

1. De acordo com o humanista Edward Said, um discurso civilizatório foi usado para tentar justificar a existência de impérios. Segundo ele, todos os impérios afirmaram “não ser como os outros” e “que suas circunstâncias eram especiais, que existiam com a missão de educar, civilizar”.

2. Ações anticoloniais e anti-imperialistas são as que se opõem à dominação imposta por um império. No capítulo, foi estudada uma série de ações empreendidas pelos habitantes locais nas áreas dominadas, como as da rainha ashanti Yaa Asantewaa e a executada pelos boxers contra o Império Britânico. Houve também ações culturais, como a dos intelectuais latino-americanos responsáveis, por exemplo, pela criação de um imaginário político contestatório aos Estados Unidos. Como *diplomacia do dólar*, *Tio Sam* e *Wall Street* e imagens que associavam os Estados Unidos a chacais, monstros bicéfalos, vampiros e águias foram popularizados e fortaleceram a crítica à influência estadunidense na América Latina. É importante destacar aos estudantes a multiplicidade de reações ocorridas cotidianamente contra a violência imperialista e a diversidade de agentes históricos e estratégias envolvidos nessas respostas.

3. No trecho da carta, Martí afirma que daria a vida por seu país, caracterizando uma relação de fidelidade, compromisso e afeto. Martí destaca a ameaça representada pelos Estados Unidos a toda a América, além de reforçar a ideia de que sempre lutaria contra a anexação de Cuba pelos imperialistas.

## BNCC

Ao tratar da visão dos latino-americanos sobre os Estados Unidos, o conteúdo da seção envolve reflexões a respeito de interpretações de época sobre a experiência histórica do imperialismo, e propõe questões de compreensão do texto citado que demandam a utilização de conteúdos desenvolvidos no capítulo, acionando, portanto, as habilidades EF08HI26 e EF08HI27, e as Competências Específicas de História nº 1 e nº 4.

Por envolver a argumentação com base nos procedimentos específicos do campo da história, o posicionamento ético em relação ao cuidado de si e dos outros e a promoção da empatia, do diálogo, do respeito aos outros e aos direitos humanos, a atividade 5 contribui para o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação Básica nº 7 e nº 9**.

## Atividades

### Organize suas ideias

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

2. Ao preencher o quadro, os estudantes podem estabelecer a estrutura a seguir.

• Nome do movimento: Rebelião Ashanti (1890-1900); local em que ocorreu: Gana; motivações: Chefes tradicionais ashanti foram depostos pelos britânicos, que tentaram impor novos líderes e cobrar pesadas indenizações por revoltas anteriores.

• Nome do movimento: Rebelião Maji-Maji (1905-1907); local em que ocorreu: Tanzânia; motivações: Os revoltosos recusaram-se a aceitar a tomada de suas terras, a imposição do cristianismo e o trabalho forçado nas plantações de algodão.

• Nome do movimento: Revolta dos Cipayos (1857-1859); local em que ocorreu: Índia; motivações: A população estava descontente com o domínio britânico, especialmente em relação aos trabalhos com tecidos.

• Nome do movimento: Guerras do Ópio (1839-1842 e 1856-1860); local em que ocorreu: China; motivações: A China se opôs à venda do ópio em seu território pelo Império Britânico.

• Nome do movimento: Revoltas de Tonkin (1883-1886); local em que ocorreu: Indochina; motivações: A população se opôs à dominação francesa.

### Aprofundando

3. a) Na tirinha são representados dois personagens (Frank e Ernest) observando uma estátua do presidente estadunidense Theodore Roosevelt. Ao lado da estátua, está escrito: "Instituto Teddy Roosevelt: 'Caminhe com suavidade e carregue um grande porrete [big stick]'", "Escola de Encanto" (com uma seta para a esquerda) e "Escola de Maldade" (com uma seta para a direita).

Continua

## Atividades

Responda no caderno.

### Organize suas ideias

1. Analise as afirmações a seguir, sobre a obra *A origem das espécies*, publicada em 1859 por Charles Darwin. Depois, no caderno, identifique as verdadeiras e as falsas.

- Inaugurou um debate sobre a história na Terra ao demonstrar que as espécies sofriam adaptações ao meio em que estavam inseridas.
- Alterou o debate sobre a evolução dos seres vivos no planeta Terra, mas manteve intocadas as discussões sobre a evolução humana.
- Foi adaptada de forma equivocada para explicar as sociedades humanas, o que deu origem ao darwinismo social.
- Serviu a economistas na elaboração de planos de desenvolvimento industrial para o Reino Unido e a França, sendo a base da Segunda Revolução Industrial.

2. No caderno, reproduza o quadro a seguir e complete-o com as características dos movimentos de resistência ao domínio imperial citados no capítulo.

Nome do movimento	Local em que ocorreu	Motivações
		Chefes tradicionais ashanti foram depostos pelos britânicos, que tentaram impor novos líderes e cobrar pesadas indenizações por revoltas anteriores.
Rebelião Maji-Maji (1905-1907)		
	Índia	
Guerras do Ópio (1839-1842 e 1856-1860)		
	Indochina	

### Aprofundando

3. Obras de arte, histórias em quadrinhos, charges e grafites, entre outros materiais com imagens, são importantes documentos históricos. Tendo em mente o contexto da política imperialista estadunidense no fim do século XIX e no século XX, analise a tirinha a seguir.



Frank e Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2003.

- Descreva a tirinha. Qual é a sátira contida nela?
- Em sua opinião, por que o autor da tirinha recorreu ao tema da Política do *Big Stick* no século XXI?

### Continuação

Nela está contida uma sátira à Política do *Big Stick*, idealizada por Theodore Roosevelt. Tal política previa negociações – daí a alusão a “suavidade” e “encanto” –, mas era balizada pela possibilidade de uso da força dos Estados Unidos contra as nações latino-americanas – por isso, a referência a “grande porrete” e “maldade”.

b) Espera-se que os estudantes percebam que as ações estadunidenses na América e sua política externa eram pautadas, em geral, por vestígios de

ações imperialistas inauguradas no século XIX. Em 2003, ano de produção da tirinha, a presidência de George W. Bush representava uma série de retrocessos nas relações dos Estados Unidos com a América Latina e com o Oriente Médio – daí a retomada do tema pelo autor da tirinha.

4. (FGV-SP – adaptado) “Fale macio e use um porrete”, dizia o presidente norte-americano Theodore Roosevelt para justificar a política externa dos EUA. A respeito da política conhecida como “Big Stick”, indique no caderno a alternativa correta:

- Significou uma medida pragmática dos norte-americanos logo após a independência, buscando superar o isolamento diplomático, ao mesmo tempo que combatia o exército britânico.
- Era o lema dos Estados do Norte durante a Guerra de Secessão, durante a qual os escravos foram libertados, como forma de enfraquecer as forças sulistas.
- Diz respeito à política norte-americana com relação à América Latina durante a Guerra Fria, quando deu apoio político e militar a diversas ditaduras militares, visando impedir o estabelecimento de regimes comunistas semelhantes ao de Cuba.
- Foi uma continuidade do expansionismo interno, marcado pela Marcha para o Oeste e pela Guerra de Secessão, que implicou nas seguidas intervenções militares norte-americanas que transformaram o Caribe em sua área de influência.
- Foi a orientação dada pelo serviço secreto norte-americano a seus agentes infiltrados na URSS e nos países da chamada Cortina de Ferro no Leste europeu.

5. O imperialismo se expressou também nos livros escritos por estadunidenses e europeus. A história do personagem Tarzan, criada por Edgar Burroughs em 1912, e a de Mogli, criada por Rudyard Kipling em 1884, são exemplos de representação dos povos e da natureza dos continentes africano e asiático nesse contexto. Houve várias adaptações dessas narrativas para o cinema e a televisão. Em 2016, foram lançadas no cinema as seguintes versões das duas histórias: *Mogli: o menino lobo* (direção: Jon Favreau; país: Estados Unidos; duração: 106 min) e *A lenda de Tarzan* (direção: David Yates; país: Estados Unidos; duração: 110 min). O professor organizará a turma em dois grandes grupos para assistir a uma delas. Depois de ver o filme, vocês deverão analisá-lo e escrever um relatório para apresentar aos colegas do outro grupo em sala de aula.

O relatório deverá conter:

- a ficha técnica e o gênero do filme;
- os fatos e a época retratados no filme;
- o nome do país em que se passa a trama;
- a caracterização dos cenários;
- a caracterização dos personagens;
- a relação entre o filme e o conteúdo estudado no capítulo.

Depois de apresentar o relatório do filme que vocês viram e analisar o relatório feito pelos colegas do outro grupo, debatam as seguintes questões:

- Que imagens dos continentes africano e asiático prevalecem nas narrativas apresentadas?
- Como essas narrativas ajudaram a justificar a dominação imperialista nesses lugares?

Classificação indicativa  
de *Mogli: o menino lobo*: 10 anos;  
de *A lenda de Tarzan*:  
12 anos.

A atividade está dividida em duas partes. Na primeira, como preparação, os estudantes devem anotar, entre outros elementos, os dados referentes à ficha técnica (direção, país, ano e duração da obra) e ao gênero (aventura, ação, animação, fantasia etc.) dos filmes, depreendendo que estes foram produzidos com base na visão ocidental sobre diferentes povos e culturas. Auxilie-os a reparar na composição das cenas, no uso da trilha sonora e das cores (geralmente quentes para valorizar exotismos ou frias para simbolizar a mata fechada e ameaçadora) para representar a natureza fantástica e inóspita em que são ambientados esses filmes. No que concerne à caracterização dos personagens, os estudantes devem ficar atentos aos gestos, às expressões, aos diálogos e às diferenças na forma de representação de europeus e não europeus. É importante que os estudantes relacionem os filmes analisados com o conteúdo estudado no capítulo: um dos cenários de *A lenda de Tarzan* é o Congo, no tempo da dominação belga. Nele, os povos africanos são representados como primitivos e a natureza como exótica e indomável. *Mogli: o menino lobo*, por sua vez, é ambientado em algum lugar da Índia Central, com destaque para a natureza assustadora, cheia de elementos mágicos. As representações fantasmagóricas da natureza, as paisagens exóticas e hostis, os povos primitivos vivendo em meio ao caos e realizando atos irracionais, em oposição aos europeus, reforçavam a imagem do outro como atrasado e incivilizado e do Ocidente como um modelo a ser seguido, justificando, ao menos no imaginário, as ações imperialistas sobre a África e a Ásia.

4. Alternativa d.

5. Essa atividade envolve noções introdutórias relacionadas a práticas de pesquisa, com destaque para a observação, tomada de notas e construção de relatórios, bem como para os procedimentos de análise documental, com foco na análise de discurso. Por meio da atividade é possível apreender as intencionalidades, as crenças, os valores e as visões de mundo presentes na construção das tramas e das narrativas fílmicas. Para compreender as questões culturais e políticas subjacentes à produção de um filme, os estudantes devem ficar atentos não só ao enredo, mas também ao autor, à estrutura, às características dos ambientes e dos personagens representados e às mensagens transmitidas. Esses elementos nem sempre são percebidos facilmente, mas a adoção de alguns procedimentos pode contribuir para facilitar a análise crítica dos filmes.

## Referências bibliográficas comentadas

**Os temas referentes às Revoluções Inglesas e ao iluminismo, como a dinastia Stuart, a Revolução Puritana, a Revolução Gloriosa, a Declaração de Direitos e a modernidade, e os temas relacionados à Revolução Industrial, como as inovações tecnológicas, o pioneirismo inglês e as lutas dos operários por direitos, foram abordados principalmente com base na bibliografia a seguir.**

ALLEN, R. *The British Industrial Revolution in global perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

- Livro que trabalha o motivo da Revolução Industrial ter ocorrido inicialmente na Inglaterra.

BOBBIO, N. *Dicionário de política*. Brasília: Editora da Unb, 1998.

- Obra que apresenta verbetes e conceitos relacionados ao universo do discurso político.

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

- O livro apresenta a apropriação de preceitos do iluminismo e a produção de uma escola renovada na Revolução Francesa.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1986.

- O autor trata, a partir de aspectos econômicos e sociais, da classe trabalhadora na Inglaterra surgida com a Revolução Industrial.

FORTES, L. R. S. *O iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

- Texto que apresenta os significados e as apropriações do iluminismo.

GOULD, S. J. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- O autor analisa a construção de teorias que desembocaram em formas de preconceito social.

HARTWELL, R. M. (ed.). *The causes of the Industrial Revolution in England*. London: Routledge, 2017.

- Obra que apresenta artigos em que são discutidos os motivos da Revolução Industrial.

HILL, C. *A Bíblia Inglesa e as revoluções do século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- O livro discute a contribuição da tradução da *Bíblia* no século XVI para as revoluções do século seguinte.

HILL, C. *A Revolução Inglesa de 1640*. 2. ed. Lisboa: Presença, 1983.

- O autor aborda nesse livro os antecedentes e os efeitos das revoluções inglesas.

HOBBSBAWM, E. J. *As origens da Revolução Industrial*. São Paulo: Global, 1979.

- O texto apresenta as origens econômicas e comerciais da Revolução Industrial.

HOBBSBAWM, E. J. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

- Obra composta por ensaios que refletem sobre o ofício do historiador a partir de temas que discutem, por exemplo, o desenvolvimento econômico e da classe operária.

IGLÉSIAS, F. *A Revolução Industrial*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

- Texto que apresenta a história da Revolução Industrial.

LOCKE, J. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

- Nesse texto são tratados alguns pontos essenciais da concepção política de John Locke.

PINCHBECK, I. *Women workers in the Industrial Revolution*. London: Routledge, 2004.

- Obra realizada com base em extensa pesquisa documental a respeito do trabalho das mulheres na agricultura, no comércio e na indústria.

ROUSSEAU, J. J. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

- O texto trata do contrato social, que seria um acordo entre indivíduos para garantir a estrutura e o funcionamento da sociedade.

SMITH, A. *A riqueza das nações*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

- Obra que apresenta temas da ciência econômica, como: mercado, acúmulo de riqueza e divisão do trabalho.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. 12. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2012. v. 1.

- Livro que apresenta uma reflexão sobre a sociedade inglesa do final do século XVIII.

VOLTAIRE, F. *Cândido, ou o otimismo*. São Paulo: Penguin Companhia, 2012.

- Obra que critica a filosofia do pensador Gottfried Leibniz.

VOLTAIRE, F. *Cartas filosóficas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- Texto que apresenta uma espécie de síntese do liberalismo moderno.

**As reflexões sobre a formação dos Estados Unidos da América, da colônia à formação da nação no século XIX, des-**

**tacando as questões sociais do país nesse período, foram baseadas especialmente nas obras listadas a seguir.**

ARMITAGE, D. *Declaração de independência: uma história global*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

- Livro que analisa a Declaração de Independências dos Estados Unidos e a influência desse país no mundo e vice-versa.

BAILYN, B. *As origens ideológicas da Revolução Americana*. Bauru: Edusc, 2003.

- Texto que aborda as bases ideológicas da Revolução de 1776 nos Estados Unidos.

DOUGLASS, F. *Frederick Douglass: autobiografia de um escravo*. São Paulo: Vestígio, 2021.

- Autobiografia de um escravizado em que se percebe os mecanismos e estruturas das sociedades escravistas.

IZECKSOHN, V. *Estados Unidos: uma história*. São Paulo: Contexto, 2021.

- Livro que analisa os 100 primeiros anos dos Estados Unidos como nação independente.

JASANOFF, M. *Liberty's Exiles: American loyalists in the revolutionary world*. New York: Vintage Books, 2011.

- Obra que conta a história de 60 mil pessoas leais aos britânicos que fugiram dos Estados Unidos após a Revolução Americana.

KARNAL, L. *Estados Unidos: a formação da nação*. São Paulo: Contexto, 2001.

- Texto que analisa as origens dos Estados Unidos, desde o período pré-colonial até a independência.

MIDDLETON, R. *A Guerra da Independência dos Estados Unidos da América: 1775-1783*. São Paulo: Madras, 2013.

- O autor narra a Guerra de Independência 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.

WHITEHEAD, C. *The Underground Railroad: os caminhos para a liberdade*. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

- Livro que conta a história de Cora, uma escravizada, que tenta escapar pela Underground Railroad.

**O processo da Revolução Francesa, a formação do Império Napoleônico e a instalação do Congresso Nacional, assim como as reflexões sobre os nacionalismos europeus, a formação de Estados-nação, a Segunda Revolução Industrial e os movimentos sociais no século XIX, foram abordados com base principalmente nas seguintes obras.**

ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

- O autor apresenta uma problematização original olhar sobre nação e nacionalismo.

BARANOWSKI, S.; BINCOLETTI, F. B. *Império nazista: o imperialismo e o colonialismo de Bismarck a Hitler*. São Paulo: Edipro, 2014.

- Livro que analisa a história alemã entre 1871 e 1945.

FLORENZANO, M. *As revoluções burguesas*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

- Obra que apresenta como se criaram os instrumentos institucionais que permitiram que a burguesia tivesse a hegemonia política no mundo contemporâneo.

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

- Dicionário que, por meio de verbetes, conta a história da Revolução Francesa.

GRESPLAN, J. *Revolução Francesa e iluminismo*. São Paulo: Contexto, 2003.

- Livro que analisa a pluralidade de interpretações sobre a Revolução Francesa e o iluminismo.

HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

- Obra que analisa os impactos da Revolução Francesa e da Revolução Industrial inglesa no mundo contemporâneo.

HOBBSAWM, E. J. *A era do capital: 1848-1875*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

- O autor trata do capitalismo industrial e da cultura burguesa.

HUNT, L. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

- Livro que investiga a formação do conceito de direitos humanos a partir da análise de três documentos históricos.

MORAES, L. E. de S. *História contemporânea: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Contexto, 2017.

- Livro que aborda o impacto de inovações sociopolíticas e tecnológicas do século XIX na construção do mundo contemporâneo.

MORTON, A. L.; TATE, G. *O movimento operário britânico*. Lisboa: Seara Nova, 1968.

- Obra que trata da história do movimento operário e proletário britânico.

PANERAI, P.; CASTEX, J.; DEPAULE, J. *Formas urbanas: a dissolução da quadra*. Porto Alegre: Bookman, 2013.

- O livro analisa a forma urbana e os tipos de construção. Nele, discute-se também a reforma urbana parisiense.

## Referências bibliográficas comentadas

THÉBAUD, F. Mulheres, cidadania e Estado na França do século XX. *Tempo*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 119-135, 2000.

- Artigo que trabalha o tema da cidadania no contexto francês, apresentando os direitos políticos conquistados pelas francesas entre 1944 e 1945.

WOLLSTONECRAFT, M. *Reivindicação dos direitos das mulheres*: o primeiro grito feminista. São Paulo: Boitempo, 2016.

- Texto que é considerado um dos documentos fundadores do feminismo.

**A circulação de ideias iluministas em Portugal e na América portuguesa e os movimentos emancipacionistas na colônia portuguesa, bem como o impacto das Reformas Bourbonicas na América espanhola e os processos de independência da América Latina, com seus múltiplos atores sociais, foram abordados com base principalmente nas seguintes obras.**

BETHELL, L. (org.). *História da América Latina*. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial do Estado; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2001. v. 3.

- O volume analisa a derrocada dos espanhóis e portugueses nas suas colônias na América e a formação dos países independentes.

CAÑIZARES-ESGUERRA, J. *Como escrever a história do Novo Mundo*: historiografias, epistemologias e identidades no mundo atlântico do século XVIII. São Paulo: Edusp, 2011.

- O autor apresenta uma discussão sobre história, questionando as fontes utilizadas para fazer a história da América.

CHIARAMONTE, J. C. *Cidades, províncias, estados*: origens da nação argentina (1800-1846). São Paulo: Hucitec, 2009.

- Obra que estuda a formação da nação argentina.

GERBI, A. *Novo Mundo*: história de uma polêmica (1750-1900). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

- Obra que trata da visão dos europeus sobre a América e do processo de formação da identidade dos americanos.

GOUVÊA, M. de F. S. *Revolução e independências*: notas sobre o conceito e os processos revolucionários na América espanhola. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 275-294, 1997.

- A autora aborda o conceito de revolução e analisa os movimentos de independência da América Espanhola.

NOVAIS, F. A.; SOUZA, L. de M. e S. (org.). *História da vida privada no Brasil*: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 1.

- Volume que trabalha a história da vida privada e do cotidiano na América desde a chegada dos portugueses na colônia até a vinda da corte para o Rio de Janeiro.

JAMES, C. L. R. *Os Jacobinos negros*: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2000.

- Obra que narra a insurreição de escravizados que expulsou os colonizadores franceses de São Domingos (atual Haiti).

MAXWELL, K. *A devassa da devassa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

- Livro que trata da Inconfidência Mineira.

MAXWELL, K. *Conjuração Mineira*: novos aspectos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 4-24, ago. 1989.

- Artigo que trata da conjuntura e do contexto da conjuração mineira.

PAMPLONA, M. A.; MÄDER, M. E. (org.). *Revoluções de independências e nacionalismo nas Américas*: Nova Espanha. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

- Livro com uma série de artigos que versam sobre identidade política coletiva e identidade nacional no continente americano.

PRADO, M. L. C. *América Latina no século XIX*: tramas, telas e textos. São Paulo: Edusp; Bauru: Edusc, 1999.

- Livro de ensaios sobre a história da América Latina a partir da cultura e das idéias políticas.

PRADO, M. L. C. *Em busca da participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 12, n. 23/24, set. 1991/ago. 1992.

- Texto que apresenta a história da participação das mulheres nas lutas pela independência.

PRADO, M. L. C.; PELLEGRINO, G. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014.

- Livro que trata da história da América Latina a partir da crise dos domínios coloniais no continente.

PRIORE, M. del. *Histórias da gente brasileira*. São Paulo: Leya, 2016. v. 1.

- A autora aborda a história do Brasil a partir da narrativa de histórias de pessoas comuns.

QUIZA, M. J. M. *Sufragismo y feminismo en Europa y América (1789-1948)*. Madrid: Síntesis, 2018.

- Obra que aborda a conquista do voto pelas mulheres.

**A transferência da Corte portuguesa para o Brasil, a constituição do Rio de Janeiro no início do século XIX, o governo joanino (1808-1821), a Revolução Liberal do Porto e o processo de independência do Brasil, o Primeiro Reinado, o período regencial e o Segundo Reinado foram analisados especialmente com base nas seguintes obras.**

CARVALHO, J. M. de. *A formação das almas*: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- O autor analisa por meio de imagens mitos de origem durante a implantação do regime republicano.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil*: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- Livro que narra a história da cidadania no Brasil.
- CHALHOUB, S. *A força da escravidão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- Obra que analisa a experiência dos negros livres e libertos no Brasil durante o Segundo Reinado.
- CHIAVENATTO, J. J. *A guerra contra o Paraguai*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- Nessa obra, o autor trata da história da guerra do Brasil contra o Paraguai.
- DOLHNIKOFF, M. *O pacto imperial*. São Paulo: Globo, 2005.
- A autora aborda a construção do Estado nacional brasileiro.
- DORATIOTO, F. *Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- Obra que analisa as origens e a dinâmica militar da Guerra do Paraguai.
- FARIAS, E. K. V. de. *Maria Felipa de Oliveira: heroína da independência da Bahia*. Salvador: Quarteto, 2010.
- Livro que narra a história de uma mulher negra que lutou pela independência baiana, Maria Felipa de Oliveira.
- FIGUEIREDO, L. *História do Brasil para ocupados*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.
- Obra apresenta uma abordagem sobre 500 anos de história do Brasil.
- GRINBERG, K.; SALLES, R. *O Brasil imperial: 1831-1870*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. v. II.
- Volume que narra a história do Brasil no contexto do período imperial.
- JANOTTI, M. de L. Balaíada: construção da memória histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, 2005.
- O artigo apresenta a história e a construção da memória sobre a Balaíada.
- JURT, J. O Brasil: um Estado-nação a ser construído. O papel dos símbolos nacionais, do Império à República. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 482-483, dez. 2012.
- Texto que analisa o papel dos símbolos na construção dos Estado nacional brasileiro.
- MARTINS, A. L. *O trabalho nas fazendas de café*. São Paulo: Atual, 1994.
- A autora aborda o trabalho nas fazendas de café na época do Brasil Império.
- MARTINS, J. de S. *O cativo da terra*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- O autor analisa o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre.
- MOTA, C. G. (org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)*. São Paulo: Senac, 2000.
- Livro que propõe uma abordagem abrangente da história do Brasil, do passado colonial à contemporaneidade.
- NEVES, L. M. P.; MACHADO, H. F. *O Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- Livro que conta a história do império no Brasil.
- OLIVEIRA, J. P. de; LEAL, L. A. P. *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- Obra composta por ensaios sobre a história da capoeira no Brasil.
- PINTO, A. F. M. *Fortes laços em linhas rotas: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX*. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- Tese que estuda as experiências de homens negros, livres, letrados e atuantes na imprensa na segunda metade do século XIX.
- REIS, J. J. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- Obra que analisa o cotidiano, a organização dos malês e o contexto histórico da Revolta dos Malês.
- REZUTTI, P. D. *Leopoldina: a história não contada: a mulher que arquitetou a Independência do Brasil*. São Paulo: Leya, 2017.
- Biografia que conta a história de Leopoldina e o papel político desempenhado por ela.
- SCHWARCZ, L. M. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- Obra que apresenta a biografia de dom Pedro II.
- SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos S. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- Livro com 50 textos produzidos por especialistas no tema da escravidão.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- A obra apresenta uma abordagem abrangente para tratar da história do Brasil.
- SLEMIAN, A.; PIMENTA, J. P. G. *A corte e o mundo: uma história do ano em que a família real portuguesa chegou ao Brasil*. São Paulo: Alameda, 2008.
- Nesse livro, o ano de 1808 é analisado, narrando a história do Brasil relacionada a acontecimentos mundiais.
- SOUZA, I. L. C. *A independência do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- A autora comenta nessa obra a independência do Brasil.
- SQUEFF, L. Esquecida no fundo de um armário: a triste história da Coroação de D. Pedro II. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 39, p. 105-128, 2007.
- Artigo que apresenta a trajetória do quadro inacabado *Coroação de D. Pedro II*, de Manuel de Araújo de Porto Alegre.

## Referências bibliográficas comentadas

STARLING, H. M. *Ser republicano no Brasil Colônia: a história de uma tradição esquecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

- A obra analisa o ideário republicano antes da independência do Brasil.

TOLEDO, V. V. de; LOPES, H.; BRANCATELLI, M. O. *A riqueza nos trilhos: história das ferrovias no Brasil*. São Paulo: Moderna, 1998.

- As autoras narram a história das ferrovias no Brasil, relacionando-a ao desenvolvimento econômico do país.

**Os temas referentes ao imperialismo, aos projetos europeus de dominação da África e às ações anti-imperialistas e anticoloniais foram estruturados com base principalmente nas obras a seguir.**

ALONSO, R. A. de M. O anti-imperialismo e os novos desdobramentos da questão nacional na América Latina nas primeiras décadas do século XX. *Pracs*, Macapá, v. 8, n. 2, p. 137-147, jul./dez. 2015.

- Artigo que apresenta a existência de novos significados para a questão nacional e o nacionalismo latino-americano.

BOAHEN, A. A. (org.). *África sob dominação colonial, 1880-1935*. Brasília: Unesco, 2010. v. VII. (Coleção História geral da África).

- O volume aborda a histórias do continente africano da ocupação europeia e da partilha colonial à invasão da Etiópia pela Itália fascista.

DAVIDSON, B. *À descoberta do passado de África*. Lisboa: Sá da Costa, 1981.

- Livro introdutório aos estudos históricos sobre o continente africano.

FERNÁNDEZ, R. R. *Pensamiento de nuestra América: autorreflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Clacso, 2006.

- O livro apresenta reflexões sobre a América e discute propostas para o continente americano.

GERWARTH, R.; MANELA, E. (org.). *Impérios em guerra: 1911-1923*. Lisboa: Dom Quixote, 2014.

- A obra apresenta uma perspectiva da Primeira Guerra Mundial, analisando os conflitos que a precederam e também os que sucederam o fim da guerra.

HERNANDEZ, L. L. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

- A autora apresenta a África contemporânea com a diversidade de culturas, processos históricos e identidades.

HOBBSAWM, E. J. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

- Obra que trata de transformações de antes da Revolução Industrial inglesa até o imperialismo, no século XX.

M'BOKOLO, E. *África negra: história e civilizações*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011.

- Obra composta por dois volumes, que analisa a história da África, desde as origens das civilizações africanas.

SAID, E. W. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- Nesse livro, o autor problematiza o "Oriente" como uma construção cultural do "Ocidente".

VALIM, P. O preço da liberdade. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 10, p. 68-71, maio/jul. 2006.

- Texto que aborda as estratégias empreendidas por membros elite para escapar da acusação de envolvimento com a Conjuração Baiana (1798).

**A seguir, estão listados alguns dos atlas e outros materiais utilizados como referências complementares para pesquisa e aprofundamento.**

*ATLAS da história do mundo*. São Paulo: Times: Folha de S. Paulo, 1995.

- Atlas que apresenta a história da humanidade desde a sua origem.

DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010.

- Nesse atlas histórico estão presentes 300 mapas do processo histórico da humanidade.

HIGELMANN, W.; KINDER, H. *Atlas historique: de l'apparition de l'homme sur la terre à l'ère atomique*. Paris: Perrin, 1992.

- Obra que apresenta mapas históricos desde o surgimento da humanidade até o século XX.

*ISTOÉ Brasil 500 anos: atlas histórico*. São Paulo: Três, 1998.

- Atlas que apresenta representações cartográficas seguidas de dados históricos sobre o país.

SILVA, K.; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

- Obra que realiza discussões teóricas e problematiza conceitos pertinentes ao campo da história.

*VAINFAS, R. Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

- Obra que, por meio de verbetes, apresenta abordagens políticas e culturais de fatos relevantes da história do Brasil colonial.

*VAINFAS, R.; NEVES, L. B. P. das. Dicionário do Brasil joanino: 1808-1821*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

- Obra lançada por conta dos 200 anos da vinda família para o Brasil e que apresenta a centralidade da cidade do Rio de Janeiro no período.

VICENTINO, C. *Atlas histórico: geral e Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011.

- Atlas histórico que tem os mapas organizados a partir dos grandes períodos da história da humanidade.



**MODERNA**



MODERNA

ISBN 978-85-16-13508-9



9 788516 135089