

Adriana Machado Dias
Keila Grinberg
Marco Pellegrini

Componente curricular: História
Ensino Fundamental – Anos Finais



JOVEM SAPIENS

HISTÓRIA

7º ANO

MANUAL DO PROFESSOR


editora scipione

Educadores e estudantes,

Este livro integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC). Seu conteúdo passou por diversas etapas avaliativas, visando a garantir a vocês livros didáticos de qualidade.

As obras destinadas aos anos finais do ensino fundamental em 2024 (e que também serão utilizadas nos anos de 2025, 2026 e 2027) terão também uma versão digital. Assim, vocês poderão utilizar seus livros no formato que preferirem. As obras digitais estarão disponíveis no Portal do PNLD, em pnld.fnde.gov.br.

Conversem com a gestão da sua escola, que poderá ajudá-los a acessar todos os livros digitais do Portal. Informações e orientações de acesso aos novos materiais digitais do PNLD podem ser acessadas no link "Livro Digital", disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>.

Para colaborar com o PNLD, todos podem enviar sugestões e ideias para o e-mail livrodidatico@fnde.gov.br. O PNLD é um patrimônio de todos nós.

O FNDE deseja um ano letivo de muitas trocas e descobertas!

JOVEM SAPIENS HISTÓRIA



Adriana Machado Dias

Bacharela e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR)
Especialista em História Social e Ensino de História pela UEL-PR
Atuou como professora de História em escolas da rede particular de ensino
Autora de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio

Keila Grinberg

Doutora em História Social pela UFF-RJ
Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ)
Professora do Departamento de História da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-RJ)

Marco César Pellegrini

Bacharel e licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR)
Atuou como professor de História em escolas da rede particular de ensino
Editor de materiais didáticos
Autor de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio

Componente curricular: História
Ensino Fundamental – Anos Finais

1ª edição
São Paulo, 2022

MANUAL DO PROFESSOR



editora scipione

“Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada”.



editora scipione

Direção executiva: Flávia Bravin

Direção de negócio: Volnei Korzenieski

Gestão editorial: Alice Ribeiro Silvestre

Gestão de planejamento: Eduardo Kruehl Rodrigues

Gestão de projeto digital: Tatiany Renó

Gestão de área: Brunna Paulussi

Coordenação de área: Felipe Vinícius dos Santos e Fabiana de Lima Oliveira

Edição: Ana Beatriz Accorsi Thomson, Rogério Fernandes Cantelli (digital)

Assistência editorial: Bianca Martins Coelho e José Rodolfo Vieira

Planejamento e controle de produção: Vilma Rossi, Camila Cunha, Adriana Souza e Isabela Salustriano

Revisão: Joyce Graciele Freitas e Nicolas Hiromi Takahashi

Arte: Claudio Faustino (ger.), Erika Tiemi Yamauchi (coord.), Ingridhi Borges (edição de arte), Daniela Cordeiro de Oliveira e JSDesign (diagramação)

Edição de imagens: Bruno Benaduce Amancio

Iconografia e tratamento de imagens: Marissol Maia (coord.), Túlio S. E. Pinto (pesquisa iconográfica) e Janaina Oliveira (tratamento de imagens)

Direitos autorais: Fernanda Carvalho (coord.), Emília Yamada, Erika Ramires e Carolyne Ribeiro

Licenciamento de conteúdos de terceiros: Érika Kanaoka

Design: Dayane Barbieri (proj. gráfico e Manual do Professor) e Camila Carmona (capa)

Fotos de capa: Anastasiia Smilian, CreativeHQ, Daniela Pelazza, Celio Messias Silva, Edilaine Barros, Wirestock Creators, Sorapop Udomsri, Cast Of Thousands, Vvoe, New Line, Zekka/Shutterstock Monalisa: Reprodução/Museu do Louvre, Paris, França

Pré-impressão: Alessandro de Oliveira Queiroz, Débora Fernandes de Menezes, Fernanda de Oliveira, Pamela Pardini Nicastro e Valmir da Silva Santos

Todos os direitos reservados por Editora Scipione S.A.

Alameda Santos, 960, 4º andar, setor 2

Cerqueira César – São Paulo – SP – CEP 01418-002

Tel.: 4003-3061

www.edocente.com.br

atendimento@aticascipione.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Dias, Adriana Machado
Jovem Sapiens História : 7º ano / Adriana Machado Dias,
Keilla Grinberg, Marco César Pellegrini. -- 1. ed. -- São
Paulo : Scipione, 2022.
(Jovem Sapiens)

Bibliografia
Suplementado pelo manual do professor
ISBN 978-65-5763-243-7 (aluno)
ISBN 978-65-5763-244-4 (professor)

1. História (Ensino fundamental - Anos finais) I. Título
II. Grinberg, Keilla III. Pellegrini, Marco César

22-2545

CDD 372.89

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2022

Código da obra CL 720551

CAE 802007(AL) / 802008 (PR)

1ª edição

1ª impressão

De acordo com a BNCC.



Enviamos nossos melhores esforços para localizar e indicar adequadamente os créditos dos textos e imagens presentes nesta obra didática. Colocamos-nos à disposição para avaliação de eventuais irregularidades ou omissões de créditos e consequente correção nas próximas edições. As imagens e os textos constantes nesta obra que, eventualmente, reproduzam algum tipo de material de publicidade ou propaganda, ou a ela façam alusão, são aplicados para fins didáticos e não representam recomendação ou incentivo ao consumo.

Impressão e acabamento



Apresentação

Vivemos atualmente em uma sociedade tecnológica, em que as transformações ocorrem com muita rapidez. Diante dessa situação, é preciso auxiliar os alunos a serem capazes de processar o grande volume de informações que recebem e convertê-lo em conhecimento. Dessa forma, eles se tornarão cidadãos capazes de analisar e interpretar criticamente a realidade e terão melhores condições de entender as transformações sociais e como elas afetam nossa vida.

Para auxiliá-lo nessa tarefa, elaboramos esta coleção. Este **Manual do professor** apresenta-se como um guia prático, com orientações e sugestões que cooperam com o trabalho docente, tendo como objetivo facilitar a abordagem dos conteúdos, tornando as aulas mais fundamentadas, atraentes e agradáveis.

Na primeira parte, este manual mostra a organização desta coleção, tanto relacionada ao livro do professor como ao livro do aluno. Na sequência, são apresentadas informações importantes sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a prática docente, além de dicas e orientações sobre diferentes estratégias pedagógicas.

Depois, são apresentados textos que discorrem sobre a importância do ensino de História, com destaque para os principais objetivos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem desse componente na coleção. Ainda nessas orientações iniciais, você tem acesso a um quadro de conteúdos e progressões com os principais conceitos e noções, habilidades, competências e temas contemporâneos transversais presentes na coleção, além de sugestões de cronograma para o ano letivo e subsídios para o trabalho com as seções **Vamos começar** e **Vamos concluir**.

Já na segunda parte, em que é apresentada a reprodução do livro do aluno, há orientações específicas para você, professor. São comentários com sugestões para o desenvolvimento dos conteúdos e para o trabalho em sala de aula, orientações a respeito das atividades, propostas de atividades complementares e avaliações, entre outros.

Desse modo, você pode promover algo significativo para os alunos e instrumentalizá-los para que adquiram mais autonomia e possam continuar seu aprendizado ao longo da vida, ajudando a construir uma sociedade mais justa e democrática.

Boas aulas!

Sumário

A estrutura da obra • V

Livro do aluno • V

Manual do professor • VIII

A Base Nacional Comum Curricular • IX

As competências da BNCC • X

Os temas contemporâneos transversais e a formação cidadã • XIII

O professor e a prática docente • XVI

O ensino interdisciplinar • XVI

A cultura de paz, a saúde mental dos alunos e o combate à violência • XVIII

As culturas juvenis • XIX

A defasagem em sala de aula • XIX

O planejamento • XXI

Práticas pedagógicas • XXI

A avaliação • XXI

A competência leitora • XXV

Metodologias ativas • XXVII

Pensamento computacional • XXXII

Práticas de pesquisa • XXXIV

Recursos didáticos • XXXVIII

Proposta teórico-metodológica da coleção • XL

Concepção de História • XL

As fontes históricas • XLI

Conceitos fundamentais para o ensino de História • XLIV

O ensino de História no Brasil • XLVII

O ensino de História e a BNCC • XLVIII

Os direitos humanos e o ensino de História • XLIX

O reconhecimento e a compreensão dos temas sensíveis • XLIX

O volume de 7º ano de História • LI

Habilidades do 7º ano de História na BNCC • LI

Quadro de conteúdos e progressões • LII

Sugestões de cronograma • LVII

Comentários e orientações – Vamos começar e Vamos concluir • LVII

Referências bibliográficas comentadas • LX

Referências bibliográficas comentadas sobre ensino de História • LXIII

Reprodução do livro do aluno • 1



A estrutura da obra



Livro do aluno

A presente coleção é composta de quatro volumes, correspondentes ao Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano). Cada volume está organizado em capítulos que apresentam temas e subtemas, desenvolvendo as competências e as habilidades da BNCC de acordo com o ano.

A seguir, apresentamos informações mais detalhadas sobre a estrutura do livro do aluno.



Vamos começar

Seção presente no início do volume com atividades propícias para verificar os conhecimentos esperados dos alunos para o aprendizado ao longo do ano letivo. Além de colaborar com essa verificação inicial de aprendizagens, algumas atividades propostas nessa seção podem contribuir com a preparação deles para exames de larga escala, como as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), feita pelos alunos do 9º ano.



Abertura do capítulo

As páginas de abertura dos capítulos têm como principais objetivos explorar o conhecimento prévio e despertar o interesse dos alunos pelos assuntos que serão abordados.

Nessas páginas, a seção **Ativamente** apresenta uma ou mais atividades que colaboram para a verificação de aprendizagens dos alunos, e algumas delas são desenvolvidas por meio de estratégias diversificadas, como as metodologias ativas. A análise das imagens propicia um momento de interação e troca de ideias entre você e os alunos.



Desenvolvimento dos conteúdos

Os conteúdos dos capítulos são organizados em temas e subtemas. Esses conteúdos são organizados em textos principais intercalados com diferentes seções e boxes, que complementam, ampliam e dinamizam o trabalho teórico.



Sujeito em foco

O principal objetivo dessa seção é mostrar aos alunos que, além dos agentes coletivos, existem pessoas que participaram ativamente do processo histórico por meio de suas ações individuais. Provavelmente, a maioria das pessoas retratadas nessa seção é pouco conhecida pelos alunos. Assim, você tem papel importante nesse momento, incentivando pesquisas sobre esses sujeitos históricos em fontes diversas e posteriores debates em sala de aula. A seção reforça a percepção de que a ação de todos os sujeitos históricos, incluindo os próprios alunos, pode contribuir para transformações sociais.



História em debate

Seção que tem como objetivo conscientizar os alunos de que o componente curricular História é um campo em constante desenvolvimento e que as narrativas sobre o passado também têm uma história.

Nessa seção, apresentamos algumas discussões recentes no campo da historiografia, além de textos de historiadores que abordam problemáticas históricas, conflitos de interpretação e revisões de temas clássicos da historiografia nacional e internacional. Para explorar de forma mais significativa o tema apresentado, são propostos aos alunos alguns questionamentos no final da seção.



Hora do tema

Seção do livro do aluno que aborda com mais profundidade os temas contemporâneos transversais propostos pela BNCC. Essa seção é enriquecida com diferentes recursos, como trechos de textos de autores diversos, acompanhados de fotografias, ilustrações, obras de arte, mapas e gráficos.

Em geral, ao final da seção há alguns questionamentos, debates ou sugestões de pesquisa que auxiliam no aprofundamento da temática discutida, contribuindo para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, incentivando-os à reflexão e à tomada de atitudes em situações que envolvem essas temáticas e buscando também a formação cidadã deles.



Dialogando com...

A proposta dessa seção é articular os conhecimentos históricos a outros campos do saber. Nela, você pode realizar trabalhos em conjunto com professores de outros componentes curriculares, a fim de contribuir para o enriquecimento do tema estudado, propiciando a compreensão dos alunos de modo abrangente.



Ao mesmo tempo...

Essa seção tem como principal objetivo proporcionar um espaço para o trabalho com a simultaneidade temporal. Ao perceber as diferentes realidades sociais que ocorrem simultaneamente, os alunos tornam-se mais aptos a compreender as relações de determinado tempo histórico.



De olho na fonte

A análise de fontes históricas de diversos tipos é o foco dessa seção. Ela apresenta aos alunos uma fonte histórica, acompanhada de sua análise, e propõe que eles realizem, posteriormente, a análise de outra fonte similar. Essa atividade envolve a mobilização de diferentes habilidades e competências, como observação, argumentação, comparação e levantamento de hipóteses, além da realização de pesquisas, da troca de ideias e da elaboração de textos, colaborando também para o desenvolvimento da empatia e da cooperação.

Boxe complementar

Nesse boxe, os alunos encontrarão informações complementares ao texto principal, que ampliam os temas desenvolvidos com o intuito de aprimorar a aprendizagem deles.



Atividades

Essa seção é composta de diferentes tipos de atividades que têm como objetivo principal desenvolver habilidades fundamentais para a compreensão dos assuntos trabalhados, além de verificar e revisar o que foi estudado. Os questionamentos sugeridos contribuem para a formação da competência leitora, visto que, para respondê-los de maneira satisfatória, os alunos precisam retomar o que foi estudado. Algumas atividades apresentam imagens e diferentes gêneros textuais acompanhados de questões de compreensão, interpretação, análise e levantamento de hipóteses. São apresentadas também propostas

de entrevistas e pesquisas individuais ou em grupo, com diversas estratégias de socialização das produções dos alunos, respeitando e promovendo as culturas juvenis. Há também propostas de debates, explorando o pluralismo de ideias sobre um mesmo assunto, o que possibilita aos alunos desenvolver a investigação científica por meio de habilidades de leitura, compreensão, argumentação e produção de textos.

É fundamental que os alunos sejam instigados a elaborar respostas com as próprias palavras, baseadas na interpretação dos assuntos trabalhados, e não produzir uma simples cópia. Os debates, quando apresentados, têm como principal objetivo estimular atitudes voltadas à socialização, à colaboração, ao respeito às opiniões dos colegas e, sobretudo, à tomada de decisões. Essa seção aparece de modo recorrente em meio à teoria e também na parte final de todos os capítulos da coleção. Todas as atividades são acompanhadas de respostas para o professor.

Vocabulário

Apresenta o significado de alguns termos que podem gerar dúvidas quanto ao sentido utilizado no capítulo. Esses termos estão destacados nos textos.

Organizando o aprendizado

Essa seção, localizada ao final de todos os capítulos, contém atividades que incentivam os alunos a estruturar uma síntese dos principais conteúdos de cada capítulo, possibilitando verificar a aprendizagem deles e possíveis defasagens suas no processo de ensino-aprendizagem. Em alguns momentos, as atividades dessa seção são abordadas por meio de estratégias de metodologias ativas, propiciando o protagonismo dos alunos nesse processo.



Vamos concluir

Seção proposta ao final de todos os volumes para retomar os conteúdos estudados e auxiliá-lo a identificar possíveis defasagens na aprendizagem dos alunos ao final do ano letivo. Essa seção permite que eles retomem os principais conteúdos estudados no livro por meio de atividades de diversos tipos, possibilitando que avaliem seu aprendizado e tirem as principais dúvidas. Além de colaborar para essa verificação de aprendizagens, algumas atividades propostas nessa seção podem contribuir para a preparação dos alunos para exames de larga escala, como as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), feita no 9º ano.



Para ir além

Seção com sugestões de livros, filmes, visitas e *sites* acompanhadas de resenhas. Essas sugestões contribuem para complementar o que foi estudado durante o ano letivo.



Referências bibliográficas comentadas

Ao final dos volumes, são apresentadas as referências bibliográficas que foram utilizadas na elaboração da coleção, acompanhadas de suas resenhas.

Os ícones



Esse ícone indica que a resposta da atividade deve ser apresentada oralmente.



Esse ícone indica que a atividade deve ser realizada em grupo.



Manual do professor

O **Manual do professor** apresentado nesta coleção é organizado em duas partes. Na primeira, localizada no início de cada volume, estão presentes as informações gerais sobre a coleção, as relações estabelecidas com a BNCC, a fundamentação teórico-metodológica, comentários e orientações sobre as seções **Vamos começar** e **Vamos concluir**, destacando as habilidades que serão avaliadas, seguidas de propostas de estratégias de remediação para possíveis dificuldades e defasagem dos alunos, entre outras informações.

A segunda parte do manual, por sua vez, contém a reprodução do livro do aluno em tamanho reduzido com algumas orientações para você e eventuais respostas de atividades e questões. Ao lado dessa reprodução, na lateral e no rodapé dessas páginas, são apresentados objetivos, justificativas da pertinência dos principais objetivos, habilidades e competências da BNCC, orientações e sugestões, que buscam subsidiar e complementar o trabalho em sala de aula.

A seguir, apresentamos informações mais detalhadas sobre a estrutura da segunda parte do manual.



Seções Vamos começar e Vamos concluir

São apresentadas as respostas das atividades que não constam na reprodução do livro do aluno por questão de espaço. Os comentários e as orientações referentes a essas seções estão na primeira parte deste manual, no tópico **Comentários e orientações – Vamos começar e Vamos concluir**.



Abertura do capítulo

Inicialmente, apresenta os **Objetivos do capítulo**, seguidos de suas **Justificativas**. Depois, os comentários orientam a explorar o recurso apresentado, a identificar os conhecimentos prévios dos alunos e a conduzir os questionamentos da seção **Ativamente**, desenvolvendo, em alguns momentos, o trabalho com metodologias ativas.

Respostas

Serão apresentadas nas laterais ou nos rodapés, sempre que houver a necessidade de indicar as respostas das atividades e questões que não constam na reprodução do livro do aluno.

BNCC

São indicadas as relações entre os conteúdos da coleção e a BNCC e elencados os temas contemporâneos transversais, as competências gerais, as competências específicas para a área de Ciências Humanas e para o componente curricular História, bem como as habilidades.



Integrando saberes

Apresenta as relações de determinados conteúdos com outros componentes curriculares, oferecendo subsídios para que seja possível planejar e realizar uma articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Esses momentos são ideais para promover a interdisciplinaridade.

Sugestão de atividade

São indicadas sugestões de atividades que você pode desenvolver com a turma para ampliar ou aprofundar os conteúdos quando oportuno.

Outros comentários e orientações ao professor

A fim de auxiliar o trabalho com o volume, além das orientações citadas anteriormente, há comentários com instruções, informações complementares, indicações das habilidades e competências da BNCC, dos temas contemporâneos transversais e sugestões que vão auxiliar na condução da aula. Apresentamos a seguir os principais elementos e assuntos que podem ser abordados nesses comentários.

Avaliação: são sugeridas propostas de atividades que têm como objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos, de acordo com o conteúdo que está sendo desenvolvido.

Metodologias ativas: são orientadas algumas atividades que possibilitam desenvolver com os alunos diferentes metodologias e estratégias ativas ao longo do volume. Essas atividades são desenvolvidas, por exemplo, nas páginas de abertura dos capítulos, na seção **Organizando o aprendizado** e em atividades que possibilitem articular a teoria com a prática, relacionando os conhecimentos adquiridos à vida cotidiana.

Pensamento computacional: algumas atividades que proporcionam a prática do pensamento computacional são orientadas para que você possa auxiliar os alunos a desenvolver diferentes processos cognitivos.

Práticas de argumentação: são orientadas e sugeridas atividades em que os alunos possam desenvolver habilidades de argumentação tanto oral como escrita, trabalhando assim o pensamento crítico, o pluralismo de ideias e as análises crítica e propositiva.

Leitura inferencial: são indicadas, em atividades que envolvem a leitura de diferentes gêneros textuais, orientações para incentivar e desenvolver a leitura inferencial nos alunos.

Práticas de pesquisa: algumas atividades que permitem desenvolver diferentes práticas de pesquisa são orientadas, com o intuito de desenvolver nos alunos noções introdutórias para realizar essas práticas.

Atividades práticas: são apresentadas orientações em atividades que envolvem, por exemplo, visitas guiadas fora do ambiente escolar, alertando sobre os cuidados necessários para garantir a integridade física das pessoas envolvidas.

Abordagem de temas diversos: são indicadas orientações de como trabalhar com os alunos dessa faixa etária algumas habilidades socioemocionais, entre elas a empatia e a cooperação, como promover a cultura de paz e o combate aos diversos tipos de violência e intolerância e abordar temas relacionados às culturas juvenis.

Textos complementares: são apresentados textos que poderão contribuir para sua formação ou ser utilizados no trabalho com os alunos.

Indicações complementares: são indicados livros, *sites* e filmes, entre outros recursos, para ampliar seus conhecimentos sobre o assunto trabalhado.



A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo organizado com o objetivo de definir as principais aprendizagens que devem ser desenvolvidas de maneira progressiva ao longo da Educação Básica. Sua concepção é baseada em princípios éticos, políticos e estéticos, com o intuito de priorizar a formação integral dos alunos.

[...]

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão inte-

lectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 14. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

Para o início desta etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais, a BNCC orienta que os professores dos diferentes componentes curriculares realizem com os alunos uma retomada dos conteúdos e conceitos desenvolvidos na etapa dos Anos Iniciais, para que esses conhecimentos sejam aprofundados e ampliados.

Nesse período da vida escolar, os alunos vivenciam uma etapa de transição – a adolescência – o que impõe muitos desafios com relação à formação de sua personalidade, do desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, precisando aprender a argumentar de maneira coerente, valorizando o respeito e a empatia pelos demais indivíduos.

Os alunos também estão inseridos em uma cultura digital em ascensão, que deve ser pouco a pouco incorporada pela escola de modo crítico e responsável. Considerando esse contexto, a BNCC, em suas orientações, procura contribuir para evitar análises superficiais, fragmentadas e imediatistas, buscando fornecer subsídios para o desenvolvimento pleno, social e pessoal dos alunos.



As competências da BNCC

Para garantir as aprendizagens essenciais na Educação Básica, a BNCC estipulou conjuntos de competências a serem alcançadas para assegurar o desenvolvimento integral dos alunos: as competências gerais, as competências específicas de área e as competências específicas dos componentes curriculares. A seguir, apresentamos os objetivos de cada um desses conjuntos de competências e o texto de cada uma delas.

- **Competências gerais** são o conjunto de competências que orientam o desenvolvimento de diferentes habilidades, atitudes e valores que auxiliarão os alunos a resolver problemas, expressar-se e desenvolver relações em sua vida cotidiana, atuando de maneira crítica e consciente no mundo.

Competências gerais da BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 9-10. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

Nesta coleção, as competências gerais são desenvolvidas ao longo dos volumes por meio dos conteúdos e das atividades propostos e nas orientações apresentadas ao professor. Além desses momentos, você pode realizar algumas atividades em sala de aula que favoreçam o trabalho com essas competências, auxiliando os alunos a desenvolver habilidades para sua vida pessoal e futuramente profissional, como pesquisas, interpretação e produções de texto, conversas e debates, análises e reflexão do contexto local, entre outras. A seguir, damos um exemplo de como o trabalho com as competências gerais é apresentado e orientado nos volumes para o professor.

Esta seção favorece o trabalho com a **competência geral 3**, pois incentiva os alunos a interpretar formas diversificadas de manifestações artísticas.

- **Competências específicas de área** são o conjunto de competências que expressam como as competências gerais se relacionam em cada área.

Competências específicas de Ciências Humanas

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 357. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

Apresentamos, a seguir, um exemplo de como o trabalho com as competências específicas de área é orientado nos volumes para o professor.

Essa proposta, ao abordar diferentes localidades em determinado período histórico, favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 5**.

- **Competências específicas do componente** são o conjunto de competências relacionadas aos conhecimentos específicos de cada componente curricular, indicando a progressão dos conhecimentos.

Competências específicas de História

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

As competências gerais são norteadoras no desenvolvimento das competências específicas de área e das competências específicas do componente curricular que mobilizam o exercício do conhecimento, exercendo por meio das habilidades a garantia de aprendizagem.

As habilidades dispostas na BNCC compõem um conjunto de ações praticadas por um componente curricular para desenvolver o conhecimento do aluno, e muitas vezes de maneira simultânea com as competências gerais e específicas. Apresentamos a seguir um exemplo de como o trabalho com as competências específicas de História e suas habilidades é indicado nos volumes para o professor.

A atividade **6** contempla a abordagem da habilidade **EF07HI10**, bem como da **competência específica de História 4**, ao apresentar duas fontes históricas contemporâneas do período da colonização da América espanhola, que tratam do mesmo tema: a escravização de povos indígenas.

Portanto, esta coleção contempla o desenvolvimento das habilidades e das competências gerais e específicas propostas pela BNCC, de modo que as habilidades do componente curricular sejam desenvolvidas de maneira contínua e progressiva, gerando identificação, transformação e construção do conhecimento, promovendo ao aluno formação integral e desenvolvimento das competências.

Os temas contemporâneos transversais e a formação cidadã

Nesta coleção, buscamos incentivar os alunos a participar de maneira cidadã na sociedade em que vivem tanto no âmbito social como no político. Para isso, eles encontrarão auxílio para compreender a cidadania como a efetivação de seus direitos e deveres básicos, de modo a combater as diversas formas de segregação e desenvolvendo a responsabilidade ética em relação à dignidade humana.

É muito importante entender bem o que é cidadania. Trata-se de uma palavra usada todos os dias, com vários sentidos. Mas hoje significa, em essência, o direito de viver decentemente.

Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento, processar um médico que tenha agido com negligência. É devolver um

produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro, índio, homossexual, mulher, sem ser discriminado. De praticar uma religião sem ser perseguido.

Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios da cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento está o respeito à coisa pública.

O direito de ter direitos é uma conquista da humanidade. [...]

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2005. p. 12-13.

Ao longo da coleção, a noção de cidadania será trabalhada de modo integrado aos temas contemporâneos transversais apontados pela BNCC. Além disso, alguns temas ganham destaque na seção **Hora do tema**, possibilitando a você desenvolver atividades que contribuem para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, incentivando-os à reflexão e à tomada de atitudes que colaboram com a formação cidadã. Conheça mais sobre esses temas a seguir.

Direitos da criança e do adolescente

A educação deve promover o respeito pelos direitos da criança e do adolescente. Em 1990, foi aprovado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), composto de leis que têm como objetivo principal dar proteção integral às crianças e aos adolescentes. Sendo assim, é importante que a escola auxilie a desenvolver a conscientização dos direitos e deveres dos alunos, a defender a dignidade humana, a priorizar e incentivar a convivência familiar saudável e a incentivar a ampliação do universo cultural das crianças e dos adolescentes.

Educação para o trânsito

Os alunos convivem diariamente com situações relacionadas ao trânsito, que é composto por pedestres, ciclistas e motoristas. É importante desenvolver nos alunos hábitos relacionados à educação no trânsito, como o respeito às regras, com o intuito de torná-los cidadãos responsáveis e capazes de refletir sobre a importância de um trânsito seguro e sustentável para conviver com respeito, empatia e cooperação em sociedade.

Educação ambiental

Na sociedade atual, tornou-se essencial falar sobre educação ambiental nas escolas, pois é imprescindível formar cidadãos que possam observar, refletir e atuar de maneira consciente buscando formas de preservar o ambiente (local e global) de maneira sustentável.

É importante que os alunos se identifiquem como parte integrante da natureza para que possam vivenciar e agir por meio de atitudes como o consumo consciente, o combate à poluição, a economia de energia, entre outras.

Educação alimentar e nutricional

Os hábitos alimentares da população tornaram-se um fator preocupante em nossa sociedade. Fatores como o alto consumo de produtos industrializados e o ritmo de vida acelerado levam a população a ter uma má alimentação. É importante que a educação contribua para a promoção de práticas de hábitos alimentares saudáveis, incentivando os alunos a avaliar e refletir sobre esses hábitos e como é possível melhorá-los.

Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso

Em nosso país, parte significativa da população tem idade igual ou superior a 60 anos. Em 2003 foi aprovado, no Brasil, o Estatuto do Idoso, com o objetivo de promover o bem-estar, o respeito e a autonomia dos idosos, buscando a integração deles na sociedade brasileira. Cabe à educação desenvolver nos alunos a consciência cidadã, incentivando-os a refletir e compreender a importância das pessoas idosas em nossa sociedade, por meio de diferentes atitudes, como a sociabilização e o compartilhamento de experiências.

Educação em direitos humanos

É essencial garantir que os direitos humanos sejam cumpridos em nossa sociedade. Para isso, cabe à educação desenvolver nos alunos noções como respeito, tolerância e empatia, que levam um indivíduo a aprender a tratar o outro com dignidade e a combater ações discriminatórias. É preciso que eles aprendam a refletir e a discutir sobre os direitos fundamentais, como saúde, educação, liberdade, igualdade e moradia, pois é um dever de todos vivenciá-los e promovê-los.

Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras

É necessário promover um ensino que permita aos alunos compreender a importância das diferentes etnias para a formação de nosso povo. A escola deve incentivar a igualdade, desenvolver práticas antirracistas e de respeito a costumes, tradições e religiões, levando os alunos a conhecer, debater e valorizar as culturas afro-brasileira e indígena.

Saúde

A prática de hábitos saudáveis deve contemplar diferentes aspectos: o físico, o psíquico e o social. Sendo assim, a escola deve levar os alunos a refletir sobre a saúde de maneira mais ampla, e não apenas abordar temas relacionados a doenças, por exemplo. É preciso fazê-los pensar nisso com base em seus hábitos diários para que sejam capazes de adotar práticas saudáveis conscientes relacionadas ao bem-estar físico, emocional e mental.

Vida familiar e social

Quando a escola propõe a educação integral dos alunos, ela deve considerar o contexto social em que eles vivem, incluindo sua convivência familiar e comunitária. Para isso, é importante que a escola respeite a diversidade étnica e cultural e conheça e considere as diferentes formações familiares, para que possa dialogar com respeito em busca de uma melhor formação para os alunos.

Educação para o consumo

Vivemos em um contexto no qual muitos indivíduos consomem o tempo todo e, em muitos momentos, de maneira desenfreada. Por conta

disso, o tema consumo tornou-se um desafio em nossa sociedade e a educação pode contribuir, incentivando os alunos a analisar criticamente o que consomem em seu dia a dia e desenvolvendo atitudes que os auxiliem a escolher de maneira consciente o que e como consumir.

Educação financeira

Podemos dizer que esse tema está diretamente relacionado à educação para o consumo, pois colabora com as tomadas de decisão dos alunos para utilizar o dinheiro de modo consciente. Nesse aspecto, cabe à escola auxiliá-los na formação de uma educação financeira, permitindo que reflitam e aprendam a tomar decisões coerentes em relação ao que consomem e desenvolvam habilidades relacionadas ao planejamento financeiro.

Educação fiscal

O cidadão deve aprender a lidar com os diferentes aspectos da economia. O trabalho com esse tema contribui para que os alunos exerçam seu papel de cidadãos conscientes em relação à aplicação e à transparência dos recursos públicos, por exemplo.

Trabalho

As relações de trabalho fazem parte do cotidiano da sociedade em que os alunos estão inseridos. Nessa etapa da Educação Básica eles começam, aos poucos, a refletir sobre sua vida futura e profissional. Sendo assim, cabe à escola auxiliá-los, proporcionando momentos em que possam refletir sobre esse assunto e a respeito de questões como o desemprego, o trabalho infantil e o trabalho análogo ao escravo.

Ciência e tecnologia

Os avanços da ciência e da tecnologia nos dias atuais têm ocorrido com muita rapidez. A educação faz parte desse contexto e precisa proporcionar aos alunos momentos em que eles possam conhecer, vivenciar e valorizar o conhecimento científico, avaliando e refletindo sobre ele de maneira crítica e consciente. A escola deve estar preparada para receber esses alunos que vivem em um mundo tecnológico e auxiliá-los na utilização correta e consciente desses recursos.

Diversidade cultural

O espaço escolar permite aos alunos relacionarem-se com diferentes modos de vida, tradições e culturas variadas, possibilitando, assim, o convívio e a discussão de questões em

sala de aula para que possam compreender, valorizar e respeitar essa diversidade e, conseqüentemente, combater o preconceito e a discriminação.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 7 jun. 2022.



O professor e a prática docente

Nos dias atuais, ser professor significa desempenhar diferentes papéis em sala de aula. Em alguns momentos, é preciso ser interlocutor; em outros, mediador; e, por vezes, ter a habilidade de ouvinte. Sabendo dessas funções como profissional e indivíduo transformador e influenciado pelo contexto que o circunda, é necessário desenvolver nos alunos habilidades e capacidades para auxiliá-los a construir o próprio conhecimento e resolver situações-problema.

Durante o trabalho docente, é preciso desenvolver os conteúdos curriculares conciliando-os à realidade próxima dos alunos. Isso tornará o ensino significativo e com mais probabilidade de compreensão, além de despertar interesse e curiosidade. Também é necessário ter empatia, identificando as diferentes maneiras de aprendizado dos alunos, compreendendo os ritmos ímpares entre eles, sem julgamentos. Uma vez colocada essa reflexão em prática, você não só permite a aproximação entre eles, mas também conquista confiança. Resultados como esses, quando alcançados, desenvolvem em sala de aula o protagonismo dos alunos em suas diferentes potencialidades individuais e coletivas.

Todo esse cenário é importante para criar condições de planejar as aulas. A prática docente passa a ser mais fluida e a troca de experiências mais constante. A leitura de mundo e a interpretação de todos os envolvidos em uma sala de aula passam a ser feitas de maneira reflexiva e significativa.

Em meio ao contexto profissional, vale ressaltar a importância da formação docente continuada, pois sempre são apresentados recursos, temas, situações-problema e novas práticas que o ajudam a melhor se desenvolver e se preparar para o dia a dia que enfrenta em meio à heterogeneidade de indivíduos, circunstâncias e atitudes.



O ensino interdisciplinar

Adquirir um conhecimento sobre determinado assunto, tema, situação-problema ou conteúdo curricular é importante, e poder conciliá-lo com diferentes contextos e temporalidades pode torná-lo mais significativo.

Trabalhar de maneira interdisciplinar pode causar inquietação entre os envolvidos, sejam eles professores ou alunos. Em relação ao docente, a proposta é feita para buscar auxílio

de outros colegas especialistas e preparar aulas diferenciadas. Já quanto aos discentes, a prática consiste em construir compreensões de maneira específica e geral. É interessante que os alunos desenvolvam as capacidades de refletir sobre as particularidades de um componente curricular e compreender sua implicância em um contexto geral.

Assim, visando proporcionar um ensino interdisciplinar com o objetivo de alcançar um aprendizado de mesma proporção, o conceito de interdisciplinaridade pode ser compreendido como:

[...] Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

[...]

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 54.

Para que isso realmente ocorra, é preciso pensar no próprio planejamento. Tendo nítido o que pretende alcançar, você pode montar um panorama de diferentes atividades que motivem os alunos a agir de maneira autônoma e, ao mesmo tempo, interativa. Essa socialização pode ocorrer realizando com a turma projetos escolares, debates, rodas de conversa ou fazendo uso de outras estratégias ativas, que primem pelo protagonismo dos alunos. A reflexão, a argumentação e o posicionamento diante das discussões, de forma respeitosa, devem ser práticas constantes no decorrer das aulas.

O trabalho interdisciplinar tem expectativas pautadas em:

- fazer relações entre conceitos de componentes curriculares considerando os objetivos de cunho geral, sem desconsiderar aqueles que são específicos de área;
- associar o contexto vivido pelos alunos com o estudo em andamento, envolvendo-os no assunto, além de proporcionar aprendizagem que cause satisfação;
- primar pela socialização ao propor trabalhos coletivos que envolvam os colegas de turma, demais colaboradores da instituição escolar e outros da comunidade próxima;
- desenvolver a interpretação, a reflexão, a argumentação, a organização de informações e o respeito aos que pensam e se posicionam de maneira diferente;
- estabelecer laços entre os profissionais de diferentes componentes curriculares, motivando a relação simbiótica entre eles.

No decorrer desta coleção, será possível observar a proposta interdisciplinar, associada à BNCC, em diferentes ocasiões. Em momentos pontuais, você terá condições de notar a interação entre componentes curriculares na seção **Dialogando com...**, em que comentários serão apresentados como sugestões de condução de leitura e interpretação de textos, por exemplo. No decorrer da coleção, as orientações trarão sugestões de quais componentes serão possíveis trabalhar. Isso não engessa a prática docente, pelo contrário, garante a você autonomia para ir além do que foi proposto.



A cultura de paz, a saúde mental dos alunos e o combate à violência

Primeiro, é oportuno definir o que de fato configura uma cultura de paz. Em 1999, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) convocou um movimento global voltado a esse tema. De acordo com o calendário da organização, o ano 2000 deveria ser reconhecido como “Ano Internacional da Cultura de Paz” e a década seguinte, a terminar em 2010, ficaria conhecida como “Década Internacional para uma Cultura de Paz e não violência para as crianças do mundo”.

Nesse contexto, a cultura de paz pode ser representada por um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida de pessoas, grupos ou nações baseados no respeito pleno à vida, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

A cultura de paz compreende uma forma de ação e posicionamento, pautada na prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação. Trata-se de um tema de extrema relevância na promoção da saúde mental dos alunos, na prevenção ao *bullying* e no combate à violência e à intolerância nas escolas.

Alvo de muitos estudos e discussões, a violência nas escolas é um tema complexo e merece um olhar atencioso e responsável. Há diversos tipos de violências produzidas no cotidiano da escola, como as interpessoais, as físicas, as psicológicas e por discriminações e preconceitos de todo tipo, desdobrando-se, entre outros, na prática do *bullying*.

A palavra ***bullying*** origina-se do termo inglês ***bully***, que designa o “valentão”, aquele que busca o poder e a dominação por meio de práticas de intimidação e violência. É a soma diária e repetida de ações violentas (físicas e emocionais), de intimidação, exclusão e humilhação que visam desestabilizar e isolar a vítima.

É imprescindível à instituição de ensino elaborar programas de combate às práticas de violência na escola e orientar professores e comunidade escolar para prevenir determinadas práticas e saber lidar com as vítimas do *bullying*.

Por meio de reflexões e sensibilizações sobre processos estruturais, coletivos e individuais, podemos criar condições para resolver conflitos. Dentro das diferentes habilidades socioemocionais, a empatia e a cooperação surgem como valores diretamente ligados ao respeito. Indiscutivelmente, por meio do exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, conseguimos promover o respeito ao próximo.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia) sugere as seguintes estratégias de promoção das habilidades socioemocionais e de combate à violência:

- promover o diálogo entre os alunos e desenvolver uma escuta atenciosa e humanizada às demandas e sugestões;
- incentivar os alunos a buscar ajuda e a denunciar, mesmo que anonimamente, casos de violência e *bullying*;
- acolher e valorizar as iniciativas dos alunos em relação ao combate ao *bullying*;
- encorajar lideranças positivas entre os alunos;
- interceder diretamente no caso de situações de *bullying* e violência.

Ao inserirmos no contexto escolar a promoção das habilidades socioemocionais, produzimos condições indispensáveis para a criação de um ambiente saudável na qual a prática do *bullying* nas instituições educacionais é efetivamente combatida e a cultura de paz pode ser desenvolvida, colaborando também com a saúde mental dos alunos.

Nesse sentido, o conhecimento histórico pode fornecer condições para combater a discriminação e a intolerância, bem como o *bullying*, ao promover a compreensão da diversidade, seja ela qual for (classe, nacionalidade, religião, etnia, geração, gênero etc.), no passado ou no presente.



As culturas juvenis

As culturas juvenis estão intrinsecamente ligadas à forma pela qual os jovens se expressam e buscam manifestar seu comportamento e sua identidade, principalmente por meio da arte, da música, do cinema, do esporte, da tecnologia, da cultura e da política. Os jovens se manifestam não somente como consumidores de bens culturais, mas também como os criadores de suas expressões.

Eles tendem a construir os próprios espaços de socialização, que se transformam em territórios culturalmente expressivos nos quais ocorre a composição de diferentes identidades. Assim, são desenvolvidos ideais de pertencimento, que envolvem fazer parte de determinado grupo.

Para abordar as culturas juvenis dentro de um projeto pedagógico, é preciso identificar e respeitar as linguagens culturais dos alunos, conhecer sua realidade sociocultural e considerá-los protagonistas das práticas educativas e da vida, respeitando e valorizando as culturas juvenis apresentadas na escola.

Ao apresentar atividades relacionadas às culturas juvenis, exploram-se os potenciais individuais nos campos pessoais e futuramente profissionais, além de incentivar os alunos na reflexão crítica de suas escolhas. O sentimento de identidade contribui para que eles desenvolvam protagonismo perante as situações do cotidiano, levando-os a definir metas, organizar-se e desenvolver estratégias para alcançá-las.



A defasagem em sala de aula

Na sala de aula, encontramos alunos que aprendem de diferentes maneiras, além do fato de nos depararmos com uma diversidade de características físicas, sociais, cognitivas e comportamentais, pois o desenvolvimento dessas características tem origem nas particularidades e experiências de cada indivíduo.

Podemos considerar que as diferenças de aprendizagem no espaço da sala de aula incentivam na construção e estruturação dos conhecimentos, pois os alunos influenciam e recebem influências do contexto histórico.

Nesse sentido, ao pensar nessas aprendizagens múltiplas, o trabalho docente junto à escola é o de entender, respeitar e valorizar os diferentes processos de aprendizagem dos alunos.

[...] À escola cabe, portanto, detectar a diversidade presente nas salas de aula e criar condições para que os conteúdos trabalhados, quando não são bem compreendidos, sejam retomados em classe com novas atividades e estratégias de ensino.

[...]

FRAIDENRAICH, Verônica. O reforço que funciona. **Nova Escola**, São Paulo, 1º out. 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/575/o-reforco-que-funciona>. Acesso em: 23 maio 2022.

Desse modo, é necessário incentivar os alunos para que tenham interesse pelos estudos e garantir que o conhecimento necessário à sua formação não seja prejudicado. Atividades instigantes e desafiadoras favorecem a aprendizagem e desmistificam a visão pessimista que alguns alunos têm dos estudos.

No contexto pós-pandêmico, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos foi muito afetado, demandando mais atenção por parte dos professores.

Por isso, para ajudar os alunos a superar suas dificuldades para que as competências e habilidades sejam desenvolvidas, as estratégias de ensino devem ser diversificadas a fim de que as lacunas do aprendizado possam ser preenchidas. Para isso, você poderá trabalhar com eles de diversas maneiras, promovendo interação, organização, flexibilidade, transformação, dinâmica, mobilidade de espaço e liberdade ao ensino. Apresentamos a seguir algumas sugestões.

- Organizar os alunos em grupo ou em círculo na sala de aula, promovendo a interação entre alunos-alunos e professor-aluno, favorecendo o ambiente para adquirir saberes por meio do diálogo.
- Propor trabalhos em grupos ou em duplas, pois permitem que os alunos ajudem uns aos outros ao compartilharem entre si experiências e conhecimentos, desenvolvendo, assim, a empatia, a autonomia e a criatividade.
- Utilizar diferentes espaços além da sala de aula, pois, dessa maneira, você pode aplicar diferentes metodologias de forma lúdica, criativa e autônoma, favorecendo uma aprendizagem significativa.
- Utilizar revistas, jogos manuais ou tecnológicos, músicas, filmes, *podcasts*, imagens, entre outros materiais como auxílio na aprendizagem dos alunos, estimulando a audição, o tato e o sentido visual, considerando que o desempenho pode ser diferente para cada recurso utilizado.
- Fazer uso de recursos digitais como *sites*, aplicativos, mídias sociais e *blogs*, pois são ferramentas atrativas e facilitadoras para a educação. Ao propor o uso delas, você deve ser o mediador do processo de aprendizagem, garantindo a segurança e a integridade dos alunos.

Ao planejar a aula, é preciso refletir sobre as defasagens da turma, visando atender às necessidades dos alunos. Para isso, é necessário planejar sua aula com base nos objetivos educacionais que pretende alcançar. Portanto, é ideal que o planejamento seja flexível para que o aluno alcance progressivamente o nível de aprendizagem. Caso não progrida, é importante que tenha reforço escolar, apoio e atendimento individualizado.



O planejamento

Planejar, no contexto escolar, consiste em direcionar o objetivo do ensino à aprendizagem do aluno. É sempre um momento desafiador para o professor e para a escola, pois envolve processos administrativos, políticos, educacionais e burocráticos que visam aperfeiçoar o ensino.

Um bom planejamento precisa considerar o papel social da escola, a diversidade cultural, os aspectos sociais da comunidade e os princípios pedagógicos para auxiliar de maneira eficaz a prática docente. O planejamento não deve ser realizado somente no início do ano letivo, mas sim no decorrer de todo o ano, pois é necessário considerar as necessidades diárias da turma e a progressão da aprendizagem dos alunos.

Assim, é importante planejar suas aulas com intencionalidade pedagógica. Para isso, é necessário analisar todos os processos que ocorrem na sala de aula e, como disse o especialista em planejamento escolar Celso Vasconcellos, em entrevista à revista **Nova Escola** (2016), “planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade, e, sobretudo, agir de acordo com essas ideias antecipadas”. Assim, você pode sempre reavaliar o planejamento ao longo do ano letivo, na intenção de atingir os objetivos propostos e desenvolver habilidades, conhecimentos e competências dos alunos.

O planejamento colabora para o estabelecimento da rotina em sala de aula. Ao planejar o ano escolar, a semana pedagógica, os projetos didáticos, os processos avaliativos e os planos de aulas, é importante considerar três aspectos essenciais.

- **Realidade:** um dos elementos importantes para o planejamento é a primeira avaliação que o professor faz da realidade da turma. Com base nessa avaliação, é possível conhecer o nível de aprendizado dos alunos para então determinar como será a prática docente.
- **Finalidade:** é preciso ter claro quais são os objetivos e as metas de ensino e como isso pode ser explorado ao longo do ano letivo.
- **Ação:** reavaliar suas ações sempre que possível, colocando em prática e ajustando os pontos definidos no planejamento.

Para planejar é preciso diálogo, uma vez que os interesses inerentes ao planejamento não são individuais, mas sim uma construção do coletivo escolar. Por meio dessa troca, são definidos os conteúdos, as estratégias didáticas, as metodologias, as propostas interdisciplinares, os recursos didáticos, entre outras ferramentas que sustentem o planejamento e garantam a organização diária para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.



Práticas pedagógicas



A avaliação

A avaliação é um instrumento para diagnosticar, analisar, sistematizar e orientar suas ações pedagógicas. Entende-se a avaliação como um diálogo contínuo entre professor e aluno, uma vez que, quando elaborada em concordância com o conteúdo ensinado, serve como critério qualitativo ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bonesi e Souza, a avaliação é definida como:

[...] um momento de repensar a prática pedagógica desenvolvida e a ela retornar com o intuito de aperfeiçoá-la e aprimorá-la, de maneira que assegure a aprendizagem progressiva e contínua de saberes pelos alunos. [...]

BONESI, Patrícia Góis; SOUZA, Nadia Aparecida de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. p. 138. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/1288.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

Dessa forma, professores e alunos participam do processo avaliativo do ensino, verificando as dificuldades, os erros e os acertos durante o percurso. Isso permite a você que tome decisões acerca do aprendizado dos alunos com base na identificação das dificuldades deles em aprender e, assim, tornar seu trabalho construtivo.

O ato de avaliar consiste em três formas de avaliação, e uma delas é a diagnóstica. Trata-se de uma sondagem do que os alunos conhecem sobre determinado conteúdo ou assunto e quais são as dificuldades que sentem na aprendizagem. Essa avaliação, em geral, costuma ser feita no início de qualquer processo, na iniciação ao conteúdo, do capítulo do livro ou de outras dinâmicas. O diagnóstico é um parâmetro para alinhar seu trabalho e aplicar conteúdos que permitem o desenvolvimento do aluno.

Também temos a avaliação formativa, que acontece durante todo o processo de ensino-aprendizagem e busca compreender e acompanhar o desenvolvimento do aluno para, então, orientá-lo em seu processo.

A Avaliação Formativa privilegia a observação do processo ensino e aprendizagem com a utilização de diversos instrumentos que podem ser utilizados para verificar o alcance dos objetivos almejados, o domínio do conhecimento, os avanços, as dificuldades em que o aluno necessita de uma nova abordagem. O erro é visto como parte integrante de uma caminhada e revela a necessidade interventiva para o aluno naquele determinado conteúdo ou em dado momento.

[...]

GAVASSI, Susana Lisboa. **Avaliação formativa**: um desafio aos professores das séries finais do ensino fundamental. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. p. 21.

Outra maneira é a avaliação somativa, que tem como finalidade avaliar as habilidades e competências que os alunos desenvolveram durante todo o processo de aprendizagem. É uma avaliação feita ao final de um ciclo, com o intuito de verificar resultados e, assim, proporcionar a reflexão e a tomada de decisões sobre suas práticas pedagógicas para que o ensino seja efetivo, sem o objetivo de classificar, mas de analisar o processo.

Todo e qualquer tipo de avaliação deve conter critérios e precisa ser apresentado aos alunos para eles poderem realizá-las, sem o propósito de classificar e excluir. Assim, os resultados do processo avaliativo devem ser analisados por você, devolvidos aos alunos e revisados com eles.

A qualidade do processo de ensino-aprendizagem também é analisada pelas avaliações de larga escala. Por isso, ao planejar todo o processo de ensino escolar, é preciso elaborar bem o planejamento e levar em consideração os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, as notas obtidas nas avaliações de larga escala anteriores e os resultados da aprendizagem do aluno, para assim promover e proporcionar ao ensino conteúdos e temáticas que ampliem o conhecimento dele e deem base para futuras avaliações educacionais de larga escala e avaliações escolares.

Nesta coleção, são sugeridas seções que podem ser utilizadas como ferramentas no processo de avaliação. A seção **Vamos começar**, por exemplo, sugere atividades para verificar os conhecimentos esperados dos alunos para o aprendizado ao longo do ano letivo, como uma avaliação diagnóstica. A seção **Organizando o aprendizado** apresenta atividades que incentivam os alunos a estruturar uma síntese das principais ideias vistas em cada capítulo, contribuindo para avaliar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando identificar e sanar possíveis defasagens na aprendizagem, como a avaliação formativa. Já a seção **Vamos concluir** é proposta ao final de todos os volumes para retomar os conteúdos estudados e auxiliá-lo a identificar possíveis defasagens na aprendizagem dos alunos ao final do ano letivo. Essa seção permite a eles que retomem os principais conteúdos estudados no livro por meio de atividades de diversos tipos, possibilitando que avaliem seu aprendizado e esclareçam as principais dúvidas, como uma avaliação somativa. Além desses momentos, neste manual, nas orientações específicas ao professor, são propostas atividades que têm como objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos, de acordo com o conteúdo que está sendo desenvolvido, colaborando para o processo de avaliação.

Além das avaliações, você pode realizar um acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, de maneira individual. Para isso, apresentamos a seguir sugestões para a estrutura de registros de acompanhamento para auxiliar no desenvolvimento deles, tanto em conteúdo como em atitudes e valores.

- Proposta para o acompanhamento dos conteúdos.

Registros avaliativos			
Aluno:	-	Turma:	-
Componente curricular:		-	
Habilidades da BNCC avaliadas	Nível de desenvolvimento		
	Sim	Não	Parcialmente
<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI04: Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados. 			
<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI17: Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo. 			
Objetivos avaliados			
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que foi o Renascimento e em qual contexto histórico ele se desenvolveu. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a passagem do mercantilismo para o capitalismo, analisando o papel da burguesia. 			
Observações			

- Proposta para o acompanhamento de atitudes e valores.

Registros avaliativos			
Aluno:	-	Turma:	-
Componente curricular:		-	
Desenvolvimento pessoal	Sim	Não	Às vezes
• É cooperativo em sala de aula?			
• Demonstra empatia com os colegas e demais pessoas?			
• Realiza as atividades com autonomia?			
• Participa de maneira colaborativa de atividades em grupo?			
• Participa das aulas com atenção?			
• É curioso e questionador?			
• Expressa-se de maneira objetiva?			
• Tem um bom convívio com as pessoas no ambiente escolar?			
Observações			

No caso específico do ensino de História, o professor pode verificar também como ocorreu a compreensão dos conceitos históricos, se o aluno conseguiu lidar ou interpretar fontes históricas se aproximando da metodologia da História, se ele contextualizou historicamente fenômenos e sujeitos, se compreendeu e valorizou a diversidade e se soube considerar a sequência e a simultaneidade temporal.

A autoavaliação

Refletir sobre o próprio desempenho é uma forma de se autoavaliar. Esse exercício é importante tanto para o aluno como para o professor, uma vez que considerar e reconhecer as falhas e os acertos é importante para que haja intervenções pedagógicas e gere responsabilidade no aluno sobre seu processo de aprendizagem.

A autoavaliação é um processo que garante tempo de qualidade às correções de atividades e conteúdos, pois se o aluno não corresponder aos objetivos da avaliação em determinado momento, no outro será preciso avaliar suas atividades com atenção. Assim, você vai se autoavaliar em sua organização, metodologia e estratégias avaliativas para garantir que o ensino seja efetivo.

O processo de autoavaliação é feito constantemente, pois a avaliação do processo desempenha um papel contínuo. Nesse sentido, acontece que todas as variações que podem acontecer no aprendizado do aluno são levadas em consideração para desenvolver uma melhor forma de apresentar os conteúdos em sala de aula.

[...]

Um processo contínuo de autoavaliação está no cerne da relação entre educadores e educandos. O estudante tenta aprender ou agir de determinada forma, mas não consegue. O professor sabe, muitas vezes, como ele poderia agir ou o que deveria aprender, mas sabe, também, que não adianta mostrar ou ensinar, porque ele deverá construir tais conceitos ou atitudes para que se constituam verdadeiramente em aprendizagens. Ambos desenvolvem processos reflexivos no sentido de buscar a melhor forma de prosseguir.

[...]

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 60.

Saber o que o professor pensa sobre o processo de aprendizagem é uma maneira de os alunos refletirem e tomarem consciência de sua autonomia e responsabilidade diante dos desafios da aprendizagem. Para fomentar a reflexão, você pode questionar os alunos em seus procedimentos e atitudes diante do desempenho em seu aprendizado, com perguntas como: “Considerando erros e acertos, em qual proporção aprendi o conteúdo?”; “As ideias compartilhadas em sala de aula foram proveitosas?”; “Qual é meu nível de compromisso com o processo de aprendizagem?”; “Em caso de dúvidas ou dificuldades em realizar uma tarefa, qual recurso utilizar como auxílio?”.

Com base nesses questionamentos, o aluno certamente transformará sua postura ao tomar consciência de seu papel diante da aprendizagem. Já você, ao analisar as respostas autoavaliativas, poderá propor a retomada do conteúdo, oferecer uma revisão por meio de um novo método ou utilizar recursos que auxiliem na aprendizagem do aluno, além de planejar a aula com base em dinâmicas e estratégias que ajudem no desenvolvimento dessa aprendizagem.

A competência leitora

De acordo com pesquisas recentes, uma parcela significativa dos brasileiros, apesar de saber ler e escrever, não consegue compreender textos mais extensos ou complexos, ou seja, não tem competência leitora de qualidade. Sabendo que a capacidade de apreender aquilo que se lê e observa é imprescindível para participar efetivamente da vida em sociedade, é importante que a escola possibilite aos alunos desenvolver estratégias de leitura contínua e atenta que os auxiliem a compreender e explorar mensagens, verbais ou não verbais, em diversos níveis de cognição. O fato de um aluno ser considerado alfabetizado não significa que ele consiga utilizar a leitura e a escrita como maneiras de se expressar.

Nesse sentido, a noção de competência leitora, especificamente, está ligada à prática de estratégias de leitura que possibilitem aos alunos explorar as mensagens (em textos, imagens, gráficos, formulários ou tabelas, por exemplo) em diversos níveis de cognição, o que viabiliza a interpretação e a compreensão para uma leitura mais crítica e autônoma, além da construção de novos saberes.

A prática da leitura é importante para ampliar o vocabulário dos alunos e, consequentemente, torná-los mais seguros para desenvolver suas habilidades de comunicação oral e escrita. Ao desenvolver a competência leitora, eles estabelecem mais facilmente relações entre os diversos assuntos que fazem parte de seu repertório cultural. Nesse sentido, é importante a criação de estratégias de leitura que permitirão aos alunos:

[...]

- Extrair o significado do texto, de maneira global, ou dos diferentes itens incluídos nele.
- Saber reconduzir sua leitura, avançando ou retrocedendo no texto, para se adequar ao ritmo e às capacidades necessárias para ler de forma correta.
- Conectar os novos conceitos com os conceitos prévios que lhe permitirão incorporá-los a seu conhecimento.

[...]

SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão de texto no Ensino Fundamental e Médio. In: TEBEROSKY, Ana *et al.* **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 36-37.

Além dos elementos citados, ao realizar a leitura o aluno pode desenvolver outras habilidades, como levantar hipóteses sobre o assunto, aprender a localizar informações, fazer inferências e argumentar.

Ao fazer uma leitura inferencial, o aluno interpreta um texto buscando compreender aspectos implícitos que possam auxiliá-lo a chegar às próprias conclusões. Essa estratégia possibilita ao leitor ir além do que leu, permitindo a ele a construção e/ou reconstrução do conhecimento por meio da interação e do diálogo com o texto.

A leitura também permite ao aluno obter informações sobre determinado assunto e identificar e conhecer diferentes opiniões e argumentos. Esses elementos vão auxiliá-lo a se expressar e argumentar, tanto de maneira oral como escrita.

Além da leitura, a escrita deve ser constantemente incentivada. A produção de textos incentiva os alunos a pensar criticamente e a refletir sobre aquilo que estão escrevendo.

[...]

Num mundo como o atual, em que os textos estão por toda a parte, entender o que se lê é uma necessidade para poder participar plenamente da vida social. Professores como você têm um papel fundamental nessa tarefa [...]. Independentemente de seu campo de atuação, você pode ajudar os alunos a ler e compreender diferentes tipos de texto, incentivando-os a explorar cada um deles. Pode ensiná-los a fazer anotações, resumos, comentários, facilitando a tarefa da interpretação. Pode, enfim, encaminhá-los para a escrita, enriquecida pelos conhecimentos adquiridos na exploração de livros, revistas, jornais, filmes, obras de arte e manifestações culturais e esportivas.

[...]

RATIER, Rodrigo. O desafio de ler e compreender em todas as disciplinas. **Nova Escola**, São Paulo, Abril, 12 jan. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1535/o-desafio-de-ler-e-compreender-em-todas-as-disciplinas/>. Acesso em: 31 maio 2022.

Para auxiliar no processo de formação de leitores autônomos com base na leitura de textos e imagens, é importante selecionar temas relevantes e interessantes à faixa etária dos alunos, escolher textos verbais com vocabulário e extensão adequados, apresentar ao aluno o objetivo das leituras e orientar como a leitura deverá ocorrer: silenciosamente, guiada, em grupo etc.

Ao longo desta coleção, o desenvolvimento da competência leitora é constantemente estimulado por meio da utilização de recursos textuais e imagéticos diversificados, aumentando a autonomia dos alunos e tornando-os sujeitos mais ativos no próprio aprendizado. Para favorecer a análise desses recursos, são propostas questões de interpretação no livro do aluno, além de sugestões de questões de análise nas orientações ao professor. No campo da História, a competência leitora é imprescindível para a interpretação das fontes históricas e a sistematização e organização das ideias históricas em forma de escrita.

[...]

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. [...]

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988. p. 173.



Metodologias ativas

A prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, diferentes tipos de ações necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor. Muitas dessas práticas abrem caminho para refletir sobre a dimensão criativa de sua atividade em sala de aula.

No contexto das práticas metodológicas há estratégias ativas, que podem ser aplicadas em sala de aula e que buscam desenvolver a autonomia e o protagonismo dos alunos em sua trajetória educativa.

No ambiente escolar, a metodologia ativa é um processo educacional que encoraja os alunos a ter uma postura ativa e responsável diante da aprendizagem.

Podemos citar como principais características das metodologias ativas:

- o aprendizado por meio de situações e problemas reais;
- o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem;
- o professor como guia/orientador;
- um ambiente mais dinâmico, integrando lazer e estudo.

Nesta coleção, serão propostas atividades nas quais se sugere o uso das seguintes metodologias ativas.

Escrita rápida (*Quick writing*)

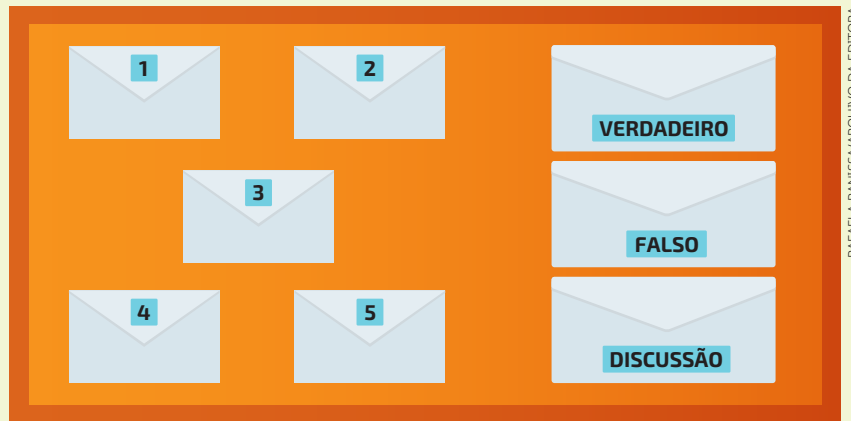
Essa estratégia consiste em fazer que os alunos escrevam rapidamente, em no máximo 5 minutos, uma resposta a uma pergunta ou uma frase curta. Essa proposta oferece aos educadores a oportunidade de avaliar o raciocínio dos alunos e a fluência na escrita.

Para trabalhar a escrita rápida, sugere-se definir o conteúdo ou o tema a ser estudado. Na sequência, é entregue um pedaço de uma folha de papel sulfite para cada aluno, com uma pergunta sobre o que foi estudado, e solicitado a eles que escrevam a resposta, disponibilizando no máximo 5 minutos para essa escrita. Em seguida, são recolhidos os papéis, que são fixados na lousa para com a turma as produções, discutindo a compreensão dos alunos a respeito do conteúdo.

Jogo pedagógico • verdadeiro, falso ou discussão

O jogo pedagógico busca propor desafios que expandam o conhecimento e incentivem o interesse por meio de uma atividade lúdica, promovendo o engajamento entre os alunos. Essa é uma estratégia valiosa no processo de educação porque, além do aspecto cognitivo, busca promover a interação social, o desenvolvimento da argumentação e a apropriação de regras sociais.

Essa estratégia pode ser realizada utilizando tabuleiros. Nesses tabuleiros devem estar colados oito envelopes, organizados como na imagem a seguir.



Fonte: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 74.

Nos envelopes numerados, você vai inserir questões para serem respondidas pelos alunos e que tenham como respostas as alternativas: “verdadeiro” ou “falso”. Em cada envelope, podem ser inseridas de duas a quatro questões.

Para realizar a atividade, organize a turma em grupos e entregue um tabuleiro e um dado para cada um deles. Cada aluno deverá jogar o dado e tirar uma questão do envelope com o número sorteado. Caso caia no número seis, ele perderá a vez. Após responder à questão, deverá colocá-la no envelope correspondente à resposta dada. Caso não consiga responder, poderá pedir ajuda aos demais colegas, mas se ninguém conseguir ajudar a pergunta deverá ser inserida no envelope “discussão”.

Ao terminar as questões, você pode entregar um gabarito para que cada grupo verifique o que acertou. Vence o grupo que tiver a maior quantidade de acertos. Ao final, converse com a turma sobre as questões que não foram respondidas para que não haja dúvidas no aprendizado do conteúdo. É importante destacar que, por mais que envolva estratégias lúdicas, o objetivo principal dessa proposta não é a competição, e sim o aprendizado dos alunos.

Encenação (Role-play)

Estratégia conhecida como **encenação** ou **jogo de papéis**, envolve um conjunto de simulações e/ou encenações a respeito de um tema ou evento específico, podendo condizer ou não com a realidade. Em sala de aula, esse recurso pode ser utilizado para fomentar um maior engajamento dos alunos sobre os conteúdos desenvolvidos, promovendo ainda mais eficácia no processo de aprendizagem.

Para aplicar essa estratégia em sala de aula, considere algumas ações, como as descritas a seguir.

- **Planejamento:** é apresentado para a turma o tema ou o assunto que será explorado, como será realizada a atividade e de que maneira se organizarão os grupos.
- **Preparação:** cada grupo deverá organizar a apresentação, que deve ser feita da maneira mais espontânea possível. Para isso, é preciso elaborar o roteiro e o texto, atribuir funções aos seus integrantes e dividir os papéis, pensando em um cenário e em acessórios que contextualizem a dramatização.

- **Apresentação:** cada grupo deverá encenar para a turma o tema definido.
- **Avaliação:** você avalia as apresentações dos alunos e analisa a construção do conhecimento.

Instrução por pares (*Peer instruction*)

A aprendizagem por pares ocorre por meio do trabalho em duplas, promovendo a troca de ideias entre os alunos, a disponibilidade de escuta e a reflexão em conjunto. Sugerem-se os seguintes procedimentos para o desenvolvimento dessa metodologia.

- **Parte inicial:** é feita uma apresentação introdutória sobre o conteúdo para a turma, de no máximo 20 minutos, e na sequência entregue um questionário para ser respondido de maneira digital ou impressa.
- **Desenvolvimento:** momento da correção dos questionários e, de acordo com o índice de acertos da turma, de prosseguimento à atividade da seguinte maneira:

Menos de 30% de acertos

Retomada da explicação, utilizando outras estratégias de ensino, e nova aplicação do questionário.

De 30% a 70% de acertos

A turma será organizada em duplas, formadas por alunos de diferentes níveis de aprendizado. As duplas deverão conversar sobre o conteúdo, para que um colega auxilie a melhorar o aprendizado do outro. Em seguida, nova aplicação do questionário.

Acima de 70% de acertos

A turma faz uma síntese do conteúdo estudado e você dá continuidade à aula.

Timeline

Essa estratégia tem como objetivo a construção de uma linha do tempo com datas e períodos temporais, utilizando desenhos, imagens e gráficos e, quando possível, recursos digitais. A proposta da atividade pode ser realizada individualmente ou em grupos. Dessa forma, os alunos devem produzir a linha do tempo de acordo com o conteúdo discutido em sala de aula e sob sua orientação.

No término da dinâmica, os alunos podem apresentar a linha do tempo, contando os fatos históricos de modo cronológico. Aproveite para avaliar as noções temporais desenvolvidas por eles, retomando aspectos fundamentais do conhecimento histórico.

Sala de aula invertida

A sala de aula invertida consiste em sugerir ao aluno projetos ou pesquisas sobre o conteúdo antes do trabalho efetivo sobre o tema em sala de aula. Assim, é proposto um tema ou assunto, que deverá ser pesquisado por meio de diferentes recursos, digitais ou impressos, e combinados com os conhecimentos prévios e as estratégias de estudo de cada aluno.

Essa metodologia permite o compartilhamento de saberes e o desenvolvimento da habilidade de síntese. Ao aluno, cabe a responsabilidade pela busca do conhecimento intro-

duto, enquanto os estágios mais avançados são norteados por você e pelo grupo, o que torna o processo mais dinâmico e participativo.

[...]

O importante para inverter a sala de aula é engajar os alunos em questionamentos e resolução de problemas, revendo, ampliando e aplicando o que foi aprendido *on-line* com atividades bem planejadas e fornecendo-lhes *feedback* imediatamente.

Há muitas formas de inverter o processo de aprendizagem. Pode-se começar por projetos, pesquisa, leituras prévias e produções dos alunos e depois promover aprofundamentos em classe com a orientação do professor. [...]

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.).

Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 14.

No dia determinado, em sala de aula, os alunos apresentam suas descobertas e conclusões. Alguns dos pontos fortes dessa metodologia são:

- possibilidade de acompanhar atentamente as dificuldades individuais;
- aumento do engajamento e da autonomia;
- tempo para o diálogo e a interação;
- melhora no desempenho dos alunos.

Caminhada na galeria (*Gallery walk*)

Por meio dessa prática, os alunos desenvolvem e exercitam competências e habilidades importantes, como trabalho em equipe e organização, favorecendo ainda o uso de habilidades como análise, avaliação e síntese. Ela beneficia também a aprendizagem social e cognitiva.

Nessa atividade, os alunos, em duplas ou em grupos, são incentivados a resolver uma tarefa – pesquisar determinado tema ou assunto e apresentá-lo por meio de uma exposição de cartazes – em uma perspectiva semelhante à utilizada pelos artistas quando expõem os seus trabalhos em uma galeria.

Após a produção do cartaz e a organização da exposição, cada dupla ou grupo pode, por meio de um rodízio, apresentar seu trabalho e conhecer a produção dos demais colegas. Ao final, é realizada uma avaliação coletiva sobre o desenvolvimento da atividade.

Debate

O debate é um recurso eficaz que valoriza a pluralidade de ideias e o confronto de diferentes pontos de vista entre alunos e professores. Por meio dele, o aluno aprende a expor suas opiniões e a desenvolver sua capacidade argumentativa e seu pensamento lógico.

Antes de iniciar o debate, você pode realizar uma introdução ao tema e propor pesquisas sobre os conteúdos. Dependendo do tema do debate, a turma pode ser organizada de acordo com os pontos de vista que estão sendo confrontados.

Depois, a turma pode ser organizada em três grupos: um que seja composto por integrantes a favor do tema, o outro por quem é contra e o último pela plateia – as pessoas que vão acompanhar o debate. Cabe a você mediar a discussão, valorizando a participação de todos e o confronto democrático e respeitoso de ideias. Além disso, é fundamental que os argumentos apresentados no debate estejam de acordo com os princípios dos direitos humanos.

Pensar-conversar-compartilhar (*Think-pair-share*)

Essa é uma estratégia de aprendizagem cooperativa que apresenta três etapas: tempo para pensar, tempo para compartilhar com um colega e tempo para compartilhar com um grupo maior.

Realizada em pares, essa estratégia possibilita a interação dos alunos, uma vez que eles deverão pensar em conjunto (em duplas e em grupo), já que a troca de ideias e informações é essencial para seu desenvolvimento.

Cabe a você apresentar uma situação-problema por meio de perguntas ou indicar a leitura de um texto, e cada aluno terá um tempo para pensar e registrar a resposta ou fazer anotações no caderno.

Na sequência, é preciso escolher os pares para iniciar a apresentação das ideias sobre o tema. Os alunos devem ter a oportunidade de conversar entre si, e o diálogo deve ser mediado para que possíveis dúvidas sejam esclarecidas. Ao final, as duplas compartilham suas conclusões e conversam sobre o tema com o grupo para que você possa avaliar o entendimento da turma sobre o assunto.

É possível tornar a experiência ainda mais rica por meio da utilização de outros recursos que possam contribuir para o aprofundamento da discussão, como vídeos, charges e propagandas.

Mapa mental

A proposta principal do mapa mental é que os alunos registrem informações graficamente de modo que facilite a compreensão de conceitos e a análise de conexões entre os assuntos. No contexto de sala de aula, o mapa mental contribui para o apoio visual e a associação de conteúdos, facilitando a revisão e a sistematização do aprendizado.

Oriente os alunos a escrever o tema principal no centro de uma folha do caderno ou de uma folha de papel sulfite, como tópico central. Eles podem escrever definições e criar desdobramentos que se relacionem ao conteúdo. Explique a eles que essas ramificações são consideradas subtópicos, vinculados ao conceito inicial.

Dependendo dos recursos disponíveis, os alunos podem produzir os mapas mentais de maneira digital ou impressa.

Quiz

O *quiz* é uma estratégia pedagógica de verificação de conhecimentos sobre determinado assunto, que pode ser realizada por meio de fichas impressas ou utilizando dispositivos eletrônicos que facilitam a propagação e o controle de respostas.

Pode ser composto de um conjunto de quatro ou cinco questões com respostas no formato de alternativas, tendo somente uma delas correta. Você pode solicitar aos alunos que respondam às questões em determinado tempo.

O *quiz* permite que os alunos se autoavaliem, mensurando seus pontos fortes e fracos em cada componente curricular e retomando as respostas incorretas para corrigi-las. Além disso, possibilita melhor organização dos conhecimentos adquiridos e compartilhamento de conhecimentos entre os alunos.

Seminário

Essa metodologia pode ser realizada tanto de maneira individual como em grupo. O seminário é uma estratégia de apresentação de conteúdos a um público específico. Os alunos podem recorrer a recursos diversos, como imagens, textos, gráficos, tabelas e material audiovisual.

No contexto de sala de aula, o seminário deve ser organizado com antecedência e o autor ou grupo deve desenvolver uma pesquisa detalhada acerca do tema que será abordado.

Podemos citar três pontos principais para a elaboração de um seminário:

- pesquisa, que deve ser orientada por você;
- preparação do roteiro, com a definição da introdução, do desenvolvimento e da conclusão;
- se o seminário for realizado em grupo, deve-se definir cada aluno que ficará responsável por um dos trechos da apresentação.

Também é importante observar a participação dos alunos em todas as etapas e incentivá-los sempre que necessário, por meio de questionamentos que os levem a pensar no assunto e/ou fazendo acréscimo de informações relevantes a respeito do trabalho da turma.

Tempestade de ideias (*Brainstorming*)

Essa estratégia deve ser realizada em grupo e é caracterizada pela geração espontânea de ideias sobre determinado problema ou assunto.

Uma das grandes vantagens dessa estratégia é a valorização da pluralidade de ideias e da diversidade de pensamento. Como o objetivo é gerar um grande volume de hipóteses e propostas, essa técnica se baseia em explorar o potencial criativo dos alunos para refletirem em conjunto de modo espontâneo.

Essa atividade permite também a troca de informações, o trabalho em equipe, a reflexão e a tomada de decisão. Para realizá-la em sala de aula, apresente o tema ou a situação-problema para a turma. A partir desse momento, os integrantes de cada grupo podem escrever ou verbalizar a maior quantidade possível de ideias espontâneas que vierem à mente em relação à problemática.

Durante a atividade, essas ideias podem ser registradas em uma cartolina ou em uma folha de papel *kraft*. Ao final, proponha uma avaliação da atividade, verificando pontos positivos e negativos de seu desenvolvimento.



Pensamento computacional

A expressão **pensamento computacional** foi usada pela primeira vez por Seymour Papert, em 1980, mas seus estudos são mais antigos, tendo início durante os anos 1950, nos Estados Unidos.

Podemos chamar de pensamento computacional a habilidade de instigar conhecimentos para a solução de problemas a partir dos fundamentos relacionados à computação. Por meio dele, é possível encontrar soluções criativas para questões que se relacionam não somente com a tecnologia, mas a todas as áreas do conhecimento.

O pensamento computacional é constituído de quatro pilares.

Decomposição

Habilidade que consiste em dividir um problema complexo em partes menores, podendo visualizar soluções que não enxergávamos ao analisar o todo.

Abstração

Habilidade que seleciona e prioriza os elementos relevantes para solucionar um problema, promovendo uma análise mais crítica e detalhada do objeto de pesquisa.

Reconhecimento de padrões

Habilidade que desenvolve o espírito pesquisador, pois para solucionar problemas é preciso buscar padrões e similaridades, auxiliando assim a solucioná-los com mais rapidez e eficácia.

Algoritmo

Habilidade relacionada à criação de etapas e para a resolução de um problema até que se obtenha o resultado desejado.

No contexto de sala de aula, além de promover o engajamento e o entusiasmo dos alunos na construção do conhecimento, o pensamento computacional corrobora para o desenvolvimento de outras habilidades, como as exemplificadas a seguir.

- **Autonomia:** a partir do momento em que o aluno passa a refletir e a tomar decisões ao realizar atividades práticas, deixa o lugar de receptor passivo e se torna protagonista de sua aprendizagem e da construção do conhecimento.
- **Criatividade:** ao realizar as atividades, o aluno é incentivado a buscar soluções de problemas de diferentes maneiras.
- **Pensamento lógico:** auxilia a pensar e solucionar problemas de forma lógica, criando etapas e buscando respostas adequadas tanto para problemas de cunho científico como para questões do cotidiano.
- **Interdisciplinaridade:** diversas áreas do conhecimento podem ser acionadas simultaneamente para auxiliar na solução dos problemas propostos.
- **Preparação para o futuro:** as habilidades desenvolvidas pelo pensamento computacional ultrapassam os limites da escola e podem ser utilizadas e valorizadas na vida pessoal e no mercado de trabalho.
- **Alfabetização digital:** auxilia na compreensão e utilização de diferentes recursos digitais, *softwares*, internet, entre outros.

Algumas opções práticas de utilização do pensamento computacional em sala de aula são:

- promover atividades relacionadas à área de programação e robótica por meio de jogos, por exemplo;
- utilizar princípios e conceitos ligados à tecnologia, produzindo, por exemplo, *podcasts*;
- computação desplugada, que consiste em atividades fora do mundo virtual que simulam tarefas de computador, como a análise de dados e a resolução de problemas.
- computação plugada, ou seja, atividades que utilizam ferramentas tecnológicas e digitais, por exemplo, ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesta coleção, o pensamento computacional é desenvolvido por meio de atividades que envolvem o desenvolvimento do raciocínio lógico, a resolução de problemas, a realização de pesquisas e a análise de dados, preparando o aluno para buscar soluções propositivas e criativas de modo sistêmico.



Práticas de pesquisa

O ato de pesquisar é fundamental para o processo de aprendizagem. Nesta coleção, em alguns momentos, os alunos são orientados a realizar pesquisas, que podem ser individuais, em duplas ou coletivas. Para que a pesquisa escolar obtenha resultados satisfatórios, existem alguns elementos importantes que precisam ser considerados.

No contexto de sala de aula, a prática de pesquisa encoraja o desenvolvimento de habilidades e competências que vão nortear o aluno na solução de problemas. Portanto, ao inserimos essa prática no cotidiano escolar, incentivamos os alunos a desenvolver a curiosidade e o interesse, além de torná-los protagonistas da construção do conhecimento.

A internet, por exemplo, é um recurso muito utilizado entre os jovens para pesquisar. Contudo, esse procedimento deve ser feito de forma orientada e cuidadosa, obedecendo aos critérios éticos e responsáveis. Nesse sentido, é necessário promover a cidadania digital em sala de aula, para garantir o uso responsável da tecnologia. É importante também estar por perto quando o aluno utilizar a rede ou sugerir recursos adequados à sua faixa etária.

Nesta coleção, serão propostas algumas noções introdutórias de práticas de pesquisa aos alunos. Apresentamos, a seguir, algumas orientações sobre cada uma delas.

Revisão bibliográfica

Revisão bibliográfica é a sistematização das pesquisas e discussões teóricas sobre determinado tema. Ela tem de ser baseada em fontes confiáveis, que devem ser referenciadas ao final do trabalho.

Para iniciar a revisão bibliográfica, deve-se delimitar de forma objetiva o tema a ser investigado e, a partir de então, definir palavras-chave ou marcadores de busca para iniciar a consulta, em meios digitais ou impressos.

Para esse trabalho, algumas questões podem ser consideradas em relação às fontes:

- A bibliografia levantada é suficiente para as questões e/ou os problemas relacionados ao objeto de pesquisa?
- Foram pesquisados os principais autores e as fontes mais importantes sobre o tema?
- Foram pesquisados diferentes tipos de fontes?
- Os autores pesquisados se relacionam com o tema de formas variadas?

Análise documental

A análise documental é um instrumento que visa aprofundar os conhecimentos do pesquisador sobre determinado documento ou produção cultural. No contexto da sala de aula,

os alunos vão se aprofundar na análise de dados e informações apresentados por determinada fonte, fazendo a interpretação dos recursos e verificando seu contexto de produção e as intencionalidades dos autores.

A análise documental tem início com a coleta e o estudo de materiais e, à medida que o pesquisador encontra essas informações, passa a elaborar a percepção do fenômeno, sempre se pautando pelas especificidades do material obtido.

Por meio dessa técnica, podemos compreender a conjuntura histórica, social e cultural de uma comunidade em determinado recorte temporal, esclarecendo, por exemplo, tradições, comportamentos, hábitos e costumes.

As fontes para a análise documental não necessariamente precisam ser documentos escritos ou antigos, elas podem ser contemporâneas, além de filmes, vídeos, mapas, entre outros recursos.

Construção e uso de questionários

Questionários são um conjunto de questões que visa esclarecer ao pesquisador aspectos de determinada situação-problema a ser investigada.

O uso de questionários proporciona um trabalho articulado com o componente curricular de Língua Portuguesa. Ao elaborar um questionário, deve-se usar frases simples, evitar termos técnicos e utilizar perguntas curtas contendo apenas uma única questão.

É preciso, ainda, buscar sempre o uso de questões neutras, que não induzam as respostas dos entrevistados. Para a criação de um questionário eficiente, sugerem-se algumas diretrizes:

- planejar o que vai ser questionado;
- formular as perguntas para obter as informações necessárias;
- definir o texto, a ordem das perguntas e o aspecto visual do questionário;
- testar o questionário, utilizando uma pequena amostra, em relação a omissões e ambiguidades;
- caso necessário, corrigir o problema e fazer um novo pré-teste.

A escolha do formato das respostas relaciona-se diretamente com os objetivos da pesquisa. Elas podem ser abertas, de múltipla escolha ou dicotômicas (sim/não, concordo/discordo etc.).

Estudo de recepção

Os estudos de recepção têm como objetivo analisar como determinados setores da sociedade interpretam, absorvem, vivenciam e se relacionam com produções midiáticas, artísticas e culturais. Essa ferramenta de pesquisa propõe uma abordagem diferenciada dos meios de comunicação, sob a ótica dos processos de interação social.

Ao refletirmos sobre a comunicação sob a luz da recepção, passamos a compreender melhor o papel dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e suas influências no dia a dia dos grupos sociais, em diferentes culturas e comunidades.

No contexto da sala de aula, o estudo de recepção pode ser proposto em atividades que busquem desenvolver pesquisas relacionadas às análises de obras de arte, filmes, progra-

mas de TV, telenovelas, músicas, videoclipes, programas de rádio, moda, dança, cinema, teatro, entre outros produtos da indústria cultural. Essa é uma metodologia que pode se apropriar de ferramentas como entrevista, questionário e observação dos participantes para pesquisar o que diz o público.

Observação, tomada de nota e construção de relatórios

Observação

Na observação ativa ou participante, o pesquisador analisa criticamente determinada situação ou contexto histórico-social com o objetivo de elaborar uma investigação científica.

É por meio da observação atenta que o pesquisador poderá identificar problemas, analisar relações e compreender conceitos, desvendando respostas e *insights* que dificilmente encontraria somente com base em entrevistas ou outros instrumentos de pesquisa.

Tomada de nota

A tomada de nota pode ser realizada concomitantemente à observação ou ao término dela e é uma ferramenta indispensável na observação participante, pois consiste no registro escrito de tudo o que foi observado pelo pesquisador.

Ao realizar a tomada de nota, alguns procedimentos são fundamentais:

- registrar de forma objetiva e sucinta os fenômenos, selecionar informações e reformulá-las com as próprias palavras;
- sintetizar a informação por meio de termos (verbos e substantivos) suficientemente expressivos;
- organizar de forma hierarquizada a informação, empregando marcadores como título, subtítulo, diferenciação de margens, esquemas etc.

Construção de relatórios

Relatório é um gênero textual utilizado como ferramenta nos mais diversos campos do conhecimento, com o objetivo de divulgar os resultados de um estudo.

Por meio da construção de um relatório pode-se avaliar, expor e sintetizar questões referentes à produção de conhecimento, associando teoria e práxis e apresentando de maneira sequencial e detalhada as ações e conclusões do pesquisador.

Em sua elaboração, é imprescindível desenvolver uma linguagem objetiva e acessível, que poderá ser complementada pela exposição de imagens, gráficos, tabelas, dados estatísticos etc.

Apresentamos, a seguir, o passo a passo que pode ser sugerido aos alunos no momento de propor a composição de um relatório.

- Cabeçalho: informações como o nome da instituição, o(s) autor(res) do texto, a data de produção e o assunto.
- Título: objetivo e referente ao tema.
- Objetivos: gerais e específicos da produção do relatório.
- Introdução: apresentando de modo geral o que será relatado.

- Desenvolvimento: exposição de dados e informações oriundos das observações e dos trabalhos realizados, assim como descrição dos métodos e instrumentos utilizados. Exposição de teorias e autores que fundamentaram as afirmações realizadas.
- Conclusão: exposição dos resultados alcançados ou pretendidos e seus possíveis desdobramentos.
- Referências bibliográficas: indicação das fontes de informação utilizadas na pesquisa.
- Anexos: recursos ilustrativos, por exemplo, fotografias, gráficos e tabelas, que podem ou não ser essenciais para a compreensão do assunto.

Entrevistas

A entrevista é uma importante técnica para coletar dados subjetivos de forma qualitativa. Por meio dela, é possível observar e analisar os problemas sob a ótica dos próprios sujeitos que são o objeto de pesquisa, nos levando a uma maior compreensão de determinados fenômenos.

Dependendo do tipo de entrevista, os roteiros podem ser elaborados de duas maneiras.

- Estruturados: o roteiro apresenta perguntas predeterminadas, que são seguidas à risca durante a entrevista.
- Semiestruturados: o roteiro é elaborado de forma mais livre, combinando perguntas definidas com perguntas espontâneas que podem surgir durante a entrevista.

As formas de conduzir uma entrevista vão se adequar de acordo com a área e o tema de pesquisa. Alguns aspectos devem ser considerados na elaboração e condução de uma entrevista, como os exemplos a seguir.

- Delimitação dos objetivos da entrevista.
- Contextualização e definição das especificidades do objeto de pesquisa.
- Seleção das pessoas que serão entrevistadas.
- Organização de um roteiro com as perguntas a serem realizadas.
- Adequação de linguagem.
- Apresentação do pesquisador ao(s) entrevistado(s) antes de iniciar a entrevista.
- Explicação sobre o motivo da entrevista.
- Atenção às linguagens gestuais do(s) entrevistado(s) durante a(s) entrevista(s).
- Respeito às histórias e narrativas contadas pelo(s) entrevistado(s).
- Fidelização às falas do(s) entrevistado(s) ao registrar ou transcrever a(s) entrevista(s).

Análise de mídias sociais

Podemos considerar a análise de mídias sociais uma metodologia de pesquisa que promove a investigação das estruturas que conectam indivíduos ou unidades sociais e, ainda, como esse contexto influencia comportamentos, ideologias, hábitos e atitudes.

A análise de mídias sociais utiliza-se de algum tipo de métrica para mensurar dados e permite saber se os objetivos esperados estão sendo alcançados. Duas métricas interessantes de serem analisadas são o alcance, que mensura de que forma um conteúdo está sendo distribuído, e o engajamento, que considera a quantidade de *likes*, compartilhamentos e comentários das publicações.

Ao propor uma análise de mídias sociais, é importante que se compreenda as diferenças entre mídia social e rede social. A primeira tem o objetivo de divulgação de informações, enquanto as redes sociais são plataformas de interações sociais.

Para trabalhar com a análise de mídias sociais no contexto de sala de aula, é possível seguir algumas etapas.

- Primeiro, deve-se analisar o tipo de dado que será pesquisado. Os alunos podem, por exemplo, verificar como foi o alcance de uma campanha de conscientização que propuseram na internet.
- Depois, inicia-se a etapa de coleta de dados, que deve ser realizada de acordo com a plataforma escolhida para análise. Existem redes sociais, por exemplo, que disponibilizam uma ferramenta própria que concentra informações sobre as métricas ou o engajamento.
- Após a coleta de dados, deve-se iniciar a etapa de análise deles, geralmente por meio da construção de tabelas e gráficos.



Recursos didáticos

Em meio ao contexto de ensino-aprendizagem, é clara a informação de que aulas exclusivamente expositivas não despertam interesse, pois cansam os professores, que assumem a prática de falar sem cessar, assim como os alunos, que permanecem unicamente como ouvintes. Diante dessa compreensão, o uso de diferentes recursos didáticos passou a ser essencial nas aulas, já que, quando bem utilizados, despertam interesse, motivam a interação e ajudam na construção de conhecimento e verificação de teorias, por exemplo. O contexto escolar já não se faz como antigamente, e recursos tecnológicos também têm sido vistos como essenciais para despertar o interesse dos alunos.

Pensando na importância que os recursos didáticos assumiram em meio às aulas, alguns são citados a seguir, com sugestões de como fazer uso de cada um deles.

Artes gráficas e literatura

A leitura de imagens é uma prática que precisa ser trabalhada constantemente com os alunos. Fazer a interpretação delas permite associar a forte representação que tem com a teoria que se estuda, por exemplo. No material didático, é possível observar diferentes ramificações desse recurso, como fotografias, obras de arte, esquemas, ilustrações, infográficos e gráficos. Como sugestão de trabalho com esses recursos, é interessante chamar a atenção para alguns itens, como: para quem foi produzido, em que período, técnicas utilizadas e qual mensagem procurou passar.

Além do contexto imagético, o textual tem sua relevância. Sobre esses recursos, entre tantas possibilidades, citamos aqui a literatura, que traz em sua bagagem a criatividade, a imaginação e a necessidade de comunicação em forma de registro. Ter e trabalhar com as informações que caracterizam a obra, como quem a escreveu, para quem o fez e com qual finalidade, deve ser algo trabalhado e explorado junto aos alunos. Dinâmicas que proporcionam trabalhar diferentes momentos de leitura e variedade nas maneiras de explorar o texto são sempre bem-vistas para tirar o melhor proveito possível da literatura.

Jornais e revistas

Jornais e revistas são recursos didáticos que proporcionam grande benefício quando utilizados em sala de aula. Explorar esses materiais permitirá aos alunos ler, interpretar, selecionar, sintetizar e organizar para compreender. São habilidades que, por consequência, possibilitam aos alunos fazer descobertas, associações, diferenciar fontes confiáveis das *fake news* e, por fim, construir conhecimentos pautados em referências sólidas.

Ambos os recursos, jornais e revistas, devem ser utilizados de maneira a sempre motivar os alunos a expor suas ideias, opiniões e até mesmo sentimentos. O objetivo de fazer uso desses materiais pode suprir a ocasião para fundamentar determinado tema, assunto ou situação-problema e, ainda, transcender as intencionalidades, como conhecer a estrutura dos materiais e as diferentes formas de se comunicar. Uma sugestão de condução para o uso de jornais é solicitar à turma que leia, interprete e descreva tudo o que compõe esse recurso. O mesmo pode ser feito com as revistas, diferenciando a quais públicos costumam ser direcionadas.

Tecnologia

A tecnologia assumiu um papel de grande relevância nos dias atuais. Pensar que uma aula pode ser vista em horários conciliados à disponibilidade dos indivíduos, reuniões podem ser feitas em tempo real entre pessoas que estão a quilômetros de distância e conteúdos ou outras informações podem ser acessados a qualquer instante permite vislumbrarmos o que a tecnologia tem feito favoravelmente a nós.

O uso da tecnologia com os alunos é uma maneira diferente de proporcionar interação, autonomia, troca de informações e de experiências entre eles, além de socializar as estratégias de estudo que podem auxiliar a compreender o conteúdo, o tema, o assunto ou a situação-problema. Não menos importante é a relação de proximidade estabelecida entre professores e alunos, um auxiliando o outro na construção de conhecimentos relacionados a conteúdos ou à informática. É importante esclarecer que a tecnologia em sala de aula não reduz o papel da instituição escolar, tão menos do professor, mas vem para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Aos providos de tal conhecimento tecnológico, trata-se de uma oportunidade para uso constante. Aos não tão conhecedores, lança-se o desafio para se manter em formação contínua.

Nesta coleção, sugestões de como fazer uso dos recursos multimidiáticos e multimodais são dadas no decorrer de comentários explicativos. Aproveitar essas ferramentas, relacionando-as a assuntos de interesse da cultura juvenil, é uma forma de se apropriar de um campo da educação rico, significativo e, por vezes, prazeroso para os alunos. Vale esclarecer que outros recursos, como programas de televisão, filmes, pinturas, esculturas, histórias em quadrinhos, literatura, jornais, revistas ou trechos de livros paradidáticos permitem enriquecer e avançar em sua prática docente.



Proposta teórico-metodológica da coleção



Concepção de História

A produção historiográfica passou por profundas transformações ao longo do século XX. Grande parte dessas mudanças foi desencadeada pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, que em 1929 fundaram uma revista de debates historiográficos chamada **Annales d'Histoire Économique et Sociale**. Nesse periódico, que ficou conhecido como revista dos **Annales**, eram publicados textos que propunham uma aproximação da História com os campos de estudos econômicos e sociais.

A repercussão dessas propostas deu origem a um debate entre estudiosos que ficou conhecido como Escola dos *Annales*, cuja proposta era um modelo contrário a diversos preceitos do que se convencionou chamar de História tradicional, em voga desde o século XIX, praticada por historiadores metódicos, muitos deles considerados positivistas.

A corrente filosófica positivista, surgida na França na primeira metade do século XIX, afirmava que o conhecimento só poderia ser alcançado por meio de métodos científicos capazes de comprovar a verdade. Assim, no caso da História, eles entendiam que a tarefa era apenas verificar a exata ocorrência dos fatos. Os positivistas acreditavam que, desse modo, chegava-se a uma verdade plenamente neutra e objetiva e que somente os avanços científicos garantiriam o progresso da humanidade.

Influenciados pelo positivismo, os historiadores metódicos tinham a pretensão de construir uma História baseada no cientificismo, acreditando ser possível chegar a um modelo de verdade que evitasse completamente a presença da subjetividade. Havia uma ampla preferência por documentos escritos oficiais, sendo a produção historiográfica, consequentemente, dominada pela História política factual, contada pela perspectiva das classes dirigentes. Esses estudiosos consideravam que a História era uma ciência que devia se dedicar exclusivamente à investigação de um passado remoto, não admitindo analisar períodos mais recentes, pois estes estariam sujeitos à interferência das paixões, o que impossibilitaria alcançar o grau de objetividade necessário para a produção do conhecimento histórico.

Ao contrário dos historiadores metódicos, Febvre e Bloch acreditavam que os campos de análise historiográfica, assim como o leque de fontes e sujeitos históricos, deveriam ser ampliados. A constituição de uma "história total", como defendiam, passava por uma necessária renovação metodológica, pela ampliação do campo documental e pela aliança com outras disciplinas. Dessa maneira, a Escola dos *Annales* acabou por se firmar como uma corrente historiográfica aberta a influências e contribuições de diversas disciplinas, como Geografia, Demografia, Sociologia, Psicologia e Antropologia.

Além dessas questões, os historiadores ligados aos *Annales* passaram a ter uma nova concepção sobre a interpretação das fontes históricas. Eles refutavam a premissa da História metódica e afirmavam que os documentos não falam por si, pois é o historiador quem os faz "falar", e é ele quem constrói a narrativa histórica com base em uma vasta gama de fontes.

Ao longo do século XX, as gerações herdeiras da Escola dos *Annales* deram continuidade ao trabalho da primeira. Liderada por Fernand Braudel, a segunda geração ficou marcada por produções historiográficas que procuravam dar mais ênfase à longa duração, ou seja, aos aspectos do ambiente e das sociedades que se transformavam muito lentamente ao longo dos séculos.

Ampliando algumas das conquistas das gerações anteriores e formulando respostas aos novos desafios que surgiram durante as décadas de 1960 e 1970, a terceira geração, que constituiu a chamada Nova História, estendeu as fronteiras da disciplina incorporando novos objetos de estudo, como o sonho, o corpo e a infância. Parte dos historiadores dessa geração passou a dedicar uma atenção maior às questões culturais em detrimento de outras relacionadas à economia.

Algumas das críticas e dos desafios lançados pela Nova História repercutiram na quarta geração dos *Annales*, conhecida como Nova História Cultural. Entre as características dessa corrente está a crítica às produções historiográficas que promovem uma dicotomia entre as culturas popular e erudita. Outra característica relevante desses estudiosos se refere à maior preocupação em perceber os indivíduos considerando suas posições sociais. Dessa forma, eles se distanciaram de muitos pesquisadores ligados à Nova História, que procuravam, por exemplo, descrever o cotidiano dando pouca importância aos indivíduos e suas posições sociais.

Assim, consideramos referenciais importantes nesta coleção os vários pressupostos teóricos da Nova História Cultural e também da Nova História, principalmente no que se refere à ideia de conhecimento histórico em permanente construção, aberto à multiplicidade de fontes e análises e favorável ao diálogo com outras disciplinas. As abordagens sugeridas por essas correntes historiográficas propiciam a inclusão de temas e perspectivas antes pouco valorizados, como a história do cotidiano, a história feita sob o ponto de vista das minorias e a compreensão e a valorização das manifestações populares, sem, com isso, desprezar as expressões culturais advindas das elites letradas. Além disso, abre-se um espaço para destacar sujeitos históricos que geralmente estão ausentes no discurso tradicional.



As fontes históricas

No século XVIII, estudiosos franceses inseridos na tradição iluminista desenvolveram um método erudito de crítica das fontes. Esse método consistia na crítica interna e externa dos documentos, de modo a comprovar, sob rígidos parâmetros cientificistas, sua autenticidade, como a comparação entre os documentos por meio de seu estudo filológico. No século XIX, institucionalizada na Alemanha, a História se tornou uma disciplina acadêmica, e os historiadores recorreram ao método erudito dos franceses para o desenvolvimento de sua crítica histórica. Esses estudiosos, como vimos, integravam a Escola Metódica, privilegiando os documentos escritos e de cunho oficial, principalmente os diplomáticos, o que gerou uma produção historiográfica centrada na política.

Na passagem do século XIX para o século XX, alguns sociólogos já criticavam a pretensa objetividade do método histórico. Como mencionamos, no final dos anos 1920 a contestação a essa rigidez documental partiu dos historiadores franceses ligados à Escola dos *Annales*, responsáveis pela ampliação do campo documental à disposição dos historiadores. A ampliação das fontes, o desenvolvimento de novos temas e novas abordagens, levado a cabo pelos historiadores das gerações herdeiras da Escola dos *Annales*, principal-

mente os adeptos da Nova História, como Jacques Le Goff, possibilitaram uma renovação nos estudos históricos.

A ampliação das fontes e o desenvolvimento de novos temas e novas abordagens têm, gradativamente, sido incorporados nas escolas brasileiras, transformando em diversos âmbitos o ensino de História. A introdução de novos conteúdos no currículo escolar e a ampliação da concepção e uso de fontes históricas em sala de aula são, ainda hoje, um desafio para educadores e historiadores.

Os currículos escolares e o próprio trabalho em sala de aula têm procurado acompanhar o desenvolvimento dos estudos históricos nas universidades. A velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista.

Reflexões sobre a “criação” do fato histórico ensinado nas aulas de História, as metodologias e as linguagens usadas na divulgação do saber histórico, as abordagens, conceituais e práticas, a seleção de conteúdos e a sempre atual questão “para que serve” têm sido feitas com competência por educadores e historiadores preocupados com o ensino-aprendizagem, em obras ao alcance de todos os interessados em aprimorar seu trabalho com os alunos. [...]

PINSKY, Carla Bassanezi. Introdução. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 7.

O trabalho com o método histórico

Diante dessa renovação no ensino de História, acreditamos ser fundamental orientar os alunos acerca da necessidade de, ao analisar fontes históricas, levar em consideração contextos, funções, estilos, argumentos, pontos de vista e intenções dos seus autores. Por expressarem as ações humanas do passado e por serem analisadas no presente, as fontes históricas não carregam em si o passado como ocorreu exatamente. Elas trazem, no entanto, a versão do autor sobre esse acontecimento. Além disso, as fontes são sempre lidas de acordo com os valores do momento histórico de quem as analisa. As perguntas fundamentais feitas por aqueles que desejam analisar uma fonte histórica são: “Quando?”; “Quem?”; “Onde?”; “Para quem?”; “Para quê?”; “Por quê?”; “Como?”. A ausência de respostas a essas perguntas também são dados importantes para a interpretação das fontes históricas.

Esses pressupostos devem ser seguidos, e com ainda mais cuidado, ao utilizar fontes iconográficas, pois analisá-las de modo acrítico pode levar a equívocos que devem ser evitados por historiadores.

[...]

A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutidas as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou uma certa paisagem. Ora, os historiadores e os professores de História não devem, jamais, se deixar prender por essas armadilhas metodológicas.

[...] A imagem, bela, simulacro da realidade, não é realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, [...] induções, códigos, cores e formas

nelas cultivadas. Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente, ela também, plena de filtros contemporâneos, de vazios e de intencionalidades. Mas a História é isto! É a construção que não cessa, é a perpétua gestação, como já se disse, sempre ocorrendo do presente para o passado. É o que garante a nossa desconfiância salutar em relação ao que se apresenta como definitivo e completo, pois sabemos que isso não existe na História, posto que inexistente na vida dos homens, que são seus construtores. [...]

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-19. (História &... Reflexões).

Recursos arqueológicos e audiovisuais e relatos orais são outras fontes importantes para o historiador. No caso das arqueológicas, são os únicos recursos disponíveis para o estudo das sociedades ágrafas e das chamadas “pré-históricas”. Mesmo para a compreensão de sociedades com escrita, a arqueologia colabora fornecendo elementos que geralmente não figuram nas fontes escritas, como aspectos do cotidiano observáveis em objetos domésticos, entre outros.

As fontes audiovisuais e musicais, como cinema e televisão, ganharam cada vez mais importância para os pesquisadores que se dedicam ao século XX, o que foi possível em razão do rápido avanço e da sofisticação dos recursos eletrônicos. O cuidado que o historiador deve ter ao lidar com esse tipo de fonte é ainda maior que o dispensado às fontes iconográficas, pois a impressão de objetividade e de retrato fiel da realidade vinculado pelas “imagens em movimento” tende a ser ainda mais persuasiva que a oferecida pela imagem iconográfica. Além de fonte de pesquisa, o cinema funciona como um valioso veículo de aprendizagem escolar.

Os relatos orais constituem outro tipo de fonte privilegiada para estudar a história recente. As entrevistas gravadas podem ter grande valor como fontes históricas, desde que direcionadas em um projeto orientado por uma metodologia que estabeleça claramente os objetivos das entrevistas e se definam as pessoas ou os grupos a serem abordados.

O contato com fontes históricas de diversos tipos, como cartas, decretos, diários, depoimentos, notícias de jornais e revistas, pinturas e textos literários, exige o desenvolvimento da competência leitora de diversos níveis para a construção do conhecimento histórico.

Ao longo da obra, o desenvolvimento da competência leitora e o trabalho com a leitura inferencial são constantemente estimulados. As atividades presentes nesta coleção têm como objetivo auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos trabalhados, utilizando para isso fontes históricas diversificadas. Além de valorizar as experiências vividas por eles e sua realidade próxima, elas incentivam a competência leitora, aumentando a autonomia e tornando-os sujeitos mais ativos no próprio aprendizado.

Nesta coleção, serão propostas abordagens que exploram de modo sistemático diversas fontes históricas. Isso será realizado especialmente nas seções **Atividades** e **De olho na fonte**, visando a uma análise mais aprofundada. Além disso, diversos documentos (pinturas, cartazes, trechos de livros etc.) são apresentados ao longo dos textos principais e conteúdos teóricos. Esses recursos podem ser explorados em sala de aula seguindo os preceitos do método histórico. O uso de diferentes fontes no ensino de História possibilita o contato dos alunos com procedimentos característicos do trabalho do historiador, auxiliando-os a compreender como a ciência histórica funciona e qual é a importância dessas fontes na construção do conhecimento histórico fundamentado.

Um enfoque da aprendizagem histórica baseado na investigação a partir de fontes ajuda os alunos a serem ativos na elaboração do conhecimento e a compreenderem de que maneira se faz a história, mediante o uso da evidência para respaldar as informações. Sem experiência e compreensão da natureza da evidência histórica, a história se converte em um conjunto de informações misteriosas que deverão ser aprendidas ao pé da letra e pela memorização [...].

BERTOLINI, João da Silva; MIRANDA, Thiago de Carvalho; SANTOS, Fábio A. Evidência. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (org.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W. A. Editores, 2020. p. 80.

Espera-se que, ao trabalhar com fontes históricas, os alunos possam desenvolver a autonomia de pensamento e a capacidade de produzir análises embasadas pela ciência. Nesse sentido, valoriza-se a reflexão crítica, criativa e propositiva, que tem como princípio o trabalho com argumentos historicamente fundamentados.

Assim, é possível instigar os alunos a problematizar as fontes, auxiliando-os a identificar e a superar fragilidades argumentativas, generalizações indevidas e incoerências internas, por exemplo. Esse procedimento contribui para identificar narrativas problemáticas, baseadas em especulações, em opiniões infundadas ou em pseudociência.

Conceitos fundamentais para o ensino de História

Ao longo desta obra, apresentamos aos alunos conceitos que são fundamentais para a análise histórica das sociedades. Veja a seguir mais informações sobre alguns desses conceitos.

Política

Política é um termo polissêmico, ou seja, pode ser usado em vários sentidos. Seu uso tem origem nas cidades-Estado da Grécia antiga, com a palavra *politika* derivando de **pólis**, como explica o historiador Moses Finley.

[...]

Não deixa de ser verdadeira [...] a afirmativa de que, efetivamente, os gregos “inventaram” a política. Na tradição ocidental, a história política sempre se iniciou com os gregos, o que é simbolizado pela própria palavra “política”, cuja raiz se encontra na palavra pólis. Além disso, em nenhuma outra sociedade do Oriente Próximo a cultura era tão politizada quanto entre os gregos.

[...]

Para que tal sociedade funcionasse e não desmoronasse, era essencial um amplo consenso, uma noção de comunidade e uma autêntica disposição por parte de seus membros para viverem conforme certas regras tradicionais, aceitarem as decisões das autoridades legítimas, só fazerem modificações mediante amplo debate e posterior consenso; numa palavra, aceitarem o “poder da lei” tão frequentemente proclamado pelos escritores gregos. [...] A isso se chama política. [...]

FINLEY, Moses (org.). **O legado da Grécia**: uma nova avaliação. Tradução: Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. p. 32-34.

Nesse sentido, a política pode ser entendida como um conjunto de relações de poder. Também pode ser vista como a capacidade humana de organizar um governo que regule as

disputas pelo poder, o que é feito nas sociedades modernas por meio de uma Constituição. Ao governo assim organizado dá-se o nome de Estado. A política está diretamente ligada ao poder, e não apenas ao estatal, mas também aos micropoderes diluídos em todas as relações sociais. De acordo com muitos estudiosos, a política reside também nas relações entre marido e mulher, pais e filhos, professores e alunos, dirigentes de partidos e seus filiados, patrões e empregados, além das próprias relações entre governantes e governados.

Trabalho

De modo geral, o trabalho é todo ato de transformação feito pelo ser humano, e ao longo do tempo adquiriu diversas formas, organizações e valores. Nas sociedades ditas “tribais”, ou seja, formadas por caçadores e coletores, somadas às que praticavam a pecuária e a agricultura primitivas, o trabalho não era uma atividade separada de outros afazeres cotidianos. Ao contrário, nessas sociedades isso se misturava às esferas religiosas, ritualísticas, míticas, com divisão sexual e relações de parentesco. Assim, o trabalho não visava à acumulação de excedentes, mas ao suprimento das necessidades da comunidade.

Entre os antigos gregos e romanos, o trabalho braçal, penoso, realizado para manter a subsistência – como o do escravizado, do agricultor, do homem livre pobre e até mesmo o do artesão – era desprezado pelos cidadãos ricos. O ideal do cidadão era a prática do ócio, que proporcionava tempo livre para os prazeres e para a prática política, para a administração e a defesa da cidade. Na Idade Média, particularmente nas sociedades em que predominava o feudalismo, o trabalho rural baseado na servidão foi predominante, o que não significa que as atividades de comércio e artesanato desapareceram. Não devemos esquecer também as relações de trabalho desenvolvidas nas corporações de ofício, que determinavam a organização artesanal. Nessas corporações, o mestre dominava as técnicas e controlava todas as etapas do trabalho, contando com a ajuda de alguns artesãos e aprendizes.

Com o desenvolvimento do capitalismo, principalmente a partir do final do século XVIII, teve início uma das mais radicais transformações nas relações do trabalho que se conhece na história. O desenvolvimento da maquinofatura, da fábrica e da grande indústria transformou, cada uma a seu tempo e em intensidades diferentes, as relações medievais de trabalho. A nova classe social em ascensão, a burguesia, foi paulatinamente conquistando poder econômico e político. Muitos artesãos e camponeses desapropriados ou expulsos das terras senhoriais tiveram de se submeter a um regime de trabalho assalariado, que lhes retirava a autonomia e o domínio das etapas do processo produtivo, ou seja, alienava os trabalhadores.

[...] Uma importante reflexão que os professores podem levantar em sala de aula em torno do trabalho é sua multiplicidade histórica: primeiro, trabalho não é emprego. Não é porque alguém – como uma dona de casa, por exemplo – não tem um emprego que ela não trabalha. Segundo, o trabalho é mutável, na forma como as pessoas o veem ao longo do tempo. Assim, não apenas entendemos o objetivo do trabalho de forma diferente de um japonês, como também definimos trabalho de forma diferente de um grego do tempo de Péricles. O risco de anacronismo na análise histórica de trabalho é grande. Precisamos estar atentos a essas questões em sala de aula e acabar de vez, por exemplo, com a visão de que os índios eram preguiçosos, não gostavam de trabalhar e, logo, não serviam para a escravidão. Além disso, importante contribuição para a cidadania brasileira é a valorização do trabalho doméstico, do trabalho feminino e o reconhecimento de que a maioria das mulheres realiza uma jornada dupla de tra-

balho. Enquanto o trabalho doméstico não for considerado trabalho no Brasil, a maioria das mulheres brasileiras, principalmente as de baixa renda, continuará a trabalhar duplamente sem reconhecimento profissional ou social.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 404.

Sociedade

Sociedade é o conjunto de pessoas que convivem em determinado espaço, seguem as mesmas regras e compartilham valores, costumes, língua etc. Um dos principais elementos comuns a todas as sociedades hierarquizadas são os conflitos sociais, que expressam as contradições em nível econômico e político, evidenciando tensões e disputas, por exemplo, entre diversos grupos ou classes ou entre setores da sociedade civil organizada contra medidas públicas que os prejudicam.

Os conflitos intrínsecos às formações sociais geralmente se desenvolvem em torno de questões como a conquista de direitos, as injustiças sociais, a busca de meios essenciais à sobrevivência, discriminações etc. Tais conflitos podem crescer, prolongar-se no tempo e até mesmo, em algumas sociedades, desembocar em revoluções e guerras. Atualmente, nas sociedades democráticas, os movimentos sociais são os responsáveis pela canalização dos conflitos latentes na sociedade, arregimentando e organizando os grupos descontentes. Para o professor de História, é importante passar aos alunos a visão de que toda a história das sociedades ditas “civilizadas” foi e é permeada por conflitos sociais, que, no entanto, assumiram formas diversas no decorrer do tempo.

Cultura

A cultura é o conjunto de práticas, comportamentos e saberes de determinada sociedade, ou seja, tudo aquilo que resulta da criação humana. Criada e transmitida na interação social, é apreendida em nossas relações grupais, em que adquirimos identidades particulares que nos distinguem de outros grupos e de outras culturas. Por meio da interação, apropriamo-nos de certas “verdades” socialmente aceitas que se integram ao nosso código cultural, e esse mesmo processo ocorre no sentido inverso, ao apreendermos culturalmente o que deve ser negado, odiado ou desprezado. Dito de outra forma, a cultura sintetiza nosso conjunto de valores que são transmitidos por família, escola, universidade, círculo de amizades, trabalho, meios de comunicação etc. De característica dinâmica, sofre transformações ao longo do tempo, acompanhando as sociedades em seus processos de mudança.

[...] Cultura é uma perspectiva do mundo que as pessoas passam a ter em comum quando interagem. É aquilo sobre o que as pessoas acabam por concordar, seu consenso, sua realidade em comum, suas ideias compartilhadas. O Brasil é uma sociedade cujo povo tem em comum uma cultura. E no Brasil, cada comunidade, cada organização formal, cada grupo [...] possui sua própria cultura (ou o que alguns cientistas sociais denominam uma subcultura, pois se trata de uma cultura dentro de outra cultura). Enquanto a estrutura ressalta as diferenças (as pessoas relacionam-se entre si em termos de suas posições diferentes), a cultura salienta as semelhanças (de que modo concordamos).

Fazer parte da “cultura jovem” no Brasil, por exemplo, é ter em comum com várias pessoas certas ideias sobre verdade, política, autoridade, felicidade, liberdade e música. Nas ruas, na palavra escrita e falada, nas universidades, em *shows* e filmes, desenvolve-se uma perspectiva

à medida que as pessoas compartilham experiências e se tornam cada vez mais semelhantes umas às outras, por um lado, enquanto se diferenciam crescentemente das que se encontram fora de sua interação. Desenvolve-se uma linguagem comum entre os que compartilham a cultura, consolidando a solidariedade e excluindo os de fora. [...]

Cultura é o que as pessoas acabam por pensar em comum — suas ideias sobre o que é verdadeiro, correto e importante. Essas ideias nos guiam, determinam muitas de nossas escolhas, têm consequências além de nosso pensamento. Nossa cultura, compartilhada na interação, constitui nossa perspectiva consensual sobre o mundo e dirige nossos atos nesse mundo.

CHARON, Joel M. **Sociologia**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 103-104.



O ensino de História no Brasil

Nas últimas quatro décadas, o ensino de História no Brasil vem passando por profundas transformações, que ganharam impulso com o processo de redemocratização do país, iniciado com a abertura política do regime civil-militar (1964-1985) ocorrida no final da década de 1970. Durante esse processo, foram bastante atuantes os movimentos de profissionais da educação na área do ensino de História que buscavam reformular os currículos e transformar a prática nas escolas brasileiras.

De fato, durante o regime civil-militar, houve um esvaziamento nos conteúdos de História, que foram fundidos aos de Geografia, dando origem aos Estudos Sociais, que privilegiavam uma abordagem expositiva e despolitizada da realidade, buscando acomodar o aluno ao seu meio social e evitando que ele fizesse qualquer análise crítica. A partir de 1971, com a introdução nos currículos escolares das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira (OSP), foram privilegiadas abordagens de caráter ufanista.

Nesse contexto, a história era apresentada como uma sucessão de fatos lineares, em que apenas alguns indivíduos se destacavam como responsáveis pelos acontecimentos históricos. Essa visão valorizava algumas datas do calendário cívico nacional, realçando a importância desses “heróis”, enquanto as “pessoas comuns” se tornavam meras espectadoras da história.

Diante dessa situação, durante o processo de redemocratização, entre as principais reivindicações dos profissionais do ensino estavam a volta da História como disciplina autônoma, bem como a reformulação dos currículos, de modo que se pudesse formar nos alunos uma visão mais crítica da realidade. Além disso, esses profissionais reivindicavam mais integração entre o ensino de História na Educação Básica e o conhecimento histórico produzido nas universidades.

No período de elaboração da nova Constituição brasileira, houve intensa mobilização dos setores organizados da população em defesa de interesses democráticos. Entre eles estavam os profissionais da educação, que lutavam por transformações no sistema educacional brasileiro, visando melhorar suas condições de trabalho e garantir verbas para aprimorar a qualidade do ensino no país. A Constituição de 1988, conhecida como “Carta Cidadã”, de fato garantiu avanços democráticos, como o restabelecimento das eleições diretas em todos os níveis, a garantia das liberdades civis e o fim da censura.

No campo da educação, a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, foi resultado das lutas e dos debates travados por profissionais de diversas áreas ligados à educação. A

partir de então, novas concepções educacionais foram instituídas, como o trabalho com temas transversais e com a interdisciplinaridade, e novos objetivos foram estabelecidos para a educação em geral e para o ensino de História em particular.



O ensino de História e a BNCC

Buscando atingir os objetivos estabelecidos pelas novas propostas curriculares que norteiam o ensino de História, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), procuramos fazer uma seleção de conteúdos e uma abordagem que propiciem aos alunos identificar e relacionar suas vivências pessoais às de outros sujeitos históricos do passado. Acreditamos estar, dessa maneira, estimulando não apenas o seu aprendizado, mas também promovendo a conscientização e a instrumentalização necessárias para o sentido fundamental de sua participação ativa no processo histórico.

De acordo com a BNCC, o ensino de História deve pautar-se no desenvolvimento da atitude historiadora dos alunos com relação aos conteúdos. Para isso, os alunos devem ser incentivados a assumir uma posição de sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, compreendendo procedimentos característicos do processo de construção do conhecimento histórico e adotando posicionamentos críticos e responsáveis.

[...]

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 401. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

A coleção, além disso, apresenta propostas de trabalho que permitem explorar também a parte diversificada do currículo, envolvendo aspectos sobre história local e interações com as comunidades escolar e externa, considerando assim a orientação da LDB de 1996, corroborada também pela BNCC.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.



Os direitos humanos e o ensino de História

Nesta coleção, privilegiam-se abordagens pedagógicas que ressaltam a importância da luta pelos direitos humanos, incentivando a problematização das relações de opressão em perspectiva histórica e interseccional. Os alunos serão instigados a identificar e a questionar marcadores sociais que por muitas vezes culminam em situações de exclusão, como questões de gênero e sexualidade, classe social, raça e etnia, capacitismo, etarismo, gordofobia e misoginia. Desse modo, busca-se valorizar a compreensão sobre todos os tipos de diversidade, promovendo assim uma sociedade mais justa e democrática.

Trabalhar com esses temas de modo a combater situações de exclusão no ambiente escolar exige dos professores um trabalho articulado com a coordenação pedagógica e a direção da escola. Existem iniciativas e trabalhos já realizados em escolas do Brasil que deram resultados positivos no combate à exclusão. Um exemplo é o projeto Quebrando Padrões: Gordofobia, desenvolvido pela professora Anna Erzília Caetano Camilo, com os alunos de uma escola municipal de Vitória, Espírito Santo.

[...]

O percurso do projeto começou com a leitura do livro “Carlota Bolota”, de Cristina Porto. A partir daí, a professora com os estudantes realizaram a leitura de textos informativos sobre *bullying*, gordofobia e relatos de vítimas de preconceito contra pessoas gordas.

Na sala de aula, foram feitas rodas de conversa para discussão dos temas abordados, além da aplicação de questionários buscando informações dos estudantes sobre suas experiências pessoais em relação ao *bullying* de um modo geral e também especificamente ao *bullying* gordofóbico.

A turma ainda assistiu ao vídeo com o depoimento da Miss Mundo *Plus Size*, Nina Souza, compartilhando todo o preconceito enfrentado em relação ao seu corpo e como superou tal situação. A atividade de fechamento foi a criação coletiva do texto “Corpos gordos importam!”, transformado em quadrinhos por um estudante da própria turma.

[...]

FRANÇA, Brunella. Quebrando padrões: projeto aborda o preconceito contra pessoas gordas na escola. **Prefeitura de Vitória**, 15 dez. 2021. Disponível em: <https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/quebrando-padroes-projeto-aborda-o-preconceito-contra-pessoas-gordas-na-escola-44349>. Acesso em: 16 jun. 2022.

O Projeto Respeitar é Preciso!, do Instituto Vladimir Herzog, também apresenta estratégias para o combate aos diferentes tipos de discriminação e preconceito no ambiente escolar. Por meio de materiais que podem ser baixados gratuitamente, é possível acessar vários exemplos de abordagens relacionadas ao convívio pacífico e à valorização da diversidade. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/cadernos-respeitar-cadastro/>. Acesso em: 16 jun. 2022.



O reconhecimento e a compreensão dos temas sensíveis

Nos últimos anos, tem-se discutido no campo do ensino de História no Brasil a importância do trabalho com temas sensíveis em sala de aula, também chamados por alguns autores de “história difícil” ou “história controversa”. Os temas sensíveis se referem aos eventos históricos que tenham provocado impactos negativos em determinadas sociedades, como é

o caso dos crimes contra a humanidade. Nessas abordagens em sala de aula, muitas vezes são explorados não só aspectos cognitivos, mas também emocionais.

Como cada sociedade ou até mesmo os grupos que a compõem têm suas particularidades históricas, há uma grande variedade de assuntos que podem ser considerados temas sensíveis. Em 2015, a historiadora Lilia M. Schwarcz e a antropóloga Heloisa M. Starling mencionaram conteúdos de impacto negativo na história nacional: Genocídio das populações indígenas; O sistema escravocrata; A Guerra do Paraguai; Canudos; Política do governo Vargas; Centros clandestinos de violação dos direitos humanos; Massacre do Carandiru.

Considerando essas reflexões, alguns capítulos desta coleção trazem discussões sobre eventos históricos que envolvem o desrespeito aos direitos humanos, indicando possibilidade de trabalho com temas sensíveis. Nesses momentos, você pode desenvolver com os alunos uma abordagem reflexiva a respeito desses temas, buscando problematizá-los com a turma. Pode também selecionar outros assuntos para serem trabalhados na perspectiva dos temas sensíveis e que tenham relações com a comunidade escolar específica na qual trabalha.

[...] parece-nos que trabalhar com temas sensíveis e questões controversas em sala de aula afirma outra finalidade para a História como disciplina escolar, diferente daquela para a qual foi instituída inicialmente. Queremos crer que isso é parte do compromisso com a formação cidadã. Talvez não seja mais aquela propalada em outras décadas, de formar o aluno crítico que não se deixa enganar pela mídia e por opiniões produzidas fora do âmbito acadêmico, embora comprometida a participação no debate público. Trata-se de uma cidadania que chama a responsabilidade com a justiça, com a defesa dos direitos humanos e com vida no planeta, para que as pessoas possam viver juntas de forma saudável e generosa. Daí, talvez, a relevância da abordagem dos temas sensíveis, vivos e controversos nas salas de aula.

[...]

GIL, Carmem Zeli de Vargas; CAMARGO, Jonas. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, 2018. p. 156. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430>. Acesso em: 15 jun. 2022.

A defesa dos direitos humanos e as abordagens dos temas sensíveis têm relação direta com o ensino da história da África, da história e cultura afro-brasileira e também das populações indígenas. Sabemos que o Brasil é um país marcado pelo acentuado histórico de discriminações e racismo, sendo a escola local privilegiado para combater situações de opressão.

Nesse contexto, duas legislações foram aprovadas no país, fruto das lutas históricas de movimentos sociais. A Lei nº 10.639, de 2003, explicita a obrigatoriedade da abordagem curricular sobre a temática História e Cultura Afro-Brasileira. Já a Lei nº 11.645, de 2008, reafirma a necessidade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas. Ambas as legislações contribuem para a compreensão e a valorização de matrizes culturais diversas na formação identitária brasileira.

[...]

Os objetivos da lei devem perpassar transversalmente todo o currículo e o projeto político pedagógico das escolas de Ensino Básico, entretanto nas aulas de história os objetivos apontados devem compreender todo processo de ensino-aprendizagem, enfatizando as contribuições desses grupos nas diversas áreas da sociedade. O estudo da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiro é uma forma de reparação histórica e de reconhecimento do papel ativo desses sujeitos na formação brasileira.

[...]

LOPES, Paloma Teixeira; CORREIA, Aline Nascimento Santos. A promoção dos direitos humanos e o ensino de história: a efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. **Opará**, Paulo Afonso, v. 7, n.11, p. 22-39, jul./dez. 2019. p. 30. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/article/view/10354>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Nesta coleção, os temas referentes ao ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e das populações indígenas são tratados de formas variadas, por meio de conteúdos que promovem a valorização do protagonismo indígena, dão visibilidade às lutas quilombolas e indígenas no contexto da ditadura civil-militar, abordam o genocídio humano e cultural indígena e problematizam o regime escravocrata, promovendo o combate ao racismo e a todas as outras formas de violência contra essas populações.

O volume de 7º ano de História



Habilidades do 7º ano de História na BNCC



Código	Descrição
EF07HI01	Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.
EF07HI02	Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
EF07HI03	Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
EF07HI04	Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
EF07HI05	Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
EF07HI06	Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
EF07HI07	Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
EF07HI08	Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
EF07HI09	Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
EF07HI10	Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
EF07HI11	Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
EF07HI12	Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
EF07HI13	Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
EF07HI14	Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
EF07HI15	Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
EF07HI16	Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
EF07HI17	Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.





Quadro de conteúdos e progressões

Veja a seguir o quadro detalhado de conteúdos deste volume. Nele, você também vai encontrar os objetos de conhecimento do 7º ano e suas relações com os do 6º e do 8º anos da BNCC, indicados no quadro com a sigla **OC**, que mostram as progressões de conteúdos ao longo da coleção, além das habilidades, das competências gerais e específicas e dos temas contemporâneos transversais trabalhados em cada capítulo. Essa progressão também pode ser percebida na seleção de conteúdos e recortes temporais abordados em cada um dos volumes da coleção, que têm como principais orientadores as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades estabelecidas pela BNCC para cada ano de ensino, promovendo uma progressão das aprendizagens dos alunos. É importante ressaltar que os volumes foram organizados e elaborados também com base na abordagem teórico-metodológica da coleção, buscando desenvolver a autonomia dos alunos tanto em seu processo de aprendizagem como em sua formação cidadã, articulando os objetivos com as principais competências e habilidades desenvolvidas em cada ano. As justificativas referentes aos objetivos são apresentadas na abertura de cada capítulo, na segunda parte deste manual.

Capítulo	Principais conceitos e noções	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
 <p>1 Construindo a História</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da História • Concepções de tempo • Linha do tempo • Sociedade • Cultura • Trabalho • Fontes históricas 	<p>OC: 6º ano A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias. Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Competências gerais 5 e 6 • Competência específica de Ciências Humanas 2 • Competências específicas de História 2, 3 e 6 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade cultural • Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras • Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
 <p>2 Povos nativos da América</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade étnica • Cidade-Estado • Hereditariedade • Tributos • Organização política e aspectos culturais maias • Organizações política e militar e aspectos culturais astecas • Relações comerciais astecas • Organização política, sociedade e cultura incas • Povo nazca • Aspectos culturais dos primeiros habitantes do Brasil • Povos indígenas no Brasil atual 	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes dos povos pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial. • Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa • As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. <p>OC: 6º ano A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias. Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI03 • EF07HI12 • EF07HI14 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência geral 5 • Competência específica de Ciências Humanas 7 • Competência específica de História 7 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade cultural

 <p>A África</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de reinos e impérios africanos • Comércio • Islamismo na África • A escravidão • Sociedade de Gana • Sociedade de Mali • Aspectos culturais songais • Organização política, aspectos culturais e sociais dos reinos iorubás • Organização política e cristianismo no Reino do Congo • A metalurgia nas sociedades africanas 	<ul style="list-style-type: none"> • A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno. • Saberes dos povos africanos expressos na cultura material e imaterial. • As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. • As lógicas internas das sociedades africanas. • A escravidão moderna e o tráfico de escravizados. <p>OC: 6º ano</p> <p>As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados e sociedades linhageiras ou aldeias. O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI02 • EF07HI03 • EF07HI14 • EF07HI15 • EF07HI16 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência geral 4 • Competência específica de História 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade cultural • Trabalho • Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
 <p>Renascimento e humanismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Renascimento • Períodos do Renascimento italiano • O mecenaso • Humanismo • Renascimento científico • Antropocentrismo • Heliocentrismo • Cotidiano das cidades italianas renascentistas • Mulheres no Renascimento • Renascimento em outras regiões da Europa 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. • Renascimentos artísticos e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI04 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências gerais 1, 2 e 3 • Competência específica de Ciências Humanas 5 • Competências específicas de História 3 e 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência e tecnologia

Capítulo	Principais conceitos e noções	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
 <p>5 As Grandes Navegações</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mundo moderno e modernidade Rotas e técnicas das navegações As especiarias Formação dos Estados modernos O caminho marítimo para as Índias Chegada dos europeus à América Tratados territoriais Discussão historiográfica sobre o “descobrimento” do Brasil O cotidiano em alto-mar 	<ul style="list-style-type: none"> A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno. As descobertas científicas e a expansão marítima. A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa. As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. <p>OC: 6º ano O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio. Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.</p>	<ul style="list-style-type: none"> EF07HI01 EF07HI02 EF07HI03 EF07HI06 EF07HI07 EF07HI13 	<ul style="list-style-type: none"> Competência específica de História 6 	<ul style="list-style-type: none"> Saúde Educação alimentar e nutricional
 <p>6 Reformas religiosas e Absolutismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Europa na modernidade Indulgências Imprensa Desenvolvimento do movimento reformista Calvinismo Luteranismo Contrarreforma A Inquisição Estados absolutistas O mercantilismo Antigo Regime Burguesia Nobreza Barroco europeu Sociedade patriarcal 	<ul style="list-style-type: none"> Reformas religiosas: a cristandade fragmentada. A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa. A emergência do capitalismo. <p>OC: 6º ano A fragmentação do poder político na Idade Média. OC: 8º ano A questão do iluminismo e da ilustração. Revolução Francesa e seus desdobramentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> EF07HI05 EF07HI07 EF07HI17 	<ul style="list-style-type: none"> Competência geral 3 Competências específicas de Ciências Humanas 5 e 7 Competências específicas de História 5 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> Ciência e tecnologia Educação em direitos humanos



A colonização na América

- Encontro entre europeus e indígenas
- Genocídio americano
- Conquista espanhola dos impérios Inca e Asteca
- Resistências indígenas
- Motivos que explicam a vitória dos europeus nas guerras de conquista
- Indígenas na América Latina atual
- Administração colonial espanhola
- Economia e trabalho na América espanhola
- Sociedade colonial espanhola
- A mineração
- Escravidão e tráfico de africanos na América
- Aspectos da colonização inglesa e francesa na América
- Indígenas na América Latina atual
- Aspectos culturais indígenas
- Feitorias
- Escambo
- Aspectos da colonização portuguesa da América
- Missões jesuíticas
- Escravidão indígena
- O engenho de açúcar
- União Ibérica
- Presença holandesa na Colônia portuguesa
- Formas de resistência africana à escravidão

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

OC: 6º ano

Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.


OC: 8º ano

Independências na América espanhola.

- EF07HI08
- EF07HI09
- EF07HI10
- EF07HI12
- EF07HI13
- EF07HI15
- EF07HI16

- Competências gerais 7 e 9
- Competências específicas de Ciências Humanas 1, 2, 5 e 7
- Competências específicas de História 2, 4, 5 e 6

- Diversidade cultural
- Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
- Vida familiar e social
- Educação em direitos humanos

Capítulo	Principais conceitos e noções	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
 <p>8 A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> Contexto político e econômico português no final do século XVII Companhias de comércio Bandeirantismo Mineração no Brasil Impostos Tropeirismo e monçoeiros Tratados territoriais Sociedade colonial portuguesa Conflitos e revoltas do período Colonial Relações comerciais internas Barroco mineiro 	<ul style="list-style-type: none"> A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa. As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. <p>OC: 8º ano</p> <p>Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana.</p> <p>A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> EF07HI08 EF07HI09 EF07HI10 EF07HI11 EF07HI12 EF07HI13 	<ul style="list-style-type: none"> Competência geral 3 Competências específicas de Ciências Humanas 6 e 7 Competências específicas de História 1, 4, 5 e 6 	<ul style="list-style-type: none"> Ciência e tecnologia Educação fiscal



Sugestões de cronograma

As sugestões de cronograma apresentadas a seguir propõem uma distribuição dos capítulos do volume em bimestres e trimestres. Essas sugestões podem ser utilizadas para ter uma visão geral dos capítulos distribuídos no ano letivo. É importante ressaltar que a coleção foi estruturada de modo que você tenha autonomia em sua prática diária, podendo organizar a sequência de conteúdos da maneira que julgar conveniente e buscando estratégias pedagógicas que mais se ajustam ao desenvolvimento da turma.

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



Comentários e orientações • Vamos começar e Vamos concluir

Vamos começar • páginas 10 a 13

1. Essa atividade permite retomar com os alunos os conteúdos sobre os povos nativos da África e da América, pré-requisito para o trabalho com a habilidade **EF07HI02**. Aproveite a proposta e sugira aos alunos que escrevam no caderno o que está incorreto nas alternativas. Caso tenham alguma dificuldade, convide-os a participar oralmente de uma discussão coletiva sobre os contatos entre europeus e os povos nativos da América, da África e da Ásia.
2. Essa atividade permite o trabalho com a habilidade **EF07HI03**, pois retoma noções sobre os saberes e as técnicas dos povos nativos da América. Caso os alunos tenham dificuldades, leia com eles as alternativas da questão e levante seus conhecimentos prévios sobre cada um dos povos listados. Escreva na lousa os aspectos citados pelos alunos, diferenciando maias, astecas, incas e povos nativos do Brasil. Uma estratégia interessante para realizar essa retomada é a **brainstorming** (tempestade de ideias). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.
3. Essa atividade possibilita retomar com a turma aspectos da arte greco-romana clássica, pré-requisito para a abordagem do tema do Renascimento, elemento presente na habilidade **EF07HI04**. Conduza a análise das imagens com a turma em uma dinâmica coletiva, comentando com os alu-

nos que na Antiguidade valorizava-se a simetria e a noção de uma “beleza” considerada perfeita, elementos resgatados pelos artistas do Renascimento.

4. Nessa atividade, os alunos vão retomar os conceitos de conquista e resistência, trabalhados na habilidade **EF07HI09**. Caso os alunos apresentem dificuldades, utilize a estratégia **pensar, conversar e partilhar** (*think-pair-share*). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.
5. Com essa atividade, os alunos são incentivados a refletir sobre a produção do conhecimento histórico ao diferenciar as tipologias de fontes históricas. Esse aspecto é fundamental para que possam desenvolver aspectos da habilidade **EF07HI10**. Caso tenham dificuldades, leve alguns exemplos de fontes históricas para a sala de aula e mostre a eles durante uma roda de conversa. Nessa dinâmica, comente a respeito das tipologias de fontes (orais, escritas, imagéticas, materiais etc.) e as características de cada uma.
6. Essa atividade permite retomar com os alunos noções sobre o comércio e a circulação marítima, pré-requisitos para o trabalho com a habilidade **EF07HI13**. Caso eles manifestem alguma dificuldade, proponha uma retomada utilizando a estratégia **instrução por pares** (*peer instruction*). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.
7. Ao propor a análise de uma fonte histórica que retrata pessoas escravizadas trabalhando em um banquete no século II, essa atividade permite abordar o conceito de escravidão na Antiguidade, pré-requisito para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI15**. Caso os alunos tenham dificuldade, faça uma linha do tempo na lousa contextualizando a Antiguidade e a Idade Média, de modo a relacionar os diferentes regimes de trabalho de cada período.

Vamos concluir • páginas 246 a 250

1. Essa atividade permite retomar com os alunos a importância da guerra para os astecas, favorecendo a abordagem de aspectos da habilidade **EF07HI03**. Se for necessário retomar esse conteúdo, se possível, leve-os à sala de informática e proponha uma pesquisa sobre os guerreiros astecas. Os alunos podem consultar outros exemplos de códices e analisar como os guerreiros são representados. Peça-lhes que selecionem alguns textos informativos para ler, verificando a procedência e o *site* consultado. Em um segundo momento, realize uma roda de conversa sobre a proposta da pesquisa e instigue-os a discutir o tema.
2. Essa atividade aborda as características dos povos nativos da América. Caso os alunos tenham dificuldades, proponha uma atividade em grupo para retomada de conteúdos. Oriente-os a escolher entre os diferentes povos estudados – como maias, incas, astecas e povos indígenas do Brasil – e a organizar um **seminário** sobre o tema. Mais informações sobre essa metodologia ativa podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.
3. Essa atividade permite retomar com a turma as habilidades **EF07HI03** e **EF07HI14** ao propor uma reflexão sobre os saberes e técnicas dos reinos e impérios africanos, bem como as rotas comerciais e de interação nesse continente. Esse formato de questão contribui para preparar os alunos para **exames de larga escala**. Caso tenham dúvidas, proponha uma dinâmica para realizar a atividade de modo conjunto. Peça a eles que se dividam em quatro grupos, assim cada equipe ficará responsável por discutir uma das alternativas. Em seguida, os grupos devem explicar aos outros colegas se compreenderam que a alternativa está correta ou incorreta e por quê.
4. Nessa questão, os alunos deverão diferenciar os conceitos de escravidão moderna, escravismo antigo e servidão medieval, desenvolvendo, assim, a habilidade **EF07HI15**. Caso os alunos te-

tenham dificuldades, retome com eles as diferenças entre esses diferentes modos de trabalho contextualizando os períodos históricos de cada um. Ressalte que na Antiguidade a escravidão não tinha o caráter mercantil que passou a ter no período moderno. Já a servidão está relacionada com a terra que se estabeleceu durante o período feudal.

5. Essa atividade aborda aspectos da habilidade **EF07HI04**, pois propõe uma retomada do contexto histórico do humanismo. Caso a turma tenha dificuldade, forneça dicionários e proponha uma atividade em duplas. Os alunos podem pesquisar cada um dos termos apresentados nas alternativas e analisar os significados, de modo a identificar uma descrição próxima ao enunciado da atividade.
6. Essa atividade favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI13** ao propor uma retomada sobre as Grandes Navegações. Para auxiliar a turma, convide os alunos a participar oralmente da leitura das alternativas em uma abordagem coletiva, de modo que possam refletir sobre as alternativas incorretas. Esse formato de questão contribui para prepará-los para **exames de larga escala**.
7. Nessa atividade, os alunos devem interpretar uma fonte histórica que aborda o Absolutismo, o que permite trabalhar a habilidade **EF07HI07**. Em caso de dificuldades nas respostas, proponha a eles que façam uma descrição detalhada da obra em voz alta, verificando a postura de centralidade e poder assumida pelo rei. Mostre-lhes as vestes luxuosas e a caracterização de superioridade utilizada pelo artista para glorificar o poder monárquico.
8. Essa atividade favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI09**, pois trata dos impactos e da violência relacionada à conquista europeia na América. Caso os alunos tenham dúvidas, pergunte-lhes “O que é possível observar na imagem?”; “Que tipos de arma os europeus usavam?”; “E os nativos, que armas usavam?”; “Como é possível ver nesta imagem a resistência dessas populações?”. Com essa discussão, são retomadas com a turma as consequências da colonização.
9. Ao questionar as principais formas de resistência adotadas pelos povos indígenas na América, essa atividade permite o trabalho com a habilidade **EF07HI09**. Para auxiliar a turma, utilize a estratégia **brainstorming** (tempestade de ideias). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.
10. Essa atividade permite uma retomada sobre os mecanismos do comércio de escravizados africanos, trabalhando, assim, a habilidade **EF07HI16**. Caso os alunos tenham dificuldade em selecionar a alternativa correta, explique-lhes que, em um primeiro momento, devem ler o texto todo em voz alta para compreender o tema geral abordado. Na sequência, eles podem realizar tentativas de completar o texto utilizando as palavras listadas nas alternativas, verificando se é mantida a coerência. Esse formato de questão contribui para preparar os alunos para **exames de larga escala**.
11. Nessa atividade, os alunos farão a leitura e a interpretação de uma fonte histórica – um mapa –, o que favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI11**. Se julgar conveniente, leve um mapa atual da América do Sul para comparar com o mapa da atividade. Retome com a turma o contexto do Tratado de Tordesilhas e como Portugal e Espanha organizaram a administração dos territórios conquistados.
12. Essa atividade possibilita **avaliar os conhecimentos** dos alunos sobre a sociedade colonial. Caso eles tenham dificuldades, proponha um trabalho de retomada em duplas. Oriente-os a fazer um **mapa mental** sobre a população que vivia no Brasil no período Colonial, propondo que pesquisem o tema. Mais informações sobre essa metodologia ativa podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.



Referências bibliográficas comentadas

- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. Os autores apresentam nesse livro como o ensino híbrido pode ser proposto no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, afirmam que a metodologia híbrida necessita de adequação curricular, já que influencia diretamente na organização da sala de aula e no desenvolvimento da formação do professor.
- BASSIT, Ana Zahira (org.). **O interdisciplinar**: olhares contemporâneos. São Paulo: Factash Editora, 2010. O livro traz reflexões envolvendo o conceito de interdisciplinaridade, abordando o trabalho com recursos tecnológicos e outras ferramentas pedagógicas.
- BENCINI, Roberta. Cada um aprende de um jeito. **Nova Escola**, São Paulo, 1º jan. 2003. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1444/cada-um-aprende-de-um-jeito>. Acesso em: 23 maio 2022. A autora da publicação apresenta uma reflexão sobre os diferentes perfis de alunos que compõem a sala de aula, ressaltando que eles se desenvolvem e aprendem de maneiras diferentes. Com base nessa ideia, pautada na teoria de Vygotsky (1896-1934), o texto fornece sugestões interessantes para o trabalho docente, como abordagens em ambientes distintos na escola.
- BONESI, Patrícia Góis; SOUZA, Nadia Aparecida de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, Londrina v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/1288.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022. Nesse artigo, as autoras apresentam o relatório de uma pesquisa feita com professores que revelaram seus sentimentos em relação ao processo avaliativo no contexto escolar. Também são apontadas as dificuldades de avaliar, por ser um ato ainda considerado excludente e classificatório.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 maio 2022. Documento que fornece as principais diretrizes para a educação básica na atualidade, norteadas pelo trabalho de professores, a produção de materiais didáticos e a composição dos currículos estaduais e dos projetos político-pedagógicos das escolas.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 maio 2022. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 1996 e delimita o funcionamento da educação no Brasil, apresentando os direitos e deveres que envolvem o contexto educacional no país.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. O livro traz diversos exemplos de metodologias ativas aplicadas no ensino, descrevendo seus conceitos e a competência que o aluno pode desenvolver por meio dessa estratégia. Demonstra também sequências didáticas e como o professor pode avaliar os alunos durante e após a aplicação do método. Além disso, o livro apresenta esquemas, tabelas, exemplos de materiais e recursos que podem auxiliar alunos e professores na aplicação e no desenvolvimento da metodologia ativa.
- CHARON, Joel M. **Sociologia**. 5. ed. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Saraiva, 1999. O autor aborda diversos temas fundamentais para o campo das Ciências Humanas, como desigualdade social, cultura, instituições sociais, estrutura social e poder social.
- COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93. Os autores apresentam no capítulo do livro como as tecnologias de informação e comunicação têm impactado a educação, representando instrumentos fundamentais na mediação entre alunos e conteúdos.
- CORTELAZZO, Angelo Luiz *et al.* **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018. Nesse livro, os autores apresentam as dinâmicas das metodologias ativas aplicadas em diferentes contextos educacionais e para diferentes propostas didáticas.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2005. Nesse livro, o autor apresenta temas complexos à juventude, instigando a reflexão sobre como lidar com situações-problema. O livro trata também dos direitos e deveres dos jovens no mundo atual, da ética, da cultura, entre outros temas sociais.

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
A autora faz uma articulação entre interdisciplinaridade e integração, na proposta de apresentar o sentido de cada um, e também em conjunto na aplicabilidade da prática docente. Nessa obra, ela ainda cita os principais teóricos que se desdobraram no estudo da interdisciplinaridade no contexto educacional brasileiro e em outros países.
- FINLEY, Moses (org.). **O legado da Grécia**: uma nova avaliação. Tradução: Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Ed. da UnB, 1998.
Nesse livro, o autor apresenta o legado histórico da Grécia e aponta fatos históricos e relevantes sobre o país em relação a política, arte, filosofia e linguagem e outros aspectos.
- FRAIDENRAICH, Verônica. O reforço que funciona. **Nova Escola**, São Paulo, 1º out. 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/575/o-reforco-que-funciona>. Acesso em: 23 maio 2022.
A autora apresenta uma reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, quais são as causas que provocam essa defasagem no ensino e como o professor, a equipe pedagógica e a coordenação escolar podem sanar esses problemas.
- FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 81-110.
O livro apresenta maneiras de fazer leitura crítica às fontes históricas. Em cada capítulo é demonstrado um tipo de fonte, como arqueológicas, visuais, audiovisuais, objetos, lugares etc.
- GAVASSI, Susana Lisboa. **Avaliação formativa**: um desafio aos professores das séries finais do Ensino Fundamental. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20789/2/MD_EDUMTE_VII_2012_20.pdf. Acesso em: 23 maio 2022.
Esse trabalho traz uma pesquisa bibliográfica de autores que tratam sobre avaliação formativa. A autora também destaca a importância da avaliação de caráter formativo no desenvolvimento cognitivo dos alunos e como ela é um instrumento importante para sanar as lacunas da aprendizagem.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
O livro traz a concepção de que o ato avaliativo é imprescindível para que o professor tenha atitudes dialógicas de mediação em sala de aula. A autora aponta que avaliar é estabelecer objetivos que favoreçam o desenvolvimento do aluno, sendo a avaliação um instrumento que dá subsídios ao professor em sua prática pedagógica.
- MACHADO, Marília Novais da Mata. **Entrevista de pesquisa**: a interação pesquisador/entrevistado. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.
A autora apresenta em seu livro a prática de pesquisa entrevista, dando exemplos de como estudar o ambiente onde será feita a pesquisa, como proceder ao entrevistar em diversos contextos e interagir com os diferentes perfis de entrevistados. Ela ainda aponta como devem ser feitos a análise e o registro dessas pesquisas.
- MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de pesquisa**: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. 2. ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2007.
Essa obra trata do ensino por projetos, proposta de metodologia ativa em que o aluno é protagonista de seu aprendizado. Segundo o autor, os projetos oportunizam ao aluno participar desse processo. Assim, ele dá exemplos de planejamento, pesquisa e métodos de ensino para o professor aplicar em sala de aula.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016. (Manuais Acadêmicos).
Nesse livro, os autores apresentam o método da prática de pesquisa social e demonstram, com base em estudos e experiências, o passo a passo para a criação da pesquisa. Saliendam também que teoria, método e criatividade são imprescindíveis na produção da pesquisa social.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.
Nesse texto, o autor aborda a questão das metodologias ativas na atualidade, comentando a importância dessas estratégias para melhorar a qualidade da aprendizagem e promover a maior autonomia dos alunos.
- OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (org.). Culturas juvenis e temas sensíveis ao contemporâneo: uma entrevista com Carles Feixa Pampols. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 311-325. jul./ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/V3LyTqKVfWfz6ZGNnfVHbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1º jun. 2022.
Nesse artigo, os autores apresentam uma entrevista com o professor e antropólogo social de Barcelona Carles Feixa Pampols, cujas pesquisas abordam a temática das culturas juvenis.
- PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (História &... Reflexões).
Nesse livro, são apresentadas metodologias de trabalho com imagens no campo da historiografia. O autor evidencia também que explorar esses recursos imagéticos trouxe grandes inovações para o campo do historiador.

- PAIVA, Severino Ramo de. **Introdução à programação e ao pensamento computacional usando a linguagem Python e Portugol Studio Univali**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2021.

O livro traz conceitos do ensino de programação de computadores e assuntos característicos do pensamento computacional e da resolução de problemas, os quais podem ser aplicados no âmbito da educação escolar.

- PINSKY, Carla Bassanezi. Introdução. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 7-12.

Os autores do livro trazem discussões sobre temas inovadores no ensino de História, sugerindo abordagens em sala de aula com materiais didáticos e leituras complementares. Apresentam ainda temas históricos e atuais que levam o aluno a relacionar o contexto histórico ao mundo atual.

- RAABE, André; ZORZO, Avelino F.; BLIKSTEIN, Paulo (org.). **Computação na educação básica**: fundamentos e experiências. Porto Alegre: Penso, 2020. (Série Tecnologia e Inovação na Educação Brasileira).

Os autores apresentam em sua obra maneiras de como abordar o ensino computacional nas etapas da educação básica. Por meio de relatos, experiências, exemplos e recursos tecnológicos e digitais, eles mostram o desenvolvimento e os resultados obtidos no ensino com a computação.

- RATIER, Rodrigo. O desafio de ler e compreender em todas as disciplinas. **Nova Escola**, São Paulo, 12 jan. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1535/o-desafio-de-ler-e-compreender-em-todas-as-disciplinas>. Acesso em: 23 maio 2022.

Ratier descreve nesse texto estratégias para o ensino da leitura crítica, experiente e reflexiva. Para que o aluno possa interpretar, ele sugere que o professor exercite com a turma a escrita de resenhas, resumos, anotações e sublinhados no texto, entre outros procedimentos.

- SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, ano 1, n. 1, ago./dez. 2007. Disponível em: https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

O artigo discute a importância de uma concepção de avaliação não classificatória, mas que seja responsável pela construção do conhecimento a partir das dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. As autoras apontam ainda que a avaliação tem a finalidade de diagnosticar e formar o indivíduo, partindo da premissa de que avaliar consiste em melhorar a qualidade do ensino.

- SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão de texto no Ensino Fundamental e Médio. *In*:

TEBEROSKY, Ana *et al.* **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-43.

Os autores destacam a importância do processo de leitura com intencionalidade. Desse modo, eles descrevem estratégias de leitura que podem ser aplicadas ao planejamento didático, como propostas de atividades que devem ser realizadas antes, durante e depois da leitura.

- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. Esse dicionário apresenta o significado de conceitos históricos fundamentais para o trabalho do historiador. Esses conceitos são abordados de modo contextualizado e por meio de discussões atualizadas no campo historiográfico.

- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A autora traz em sua obra a concepção do que é ler, como esse processo acontece e quais são os objetivos da leitura em diversos contextos leitores. Solé apresenta ainda como a aprendizagem é construída por meio do ato de ler e sugere estratégias para o ensino da leitura interpretativa, reflexiva e formativa.

- SOUZA, Carla Figueira de *et al.* (org.). **Educação**: cultura juvenil, tecnologias e saberes. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

Os autores abordam nesse livro a educação com base em três aspectos que fazem parte da formação do indivíduo: cultura juvenil, tecnologias e saberes. Estes são considerados os fios condutores das abordagens educacionais e demandam do professor uma prática docente reflexiva. Os autores trazem na obra questões sociais que fazem parte da cultura do jovem, como música, sexualidade, inclusão, entre outras.

- TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; IKESHOJI, Elisângela Aparecida B.; GITAHY, Raquel R. C. (org.). **Metodologias para aprendizagem ativa em tempos de educação digital**: formação, pesquisa e intervenção. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.

Os temas desse livro envolvem reflexões e discussões sobre as formas de utilizar recursos digitais de modo articulado às metodologias ativas, ao pensamento computacional e às redes sociais em sala de aula.

- TOMAZI, Nelson Dacio (coord.). **Iniciação à sociologia**. São Paulo: Atual, 2000.

Nesse livro, são discutidos diversos conceitos ligados ao campo da Sociologia, ressaltando a importância da interdisciplinaridade na área das Ciências Humanas.

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

A autora traz o conceito de cultura de paz e aborda temas como tolerância e direitos humanos. Além disso, orienta professores a incentivar o desenvolvimento das competências socioemocionais com seus alunos, contribuindo para promover a cultura de paz.



Referências bibliográficas comentadas sobre ensino de História

Livros

- ABUD, Kátia M; SILVA, André Chaves de; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
Nessa obra, os autores desenvolvem sugestões de atividades didáticas com base em diferentes materiais e fontes históricas, que podem ser adaptadas de acordo com as condições locais da escola e a faixa etária dos alunos.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Curitiba: CRV, 2018.
Baseada em uma pesquisa etnográfica e qualitativa, essa obra analisa a construção da consciência histórica em alunos do ensino básico, com base no encontro em sala de aula dos diferentes saberes oriundos do senso comum e da ciência da História.
- AVELAR, Alexandre de Sá. **Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos**. Curitiba: IBPEX, 2011.
O livro articula as discussões teóricas mais recentes sobre o ensino de História à prática cotidiana em sala de aula, debatendo os desafios da construção do pensamento histórico em cada etapa da vida escolar e propondo metodologias de ensino e avaliação para superar esses desafios.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica, Braga, p. 131-144, 2004.
Partindo da crítica aos modelos tradicionais de “aula-conferência” e “aula-colóquio”, a autora propõe o paradigma da “aula-oficina”, baseado no entendimento do aluno como agente de sua formação, portador de ideias prévias e experiências diversas, e do professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras.
- BITTENCOURT, Circe Maria. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
Articulando as discussões teóricas às problemáticas contemporâneas do ensino de História, a autora reconstrói a trajetória histórica da História como disciplina escolar, discute as relações entre procedimentos metodológicos e conteúdos escolares e analisa as concepções e usos de diferentes materiais didáticos em sala de aula.
- BODO, Borries von. **Jovens e consciência histórica**. Tradução: Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Necchi. Curitiba: W. A. Editores, 2018.
Nessa obra, o autor discute, entre outros assuntos, o ensino de história, a compreensão histórica, o ensino de histórias difíceis e a ideia de multiperspectividade da aprendizagem histórica.
- CALDEIRA NETO, Odilon; ATHAIDES, Rafael. Sobre a alteridade, a intolerância e a história: uma entrevista com Karl Schurster. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 8, n. 16, p. 222-231, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/8174>. Acesso em: 15 jun. 2022.
Nesse debate sobre conceitos fundamentais à história do tempo presente, discute-se o papel da relação entre alteridade e intolerância na interpretação dos traumas coletivos contemporâneos e os desafios impostos à prática historiográfica pelas questões de memória coletiva.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
Em 38 verbetes, essa obra coletiva explora conceitos e noções fundamentais para o ensino de História, com base em suas relações com as teorias, métodos de ensino e pesquisa, historiografia, produção curricular e conhecimentos relativos à aprendizagem.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
Baseado nas experiências de docência e pesquisa da autora e de outros professores, o livro aborda inicialmente os aspectos curriculares e disciplinares específicos da área de História, sugerindo, em seguida, abordagens didáticas, fontes e materiais a serem aplicados na prática em sala de aula.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. *In*: JORNADAS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 19-35.
Baseado em experiências reais de sala de aula, o artigo debate o conceito de empatia histórica, entendido como a capacidade de compreender as diferentes perspectivas dos agentes históricos e a forma como orientam determinadas ações em circunstâncias específicas.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, p. 131-150, mar. 2006. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>. Acesso em: 15 jun. 2022.
Nesse artigo, o autor coloca em discussão a noção de literacia histórica, atentando, em especial, para as ideias dos alunos sobre a disciplina de História e sua orientação em direção ao passado, como dimensão articulada à interpretação do presente e projeção do futuro.

- MAGALHÃES, Marcelo *et al.* (org.). **Ensino de história:** usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.

A obra promove o diálogo entre as discussões contemporâneas da historiografia e do ensino de História, especialmente aquelas relacionadas aos usos sociais do passado na história pública, que rompe as fronteiras do mundo acadêmico e do espaço escolar.

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

Pensando na necessidade de constante atualização docente, as autoras oferecem textos complementares, sugestões de atividades e encaminhamentos, assim como debatem questões práticas do cotidiano em sala de aula, por exemplo, a utilização do livro didático e as diferentes formas de aprendizagem de acordo com o tópico em questão.

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história.** Curitiba: CRV, 2020.

A obra introduz um novo paradigma para pensar a metodologia do ensino de história, baseado na compatibilização entre o método de ensino e o sentido da aprendizagem histórica, entendida como responsável pela formação da consciência histórica.

- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The big six historical thinking concepts.** Toronto: Nelson, 2013.

Nesse livro, os autores desenvolvem sua compreensão sobre seis conceitos do pensamento histórico (significação histórica; evidência; continuidade e mudança; causa e consequência; perspectivas históricas; e dimensão ética) e sua aplicação em sala de aula, por meio de estratégias de ensino e modelos de atividade.

- SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Ensino de história, memória e culturas.** Curitiba: CRV, 2013.

Reunindo 13 artigos de diferentes autores, o livro tem como fio condutor relações, conflitos e disputas entre memória, história e processos identitários. Os desafios e possibilidades que essas questões contemporâneas oferecem ao ensino de História são esmiuçados sob diferentes perspectivas historiográficas.

Sites e vídeos

- BATE papo com Circe Bittencourt – Ensino de História em Projetos Interdisciplinares – UFVJM LAPEHIS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FuX-T9Qk4VM>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Nessa mesa-redonda, a professora e pesquisadora Circe Bittencourt, especialista em Ensino de História, trata de sua trajetória profissional e acadêmica enfatizando suas diversas experiências com a elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares para o ensino de História na Educação Básica.

- LABORATÓRIO de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/laee/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

O *site* traz informações sobre projetos de pesquisa desenvolvidos em torno das populações indígenas do Paraná, sua cultura, história e patrimônio arqueológico, além de abrigar publicações científicas e de divulgação sobre essa temática.

- LABORATÓRIO de Ensino de História – Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Site que reúne diversos materiais, recursos didáticos e produções bibliográficas sobre ensino de história, historiografia e temas contemporâneos, disponíveis *on-line* e gratuitamente.

- LABORATÓRIO de Ensino e Material Didático – Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Site que disponibiliza notícias, documentos históricos, propostas curriculares, livros digitalizados, biografias de alguns autores de livros didáticos, sequências didáticas produzidas por alunos da graduação, *links*, produções acadêmicas e outras produções de alunos e de professores para uso nas escolas.

- LABORATÓRIO de Ensino de História – Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <https://www.lehuff.com/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Site que reúne informações sobre eventos e projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre as temáticas de formação docente e educação antirracista e democrática.

- LABEPEH debate: ensino de história e consciência histórica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kCNli4Kp0iM>. Acesso em: 22 jun. 2022.

O pesquisador Luis Fernando Cerri debate com professores e mestrandos na área de Ensino de História as implicações didáticas das discussões contemporâneas em torno do conceito de consciência histórica e dos usos sociais do conhecimento histórico, dentro e fora da escola.

JOVEM SAPIENS HISTÓRIA

A red circular logo with a white border containing the text "7º ANO" in white and yellow.

Adriana Machado Dias

Bacharela e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR)
Especialista em História Social e Ensino de História pela UEL-PR
Atuou como professora de História em escolas da rede particular de ensino
Autora de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio

Keila Grinberg

Doutora em História Social pela UFF-RJ
Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ)
Professora do Departamento de História da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-RJ)

Marco César Pellegrini

Bacharel e licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR)
Atuou como professor de História em escolas da rede particular de ensino
Editor de materiais didáticos
Autor de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio

Componente curricular: História
Ensino Fundamental – Anos Finais

1ª edição
São Paulo, 2022



editora scipione



editora scipione

Direção executiva: Flávia Bravin

Direção de negócio: Volnei Korzenieski

Gestão editorial: Alice Ribeiro Silvestre

Gestão de planejamento: Eduardo Kruehl Rodrigues

Gestão de projeto digital: Tatiany Renó

Gestão de área: Brunna Paulussi

Coordenação de área: Felipe Vinícius dos Santos e
Fabiana de Lima Oliveira

Edição: Ana Beatriz Accorsi Thomson, Rogério Fernandes Cantelli (digital)

Assistência editorial: Bianca Martins Coelho e José Rodolfo Vieira

Planejamento e controle de produção: Vítima Rossi, Camila Cunha,
Adriana Souza e Isabela Salustriano

Revisão: Joyce Graciele Freitas e Nicolas Hiromi Takahashi

Arte: Claudio Faustino (ger.), Erika Tiemi Yamauchi (coord.),

Ingridhi Borges (edição de arte),

Daniela Cordeiro de Oliveira e JSDesign (diagramação)

Edição de imagens: Bruno Benaduce Amancio

Iconografia e tratamento de imagens: Marissol Maia (coord.),
Túlio S. E. Pinto (pesquisa iconográfica) e Janaina Oliveira (tratamento de imagens)

Direitos autorais: Fernanda Carvalho (coord.), Emília Yamada,
Erika Ramires e Carolyne Ribeiro

Licenciamento de conteúdos de terceiros: Érika Kanaoka

Design: Dayane Barbieri (proj. gráfico e Manual do Professor) e
Camila Carmona (capa)

Fotos de capa: Anastasiia Smian, CreativeHQ, Daniela Pelazza, Celio
Messias Silva, Edilaine Barros, Wirestock Creators, Sorapop Udomsri,
Cast Of Thousands, Vvoe, New Line, Zekka/Shutterstock Monalisa,
Reprodução/Museu do Louvre, Paris, França

Pré-impressão: Alessandro de Oliveira Queiroz,
Débora Fernandes de Menezes, Fernanda de Oliveira,
Pamela Pardini Nicastro e Valmir da Silva Santos

Todos os direitos reservados por Editora Scipione S.A.

Alameda Santos, 960, 4º andar, setor 2

Cerqueira César – São Paulo – SP – CEP 01418-002

Tel.: 4003-3061

www.edocente.com.br

atendimento@aticascipione.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Dias, Adriana Machado
Jovem Sapiens História : 7º ano / Adriana Machado Dias,
Keila Grinberg, Marco César Pellegrini. -- 1. ed. -- São
Paulo : Scipione, 2022.
(Jovem Sapiens)

Bibliografia
Suplementado pelo manual do professor
ISBN 978-65-5763-243-7 (aluno)
ISBN 978-65-5763-244-4 (professor)

I. História (Ensino fundamental - Anos finais) I. Título

II. Grinberg, Keila III. Pellegrini, Marco César

22-2945

CDD 372.89

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2022

Código da obra CL 720551

CAE 802007 (AL) / 802008 (PR)

1ª edição

1ª impressão

De acordo com a BNCC.



Evitamos nossos melhores esforços para localizar e indicar adequadamente os créditos dos textos e imagens
presentes nesta obra didática. Colocamo-nos à disposição para avaliação de eventuais irregularidades ou omissões
de créditos e consequente correção nas próximas edições. As imagens e os textos constantes nesta obra que,
eventualmente, reproduzam algum tipo de material de publicidade ou propaganda, ou a ele façam alusão,
são aplicados para fins didáticos e não representam recomendação ou incentivo ao consumo.

Impressão e acabamento

Apresentação

Para você, o que é História? Algumas pessoas pensam que História é o estudo do passado. Outras, porém, afirmam que ela serve para entender melhor o presente. Nós acreditamos que ela é tudo isso e muito mais!

O estudo da História nos ajuda a perceber as ligações existentes entre o passado e o presente. A escrita, a música, o cinema, as construções, os aviões, os foguetes... Por tudo de que dispomos hoje, desde os produtos fabricados com tecnologia avançada até a liberdade de expressão, devemos às pessoas que trabalharam e que lutaram para isso, ou seja, os que viveram antes de nós. A História nos permite conhecer o cotidiano desses indivíduos e perceber como a ação deles foi importante para construir o mundo como ele é nos dias atuais.

A História nos auxilia a conhecer os grupos que formam as sociedades, os conflitos que ocorrem entre eles e os motivos de tais conflitos. Ela nos ajuda a ter consciência da importância de nossa atuação política e a desenvolver um olhar mais crítico sobre o mundo. Assim, nos tornamos mais capazes de analisar desde uma afirmação feita por um colega até uma notícia veiculada pela internet.

Ao estudarmos História, percebemos a importância do respeito à diversidade cultural e ao direito de cada um ser como é, compreendendo que esse respeito é indispensável para o exercício da cidadania e para a construção de um mundo melhor.

Bem-vindo ao fascinante estudo da História!

Os autores.

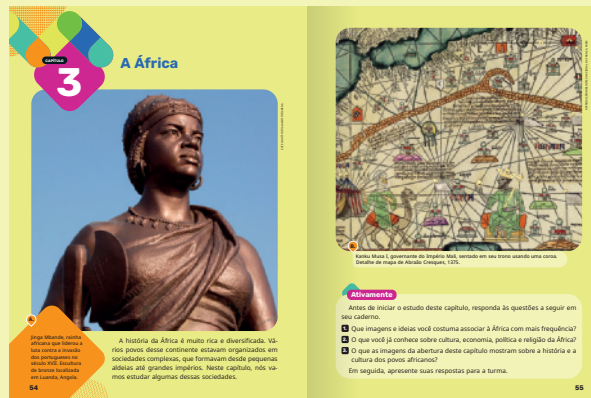
Conheça seu livro

Vamos começar

1. A partir do século XV, com as navegações, os europeus tiveram contato com os povos característicos dos povos nativos de várias regiões. Em seguida, explique o que está incluído:
 - a) Desde a Antiguidade, todas as povos viviam em tribos nômades e seminômades de alimentos.
 - b) A organização social egípcia caracterizada pelo domínio das elites e pela centralização política.

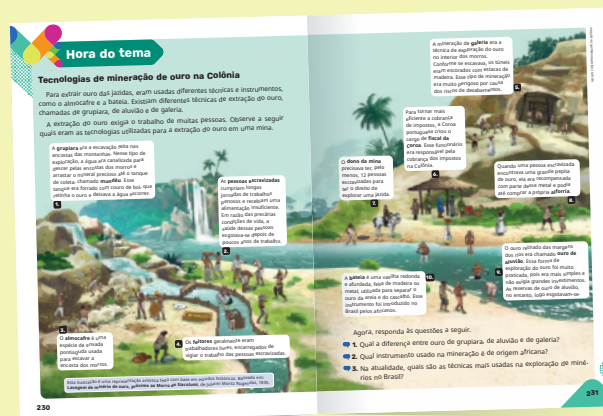
Vamos começar

Essa seção vai ajudar você a identificar o que já sabe sobre os principais assuntos que estudará neste volume por meio de diversos tipos de atividades. Ela está presente no início dos volumes da coleção.



Abertura do capítulo

Nessas páginas, você encontrará fontes históricas relacionadas aos assuntos que estudará em cada capítulo e, no box **Ativamente**, você fará atividades que irão enriquecer o estudo do capítulo.



Hora do tema

Nessa seção, você encontrará textos e imagens que o levarão a refletir sobre os temas contemporâneos transversais relevantes para sua formação como cidadão.

História em debate

Os griôs e a história do Mali

No Mali, assim como em outras sociedades da África, a história social, política e religiosa geralmente era transmitida por meio da tradição oral. Nessas sociedades, havia os griôs, homens que percorriam longas distâncias narrando os acontecimentos passados. Os griôs narravam os fatos em forma de poesia, enquanto tocavam instrumentos musicais.

Sujeito em foco

Stephan Farfler

Stephan Farfler (1633-1689) nasceu em Nuremberg, Alemanha. Quando criança, sofreu um acidente e fraturou as costas, ficando paraplégico. Na juventude, tornou-se relojoeiro e, aos 22 anos de idade, construiu uma cadeira de rodas

Dialogando com... Arte

O Barroco europeu

Na Europa, entre o final do século XVI e o início do século XVIII, desenvolveu-se um estilo artístico chamado Barroco. O Barroco é caracterizado pelos exageros, o jogo de luz e sombra e expressões marcantes do contexto de dualidade vivido pelos europeus: o confronto entre fé e razão, equilíbrio e instabilidade. Esse movimento artístico se manifestou em diversas áreas da arte.

História em debate

Por meio dessa seção, você poderá perceber que, na História, não existem verdades definitivas e que novos estudos podem mudar nossa compreensão sobre acontecimentos do passado.

Sujeito em foco

Nessa seção, você conhecerá pessoas que participaram ativamente do processo histórico e perceberá que a ação de todos os sujeitos históricos, inclusive a sua, pode transformar a sociedade.

Dialogando com...

Nessa seção, os temas de História são articulados com assuntos de outras áreas do conhecimento, enriquecendo ainda mais o seu aprendizado.

A União Ibérica

No final do século XVI, o reino português enfrentou a união das Coróas portuguesa e espanhola. Esse período, governado pelo rei da Espanha, foi chamado de União Ibérica. Entretanto, mesmo sob o governo da Espanha, Portugal pôs o rei espanhol também centralizava o poder nos reinos ibéricos.

Ao mesmo tempo... no Brasil

Entre 1555 e 1567, liderados por Nicolau de Sousa, os franceses instalaram uma colônia conhecida como França Antártica. Essa colônia foi fundada no Rio de Janeiro. Na França Antártica, viviam católicos e calvinistas. O líder da colônia era o próprio João Calvino. Leia o texto a seguir.

[...] Villegagnon, o fundador da França Antártica, era um calvinista. Seu desejo é que...

De olho na fonte

A arte medieval e a arte do Renascimento

No período Medieval, a arte era bastante marcada pela religiosidade. A maioria dos artistas era criada em cenários religiosos, e, por isso, as imagens medievais são mais religiosas. As imagens medievais têm aspecto bidimensional, com figuras em posições frontais e rígidas. Nelas, não havia grande preocupação com a perspectiva.

Boxe complementar

Ao longo dos capítulos, você encontrará alguns boxes que apresentam assuntos complementares a fim de ampliar seu conhecimento sobre os conteúdos abordados.

Ao mesmo tempo...

Nessa seção, você perceberá que diferentes acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo em diversos lugares e que cada sociedade tem sua própria história.

De olho na fonte

Essa seção apresenta diferentes tipos de fontes históricas. Você fará uma análise dessas fontes por meio de observação, comparação e elaboração de hipóteses.

Sumário

Vamos começar • 10

CAPÍTULO 1

Construindo a História • 14

> O que é História? • 16

Para que serve a História? • 16

> Os historiadores • 17

Hora do tema

A diversidade das fontes históricas • 18

Sujeito em foco • Stephan Farfler 21

> As diferentes percepções do tempo • 22

O tempo para os indígenas • 22

Vamos observar a natureza? • 23

O tempo histórico • 24

Mudanças, permanências e rupturas • 25

> Conceitos importantes da História • 28

Sociedade • 28

Cultura • 29

Trabalho • 30

Atividades • 21, 23, 26, 31

Organizando o aprendizado • 33

CAPÍTULO 2

Povos nativos da América • 34

> Os maias • 36

As cidades-Estado • 36

A organização social maia • 37

A cultura maia • 37

> Os astecas • 38

A organização social asteca • 38

Técnicas de agricultura • 39

O comércio • 40

Vestígios materiais dos astecas • 41

> Os incas • 43

A organização social • 43

As grandes obras dos incas • 44

> O povo nazca • 45

Vestígios materiais dos nazcas • 46

> Os povos nativos do Brasil • 47

Vestígios arqueológicos • 47

A organização das aldeias • 48

O caminho de Peabiru • 49

Atividades • 39, 42, 50

Organizando o aprendizado • 53

CAPÍTULO 3

A África • 54

> O continente africano • 56

> O comércio na África • 57

Ao mesmo tempo... na Península Arábica • 58

> O Islamismo na África • 59

A escravidão nas sociedades islâmicas • 59

> O Reino de Gana • 60

Os servidores do reino • 60

> O Império Mali • 61

> A importância do comércio • 62

Sujeito em foco • Ibn Battuta 63

História em debate

Os griôs e a história do Mali • 64

> O Império Songai • 65

> Os reinos iorubás • 66

A arte em Ifé • 66

O Reino do Benin • 66

A arte do Benin • 67

> Máscaras africanas • 69

Artefatos sagrados • 69

A diversidade de máscaras • 70

> O Reino do Congo • 71

> O Cristianismo no Reino do Congo • 72

A escravidão no Reino do Congo • 72

Sujeito em foco • Jinga Mbande 73

> A escravidão • 74

A escravidão na Antiguidade • 75

Tipos de trabalho • 75

A servidão na Idade Média • 76

A escravidão moderna • 77

História em debate

O comércio da África com o Oriente • 79

Hora do tema

A metalurgia nas sociedades africanas • 80

Atividades • 56, 57, 68, 76, 77, 81

Organizando o aprendizado • 83



Renascimento e humanismo • 84

> A Itália renascentista • 86

O mecenato • 86

O que é Renascimento? • 87

Períodos do Renascimento italiano • 87

> O humanismo • 88

A valorização do ser humano • 88

Hora do tema

O Renascimento científico • 90

> A arte renascentista • 92

A escultura • 92

A música e a literatura • 93

A pintura • 94

A técnica da perspectiva • 94

De olho na fonte

A arte medieval e a arte do Renascimento • 96

> Leonardo da Vinci: um gênio renascentista • 98

Estudos de anatomia e invenções • 98

A Mona Lisa • 99

Quem foi Mona Lisa? • 100

> Mulheres renascentistas • 102

Plautilla Nelli • 102

Sofonisba Anguissola • 103

Lavinia Fontana • 103

> O cotidiano nas cidades italianas • 104

A educação nas cidades italianas • 104

A importância da religião • 105

As cidades de Veneza e Florença • 105

> O Renascimento em outras regiões da Europa • 106

Flandres • 106

França • 107

Espanha • 107

Portugal • 108

Alemanha • 108

Atividades • 89, 95, 101, 109

Organizando o aprendizado • 111



As Grandes Navegações • 112

> O nascimento do mundo moderno • 114

Impactos da modernidade e das Grandes Navegações • 115

> O que foram as Grandes Navegações? • 117

As rotas das navegações • 117

Técnicas de navegação • 118

Embarcações • 118

A navegação nos oceanos Atlântico e Pacífico • 119

Hora do tema

O cotidiano em alto-mar • 122

> A formação dos Estados modernos • 124

Mais poder ao rei • 124

> O caminho marítimo para as Índias • 125

A chegada ao sul da África • 125

A chegada à América • 126

O Tratado de Tordesilhas • 127

A chegada às Índias • 127
A chegada ao Brasil • 128
Dialogando com... Arte
Os piratas no imaginário popular • 130

Atividades • 116, 117, 121, 126, 129, 131
Organizando o aprendizado • 133



Reformas religiosas e Absolutismo • 134

> A Europa nos séculos XVI e XVII • 136

Críticas à Igreja católica • 137
As indulgências • 137

> A Reforma Protestante • 138

As teses de Lutero • 138
Outros movimentos reformistas • 140
Ao mesmo tempo... no Brasil • 141

> O Concílio de Trento • 142

Hora do tema
A Inquisição • 144

Dialogando com... Arte
O Barroco europeu • 146

Sujeito em foco • Artemisia
Gentileschi 148

> A formação dos Estados absolutistas • 149

Guerras religiosas na França • 149
A Guerra dos Trinta Anos • 149

A Paz de Vestfália • 150

> A formação do Antigo Regime • 151

A burguesia e a nobreza apoiam o rei • 151
O mercantilismo • 152

> A centralização política • 153

Absolutismo na França • 153
O Absolutismo espanhol • 155
O Absolutismo português • 156
O Absolutismo inglês • 157
A Reforma Anglicana • 157

> As mulheres no Antigo Regime • 158

Uma sociedade patriarcal • 158
As mulheres das diferentes camadas sociais • 159

Atividades • 139, 143, 154, 160

Organizando o aprendizado • 163



A colonização na América • 164

> Impactos da invasão europeia • 166

O choque entre dois mundos • 167

> Resistências contra os invasores • 168

Preservação cultural • 169

> A conquista do Império Asteca • 170

A prisão de Montezuma • 170
A tomada da capital asteca • 171

Sujeito em foco • Malinche 171

História em debate

Por que os espanhóis venceram? • 172

> A conquista do Império Inca • 174

A execução de Atahualpa • 175
A tomada de Cuzco • 175

Ao mesmo tempo... no Brasil • 175

> A administração das colônias • 176

Os vice-reinos • 176

> A organização da economia • 177

A mineração • 177
O trabalho nas colônias espanholas • 178

> A sociedade colonial • 179

A escravização de africanos
na América espanhola • 180

Ao mesmo tempo... nas
colônias inglesas e francesas • 182

Hora do tema

Os indígenas na
América Latina atual • 184

> A chegada dos europeus ao Brasil • 189

> “Não somos índios” • 190

> As primeiras formas de exploração • 191

As feitorias • 191

O pau-brasil • 191

O escambo • 192

> A colonização • 193

As capitanias hereditárias • 193

O Governo-geral • 194

História em debate

Capitanias hereditárias • 195

> Os jesuítas e os indígenas • 197

Escravidão e resistência indígena • 197

As missões jesuítas • 198

A fundação do

Colégio de São Paulo de Piratininga • 198

> O tráfico de pessoas escravizadas • 199

As dinâmicas da escravidão moderna • 200

Os “tumbeiros” • 200

Nos mercados • 200

Impactos da escravidão moderna • 201

> O engenho de açúcar • 202

> A produção do açúcar • 204

> Holandeses no Brasil • 205

As invasões no Nordeste • 205

A administração de Maurício de Nassau • 206

O desenvolvimento das artes e da ciência • 206

Hora do tema

A resistência africana • 208

Atividades • 166, 173, 174, 180, 186, 190, 196,
199, 201, 204, 210

Organizando o aprendizado • 215



A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa • 216

> O fim da União Ibérica • 218

Retomando o controle da Colônia • 218

As companhias de comércio • 219

A expulsão dos holandeses • 219

> O bandeirantismo • 220

As bandeiras de preação • 220

As bandeiras de prospecção • 221

Novas descobertas • 221

História em debate

As representações sobre os bandeirantes • 222

> Monumentos e contestação da memória • 224

> A mineração • 226

As Casas de Fundição • 226

A cobrança de impostos • 227

O contrabando • 227

Hora do tema

Os impostos na atualidade • 228

> Conflitos e revoltas nas regiões de mineração • 229

Hora do tema

Tecnologias de mineração de ouro na Colônia • 230

> Tropeiros e monçoeiros • 232

Expedições fluviais • 233

> A delimitação das fronteiras • 234

A transferência da capital • 235

De olho na fonte

O território brasileiro nos séculos XVII e XVIII • 236

> A população da Colônia portuguesa • 238

Os colonizadores • 238

Os indígenas • 238

Os africanos e descendentes • 239

As mulheres • 239

Dialogando com... Arte

O Barroco mineiro • 240

Atividades • 221, 224, 234, 242

Organizando o aprendizado • 245

Vamos concluir • 246

Para ir além • 251

Referências bibliográficas comentadas • 255

- Utilize os **Comentários e orientações** sobre a seção **Vamos começar**, apresentados na primeira parte deste **Manual do professor**.



Vamos começar

Lembre-se: não escreva no livro.

1. A partir do século XV, com as navegações europeias, intensificaram-se os contatos dos europeus com os povos da África e da América. Sobre as características dos povos nativos desses continentes, avalie as afirmativas a seguir e anote no caderno se elas são verdadeiras (**V**) ou falsas (**F**). Em seguida, explique o que está incorreto nas afirmativas falsas.
 - a) Desde a Antiguidade, todas as populações do continente africano viviam em tribos nômades e seminômades, praticando a caça e a coleta de alimentos.
 - b) A organização social egípcia caracterizava-se pela concentração do poder político nas elites e pela centralização do governo na figura do faraó, que, frequentemente, era identificado como um deus.
 - c) Durante o período de dominação cuxita, o Egito foi governado pelos chamados “faraós negros” e pelas candaces (rainhas-mãe), mulheres que ocupavam posições importantes em funções militares, políticas e religiosas.
 - d) Até a chegada dos europeus, os povos nativos da América viviam em comunidades pequenas, com pouco desenvolvimento da agricultura e do comércio.
 - e) As evidências arqueológicas, como esculturas e monumentos, encontradas na América apontam para a existência de civilizações complexas, dedicadas a construções monumentais, pelo menos desde o ano 1000 a.C.
2. Leia a afirmação a seguir e anote no caderno a qual população do continente americano ela se refere. **Resposta: c.**

SERGIO L. FILHO/ARQUIVO DA EDITORA

Essa população desenvolveu-se na região andina da América e destacou-se pela construção de grandes obras. Utilizava um instrumento chamado *quipo* para registrar valores e quantidades.

- | | | |
|-------------|--|-----------------------|
| a) Maias. | 1. Respostas: a) F ; b) V ; c) V ;
d) F ; e) V . Justificativas: | c) Incas. |
| b) Astecas. | a) O desenvolvimento das civilizações egípcia e cuxita no | d) Nativos do Brasil. |

10 norte da África, desde a Antiguidade, indica que nem todos os povos do continente eram nômades ou seminômades. d) Apesar da existência de comunidades pequenas na América, havia também nesse continente civilizações complexas, baseadas na agricultura e no comércio intensivo.

3. Os artistas do Renascimento buscaram inspiração no estilo e nas características da arte greco-romana clássica. Analise atentamente as imagens a seguir e responda no caderno quais são as principais semelhanças e diferenças entre as duas esculturas.



HTNV/SHUTTERSTOCK.COM/MUSEUS VATICANUS, VATICANO

Laocoonte e seus filhos, atribuída a Agesandro, Atenodoro e Polidoro. Escultura em mármore, produzida por volta do século I a.C. Essa obra representa uma passagem da mitologia grega.



J. RUIEDA/SHUTTERSTOCK.COM/BASILICA DE SÃO PEDRO, VATICANO

Pietà, de Michelangelo. Escultura em mármore, 1499. Essa obra representa Jesus Cristo morto nos braços de Maria.

Resposta: Espera-se que os alunos apontem como semelhanças principalmente as características físicas dos personagens, retratados de maneira realista, em posições dramáticas. Quanto às diferenças, a primeira escultura retrata um tema da mitologia grega, e a segunda reproduz uma cena religiosa cristã.

11

- 4.** No final do século XV, a chegada dos europeus na América deu início a um processo de conquista das populações nativas, que, apesar da violência sofrida, resistiram aos invasores. Com base em seus conhecimentos sobre as relações de conquista e de resistência de diferentes populações ao longo da história, avalie as afirmativas a seguir e anote no caderno quais são verdadeiras (**V**) ou falsas (**F**). Em seguida, explique o que está incorreto nas afirmativas falsas.
- a) A Mesopotâmia foi conquistada quase que continuamente por diferentes povos, atraídos pela fertilidade e pelas rotas de comércio da região.
 - b) A preservação de costumes religiosos e sociais são exemplos de formas de resistência praticadas por povos que sofreram conquistas militares.
 - c) Os diferentes povos nativos da América viviam em harmonia, e não há evidências de situações de conquista de um povo sobre outro.
 - d) As conquistas romanas no Mediterrâneo ocorreram de forma pacífica, sem resistência dos povos conquistados.
 - e) Entre os fatores que levaram ao fim do Império Romano estão as conquistas dos povos germânicos.
- 5.** Com base em seus conhecimentos sobre as fontes históricas, relacione no caderno os itens da primeira coluna com os exemplos da segunda coluna. *Resposta: 1 – b; 2 – a; 3 – d; 4 – c.*

Itens	Exemplos
1) Fontes orais.	a) Obras literárias, cartas, leis e decretos.
2) Fontes escritas.	b) Relatos orais obtidos pelos historiadores por meio de entrevistas.
3) Fontes visuais.	c) Construções, esculturas e objetos de uso cotidiano.
4) Fontes materiais.	d) Pinturas, gravuras, filmes, fotografias e caricaturas.

4. Resposta: a – **V**; b – **V**; c – **F**; d – **F**; e – **V**. Justificativas: c) Nem todos os povos nativos da América viviam em harmonia: os astecas, por exemplo, estabeleceram um império baseado na cobrança de tributos dos povos submetidos a eles. d) As conquistas romanas no Mediterrâneo envolveram conflitos violentos contra povos que resistiram ao domínio romano.

6. No período das Grandes Navegações, a partir do século XV, os europeus estabeleceram rotas marítimas para praticar o comércio com populações que viviam em outros continentes. Sobre o comércio marítimo, leia as manchetes a seguir e responda às questões.

6. a) Resposta: As manchetes revelam que o transporte marítimo tem papel preponderante no comércio mundial atualmente e que a paralisação de um porto pode comprometer esse comércio.

Transporte marítimo perfaz mais de 80% do comércio global

ONU News. 24 set. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/09/1727312>. Acesso em: 18 maio 2022.

Porto chinês parado agrava caos no comércio marítimo global

InfoMoney. 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/porto-chines-parado-agrava-caos-no-comercio-maritimo-global/>. Acesso em: 18 maio 2022.

6. b) Resposta: O comércio marítimo era amplamente praticado pelos povos da Antiguidade que viviam às margens do Mar Mediterrâneo, como os fenícios. Por meio dessas rotas, comercializavam produtos agrícolas, vinho, azeite, vasos e até mesmo, pessoas escravizadas.

SERGIO L. FILHO/
ARQUIVO DA EDITORA

SERGIO L. FILHO/
ARQUIVO DA EDITORA

- a) O que as manchetes revelam sobre a importância do transporte marítimo para o comércio na atualidade?
- b) Explique a importância do comércio marítimo para as civilizações da Antiguidade. Utilize, em sua resposta, exemplos de produtos transportados, de povos comerciantes e de rotas de comércio utilizadas.

7. Observe a imagem e responda às questões.



WORLD HISTORY ARCHIVE/ALAMY/FOTORENA/MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

7. a) Resposta: É o regime da escravidão. A fonte aborda o período da Antiguidade.

↳ Pessoas escravizadas trabalhando no preparo de um banquete. Mosaico romano, século II.

- a) Qual é o regime de trabalho retratado nesse mosaico? Qual época foi abordada na fonte histórica?
- b) Quais as diferenças entre esse regime de trabalho e a servidão na Idade Média?

7. b) Resposta: Na Antiguidade, a escravidão era um trabalho executado geralmente por prisioneiros de guerra ou por pessoas que contraiam dívidas. Na Idade Média, a servidão caracterizava-se pelas tarefas dos servos, que se abrigavam nos feudos em troca de proteção, e, assim, ficavam presos à terra; eram, contudo, pessoas livres e não se constituíam como propriedades.

13

Objetivos do capítulo

- Entender os objetivos de estudo da História.
- Compreender que os estudos históricos permitem entender melhor o desenvolvimento das diferentes sociedades ao longo do tempo.
- Verificar que os historiadores interpretam os fatos do passado por meio da análise de fontes históricas.
- Entender as diferentes durações do tempo histórico, suas mudanças e permanências.
- Compreender conceitos fundamentais para os estudos históricos.

Justificativas

O conteúdo deste capítulo colabora para o desenvolvimento da **competência específica de História 2**, ao problematizar as diversas lógicas de organização do tempo; assim como da **competência específica de História 3**, ao instigar os alunos a elaborar questões, formular hipóteses e interpretar documentos históricos; e da **competência específica de História 6**, ao possibilitar que conheçam e problematizem os procedimentos relativos à construção do conhecimento histórico. Além disso, incentiva o desenvolvimento da **competência geral 5**, ao favorecer o uso de ferramentas digitais para a construção do conhecimento.



Construindo a História



A.

Rua 25 de Março, de Antônio Ferrigno. Óleo sobre tela, 30 cm × 47 cm, 1894.

REPRODUÇÃO/MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SP



B.

Rua 25 de Março em São Paulo (SP), 2018.

ALF. REBEIRO/SHUTTERSTOCK.COM

14

• As imagens apresentadas nestas páginas podem auxiliar os alunos a perceber que, com base em fontes históricas diversas, é possível saber mais sobre os modos de vida de uma sociedade, e que é por meio da análise das fontes que o historiador escreve a História. Incentive-os a pensar sobre essas diferentes tipologias de fontes. Aproveite para **avaliar a compreensão**

dos alunos sobre os conceitos de História e de fonte histórica em sua relação temporal (passado, presente, futuro). O objetivo é incentivar o interesse deles pelos assuntos que serão desenvolvidos no capítulo. Faça a mediação entre os alunos, de maneira que todos participem expressando suas opiniões e respeitando as dos colegas.



CZAJALI IMAGENS/SHUTTERSTOCK.COM

C.

Pôr do sol em Aracaju (SE), 2021.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Todas as ações humanas desenvolvem-se no tempo e no espaço: são duas dimensões inseparáveis de nossa existência. Por isso, diferentes sociedades ao longo da história produziram modificações nas paisagens naturais e criaram diversas formas de medir e marcar a passagem do tempo.

Reúna-se em dupla com um colega de turma e respondam às questões a seguir.

1. Quais instrumentos ou técnicas são utilizados para marcar a passagem do tempo? Quais elementos da natureza são tomados como referência?
2. Quais efeitos a passagem do tempo produz nas pessoas, em objetos e na sociedade?
3. Deem exemplos de atividades humanas que provocam transformações nas paisagens naturais.

15

Respostas

1. Instrumentos como relógios e calendários são utilizados para marcar a passagem do tempo. Elementos da natureza como nascer e pôr do sol, fases da Lua, estações do ano, períodos de chuva e de seca são usados para medir a passagem do tempo.
2. Resposta pessoal. Oriente os alunos a tomar como base as fontes apresentadas para pensar sobre

esses efeitos. Na fonte **A**, por exemplo, há algumas carroças se deslocando em uma rua não pavimentada, ao passo que na fonte **B** há um intenso tráfego de veículos automotivos.

3. Resposta pessoal. Dialogue com os alunos sobre as atividades que eles mencionarem. Alguns exemplos de atividades: urbanização, criação de novos meios de transporte, edificações etc.

- As imagens de abertura instigam os alunos a refletir sobre dois aspectos: as transformações e permanências que ocorrem nas sociedades ao longo dos anos; e a questão da percepção da passagem do tempo. Destaque que as fontes históricas **A** e **B** mostram a Rua 25 de Março em diferentes temporalidades, constituindo-se como fontes históricas de tipologias diferentes (respectivamente, uma pintura e uma fotografia). Dialogue com a turma sobre as diferenças entre essas representações, evidenciando os meios de transporte, os prédios, a movimentação de pessoas e o ambiente em geral. Avalie se os alunos reconhecem que um dos papéis da História é realizar pesquisas como essa, analisando sociedades que viveram em épocas distintas. Para abordar a fonte histórica **C**, pergunte aos alunos se eles costumam observar a natureza como modo de orientação temporal.



O que é História?

História é a ciência que estuda as ações dos seres humanos no tempo e no espaço. Esse estudo procura compreender as transformações que acontecem nas sociedades e também os aspectos que, mesmo com o passar do tempo, permanecem semelhantes.

Para que serve a História?

O estudo da História serve para que possamos compreender tanto as transformações quanto as permanências nas sociedades, assim como as semelhanças e diferenças entre elas. A História também procura explicar as relações que os seres humanos estabelecem entre si em diferentes épocas. Essa ciência nos auxilia a conhecer o passado e, assim, compreender melhor o presente.

É estudando História que podemos analisar os acontecimentos e, assim, perceber a ação transformadora dos seres humanos na cidade, estado ou país e mesmo no mundo. Com base no conhecimento histórico, aprendemos como as pessoas que viveram em outras épocas e lugares faziam para buscar melhorar seu dia a dia.

Conhecendo melhor o nosso passado histórico, podemos perceber, com mais evidência, qual é o nosso papel na transformação da sociedade em que vivemos e a importância da nossa luta por um mundo melhor e mais justo.

Protesto contra a destruição ambiental no Brasil. Brasília (DF), 2022.



ANDRÉ DIB/PULSAR IMAGENS

- Para complementar o trabalho com o tema abordado nesta página, comente com os alunos que desde o final da década de 1960 este problema foi levantado no campo da História: seria ela ciência ou arte? Alguns historiadores acreditam que o processo de construção do conhecimento histórico é mais artístico do que científico, pois a subjetividade e a imaginação do historiador, necessárias para preencher as lacunas do passado e das fontes, retiram o estatuto de cientificidade do saber. Além disso, esses estudiosos consideram a impossibilidade de alcançar o passado tal como ele aconteceu, sendo permitido ao historiador apenas interpretar essa realidade passada, construída tanto pela fonte histórica analisada quanto pelo próprio historiador, que atribui a ela uma série de significações produzidas conforme o próprio contexto histórico que vivencia. Comente que, embora o conhecimento histórico reflita, de fato, a subjetividade, a visão de mundo, as apreensões e os valores do historiador e de sua época, o que confere à História um caráter científico é justamente o comprometimento e a responsabilidade desse historiador com as evidências que encontra para tratar de determinado assunto, utilizando, para isso, métodos de análise das fontes.

- Para saber mais sobre essa temática, leia o livro indicado, o qual traz uma série de contribuições sobre as maneiras como a Ciência Histórica se relaciona com a narrativa científica e, também, a artística.

> MALERBA, Jurandir (org.).

História e narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis: Vozes, 2016.

Os historiadores

O conhecimento histórico produzido pelos historiadores é chamado **historiografia** e busca atribuir sentidos para as relações entre o passado e a realidade presente.

Dependendo da linha de pesquisa, os historiadores procuram estudar aspectos políticos, econômicos, culturais, entre outros. A historiadora brasileira Maria Beatriz Nascimento (1942-1995), por exemplo, privilegiava, em seus estudos, diversos aspectos relacionados à história da população afro-brasileira.

Apesar de produzir conhecimento a respeito do passado, a historiografia não pode reconstruí-lo tal como aconteceu.

Assim, os historiadores buscam conhecer o passado por meio da análise das **fontes históricas**, que podem ser interpretadas de maneiras diferentes. Por isso, há uma grande diversidade de produções historiográficas a respeito de um mesmo tema. Leia o texto a seguir.



Capa do livro **Uma história feita por mãos negras**, de Maria Beatriz Nascimento, organizado por Alex Ratts, 2021.

[...]

Se nossa perspectiva de História se altera constantemente [...] e se a História admite diferentes enfoques e versões, tudo o que conhecemos a respeito de um fato é uma verdade **atual**. Em outras palavras, novos estudos e informações podem alterar [...] essa verdade. [...]

A verdade histórica está sempre sendo revisitada, revista e refeita. Não é algo pronto e acabado à nossa espera. Ela se transforma porque mudam a época, a maneira como elaboramos nossos questionamentos e, em decorrência, nossas motivações para estudá-la. [...]

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História?** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. p. 31.

17

BNCC

• O conteúdo abordado nesta página contempla o trabalho com a **competência específica de História 6**, ao permitir aos alunos que conheçam e problematizem os procedimentos relativos à construção do conhecimento histórico.

Sugestão de atividade

Navegando no site

Se possível, leve os alunos à sala de informática da escola e oriente-os a acessar o site **Detetives do passado** (Disponível em: <http://www.numemunirio.org/detetives-dopassado/>. Acesso em: 27 jun. 2022). Na aba “para professores” você encontrará informações sobre a metodologia empregada no projeto, reflexões sobre o ensino da história da escravidão, além de indicações bibliográficas sobre o tema.

O site do projeto apresenta oito oficinas de trabalho. Em cada uma delas os alunos deverão resolver um caso, utilizando fontes históricas como pistas. Divida a turma em grupos, pedindo a cada grupo que resolva alguns casos pré-selecionados de acordo com o tempo destinado à atividade. Em sala de aula, incentive-os a comentar os casos resolvidos para os colegas de sala e o que acharam da experiência. O objetivo dessa atividade é instigar a curiosidade dos alunos no que se refere à produção do conhecimento histórico e desenvolver o pensamento crítico quanto à análise de fontes históricas. Essa atividade contribui para o desenvolvimento da **competência geral 5**, ao possibilitar aos alunos que utilizem ferramentas digitais de forma significativa na construção de conhecimento.

• O assunto explorado nesta seção favorece a abordagem do tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, ao apresentar elementos das culturas material e imaterial como fontes históricas que nos permitem conhecer mais sobre a história de diferentes sociedades. Ao abordar o tema com os alunos, ressalte a importância de conhecer e valorizar as diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira para conhecermos a história do Brasil de forma mais ampla e com base em diferentes pontos de vista.

• Ao tratar das fontes orais com a turma, enfatize a importância que as pessoas mais velhas têm como testemunhas oculares e agentes transmissores de uma memória social, a fim de que eles possam reconhecer e valorizar o papel dessas pessoas na construção do conhecimento histórico. Essa abordagem favorece o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso**.

• Até o início do século XX, os documentos escritos e oficiais eram considerados as fontes históricas mais confiáveis. Por isso, para a realização de suas pesquisas os historiadores teriam de se dirigir aos arquivos públicos ou privados, nos quais os documentos considerados mais importantes se encontravam preservados. No entanto, a partir da década de 1930, o conceito de fonte histórica começou a ser repensado por alguns historiadores. Pinturas, gravuras, textos literários, objetos de uso cotidiano, entre outros passaram a ser considerados importantes fontes para a produção do conhecimento histórico, aumentando as áreas de atuação da pesquisa histórica.

Hora do tema

A diversidade das fontes históricas

São chamados de fontes históricas os elementos capazes de fornecer informações sobre o passado. Dessa maneira, os vestígios das ações humanas no tempo e no espaço contribuem para a construção do conhecimento histórico.

Para construir esse conhecimento com base na análise das fontes, é necessário considerar alguns aspectos, como o autor e a data em que foi produzida, o tipo de fonte analisada e também os objetivos de sua produção.

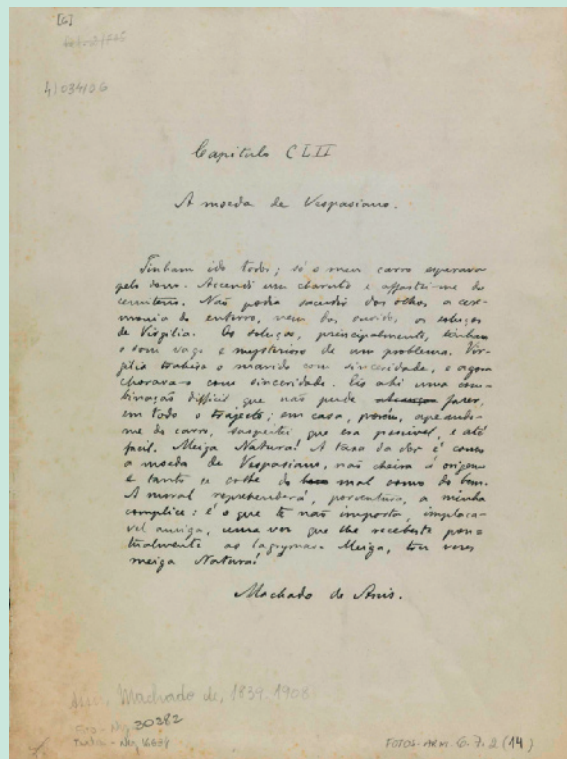
Existem vários tipos de fontes históricas. Vamos conhecer alguns exemplos.

As fontes escritas

Entre as fontes históricas escritas, podemos citar cartas, biografias, jornais, textos literários e documentos jurídicos, como leis e decretos. Romanças e poesias, mesmo as obras de ficção, também podem fornecer importantes informações sobre a época em que foram produzidos.

As fontes orais

Os relatos orais também são fontes importantes para o estudo da História. A palavra falada é relevante para a transmissão da tradição e dos conhecimentos em diversas sociedades. Nos casos de pesquisas com entrevistas, as respostas dos entrevistados são as fontes do historiador. Ele também pode utilizar relatos orais coletados por outros pesquisadores.



↑ Página manuscrita do romance **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis, século XIX.

REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

• As discussões propostas nesta seção permitem a valorização do **método científico**, com o intuito de desenvolver a **autonomia de pensamento** e a capacidade de produzir **análises embasadas pela ciência**.

• Para aprofundar os conhecimentos sobre fontes históricas orais, leia a obra a seguir.

➤ THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História oral. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

As fontes materiais

Vestígios históricos, como roupas, construções, monumentos, esculturas, móveis, instrumentos de trabalho, brinquedos, objetos de uso cotidiano, entre outros, são considerados fontes materiais. A análise desse tipo de fonte pode fornecer várias informações sobre o modo de vida no passado.

Cadeira de rodas, 1850. >



CHRISTIE'S IMAGES/BRIDGE/MAN IMAGES/AS/PRV/COLEÇÃO PARTICULAR

As fontes visuais

Fontes visuais, como pinturas, gravuras, filmes, fotografias e caricaturas, podem fornecer importantes informações sobre o passado. Não devemos nos esquecer, no entanto, de que as fontes visuais não são retratos da realidade, mas representações dela.



REPRODUÇÃO/MUSEU ANTÔNIO PARREIRAS, NITERÓI, RJ

^ **O labor (A derrubada)**, de Antônio Parreiras. Óleo sobre tela, 280 cm x 480 cm, 1930.

Sugestão de atividade

Análise documental

Para aprofundar o estudo do tema tratado nesta seção, faça com os alunos uma atividade de análise de documentos escritos, conforme o roteiro a seguir.

a) Se possível, leve para a sala de aula diferentes documentos escritos, como cartas, cartões-postais, jornais, panfletos e registros de nascimento.

b) Divida a turma em grupos, solicitando a cada um que analise um dos documentos selecionados.

c) Para conduzir a análise, faça os seguintes questionamentos.

> Qual é a natureza do documento: lei, relatório, poema, discurso, memória, relato de viagem, carta?

> Em qual época o documento foi produzido? Ele é contemporâneo ao fato reportado?

> Quem é o autor do documento? Qual é sua nacionalidade? Por que ele escreveu esse documento? Para qual(is) pessoa(s) esse documento é destinado? O documento foi produzido com qual objetivo?

d) Oriente os alunos durante a realização da atividade, fornecendo dados complementares capazes de auxiliar na análise dos documentos, por exemplo, os contextos históricos em que foram escritos, informações sobre seus autores etc.

e) Ao término da análise, reúna os alunos para que todos os grupos possam apresentar as conclusões a que chegaram.

Essa abordagem proporciona aos alunos a oportunidade de se perceberem como produtores da História. Além disso, ela contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 3**, ao instigar os alunos a elaborar questões-problema, formular hipóteses e interpretar documentos históricos.

• Oriente os alunos em relação às atividades desta página. Eles podem realizar a leitura da seção e discuti-la com seus familiares. Desse modo, em conjunto, eles podem pensar em exemplos de fontes que representem aspectos de suas histórias familiares. Peça a eles que anotem os principais pontos discutidos em casa e levem as anotações para compartilhar em uma roda de conversa da turma. Durante essa conversa, incentive-os a identificar os tipos de fontes: orais, escritas, visuais etc.

Respostas

1. Resposta pessoal. Incentive os alunos a recordar de relatos de familiares mais velhos. Se julgar pertinente, utilize os objetos apresentados nestas páginas para que eles notem que muitas atividades cotidianas eram feitas de forma diferente no passado. Aproveite a discussão para valorizar o relato de pessoas mais velhas como fonte histórica. A experiência de viver em uma época diferente tem muito a acrescentar às gerações que não vivenciaram o mesmo passado e as mesmas mudanças históricas.

2. Resposta pessoal. Os alunos podem pensar em muitas fontes, por exemplo, álbuns de família, documentos, objetos de decoração, utensílios de casa.

A cultura imaterial

As tradições, os mitos e as manifestações culturais e artísticas constituem a cultura imaterial das sociedades e são importantes fontes históricas.

Por ser constantemente recriada e transmitida de geração em geração, a cultura imaterial não pode ser preservada em arquivos ou em museus; a menos que seja registrada em vídeo, imagens ou áudio. No entanto, o registro e a utilização dessa cultura nos ajudam a compreender melhor a identidade cultural de um grupo ou comunidade.

No Brasil, manifestações culturais como o samba, o frevo, a capoeira, o Bumba meu boi e os modos de fazer acarajé e queijo artesanal são considerados patrimônios da cultura imaterial.



LEO CALDAS/PULSAR/IMAGENS

Homem dançando frevo. Recife (PE), 2018.

Agora, responda às questões. **Respostas nas orientações ao professor.**

1. Converse com seus colegas sobre algumas histórias que os membros mais velhos de sua família tenham compartilhado com você. Depois, discuta a importância da memória e dos relatos orais para o conhecimento histórico.
2. Cite algumas fontes que podem ser usadas para contar a história da sua família.

Atividades

1. Vimos que a cadeira de rodas do século XIX é um exemplo de fonte material. Leia o texto a seguir e responda à questão.

A cadeira de rodas é uma tecnologia com a qual todos estamos familiarizados, usada por milhões de pessoas com deficiência em todo o mundo.

A história da cadeira de rodas nos mostra como os avanços tecnológicos foram impulsionados pelas mudanças nas necessidades, circunstâncias e engenhosidade dos usuários de cadeira de rodas ao longo do tempo.

[...]

Hoje a cadeira de rodas é um dos dispositivos assistivos mais utilizados para melhorar a mobilidade pessoal de pessoas com deficiência. Considerada pela Organização Mundial da Saúde um direito humano básico para pessoas com mobilidade reduzida, a cadeira de rodas abre um mundo de independência e possibilita a participação na vida social, econômica e cultural.

[...]

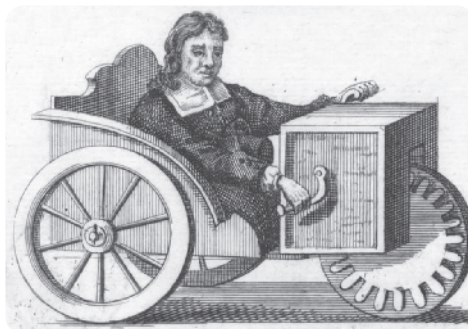
NIAS, Kay. História da cadeira de rodas. **Science Museum**, 1º mar. 2019. Disponível em: <https://blog.sciencemuseum.org.uk/history-of-the-wheelchair/>. Acesso em: 31 maio 2022. (Tradução nossa).

- Escreva um texto sobre a importância da cadeira de rodas para as pessoas com deficiência. **Resposta nas orientações ao professor.**

Sujeito em foco

Stephan Farfler

Stephan Farfler (1633-1689) nasceu em Nuremberg, Alemanha. Quando criança, sofreu um acidente e fraturou as costas, ficando paraplégico. Na juventude, tornou-se relojoeiro e, aos 22 anos de idade, construiu uma cadeira de rodas que se movia por meio dos impulsos do próprio usuário, por isso passou a ser considerado o inventor dessa tecnologia.



Stephan Farfler em sua cadeira de rodas. Gravura, 1730.

REPRODUÇÃO/MUSEU NACIONAL GERMÂNICO, NUREMBERG, ALEMANHA

21

Sugestão de atividade

Projeto de acessibilidade

Apresente aos alunos o projeto sobre acessibilidade criado pela professora Vanderlize San Martins de Lima, na Escola Municipal de Ensino Fundamental La Salle, de Sapiranga, no Rio Grande de Sul, que integrou a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia

(Febrace), em 2017. Oriente-os a acessar o *site*: <http://www.sapiranga.rs.gov.br/noticia/view/4819>. Acesso em: 8 jul. 2022. No *link* é possível saber mais sobre esse projeto e instigar os alunos a refletir sobre as possibilidades de transformar a escola onde estudam em um ambiente acessível às pessoas com deficiência.

Resposta

1. Resposta pessoal. Converse com os alunos de modo que eles entendam a relação entre a criação e a disponibilização de dispositivos assistivos, assim como a respeito da independência e da integração na vida social de pessoas com deficiência.

- Converse com os alunos sobre a importância de criar meios e dispositivos que propiciem a integração de todas as pessoas na vida social. Essa integração possibilita superar situações de opressão e exclusão que marcam nossa sociedade.

- Explique aos alunos o conceito de **capacitismo**, o qual se refere a grupos de pessoas com deficiência que foram, e ainda são, em algumas situações, tratadas de modo preconceituoso, tendo suas capacidades desprezadas. Se quiser conhecer mais sobre o assunto, acesse o *site* indicado.

> **CAPACITISMO.** Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://ccsa.ufrn.br/portal/?p=13358>. Acesso em: 27 jun. 2022.

- Comente com a turma sobre a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que tem como objetivo assegurar o exercício pleno dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Essa legislação é muito importante, pois reconhece as normas para a inclusão digna das pessoas com deficiência na sociedade, de modo que possam usufruir de todos os direitos básicos, como educação, saúde, segurança, entre outros.

• O conteúdo destas páginas possibilita aos alunos conhecer e valorizar os diferentes modos de medir a passagem do tempo pela experiência de alguns povos indígenas, que se baseiam na observação da natureza. Dessa forma, a leitura do texto favorece a abordagem do tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**. Além disso, desenvolve a **competência específica de História 2**, ao problematizar as diversas lógicas de organização do tempo.

• Converse com os alunos sobre como a marcação do tempo contribui para a organização de nossas atividades diárias. Cite o exemplo do tempo das aulas, o horário de entrada e saída da escola, o horário do intervalo. Explique a eles que o tempo é percebido de modos diferentes, de acordo com o grupo humano em questão. Os indígenas, por exemplo, têm a natureza como fator predominante para a organização das atividades e do seu tempo.



As diferentes percepções do tempo

O tempo é essencial para o estudo da História, e podemos percebê-lo e medi-lo de várias maneiras. Existe o **tempo da natureza**, que não depende da vontade humana e pode ser percebido, por exemplo, pelo crescimento das árvores ou, então, pelo envelhecimento das pessoas.

Há também o **tempo cronológico**, que pode ser contado e também dividido em diferentes unidades de medida: segundo, minuto, hora, dia, mês, ano, entre outras. O tempo cronológico obedece a regras humanas e, por isso, é um produto cultural, podendo variar de uma sociedade para outra.

O tempo para os indígenas

Entre diversos povos indígenas que vivem no Brasil, a observação e a imersão da natureza são fatores determinantes para a organização da comunidade, das atividades cotidianas e também dos momentos especiais, como as celebrações.

Leia o relato a seguir, concedido pelo indígena Awasiu Kaiabi.

[...]

Antigamente os Kaiabi só usavam marcadores tradicionais, como por exemplo: pássaros, flores, lua, peixes, plantas, libélula e sapo. A cigarra marca o tempo da chuva, a borboleta marca a época de verão, a libélula marca o tempo da primeira chuva. Quando o **mutum** canta, época de verão, quando o sapo canta, vai fazer muito frio naquela região. [...] As plantas marcam o tempo da seca, época da roçada. Então são esses os marcadores de tempo para o povo Kaiabi, que são utilizados ainda no Parque Indígena do Xingu.

KAIABI, 2009 *apud* KAYABI, Dineva Maria. **Salto Sagrado do povo Kayabi**: uma história de resistência. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia Intercultural) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2016. p. 17. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/DINEVA.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

Mutum: tipo de ave.



Vamos observar a natureza?

Muitas pessoas costumam observar a natureza para estimar as horas e para tentar prever o tempo atmosférico ao longo do dia. Veja o exemplo de Bianca.



Que horas são?

Bianca sempre gostou de observar a natureza. À noite, ela adora ver as estrelas e a Lua no céu. De dia, quando não está chovendo, consegue estimar o horário com base na posição aparente do Sol. Além disso, ela sabe que, na cidade onde mora, o sabiá-laranjeira canta ao nascer e ao pôr do sol. Bianca também já percebeu que, quando o Sol está alto no céu, é aproximadamente meio-dia.



Hoje vai fazer calor?

De tanto prestar atenção na natureza, Bianca começou a perceber alguns padrões no tempo atmosférico de sua cidade. De manhã cedinho, é mais fresco; de tarde, costuma esquentar; à noite, a temperatura volta a ficar mais agradável. Sabendo disso, ela consegue prever o tempo atmosférico das próximas horas e vestir roupas apropriadas para cada momento do dia.



Será que vai chover?

Outra habilidade que Bianca desenvolveu é identificar a velocidade dos ventos pela observação do movimento das folhas das árvores e também do movimento das nuvens. Curiosa, ela fez uma pesquisa e descobriu que, quando os ventos estão mais intensos e úmidos, é sinal de que a chuva está a caminho.

Atividades

1. Você consegue estimar as horas ao longo do dia? Em caso afirmativo, escreva um texto explicando quais elementos da natureza você costuma observar para fazer essa estimativa. Caso não tenha reparado nisso ainda, faça um teste durante o período de um mês. Procure prestar atenção aos padrões, naquilo que se repete todos os dias. Depois, escreva um texto contando como foi sua experiência.

Resposta e sugestões de condução nas **orientações ao professor**.

23

Integrando saberes

- Oriente os alunos a anotar no caderno ou até tirar fotografias durante a experiência. Essa proposta visa desenvolver uma integração com o componente curricular **Ciências** em razão de tratar da observação de fenômenos naturais, como os movimentos das folhas das árvores e das nuvens. Convide o professor desse componente para contribuir e auxiliar os alunos, se necessário. Comente sobre a importância da identificação de padrões, e que isso pode variar em relação à região do país e à altitude do município, por exemplo. Os alunos podem ter como modelo o exemplo da personagem Bianca, citada na página.

- Esta página desenvolve o trabalho com o **pensamento computacional**, pois incentiva capacidades de identificação de padrões e sintetização para resolução de determinado problema.

Resposta

1. Resposta pessoal. Peça aos alunos que compartilhem com os colegas como foi o teste, caso tenha sido feito.

• O tempo é essencial para os estudos históricos, porém ele deve ser considerado em suas variáveis durações. O texto a seguir aborda esse tema. Caso julgue interessante, compartilhe essas reflexões com os alunos ao tratar do assunto com a turma.

[...] O tempo histórico é neutro em relação a valores. [...] O conhecimento da direção do tempo não é dado antecipadamente: é constatado. O desdobramento do tempo não é, portanto, uniforme. Sua topologia não está definida, preestabelecida. São os processos que, em se envolvendo, realizam sua direção. [...] O tempo não é pressuposto especulativamente; ele é construído conceitualmente e verificado empiricamente. [...]

[...] O historiador não encontra processos cíclicos estacionários, ou lineares isolados. O tempo da história não é um só, não tem uma só figura. Estas orientações, que devem ser discernidas, estão imbricadas no interior dos processos. O historiador deve procurar articular nestes processos as figuras do ciclo, da linha e do imóvel, para, ao mesmo tempo, distingui-las e relacioná-las. O que significa que o tempo histórico não é uniforme, abstrato e retilíneo, mas plural. Há histórias de processos mentais, sociais e econômicos – cada qual revelando uma temporalidade específica. Através de um modelo, de construção abstrata, o historiador consegue reunir uma multiplicidade de trajetórias de um processo específico. [...]

Para apreender esse tempo divergente, o historiador deverá reconstruir [o tempo]. É o historiador que vai coordenar em seu modelo a sucessão e a simultaneidade dos processos divergentes. [...]

REIS, José Carlos. **Nouvelle histoire e o tempo histórico**: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Annablume, 2008. p. 30-31.

O tempo histórico

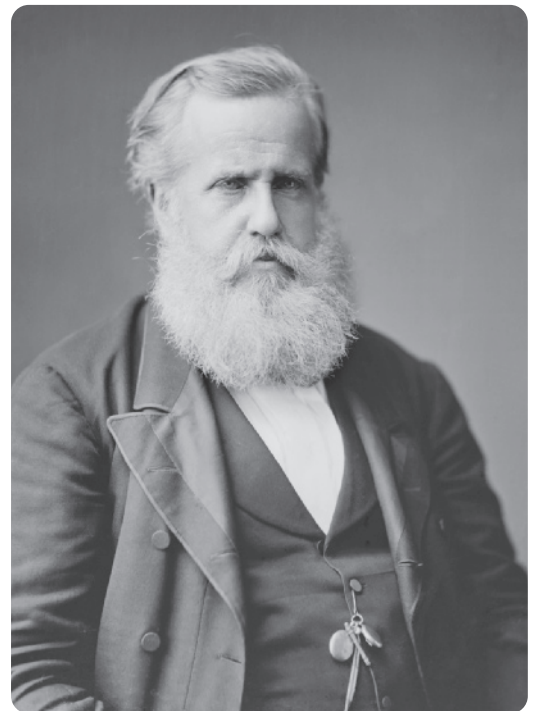
As transformações sociais não ocorrem sempre no mesmo ritmo: há mudanças que acontecem depressa, e outras que demoram mais tempo. O **tempo histórico** permite que o historiador analise essas **transformações** e também as **permanências** da vida social, ou seja, aquelas mudanças de ritmo mais demorado e, por isso, mais difíceis de ser notadas.

Para facilitar o entendimento das transformações e das permanências sociais, o historiador francês Fernand Braudel (1902-1985) propôs três diferentes durações do tempo histórico. Veja.

[...] O estudo dos fenômenos históricos inclui três níveis: **o tempo dos acontecimentos**, de breve duração; **o tempo das conjunturas**, um período médio de 10, 20 ou 50 anos no qual um determinado conjunto de acontecimentos se prolonga; e o **tempo da longa duração**, que abrange séculos e se caracteriza pela estabilidade.

Para tornar sua teoria mais clara, Braudel compara o tempo histórico às águas do oceano. **O tempo dos acontecimentos** é breve e móvel como a água que fica na superfície, agitada pelo vento e pela chuva. **O tempo das conjunturas** é a camada que fica logo abaixo, onde as águas são mais calmas e servem de apoio para a água da superfície. Por fim, **o tempo da longa duração** é representado pelo fundo do oceano, onde as águas são praticamente imóveis e sustentam as outras duas camadas. Como o oceano, o tempo é um só, mas inclui camadas temporais da mesma forma que o oceano inclui camadas de água. Nos dois casos, as camadas são sobrepostas e simultâneas.

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História?** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. p. 46-47.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, D.C., EUA

^ D. Pedro II em fotografia de Mathew Brady, 1876. O Segundo Reinado (1840-1889), período em que ele foi imperador do Brasil, é um exemplo de tempo de média duração.

24

Sugestão de atividade

Diálogo

Para **avaliar** a compreensão dos alunos sobre o conceito de **tempo histórico**, escreva na lousa alguns exemplos de acontecimentos históricos e peça-lhes que os classifiquem como eventos de curta, média ou longa duração. Como exemplos de acontecimentos de curta duração estão: um discurso político; a inauguração de uma obra pública; uma apresentação artística; uma manifestação. Já para os

acontecimentos de média duração pode-se exemplificar com o mandato de um presidente, o período de uma guerra, o tempo de um regime político. Um determinado sistema monetário, um sistema religioso e os hábitos alimentares podem ser apresentados como acontecimentos de longa duração.

Ao longo da atividade, procure **verificar** se os alunos conseguem compreender que os acontecimentos de curta duração são os que podem ser percebidos de imediato, que ocorrem em um período curto de tempo. Por outro lado, os acontecimentos de mé-

Mudanças, permanências e rupturas

As diferentes durações do tempo histórico, quando comparadas umas com as outras, permitem ao historiador perceber as mudanças, as permanências e as rupturas que ocorrem nos processos históricos.

Os fatos que se transformam lentamente no decorrer de séculos dão a impressão de não se alterar e, por isso, podem ser considerados permanências. A escravidão, que durante cerca de 350 anos foi a principal forma de exploração do trabalho no Brasil, é um exemplo disso, pois ainda hoje vivenciamos seus desdobramentos, como o racismo.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK, EUA

↑ **Vendedor de flores e de fatias de coco**, de Jean Baptiste-Debret. Aquarela, 1829.

Já as rupturas representam as mudanças bruscas que ocorrem no processo histórico. Geralmente, são acontecimentos breves, como uma revolução, uma catástrofe natural ou a assinatura de uma lei, que causam transformações repentinas em uma sociedade.

Os estudos históricos permitem-nos afirmar que nem tudo sempre foi do jeito que é e também que nada fica igual para sempre. Pela análise de imagens, por exemplo, podemos observar as transformações que aconteceram ao longo de determinado período de tempo e também aquilo que permaneceu semelhante.

25

- Apresente para os alunos o texto a seguir, que trata da obra **Vendedor de flores e de fatias de coco**.

[...]

Vendedor de Flores e de Fatias de Coco (1829), por exemplo, ocupa-se em detalhar a hierarquia social a que se submetiam os escravos, divididos segundo uma atribuída importância. Um deles, descalço, mas bem-vestido, está autorizado a vender flores à ama. Mas não é ela quem paga pelo serviço, antes sua primeira escrava, com sapatos e adornos. Alinhados atrás encontram-se os serviços de menor importância, descalços. [...]

PAVAM, Rosane. A alma terrível das ruas. **Portal Geledés**, 11 dez. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-alma-terrivel-das-ruas/>. Acesso em: 31 maio 2022.

dia duração podem ser percebidos ao longo de uma vida, compartilhados por uma geração, que podem durar décadas. Já os acontecimentos de longa duração podem existir por séculos ou milênios, os quais compõem as estruturas sociais e culturais mais profundas. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 2**, ao possibilitar que os alunos compreendam e reflitam sobre as lógicas das organizações cronológicas no que se refere aos estudos históricos.

• Para a realização das atividades, analise com os alunos as imagens que retratam a Praça XV, no Rio de Janeiro, em diferentes períodos históricos. Ao longo da análise, chame a atenção deles para os elementos que permaneceram, como o Chafariz do Mestre Valentim e os elementos que mudaram, como os edifícios ao redor da praça e o fato de que a água (que aparece nas fontes **B** e **C**) não chega mais até o local onde ancoravam as embarcações. O objetivo é fazer que os alunos percebam as **mudanças** e as **permanências** na história por meio da observação de um espaço público.

Atividades

1. Leia o texto e analise as imagens a seguir, que mostram o mesmo lugar em épocas diferentes. Depois, responda às questões.

Fonte A

[...]

Embora nos dias de hoje associamos a palavra **chafariz** a um elemento paisagístico ou arquitetônico cuja função é meramente estética ao criar beleza com jatos d'água, em tempos passados chafariz era sinônimo de fonte para suprimento de água para a população. E a função do Chafariz da Pirâmide era abastecer com água as embarcações que ancoravam próximas aos cais da Praça 15, antigamente conhecida como Largo do Paço. Ou seja, fornecia água às imediações e aos marinheiros das embarcações.

Quando o Chafariz foi construído o mar chegava até ele, ou melhor, ele se encontrava muito próximo do mar. Com o decorrer dos anos aterros sucessivos foram feitos, distanciando o mar cada vez mais do chafariz. [...]

CHAFARIZ da Pirâmide ou Chafariz Colonial da Praça XV. **Rio de Janeiro Aqui**. Disponível em: <https://www.riodejaneiroaqui.com/pt/chafariz-da-piramide.html>. Acesso em: 30 maio 2022.

Fonte B

REPRODUÇÃO/MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ



◀ Chafariz da Praça do Palácio no Rio de Janeiro, de Louis Pierre Alphonse Bichebois. Gravura, 1841.

Fonte C

b) Resposta: O entorno do chafariz foi pavimentado, foram construídos altos edifícios e também instalados postes de energia elétrica. Nas fontes **B** e **C**, aparecem embarcações e uma carruagem. Na fonte **D**, aparece um ônibus de transporte coletivo.



Praça do Palácio, de Richard Bate. Aquarela, 1808.

Fonte D

a) Resposta: A função do Chafariz da Pirâmide era abastecer com água as embarcações que ancoravam próximas aos cais da Praça XV e fornecer água às imediações. Atualmente, o chafariz não tem mais a função de abastecer a região com água, pois passou a ser um monumento histórico da cidade do Rio de Janeiro.



Chafariz da Pirâmide, de Mestre Valentim, 1789. Esse monumento histórico está localizado na Praça XV, Rio de Janeiro (RJ), 2020.

- a) De acordo com as fontes **A** e **B**, qual era a função do Chafariz da Pirâmide no século XIX? Esse chafariz tem a mesma função na atualidade?
- b) Cite algumas transformações que ocorreram nesse local ao longo do tempo. Comente também sobre os meios de transporte que aparecem nas fontes **B**, **C** e **D**.
- c) Quais permanências você consegue identificar entre essas fontes?

Resposta: A principal permanência que pode ser observada nas imagens é o Chafariz da Pirâmide.

- Se considerar interessante, apresente para os alunos o texto a seguir, que trata da Praça XV.

[...]

Inicialmente, no século XVIII, a Praça XV foi chamada de Várzea de Nossa Senhora do Ó, Largo do Terreiro da Polé, Largo do Carmo, Praça do Carmo, Terreiro do Paço e Largo do Paço.

[...]

Até meados da década de 1770, com a construção do Cais do Valongo, a Praça XV foi o principal ponto de desembarque de escravos africanos na cidade. Depois disso, até o fim dos anos 1800, a Praça recebia a maior parte dos navios de passageiros que chegavam ao Rio de Janeiro.

[...]

LUCENA, Felipe. História da Praça XV. **Diário do Rio**, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://diariodorio.com/historia-da-praa-xv/>. Acesso em: 30 maio 2022.

Os conteúdos abordados nesta página possibilitam realizar uma reflexão com os alunos sobre o conceito de sociedade e sua relevância para os estudos históricos, o que favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 2**.

Ao abordar o conceito de sociedade, converse com os alunos sobre os diferentes grupos sociais que compõem a sociedade e as relações que eles estabelecem entre si. Caso julgue oportuno, comente que essas relações muitas vezes são conflituosas.

Sugestão de atividade

Diálogo

Proponha uma atividade de diálogo com a turma a fim de aproximar o conteúdo abordado na página à realidade dos alunos. Para isso, faça alguns questionamentos que possibilitem uma reflexão sobre os diferentes grupos sociais que fazem parte do nosso cotidiano e em quais deles nós atuamos de forma ativa. Algumas sugestões de questionamentos que podem ser feitos são:

- > De quais grupos sociais fazemos parte?
- > Agimos de forma igual em cada um deles?

Se necessário, auxilie os alunos a identificar os grupos sociais de que fazem parte. Incentive-os também a comentar sobre os papéis que eles ocupam na escola, na família, no bairro. A proposta tem como objetivo promover um debate sobre os papéis sociais que desenvolvemos.



Conceitos importantes da História

Existem conceitos indispensáveis para a realização de estudos históricos. Vamos conhecer alguns deles.

Sociedade

Quando falamos em sociedade, estamos nos referindo a um conjunto de pessoas que convivem em um determinado espaço, que seguem as mesmas regras e que compartilham **valores**, costumes, língua etc. Os relacionamentos que as pessoas de uma sociedade estabelecem entre si são chamados de relações sociais.

A sociedade é formada por grupos sociais, como a família, a escola, entre outros. O indivíduo integra-se à sociedade por meio desses grupos, que influenciam a formação de seus valores e de sua visão de mundo. Um mesmo indivíduo pode fazer parte de vários grupos sociais. Um adulto, por exemplo, convive com a família, com as pessoas do local de trabalho, com os demais moradores do bairro e com diversos outros grupos sociais.

Valores: nesse caso, conjunto de princípios culturais que permeia uma sociedade.



Moradores jogando futebol na praia do Pousou da Cajaíba, em Paraty (RJ), 2022.

CADU DE CASTRO/
PULSAR IMAGENS

Cultura

Dizemos que os indivíduos de um grupo têm uma mesma cultura quando compartilham ideias semelhantes ou quando têm um modo parecido de agir e de perceber o mundo. A arte, a língua, os costumes e as leis de um país são exemplos de expressões de uma cultura. Porém, mesmo no interior de uma sociedade, há diferenças que indicam a variedade da produção cultural de cada grupo que compõe essa sociedade.

ANDRÉ DIB/PULSAR IMAGENS



◀ Mulher indígena Ashaninka da Aldeia Apiwtxa, Marechal Thaumaturgo (AC), 2021.

A cultura é transmitida de geração em geração por meio dos grupos sociais aos quais estamos ligados. Geralmente, é a família que nos transmite os primeiros valores culturais, depois a escola, em seguida nossos círculos de amizade, posteriormente, o trabalho e assim por diante. Desse modo, a cultura é adquirida por meio de um processo de construção e transmissão social.

SÉRGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS



◀ Alunos em sala de aula na escola. Santaluz (BA), 2018.

- Abordar o conceito de cultura em sala de aula é importante para que os alunos possam desenvolver um senso crítico, baseado na História, quanto à noção de diversidade cultural. Leia o texto a seguir que trata desse assunto.

[...]

Trabalhar com a rica gama de significados do conceito de cultura dá aos educadores uma importante ferramenta contra o preconceito, pois esse é derivado principalmente do etnocentrismo. Uma estratégia possível para as salas de aula é trabalhar com os alunos elementos de culturas diferentes da nossa, como as sociedades africanas ou indígenas, japonesa etc. expondo como cada uma dessas culturas corresponde a respostas a seus próprios problemas e tem significado para os seus membros. Essa estratégia tem outra vantagem, que é a possibilidade de se discutir a diversidade cultural e estimular o respeito à diferença. Assim, vale lembrar que um dos principais objetivos de trabalhar com esse conceito nos níveis Fundamental e Médio é a necessidade de se combater o etnocentrismo.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 88.

- Ao analisar os elementos das fotografias com os alunos, comente sobre a prática indígena de pintura corporal, que é uma marca da identidade de um povo. Explique para eles que a organização das escolas, suas regras internas, determinação das disciplinas e horários também são parte integrante de determinada cultura e que essa cultura é construída historicamente.

- A reflexão em torno do conceito de trabalho contempla o desenvolvimento da **competência geral 6**, ao possibilitar aos alunos que compreendam seu significado e consigam contextualizar historicamente as relações de trabalho e as condições de produção nos âmbitos cultural e social.

- Oriente os alunos na interpretação das imagens apresentadas. Destaque a característica manual do trabalho exercido pelo tecelão. Destaque também a importância do elemento humano nos trabalhos desenvolvidos nessas imagens.

Trabalho

O trabalho é a atividade que o ser humano realiza para transformar a natureza e, assim, atender às suas necessidades. Todos os bens de que dispomos são frutos do trabalho.

O trabalho assume formas diferentes de acordo com as características e as necessidades das diversas sociedades, porém, de qualquer maneira, ele é fundamental para a sobrevivência humana.

O conceito de trabalho está intimamente relacionado ao de cultura, pois as formas de trabalho são determinadas pelos padrões culturais que envolvem, por exemplo, as técnicas utilizadas por determinada sociedade ou mercadorias que seus membros consideram as mais importantes de ser produzidas.



LUCILIA ZWARIK/PULSAR IMAGENS

↑ Tecelão trabalhando na produção de tecido em tear manual. Carmo do Rio Claro (MG), 2020.



DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

↑ Trabalhadoras montando caixas de uvas em galpão. Petrolina (PE), 2022.

Atividades

3. Resposta: O tempo histórico é essencial para o estudo da História porque permite a análise da duração das transformações que ocorrem na sociedade e também das permanências, ou seja, as mudanças que são mais difíceis de ser notadas.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Explique o que é História. Resposta: É a ciência que estuda as ações dos seres humanos no tempo e no espaço, percebendo mudanças e permanências nas sociedades ao longo do tempo.
2. Elabore um texto explicando por que é importante estudar História.
Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam à questão com base nas informações do capítulo.
3. Explique a importância do tempo histórico na análise das rupturas, das transformações e das permanências.
4. Neste capítulo, vimos que uma pessoa pode participar de diferentes grupos sociais. E você, de quais grupos sociais participa?
5. Copie a tabela a seguir no caderno. Em seguida, complete-a com exemplos de fontes históricas que auxiliam a contar a sua história pessoal.
Resposta pessoal.

Tipo de fonte	Exemplos
Escrita	
Material	
Visual	
Oral	

6. Analise a tirinha a seguir e responda às questões.



CEDRAZ, Antonio Luiz Ramos. 1000 tiras em quadrinhos da Turma do Xaxado. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2009. p. 122.

Respostas nas orientações ao professor.

- a) Faça uma descrição da tirinha.
- b) Por que o fotógrafo quer que a personagem jogue terra no rosto e rasgue sua roupa?
- c) Podemos dizer que o fotógrafo estava “manipulando” a realidade? Explique.
- d) Qual é sua opinião sobre os cuidados que o historiador deve tomar ao utilizar uma fotografia como fonte histórica? Responda com base na análise da tirinha.

4. Resposta pessoal. São exemplos de grupos sociais: família, escola, comunidade de bairro, vizinhança, grupos de amigos, igreja, grupos artísticos (musicais, teatrais, literários), grêmios escolares, recreativos ou esportivos etc.

31

- Para a realização das atividades 1, 2 e 3, comente com os alunos sobre a importância de estudar História, já que essa disciplina ajuda a compreender as transformações e permanências das sociedades ao longo do tempo. Além disso, ela nos auxilia na compreensão dos acontecimentos passados, explicando as relações estabelecidas entre os seres humanos. Por meio de fatos históricos podemos entender melhor o mundo onde vivemos e nos tornarmos mais capazes de agir para transformar a sociedade.

- Na atividade 4, retome a discussão sobre rupturas e permanências para refletir sobre os grupos sociais dos quais os alunos participam, de modo que eles entendam que é possível permanecer integrando determinado grupo durante a vida toda, assim como é possível deixar de fazer parte de um ou de vários grupos sociais e passar a integrar outros.

- Para a atividade 5, oriente os alunos a selecionar fontes que tratem de sua história pessoal, como certidão de nascimento, histórico escolar, relatos de familiares, objetos de uso cotidiano, entre outras.

- Na atividade 6, auxilie os alunos na interpretação da tirinha apresentada. Converse com eles sobre os possíveis motivos que teriam levado o fotógrafo a fazer esses pedidos à menina.

Respostas

6. a) No primeiro quadrinho, a personagem questiona o fotógrafo sobre suas reais intenções ao fotografar o sertão, que, segundo ela, têm o propósito de chocar os possíveis leitores do jornal em vez

de retratá-lo como ele é. No segundo, o fotógrafo afirma que a personagem está enganada e que ele vai retratá-la para provar isso. No terceiro, a personagem posa para a fotografia, tendo a paisagem do sertão ao fundo. No último quadrinho, o fotógrafo pede à menina que rasgue um pouco a roupa e jogue terra no rosto com o objetivo de manipular a realidade, o que deixa a personagem irritada.

b) Para criar uma imagem do sertão como um lugar de pessoas pobres e sofridas, reforçando um estereótipo preexistente.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem que o fotógrafo manipula a realidade ao pedir que a menina se suje com terra e rasgue sua roupa a fim de criar uma imagem do sertão que atenda às suas expectativas.

d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que o historiador, ao analisar uma fotografia, deve estar atento ao fato de que a pessoa que tira a fotografia, muitas vezes, escolhe o posicionamento e o aspecto que será fotografado. Além disso, o historiador deve

considerar a atitude da pessoa ou do local retratado, pois eles podem estar desconfigurando a realidade, o fato em si. Contudo, isso não significa que a fotografia não possa ser utilizada como fonte histórica, mas que ela, como qualquer outra fonte, deve ser entendida como uma construção histórica, e não como um fato dado, verdadeiro. O historiador deve procurar analisar o contexto da produção, quem fotografou, para quê, para quem, quando foi produzida e por quê.

• Para a realização da atividade **7**, se possível, leve para a sala de aula fotografias da cidade em que residem, de modo que seja possível que os alunos identifiquem permanências e transformações no espaço em que convivem. Incentive-os a compartilhar com os colegas os conhecimentos que eles têm sobre elementos da cidade que passaram por transformações, mas que guardam permanências, como uma avenida, uma praça, um aterro, um prédio, um monumento, assim como elementos da paisagem natural.

7. Compare as fotografias e responda às questões.

Fonte A

DELFIN MARTINS/PULSAR IMAGENS



^
Praia Areia Preta em Natal (RN), 1993.

7. a) Resposta: Entre as permanências, é possível observar a faixa de areia, o mar e os resquícios de paisagem natural ao fundo. Em relação às transformações, é nítida a construção de altos edifícios à beira-mar.

Fonte B

DELFIN MARTINS/PULSAR IMAGENS



^
Praia Areia Preta em Natal (RN), 2014.

- a) Compare as fontes **A** e **B**, apontando permanências e transformações no espaço.
- b) Na cidade onde você vive, há locais que sofreram transformações ao longo do tempo, mas que preservaram alguns de seus elementos? Em caso afirmativo, cite alguns exemplos.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos relacionem o conteúdo ao seu contexto local.

Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em um grupo de quatro a cinco integrantes com os colegas. Nesta atividade, vocês vão jogar **Stop!** com alguns conceitos utilizados no estudo da História.

Para isso, recortem uma folha sulfite em 12 pedaços iguais e escrevam, em cada pedaço, um conceito da lista a seguir.

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. História. | 7. Tempo de longa duração. |
| 2. Fontes históricas. | 8. Permanências. |
| 3. Tempo da natureza. | 9. Rupturas. |
| 4. Tempo cronológico. | 10. Sociedade. |
| 5. Tempo de curta duração. | 11. Cultura. |
| 6. Tempo de média duração. | 12. Trabalho. |

Dobrem os papéis e depositem-nos em um recipiente de sorteio. Cada participante precisará de uma folha de papel pautado e uma caneta.

Etapas do jogo:

1. **Sorteio:** no início de cada rodada, um dos jogadores vai sortear um papel do recipiente e anunciar em voz alta o conceito aos participantes.
2. **Escrita:** em seguida, os jogadores deverão escrever, na folha de papel pautado, a definição do conceito anunciado. Não é permitido consulta ao livro didático nessa etapa.
3. **Stop!:** o jogador que terminar primeiro a escrita de sua definição deve falar **Stop!**. Nesse momento, todos os jogadores têm de parar de escrever imediatamente.
4. **Avaliação:** cada jogador deverá passar sua folha de definições ao jogador que estiver à sua esquerda, que fará a avaliação da definição escrita, podendo consultar o livro didático. Para a pontuação, pode-se considerar: 10 pontos para definição completa; 5 pontos para definição incompleta; 0 ponto para resposta em branco ou definição incorreta.

Repitam o processo até que todos os conceitos tenham sido jogados.

- Antes de iniciar a seção **Organizando o aprendizado**, faça uma simulação da dinâmica da atividade para que a turma resolva as possíveis dúvidas. Para aproveitar melhor o tempo da atividade, estabeleça um prazo máximo para a escrita das definições (1 ou 2 minutos). Combine isso previamente com os grupos. A atividade também pode ser feita com a turma toda jogando simultaneamente e o professor fazendo o sorteio dos conceitos e a marcação de sua duração. Nesse caso, sugere-se o estabelecimento de um tempo mínimo para a fala de "Stop!". Nos momentos da leitura e da avaliação das respostas pelos colegas, faça a mediação e a verificação das correções.

Objetivos do capítulo

- Compreender a diversidade dos povos nativos do continente americano.
- Conhecer aspectos das organizações política, econômica, social e cultural dos maias, astecas e incas.
- Identificar os vestígios materiais deixados pelos povos nativos, como os geoglifos nazcas.
- Analisar aspectos relativos à diversidade e ao cotidiano dos povos indígenas do Brasil.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo contemplam a habilidade **EF07HI03**, ao explorar aspectos históricos das sociedades americanas (maiias, astecas, nazcas, incas e povos indígenas que habitavam o atual território brasileiro), com ênfase na organização social e no desenvolvimento de técnicas e saberes característicos dessas sociedades. O capítulo também discute as dinâmicas comerciais estabelecidas pelos povos do continente americano, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**.

• Analise as imagens com os alunos como forma de chamar a atenção deles para os conteúdos que serão abordados neste capítulo. Comente que a imagem **A** mostra o complexo arquitetônico de Wiñaywayna, situado próximo a Machu Picchu, no Peru. Destaque que as plataformas que compõem o declive eram utilizadas para agricultura e para a contenção de possíveis deslizamentos. Possivelmente, as construções que aparecem na fotografia eram moradias, que se situavam bem próximas umas das outras.

CAPÍTULO

2

Povos nativos da América



NIARKRAD/SHUTTERSTOCK.COM

A.

O sítio arqueológico de Wiñaywayna contém vestígios de moradias, terraços agrícolas e caminhos construídos pelos incas, século XV. Trilha Inca, Peru, 2020.

Milhares de anos atrás, o continente americano já era habitado por uma grande diversidade de povos. Neste capítulo, vamos conhecer alguns deles, como os maiias, os astecas, os incas, os nazcas e os nativos do Brasil.

34



B.

Calendário asteca feito entre os anos 1427 e 1479.



C.

Pintura rupestre feita há milhares de anos por habitantes nativos do Brasil. Parque Nacional Cavernas do Peruaçu, em Itacarambi (MG).

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

1. Quais impressões as imagens desta abertura transmitem em relação aos povos nativos da América?
2. Quais conhecimentos e tradições típicos desses povos você conhece?

35

- Comente com os alunos que a imagem **B** representa um calendário utilizado pela sociedade asteca, que é composto por dois ciclos de marcação temporal, um civil e um religioso, que juntos completam 52 anos. O calendário asteca foi sistematizado na Pedra do Sol, monumento que aparece na imagem e que foi descoberto durante obras de reformas urbanas na cidade do México, no século XVIII. Já sobre a imagem **C**, explique que se trata de uma pintura rupestre feita na região de Minas Gerais. Auxilie os alunos a identificar na pintura alguns elementos, como padrões geométricos, possíveis figuras humanas, elementos da natureza, animais, entre outros.

- Aproveite as atividades para **avaliar o conhecimento prévio** dos alunos sobre os povos nativos da América, questionando-os a fim de identificar o que sabem sobre as sociedades que se desenvolveram no continente americano antes da chegada dos europeus. Caso seja necessário, lembre com eles que esses temas já foram estudados no **6º ano**.

Respostas

1. Resposta pessoal. Os alunos podem destacar a organização dos povos nativos em relação ao tempo e à sociedade, a particularidade das estéticas desenvolvidas por diferentes sociedades ou ainda os conhecimentos sobre Astronomia e sobre o ambiente em que viviam.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apresentem exemplos como formas de contagem do tempo, ritos de passagem, lendas e mitos dos povos nativos, bem como conhecimentos medicinais, astronômicos, culinários, entre outros.



Os maias

• Quando abordar o termo “pré-colombiano”, explore o **conhecimento prévio** dos alunos, de modo a exercitar os conteúdos estudados no **6º ano**. Explique que ele é utilizado para se referir aos povos que viviam na América antes da chegada de Cristóvão Colombo a esse continente. Comente que estudos mais recentes criticam o uso do vocábulo, pois interpretam que essa expressão parte de um ponto de vista europeu, além de desconsiderar as especificidades e a diversidade dos povos nativos.

• O trecho a seguir traz algumas reflexões sobre o termo “pré-colombiano”. Utilize-o como subsídio para abordar o assunto com os alunos.

[...]

Não podemos dizer com exatidão quando e como o continente foi povoado, mas sabemos que na América desenvolveram-se muitos grupos com cultura neolítica. Para conhecê-los é preciso inseri-los na região em que viveram e analisar o processo de desenvolvimento cultural pelo qual passaram ao longo do tempo. Em muitos casos, esses processos duraram séculos e envolveram grupos diversos, que se misturaram através de migrações ou conquistas.

Cada povo dava um nome à região em que vivia, sem que houvesse um nome para designar o continente. [...]

A historiografia relativa aos primeiros habitantes da América habitualmente refere-se a eles como povos pré-colombianos, tomando como marco a chegada de Colombo ao continente, em 1492. Assim como o nome dado ao continente, esse é um marco eurocêntrico que desconsidera a longa história dos povos americanos que antecede esse acontecimento. Contudo, se nosso interesse está voltado para os primeiros habitantes das terras americanas, é preciso recuar o marco inicial de sua história, já que eles não

Os maias habitavam a região da Península de Yucatán e algumas áreas próximas. A base de sua economia era a agricultura, principalmente o cultivo do milho.

O auge do desenvolvimento desse povo **pré-colombiano** ocorreu entre os séculos IV e X, quando suas cerca de 50 **idades-Estado** chegaram a ter mais de dois milhões de habitantes. Entre as principais cidades maias estavam Chichén Itzá, Cobal, Copán, Tikal e Palenque.

As cidades-Estado

Nas cidades-Estado maias, havia um núcleo chamado centro cerimonial, onde se localizavam as principais construções. Nesse lugar, viviam governantes, sacerdotes, artesãos e mercadores.

O restante da população vivia distante dessa área e dedicava-se, principalmente, às atividades agrícolas. Essas pessoas costumavam frequentar o centro cerimonial para adquirir produtos e participar de cerimônias religiosas. Elas também iam a esse local quando eram convocadas pelos governantes para trabalhar na construção de obras públicas, como templos, pirâmides, palácios, observatórios astronômicos e monumentos e na pavimentação de ruas.

Cidade-Estado: cidade que tem seu próprio governo, suas próprias leis.



FRANCISCO SANDOVAL GUATEMALA/SHUTTERSTOCK.COM

Templo maia de Tikal, >
Guatemala, 2020.

36

desapareceram com a chegada dos europeus. Pelo contrário, muitas das civilizações mantiveram suas culturas por um longo tempo depois disso, algumas até hoje.

HUMBERG, Flávia Ricca; NEVES, Ana Maria Bergamin. **Os povos da América:** dos primeiros habitantes às primeiras civilizações urbanas. São Paulo: Atual, 1996. p. 3-4. (História Geral em Documentos).

• A imagem apresentada na página pode ser utilizada para destacar as diferenças entre as pirâmides

maias e as egípcias, abordadas no **6º ano**. Uma distinção pode ser feita com relação aos usos em cada sociedade: enquanto as pirâmides egípcias foram construídas como túmulos dos faraós, as pirâmides maias apresentavam função ritualística como templos religiosos, sendo utilizadas para sacrifícios e cerimônias. No aspecto arquitetônico, verifica-se que as pirâmides maias eram escalonadas.

A organização social maia

O cargo de governante dos maias era hereditário e, geralmente, passado do pai para o filho mais velho. As mulheres exerciam um papel importante nas relações entre os diferentes povos maias, pois muitas alianças eram feitas por meio de laços matrimoniais. Além disso, as mulheres maias participavam de atividades econômicas, governamentais e agrícolas.

Governantes, sacerdotes e chefes militares compunham a elite da sociedade maia. Uma camada intermediária, formada por escribas, pintores e escultores, desfrutava de grande prestígio na sociedade. A camada social mais baixa, por sua vez, era formada por camponeses, os quais se dedicavam a atividades agrícolas, e por artesãos, que produziam peças de vestuário, utensílios domésticos, armas, joias e outros objetos.

A cultura maia

Os maias tinham uma cultura rica e variada e desenvolveram muitos conhecimentos que usamos até hoje, como tecnologias altamente especializadas nas áreas de engenharia, matemática, astronomia, escultura, cerâmica e escrita.

A escrita maia era composta de símbolos chamados hieróglifos, que representavam ideias por meio de símbolos.

Os maias também desenvolveram calendários bastante precisos. Isso foi possível graças à sua cuidadosa observação dos astros.



Mulher usando um tear. Escultura maia, século IX.



Homem jogando bola. Ao redor do relevo, aparecem hieróglifos maias, século VI.

BNCC

- O conteúdo explorado nesta página contribui para a abordagem da habilidade **EF07HI03**, ao apresentar aspectos da sociedade maia. Ao trabalhar o tema com os alunos, ressalte a importância dos saberes e técnicas desenvolvidas pelos maias (escrita hieroglífica, sistema de numeração e calendário). Explique também como esses conhecimentos estavam interligados. Diga-lhes que o desenvolvimento dos cálculos matemáticos, por exemplo, permitiu aos maias que desenvolvessem seus estudos astronômicos. Além disso, os estudos sobre os movimentos do Sol e da Lua, acrescidos dos conhecimentos matemáticos, possibilitaram a eles que elaborassem um sofisticado sistema de contagem do tempo: o calendário maia.

- Os hieróglifos maias eram gravados em placas de pedra ou pintados em objetos de cerâmica, em paredes ou nos códices. Apesar de muito estudados, ainda hoje não foram totalmente decifrados.

• Estas páginas abordam os modos de vida da sociedade asteca, suas formas de organização social e o desenvolvimento de técnicas de agricultura, contemplando a habilidade **EF07HI03**.

• Explique que os códices eram importantes para os astecas, pois representavam uma forma de registro da história e dos costumes e, ao mesmo tempo, serviam como guia para as ações do presente, auxiliando na tomada de decisões. Destaque a relevância deles para as sociedades atuais como fontes históricas, permitindo a compreensão dos modos de vida de povos que viveram no passado.

• Para discutir a relevância da guerra na sociedade asteca, compartilhe as informações a seguir em sala de aula.

[...]

Nesse sentido, considerando a importância bélica na vida Asteca, criou-se uma cultura entre seus membros que passava por toda a vida, desde o nascimento até a morte. A própria educação das crianças era em grande parte fundada na aprendizagem da arte da guerra. Esta cultura valorizava os guerreiros, dando-lhes a oportunidade de ascender socialmente, cujo [auge] representava o ingresso nas ordens de Cavaleiros do Jaguar ou de Cavaleiros da Águia. Mesmo o soberano tinha de demonstrar valores guerreiros para legitimar sua posição à frente de seu povo através de campanhas militares vitoriosas, cujo desfecho deveria ser de inúmeros guerreiros adversários capturados para saciar a sede de sangue de seus deuses bem como a obtenção de tributos forçados junto ao povo subjugado.

[...]

BAHIA, Ítalo Costa. Guerras sagradas: o caráter religioso das guerras astecas. **Ameríndia**, v. 3, n. 1, 2007. p. 2. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/amerindia/article/view/1562/1414>. Acesso em: 29 maio 2022.

Os astecas

Os astecas vieram do norte da Mesoamérica e fixaram-se na região central do México. No ano de 1325, eles ocuparam uma ilha do lago Texcoco e fundaram a cidade de **Tenochtitlán**. Guerreiros, eles conquistaram outros povos que viviam na região, obrigando-os a pagar **tributos** em forma de ouro, alimentos ou produtos, como tecidos, cacau e algodão.

Dessa forma, os astecas acumularam muitas riquezas, organizaram um forte exército e continuaram expandindo seus domínios. Em menos de 200 anos, já haviam formado um Império.

A organização social asteca

A organização da sociedade asteca estava bastante relacionada com sua religião. Diferentes aspectos da vida cotidiana eram marcados pela crença em várias divindades, consideradas responsáveis pela manutenção da vida na Terra. As técnicas de agricultura, irrigação, pesca, artesanato, comércio, guerra, entre outras, eram tratadas como sabedorias transmitidas dos deuses para os seres humanos.

A guerra, por exemplo, tinha uma função social importante para os astecas. Os inimigos capturados por meio dela eram sacrificados em homenagem a Huitzilopochtli, o deus do Sol e da guerra.

Huitzilopochtli. Desenho do **Códice Telleriano-Remensis**, século XVI.



Guerreiros do exército asteca. Desenho do **Códice Florentino**, século XVI.

REPRODUÇÃO/MUSEU FIELD, CHICAGO, EUA



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE ROSTOCK, ALEMANHA

Técnicas de agricultura

Uma das técnicas usadas pelos astecas na agricultura era o sistema de jardins flutuantes, chamados de *chinampas*. Sua construção envolvia técnicas complexas e tinha o objetivo de ampliar as áreas agrícolas.

Leia o texto a seguir.

[...]

As *chinampas* eram construídas nos lagos, em áreas delimitadas com estacas, que eram depois entrelaçadas com cana, para formar uma cerca embaixo d'água. Depois, o espaço era preenchido com pedras, algas e vegetação aquática, raízes e lama do fundo dos lagos.

[...]

ONOFRE, Saúl Alcántara. Os jardins flutuantes em Xochimilco, México, patrimônio mundial em risco. *City & Time*, n. 1, v. 3. 2005. p. 47. (Tradução nossa).



G. DAGLI ORTIZ/ALBUM/ASTRYX/MUSEU DA CIDADE DO MÉXICO, MÉXICO

Ilustração feita com base em manuscrito do século XVI que mostra astecas construindo *chinampas*.

Atividades

1. Descubra qual alternativa completa corretamente o texto a seguir. Depois, escreva o texto completo no caderno.

A ■ estava relacionada com a organização social dos astecas. Para eles, a ■ era um elemento importante, pois, por meio dela, eles capturavam inimigos para oferecer como sacrifício ao deus ■. Os astecas acreditavam que os deuses eram responsáveis por ensinar os seres humanos sobre as diferentes técnicas, como os jardins flutuantes chamados de ■.

- a) guerra – religião – Huitzilopochtli – *chinampas*.
- b) Huitzilopochtli – guerra – *chinampas* – religião.
- c) religião – guerra – Huitzilopochtli – *chinampas*. Resposta: c.

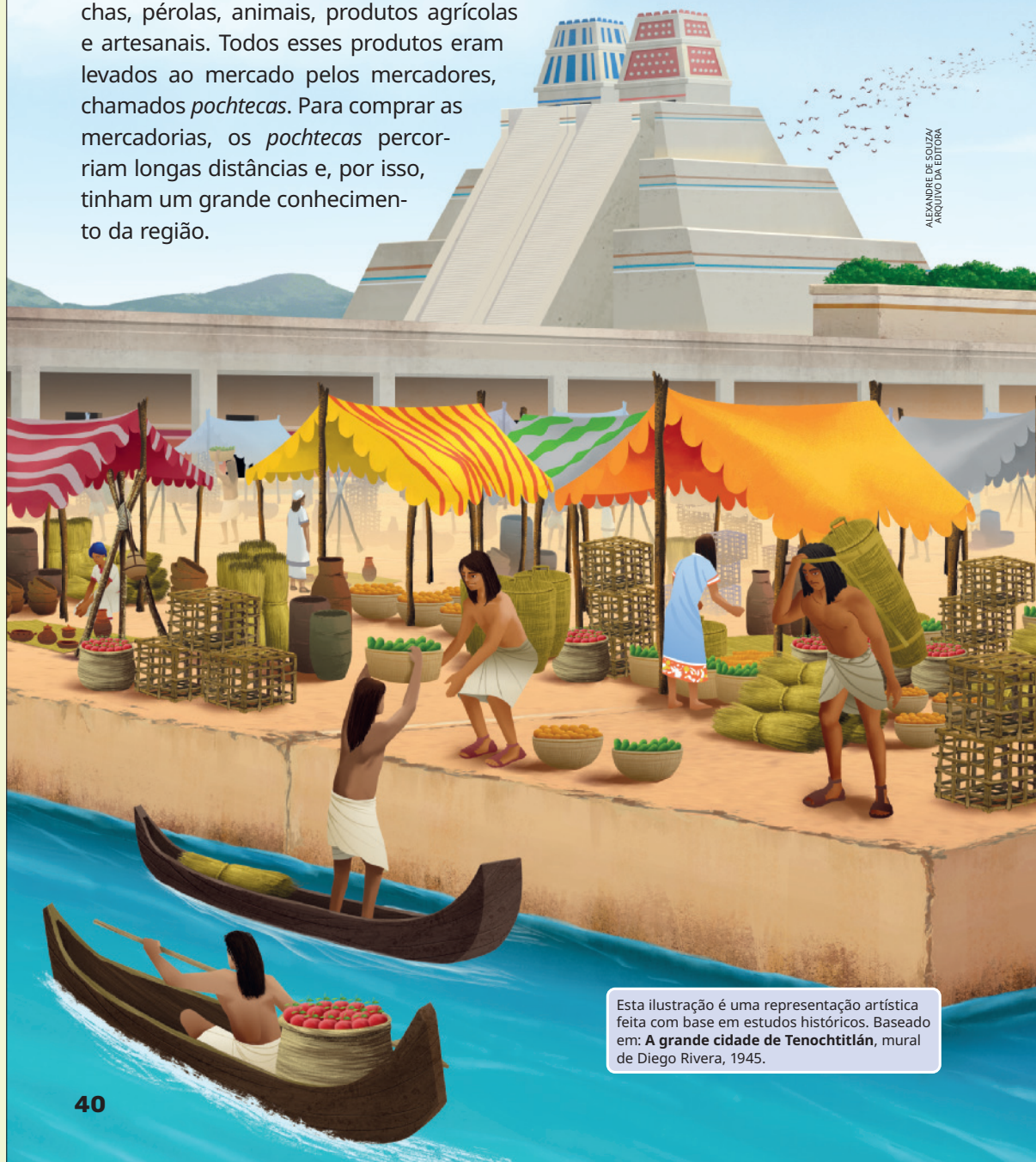
- Explique para a turma que o sistema de *chinampas* é usado em algumas regiões do México até os dias de hoje, garantindo o sustento de várias famílias e contribuindo para a preservação ambiental.
- Utilize a atividade 1 para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre os conteúdos trabalhados e enfatizar a relevância da guerra e da religião na sociedade asteca. Para auxiliá-los nessa proposta, leia primeiro o texto em voz alta, de modo que possam tomar conhecimento do tema geral. Em seguida, peça a um dos alunos que realize a leitura para a turma uma segunda vez, de modo pausado. Ao chegar aos espaços a serem preenchidos, leia com eles as possibilidades de frases formadas com as alternativas e instigue-os a verificar qual delas faz mais sentido.

• O conteúdo apresentado nesta página aborda a relevância das trocas comerciais para os astecas, discutindo as formas de abastecimento do mercado em cada uma das diversas regiões que compunham o território, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**.

• Comente com os alunos que Tenochtitlán era uma cidade vasta, caracterizada pelos conhecimentos avançados dos astecas em arquitetura e engenharia. Estudos apontam que a cidade era bastante populosa, com cerca de 200 mil habitantes no ápice do Império Asteca, causando a necessidade de abastecimentos diários de produtos para consumo da população.

O comércio

Em Tenochtitlán, havia um centro comercial importante e muito movimentado chamado Tlatelolco. Nesse local, existia um grande mercado onde eram comercializados produtos de várias regiões, como pedras preciosas, plumas, sal, mel, conchas, pérolas, animais, produtos agrícolas e artesanais. Todos esses produtos eram levados ao mercado pelos mercadores, chamados *pochtecas*. Para comprar as mercadorias, os *pochtecas* percorriam longas distâncias e, por isso, tinham um grande conhecimento da região.



Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em: **A grande cidade de Tenochtitlán**, mural de Diego Rivera, 1945.

ALEXANDRE DE SOUZA
ARQUIVO DA EDITORA

Vestígios materiais dos astecas

Muito do que sabemos sobre os astecas se deve aos vestígios materiais desse povo, que incluem construções diversas, como templos e pirâmides. Também há objetos cerimoniais, como máscaras, facas e ornamentos recobertos com mosaicos.



Ornamento asteca em forma de serpente de duas cabeças, c. 1400-1521.

Entre esses vestígios, estavam os códices, isto é, livros com pinturas nos quais os astecas registravam diferentes aspectos de sua história, de suas crenças e do seu modo de vida. Os códices eram guardados pelos homens sábios, chamados de *tlamatini*.

REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA DO PALÁCIO BOURBON, PARIS, FRANÇA



Deuses e meses do calendário asteca. Desenho do Códice Borbónico, século XVI.

41

- O texto a seguir apresenta mais informações sobre os códices astecas que podem ser compartilhadas com os alunos.

Os códices [...] eram feitos com lâminas de papel de amate ou *amatl*, ou *amaquahuitl*, em *náhuatl*, obtido da cortiça da figueira ou de folhas de *maguey* aplanadas ou feitas de pele de veado eram tratadas com uma capa de gesso ou cal, depois desse processo se escreviam ou se desenhavam os glifos, as lâminas se uniam como se fossem um biombo ou sanfona protegidas por capas de madeiras.

[...]

Os sábios ou *Tlamatini* eram os possuidores dos códices, os encarregados de guardar a memória histórica, ideologias, costumes, religião, educação e cultura de seus povos, na verdade eram os guardadores da sabedoria.

Os códices ou livros de pinturas estavam sob a proteção dos sábios e escreventes em umas casas especialmente construídas para esse fim, as *Amoxcalli* [...].

Os códices formavam parte da consciência histórica do povo e a população sabia da importância dos livros para conservar sua história, costumes, religião, eram esses escritos que guiavam a vida dos astecas. Eram consultados como manuais de predestinação para a criança que nascia, para orientar aos novos casais, para prognosticar o tempo, para consultar a genealogias dos grandes chefes e as decisões a serem aplicadas pelos juízes nas suas decisões judiciais, guardavam mapas e estratégias militares.

[...]

RONCO, Adriana Patrícia; MARTORELLI, Bárbara Cristina Paulucci Cordeiro. A Educação através dos Códices Astecas. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, fev. 2010. p. 119-120. Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/Semioses/article/view/433/384>. Acesso em: 12 jul. 2022.

• A análise da ilustração do **Códice Florentino** proposta nesta atividade possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**, ao incentivar os alunos a identificar as mercadorias comercializadas pelos astecas e a compreender a dinâmica que guiava as trocas comerciais nessa sociedade.

• A atividade **1** permite **avaliar a compreensão** dos alunos sobre as dinâmicas comerciais estabelecidas na sociedade asteca. Auxilie a turma na análise das fontes, enfatizando os detalhes presentes nas fontes **A** e **B**, como vestimentas, objetos, uso de cores etc.

Atividades

1. c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos levantem hipóteses acerca da existência ou não de moedas comerciais. Após as pesquisas, eles deverão constatar que o comércio, em grande parte, se baseava na troca direta de produtos. No caso de produtos de maior valor, o pagamento era feito em ouro, cobre ou cacau em pó.

1. Observe as fontes históricas e responda às questões a seguir.

Fonte A



◀ Pochtecas transportando produtos em uma estrada. Desenho do **Códice Florentino**, século XVI.

Fonte B



1. a) Resposta: As pessoas representadas eram mercadores que transportavam e vendiam produtos, função comercial importante no Império Asteca.

◀ Pochtecas vendendo produtos no mercado de Tlatelolco. Desenho do **Códice Florentino**, século XVI.

- Qual era a função das pessoas representadas nas fontes **A** e **B**?
- Análise a fonte **B**. Cite alguns produtos vendidos no mercado de Tlatelolco.
- Como você imagina que eram feitas as trocas comerciais no mercado de Tlatelolco? Para confirmar suas hipóteses, faça uma pesquisa na internet e, depois, converse com os colegas sobre as suas conclusões.

42 1. b) Resposta pessoal. É possível que os alunos identifiquem, na imagem, penas, peças de vestuário, joias de ouro, adornos de contas e uma pele de animal – ao que parece, de jaguar.

Os incas

No final do século XV, os incas haviam formado um Império na América do Sul com cerca de 12 milhões de pessoas. Eles estabeleceram-se no Vale do Cuzco, em meados do século XIII, quando diversos povos já habitavam toda a região. Por meio de combates e alianças, os incas conquistaram esses povos e dominaram a região.

A organização social

Os incas desenvolveram uma sociedade organizada em camadas, na qual cada pessoa exercia uma função específica. No topo, estava o Inca, como era chamado o soberano, que recebia homenagens e tributos dos povos conquistados. Havia pessoas que tinham vários privilégios, como a isenção de tributos: tratava-se dos chefes militares, juízes, administradores e contadores.

A maioria da sociedade inca era formada por trabalhadores, como carpinteiros, pedreiros e agricultores. Nesse grupo, homens e mulheres faziam o trabalho.

Na época de plantio e de colheita, todos trabalhavam no campo, porém, nos demais períodos do ano, os homens trabalhavam em grandes obras públicas e, se necessário, prestavam serviço militar.

As mulheres ocupavam-se da produção de cestos e de vestuário para a família, cuidavam das crianças e trabalhavam na lavoura.

Agricultores incas semeando milho. Ilustração de Felipe Guamán Poma de Ayala, 1615.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA REAL, COPENHAGUE, DINAMARCA

43

BNCC

- O conteúdo abordado nas páginas 43 e 44 contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**, ao apresentar as formas de organização social na sociedade inca. Para explorar o assunto com os alunos, construa na lousa uma tabela com os diferentes grupos sociais que a compunham: soberano (Inca), funcionários imperiais (chefes militares, juízes, administradores, contadores, sacerdotes etc.) e outros trabalhadores, que formavam a maior parte da população (carpinteiros, pedreiros, agricultores etc.). Com o auxílio dos alunos, complete a tabela, inserindo os privilégios ou deveres relacionados a cada grupo social, orientando-os a utilizar as informações apresentadas na página. Aproveite para destacar também os trabalhos desenvolvidos pelas mulheres nessa sociedade.

- Aproveite o conteúdo para retomar assuntos discutidos no **6º ano**. Comente que os incas não utilizavam a escrita. Para registrar informações, eles tinham um instrumento chamado *quipu*, composto de dezenas de cordões coloridos. Utilizando nós, criavam códigos que permitiam controlar, por exemplo, os estoques de alimentos e o pagamento de tributos.

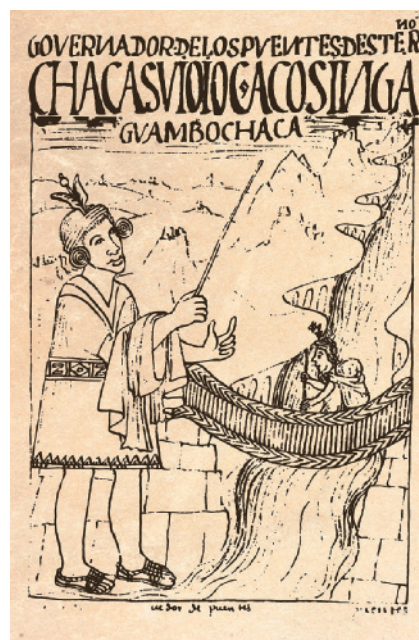
• Retome com a turma os conteúdos do **6º ano**, destacando as habilidades de construção dos incas. Comente com os alunos que eles construíram uma ampla rede de estradas que interligava todas as regiões do Império e facilitava o transporte de pessoas e de mercadorias. Para otimizar a comunicação, as estradas tinham vários postos, distribuídos em intervalos regulares, onde ficavam mensageiros, chamados *chasquis*.

As grandes obras dos incas

Os incas eram notáveis construtores. Além de cidades, eles construíram fortalezas, templos, santuários, pontes e terraços agrícolas que possibilitavam o cultivo agrícola nas encostas das montanhas. Muitas de suas construções eram feitas com grandes blocos de rocha, cortados com ferramentas de cobre.

Esses blocos encaixavam-se perfeitamente, e não era necessário cimento ou qualquer outra substância para uni-los. Atualmente, as ruínas de construções edificadas pelos incas podem ser visitadas em cidades como Machu Picchu, Cuzco e Lima, no Peru, e Quito, no Equador.

Chakacamayuc – inca responsável pela construção de pontes. Ilustração de Felipe Guamán Poma de Ayala, 1615.



REPRODUÇÃO BIBLIOTECA REAL, COPENHAGUE, DINAMARCA

Terraço agrícola construído pelos incas. Sítio arqueológico de Moray, Peru, 2020.



VADIM PETRAKOV / SHUTTERSTOCK.COM

44

O povo nazca

Antes dos incas, outro povo viveu na atual região do Peru, os **nazcas**. Esse povo viveu por volta dos anos 500 a.C. a 800 e criou os mais impressionantes **geoglifos** de que se tem conhecimento.

Esses geoglifos, que somente podem ser vistos das alturas, foram descobertos na década de 1920 e, até hoje, intrigam os estudiosos. Acredita-se que foram feitos para a realização de rituais ou para marcar eventos astronômicos, como os **solstícios**.

As chamadas **Linhas de Nazca** são um importante vestígio material dos povos da América e continuam sendo estudadas pelos especialistas, atualmente com o auxílio de tecnologias avançadas, como imagens de satélite de alta resolução. Entre as formas descobertas pelos estudiosos estão linhas geométricas e figuras de animais, como pássaro, lagarto, gato, cachorro, aranha, cobra, lhama, peixe e macaco. Há também formas que lembram figuras humanas. O tamanho desses geoglifos varia entre cerca de 190 metros e 5 metros de comprimento.



Fotografia aérea de geoglifo em forma de macaco. Deserto de Nazca, Peru, 2020.

Geoglifos: figuras gigantescas, geralmente escavadas no solo.

Solstício: dois momentos do ano em que há maior diferença entre a duração do dia e a da noite. No solstício de inverno, ocorre a noite mais longa do ano, e, no de verão, a noite mais curta do ano.

• As páginas **45** e **46** abordam o modo de vida e os vestígios do povo nazca, que viveu em território andino, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**.

• Comente com os alunos que as técnicas usadas pelos nazcas para construir essas obras monumentais ainda não foram totalmente descobertas, mas sabe-se que foram usadas estacas de madeira para marcar as linhas e as rochas escuras do solo foram removidas, de modo a aparecer a areia do deserto.

• Caso julgue pertinente, utilize um projetor em sala de aula para exibir imagens das Linhas de Nazca disponibilizadas no *site* indicado a seguir. Destaque a dimensão dos vestígios em comparação a outros elementos, como carros, ônibus, estradas e edificações. Apesar de o *site* estar em inglês, basta clicar nas imagens para que elas abram em modo tela cheia. Se achar necessário, é possível utilizar um aplicativo de tradução.

- Analise as imagens apresentadas de forma conjunta com os alunos, destacando os materiais utilizados e levantando hipóteses sobre métodos e ferramentas utilizados em suas confecções.

- Compartilhe as informações a seguir em sala de aula sobre os *puquios*, aquedutos construídos pelos nazcas.

Puquios são aquedutos subterrâneos localizados em Nazca, na costa norte central do Peru; esta zona se caracteriza pelo alto nível de seca. Esse sistema consistia em levar as águas do subsolo para a superfície e assim, proporcionando para a agricultura uma irrigação confiável, mas também um abastecimento de água doméstica para todo o ano. Chegou até 16 km de comprimento de terras. O *puquio* é um poço horizontal, ou seja, uma vala ou uma galeria subterrânea que conecta um ponto da superfície com a água subterrânea. A água do subsolo é filtrada dentro do *puquio*, flui através deles e direciona-se a um pequeno reservatório ou nos canais de irrigação.

ESCOBEDO, Melissa Aragon; ANDRADE, Liza Maria Souza de. Técnicas hidráulicas incas: estudo de soluções para amenizar as consequências das mudanças climáticas no Peru. In: ENCONTRO LATINOAMERICANO DE EDIFICAÇÕES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS. **Anais** [...]. Curitiba, UFPR, 2013. p. 10.

Vestígios materiais dos nazcas

Além dos geoglifos, são exemplos da cultura material dos nazcas: aquedutos subterrâneos, poços, centros cerimoniais, pirâmides, templos, múmias, objetos de ouro, cerâmica e tecidos de algodão e lã de alpaca.



CHRISTIAN VINCES/SHUTTERSTOCK.COM

^ Aqueduto construído pelos nazcas cerca de 1500 anos atrás que continua em funcionamento. Nazca, Peru, 2020.



VIDEOLUZZING/SHUTTERSTOCK.COM/MUSEU LARCO, LIMA, PERU

^ Vaso de cerâmica nazca representando uma orca.



ANDREAS WOJLOCHOWSKI/SHUTTERSTOCK.COM/COLEÇÃO PARTICULAR

^ Tecido bordado nazca representando uma pessoa.

Os povos nativos do Brasil

De acordo com vários estudos, no início do século XV havia cerca de 4 a 5 milhões de indígenas vivendo nas terras que hoje formam o Brasil.

Eles agrupavam-se em cerca de 900 povos diferentes, como Tupinambá, Tupiniquim, Karijó, Kaeté, Xavante, Apiaká e Curutu. Com diferenças entre si, cada povo tinha seu próprio modo de vida, sua língua, seus costumes e suas crenças.

Moradia dos Curutu, de José Joaquim Freire. Aquarela, século XVIII.



REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

Vestígios arqueológicos

Para estudar os povos indígenas que viviam no Brasil há milhares de anos, os cientistas costumam analisar os vestígios materiais encontrados nos sítios arqueológicos. Entre esses vestígios estão pinturas rupestres, geoglifos, **petróglifos** e objetos do dia a dia feitos de cerâmica e pedra, como urnas funerárias, tigelas, cuias e cestas.

Petróglifos: gravuras feitas em rocha.

Petróglifos no Sítio Arqueológico Pedra do Ingá (PB).



GERMANO FELLIPE/SHUTTERSTOCK.COM

47

BNCC

• O tema abordado nas páginas **47 a 49** contempla o trabalho com a habilidade **EF07HI12**, ao permitir aos alunos que reconheçam os diferentes povos indígenas que habitavam o território brasileiro antes da chegada dos portugueses.

• Sobre a participação das populações nativas na história do Brasil e a sua diversidade cultural, leia o livro indicado.

> ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

• Leia o texto a seguir, que contém informações sobre os vestígios arqueológicos no Brasil.

[...]

É evidente que a maioria dos petróglifos ou itaquatiras do Nordeste do Brasil, estão relacionados com o culto das águas. Muitas dessas gravuras nos fazem pensar em cultos cosmogônicos das forças da natureza e do firmamento. Possíveis representações de astros são frequentes, assim como a existência de linhas onduladas que parecem imitar o movimento das águas. É natural que nos sertões nordestinos, de terríveis estiagens, as fontes d'água fossem consideradas lugares sagrados, mas o significado dos petróglifos e o culto ao qual estavam destinados nos são desconhecidos.

[...]

Enquanto vestígio arqueológico, as gravuras rupestres pré-históricas da Pedra do Ingá, são o resultado de uma

atividade que tem um duplo valor para a reconstituição da vida e do ambiente dos grupos humanos que habitaram a região: material e imaterial.

O valor de sua materialidade reside em que são imagens da cultura humana que podem fornecer informações sobre as soluções técnicas adotadas para realizar as representações. O valor de sua imaterialidade reside, por sua vez, em ser o suporte da dimensão imaterial da cultura, constituída pela temática

tratada, pela realidade sensível representada e pela multiplicidade de significados que essas imagens tiveram para seus autores e observadores, no decorrer dos milênios [...].

PESSIS, Anne-Marie *et al.* Registro tridimensional georreferenciado do Sítio Arqueológico Pedra do Ingá, Ingá-PB. **FUMDHAMentos**, v. XVI, n. 2, 2019. p. 36, 39. Disponível em: http://fumdham.org.br/wp-content/uploads/2020/10/fumdham-fumdhamentos-xvi-2019-n-2-_267352.pdf. Acesso em: 7 jun. 2022.

• A abordagem das diferentes formas de organização das aldeias pelos povos indígenas favorece o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**. Ao explorar o assunto com a turma, comente que as diferenças nas formas como os povos indígenas organizavam e organizam suas aldeias podem estar relacionadas a fatores naturais, como os recursos disponíveis no território onde a aldeia se localiza, e a fatores sociais e culturais relacionados aos costumes, como atividades praticadas, divisão das moradias em comunitárias, familiares etc. Aproveite o momento para enfatizar a importância de reconhecer e valorizar essas diferenças.

• Buscando ampliar o trabalho proposto nestas páginas, apresente aos alunos o texto a seguir.

Poucos sabem que o território brasileiro foi um grande corredor pelo qual passaram centenas e centenas de povos indígenas, cruzando a região em todos os sentidos. Segundo estudos recentes, no continente deve ter havido cerca de 1500 línguas, sendo a metade de povos da região amazônica. Essa dispersão de grupos de várias procedências fez com que possuíssimos uma das maiores diversidades étnicas do continente. [...]

Seguindo o critério linguístico, hoje essas nações ou etnias são classificadas em *troncos e famílias linguísticas*, fazendo desaparecer uma antiga divisão, que indicava apenas dois grupos: *tupi e tapuíá* [...].

São conhecidos [...] dois [grandes] troncos linguísticos: o *tupi*, com sete famílias (arikém, juruna, mondé, munduruku, ramarama, tupari e tupi-guarani), e o *macro-jê*, com seis famílias (borôro, botocudo, kariri, jê, karajá e maxakali).

Há também catorze *famílias linguísticas* que não puderam ser agrupadas em troncos, devido ao grande processo de destruição de que foram vítimas, como as famílias *aruak*, *aruá*, *bora*, *guaikuru*, *karib*, *maku*, *mura*, *nambikuara*, *pano*, *txapakura*, *tukano* e *yanomami*. Cada família reúne de dois a vinte grupos. Ainda há dez povos que possuem *línguas isoladas*, isto é, que não apresentam semelhanças com outras lín-

guas, como os Tikuna, Myky, Irantxe e outros. Além desses, há também 31 povos que perderam sua língua original, como os Pataxó, os Xokó, os Pankararu, os Xakriabá, os Tupinikim e outros.

[...]

HECK, Egon; PREZIA, Benedito. **Povos indígenas**: terra é vida. São Paulo: Atual, 1999. p. 12-13. (Espaço e Debate).

A organização das aldeias

Além das diferenças nos costumes, na língua e nas pinturas corporais, havia diferenças nas moradias indígenas. Cada povo organizava a sua aldeia de uma maneira. Observe.

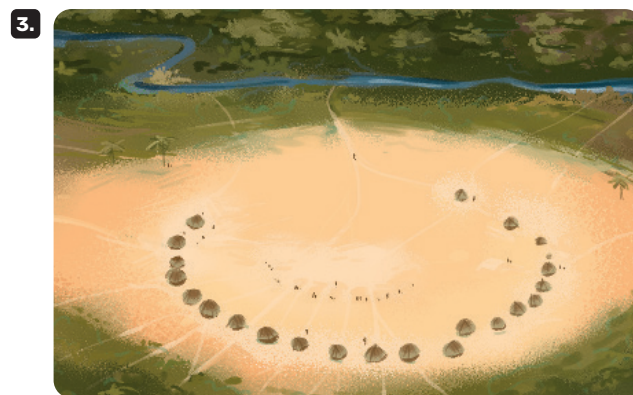
1. A aldeia dos **Tupiniquim** é formada por várias casas, construídas em torno de um pátio central, onde eles costumam realizar reuniões e cerimônias. Em cada uma das casas, moram cerca de 50 pessoas que constituem uma família. Cada família tem seu próprio espaço, onde é feito o fogo para cozinhar e onde são armadas as redes para dormir.



2. A aldeia dos **Yanomami** é formada por uma única grande casa, que abriga todos os moradores. Dentro dela, cada família tem seu próprio espaço para cozinhar e dormir. Essa casa, onde vivem cerca de 70 pessoas, é circular, com uma abertura no centro para permitir a entrada da luz do Sol e a saída da fumaça das fogueiras. A aldeia-casa é construída com madeira e folhas de palmeira.



3. A aldeia dos **Xavante** é formada por várias casas dispostas em formato de ferradura, com a abertura geralmente voltada para o rio mais próximo. Suas casas são feitas de madeira e de folhas de palmeira, e cada uma abriga três ou quatro famílias. No centro da aldeia, existe o *warã*, onde os homens se reúnem para discutir assuntos de interesse comum a todos os membros do grupo.



ILUSTRAÇÕES: WANDISON ROCHA/ARQUIVO DA EDITORA

O Caminho do Peabiru

O Caminho do Peabiru é uma rede de estradas e de trilhas que começou a ser formada pelos indígenas que viviam no continente americano há mais de 1 200 anos. Esses caminhos atravessavam o continente e ligavam o litoral sul do atual território do Brasil ao Peru, totalizando cerca de três mil quilômetros de extensão.

Atualmente, pesquisas e estudos ainda estão sendo realizados para se saber quem construiu esses caminhos e quais as suas finalidades.

Algumas hipóteses indicam que indígenas que habitavam o atual território brasileiro teriam aberto parte das vias para se deslocar mais facilmente de um lugar a outro. Além disso, alguns pesquisadores atribuem aos incas a autoria de trechos do caminho situados mais a oeste do continente, os quais seriam usados para trocas comerciais ou expansão do império. Nesses trechos, foram utilizadas técnicas e sistemas de construção mais complexos, incluindo pontes, pavimentação e canaletas para escoamento da água.

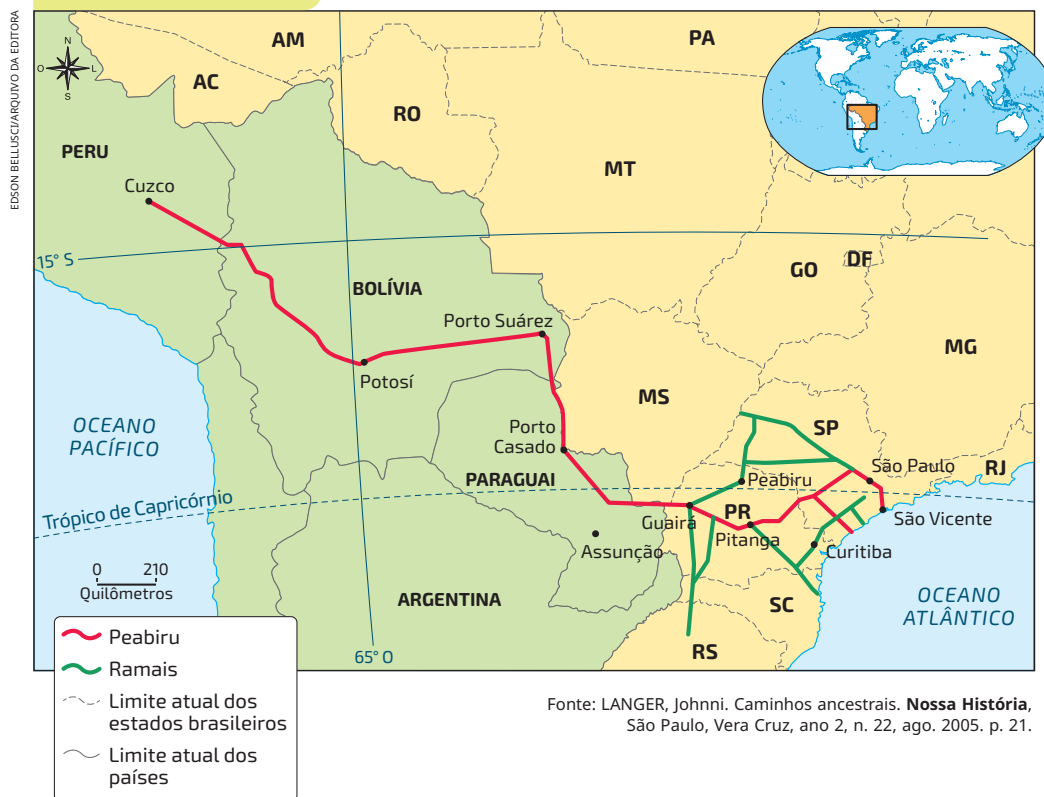
BNCC

- Oriente os alunos na análise do mapa, pedindo-lhes que localizem o Caminho do Peabiru, com o auxílio da legenda. Mostre que ele cobre uma área que vai de Cuzco, no Peru, a São Vicente, no estado de São Paulo. Chame a atenção deles para os estados brasileiros (São Paulo e Paraná) e para os países que essa rede de estradas atravessa (Brasil, Paraguai, Bolívia e Peru). Peça-lhes que identifiquem também as ramificações dessas estradas (ramais) que ligam o Paraná aos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Essa atividade contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 7**.

- Explique para os alunos que a expressão “Caminho do Peabiru” é de origem tupi-guarani. Uma das possíveis traduções seria Caminho Batido, em que “pe” significa caminho e “abiru” significa grama amassado, terra batida. Outra possível tradução aceita pelos estudiosos seria “Caminho de Ida e Volta”. Atualmente, Peabiru é também um município do estado do Paraná, próximo à rota indígena. Questione os alunos se eles conhecem nomes de cidades ou de estradas que possuem origem indígena.

- Converse com os alunos sobre os procedimentos que norteiam a construção do conhecimento. O objetivo é levá-los a perceber que a historiografia pode apresentar diversas versões sobre um mesmo tema e, por isso, está

Caminho do Peabiru



49

em constante processo de transformação. À medida que novas fontes históricas vão sendo descobertas, analisadas e estudadas pelos historiadores, muitas questões são esclarecidas e diferentes pontos de vista são demonstrados. A descoberta de vestígios arqueológicos no Caminho do Peabiru, por exemplo, deu respaldo às novas versões historiográficas sobre o processo de povoamento da América antes

da chegada dos europeus e sobre os aspectos da cultura e do modo de vida indígenas. Incentive os alunos a valorizar o processo de escrita da História e leve-os a perceber que todos nós podemos ser também construtores de novas hipóteses desde que fundamentados nas fontes históricas e na pesquisa histórica.

• A atividade **2** procura articular as informações do capítulo com buscas realizadas pelos alunos, favorecendo o trabalho com a **competência geral 5** e a **competência específica de História 7**.

• A atividade **1** tem como objetivo enfatizar as diversas formas de vestígios materiais deixados pelos povos do continente americano, podendo ser utilizada para estabelecer paralelos em relação às características comuns e às diferenças entre eles.

• A atividade **2** pode ser utilizada para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre o conteúdo estudado. Os itens **a** e **b** possibilitam ampliar a discussão sobre aspectos relativos à religião e aos conhecimentos maias sobre matemática e arquitetura. No item **c**, caso julgue pertinente, oriente a turma a se organizar em grupos e sugira alguns nomes de sítios arqueológicos que possam ser pesquisados, como Calakmul, Chichén Itzá, El Caracol, Quiriguá, Copán, Toniná, San Andrés, Joya de Cerén e Uxmal. Reforce com os alunos a necessidade de utilizar fontes de informação confiáveis, verificando a origem dos dados fornecidos e citando as referências ao final do trabalho. Incentive-os a incluir nos trabalhos informações como provável data de fundação, principais atividades desenvolvidas, localização geográfica, além de um resumo da história do local.

1. No caderno, reproduza a tabela a seguir. **Resposta nas orientações ao professor.**

Povo	Exemplos de vestígios materiais
A. Maias	
B. Astecas	
C. Incas	
D. Nazcas	
E. Nativos do Brasil	

Agora, preencha a tabela com exemplos de vestígios materiais das civilizações da América estudadas neste capítulo.

2. Leia o texto a seguir e responda às questões.

2. a) Resposta: Os templos eram espaços pequenos, geralmente localizados no topo das pirâmides. Nesses espaços, os reis realizavam rituais.

Eram espaços pequenos, localizados no topo das pirâmides, onde os reis realizavam alguns rituais. O templo era frequentado pelo rei, pela família real e por alguns súditos. As pirâmides maias eram fruto do grande conhecimento de matemática e arquitetura desse povo. Elas eram dedicadas aos deuses e não serviam como residência. Uma mesma cidade podia ter até dez pirâmides, dependendo da área ocupada. Na cidade de Chichén Itzá, no México, estão localizadas El Castillo e outras seis pirâmides. [...]

BIANCHIN, Victor. Como eram os templos maias? **Superinteressante**, 4 jul. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-eram-os-templos-maias/>. Acesso em: 31 maio 2022.

a) Como eram os templos maias? Qual era a função desses templos?

b) É correto afirmar que os maias eram conhecedores da matemática e da arquitetura? Transcreva um trecho do texto que confirme sua resposta.

c) Realize uma pesquisa na internet para fazer um passeio virtual em um sítio arqueológico maia. Depois, escreva um pequeno texto contando qual sítio você visitou e o que mais chamou sua atenção durante o passeio virtual. **Resposta pessoal.**

50

2. b) Resposta: Sim, é possível afirmar que os maias eram conhecedores da matemática e da arquitetura. Um trecho do texto que confirma essa resposta é: "As pirâmides maias eram fruto do grande conhecimento de matemática e arquitetura desse povo."

Resposta

1. A – templos, pirâmides, palácios, observatórios astronômicos, esculturas, calendários. B – templos, pirâmides, objetos cerimoniais (como máscaras, facas e ornamentos recobertos com mosaicos), códices. C – fortalezas, templos, santuários, pontes e terraços agrícolas. D – geoglifos, aquedutos subter-

râneos, poços, centros cerimoniais, pirâmides, templos, múmias, objetos de ouro, cerâmica e tecidos de algodão e lã de alpaca. E – pinturas rupestres, geoglifos, petróglifos e objetos do dia a dia feitos de cerâmica e pedra (como urnas funerárias, tigelas, cuias e cestas).

3. Leia o texto, observe a imagem e responda às questões a seguir.

[...]

Em 1993, os geoglifos passaram a integrar uma reserva arqueológica e a ser parte do Patrimônio Cultural da Nação do Peru.

Um ano depois, foram classificados como Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

“São o grupo de geoglifos mais notável do mundo e são incomparáveis em extensão, magnitude, quantidade, tamanho e diversidade em relação a qualquer outro trabalho similar no mundo”, afirmou a Unesco.

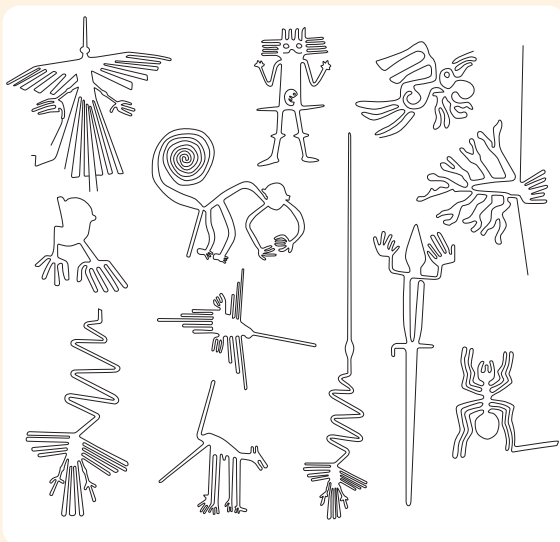
“Constituem um feito artístico singular e magnífico da cultura andina”, adiciona a instituição.

A aura de mistério que rodeia essa obra pré-inca deve-se a três características fundamentais:

- suas proporções monumentais;
- o fato de que seus desenhos só podem ser apreciados por completo de grandes alturas;
- sua localização no meio de um dos desertos mais áridos do mundo.

LINHAS de Nazca no Peru: os intrigantes novos geoglifos descobertos com tecnologia de última geração.
BBC News Brasil, 20 nov. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50473002>. Acesso em: 7 jun. 2022.

Cópia de alguns geoglifos do deserto de Nazca, no Peru. ➤



RAINER LESNIEWSKI/SHUTTERSTOCK.COM

- a) O que são geoglifos? **Resposta:** São figuras gigantescas, geralmente escavadas no solo.
- b) Os geoglifos do deserto de Nazca foram feitos por qual povo nativo da América? **Resposta:** Pelos nazcas.
- c) Por que esses geoglifos são considerados Patrimônio Mundial da Unesco? **Resposta:** Porque constituem um feito artístico singular e magnífico da cultura andina.
- d) Quais figuras representadas na imagem você consegue identificar? **Resposta pessoal.** É possível que os alunos identifiquem pássaro, macaco, lagarto, aranha e uma figura humana.

51

• As questões propostas na atividade 3 permitem **avaliar a capacidade de compreensão** de texto dos alunos. Caso julgue necessário, faça uma leitura com eles, retomando as passagens que possam gerar eventuais dúvidas. Também é possível revisar o conteúdo da página 45, visando solucionar possíveis dificuldades. Além disso, esta atividade pode ser aproveitada para promover uma discussão em sala de aula sobre as características que levam a ser determinado Patrimônio Mundial pela Unesco. Comente que são levados em conta diversos fatores, incluindo a relevância para a história mundial, as características apresentadas, as formas de preservação e valorização empreendidas pelo(s) país(es) onde estão situados, além dos valores simbólico, artístico, histórico, social e cultural.

• A atividade 5 contempla o trabalho com a **competência específica de História 7**, ao incentivar os alunos a utilizar os recursos digitais de informação de modo crítico e significativo na pesquisa sobre os povos indígenas que habitam o território brasileiro. Caso julgue necessário, auxilie a turma na atividade, indicando *sites* confiáveis de pesquisa, como os relacionados a seguir.

> POVOS Indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 4 jul. 2022.

> MIRIM: Povos Indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://mirim.org/quem-sao>. Acesso em: 4 jul. 2022.

> SURVIVAL Brasil. Disponível em: <https://www.survivalbrasil.org/povos>. Acesso em: 4 jul. 2022.

• A atividade 4 possibilita o trabalho com as noções de mudanças e permanências na História, discutindo como elementos da cultura asteca estão representados na atual bandeira do México, um dos símbolos da identidade nacional dos Estados modernos. Discuta com os alunos sobre a relevância desse símbolo e, caso julgue interessante, estabeleça um paralelo com a bandeira do Brasil, analisando as presenças e ausências de referências.

• Para a atividade 5, auxilie os alunos na apresentação dos cartazes na sala de aula. Essa atividade propicia o trabalho com a estratégia **gallery walk** (caminhada na galeria). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**. Caso julgue pertinente, aprofunde as discussões e sugira outras questões para que os alunos pesquisem. Verifique a seguir algumas sugestões.

4. Leia o texto, observe a imagem e responda às questões a seguir.

Segundo a lenda, os astecas saíram em busca de um lugar que os deuses lhes haviam prometido. Deveriam procurar uma águia pousada num cacto, com uma serpente no bico. Encontraram a águia numa pedra, numa ilha do lago Texcoco, e ali se estabeleceram. [...]

MACHADO, Ana Maria. **Explorando a América Latina**. São Paulo: Ática, 1997. p. 19.



Bandeira do México.

5. a) Resposta: Sugira aos alunos alguns nomes de povos indígenas que vivem no Brasil atualmente, como: Kaingang, Kayapó, Bororo, Guaraní, Karajá, Munduruku, Tikuna, Xavante, Yanomami, Pareci etc.

a) Que elementos da lenda asteca podem ser identificados na bandeira do México? **Resposta:** Uma águia pousada em cima de um cacto com uma serpente presa em seu bico.

b) Em sua opinião, por que os mexicanos adotaram um símbolo asteca na bandeira? **Resposta pessoal.** Porque eles se sentem descendentes e herdeiros dos astecas, que viveram na região onde hoje se localiza o México.

5. Desde a chegada dos europeus ao continente americano, os povos indígenas do Brasil começaram a ser expulsos das terras onde viviam. Atualmente, a maioria desses povos vive nas chamadas Terras Indígenas, demarcadas pelo governo federal para garantir a sobrevivência cultural deles. Para conhecer um pouco mais sobre a história e a cultura dos indígenas no Brasil, pesquise com os colegas um desses povos na atualidade. Veja o roteiro.

a) Escolham um povo indígena que vive no Brasil atualmente e, depois, selecionem as fontes de informação que o grupo vai utilizar, por exemplo, livros, revistas, jornais e *sites*. Procurem descobrir:

- onde esse povo vive atualmente e onde viviam seus ancestrais;
- quais seus costumes, sua língua e suas tradições;
- como esse povo se relaciona com as sociedades não indígenas;
- quais são os maiores problemas enfrentados por esse povo atualmente.

b) Façam um cartaz com as informações obtidas, inserindo textos, imagens, tabelas etc. Por fim, apresentem os resultados da pesquisa para a turma.

Sugestões de condução nas orientações ao professor.

52

> O que fazem e como são as mulheres indígenas desse povo?

> Como vivem as crianças indígenas desse povo?

> Como é o ritual de passagem da adolescência para a idade adulta desse povo?

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em grupo de três a quatro colegas de turma. Neste capítulo, vocês aprenderam que uma das características das civilizações nativas da América é a sua diversidade. Então, vocês farão uma comparação entre essas civilizações.

Para isso, construam, em uma folha de papel sulfite, uma tabela conforme o modelo a seguir.

Povo	Localização	Organização social e política	Tradições e conhecimentos
Maias			
Astecas			
Incas			
Nazcas			
Nativos do Brasil			

Completem os espaços da tabela com as informações que faltam: utilizem tópicos objetivos, com frases curtas e palavras-chave.

Dica: para aproveitar melhor o tempo do trabalho em grupo, distribuam as funções desta etapa entre um **redator** (responsável pela escrita na tabela) e dois ou mais **pesquisadores** (responsáveis por coletar as informações de cada civilização).

Em seguida, analisem a tabela preenchida e, de acordo com ela, elaborem uma lista com as principais semelhanças e diferenças entre as civilizações.

Apresentem a tabela e a lista ao professor.

Em seguida, apresentem as produções à turma e comparem as diferenças e as semelhanças apontadas pelos outros grupos.

- Ao propor a atividade desta seção, para melhorar a apresentação visual da tabela, sugere-se a utilização de folha de papel tamanho A3 ou cartolina. Incentive os alunos a distribuir as funções dentro do grupo, de modo a dinamizar a produção do trabalho. Reforce que a divisão se limita apenas às tarefas práticas; as decisões sobre as informações a serem inseridas devem ser tomadas com a participação de todos os membros da equipe.

- Avalie se os conteúdos da tabela e da lista estão de acordo com os conhecimentos trabalhados no capítulo. Após as apresentações, chame a atenção da turma para as semelhanças e as diferenças entre cada povo. A atividade proposta na seção incentiva os alunos a desenvolver capacidades de sistematização e organização de debate, bem como exercita a argumentação e favorece o desenvolvimento da percepção de semelhanças e diferenças por meio de uma análise comparativa.

Objetivos do capítulo

- Compreender a importância do comércio para o desenvolvimento dos reinos e impérios africanos entre os séculos VI e XV.
- Entender o conceito de escravidão sob a perspectiva islâmica.
- Comparar diferentes formas de trabalho: escravidão na Antiguidade, escravidão moderna e servidão medieval.
- Perceber que muitos aspectos da história do continente africano foram transmitidos à posteridade por meio da tradição oral.
- Analisar elementos da educação e da arte de alguns povos africanos entre os séculos VI e XV.
- Compreender aspectos culturais e políticos de alguns reinos e impérios africanos entre os séculos VI e XV.
- Conhecer saberes e técnicas desenvolvidos por povos africanos.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo possibilitam o trabalho tanto com a habilidade **EF07HI02**, ao tratar das conexões entre os povos africanos, europeus e asiáticos, quanto com a habilidade **EF07HI03**, por debater aspectos específicos das sociedades africanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas. Além disso, os alunos poderão analisar as dinâmicas comerciais das sociedades africanas desse período, compreendendo as interações com outras sociedades, aspecto tratado pela habilidade **EF07HI14**.

Neste capítulo, o tema da escravidão será problematizado, de modo que os alunos



CAPÍTULO

3

A África



ZUTE LIGHTFOOT/ALAMY/FOTORENA

A.

Jinga Mbande, rainha africana que liderou a luta contra a invasão dos portugueses no século XVII. Escultura de bronze localizada em Luanda, Angola.

54

A história da África é muito rica e diversificada. Vários povos desse continente estavam organizados em sociedades complexas, que formavam desde pequenas aldeias até grandes impérios. Neste capítulo, nós vamos estudar algumas dessas sociedades.

tenham uma compreensão contextualizada quanto aos períodos históricos e analisem as dinâmicas do comércio de escravizados em suas diferentes fases, procedências e objetivos. Essas abordagens propiciam o desenvolvimento das habilidades **EF07HI15** e **EF07HI16**.

- Oriente os alunos na interpretação das fontes históricas e explique que a fonte **A** se refere a uma escultura em homenagem à Jinga Mbande, rainha de Ndongo e Matamba. A estátua, feita pelo artista Rui de Matos, foi instalada na Praça Rainha Njinga, onde antes se localizava a escultura de Maria da Fonte, uma revolucionária portuguesa. A criação de uma estátua em homenagem a uma liderança local é bastante simbólica, ainda mais por substituir outra ligada a uma liderança europeia.



REPRODUÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

B. Kanku Musa I, governante do Império Mali, sentado em seu trono usando uma coroa. Detalhe de mapa de Abraão Cresques, 1375.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Antes de iniciar o estudo deste capítulo, responda às questões a seguir em seu caderno.

1. Que imagens e ideias você costuma associar à África com mais frequência?
2. O que você já conhece sobre cultura, economia, política e religião da África?
3. O que as imagens da abertura deste capítulo mostram sobre a história e a cultura dos povos africanos?

Em seguida, apresente suas respostas para a turma.

- Na fonte **B**, destaque a representação de Kanku Musa, sentado com uma coroa e segurando metais preciosos. Explique que, durante o seu governo, a exploração de metais preciosos atingiu o auge no Império Mali.
- Durante as atividades propostas, verifique nos discursos dos alunos a presença de possíveis estereótipos que associem o continente africano a situações de miséria, guerras, doenças, práticas e pensamentos considerados “inferiores”. Promova uma reflexão sobre o porquê de esses preconceitos estarem enraizados em nossa visão de mundo e a importância de repensarmos constantemente certas concepções estabelecidas.

Respostas

1. Resposta pessoal. Questione os alunos sobre os povos que habitavam o continente africano e se eles conhecem algum dos impérios formados. Incentive-os a expor suas ideias, sempre com respeito à opinião do outro e entendendo a diversidade étnica e cultural. Comente com eles que muitos aspectos relacionados aos povos africanos podem ser estudados por meio das construções e dos legados culturais e artísticos do continente.
2. Resposta pessoal. Oriente os alunos a pensar sobre a diversidade de povos africanos e destaque o fato de que cada um deles desenvolveu seu próprio idioma, tradições e religiosidade, além de uma forma particular de organização social e política.
3. Resposta pessoal. Converse com os alunos sobre a importância de diferentes sujeitos na história da África, salientando o papel das mulheres, por meio da estátua de Jinga Mbande, e enfatize as riquezas presentes na fonte **B**.



O continente africano

• Ao conversar com os alunos sobre a diversidade de povos e culturas presentes no continente africano, comente que, atualmente, esse continente ainda apresenta uma grande pluralidade de línguas. De acordo com estudiosos, é possível que lá sejam faladas, hoje em dia, mais de mil línguas. Algumas delas, como o hauçá e o suaíli, são adotadas por milhões de pessoas, enquanto outras são compartilhadas por apenas algumas dezenas de falantes.

• Durante a realização das atividades, oriente os alunos na interpretação do mapa. Pela legenda, pode-se analisar os domínios territoriais dos Impérios Mali (em vermelho) e Songai (em roxo) e o contexto histórico a que o mapa se refere. Em verde, constam os **domínios** de outros povos que não chegaram a estabelecer estruturas tão sistematizadas como impérios, tendo sua própria organização política. Mostre-lhes que a maioria dos grupos se instalou territorialmente próximo aos rios, fonte importante para a irrigação da produção agrícola, além de servir como via de circulação. Evidencie também a grande **extensão** do continente africano, que é cortado pelos trópicos de Câncer e Capricórnio e pela Linha do Equador.

Por fim, trabalhe os **limites territoriais** do continente, destacando os oceanos Atlântico e Pacífico e o Mar Mediterrâneo.

• Para mais informações sobre a história dos povos africanos, consulte a coleção indicada a seguir.

> Conhecendo a História da África. **Unesco** – Brasil. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/projeto-humanize>. Acesso em: 4 jul. 2022.

A África abriga uma grande diversidade de povos. Cada um deles tem sua própria língua, tradições e religiosidades. Esses povos também apresentam diversidade na forma de organização social e política. Entre os séculos VI e XV, havia vários grupos nômades, muitas comunidades que viviam em pequenas aldeias e povos que estavam organizados em grandes reinos e impérios.

Observe o mapa.



Fonte: BLACK, Jeremy (ed.). **World History Atlas**. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 62-63.

Atividades

1. Resposta: O Império do Mali desenvolveu-se a partir do século XIII, ocupando o território que pertencia ao Reino de Gana.

1. Quando se desenvolveu o Império do Mali? Em que região ele se estabeleceu?
2. Quando se desenvolveu o Império Songai? Com base no mapa, é possível afirmar que ele conquistou que Império?

Resposta: O Império Songai desenvolveu-se a partir do século XV. Com base no mapa, é possível afirmar que ele conquistou as regiões ocupadas anteriormente pelo Império Mali.

56



O comércio na África

O comércio era uma atividade econômica importante em diferentes regiões do continente africano. Na região do Deserto do Saara, entre os séculos VII e XIV, a circulação de pessoas e de mercadorias era intensa.

As rotas comerciais que atravessavam o Saara, chamadas **rotas transaarianas**, permitiram a comunicação e a troca de mercadorias entre os habitantes da África Mediterrânea, os povos do deserto e os grupos que viviam nas regiões de savanas e de florestas tropicais ao sul do Saara. Entre as mercadorias trocadas estavam sal, ouro, tecidos, **noz-de-cola**, ferro, marfim, cavalos, camelos e pessoas escravizadas.

O comércio transaariano possibilitou o desenvolvimento de reinos e de impérios na África Ocidental, entre eles Gana, Mali e Songai.



Fonte: BLACK, Jeremy (ed.). **World History Atlas**. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 162-163.

Atividades

1. Quanto à localização, o que as cidades de Ceuta, Túnis e Trípoli têm em comum?
Resposta: Elas estão próximas ao Mar Mediterrâneo.
2. Com base em sua resposta à questão anterior, qual é a importância estratégica das cidades citadas?
Resposta: Espera-se que os alunos reconheçam a importância estratégica dessas cidades como ponto de referência nas rotas do Mediterrâneo, por exemplo.

Noz-de-cola: planta de gosto amargo que tem propriedades estimulantes e revigorantes. No Brasil, é conhecida como obi e orobó.

57

BNCC

• O conteúdo explorado nesta página possibilita a abordagem das habilidades **EF07HI03** e **EF07HI14**, por tratar das trocas comerciais realizadas pelos povos africanos antes da chegada dos europeus, principalmente por meio das rotas transaarianas. Ao trabalhar o assunto com os alunos, enfatize a importância dessas rotas no passado e no presente, como um meio de circulação de pessoas e mercadorias e como um fator de integração e facilitador de trocas culturais entre os povos.

• Durante a realização das atividades, auxilie os alunos na leitura do mapa apresentado. Destaque o Mar Mediterrâneo e sua posição estratégica, que faz uma espécie de conexão entre os continentes africano, europeu e asiático. Além disso, explique aos alunos que a utilização do camelo foi fundamental para que os comerciantes pudessem circular pelo Saara. Esse animal é resistente ao rigoroso clima do deserto e capaz de passar vários dias sem se alimentar e beber água.

• O texto a seguir trata da utilização de camelos na região do Saara e do norte da África, a partir do século VII. Utilize-o como subsídio para abordar o tema com os alunos.

[...] qualquer que seja a origem do camelo, no conjunto, os pesquisadores concordam em destacar o uso generalizado desse animal de carga nas trocas transaarianas a partir da época islâmica. [...] no Marrocos, cruzamentos realizados entre o camelo da Ásia Central, com duas corcovas, e o da Arábia, o dromedário, com uma só corcova,

bem como técnicas de seleção, permitiram obter duas espécies de camelos. Uma, de andar lento, mas capaz de transportar cargas pesadas, era usada para o comércio, ao passo que a outra, mais rápida e leve, era empregada como portador de notícias (*mehari*). [...]

EL FASI, Mohammed (ed.). **História geral da África, III: África do século VII ao XI**. Brasília: Unesco, 2010. p. 864. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190251POR.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.

Integrando saberes

O tema **rotas transaarianas** favorece uma articulação com o componente curricular **Geografia**. Para promover essa integração, converse com os alunos sobre o Deserto do Saara e, caso julgue necessário, explique que ele é um bioma de clima predominantemente seco e com baixo índice de chuva. Além disso, a umidade do ar é baixa e

existe uma grande variação de temperatura ao longo do dia. Informe também que o Deserto do Saara é o segundo maior deserto do mundo e o que apresenta as temperaturas mais elevadas. Comente que, apesar das condições extremas, muitos povos habitam as regiões do deserto, vivendo em pequenas aldeias ou em comunidades nômades.

• O assunto abordado nesta seção favorece o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, ao apresentar diferentes aspectos do **Islamismo**. Ao explorar o tema com os alunos, enfatize o papel desempenhado pelos sábios muçulmanos na preservação e na difusão de conhecimentos desenvolvidos por outras culturas. Essa abordagem possibilita aos alunos a familiarização com diferentes tradições culturais, incentivando a compreensão e o respeito à diversidade cultural.

• O livro sagrado do Islã é o **Alcorão** (ou **Corão**), e os muçulmanos acreditam que ele contém as palavras de Alá, reveladas ao profeta Maomé pelo anjo Gabriel. Além do **Alcorão**, dão grande importância ao *hadith*, um conjunto de normas de conduta, baseadas em palavras e atitudes exemplares de Maomé, que devem ser seguidas pelos muçulmanos.

• Leia para os alunos quais são os **Cinco Pilares do Islã**, principais deveres dos muçulmanos.

> **Shahada**: ou testemunho, é a primeira prece que o muçulmano aprende. Pronunciada em voz alta, representa a declaração de fé ao Islamismo.

> **Salat**: são as orações que devem ser feitas por todos os muçulmanos adultos cinco vezes por dia (pela manhã, ao meio-dia, à tarde, ao pôr do sol e à noite). A reza acontece com a cabeça voltada para Meca.

> **Zakat**: contribuição financeira paga pelos fiéis para fins de caridade, usada principalmente para ajudar as pessoas necessitadas. Por meio dessa prática de caridade, o muçulmano busca “purificar” os bens que possui.

> **Sawm**: é o jejum feito durante o dia no mês do Ramadã, quando se comemora a revelação da palavra de Alá



Entre os grupos que participavam ativamente do comércio transaariano, estavam os árabes seguidores do **Islamismo**. Essa religião monoteísta, que teve origem na Península Árábica no século VII, foi fundada por Maomé.

De acordo com a tradição islâmica, no ano de 610, enquanto Maomé meditava em uma caverna, o anjo Gabriel lhe teria aparecido e trazido uma mensagem: “Há um só Deus, Alá, e um só profeta, Maomé”.

Contando com o apoio de sua família, Maomé passou a pregar sua crença em um Deus único, chamado Alá. Nascia, assim, o Islamismo, que viria a se tornar uma das religiões com maior número de seguidores no mundo.

A cultura islâmica

A cultura islâmica dava grande valor à produção e à disseminação do conhecimento. Os sábios **muçulmanos** resgataram obras filosóficas, literárias, científicas e técnicas dos antigos gregos e traduziram-nas para o árabe, preservando esses conhecimentos antigos. Também recuperaram saberes chineses, persas e indianos, aprimorando-os e difundindo-os por algumas regiões do Ocidente.

Os conhecimentos difundidos pelos muçulmanos contribuíram para o desenvolvimento das ciências modernas, desempenhando um papel importante em áreas como Medicina, Química, Biologia, Física, Matemática, Astronomia, Arquitetura, História, Filosofia e Música.

WORLD HISTORY ARCHIVE/ANN RONAN COLLECTION/EASYPX



Muçulmano: seguidor do Islamismo.

◀ **O livro dos mecanismos engenhosos**, dos irmãos Banu Musa, Muhammad, Ahmad e Al-Hasan, século IX.

58

ao profeta Maomé. À noite, come-se uma refeição, durante a qual são celebrados os laços de solidariedade.

> **Hajj**: é a peregrinação à Meca, que deve ser feita por todo muçulmano pelo menos uma vez na vida, desde que tenha condições físicas e financeiras para tal.

O Islamismo na África

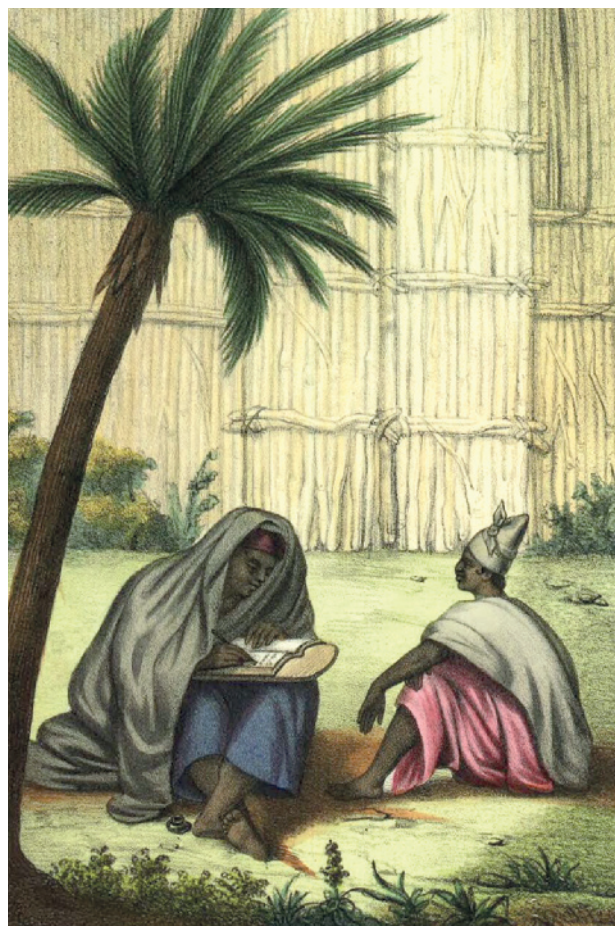
A religião islâmica passou a fazer parte do cotidiano de vários povos africanos a partir do século VII. A princípio, o Islamismo foi difundido no Norte da África, mas, nos séculos seguintes, conquistou adeptos em outras regiões do continente.

A difusão do Islamismo na África aconteceu, principalmente, por meio do comércio, pois, além de suas mercadorias, os comerciantes muçulmanos levaram consigo suas crenças e ideias.

Homem e mulher Tukolor; Marabuto fazendo um gri-gri, de David Boilat. Gravura, 1853.

Gri-gri: versículos do **Alcorão** escritos em papel e guardados em pequenas bolsas de couro.

Marabuto: homem muçulmano considerado sábio e santo na região do Magrebe.



REPRODUÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

A escravidão nas sociedades islâmicas

A escravidão estava presente em várias sociedades africanas islamizadas. Os escravizados desempenhavam diferentes funções. Muitos deles prestavam serviços administrativos e militares, outros realizavam serviços domésticos. Além disso, havia aqueles que trabalhavam nas minas de sal, na agricultura e na produção artesanal.

O comércio de escravizados era bastante lucrativo, principalmente para os traficantes. Eles controlavam os mercados e as rotas de comércio e eram responsáveis pelo fornecimento de escravizados tanto para compradores locais como para estrangeiros, principalmente europeus.

59

BNCC

- Os temas abordados nesta página contemplam a habilidade **EF07HI03**, ao contextualizar a expansão do Islamismo no continente africano e suas consequências para as populações locais. Com base na exploração do assunto com os alunos, promova uma reflexão sobre como a escravidão era justificada dentro das sociedades islâmicas e contribuía com o processo de imposição da religião aos povos conquistados.

- Sobre a escravidão islâmica, leia as informações do texto a seguir.

[...]

Inicialmente os escravos eram prisioneiros capturados nas guerras santas que expandiram o Islã da Arábia pelo norte da África e através da região do golfo Pérsico. A escravização era justificada com base na religião, e aqueles que não eram muçulmanos eram legalmente passíveis de escravização. [...]

Na tradição islâmica, a escravidão era vista como um meio de converter os não muçulmanos. [...] uma das tarefas do senhor era a instrução religiosa, e teoricamente os muçulmanos não podiam ser escravizados, embora na prática isso fosse muitas vezes violado. A conversão não levava automaticamente à emancipação, mas a assimilação à sociedade do senhor, julgada de acordo com a observância à religião, era considerada um

pré-requisito para a emancipação e normalmente garantia melhor tratamento [...]

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África:** uma história de suas transformações. Tradução: Regina A. R. Bhering e Luiz Guilherme B. Chaves. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 47, 49.

- Comente com os alunos que, apesar da difusão do Cristianismo na África, e, posteriormente, do Islamismo, as religiões tradicionais africanas conti-

nuam muito arraigadas na população. Sua presença permanece forte mesmo em regiões onde o Islamismo se impôs há séculos. Um exemplo de resistência ao Islã e de apego às antigas tradições foi dado pelo povo *dogon*, que, entre os séculos XIII e XV, migrou de sua região, no atual Mali, para fugir da islamização, e se fixou em áreas de difícil acesso, a leste do Rio Níger, de modo que puderam preservar suas tradições até os dias de hoje.

• O assunto explorado nesta página favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI03**, uma vez que apresenta algumas características do Reino de Gana, com destaque para sua organização social. Ao abordar o tema com os alunos, peça-lhes que leiam atentamente os textos, procurando identificar os diferentes grupos sociais que compunham essa sociedade. Incentive-os a descrever também como era a relação entre o soberano (gana) e os habitantes do reino (súditos), para que compreendam a dinâmica social que se desenvolveu no Reino de Gana, na qual os súditos pagavam tributos e prestavam serviços ao soberano como forma de manter e ampliar o poderio do reino.

• Comente com os alunos que escavações arqueológicas realizadas em Koumbi Saleh têm revelado importantes informações sobre como viviam as pessoas da cidade. Entre os vestígios escavados estão centros religiosos, moradias e vários objetos de cerâmica, metal, vidro e pedra. Caso julgue oportuno, retome com os alunos o mapa da página **56**, a fim de que eles possam identificar a localização dessa cidade no território correspondente ao Reino de Gana.



O Reino de Gana

O Reino de Gana foi fundado no século VI por povos do deserto. Ficava localizado entre o Deserto do Saara e os rios Senegal e Níger. As principais cidades de Gana eram Koumbi Saleh e Tegdaoust.

Os habitantes de Gana, conhecidos como **soninquês**, dedicavam-se à agricultura, ao comércio e à exploração aurífera, atividades que trouxeram grande prosperidade ao reino.

O soberano do reino era chamado de **gana**. Seus súditos deviam-lhes tributos e eram obrigados a prestar serviços militares em tempos de guerra. Uma particularidade do Reino de Gana era que, para seus soberanos, mais importante que grandes extensões de terra era ter muitos súditos.

Esta ilustração é uma representação artística do gana Tenkamenin, inspirada na série fotográfica **Reis Africanos**, de James C. Lewis, 2015.



WANDSON ROCHA/ARQUIVO DA EDITORA

Os servidores do reino

Os soberanos do Reino de Gana tinham à sua disposição um grande número de servidores, que atuavam em diferentes setores. Havia desde os encarregados de cuidar das atividades cotidianas no palácio, onde vivia o soberano, até aqueles que desempenhavam papéis mais ligados ao funcionamento do Estado, como os encarregados do controle do setor financeiro.

Militarmente, o reino dispunha de um grande exército, formado tanto por povos aliados como pelos que haviam sido subjugados. O papel do exército era fundamental para a manutenção do reino, já que, além de defender o território de ataques inimigos, ele era o responsável pela conquista de novos **sobados**.

Sobado: território que ficava sob a autoridade de um líder político chamado soba.



O Império Mali

No século XIII, o Reino de Gana foi conquistado por povos vizinhos, que fundaram o Império Mali. O soberano do Mali, denominado *mansa*, era o comandante militar, político e religioso do Império e recebia tributos de seus súditos.

As principais cidades do Império eram Jené, Gaô e Tombuctu. Diferentes povos habitavam o Mali, como soninquês, tucolores, jalofos, bambaras, sereres e fulas.

O mais conhecido *mansa* do Mali foi Kanku Musa I, que governou no século XIV. Leia o texto a seguir.

[...]

Reconhecido por: ter sido um imperador extremamente rico que construiu um Estado forte e próspero durante o seu reinado. Kanku Musa é descendente da família real Keita, que governou o Mali durante muitos séculos. De acordo com a **tradição oral**, o seu avô Abu Bakr I era o irmão mais novo de Sunjata Keita, fundador do Império do Mali. [...]

Também conhecido como *Mansa* (“Rei”) Musa, [...] governou numa época em que a exploração dos recursos naturais estava no seu ponto mais próspero. É considerado um dos homens mais ricos de sempre. [...] Durante o seu reinado, Kanku Musa desenvolveu o comércio e a extração de ouro e sal.

KANKU MUSA: o senhor das minas. DW, 15 jan. 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/kanku-musa-o-senhor-das-minas/a-55832590>. Acesso em: 12 jun. 2022.

Tradição oral: transmissão realizada por meio da fala, da história e da cultura de um grupo social.

Mansa Kanku Musa I, rei do Império Mali no século XIV, de Angus McBride. Guache sobre papel, século XX.



LOOK AND LEARN/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOLIA/REVA

61

- O texto a seguir apresenta mais informações sobre o Império Mali. Caso julgue oportuno, compartilhe-as com os alunos.

[...]

O Império do Mali não tinha organização distinta da de seu antecessor, o de Gana. Não era um estado unitário nem homogêneo. Compreendia as mais diversas formas políticas, desde reinos e cidades-Estado a aldeias que obedeciam a conselhos de anciães. A extensão e a diversidade dos territórios que lhe pagavam tributo e lhe forneciam tropas exigiam dos reis uma ampla tolerância para com as peculiaridades de cada parcela do império e ve-tavam, por isso mesmo, uma política de islamização.

[...]

O *mansa* estava acima de todos. Era mais do que humano e, por isso, comia em segredo. Jamais alçava a voz ou se dirigia diretamente aos súditos: um intérprete e bardo, o *dieli*, repetia em voz alta o que o rei lhe murmurava. Diante dele só se chegava [...] descalço, vestido de roupas velhas ou de farrapos. E se o *mansa*, por intermédio do “língua”, ao súdito se dirigisse, este jogava areia sobre a própria cabeça e as próprias costas.

De manto vermelho e boné dourado, envolto num turbante de brocados de ouro, Sulaimã dava audiências. Sentava-se em almofadas de seda, sob um guarda-sol encimado por um pássaro de ouro, do tamanho de um falcão. Cercavam-no os chefes militares, a pé e a cavalo, a trazerem, nas ocasiões mais solenes, aljavas de ouro e prata, espadas de ouro, lanças

de ouro e cristal. À sua volta dispunham-se também os altos funcionários, e grande número de pajens, soldados, escravos e músicos com tambores, trompas, xilofones e mandolins de duas cordas. Traziam para si junto do rei duas éguas ricamente ajaezadas.

E dois carneiros, para cortar o mau-olhado.

[...]

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 335, 337.

• O trabalho com o texto sobre a importância do comércio possibilita a abordagem da habilidade **EF07HI14**, visto que trata da relação entre o comércio e o desenvolvimento das cidades no Império Mali. Ao abordar o tema com os alunos, enfatize que, por causa do intenso intercâmbio cultural proporcionado pelas rotas comerciais, o Império Mali foi habitado por pessoas de diferentes etnias, como mandingas, jalofos, sereres, tucoles e fulas. Além disso, a influência islâmica nessa região foi marcante, o que acarretou a construção de vários centros de estudos islâmicos e mesquitas, sendo que algumas delas estão em atividade até os dias atuais.

• Comente com os alunos que a Mesquita de Jené foi construída com adobe (tipo de tijolo), no século XIII, tendo passado por uma reconstrução no início do século XX. Hoje, ela é considerada Patrimônio Mundial da Humanidade pela Unesco.



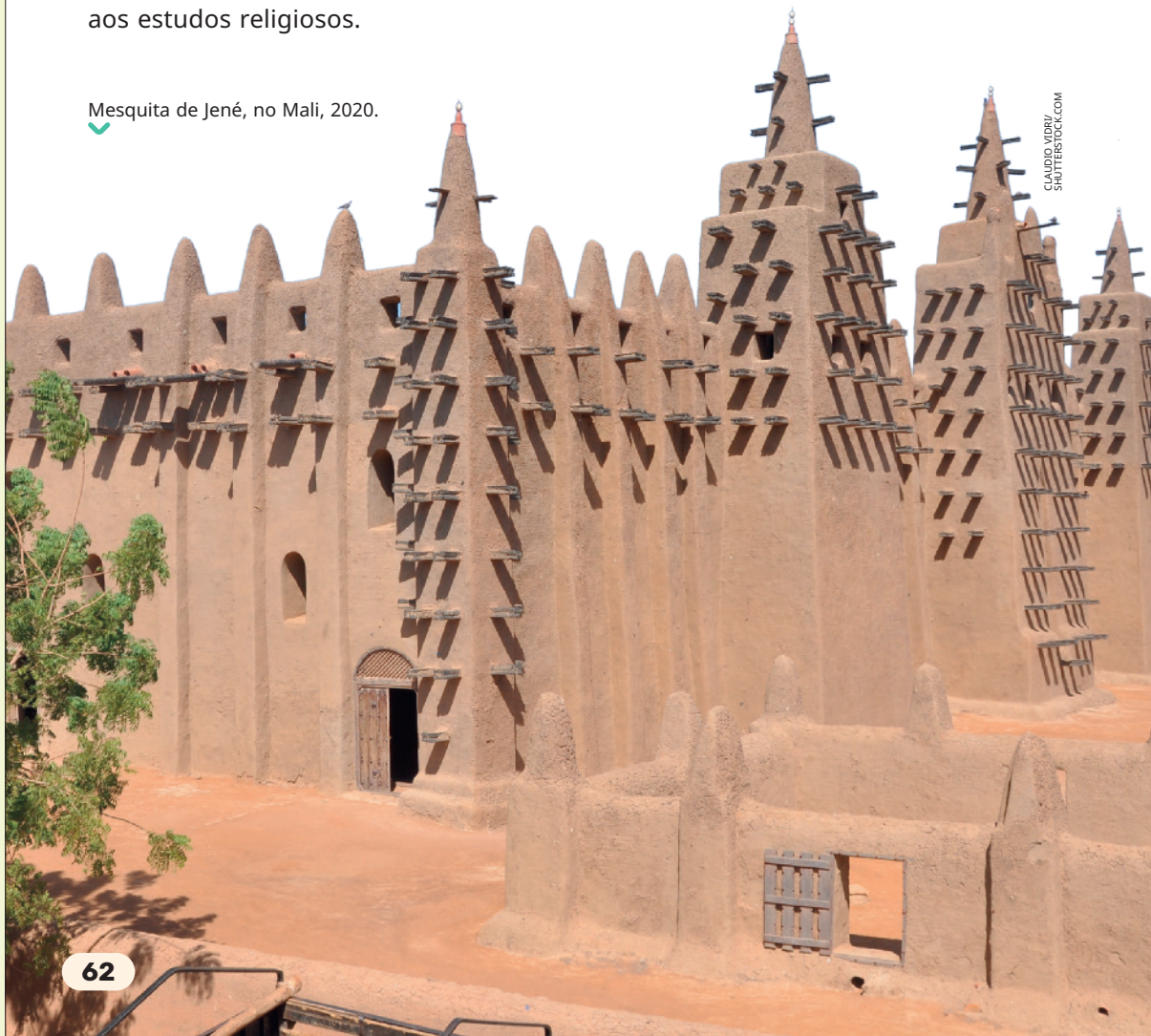
A importância do comércio

O comércio era uma das atividades mais importantes nas cidades do Mali. Entre os produtos comercializados estavam sal, ouro, cobre, marfim, tecidos e noz-de-cola. Nas cidades do Mali também havia o comércio de pessoas, que eram vendidas ou compradas para trabalhar como escravizadas.

Apesar da importância do comércio nas principais cidades, como Jené, Gaô e Tombuctu, muitas pessoas exerciam outros tipos de atividades. Grande parte da população do império vivia em pequenos vilarejos e dependia da pesca, da agricultura e da criação de animais para a sua sobrevivência.

Em razão da influência do Islamismo na região, em algumas cidades, como Jené e Tombuctu, foram construídas mesquitas e madrasas, escolas destinadas aos estudos religiosos.

Mesquita de Jené, no Mali, 2020.





Ibn Battuta

Ibn Battuta nasceu em Tânger, Marrocos, por volta de 1304. Com cerca de 20 anos de idade, ele deu início a uma série de viagens pelo Oriente, passando muitos anos de sua vida viajando pela África e pela Ásia.

Por volta de 1350, Ibn Battuta esteve nos domínios do Império Mali e deixou alguns relatos sobre essa visita. Ele descreveu geograficamente a região e fez comentários sobre a corte do *mansa*, o governante. Battuta também destacou a riqueza e o poder do Império, fazendo observações sobre a hierarquia política dos membros da corte, a força militar e os rituais religiosos praticados na região.

Passou seis meses na cidade de Tombuctu relatando sua importância comercial e a admiração pela Mesquita de Jené.

Ibn Battuta no Egito, de
Hippolyte Léon Benett.
Gravura, 1878.



LÉON BENETT/COLEÇÃO PARTICULAR

Leia um trecho do relato de Battuta sobre os habitantes do Mali.

Os habitantes do Mali possuem algumas qualidades admiráveis. Raramente são injustos e têm maior aversão à injustiça do que qualquer outro povo. [...] Há total segurança em seu país. Nem o viajante, nem o habitante do país precisam temer roubos ou violência. [...] Eles são cuidadosos com os horários de oração e com a educação de seus filhos.

BATTUTA, Ibn. Viagens na Ásia e África 1325-1354. **Fordham University**. Disponível em: <https://sourcebooks.fordham.edu/source/1354-ibnbattuta.asp>. Acesso em: 12 jun. 2022. (Tradução nossa).

- Comente com os alunos que parte das informações sobre a vida de Ibn Battuta provém dos relatos que ele escreveu durante suas viagens. Se julgar interessante, apresente o seguinte texto aos alunos.

[...]

A obra de Ibn Battuta é um relato rico em descrições de rotas comerciais marítimas e de caravanas, localidades, características e peculiaridades geográficas, além de detalhes e apontamentos de suas próprias viagens. Em sua *Rihla*, Ibn Battuta descreve a geografia, a história e as populações de diversas localidades, dando especial destaque aos aspectos jurídicos, políticos e religiosos das diferentes paragens que percorreu. Estes foram os elementos privilegiados por Ibn Battuta na construção de seu relato: a descrição do que vivenciou e o que ouviu dos *qadis*, dos sábios, dos místicos e dos soberanos (sultões como ele preferia se referir) das regiões que visitou.

Os objetivos de sua obra, da qual tiramos informações sobre o próprio viajante, era “narrar costumes peregrinos, sucessos maravilhosos e acontecimentos prestigiosos” que lhes prestigiassem e, ao mesmo tempo proporcionar ao sultão Merínida e seus leitores informações preciosas e difíceis de se adquirir então.

[...]

SILVA, Bruno; MORAIS, Rafael Vêras de. **Périplo do ouvir, ver e narrar**: retórica, alteridade e representação do outro na *Rihla* de Ibn Battuta (1304-1377). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. p. 57.

• O tema abordado no boxe contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**, uma vez que apresenta o trabalho dos griôs como uma forma de saber, relacionado à preservação e à transmissão das tradições culturais dos povos africanos. Ao tratar do assunto com os alunos, comente que, em várias regiões do continente africano, os griôs se destacam como importantes agentes históricos, pois transmitem, de geração em geração, as histórias de seus ancestrais.

• Para a realização da atividade **1**, utilize o texto a seguir, com o objetivo de aprofundar a análise sobre os **griôs** e explicar a importância da tradição oral.

[...]

Mas afinal quem são os *griots*? São trovadores, menestrelis, contadores de histórias e animadores públicos para os quais a disciplina da verdade perde rigidez, sendo-lhes facultada uma linguagem mais livre. Ainda assim, sobressai o compromisso com a verdade sem o qual perderiam a capacidade de atuar para manter a harmonia e a coesão grupais, com base em uma função genealógica de fixar mitologias familiares no âmbito de sociedades tradicionais. [...]

Muitas vezes respaldados pela música e valendo-se da coreografia contam coisas antigas, cantando as grandes realizações dos “bravos e dos justos”, celebrando o heroísmo e a salvaguarda da honra. Em contrapartida, evocam o desprezo pelo medo da morte e denunciam os desonestos e os ladrões, revelando aos nobres os exemplos a serem seguidos ou repudiados.

Por seu turno, emprestando um caráter mítico às áreas narrativas, os *griots* versam sobre epopeias de heróis, desde

História em debate

Os griôs e a história do Mali

No Mali, assim como em outras sociedades da África, a história social, política e religiosa geralmente era transmitida por meio da tradição oral. Nessas sociedades, havia os griôs, homens que percorriam longas distâncias narrando os acontecimentos passados. Os griôs narravam os fatos em forma de poesia, enquanto tocavam instrumentos musicais.

Os griôs transmitiram seus conhecimentos de geração em geração, possibilitando que vários aspectos da história do Império Mali se tornassem conhecidos atualmente. Esse é o caso da história de Sundjata Keita, considerado o fundador do Império Mali.

Leia, a seguir, o que o historiador guineense Djibril Tamsir Niane (1932-2021) escreveu sobre Sundjata. Para compor o texto, Niane baseou-se nas histórias contadas pelos griôs sobre o Império Mali.

[...]

Há reis que são poderosos graças à sua força militar: todo o mundo treme diante deles. Contudo, quando eles morrem, só se fala mal deles. Há outros, que não fazem nem bem, nem mal: quando morrem, são simplesmente esquecidos. Outros são temidos porque têm força, mas sabem utilizá-la e são amados porque amam a justiça. Sundjata pertenceu a este último grupo. [...] Ele foi o pai do **Mandinga**; ele deu a paz ao mundo. [...]

NIANE, Djibril Tamsir. **Sundjata ou a epopeia mandinga**: romance. Tradução: Oswaldo Biato. São Paulo: Ática, 1982. p. 120. (Autores Africanos).

Mandinga: Império Mali.

Agora, realize a atividade.

1. Escreva um texto sobre a importância da tradição oral para a produção da história do Império Mali.

Resposta: Espera-se que os alunos componham seus textos com as informações citadas na seção e valorizem o trabalho dos griôs, percebendo-os como importantes agentes históricos da tradição oral do Império Mali.

64

os seus nascimentos até suas mortes, como símbolos da gênese de seus povos e de suas trajetórias. Dois exemplos clássicos são as recitações sobre Sundjata Keita, fundador do Império do Mali, e de Chaka, fundador do reino Zulu, no sul da África. [...]

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 30-31.

• A atividade desta página fomenta a **prática da argumentação** em sala de aula. Oriente os alunos a utilizar como base em seu texto os conteúdos citados no texto da página. Se julgar interessante, peça a eles que leiam o texto em voz alta aos colegas, expondo os argumentos que sistematizaram.



Grão tocando corá. Gravura de Alexander Gordon Laing, 1825.

ALEXANDER GORDON LAING/BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES, INGLATERRA



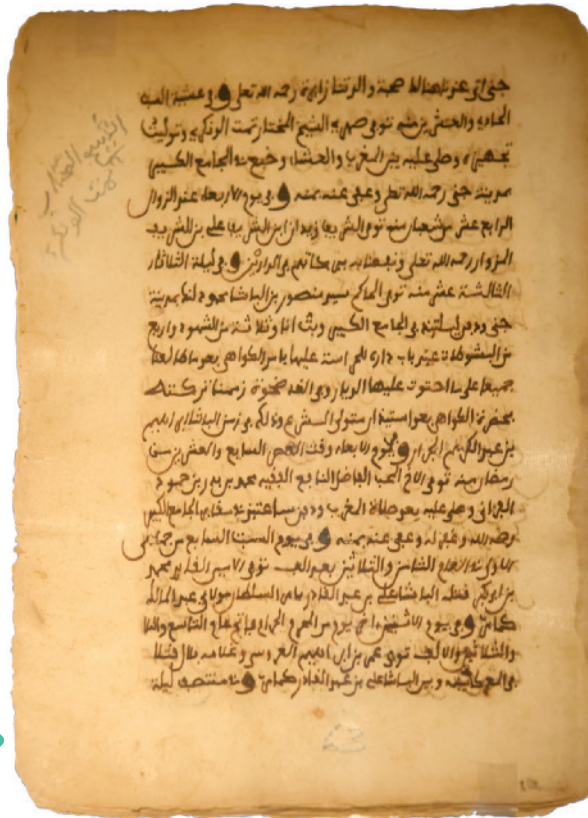
O Império Songai

Assim como aconteceu com o Reino de Gana, o Império Mali também foi conquistado por um povo vizinho. Conhecido como songai, esse povo fundou, no século XV, um Império na região do rio Níger: o Império Songai.

Em Tombuctu, os songais conseguiram melhorar o abastecimento de água da cidade, canalizando o Rio Níger e perfurando poços. Essas melhorias também possibilitaram que os agricultores tivessem uma produção maior e mais estável.

Sob o domínio songai, Tombuctu tornou-se um grande centro de estudos. A cidade tinha várias bibliotecas, que abrigavam manuscritos de diferentes regiões do mundo. Nela, o ensino islâmico abrangia desde a educação infantil até o ensino superior. Naquela época, a Universidade de Sankore atendia cerca de 25 mil estudantes.

Página do manuscrito **Ta'rikh al-Fattash**, uma crônica do Império Songai, de Mahmud Kati, século XVII.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA MEMORIAL MAMMA HAIDARA, TOMBUCTU, MALI

Leia o texto a seguir, que trata dessa instituição.

[...]

Capaz de abrigar 25 mil estudantes, tinha seus cursos divididos em quatro estágios, sem currículo pré-determinado. [...] [As] aulas atraíam estudantes do médio oriente e da Europa, para as áreas da medicina, astronomia, matemática, física, química, filosofia, linguística, geografia, história, arte e estudo do **alcorão**.

[...]

SANTOS, Vagner. Al-Qarawiyyin, a primeira universidade do mundo. **Primeiros Negros**. Disponível em: <https://primeirosnegros.com/al-qarawiyyin-a-primeira-universidade-do-mundo/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

• O conteúdo abordado nesta página favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI03**, ao apresentar aspectos do Império Songai, com ênfase na produção de saberes. Sendo assim, promova uma conversa em sala de aula, a fim de despertar uma reflexão sobre a importância de Tombuctu como centro cultural do Império Songai. Comente que os manuscritos preservados em Tombuctu são fontes históricas, que nos possibilitam conhecer mais a legislação no Império Songai, o desenvolvimento da ciência e da medicina no período, além de anotações sobre as transações comerciais, mudanças climáticas e informações referentes à família imperial.

• Caso julgue necessário, explique aos alunos que um manuscrito é um documento escrito à mão, e o suporte físico utilizado para sua produção pode ser de diferentes tipos, como pergaminho, papiro ou papel. Diga-lhes que a preservação de um manuscrito depende das condições climáticas e de conservação e aproveite para pedir a eles que analisem o documento retratado na página, chamando a atenção para seu bom estado de preservação e a data de produção. Nesse momento, destaque a manutenção e a legibilidade do texto, apesar da existência de manchas e desgastes.

• O conteúdo explorado nestas páginas possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**, ao apresentar características dos reinos iorubás, com destaque para as manifestações artísticas, as relações comerciais e a organização política.

• O texto a seguir apresenta informações sobre os reinos iorubás. Utilize-o como subsídio para abordar o tema com os alunos.

[...]

Habitantes de cidades e aldeias que se estendiam das savanas às florestas, os iorubás nunca chegaram a constituir um império centralizado, no qual uma cidade dominasse politicamente as outras. E muito menos se percebiam como pertencentes a um único povo, apesar de acreditarem possuir uma origem em comum. [...]

[...] No caso iorubá, as próprias cidades, e algumas aldeias sob suas influências, formavam aquilo que foi chamado de reino, ou seja, elas deveriam possuir suas próprias linhagens dinásticas e guardavam uma relativa autonomia política com relação às outras [...].

Porém, alertamos que o emprego da ideia de que esses grupos africanos seguiam uma estrutura política parecida com uma federação, reino ou império deve ser percebida em uma dimensão um tanto diversa da europeia. Se o uso dos termos é uma ação comum, seus sentidos ou significados não são idênticos. É fato que certos costumes, comportamentos e estruturas políticas, práticas sociais e elaborações culturais possuem alguma semelhança, mas os vínculos com as cosmologias e cosmogonias religiosas locais, a legitimação de chefias e linhagens, os laços comerciais



Os reinos iorubás

Na região da atual Nigéria, desenvolveram-se, principalmente a partir do século X, diferentes reinos formados por povos da etnia iorubá, como os de Ifé, Owo, Queto e Benin.

Ifé era o reino mais importante para os iorubás. Formado no século VI, cresceu graças à sua posição de entreposto comercial e a seus artesãos, que dominavam elaboradas técnicas de fundição do ferro.

Além disso, Ifé era um importante centro religioso e político. Nesse reino morava o *oni*, o principal rei iorubá. Os demais reis eram denominados obás, e todos deviam respeitar a autoridade do *oni*.

Oni de Ifé. Escultura em **terracota**, século XVI. >



DIRK BAKKER/BRIDGEMAN IMAGES/SPY/COLEÇÃO PARTICULAR

Terracota: argila cozida no forno.

A arte em Ifé

Escavações arqueológicas realizadas em Ifé revelaram que a arte iorubá era muito elaborada. Foram encontradas esculturas em terracota, cobre e latão, que datam do século XII ao XV. Entre elas, estão algumas peças que representam cabeças de reis, de rainhas e de outros nobres.

O Reino do Benin

Um dos mais importantes reinos iorubás foi o Reino do Benin. Fundado pelos edos no século XV, ele prosperou, principalmente, por causa da atividade mercantil. Por esse reino, passavam produtos como sal, peixe seco, tecidos e cobre. Para tornar mais ágeis as trocas comerciais, os edos utilizavam como moeda **manilhas** e barras de cobre.

Manilha: objeto em forma de argola usado como adorno.

66



> Escultura de bronze representando um rei iorubá, século XIV.

THE GRANGER COLLECTION, NEW YORK/IMÁGEPLUS/COLEÇÃO PARTICULAR

internos eram evidentes e a noção de fronteira e propriedade entre os africanos destacam as diferenças entre os dois modelos. [...]

OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção dos iorubás na África Ocidental: reflexões e apontamentos acerca do papel da história e tradição oral na construção da identidade étnica. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 27, 2005, p. 10-12. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6223/1/ARTIGO_Inven%20a%7%20a3olorub%20a1s%2081frica.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

O poder do reino era centralizado na figura do obá, que governava auxiliado por um conselho de nobres. Ele também controlava os chefes das aldeias que faziam parte do reino.

A arte do Benin

Os artesãos do Benin produziram grande quantidade de esculturas e de relevos em placas de metal, que mostram diferentes aspectos de sua cultura.



ANN ROMAN PICTURES/HERITAGE IMAGES/IMAGEPLUS/MUSEU BRITÂNICO, LONDRES, INGLATERRA

Obá de Benin acompanhado por chefes guerreiros e servos.
Relevo em placa de bronze, século XVI.

- Explore com os alunos a imagem da página, pedindo-lhes que analisem a placa de bronze. A figura central é o obá, e o tamanho do personagem é uma indicação de sua importância na sociedade. O colar de contas que o obá usa, cobrindo todo o seu pescoço, era reservado apenas às pessoas da elite do reino e a espada cerimonial era um dos principais símbolos do poder do obá e da realeza do Benin. Os dois personagens menores, ao lado do obá, são seus servos e sua posição social inferior é indicada por seu tamanho menor. Por fim, nas extremidades, são representados os chefes guerreiros do obá.

- Aproveite o momento para **avaliar** a capacidade de análise crítica dos alunos e o conhecimento sobre essa forma de representação. Questione-os, por exemplo, sobre os elementos apresentados na imagem (disposição, tamanho dos personagens, adornos utilizados, material empregado etc.).

• A atividade **3** colabora para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso**, uma vez que associa a preservação de determinados saberes e conhecimentos aos ensinamentos de pessoas mais velhas.

• Na atividade **1**, utilize o mapa da página **56** para explicar aos alunos a localização da Península Arábica. Aproveite também para esclarecer o conceito de Península, que é uma porção de terra, relativamente extensa, cercada de água por todos os lados, exceto pelo lado que se liga ao continente.

• Na atividade **2**, oriente os alunos a escrever de modo correto a afirmativa no caderno e retome a imagem da página **62**, da Mesquita de Jené, destacando a influência do Islamismo na região. Esse é um formato característico de **exames de larga escala**, contribuindo para preparar os alunos para esse modelo de avaliação. Sendo assim, auxilie-os na leitura das alternativas e discuta com eles oralmente a possibilidade de elas estarem certas ou erradas.

• Na atividade **3**, retome com os alunos a importância dos grãos para a preservação da cultura e da tradição do Império Mali.

Atividades

1. Descubra a alternativa que completa corretamente o texto a seguir. Depois, escreva o texto completo no caderno.

O ■ se difundiu na África a partir do século VII. Essa religião foi fundada na ■ pelo profeta Maomé. Os árabes ■ participavam ativamente do comércio ■, e isso contribuiu para a difusão do Islamismo na África.

Resposta: b.

- a) transaariano – Península Arábica – Islamismo – muçulmanos.
 - b) Islamismo – Península Arábica – muçulmanos – transaariano.
 - c) Islamismo – Península Arábica – transaariano – muçulmanos.
2. Identifique a alternativa incorreta e, em seguida, escreva-a de modo correto no caderno. *Resposta: c. O Islamismo teve grande influência no Império Mali. Em algumas cidades, como Jené e Tombuctu, foram construídas grandes mesquitas e também escolas destinadas aos estudos religiosos.*
 - a) O soberano do Mali também era chamado *mansa*. Ele era o comandante militar, político e religioso do império a quem os súditos deviam tributos.
 - b) Sundjata Keita é considerado o fundador do Império Mali e era respeitado por seus súditos devido à sua capacidade de governar com sabedoria e justiça.
 - c) O Catolicismo teve grande influência no Império Mali, e, em algumas cidades, como Jené e Tombuctu, foram construídas grandes igrejas e também escolas destinadas aos estudos religiosos.
 - d) O comércio era uma das atividades mais importantes nas cidades do Mali. Entre os produtos comercializados, estavam sal, ouro, cobre, marfim, tecidos e noz-de-cola.
 3. O poeta malinês Hampaté Bâ escreveu o seguinte provérbio: “Quando morre um velho, é como se uma biblioteca inteira fosse incendiada”.
 - a) Com base em seus conhecimentos sobre o Império Mali, explique qual é o significado desse provérbio. *Resposta: Esse provérbio trata da importância dos grãos para a transmissão oral de saberes e de conhecimentos do Império Mali.*
 - b) Você costuma ouvir os ensinamentos das pessoas mais velhas da sua família? Em caso afirmativo, cite alguns exemplos. *Resposta pessoal.*

Máscaras africanas

A utilização de máscaras fazia parte dos costumes de grande parte dos povos africanos. Elas eram produzidas para diversas celebrações religiosas, como rituais de guerra, ritos de passagem, cultos aos antepassados, entre outros.

A maioria das máscaras africanas era feita de madeira e adornada com conchas, ferro, bronze, marfim e pedras coloridas. A natureza e seus elementos serviam como inspiração para o artesão que confeccionava a máscara. De acordo com essas sociedades, as máscaras tinham funções específicas.

Artefatos sagrados

As máscaras eram consideradas elementos de ligação entre o mundo dos vivos e o mundo sobrenatural. Elas podiam simbolizar, por exemplo, o antepassado a ser cultuado. Por isso, elas eram entendidas como objetos sagrados e, portanto, tinham de ser produzidas sob alguns cuidados especiais.

Até os dias atuais, em diferentes sociedades africanas as máscaras são utilizadas em festas, rituais, danças etc.



↑ Dançarinos dogons utilizando máscaras em ritual. Mali, 2018.

69

- Para aprofundar seus conhecimentos sobre a história da arte africana, leia o texto a seguir.

A arte negra é antes de tudo determinada pela religião. As obras esculpidas são veneradas tal como o foram por todos os povos da Antiguidade. O executante realiza sua obra como se ela fosse a divindade ou seu guardião, isto é, desde o início ele preserva uma distância da obra que é o deus ou seu receptáculo. Seu trabalho é adoração a distância, e, desse modo, a obra é *a priori* algo independente, mais poderosa do que o executante; ainda mais porque ele emprega toda a sua energia em sua obra e a ela (ele, o inferior) se sacrifica. Por meio de seu trabalho, ele cumpre uma função religiosa. A obra, como a divindade, é livre e destacada de tudo; o artesão, como o adorador, encontra-se a uma distância infinita. [...]

Enquanto a arte europeia é submetida à interpretação pelos sentimentos e até pela forma, na medida em que o espectador é levado a cumprir uma função óptica ativa, a obra de arte negra, por razões formais e também religiosas, só tem uma interpretação possível. Ela nada significa e não é um símbolo; ela é o deus que conserva sua realidade mítica fechada, na qual ele inclui o adorador, transformando-o também em ser mítico e abolindo a existência humana.

[...]

EINSTEIN, Carl. **Negerplastik (escultura negra)**. Tradução: Fernando Scheibe e Inês de Araújo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011, p. 41, 45.

• O assunto explorado nesta página favorece a abordagem do tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, ao apresentar as diferentes tradições do continente africano por meio de um elemento comum: as máscaras. Sendo assim, explore as diferentes máscaras representadas na página, orientando os alunos a identificar as especificidades de cada uma delas, como a região de origem, a função cultural, o material utilizado na sua confecção, o formato etc. O objetivo é permitir-lhes perceber que as máscaras africanas se diferenciam quanto ao significado e à função, de acordo com sua cultura de origem.

A diversidade de máscaras

Como o continente africano é composto de uma grande diversidade de etnias e tradições culturais, existem vários tipos de máscaras. Esses adereços representam a identidade de cada povo, mas um único povo pode ter dezenas de tipos de máscaras diferentes. De modo geral, elas variam em estilo, tamanho, material utilizado, usos e significados.

Em Angola, por exemplo, as máscaras são utilizadas pelos homens para imitar as mulheres e celebrar o papel feminino nas sociedades africanas. Na região de Camarões, são feitas de materiais variados, como tecidos, contas e barbante. Os dançarinos camaroneses usam máscaras em rituais para demonstrar a força e o poder da autoridade de seu governante.

Para os iorubás, as máscaras têm a função de transmitir ensinamentos relacionados às representações posicionadas sobre a figura de um rosto. Geralmente, a máscara iorubá é colocada na parte de cima da cabeça, como uma espécie de capacete.

HEINI SCHNEEBEL/BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX/COLEÇÃO PARTICULAR



◀ Máscara da região de Camarões, século XX.



◀ Máscara iorubá, século XX.

ALBUM/PRISMA/EASYPIX/MUSEU ETNOLÓGICO DE BARCELONA, ESPANHA



O Reino do Congo

O Reino do Congo foi fundado próximo ao Rio Congo no final do século XIV. A capital desse reino era chamada Mbanza Congo e, nela, vivia o *mani* Congo, seu principal governante. Leia o texto.

[...] [O *mani* Congo era] o chefe supremo, por isso podemos dizer que o poder estava centralizado nas suas mãos, ainda que fosse auxiliado por um conselho real.

O reino era muito forte e estava dividido em províncias, cada qual controlada e administrada por um chefe local. Esses chefes coletavam impostos e eram responsáveis pelo controle da produção econômica de cada região.

No Reino do Congo, havia enormes mercados onde eram trocados produtos como sal, tecidos e metais vindos de várias regiões. Além disso, uma moeda circulava por todo o reino, facilitando as trocas. Ela era feita de uma concha, chamada *nzimbu*, que só se encontrava na ilha de Luanda (Angola atual).



ALGÔS PENSELUI
ARQUIVO DA EDITORA

[...]

ARAUJO, Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil**. Ilustrações: Cristina Bittallo. São Paulo: Scipione, 2003. p. 34. (Diálogo na Sala de Aula).

Ilustração de *nzimbu*, a moeda que circulava no Reino do Congo.

THOMAS ASTLEY/UNIVERSIDADE DA VIRGÍNIA, CHARLOTTESVILLE, EUA



Mbanza Congo, capital do Reino do Congo, em gravura do século XVII.

- Comente com os alunos que a cidade de Mbanza Congo, também conhecida como M'Banza Congo, foi capital do Reino do Congo e é atualmente a capital da província do Zaire, no norte de Angola. Caso julgue oportuno, mencione sua fundação no século XIII, em torno de um núcleo inicial, formado pela árvore sagrada, pela residência real e pelo tribunal. Informe-lhes que essa área, hoje em dia, forma o centro histórico da cidade e foi declarada Patrimônio Mundial da Humanidade pela Unesco em 2017.

• O texto a seguir apresenta informações sobre a organização social no Reino do Congo. Compartilhe essas informações com a turma.

[...]

A divisão fundamental na sociedade congoleza era entre as cidades — *mbanza* — e as comunidades de aldeia — *lubata*. A tradição representava esta divisão como entre povos que vieram de fora e os nativos, submetidos àqueles. Os estrangeiros seriam os membros da nobreza, os habitantes da capital, os governantes das províncias indicados pelo rei, isto é, os que ocupavam as posições superiores do reino. A *lubata* era dominada pela *mbanza*, que podia requisitar parte do excedente aldeão. Os chefes de aldeia — *nkuluntu* — faziam a ligação entre os setores, recebendo o excedente agrícola e repassando parte deste para os representantes das cidades, reconhecidos como superiores políticos. Nas comunidades rurais, a apropriação do excedente era justificada pelo poder de mediação com o sobrenatural do *kitomi*, ou pelo privilégio do mais velho, o *nkuluntu*. Como nelas a produção supria apenas as necessidades básicas, não havia um acúmulo de bens que permitisse sinais exteriores de *status* para os chefes. Enquanto nas aldeias os chefes não tinham controle sobre a produção, baseada na estrutura familiar e na divisão sexual do trabalho, nas cidades eram os nobres [...] que controlavam a produção, fruto do trabalho escravo no cultivo de terras controladas pela nobreza. As diferenças básicas que distinguem as cidades das aldeias eram a maior concentração da população e a administração da produção por parte da nobreza, que se apropriava de parte do trabalho escravo.

[...]

VAINFAS, Ronaldo; SOUZA, Marina de Mello e. Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII. **Tempo**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, v. 3, n. 6, dez. 1998, p. 3. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg6-7.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.



O Cristianismo no Reino do Congo

No século XV, os portugueses iniciaram a exploração do litoral africano em busca de metais preciosos e rotas de comércio e, em 1483, desembarcaram no Reino do Congo. Muitos chefes congolezes aliaram-se aos portugueses, que tinham maior poder militar, e converteram-se ao Cristianismo. Ao fazer alianças com os portugueses, os chefes do Reino do Congo conseguiam armamentos e apoio para conquistar maior poder na região.

Em 1489, o próprio *mani* Congo converteu-se ao Cristianismo e procurou impor essa religião a toda a população do reino. Muitos congolezes, no entanto, recusaram-se a renunciar sua religião tradicional.



FEDERICO AGNELLI/BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

◀ *Mani* Congo recebendo religiosos católicos europeus. Gravura de Giovanni Antonio Cavazzi, 1690.

A escravidão no Reino do Congo

O contato com os portugueses deu início a um processo de profunda transformação na sociedade congoleza, não apenas do ponto de vista religioso, mas também do político, econômico e social.

Antes da chegada dos portugueses, já havia alguma organização em torno da captura e da venda de pessoas escravizadas no Reino do Congo. Na maioria dos casos, a escravidão era doméstica, e os cativos auxiliavam no trabalho familiar, realizando as mesmas tarefas que os membros da família a que pertenciam faziam.

Durante o século XVI, a crescente demanda por mão de obra escravizada nas colônias portuguesas ampliou drasticamente o comércio de escravizados no Reino do Congo, levando riqueza, poder e prestígio aos chefes locais.

72

Em pouco tempo, a manutenção do poder do rei passou a depender das armas levadas pelos portugueses, assim como dos artigos de luxo, com os quais o rei costumava presentear os nobres congolese em troca de apoio. Esses produtos só podiam ser adquiridos em troca de pessoas escravizadas.

A busca por novos escravizados intensificou as guerras com povos vizinhos. Além disso, a própria relação dos congolese com a mão de obra escravizada foi alterada após o contato com os portugueses. Ao longo do século XVI, o número de escravizados passou a ser maior que o de pessoas livres no Reino do Congo, tornando toda a produção do reino dependente da escravidão e apenas uma pequena elite sendo considerada “enriquecida” nos padrões dessa sociedade.

Sujeito em foco

Jinga Mbande

Jinga Mbande foi uma rainha de Ndongo e Matamba, atual região de Angola, na África. Ela viveu no século XVII, período de expansão do comércio atlântico de pessoas escravizadas entre Portugal e o continente africano.

Antes de se tornar rainha, ela já havia participado das discussões de um tratado de paz entre seu irmão, que era rei do Ndongo, e o governador português de Luanda. Nessa ocasião, Jinga foi batizada e recebeu o nome de Ana de Souza.

Após a morte do irmão, ela tornou-se rainha e passou a ser um empecilho para os interesses de Portugal na região. Por vários anos, guerreou contra as forças portuguesas, muitas vezes lutando nas frentes de batalha.

Atualmente, Jinga é considerada por muitos angolanos uma heroína que sempre lutou contra a dominação estrangeira em sua terra natal.



^ Ana Jinga, rainha de Matamba, de Achille Devéria. Gravura colorida à mão, século XIX.

ACHILLE DEVÉRIA/GALERIA NACIONAL DE RETRATOS, LONDRES, INGLATERRA

Sugestão de atividade

Interpretação de texto

O texto a seguir trata da escravidão no Reino do Congo. Apresente-o para os alunos e oriente-os a responder às questões no caderno.

[...]

Entre os escravos, os mais privilegiados eram os prisioneiros nobres, usados em atividades militares. Aí podiam ver destacadas suas características de coragem e iniciativa. Eles podiam participar da divisão do espólio de guerra e aspirar a possuir seus próprios soldados. A seguir vinham os que trabalhavam nas famílias de camponeses; estes podiam chamar o senhor de “pai” e trabalhar com seus filhos e filhas, frequentar sua casa e desfrutar um padrão de vida muito semelhante ao de seu senhor. Os menos afortunados eram destinados às fazendas de escravos, onde trabalhavam sob as ordens de um feitor e o máximo que podiam aspirar era ter uma parcela de terra para trabalhar em proveito próprio. [...] Com a passagem do tempo, a maior parte dos escravos adquiria, na prática, a maioria dos direitos dos não escravos: podiam ir e vir, receber heranças, acumular propriedades. O que os distinguiu do senhor era, fundamentalmente, a impossibilidade do casamento com mulheres livres e [de participar de] assuntos políticos.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto (org.). **Ancestrais:** uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 17-18.

73

a) Em que atividades eram usados os prisioneiros de origem nobre? Quais eram os seus direitos?

Resposta: Em atividades militares, em que podiam ver destacadas suas características de coragem e iniciativa. Eles tinham o direito de participar da divisão do espólio de guerra e podiam ter seus próprios soldados.

b) Que privilégios tinham os escravizados das famílias camponesas?

Resposta: Eles podiam chamar o senhor de “pai” e trabalhar com seus filhos e filhas, frequentar sua casa e desfrutar de um padrão de vida muito semelhante ao de seu senhor.

c) A que podiam aspirar os escravizados que trabalhavam nas fazendas?

Resposta: Só podiam aspirar, no máximo, à posse de uma parcela de terra para trabalhar em proveito próprio.

d) Que direitos os escravizados adquiriam com a passagem do tempo? Que direitos não podiam adquirir?

Resposta: A maior parte dos escravizados adquiria, na prática, a maioria dos direitos dos não escravizados: podiam ir e vir, receber heranças, acumular propriedades. Havia dois direitos que eles não podiam adquirir: o de se casar com mulheres livres e o de participar de assuntos políticos.

• O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI16**, por trabalhar com as dinâmicas do comércio de escravizados na África.

• Oriente os alunos na análise e na interpretação da iluminura apresentada. Destaque as vestimentas dos comerciantes islâmicos, a balança e as pessoas escravizadas. Aproveite para retomar com eles que iluminura é o nome dado a esse tipo de pintura, muito praticada no período Medieval, em que são utilizadas cores vibrantes para evidenciar determinados elementos ilustrativos que passam a acompanhar os manuscritos, concedendo-lhes um caráter didático.

A escravidão

Ao longo do estudo deste capítulo, vimos que a escravidão fazia parte de algumas sociedades africanas. Nelas, as pessoas podiam ser escravizadas por diferentes motivos, como dívidas ou crimes que cometessem. A maioria dos escravizados, no entanto, era formada por prisioneiros de guerra. Com a islamização da África, o comércio de pessoas escravizadas nas rotas transaarianas intensificou-se.



Comerciantes islâmicos negociando pessoas escravizadas em mercado. Iluminura do manuscrito **Al-Maqamat**, de Abu Muhammed al-Kasim al-Hariri, 1237.

A condição de vida das pessoas escravizadas variava muito na África. Nos reinos e impérios, algumas trabalhavam em plantações, carregavam cargas e conduziam caravanas, enquanto outras podiam fazer parte de exércitos e se tornar comandantes militares, administradoras e conselheiras de reis.

Nas sociedades organizadas em pequenas aldeias ou conjuntos de aldeias, a presença de pessoas escravizadas era menor. Nelas, a importância econômica da escravidão era pequena, e a posse de pessoas escravizadas, sobretudo domésticas, conferia *status* aos seus proprietários. Nessas sociedades, os escravizados tinham uma condição de vida semelhante à das pessoas livres da família de seus proprietários.

A escravidão na Antiguidade

Quando estudamos a escravidão, é importante sabermos que essa prática tinha características específicas nos diferentes períodos históricos. Em sociedades como as da Mesopotâmia, Grécia e Roma antigas, uma pessoa podia ser escravizada, por exemplo, caso não pagasse suas dívidas, se fosse prisioneira de guerra ou se fosse raptada e vendida.

Menino escravizado trabalhando em uma cozinha de Pompeia. Mosaico romano, século I.



CM DIXON/HERITAGE IMAGES/IMAGEPLUS/MUSEU HERMITAGE, SÃO PETERSBURGO, RUSSIA

Tipos de trabalho

Na Antiguidade, as pessoas escravizadas trabalhavam em diferentes áreas, como agricultura, pesca, pecuária, construção de obras públicas e serviços domésticos e militares. Na Grécia antiga, os escravizados eram também responsáveis por conduzir as crianças até a escola. Em Roma, era comum que eles atuassem como educadores dos filhos de famílias ricas, ensinando-lhes filosofia, matemática e gramática.



IVY CLOSE IMAGES/ALAMY/FOTOMEN/COLEÇÃO PARTICULAR

Cena de uma escola na Grécia antiga. No canto direito da imagem, um escravizado aguarda a aula acabar para conduzir o filho de seu senhor de volta para casa. Vaso de cerâmica, 400 a.C.

BNCC

- Utilize os conteúdos desta página para discutir com a turma o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. Tal abordagem propicia o desenvolvimento da habilidade **EF07HI15**.

- Auxilie os alunos na interpretação da imagem apresentada, que provavelmente foi feita por Duris, pela presença de sua assinatura no vaso. Na pintura, é possível ver diferentes momentos de uma escola na Grécia antiga: à esquerda, há a representação de uma aula de música e, mais ao centro, a recitação de um poema. No fundo da imagem, correspondendo ao ambiente da escola, estão presentes vários objetos, como um cesto para livros e instrumentos musicais.

- Sobre a servidão feudal, apresente o texto a seguir para os alunos.

[...] A servidão dita feudal (que alguns documentos de época designam como *hominitium*) não reduzia o camponês ao estatuto de propriedade de um senhor ou de tração animal ou instrumento de trabalho; ao contrário, o “servo” feudal era um membro da comunidade aldeã com direitos de herança e de livre administração de seus bens móveis. Se quisermos fazer uma comparação, o servo feudal era, em tudo, um membro da sociedade aldeã, convivendo ao lado dos livres, sem algum tipo de distinção especial. [...]

[...] O *hominitium* era, obviamente, um tipo de servidão que implicava restrições jurídicas e políticas degradantes, mas referia-se às populações locais (*condado/aldeias*), não aos capturados ou perdedores de guerra, muito menos aos estrangeiros trazidos de terras longínquas. [...]

MIATELLO, André Luis Pereira.

Servo e servidão, escravo e escravidão nas cidades comunais italianas da Baixa Idade Média: estudo de caso na *Chronica civitatis Januensis* de Iacopo de Varagine (1298). In: PAIVA, Eduardo França; CHAVES, Manuel F. Fernández; GARCIA, Rafael M. Pérez (org.).

De que estamos falando?

Antigos conceitos e modernos anacronismos - escravidão e mestiçagens. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. p. 169-170.

- Para a realização da atividade desta página, auxilie os alunos a interpretar o manuscrito de Pietro Crescenzi, organizado conforme cada mês do ano. Sendo assim, aponte cada cena, questionando-os: “O que esse servo feudal está fazendo?”; “Que ferramentas ele utiliza?”; “Qual é a função dessa tarefa no feudo?”, entre outras.

A servidão na Idade Média

Durante o período Medieval na Europa (séculos V a XV), a relação de trabalho predominante não era a escravidão. Naquele contexto, uma pessoa podia ser subordinada à outra por meio da **servidão**.

Uma das principais diferenças entre um servo e um escravizado era que este não tinha liberdade, era considerado propriedade de outra pessoa. Já o servo não era uma posse, mas tinha uma relação de dependência com o senhor feudal. Os servos geralmente eram camponeses que trabalhavam nas terras do dono do feudo em troca de proteção, devendo também pagar-lhe tributos.



↑ Servos trabalhando em um feudo medieval durante os 12 meses do ano, do manuscrito de Pietro Crescenzi, século XV.

Atividades

Resposta nas orientações ao professor.

1. Analise esse manuscrito medieval e descreva os trabalhos que os servos estão realizando em cada cena.

76

Resposta

1. No mês de janeiro, um servo extrai argila nas margens de um rio, que era utilizada na construção das casas dos camponeses. Em fevereiro, dois servos adubam os terrenos para a prática da agricultura. Em março, dois servos estão podando videiras. Em abril, um servo está tosquiando ovelhas. Em maio, há uma cena de caça. Em junho, um servo colhe feno. Em julho, dois servos colhem o trigo. Em agosto, separam as impurezas do trigo. Em setembro, no terreno já arado, um servo semeia o solo. Em outubro, um servo pisa nas uvas para produzir vinho. Em novembro, o servo alimenta os animais. Em dezembro, servos abatem os animais.

A escravidão moderna

A escravidão praticada entre os séculos XV e XIX é chamada **escravidão moderna**. Esse tipo de escravidão foi marcado, principalmente, pelo tráfico atlântico de africanos escravizados.

Os europeus dominaram as rotas de comércio no Oceano Atlântico e usaram, em suas colônias na América, a mão de obra de pessoas escravizadas da África. O comércio de escravizados tornou-se então muito rentável para os traficantes e para os chefes africanos, que vendiam os escravizados para os europeus. Além disso, negociava-se essas pessoas com comerciantes islâmicos e indianos, que as enviavam para a Ásia.

Observe o mapa a seguir, que mostra os locais de origem e de destino dos africanos escravizados.



Atividades

1. Quantas pessoas africanas foram escravizadas entre os séculos XV e XIX?
Resposta: Foram escravizados 15 milhões de africanos entre os séculos XV e XIX.
2. A maior parte dos africanos escravizados era proveniente de qual região?
3. De acordo com o mapa, qual era o destino do maior número de pessoas escravizadas?
Resposta: América, principalmente América do Sul e Central.
2. Resposta: De acordo com o mapa, a maior parte dos escravizados era proveniente da África Ocidental.

77

BNCC

- O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI02**, por tratar das interações e tensões entre os continentes europeu, americano e africano por meio do tráfico de escravizados.

- Além disso, o trabalho com o mapa possibilita a abordagem da habilidade **EF07HI16**, ao incentivar os alunos a identificar as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

- O tema **escravidão** propicia discussões sobre a questão do desrespeito aos direitos humanos e sobre as relações de opressão em perspectiva histórica. Tais abordagens envolvem o trabalho com **temas sensíveis** em sala de aula.

- Oriente os alunos na resolução das atividades desta página, que visam à exploração do mapa. Na atividade **1**, eles devem observar os números na legenda e fazer a soma para saber quantas pessoas africanas foram escravizadas entre os séculos XV e XIX. Para a atividade **2**, eles devem observar as regiões de origem das pessoas escravizadas, e, para a atividade **3**, devem observar as regiões de destino dessas pessoas.

- Para a realização da atividade, apresente o seguinte texto aos alunos.

[...]

Enquanto na América tropical as sociedades que se formaram nos quadros do sistema colonial serão predominantemente baseadas no trabalho escravo, na África a presença de escravos nunca foi essencial para a reprodução da sociedade, a integração do continente no tráfico de escravos se deu como principal área de oferta dessa mercadoria. A África era exportadora de escravos.

Esta afirmação significa que o crescimento do tráfico não foi acompanhado por uma internalização das atitudes europeias em relação à escravidão. As sociedades onde havia a utilização desse tipo de trabalho mantiveram os parâmetros das sociedades linhageiras, isto é, desenvolviam-se no contexto do trabalho familiar e os escravos eram usados por elites e pelo governo de forma suplementar no comércio (transporte de mercadorias), no serviço militar, na administração. A possibilidade de incorporação dos escravos no interior das famílias e comunidades africanas foi mantida, enquanto na América, o escravo, considerado mercadoria, “coisificado”, estava sujeito à inferiorização e ao racismo.

[...]

A ESCRAVIDÃO nas áfricas e o comércio de escravos pelo oceano atlântico. **História e cultura afro-brasileira e africana.** CIAR/UFG. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20220410000607/https://historiaecultura.ciar.ufg.br/modulo2/capitulo6/conteudo/6.1-4.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

4. Leia o texto e responda às questões.

ESCRAVIDÃO MODERNA X ESCRAVIDÃO ANTIGA

A escravidão é, de fato, tão antiga quanto a história humana e fez parte de culturas e civilizações por séculos. Entretanto, a escravidão negra, que se deu a partir do século XVI, teve características nunca vistas anteriormente, tanto que recebeu o nome de escravidão moderna, em oposição ao modelo anterior. [...]

ESCRAVIDÃO ANTIGA

A escravidão antiga acontecia entre diversas culturas, etnias e civilizações e nunca foi uma particularidade de uma única etnia ou grupo. Brancos, negros, árabes, asiáticos – diversos povos foram escravizados em diferentes contextos. [...]

ESCRAVIDÃO MODERNA [...]

Começou por iniciativa dos portugueses, em 1444, quando eles começam a adquirir escravos negros no Sudão. Foi se expandindo da costa atlântica da África para a maior parte do mundo. [...]

Escravizavam-se os negros africanos e seus descendentes, ao contrário do que ocorria na Antiguidade, em que a escravidão em geral era resultado de guerras ou do não cumprimento de dívidas e não se baseava na particularidade de povos de um único território.

[...] **4. Resposta: A – Era resultado de guerras ou do não cumprimento de dívidas e não se baseava na particularidade de povos de um único território; B – O servo medieval não era uma propriedade, mas tinha uma relação de dependência com o senhor feudal.***

ESCRAVIDÃO moderna x escravidão antiga. Diversidades: educação antirracismo. **Senac Pushnews.** Disponível em: <https://www.cursosead.sp.senac.br/antirracismo/page3.html>. Acesso em: 12 jun. 2022.

- No caderno, reproduza a tabela a seguir.

Forma de trabalho	Características principais
A. Escravismo na Antiguidade	
B. Servidão medieval	
C. Escravidão moderna	

Agora, preencha a tabela com as principais características do escravismo na Antiguidade, da servidão medieval e da escravidão moderna.

78 *Os servos geralmente eram camponeses que trabalhavam nas terras do dono do feudo em troca de proteção, devendo também pagar-lhe tributos; C – Marcada principalmente pelo tráfico atlântico de africanos escravizados. Escravizavam-se os negros africanos e seus descendentes.

O comércio da África com o Oriente

No século XIX e no início do século XX, grande parte dos historiadores europeus considerava que a história do continente africano não era importante. Os estudos que eram produzidos sobre a África focavam a atuação dos europeus no continente africano e refletiam o desprezo e o preconceito que eles tinham contra as civilizações africanas.

Como vimos no início deste capítulo, o comércio já era uma atividade econômica importante para diferentes civilizações africanas muito antes da chegada dos comerciantes da Europa à África, e ele manteve sua importância mesmo com a presença europeia.

A partir da década de 1970, porém, historiadores de outros continentes, sobretudo da África, começaram a mostrar que o comércio africano era intenso não somente com o Ocidente, mas também com o Oriente, por meio de rotas no Oceano Índico.

De acordo com o historiador sul-africano Pedro Machado, nos séculos XVIII e XIX comerciantes de Moçambique, na África, realizaram intensas trocas com os de Gujarat, na Índia. Essas trocas envolviam, principalmente, tecidos e pessoas escravizadas.

Tecido de seda produzido em Gujarat, Índia, século XIX.



PURCHASED WITH THE DIRECTOR'S FUND, 1970/BRIDGEMAN IMAGES/ASP/MUSEU DE ARTE DE FILADELFA, EUA

Agora, responda à questão.

1. Qual é a importância dos estudos mais recentes para a compreensão das dinâmicas comerciais das sociedades africanas com as do Ocidente e do Oriente? **Resposta nas orientações ao professor.**

79

BNCC

• O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**, ao trabalhar com as dinâmicas comerciais entre os africanos e os povos ocidentais e orientais. Ele também possibilita a abordagem da habilidade **EF07HI02**, por tratar de intercâmbios entre povos diversos, como africanos e indianos.

• Para a realização da atividade, explique aos alunos que essa leitura sobre os africanos, que predominou até o início do século XX e ainda está presente em alguns discursos hoje em dia, faz parte de uma visão eurocêntrica da História. Utilize trechos do texto apresentado a seguir para discutir isso com os alunos.

[...]

No tocante à historiografia, [...] alguns pontos importantes podem ser observados como a questão da circulação de mercadorias e de pessoas a partir da ideia de uma “arena inter-regional” de trocas, conceito empregado pelo historiador indiano S. Bose para dar conta das interações econômicas, políticas e culturais. Desse modo, é possível abordar o oceano Índico como um espaço próprio de um processo histórico e privilegiar as conexões entre suas diferentes margens sem se limitar às áreas de estudos canônicas.

[...]

Além disso, ao prestar atenção a outros focos econômicos e sociais, o autor consegue ampliar a leitura sobre a história africana questionando uma perspectiva meramente



Resposta

1. Resposta pessoal. Oriente os alunos a entender que esses estudos recentes compreendem a cultura e a história africanas a partir dos próprios africanos. No que diz respeito ao comércio, esses novos estudos possibilitaram a percepção de que comerciantes africanos tinham contatos comerciais tanto com ocidentais quanto com orientais.

eurocêntrica ao buscar a participação dos agentes indianos e entendê-los dentro da dinâmica comercial escravista africana e, nela, a expansão dos comerciantes *vaniyas* ao longo do século XVIII e início do XIX, bem como suas habilidades em considerar as demandas e as preferências regionais dos africanos por determinados tipos de tecidos. Para além da dicotomia africanos e europeus, *Ocean trade* permite entender a profundidade e a amplitude

de dos processos históricos, em especial para estudiosos sobre África.

FOLADOR, Thiago de Araujo. Os africanos escolhem o que vão levar: os tecidos indianos no comércio de marfim e escravos. Resenha do livro: MACHADO, Pedro. *Ocean trade: South Asian merchants, Africa and the Indian Ocean, c. 1750–1850*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. **Rev. Hist.**, São Paulo, n. 177, 2018. p. 3, 6. Disponível em: <https://www.scielo.br/rh/a/yD6tw7y86stynhBYrz5R4rk/?form at=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2022.

• O assunto explorado nesta seção favorece a abordagem do tema contemporâneo transversal **Trabalho**, por tratar do desenvolvimento da metalurgia no continente africano. Ao apresentar o tema aos alunos, converse sobre o papel desempenhado pelos ferreiros nessas sociedades, destacando que, mais do que um profissional, ele é considerado detentor de um conhecimento tradicional nesse período.

• Sobre o surgimento da metalurgia do ferro na África, comente com os alunos que ainda não existe consenso a respeito de suas origens na África Subsaariana. Alguns autores defendem que as técnicas de fundição desse minério vieram de fora, pois na região não havia sinais de trabalho com o cobre e o bronze, tradicionalmente considerados etapas necessárias para chegar à tecnologia da fundição do ferro, que é mais complexa. Para esses estudiosos, as técnicas podem ter surgido de origens diversas e seguido caminhos diferentes: origem cartaginesa, transmitida aos berberes, que a levaram através do Saara, no sentido Norte-Sul; ou origem asiática, através do Mar Vermelho, passando por Méroe, no sentido Leste-Oeste, e atingindo a África Central e a África Ocidental. Por outro lado, recentemente, muitos estudiosos africanos vêm defendendo o domínio autônomo dessa tecnologia na própria África. Baseados em vestígios arqueológicos – que, no entanto, não são aceitos por todos os teóricos do assunto –, eles defendem que, desde o final do terceiro milênio a.C., o trabalho com o ferro era realizado por povos de origem bantu e, desde a metade do primeiro milênio a.C., pelos povos da cultura nok.

Sugestão de atividade

Diálogo

Para ampliar a abordagem do tema contemporâneo transversal **Trabalho**, realize uma atividade de diálogo com os alunos sobre o ofício da metalurgia nas sociedades

Hora do tema

A metalurgia nas sociedades africanas

Os seres humanos desenvolveram as primeiras técnicas de fundição há cerca de seis mil anos. O primeiro metal trabalhado foi o cobre, que podia ser extraído da natureza com certa facilidade. Posteriormente, adicionando a ele outro metal, o estanho, foi possível produzir o bronze, uma liga metálica mais resistente que o cobre.

Nas sociedades africanas, os metais não se relacionavam apenas às necessidades materiais, mas também estavam ligados a aspectos simbólicos, religiosos e culturais.

Acredita-se que, no continente africano, a metalurgia do cobre e do bronze tenha se desenvolvido inicialmente no Egito, por volta de 3500 a.C.

A metalurgia também desenvolveu-se em vários outros locais da África. Na região do Reino do Benin, por exemplo, ela já era utilizada por volta do ano 1000 a.C.

A metalurgia do ferro foi a que mais se proliferou na África graças à relativa abundância desse metal e por ele ser mais duro e resistente que o cobre e o bronze. Com o ferro, os africanos puderam fabricar ferramentas mais fortes, como machados, enxadas, foices e facões. Também melhoraram seus armamentos, aumentando a capacidade bélica dos exércitos, o que dava mais poder aos chefes africanos.



Machado cerimonial do faraó egípcio Amósis I, século XVI a.C.

Agora, responda à questão.

1. Qual era a importância da metalurgia nas sociedades africanas?

Resposta: A metalurgia estava vinculada a elementos simbólicos, religiosos e culturais nas sociedades africanas.

80

africanas. Apresente-lhes os seguintes questionamentos.

- > Como o trabalho envolvendo a metalurgia era realizado em algumas sociedades da África antiga?
- > Como são exercidas as atividades de metalurgia em nossa sociedade atual?
- > Esses processos se parecem? Por quê?

O objetivo é desenvolver o pensamento crítico dos alunos sobre as diferentes formas de compreender atividades profissionais. Espera-se que eles comentem que em algumas sociedades africanas o trabalho

metalúrgico era muito valorizado, uma vez que era entendido como um conhecimento sagrado, passado de geração em geração. No Brasil, na mesma época, não tínhamos ainda o trabalho metalúrgico, que só se inicia no século XIX; mas sua produção não tinha conotação sagrada como para grande parte dos africanos. Atualmente, tanto no Brasil como em países mais avançados da África, o trabalho metalúrgico está ligado principalmente à produção em larga escala, nas grandes indústrias e siderúrgicas, embora, muitas vezes, a profissão de ferreiro ainda seja passada entre gerações.

Atividades

6. Resposta: Muitos chefes congolese convertem-se ao Cristianismo ao perceber que, dessa forma, teriam mais poder em sua região. O contato com as práticas portuguesas alterou também a organização de captura e a venda de pessoas escravizadas no reino, práticas que foram ampliadas drasticamente. Além disso, essa nova situação econômica e social aumentou os conflitos entre povos vizinhos.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Escreva um texto sobre o comércio no continente africano, destacando as rotas transaarianas. Respostas das questões 1, 2 e 3 nas orientações ao professor.
2. Escreva um texto sobre o Reino de Gana, indicando suas principais características.
3. Onde fica a Universidade de Sankore? Como era o funcionamento dessa instituição de ensino na época do Império Songai?
4. Que produtos eram comercializados no Reino do Benin? O que os edos utilizavam como moeda? Resposta: Sal, peixe seco, dendê, tecidos e cobre. Os edos utilizavam como moeda manilhas e barras de cobre.
5. Por que as máscaras tradicionais africanas eram consideradas artefatos sagrados?
6. Cite as transformações ocorridas no Reino do Congo após a chegada dos portugueses. 5. Resposta: Porque eram consideradas elementos de ligação entre o mundo dos vivos e o mundo sobrenatural, simbolizando o espírito de um antepassado a ser cultuado.
7. Leia o texto a seguir e responda às questões. 7. b) Resposta: A servidão era uma relação de trabalho na qual uma pessoa (servo) devia obrigações à outra (senhor). Essas obrigações geralmente eram pagas em forma de tributos, em troca de um pedaço de terra para produzir, proteção e segurança militar fornecidas pelos senhores feudais.

O escravo podia ser comprado ou vendido em qualquer tempo, como ocorreu na Antiguidade e na África da época moderna. O servo tinha o *status* legal de homem livre, embora os senhores procurassem mantê-los presos às terras deles por meio de obrigações feudais. Portanto, os servos não eram escravos nem trabalhadores livres.

A servidão era uma relação de trabalho no qual uma pessoa (servo) devia obrigações à outra (senhor). Essas obrigações geralmente eram pagas em forma de tributos, em troca de um pedaço de terra para produzir, proteção e segurança militar fornecidas pelos senhores feudais. Como os escravos, os servos deviam obediência e lealdade ao seu senhor.

[...]

OS SERVOS na Idade Média: trabalho e cotidiano. Escola Digital. Disponível em: <https://escoladigital.org.br/planos-de-aula/os-servos-na-idade-media-trabalho-e-cotidiano>. Acesso em: 11 jun. 2022.



REPRODUÇÃO/MUSEU CONDÉ, CHANTILLY, FRANÇA

As riquíssimas horas do duque de Berry, dos irmãos Limbourg, século XV. Nessa imagem, vemos servos medievais trabalhando em um feudo.

a) Explique a principal diferença entre escravizados e servos.

b) O que era a servidão no contexto da Idade Média?

7. a) Resposta: O escravizado podia ser comprado ou vendido em qualquer tempo, como ocorreu na Antiguidade e na África da época moderna. O servo tinha o *status* legal de homem livre.

81

- Na atividade 1, comente com os alunos que, a partir do século VII, com a expansão muçulmana, os camelos passaram a integrar cada vez mais a atividade comercial, representando um importante meio de transporte para as caravanas.

- Nas atividades 2 e 3, retome o mapa da página 56 e localize novamente os reinos de Gana e Songai com os alunos. Dialogue com a turma, buscando estabelecer semelhanças e diferenças entre esses reinos.

- Na atividade 4, destaque o fato de que o comércio era a principal atividade econômica do Reino de Benin e que as manilhas eram utilizadas como adornos.

- Na atividade 5, se julgar interessante, mostre para os alunos algumas máscaras africanas, acessando o site do **Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia**. Disponível em: <http://mafro.ceao.ufba.br/pt-br/colecao-africana/mascaras>. Acesso em: 5 jul. 2022.

- Na atividade 6, destaque o fato de que a escravidão não tinha um caráter comercial e em grande escala, apesar de ela ter existido antes da chegada dos portugueses.

- Na atividade 7, auxilie os alunos na interpretação da imagem apresentada, que retrata um feudo. Enfatize os servos trabalhando na agricultura, o castelo, com sua muralha, além do calendário na parte superior da imagem.

Respostas

1. Resposta pessoal. Oriente os alunos a destacar o fato de que as rotas transaarianas possibilitaram o contato e o comércio entre diferentes grupos, como os habitantes da África Mediterrânea e os povos do deserto. Esse comércio permitiu o desenvolvimento de reinos e impérios na África Ocidental.

2. Resposta pessoal. Oriente os alunos a enfatizar a fundação do Reino de Gana pelos povos do deserto, no século VI. Nesse reino, destacavam-se a agricultura, o comércio e a exploração aurífera. O soberano era chamado de gana, e seus súditos prestavam serviços militares, em tempos de guerra, e pagavam tributos. Para o soberano, era muito importante ter muitos súditos.

3. A Universidade de Sankore localiza-se na cidade de Tombuctu, no Mali. Na época do Império Songai, os cursos eram divididos em quatro estágios, sem que existisse um currículo predeterminado, e a universidade era capaz de atender cerca de 25 mil estudantes.

• A leitura do texto e a resolução das atividades sobre o relato de griô possibilitam aos alunos identificar interpretações e visões de mundo de um sujeito histórico, que participa do processo de transmissão oral da cultura africana, o que contempla o trabalho com a **competência específica de História 4**.

• A atividade de pesquisa e produção de cartaz sobre os griôs, proposta na atividade **9**, contribui para o desenvolvimento da **competência geral 4**, ao incentivar a utilização de diferentes linguagens para o compartilhamento de informações.

• Na atividade **8**, proponha uma leitura conjunta do texto com a turma e, em seguida, sugira uma estratégia de **leitura inferencial**. Para isso, retome cada parágrafo e peça aos alunos que digam quais foram as informações transmitidas pelos trechos e o que é possível interpretar a partir disso. Anote na lousa as respostas, de modo a sistematizar alguns tópicos que podem contribuir para a realização das atividades da página.

• Para a realização da atividade **9**, comente com os alunos que no Brasil, assim como em regiões africanas, os griôs se caracterizam por contar as histórias do passado de seu povo, de sua comunidade. Eles são verdadeiros contadores de história, e, em território brasileiro, podem ser identificados como *rappers*, *violeiros*, *repentistas* ou como um membro de alguma comunidade que sabe histórias conhecidas por poucas pessoas. O griô é uma espécie de compêndio da memória coletiva, que mantém viva uma cultura em extinção; daí sua significação para a história. Aproveite esse momento para comentar a importância da tradição oral para a constituição da memória coletiva.

• Se possível, leve os alunos para a sala de informática da

8. O relato a seguir foi recolhido por volta do ano 1960. Leia-o.



Sou *griot* [griô]. Meu nome é Djeli Mamadu Kuyatê, filho de Bintu Kuyatê e de Djeli Kedian Kuyatê, mestre na arte de falar. Desde tempos imemoriais estão os Kuyatês a serviço dos príncipes Keita do Mandinga: somos os sacos de palavras, somos o repositório que conserva segredos multisseculares. A Arte da Palavra não apresenta qualquer segredo para nós; sem nós, os nomes dos reis cairiam no esquecimento; nós somos a memória dos homens; através da palavra, damos vida aos fatos e façanhas dos reis perante as novas gerações.

Recebi minha ciência de meu pai Djeli Kedian, que a recebeu igualmente de seu pai; a história não tem mistério algum para nós; ensinamos ao vulgo tudo que aceitamos transmitir-lhe [...].

Conheço a lista de todos os soberanos que se sucederam ao trono do Mandinga. Sei como os homens negros se dividiram em etnias, porque meu pai me legou todo o seu saber; sei por que motivo um se chama Kamara; um outro, Keita; e um terceiro, Sidibê ou Traorê; todo nome tem um sentido, uma significação secreta.

Ensinei a reis a história de seus ancestrais, a fim de que a vida dos antigos lhes servisse de exemplo, pois o mundo é velho, mas o futuro deriva do passado.

[...]


NIANE, Djibril Tamsir. *Sundjata ou a epopeia mandinga*: romance. Tradução: Oswaldo Biato. São Paulo: Ática, 1982. p. 11. (Autores Africanos).

a) Qual é a atividade exercida pela pessoa que fez esse relato? Qual é o nome dessa pessoa? **Resposta: A atividade de griô. Ele chama-se Djeli Mamadu Kuyatê.**

b) De acordo com o relato, qual é a função dos griôs na sociedade africana?

c) Como é transmitido o conhecimento dos griôs? **Resposta: É transmitido de pai para filho, e os griôs ensinam ao vulgo tudo o que é permitido lhe transmitir.**

d) Para o autor do relato, por que é importante que reis conheçam a história de seus ancestrais? **Resposta: Para que a vida dos antigos lhes sirva de exemplo, pois o futuro deriva do passado.**

 **9.** No Brasil, a tradição dos griôs foi transmitida pelos africanos aos seus descendentes e está presente em nossa cultura. Realize com os colegas uma pesquisa sobre os griôs no Brasil atualmente. **Sugestões de condução nas orientações ao professor.**

a) Pesquise, em livros, revistas, jornais, internet etc., informações relacionadas aos griôs brasileiros.

82 **8. b) Resposta: Os griôs são os mestres na arte de falar; o repositório que conserva segredos multisseculares; a memória dos homens; por meio das palavras, eles dão vida aos fatos e às façanhas dos reis perante as novas gerações.**

escola e oriente-os a acessar o *site Lei Griô Nacional*. Disponível em: <http://www.leigrionacional.org.br/o-que-e-griol/>. Acesso em: 5 jul. 2022. Na página da internet, eles podem assistir a um vídeo explicativo sobre o que é a Lei Griô, além de ler textos sobre quem são os griôs e quais as suas principais ações.

• A atividade **9** utiliza a metodologia ativa **gallery walk**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

- b) Procurem descobrir:
- as características dos griôs brasileiros;
 - os instrumentos musicais utilizados por eles;
 - o que os griôs contam em suas histórias;
 - a importância dos griôs para a história do Brasil.
- c) Produzam um cartaz sobre os griôs contendo os dados obtidos na pesquisa. Procurem inserir imagens, trechos de histórias contadas pelos griôs etc.

Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em grupos de três a quatro pessoas com os colegas. Nesta atividade, vocês construirão uma linha do tempo sobre os reinos e impérios africanos. Sigam as instruções.

1. Dividam e recortem verticalmente duas folhas de papel sulfite em tiras de 5 cm de largura. Essas serão as bases para a linha do tempo.
2. Produzam uma linha do tempo ilustrada para cada império ou reino africano (Reino de Gana, Império Mali, Reino do Congo e Império Songai).
3. A linha do tempo deverá apresentar balões de texto e ilustrações coloridas sobre os seguintes aspectos de cada sociedade: período de existência, localização, atividades econômicas, organização social, organização política, religião, cultura e artes, técnicas e conhecimentos.

• **Dica!** Distribuem as tarefas da atividade entre os membros do grupo, de modo a dinamizar o aproveitamento do tempo. As tarefas podem ser divididas em:

Pesquisa: coleta e organização das informações a serem reproduzidas na linha do tempo.

Confecção: escrita e ilustração das informações na linha do tempo.

4. Organizem uma exposição das linhas do tempo na sequência cronológica de existência de cada império ou reino.
5. Apresentem a linha do tempo ao professor e à turma e comparem seu trabalho com os dos outros grupos.

• Antes de iniciar a seção **Organizando o aprendizado**, oriente os grupos a dividir as tiras de papel, de modo que seu tamanho seja proporcional ao espaço ocupado pelo reino ou império na linha do tempo. Assim, impérios que subsistiram por mais tempo podem utilizar mais de uma tira de papel organizada em sequência. Direcione os grupos a selecionar os aspectos mais significativos e representativos de cada sociedade para as caixas de texto e ilustrações. A exposição das linhas do tempo também pode ser organizada nas paredes da sala de aula ou nos corredores da escola, se possível. Essa atividade utiliza a metodologia ativa **timeline**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

Objetivos do capítulo

- Compreender o que foi o Renascimento e em qual contexto histórico ele se desenvolveu.
- Perceber que o movimento renascentista se propagou por diferentes regiões da Europa.
- Estudar as principais características do humanismo, percebendo as influências da Antiguidade clássica.
- Verificar que durante o Renascimento ocorreram grandes inovações nos campos científico e das artes.
- Conhecer as mulheres que se destacaram na pintura durante o Renascimento italiano.

Justificativas

O capítulo aborda os movimentos do humanismo e do Renascimento, que se desenvolveram na Europa, entre os séculos XIV e XVI, e marcaram a transição entre a Idade Média e a Idade Moderna. Desse modo, é possível contemplar a habilidade **EF07HI04**, buscando trabalhar as principais características do Renascimento e seus impactos na sociedade da época.

Além disso, ao propiciar o contato dos alunos com diferentes obras de arte e instigá-los a realizar análises e problematizações acerca do contexto histórico de produção, este capítulo favorece, ainda, o desenvolvimento da **competência geral 3**.



Renascimento e humanismo



A.

A Escola de Atenas, de Rafael. Afresco, 550 cm x 770 cm, 1511.



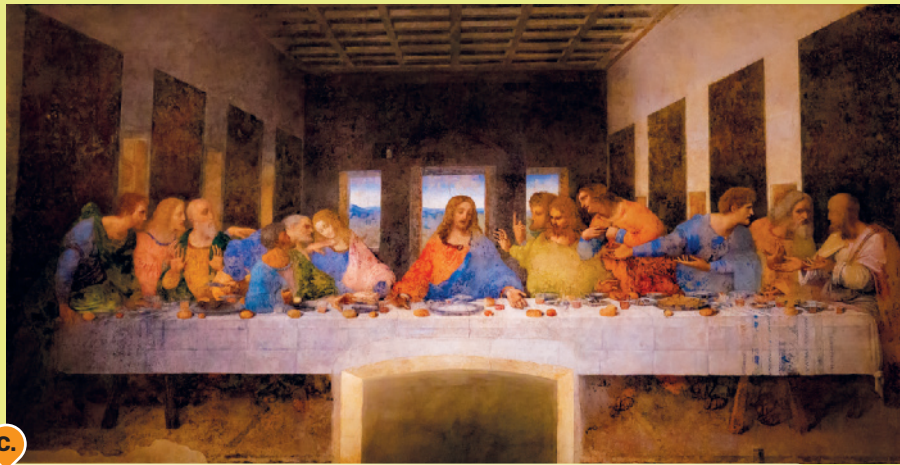
B.

A Criação de Adão, de Michelangelo Buonarroti. Afresco, 280 cm x 570 cm, 1508-1512.

84

• As imagens apresentadas nas páginas de abertura evidenciam obras de arte do Renascimento feitas por três artistas considerados expoentes do movimento. Explore-as com os alunos, destacando características como o uso da perspectiva, técnica utilizada para dar impressão de profundidade e tridimensionalidade, e o realismo aplicado aos espaços e figuras humanas. Caso julgue pertinente,

estabeleça um paralelo com obras de outros períodos, que eram caracterizadas por representações menos realistas, sem o uso de perspectiva. Além disso, em diversos momentos do capítulo, o componente curricular **Arte** pode auxiliar nas abordagens. Verifique a possibilidade de um trabalho conjunto com o professor desse componente.



UNSWIRE ATTILASHUTTERSTOCK/CONVENTO SANTA MARIA DA GRAÇA, MILÃO, ITALIA

C.

A Última Ceia, de Leonardo da Vinci. Pintura mural, 700 cm x 880 cm, 1495-1498.

Neste capítulo, vamos estudar o Renascimento, movimento que teve início na Europa durante a passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Esse movimento artístico, cultural e científico buscou romper com alguns conceitos e valores medievais.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

As obras de arte do período do Renascimento estão entre as mais conhecidas no mundo todo. Hoje, abrigadas em grandes museus ou igrejas, as pinturas e as esculturas desse período geralmente retratavam temas religiosos, mitológicos ou cenas do cotidiano, inspiradas nos padrões de beleza idealizados da Antiguidade clássica.

Antes de iniciar o estudo deste capítulo, analise atentamente as imagens A, B e C. Em seguida, responda às questões em seu caderno.

1. Você já conhecia essas imagens e/ou os artistas? Se sim, de onde?
2. Descreva, em detalhes, as cenas de cada obra.
3. Aponte as principais semelhanças e diferenças que você observou entre cada obra.
4. Quais elementos mais chamaram a sua atenção em cada obra?
5. De acordo com seus conhecimentos e as informações dadas pelas imagens, o que você imagina que significam os conceitos de “Renascimento” e de “humanismo”?

85

- Antes de iniciar a atividade, analise as imagens em conjunto com os alunos. Chame a atenção deles para as dimensões físicas das obras, indicadas nas legendas.

- Para fazer um *tour* virtual na Capela Sistina e conhecer o restante do afresco apresentado na fonte B, acesse o *site* indicado com os alunos.

► CAPELA Sistina. Disponível em: https://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html. Acesso em: 19 jul. 2022.

- Ao final da atividade, promova uma roda de conversa com os alunos sobre as impressões que tiveram sobre esse afresco. Aproveite para **avaliar os conhecimentos prévios** deles sobre outras obras do Renascimento e, se possível, apresente no formato de *slides* ou materiais impressos outras obras conhecidas desse período, pontuando suas características em comum, como as expressões realistas e o uso da perspectiva.

Respostas

1. Resposta pessoal. Os alunos provavelmente apontarão que conhecem as imagens de livros, vídeos, filmes, *sites* etc.

2. A imagem A mostra diversos filósofos lendo, discutindo, conversando, pensando, escrevendo etc. Eles estão em um local decorado com relevos, esculturas, arcos e pinturas. A imagem B apresenta Adão e Deus, sendo que este está acompanhado de figuras angelicais. Ambos foram representados com os braços

estendidos na direção um do outro, com os dedos indicadores quase se tocando, momento que representa a criação, segundo a tradição religiosa cristã. A imagem C evidencia os 12 apóstolos acompanhando Jesus Cristo (figura central e com mais destaque) à mesa, no momento da última ceia.

3. Espera-se que os alunos destaquem o uso da perspectiva, que dá sensação de profundidade, e o realismo, na representação dos locais e das figuras humanas.

4. Resposta pessoal. Os alunos podem citar detalhes das representações das figuras humanas, o uso das cores, de luz e sombra, a tridimensionalidade etc.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem que os conceitos estão associados à inspiração no período greco-romano e ao uso de técnicas e conhecimentos científicos como fundamentos do Renascimento e do humanismo.



A Itália renascentista

• Explore o conhecimento prévio dos alunos e incentive-os a retomar conteúdos já estudados. Comente os períodos de crise que agravaram a situação da Europa no século XIV, entre eles a Guerra dos Cem Anos e a disseminação da peste negra. Pergunte-lhes a respeito do contexto dessa guerra e de suas consequências para a França e para a Inglaterra, como falta de recursos, tributos pesados, fracas colheitas, fome e agravamento da peste negra, doença que assolou a Europa Ocidental na época.

• No texto a seguir, o historiador Nicolau Sevcenko explica de que forma a chamada **crise do século XIV** causou uma profunda mudança na estrutura da sociedade europeia. Caso julgue conveniente, apresente-o aos alunos.

[...] Os fatores que têm sido apontados pelos historiadores como os principais responsáveis por esse refluxo do desenvolvimento econômico são: a Peste Negra, a Guerra dos Cem Anos e as revoltas populares. Essa crise do século XIV tem sido denominada também *crise do feudalismo*, pois acarretou transformações tão drásticas na sociedade, economia e vida política da Europa, que praticamente diluiu as últimas estruturas feudais ainda predominantes e reforçou, de forma irreversível, o desenvolvimento do comércio e da burguesia.

[...]

A grande mortalidade decorrente da peste e da guerra procedeu à desorganização da produção e disseminou a fome pelos campos e cidades — razão das grandes revoltas populares que abalaram tanto a Inglaterra e a França, quanto a Itália e a Flandres nesse mesmo período.

Havia, porém, outras razões para as revoltas populares. Com o declínio demográfico causado pela guerra e pela peste, os senhores feudais passaram a aumentar a carga

Entre os séculos XI e XIII, a Europa passou por um processo de grande desenvolvimento econômico graças ao aumento da produção agrícola e à expansão comercial e urbana. Entretanto, no final do século XIII esse desenvolvimento desacelerou. Para alguns estudiosos, essa situação, chamada “crise do século XIV”, foi provocada por vários motivos, com destaque para a Guerra dos Cem Anos e a peste negra.

No norte e no centro da Itália, porém, a situação era diferente do restante da Europa. Nessas regiões, onde o feudalismo não exerceu forte influência, encontravam-se as regiões mais urbanizadas de toda a Europa. As maiores cidades, como Florença, eram movimentadas pelo comércio, o que gerava um grande fluxo de riquezas. Isso propiciou o enriquecimento de comerciantes e de banqueiros e também impulsionou as atividades manufatureiras.

O mecenato

As grandes cidades mercantis italianas, como Veneza e Florença, eram cidades-Estado. Havia constantes disputas militares entre as famílias mais ricas dessas cidades.

Havia também outro tipo de disputa, como a das famílias Sforza e Médici, que se manifestava por meio da ostentação de riqueza e poder. Uma das maneiras de ostentação era tornar-se um **mecenas**, ou seja, um benfeitor das artes e da cultura, apoiando artistas que expressassem valores novos em suas obras.

Foi nesse contexto conflituoso, em que os valores individualistas começavam a superar os valores teológicos tradicionais, que surgiu o Renascimento na Itália.

Cosme I de Médici, de Oficina de Agnolo Bronzino. Óleo sobre painel, 104,1 cm x 77,8 cm, c. 1545.



REPRODUÇÃO/MUSEU DE ARTE DE TOLEDO, EUA

86

de trabalho e impostos aos camponeses remanescentes, a fim de não diminuir seus rendimentos. Era contra essa superexploração que os trabalhadores se revoltavam. A solução foi adotar uma forma de trabalho mais rentável, através da qual poucos homens pudessem produzir mais. Adotou-se então, preferencialmente, o trabalho assalariado, o arrendamento, ou seja, os servos foram liberados para vender seus excedentes no mercado das cidades. Assim, estimulados pela perspectiva de um rendimento próprio, os

trabalhadores e arrendatários incrementaram técnicas e aumentaram a produção. Passaram a predominar, portanto, as atividades agrocomerciais, como a produção de cereais e de lã, e os novos empresários passaram a exigir a propriedade exclusiva e privada das terras em que investiam. Tudo isso concorreu para a dissolução do sistema feudal de produção.

[...]

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. 16. ed. São Paulo: Atual, 1994. p. 7-8. (Discutindo a história).

O que é Renascimento?

Renascimento é a tradução da palavra italiana *rinascita*, que significa “nascer de novo”. O termo Renascimento foi criado no século XVI para caracterizar uma época de “renovação” em relação à Idade Média. Os artistas do Renascimento buscaram inspiração nas obras da Antiguidade greco-romana, pois acreditavam que a Idade Média tenha sido um tempo de “obscurantismo” e “trevas”.

O Renascimento foi um movimento que buscou rever as concepções de mundo que vigoravam até aquele momento. Esse movimento teve início na Itália, mas logo se espalhou por diferentes regiões da Europa.

Retrato de Maddalena Doni, de Rafael. >
Óleo sobre painel, 63 cm x 45 cm, 1506.



REPRODUÇÃO/GALERIA DOS UFFICIOS, FLORENÇA, ITÁLIA

Sugestão de atividade

Produção de texto

Para **avaliar a compreensão** dos alunos quanto ao conceito de Renascimento, peça-lhes que elaborem em seus cadernos um texto sobre o Renascimento, explicando alguns aspectos a respeito desse movimento.

- O significado da palavra.
- Lugar e época em que se desenvolveu o movimento.
- Características do movimento.
- Principais fases em que esse movimento pode ser dividido.

Auxilie os alunos nessa atividade, orientando-os a refletir primeiro sobre cada um dos tópicos indicados e, em seguida, a articular seu texto de modo coerente. A atividade também pode ser feita em duplas, para que eles debatam o assunto e desenvolvam capacidades de diálogo e interação.

Períodos do Renascimento italiano

O Renascimento italiano costuma ser dividido em três principais períodos. Veja, a seguir, algumas características desses períodos.

Século XIV

Trecento

Período de transição entre os valores medievais e os renascentistas, em que foram criadas as pinturas de Giotto (1267-1337) e as poesias de Francesco Petrarca (1304-1374).

Século XV

Quattrocento

Época de prosperidade econômica em algumas regiões da Itália que se refletiu na arte renascentista como um todo. Obras monumentais foram encomendadas pelos mecenas, como a cúpula da catedral de Santa Maria del Fiori, em Florença, feita pelo arquiteto Brunelleschi (1377-1446). Entre os artistas desse período destacam-se os escultores Ghiberti (1378-1455) e Donatello (1386-1466) e os pintores Masaccio (1401-1428) e Sandro Botticelli (1445-1510).

Século XVI

Cinquecento

Época de crise econômica em várias regiões da Itália, principalmente em razão das lutas políticas entre algumas cidades-Estado italianas. É nesse período, no entanto, que a arte renascentista italiana alcançou seu esplendor. Essa época é conhecida como Idade de Ouro do Renascimento. Destacam-se artistas como Leonardo da Vinci (1452-1519), Michelangelo (1475-1564) e Rafael (1483-1520).

• Explique aos alunos que o antropocentrismo é um conceito que permeia algumas correntes filosóficas ou crenças religiosas que consideram o ser humano o centro do Universo. De acordo com essa perspectiva, os humanos são vistos como seres dotados de potencial criativo, capazes de produzir novos conhecimentos e de transformar a realidade. Já o teocentrismo é um conceito que coloca Deus como centro do Universo, fazendo com que todos os aspectos da vida sejam explicados por concepções religiosas. Caso julgue pertinente, retome os conteúdos sobre a Idade Média, período em que o aumento do poder da Igreja católica promoveu o fortalecimento dos ideais teocêntricos.

O humanismo

Durante a Idade Média, o ensino nas universidades era voltado aos estudos de Teologia, Direito e Medicina. A partir da época do Renascimento, no entanto, alguns estudiosos introduziram novas propostas para o ensino de Filosofia, História, Matemática e Poesia. Dessa forma, os **humanistas**, como esses estudiosos ficaram conhecidos mais tarde, iniciaram uma profunda reforma educacional.

Eles buscavam inspiração nos antigos escritores gregos e romanos. Alguns dos principais valores da Antiguidade clássica foram retomados, como a exaltação das capacidades do indivíduo e a valorização da liberdade individual. Para melhor interpretar os textos dos autores antigos, os humanistas também dedicaram-se ao estudo das línguas clássicas: o grego e o latim.

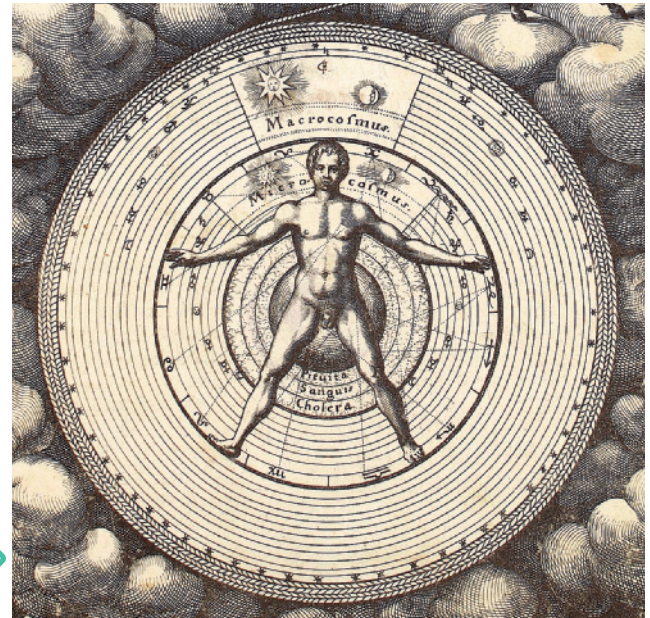
A valorização do ser humano

No período Medieval, de acordo com o pensamento religioso, Deus era considerado o centro do Universo (teocentrismo). Os seres humanos eram considerados pecadores incapazes de pensar livremente.

Durante o Renascimento, no entanto, houve uma valorização das capacidades do ser humano e o fortalecimento do **antropocentrismo**. Assim, o ser humano passou a ser considerado o mais importante referencial não só nas questões humanas, mas também nas questões universais.

Os humanos passaram a ser vistos como seres dotados de potencial criativo, capazes de produzir novos conhecimentos e de transformar a realidade.

Antropocentrismo: palavra originária do grego *anthropos* (homem), que atribui ao ser humano uma posição central no Universo.



Frontispício da obra >
A história dos dois cosmos, de
Robert Fludd, século XVII.

THEODORE DE BRVIBLIOTECA MUNICIPAL DE MANZ, ALEMANHA

Atividades

2. Resposta: O teocentrismo coloca Deus como centro do Universo. O antropocentrismo atribui ao ser humano essa posição central.

1. Quais valores da Antiguidade clássica os humanistas procuraram resgatar?
Resposta: A exaltação das capacidades do indivíduo e a valorização da liberdade individual.
2. Explique a diferença entre teocentrismo e antropocentrismo.
3. A obra **Homem Vitruviano**, de Leonardo da Vinci, feita por volta de 1490, é considerada a principal representação do humanismo renascentista. Observe essa obra e leia o texto a seguir. Depois, responda às questões.

[...] 3. a) Resposta: Porque esse desenho é baseado em um texto do arquiteto romano Vitruvius, que afirma que a proporção ideal de uma figura humana deve entrar em um círculo e em um quadrado.

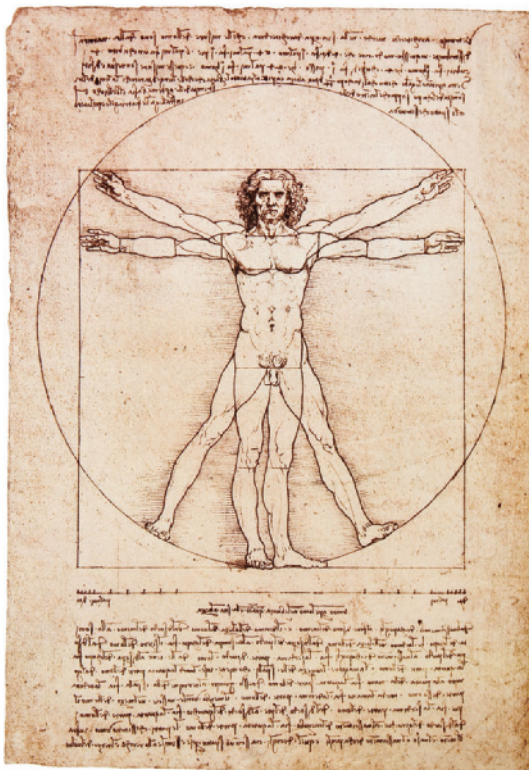
Essa ideia expressa por Da Vinci está baseada em um dos textos do antigo arquiteto romano Vitruvius (80-70 a.C.-15 a.C.), que relacionou as medidas e o desenho do corpo humano com a arquitetura.

Em seu tratado de arquitetura, Vitruvius expôs suas teorias sobre as proporções humanas, que afirma que a proporção ideal de uma figura humana deve entrar em um círculo e em um quadrado.

[...]

POR QUE O HOMEM Vitruviano de Leonardo da Vinci é tão icônico? **BBC News Mundo**, 29 out. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50208301>. Acesso em: 16 jun. 2022.

Homem Vitruviano, >
de Leonardo da Vinci.
Lápis e tinta sobre papel,
35 cm x 26 cm, c. 1490.



- a) Por que o título do desenho de Leonardo da Vinci é **Homem Vitruviano**?
- b) Qual elemento recebe grande destaque nesse desenho?
Resposta: O corpo do ser humano.
- c) Relacione a sua resposta ao contexto artístico e histórico vivido por Leonardo da Vinci no período Renascentista.

Resposta: O destaque dado ao ser humano na obra de Leonardo da Vinci relaciona-se ao contexto vivido pelo artista, no qual o humanismo e o antropocentrismo estavam em evidência.

89

- Para realizar a atividade **1**, de modo dinâmico e em conjunto com os alunos, utilize a estratégia **brainstorming** (tempestade de ideias). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

- Na atividade **2**, é possível aprofundar as discussões sobre antropocentrismo e teocentrismo, propostas na página anterior.

- Na atividade **3**, para contextualizar os alunos quanto ao desenho **Homem Vitruviano**, de Leonardo da Vinci, explique que, para fazer esse desenho conforme as medidas e proporções consideradas ideais para o corpo de um homem, o pintor se inspirou no estudo das proporções do corpo humano, realizado pelo arquiteto romano Marcos Vitruvius Polião, no século I a.C. Explique que o quadrado representa o mundo físico e os quatro elementos – água, terra, fogo e ar –, e o círculo simboliza o espírito humano, cuja área é exatamente igual à do quadrado. O homem com proporções perfeitas retrata o modelo ideal de beleza para o ser humano, de acordo com o padrão estético idealizado na cultura clássica. O umbigo do homem, como eixo central da figura, representa a razão.

• Esta seção aborda o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, ao tratar historicamente o Renascimento Científico e suas implicações no desenvolvimento da Anatomia, da Matemática, da Astronomia, entre outras áreas do saber.

• Explique aos alunos que, com o desenvolvimento da Anatomia e com o estudo mais aprofundado do corpo humano, foi possível compreender melhor o funcionamento dos órgãos, assim como os efeitos e as causas das doenças. Leia o texto a seguir.

[...]

Para entender as implicações e a importância dos estudos anatômicos realizados durante o Renascimento, basta imaginar que, por quase mil anos, questões religiosas e culturais impediram o homem de explorar o próprio corpo e de entender o funcionamento da máquina humana — as dissecações para a observação direta do corpo humano não eram permitidas nem adotadas pelas escolas de medicina medievais. É a história desse período e o contato com as imagens de mais de 1200 desenhos anatômicos produzidos pelo próprio Leonardo da Vinci que tornam interessante o livro “Os Cadernos Anatômicos de Leonardo da Vinci” [...].

No Renascimento, artistas como Leonardo aproximaram-se de médicos-anatomistas para retratar melhor a forma humana em pinturas e esculturas. [...]

SILVA, Alessandro. Leonardo da Vinci, o desbravador do corpo humano. **Jornal da Unicamp**, Campinas, n. 568, jul./ago. 2013. Disponível em: www.unicamp.br/unicamp/ju/568/leonardo-da-vinci-o-desbravador-do-corpo-humano. Acesso em: 6 jul. 2022.

Hora do tema

O Renascimento científico

O Renascimento foi um período marcado por muitas transformações também no campo científico. Os estudos humanistas abriram caminho para inovações técnicas e muitas invenções. Leia o texto.

[...] Durante o Renascimento, ocorreram grandes progressos em **anatomia**, medicina, astronomia e matemática. A prensa foi inventada, e, pela primeira vez, os livros tornaram-se disponíveis para [muitas] pessoas. Foi também uma época de exploração do mundo e o início da ciência moderna. Nicolau Copérnico afirmou que a Terra girava em torno do Sol. Muitos exploradores navegaram pelos mares em busca de rotas comerciais para o Extremo Oriente. Cristóvão Colombo cruzou o Atlântico e aportou na América. As caravelas portuguesas comandadas por Pedro Álvares Cabral chegaram às terras do Brasil. Vasco da Gama contornou a África e alcançou a Índia. Os navegantes de Magalhães deram a volta no globo.

[...]

HERBERT, Janis. **Leonardo da Vinci para crianças**. Tradução: Fernanda Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 20-21.

Anatomia: estudo da estrutura e da organização interna do corpo humano.



Aula de anatomia em Londres, Inglaterra, no século XVI. Pintura de Jack Orr, século XX.

REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA WELLCOME, LONDRES, INGLATERRA

90

Integrando saberes

- Se julgar interessante, realize uma atividade integrada com o componente curricular **Ciências**, para que os alunos reproduzam os planetas do Sistema Solar e seus corpos celestes. Veja as orientações a seguir sobre como conduzir a atividade.
 - a) Solicite uma pesquisa aos alunos sobre o funcionamento do Sistema Solar, considerando as primei-

ras teorias que o heliocentrismo propunha, como a de Copérnico, até explicações científicas mais atuais.

b) Em seguida, divida-os em grupos e sorteie os nomes dos planetas e corpos celestes que deverão ser produzidos.

c) Verifique a possibilidade de fornecer os materiais para a aula seguinte: pincel e bolas de isopor proporcionais a cada planeta e corpo celeste.

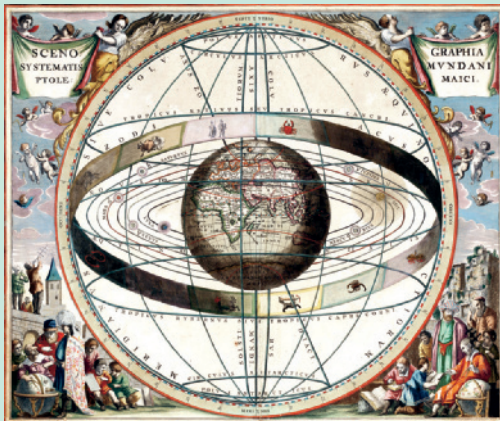
O heliocentrismo

Elaborado pelo astrônomo Nicolau Copérnico, o heliocentrismo afirmava que o Sol era o centro do Sistema Solar, e, assim, a Terra e os demais planetas giravam ao redor dele. Essa teoria não foi aceita pela Igreja e tampouco pela maioria dos cientistas, pois contrariava o geocentrismo, ideia mais aceita na época, que afirmava que o Sol e os planetas giravam em torno da Terra.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES, INGLATERRA

Fonte A

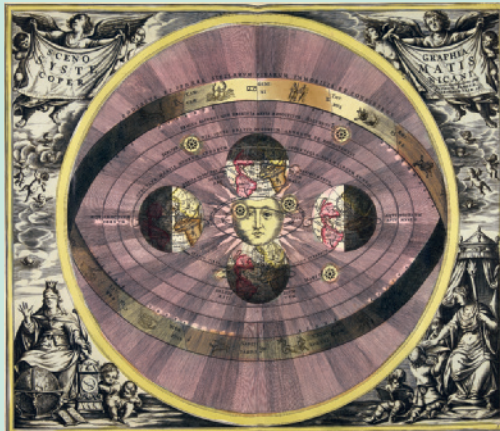


REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA MUNICIPAL DE TRENTO, ITÁLIA

Nicolau Copérnico segurando um globo terrestre e um compasso. Detalhe de gravura de Andreas Cellarius, século XVII.

Gravura de Andreas Cellarius, século XVII.

Fonte B



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA MUNICIPAL DE TRENTO, ITÁLIA

Gravura de Andreas Cellarius, século XVII.

Agora, responda à questão.

1. Qual das fontes representa o geocentrismo? E qual representa o heliocentrismo? Justifique sua resposta no caderno. **Resposta nas orientações ao professor.**

- Para realizar a atividade proposta, analise as imagens de forma conjunta com os alunos. Destaque que na fonte **A** o globo terrestre está situado ao centro e, ao seu redor, as constelações foram demonstradas pelos símbolos do zodíaco. No globo terrestre, é possível perceber os continentes europeu e africano, bem como parte da Ásia. Para além do sistema astronômico, compreende-se um fundo que mescla representações dos mundos terreno e celeste, com figuras humanas e angelicais. Já na fonte **B**, o Sol aparece ao centro e, ao seu redor, há quatro representações do globo terrestre que mostram a incidência solar nos continentes. As constelações estão retratadas de forma similar à fonte **A**. O fundo também contém cenas terrenas e celestiais.

- As gravuras apresentadas nesta página fazem parte de um atlas de autoria do cartógrafo Andreas Cellarius. Para acessar essa obra completa, digitalizada, acesse o *site* indicado.

> HARMONIA Macrocosmica. Disponível em: <http://www.rarebookroom.org/Control/gelmcs/index.html>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Resposta

1. A fonte **A** representa o geocentrismo, pois apresenta a Terra no centro do Universo, envolta por constelações e planetas. Já a fonte **B** retrata o heliocentrismo, uma vez que o Sol está representado no centro, e a Terra, girando ao seu redor.

d) Depois que as bolas de isopor estiverem prontas, pendure-as na sala de aula com barbante ou fio de *nylon*, seguindo a disposição real do nosso Sistema Solar.

- Nesta atividade prática, é importante que os alunos compreendam o conceito de heliocentrismo, identificando a função do Sol e da Terra na disposição dos corpos celestes.

• Estas páginas apresentam conteúdo voltado às expressões artísticas criadas durante o Renascimento, destacando as temáticas escolhidas pelos artistas, assim como as técnicas desenvolvidas, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI04**.

• Articule a busca renascentista por um corpo humano “perfeito” a uma discussão sobre as pressões estéticas vivenciadas ao longo do tempo, associando o tema com a experiência atual dos alunos e abordando questões ligadas a preconceitos diversos, como **gordofobia** e **capacitismo**, entre outros. Ressalte ainda na discussão que os padrões de beleza se diferenciam de acordo com a época e o lugar abordados, sendo uma construção sociocultural, que se estabelece como modelo hegemônico em determinado contexto. Caso julgue pertinente, utilize o texto a seguir para auxiliar na discussão.

[...]

Na Europa do século XVI, a relação do indivíduo com o corpo era caracterizada por um certo puritanismo e vergonha, em relação a sua aparência e sexualidade, ao mesmo tempo em que há um “culto da beleza” e uma redescoberta do nu, influenciado pelo renascimento italiano, há uma preferência pela perfeição física e espiritual. Neste período, o ideal de beleza física feminina é de um corpo mais roliço, de ancas largas e seios grandes, opondo-se ao ideal feminino da época medieval, caracterizado por um corpo estriado de ancas e de seios pequenos. No século XVI, a beleza feminina deveria, portanto, condizer com um modelo que era imposto, na maioria das vezes, pelos homens, que impunham assim de maneira implícita os seus critérios de beleza, e que continuou a impor nos séculos seguintes [...].



A arte renascentista

A arte renascentista deve ser compreendida em conjunto com os avanços científicos da época. Os pintores, arquitetos e escultores do Renascimento geralmente conheciam as novas técnicas de arte que dependiam, por exemplo, de cálculos matemáticos e de estudos de anatomia. Leia o texto.

[...] A arte renascentista é uma arte de pesquisa, de invenções, inovações e aperfeiçoamentos técnicos. Ela acompanha paralelamente as conquistas da física, da matemática, da geometria, da anatomia, da engenharia e da filosofia. [...]

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. 16. ed. São Paulo: Atual, 1994. p. 27. (Discutindo a História).

A escultura

A escultura foi uma importante manifestação artística do Renascimento. Ela era caracterizada pela harmonia de seus traços, com inspiração nos modelos da Antiguidade clássica que visavam mostrar a perfeição do corpo humano.

As esculturas geralmente eram feitas de mármore e retratavam o desejo de perfeição e o culto ao ser humano, características presentes na arte renascentista. Escultores como Ghiberti, Donatello e Michelangelo inovaram nas técnicas e deram grande expressividade aos personagens representados.

Michelangelo, por exemplo, utilizava principalmente o mármore em suas esculturas. Uma de suas principais obras, **Davi**, foi esculpida entre 1501 e 1504 e é considerada uma das mais belas obras de arte da época do Renascimento.



JON CHICA/SHUTTERSTOCK/COMGALERIA DA ACADEMIA, FLORENÇA, ITÁLIA

◀ Turistas observam a obra **Davi**, de Michelangelo, esculpida entre 1501 e 1504. Academia de Belas Artes de Florença, Itália, 2022.

92

VASCONCELOS, Naumi A. de; SUDO, Iana; SUDO, Nara. Um peso na alma: o corpo gordo e a mídia. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 4, n. 1, mar. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000100004. Acesso em: 16 jun. 2022.

> Para aprofundar seus conhecimentos sobre os impactos da gordofobia na vida das vítimas desse preconceito, leia o artigo publicado pela Sociedade Brasileira de Cirurgia Bariátrica e Metabólica.

> GORDOFOBIA e estigma da obesidade precisam ser combatidos com informação. 7 maio 2020. Disponível em: <https://www.sbcbm.org.br/gordofobia-e-estigma-da-obesidade-precisam-ser-combatidos-com-informacao/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

A música e a literatura

Os músicos renascentistas criaram novas formas e estruturas musicais e aperfeiçoaram vários instrumentos para que pudessem produzir maior variedade de sons. Temas rejeitados pela Igreja durante a Idade Média passaram a ser incorporados nas canções, assim como os instrumentos musicais — entre eles o alaúde.

▶ **A tocadora de alaúde**, de Orazio Gentileschi. Óleo sobre tela, 143,5 cm x 129 cm, c. 1612.



REPRODUÇÃO/GALERIA NACIONAL DE ARTE WASHINGTON, D.C., EUA

Na literatura, gêneros literários clássicos, como a poesia lírica e a epopeia, foram retomados e renovados pelos autores renascentistas. Destacaram-se escritores como Francesco Petrarca e Giovanni Boccaccio.

O escritor de maior destaque desse período foi Dante Alighieri, autor de **A divina comédia** (século XIV). Em uma época na qual o latim era a língua mais valorizada, ele escreveu sua obra em italiano, contribuindo para o desenvolvimento literário na Itália.



REPRODUÇÃO/CATEDRAL DE SANTA MARIA DEL FIORE FLORENÇA, ITÁLIA

▲ **A divina comédia de Dante**, de Domenico di Michelino. Óleo sobre tela, 232 cm x 290 cm, 1465.

93

- Caso julgue conveniente, comente com os alunos que a música no período do Renascimento surgiu em um contexto de mudanças graduais de concepção, pois deixou de acompanhar apenas cerimônias e celebrações religiosas para ser uma arte independente. Nesse contexto, surgiu a música profana, ou seja, a música não religiosa, e o canto coral, em oposição ao canto em uníssono, levando compositores e músicos a unir interpretações, habilidades técnicas e dramaticidade. Na música coral, por exemplo, combinou-se uma rica melodia e um equilíbrio formal de grande expressividade, preservando a inteligibilidade do texto.

- Na Idade Média, os temas sacros eram preferidos, principalmente nas pinturas. No entanto, ressalte que essa preferência ocorria entre a nobreza e o clero, pois a população em geral já contava com expressões consideradas profanas. Durante o Renascimento, os temas musicais profanos foram valorizados tanto pela burguesia em ascensão econômica quanto pelas cortes, que passaram a demandar músicas para entretenimento.

- O texto a seguir apresenta informações sobre a obra **Decameron**, de Boccaccio. Caso julgue pertinente, compartilhe as informações em sala de aula.

[...] O *Decameron* é a grande obra do escritor italiano que ganhou notoriedade tanto pela alta capacidade de contar histórias, quanto pela complexa arquitetura que sustenta a obra. O livro é uma das gran-

des faces representativas do humanismo, e traz em seu gigantesco conteúdo histórias dos mais diversos gêneros e temáticas [...] que variam quanto ao comportamento humano, ou seja, vão do mais mundano ao mais sublime. [...]

Frente a essa estrutura narrativa complexa, os críticos têm definido o *Decameron*

como a “epopeia da classe burguesa” [...] na medida em que seu autor seria igualmente um representante desse reduto social; e ao mesmo tempo, uma “epopeia do mundo terreno”, diferentemente da *Comédia*, de Dante, ainda que seja possível visualizar influências dantescas no livro de Boccaccio, sobretudo na estrutura. Em outros termos, o *Decameron* é o retrato de um tempo, movido por forças

sociais e históricas, pouco preocupado com a teologia do mundo do além, tão propagada pela Idade Média [...].

[...]

NEPOMUCENO, Luís André; BATISTA, Bruno Vieira. *Visões do além: as paródias do sobrenatural no Decameron*, de Boccaccio. **REVELL** – Revista de Estudos Literários da UEMS, Campo Grande, v. 2, n. 16, 2017, p. 267-270. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6117608>. Acesso em: 6 jul. 2022.

- A obra **Adoração dos Magos**, de Leonardo da Vinci, mostra como se traçavam as linhas para inserir a técnica de perspectiva e o estabelecimento do ponto de fuga. Nesse contexto, a arte tornou-se mais fundamentada nos princípios matemáticos, assim como outras áreas de conhecimento.

- O texto a seguir traz informações sobre a técnica da perspectiva. Caso julgue pertinente, compartilhe as informações em sala de aula.

Perspectiva. Técnica de representação, numa superfície plana, do espaço tridimensional, baseado no uso de certos fenômenos ópticos, como a diminuição aparente no tamanho dos objetos e a convergência das linhas paralelas à medida que se distanciam do observador. A perspectiva não é absolutamente comum à arte de todos os povos e de todas as épocas. A arte pictórica dos antigos egípcios, por exemplo, embora fosse uma tradição bastante desenvolvida, não levava em conta os efeitos ópticos do afastamento. [...] A perspectiva sistemática, matematicamente fundamentada, baseada a princípio num único ponto de vista fixo e central, desenvolveu-se na Itália no início do século XV [...]. Vários nomes foram dados a esse tipo de perspectiva – geométrica, linear, matemática, óptica, renascentista ou científica –, que permaneceu como um dos fundamentos da pintura europeia até o final do século XIX. [...]

CHILVERS, Ian. Perspectiva [verbete]. **Dicionário Oxford de Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 405.

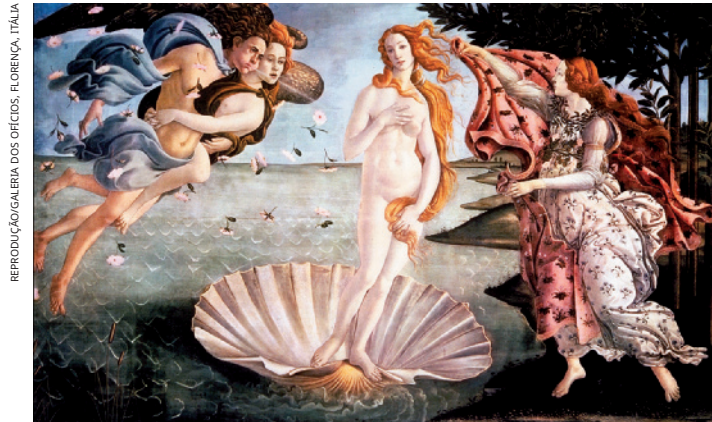
- Em relação à arquitetura, na época do Renascimento era comum que burgueses, nobres e clérigos financiassem artistas para trabalhar em obras de arte que tinham como objetivo embelezar as cidades. Esses arquitetos construíam palácios, catedrais, ca-

pelas, pontes e monumentos públicos, tendo como modelo estético e técnico a arquitetura antiga. Na arquitetura renascentista religiosa, utilizou-se o modelo centralizado de templo, semelhante a uma cruz grega ornamentada com cúpulas. Já na arquitetura profana, os nobres ordenaram a construção de palácios de grande imponência e originalidade que lhes conferiam grande *status*.

A pintura

As primeiras mudanças em relação à pintura medieval podem ser percebidas na obra de Giotto. Ao contrário dos pintores medievais, ele representava os personagens e os objetos de maneira mais natural e realista, utilizando noções de espaço e de profundidade.

Depois de Giotto, vários pintores renascentistas, como Rafael e Michelangelo, aprimoraram cada vez mais suas técnicas.



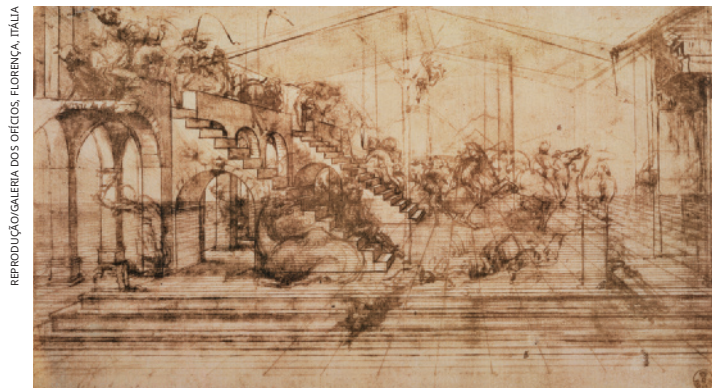
REPRODUÇÃO/GALERIA DOS OFÍCIOS, FLORENÇA, ITÁLIA

◀ **O nascimento de Vênus**, de Sandro Botticelli. Têmpera sobre tela, 172,5 cm × 278,5 cm, c. 1485. Nessa obra, o pintor representou divindades da Antiguidade clássica.

A técnica da perspectiva

A arte renascentista diferenciou-se mais ainda da arte medieval quando a técnica da perspectiva foi criada. Essa técnica, baseada em cálculos matemáticos e geométricos, permitia que os objetos da cena retratada parecessem estar em profundidades diferentes.

Para causar essa impressão aos observadores, os pintores traçavam linhas que se encontravam no chamado **ponto de fuga**.



REPRODUÇÃO/GALERIA DOS OFÍCIOS, FLORENÇA, ITÁLIA

◀ **Adoração dos Magos**, de Leonardo da Vinci, século XV.

Atividades

1. Analise as imagens a seguir e responda às questões.

Fonte A



REPRODUÇÃO/GALERIA DOS OFÍCIOS, FLORENCIA, ITÁLIA
Majestade de Todos os Santos, de Giotto. Têmpera sobre painel, 325 cm x 204 cm, c. 1310.

Fonte B



REPRODUÇÃO/PINACOTECA DE BRESCIA, MILÃO, ITÁLIA
O casamento da virgem, de Rafael. Óleo sobre painel, 170 cm x 118 cm, 1504.

a) Sobre os períodos do Renascimento italiano, copie a alternativa correta no caderno. **Resposta: A fonte A pertence ao Trecento, e a fonte B, ao Cinquecento.**

- A fonte A pertence ao Cinquecento, e a fonte B, ao Trecento.
- A fonte A pertence ao Quattrocento, e a fonte B, ao Cinquecento.
- A fonte A pertence ao Trecento, e a fonte B, ao Cinquecento.
- A fonte A pertence ao Trecento, e a fonte B, ao Quattrocento.

b) Escreva sobre algumas semelhanças e diferenças entre as duas obras.

c) Em qual das fontes, o ponto de fuga é mais perceptível? Justifique sua resposta. **Resposta: Na fonte B, é possível perceber o ponto de fuga por meio da posição da escadaria e da proporção do espaço físico em relação aos personagens retratados.**

1. b) Resposta: As duas imagens representam cenas religiosas, e os personagens são realistas. Na fonte B, porém, os personagens têm mais movimento, e o cenário apresenta maior profundidade. **95**

BNCC

• A análise de fontes proposta na atividade desta página incentiva os alunos a fruir de duas manifestações artísticas, de modo que percebam suas diferenças e analisem seu contexto de produção. Nesse sentido, a atividade favorece o trabalho com a **competência geral 3**.

• A atividade **1** pode ser utilizada para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre o conteúdo relativo ao movimento do Renascimento. Retome com os alunos a periodização do Renascimento, abordada na página **87**, e aproveite para comentar os tipos de técnicas utilizadas na produção das obras, destacando as diferenças entre o uso da têmpera e do óleo sobre tela. Para mais informações sobre as técnicas, acesse o *site* indicado a seguir.

> GLOSSÁRIO de técnicas artísticas. **UFRGS**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/napead/projetos/glossario-tecnicas-artisticas/>. Acesso em: 7 jul. 2022.

• Esta seção favorece o trabalho com a **competência geral 3**, pois incentiva os alunos a interpretar formas diversificadas de manifestações artísticas. Para enriquecer o tema abordado, você pode comentar com eles que, além das representações medievais e renascentistas, as figuras da obra **As Três Graças** também foram retratadas na Antiguidade. Aproveite também para ressaltar que a época clássica era bastante valorizada pelos pintores do Renascimento.

• Se considerar pertinente, apresente aos alunos o texto a seguir, que trata das Três Graças (ou Cárites) na mitologia da Antiguidade clássica.

[...]

CÁRITES (Graças) - Eram filhas de Zeus (Júpiter) e Hera (Juno), segundo umas versões, e de Zeus e da deusa Eurínome, segundo outras. Inspiravam as coisas boas da vida. O nome de cada uma delas varia conforme a lenda. Na *Iliada* de Homero aparece uma só Cárite, esposa do deus Hefesto, porém o mais frequente é que se enumerem três: Aglaia (o brilho e a claridade); Talia (amiga da vida); e Eufrosina (a alegria da alma).

[...]

SÉRGIO, Ricardo. Glossário dos deuses e heróis gregos.

Recanto das Letras, 31 dez.

2012. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/biografias/1791320>. Acesso em: 22 jul. 2022.

De olho na fonte

A arte medieval e a arte do Renascimento

No período Medieval, a arte era bastante marcada pela religiosidade. A intenção da maioria dos artistas era criar cenas que ressaltassem a moral cristã da época, e, por isso, as imagens medievais são marcadas pelo caráter **didático** das representações.

As imagens medievais têm aspecto bidimensional e são estáticas, sem rebuscamento, com figuras em posições frontais e sem expressões faciais bem definidas. Nelas, não havia grande preocupação com detalhes, perspectiva e técnicas mais elaboradas.

Observe, a seguir, um exemplo de imagem característica do período Medieval.

Didático: que tem a finalidade de instruir e de facilitar a aprendizagem.

Essa pintura representa três deusas da Antiguidade clássica que simbolizavam beleza, graça e generosidade. Segundo a mitologia grega, elas eram as responsáveis por inspirar alegria nas pessoas.

Essa iluminura faz parte de um manuscrito italiano do século XIV. Note que, além de imagem, essa página do manuscrito contém textos escritos.

As mulheres representadas apresentam uma aparência bastante semelhante. Elas estão usando vestes iguais, estão na mesma posição e têm o cabelo do mesmo formato.

Fonte A



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES, INGLATERRA

Observe a expressão facial das mulheres representadas. Não é possível perceber qualquer sinal de emoção ou de expressividade.

Os traços do artista não demonstram detalhes. Assim, as vestes das mulheres são retilíneas, com poucas dobras, e os dedos, pés e cotovelos, por exemplo, não apresentam articulações definidas.

Observe o caráter bidimensional da imagem.

Não é possível perceber profundidade, e há poucos recursos que indiquem volume.

As Três Graças. Iluminura em manuscrito italiano, autoria desconhecida, século XIV.

Ao longo dos séculos XIV e XV, com o advento do Renascimento, as obras de arte passaram por algumas transformações. Os artistas começaram a se preocupar, por exemplo, com a questão **estética**.

Observe a imagem a seguir e responda às questões no caderno.

Fonte B

REPRODUÇÃO/GALERIA DOS UFFICIOS, FLORENÇA, ITÁLIA



Estética: equilíbrio de cores e formas.

◀ Detalhe da obra **Primavera**, de Botticelli, do século XV, em que estão representadas as Três Graças.

Agora é a sua vez! Respostas nas **orientações ao professor**.

1. Descreva a fonte **B**, conforme foi feito com a fonte **A** na página anterior.
2. Compare as fontes **A** e **B**, apontando duas semelhanças entre elas.
3. Observe alguns aspectos dessas imagens: técnica, traços do artista, expressividade, dimensão e profundidade. Agora, cite três diferenças entre as imagens que envolvam alguns desses aspectos.
4. Após analisar a fonte **B**, elabore um breve texto explicando algumas das características do movimento renascentista presentes nessa pintura.

- Na atividade **1**, auxilie os alunos na percepção de elementos, como as expressões faciais e corporais das figuras humanas, o movimento das túnicas usadas por elas, o uso de detalhes realistas, além da noção de profundidade, com as três mulheres destacadas em contraposição ao fundo da imagem.

- A atividade **2** pode ser utilizada para reforçar que, apesar da temática semelhante, os estilos e técnicas aplicados na arte medieval e na arte renascentista são bastante distintos.

- As atividades **3** e **4** visam promover reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre as obras analisadas, destacando a diversidade de técnicas e as diferentes intenções dos artistas.

Respostas

1. A fonte **B** mostra três figuras femininas representadas de formas diferentes, cada uma com penteado e roupas distintas. Elas apresentam expressões faciais que podem ser identificadas por meio dos traços detalhistas do artista. Além disso, a imagem expressa noções de movimento e profundidade.

2. As duas fontes retratam figuras femininas e, em ambas, elas aparecem utilizando vestes semelhantes.

3. Os alunos devem perceber que, na obra medieval, não existem imagens de fundo e as mulheres foram representadas uma ao lado da outra, com poucos detalhes, sem expressividade e noções de profundidade, e com fisionomias bem semelhantes entre si. Já na obra renascentista, existe a ideia de profundidade e expressividade, além das imagens de fundo, e as mulheres formam um círculo, sendo que cada uma delas foi representada em detalhes.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos citem os detalhes das personagens retratadas, a utilização de noções de espaço e profundidade e o realismo na representação do corpo humano.

- Leia para os alunos o texto a seguir, que aborda alguns aspectos da vida de Leonardo da Vinci.

Cientista, artista, mestre do Renascimento, Leonardo da Vinci (Anchiano, 15 de abril de 1452 – Amboise, 2 de maio de 1519) abriu horizontes do conhecimento. Pesquisou e criou sem limites – de máquinas voadoras à anatomia humana. Estudou o céu e a terra. Dedicou-se às conexões entre a arte e as ciências da natureza. Passados 500 anos do seu falecimento, as contribuições de Leonardo não cessam de atingir o homem contemporâneo.

[...]

Pesquisas recentes enfatizam que seus cadernos e anotações não levam a um sistema fechado, mas documentam uma investigação experimental sempre nova e insatisfeita. Leonardo expressa sua vocação universal ao desenvolver temas e processos criativos, envolvendo a pintura, a arquitetura, artefatos para produções teatrais e interpretações musicais, cartografia e tecnologias voltadas às mais diversas atividades do ser humano.

Desse modo, suas criações projetam emergências que se conectam ao homem contemporâneo. Trata-se de denso universo, incluindo reflexões sobre a cidade ideal, saneamento, saúde, energia, máquinas, mobilidade e revitalização urbana. Seu ateliê-laboratório, ou fábrica de ideias, transforma-se em plataforma para observar e pesquisar a natureza. Possibilita avançar, nas interfaces de arte e ciência, nas várias áreas do conhecimento. Traça simultaneamente caminhos para a visão do homem conectado à criatividade e à sensibilidade estética. Projeta a importância, cada vez maior, do conhecimento da arte e de sua história.

[...]

AJZENBERG, Elza. Da Vinci e a busca do conhecimento. **Revista USP**, n. 122, 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/revistausp/revista-usp-122-arte/>. Acesso em: 16 jun. 2022.



Leonardo da Vinci: um gênio renascentista

Considerado um dos maiores gênios da humanidade, Leonardo da Vinci foi um dos mais importantes artistas do Renascimento e também um grande cientista.

Nascido na cidade italiana de Vinci, em 1452, Leonardo foi, desde pequeno, um apreciador da natureza e das artes. Além de criar novas técnicas de pintura, como o ***sfumato***, ele tinha conhecimentos de arquitetura, engenharia, escultura, música, matemática e anatomia.

Sfumato: técnica de pintura que dá efeito “esfumado” em traços e linhas.

Dama com arminho, de Leonardo da Vinci. Óleo e têmpera sobre painel, 54,8 cm x 40,3 cm, c. 1490.



REPRODUÇÃO/MUSEU CZARTORSKI, CRACÓVIA, POLÓNIA

Estudos de anatomia e invenções

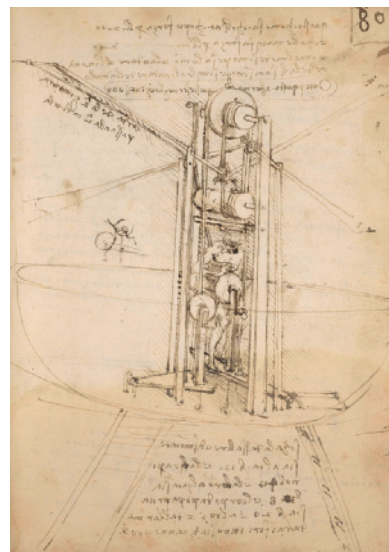
Da Vinci também fazia muitos estudos em seus cadernos de anotação. Além de desenhar detalhes do corpo humano, ele fez esboços de diversas máquinas e equipamentos, alguns dos quais somente foram construídos séculos após sua morte.

REPRODUÇÃO/COLEÇÃO REAL, PALÁCIO DE BUCKINGHAM, LONDRES, INGLATERRA



Estudo dos músculos do ombro, braço e pescoço, de Leonardo da Vinci, 1510.

REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA DO INSTITUTO DA FRANÇA, PARIS



Estudo de máquina voadora, de Leonardo da Vinci, 1487.

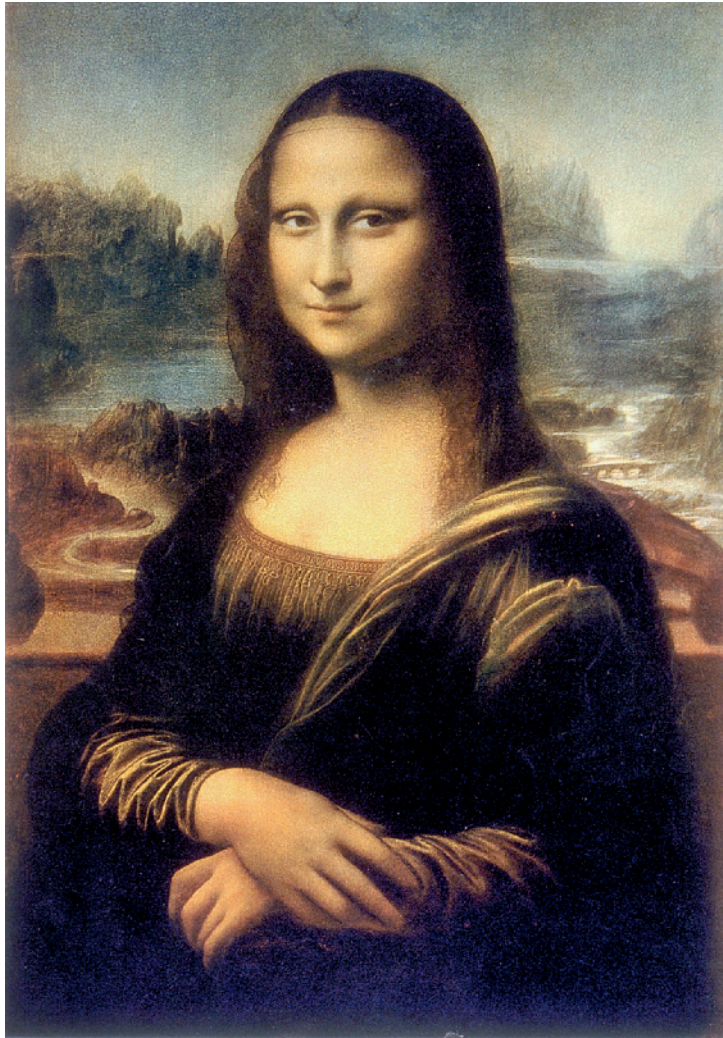
A Mona Lisa

Leonardo da Vinci pintou várias obras que são admiradas até hoje por sua beleza e qualidade técnica. A mais conhecida delas é a **Mona Lisa**, feita entre 1503 e 1506.

Nessa obra, é possível identificar algumas das principais características da pintura renascentista, como o uso de tinta a óleo, a riqueza de detalhes e a busca por retratar os objetos e as pessoas de maneira natural e realista.

Conheça, a seguir, algumas informações sobre essa pintura.

REPRODUÇÃO MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA



Mona Lisa, de Leonardo da Vinci. Óleo sobre painel, 77 cm x 53 cm, 1503-1506.

No fundo dessa pintura, Da Vinci utilizou a técnica da **perspectiva aérea**, uma grande novidade para a época.

Mona Lisa foi retratada **sem sobancelhas**, como era costume entre as mulheres na época renascentista.

A técnica do **sfumato** pode ser bem percebida nos cantos dos olhos e da boca de **Mona Lisa**.

Os cantos da boca de **Mona Lisa** são indefinidos, por isso se diz que ela tem um “**sorriso enigmático**”.

A importância dos **detalhes** para a pintura renascentista pode ser verificada nos bordados do vestido e nas dobras dos tecidos.

BNCC

- A análise da obra **Mona Lisa**, apresentada nesta página, reforça o desenvolvimento da **competência geral 3** e da **competência específica de História 3**, ao propor a análise e valorização da obra a partir de elementos iconográficos e históricos.

- Peça aos alunos que leiam os boxes e identifiquem na pintura cada elemento descrito, como a técnica da perspectiva, o *sfumato*, o sorriso enigmático da personagem e a riqueza de detalhes da obra. Incentive também o desenvolvimento do senso estético e do trabalho de análise de fontes imagéticas, sendo que este último pode ser complementado, se julgar interessante, com outras representações da obra **Mona Lisa** elaboradas em diferentes épocas, por artistas como Fernando Botero, Andy Warhol e pelo cartunista Mauricio de Sousa.

- Apresente aos alunos as informações do texto a seguir, que explicam a técnica da perspectiva aérea.

Na pintura e no desenho, Da Vinci explorava a diversidade da natureza. Usava sombras para dar às coisas aparência tridimensional. Não usava contornos.

Os gestos e as expressões das figuras de Da Vinci transmitem emoções verdadeiras.

Ele usava a perspectiva aérea, ou atmosférica, técnica que dava ao fundo um aspecto impreciso e empalidecido, para parecer distante.

MÜHLBERGER, Richard. **O que faz de um Da Vinci um Da Vinci?** Tradução: Valentina Fraiz-Grijalba. São Paulo: Cosac & Naify, 2000. p. 48.

• Ao trabalhar com pesquisas e descobertas científicas sobre a **Mona Lisa**, o conteúdo da página apresenta discussões a respeito de fatos históricos embasados pelo **método científico**, promovendo o desenvolvimento das **competências gerais 1 e 2**.

• Observe com os alunos a fotografia da ponte Gobbo e oriente-os a retomar a pintura da página **99**, para tentar identificar essa estrutura arquitetônica no plano de fundo da imagem.

• Compartilhe com eles as informações a seguir.

[...]

“Estudos realizados em icnofósseis (traços fósseis de vestígios de seres vivos antigos) mostraram que as mesmas formas em pedra foram estudadas e reproduzidas por Leonardo no Leicester Codex”, disse Carla [Glori] à agência Ansa, na semana passada.

Codex Leicester é um livro [...] onde foram compilados pelos historiadores, textos e desenhos produzidos por Leonardo da Vinci entre 1508 e 1510.

“Recebi a confirmação de paleontólogos de que os icnofósseis típicos da cidade de Pierfrancesco são encontrados em Bobbio, facilmente acessíveis por Leonardo”, acrescentou Carla [Glori].

[...]

IDENTIDADE de Mona Lisa está errada, de acordo com estudo que usou o plano de fundo. **Jornal Ciência**, 3 maio 2022. Disponível em: <https://www.jornalciencia.com/identidade-de-mona-lisa-esta-errada-de-acordo-com-estudo-que-usou-o-plano-de-fundo/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

Quem foi Mona Lisa?

Ao longo do tempo, vários pesquisadores levantaram hipóteses sobre a identidade da pessoa retratada na pintura **Mona Lisa**, assim como o cenário dessa obra de arte.

Até pouco tempo atrás, a hipótese mais aceita era a de que a pessoa retratada seria Lisa Gherardini, esposa de Francesco del Giocondo, um comerciante italiano. Em relação ao cenário, acreditava-se ser a região da Toscana.

Porém, pesquisas feitas pela historiadora Carla Glori indicam que **Mona Lisa** é um retrato de Bianca Giovanna Sforza, esposa do comandante militar Galeazzo Sanseverino. O local que inspirou o cenário da pintura seria a cidade de Bobbio, na Itália. A historiadora aponta vários elementos do cenário que condizem com a paisagem de Bobbio, entre eles a ponte Gobbo.

A hipótese de Carla Glori foi reforçada a partir de modelos 3D da arquitetura de Bobbio, além do resultado de estudos científicos, publicados em 2022, que identificaram que Leonardo da Vinci esteve em uma cidade muito próxima de Bobbio, chamada Pierfrancesco, local onde realizou estudos de **Paleontologia**.

Leia o texto a seguir.

[...]

Isso mudaria completamente o entendimento da obra, necessitando reescrever os livros de arte e afirmações sobre a identidade de **Mona Lisa**, de acordo com o jornal espanhol **La Vanguardia**.

[...]

IDENTIDADE de Mona Lisa está errada, de acordo com estudo que usou o plano de fundo. **Jornal Ciência**, 3 maio 2022. Disponível em: <https://www.jornalciencia.com/identidade-de-mona-lisa-esta-errada-de-acordo-com-estudo-que-usou-o-plano-de-fundo/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

Paleontologia: ciência que estuda os fósseis de seres vivos.

Ponte Gobbo, em Bobbio, Itália, 2022.



Atividades

1. Resposta: As pesquisas de Carla Glori indicam que o conhecimento histórico não é algo acabado, definitivo. Ele pode transformar-se com base em novas pesquisas e na descoberta de novas fontes de estudo.

1. O que as pesquisas sobre a obra **Mona Lisa**, feitas pela historiadora Carla Glori, indicam a respeito da construção do conhecimento histórico?
2. Leia o texto, observe a imagem e responda às questões a seguir.

[...] As **interfaces** entre arte e ciência são visíveis na obra **A Virgem dos rochedos**. São duas versões. A primeira, finalizada em 1486, hoje no Louvre, é um importante exemplo de como Da Vinci usou seus conhecimentos científicos para enriquecer sua arte. O objeto da pintura é tanto a Virgem quanto o rochedo, reproduzido com precisão **geológica**. A visão é, ao mesmo tempo, real e imaginária, ou criativa. Há um simbolismo alcançado pela colocação dos personagens – a Virgem, São João e o anjo, entre os quais insere-se o Menino Jesus, cujo corpo iluminado torna-se fundamental para o gesto da bênção. A luz do grupo sagrado e a luz natural que passa entre os rochedos do fundo, somada ao *sfumato*, plenamente conseguido, potencializam o efeito simbólico do mistério.



REPRODUÇÃO/MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

^ **A Virgem dos rochedos**, de Leonardo da Vinci. Óleo sobre tela, 199 cm × 122 cm, c. 1486.

[...]

AJZENBERG, Elza. Da Vinci e a busca do conhecimento. **Revista USP**, n. 122, 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/revistausp/revista-usp-122-arte/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

Geológica: relativo à Geologia, ciência que estuda a estrutura e a formação do planeta Terra.

Interface: interação.

2. a) Resposta: Porque Da Vinci usou seus conhecimentos científicos para representar o rochedo e técnicas artísticas para representar os personagens e a luz que incide sobre eles.

- a) Por que a autora do texto afirma que a obra **A Virgem dos rochedos** representa interações entre arte e ciência?
- b) O que é *sfumato*? Resposta: É uma técnica de pintura que dá efeito “esfumado” em traços e linhas.

- Na atividade **1**, ressalte a importância do desenvolvimento dos **métodos científicos** e das descobertas de novas técnicas de pesquisa para a construção do conhecimento histórico.
- Para realizar a atividade **2** com os alunos, oriente-os a observar atentamente a obra de Da Vinci e mostre a eles a noção de perspectiva empregada pelo artista, que evidencia os personagens em um plano mais próximo e uma paisagem de rochas mais ao fundo. As figuras foram representadas segundo uma noção realista e retratam personagens bíblicos: a Virgem Maria se situa ao centro, com uma túnica azul, enquanto segura Jesus, do lado esquerdo da obra, e, ao lado direito da pintura, encontram-se o anjo Uriel e João Batista.



Mulheres renascentistas

• Ao discutir com os alunos o papel das mulheres no contexto histórico do Renascimento, comente que elas não tinham os mesmos direitos e liberdades que os homens. Nesse contexto, ainda que as mulheres pobres e camponesas trabalhassem para o sustento da família, era preciso viver de acordo com as demandas de seus maridos e pais. Já as mulheres de famílias ricas e nobres eram, geralmente, submetidas a casamentos de cunho político, visando ao aumento de riquezas e poder das famílias, sendo proibidas de exercer atividades remuneradas. Aproveite essa discussão para problematizar com os alunos a discriminação vivenciada pelas mulheres ao longo dos diversos períodos históricos e explique que, hoje em dia, esse tipo de situação discriminatória é conhecido como **sexismo**, ou seja, a imposição de padrões socialmente estabelecidos e conservadores de acordo com o gênero.

Durante o período do Renascimento na Europa, as mulheres ainda eram consideradas submissas aos homens. Para que fossem reconhecidas e respeitadas, elas tinham que romper os padrões de sua época, que não aceitavam que mulheres tivessem destaque no campo das ciências e das artes.

Vamos conhecer alguns exemplos de mulheres que se destacaram na pintura durante o Renascimento italiano.

Plautilla Nelli

Plautilla Nelli (1524-1588) nasceu em Florença, Itália. Ela era freira e atuou como orientadora de outras freiras em uma oficina de arte no convento Santa Catarina de Siena. Produziu desenhos, pinturas e iluminuras, principalmente com tema religioso. Entre suas obras estão **Pentecostes** (1554), **Santa Catarina com lírios** (c. 1550) e **A Última Ceia** (c. 1570).

REPRODUÇÃO/GALERIA DOS UFFICIOS, FLORENÇA, ITÁLIA



↑ **Santa Catarina com lírios**, de Plautilla Nelli. Óleo sobre madeira, 38 cm × 37,5 cm, c. 1550.

Pentecostes, de Plautilla Nelli. > Óleo sobre tela, 1554.



REPRODUÇÃO/BASILICA DE SÃO DOMINGOS, PERÚCIA, ITÁLIA

Sofonisba Anguissola

Sofonisba Anguissola (c. 1532-1625) nasceu em Cremona, Itália. A artista pintou autorretratos e as pessoas de sua família. Foi contratada como pintora oficial da família real da Espanha, realizando vários retratos oficiais da Corte espanhola.

Ela também dedicou-se a pinturas com temas religiosos. Algumas de suas obras são **A partida de xadrez** (1555), **Autorretrato num cavalete** (c. 1556) e **Retrato com pai, irmão e irmã** (1559).



REPRODUÇÃO/MUSEU NIVAGGARD, NIVA, DINAMARCA

Retrato com pai, irmão e irmã da artista, de Sofonisba Anguissola. Óleo sobre tela, 157 cm x 122 cm, 1559.

Lavinia Fontana

Lavinia Fontana (1552-1614) nasceu em Bolonha, Itália. Ela estudou técnicas artísticas com seu pai, o pintor Prospero Fontana (1512-1597).

Entre os temas pintados por Lavinia estavam famílias da nobreza italiana, cenas religiosas e cenas da mitologia greco-romana. Algumas de suas pinturas são **Autorretrato tocando a espineta** (1577), **Retrato de uma nobre dama** (c. 1580) e **Retrato de Bianca Degli Utili Maselli com seus seis filhos** (c. 1605).



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

Retrato de Bianca Degli Utili Maselli com seus seis filhos, de Lavinia Fontana. Óleo sobre tela, 99 cm x 133,3 cm, c. 1605.

- Caso julgue pertinente, compartilhe o texto a seguir em sala de aula.

[...] Sofonisba e Lavinia conquistaram seu espaço e expressaram suas habilidades, envolvendo-se em uma esfera predominantemente masculina, onde a figura feminina era representada como objeto de desejo e não como promotora de cultura, incorporada a uma sociedade que considerava a mulher como reprodutora de filhos e não de arte, destinada a realizar exclusivamente atividades domésticas. Pois o mundo, visto através dos olhos dos homens, desacreditava da capacidade da mulher de criar e dispor de habilidades manuais além do bordado. Estas mulheres conseguiram ultrapassar barreiras, mesmo sendo impedidas de pintar o nu como instrumento de estudo, e privadas de participar de debates intelectuais nas academias, além de serem consideradas excêntricas.

[...]

CREMASCO, Renata Lima. As mulheres invisíveis na arte renascentista. In: ANPUH-BRASIL, SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30. **Anais** [...]. Recife, 2019. p. 5-6. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1552008256_ARQUIVO_ResumocompletoANPUH.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

- Ao explorar a relação entre o contexto mercantil e a expansão renascentista, é possível trabalhar a **competência específica de História 5**, que propõe compreender o movimento das populações e mercadorias no tempo e no espaço. As cidades italianas tinham um intenso fluxo de circulação de pessoas e mercadorias, pois eram as rotas de passagem entre o Ocidente e o Oriente.

- Reforce com os alunos que o acesso à educação nessa época era um privilégio masculino, uma vez que somente meninos podiam frequentar as escolas. As meninas recebiam instruções sobre como atuar no ambiente doméstico, aprendendo a cozinhar e bordar, atividades consideradas fundamentais para que pudessem obter sucesso no matrimônio e, por conseguinte, na vida materna.



O cotidiano nas cidades italianas

No período Renascentista, as cidades italianas estavam tornando-se maiores e mais movimentadas. Pequenos agricultores deixavam suas atividades no campo e passavam a viver nas cidades, realizando comércio ou prestando serviços em lojas e oficinas.

Nessas cidades, havia mercados, igrejas e praças, nas quais eram apresentados diferentes eventos e espetáculos. Aconteciam muitas festas e diversões nas ruas das cidades italianas. Carnavais, procissões e espetáculos esportivos, como corridas de cavalos e lutas, ocorriam em diferentes épocas do ano.

Durante esses eventos, as pessoas usavam seus trajes mais bonitos e enfeitavam ruas e casas com tecidos coloridos, bandeiras e flores.



↑
Atores da Commedia dell'Arte em uma carroça na praça da cidade, de Jan Miel.
Óleo sobre tela, 55,1 cm x 80 cm, 1640.

A educação nas cidades italianas

Em algumas cidades italianas, havia escolas que geralmente eram frequentadas apenas pelas pessoas de famílias ricas. Os alunos dessas escolas, além de praticar esportes como natação e hipismo, aprendiam literatura clássica, matemática, política e boas maneiras, ou seja, os modos de falar, ouvir, comer, vestir-se e portar-se em locais públicos.

A importância da religião

A religiosidade fazia parte da vida das pessoas durante o Renascimento. Havia igrejas nas cidades e também na área rural. Nas casas, geralmente havia oratórios, em que as pessoas acendiam velas e cultuavam os santos católicos.

As cidades de Veneza e Florença

Na época renascentista, Florença era uma das maiores cidades europeias, com cerca de 60 mil habitantes. A cidade era cercada por muralhas e tinha grandes portões de madeira, que eram vigiados dia e noite por sentinelas armadas. Essas sentinelas controlavam a entrada e a saída das pessoas e das mercadorias vindas de outros lugares da Itália e também de diferentes regiões do mundo. Em suas ruas, havia muitas lojas, oficinas e também igrejas e palácios.

Assim como Florença, Veneza era uma cidade agitada. Por ser cortada por canais, era comum que o transporte de pessoas fosse feito em pequenas embarcações chamadas gôndolas. A cidade recebia muitos visitantes, que passeavam em gôndolas especiais, muitas delas cobertas e manobradas por gondoleiros.

Catedral de Santa Maria del Fiore, inaugurada no século XV. Florença, Itália, 2020.



CATERINA BELOVA / SHUTTERSTOCK.COM

- Comente que a efervescência artística observada no Renascimento impactou também a arquitetura e o pensamento sobre as cidades como espaços públicos. Muitos teóricos do período utilizavam seus conhecimentos sobre geometria, matemática e arte para elaborar propostas de cidades planejadas “ideais”, inspiradas pela Antiguidade clássica, conforme explica o texto a seguir.

[...] o período chamado de Renascimento representa um momento de crise e de reformulação das noções ao redor da cidade em relação a uma longa tradição anterior. Embora se remetendo continuamente às ideias elaboradas na antiguidade e na tradição cristã, os autores dessa época consideram o fenômeno urbano focando nos aspectos e exigências concretas – técnicas, científicas e nos novos conhecimentos geográficos – que a civilização da época evidenciava, introduzindo fatores especificamente modernos e menos considerados no mundo antigo.

[...]

ABREU E LIMA, Fellipe de Andrade. **A ideia de cidade no Renascimento**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – USP, São Paulo, 2012, p. 6. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-19022013-151933/publico/tese_felipeandrade_original.pdf. Acesso em: 8 jul. 2022.

• Ao tratar da difusão do Renascimento na Europa, é importante destacar que, embora houvesse semelhanças entre os movimentos ocorridos nas cidades italianas e nos demais países, eles apresentavam traços distintos e que as mudanças no padrão de produzir literatura e arte na época ganharam cada vez mais repercussão. Por isso, é necessário comparar a expansão renascentista em diferentes espaços, atendendo assim à **competência específica de Ciências Humanas 5**.

• Comente com os alunos que é comum a afirmação de que a tinta a óleo foi inventada por Jan Van Eyck, na época do Renascimento. Porém, achados arqueológicos de 2008, na região do Afeganistão, indicaram que algumas pinturas de lá, datadas do século VII, foram feitas com uma espécie de tinta a óleo, provavelmente extraída de nozes ou papoulas. De qualquer modo, o pigmento produzido por Van Eyck, feito a partir da mistura de óleo de linhaça e amêndoa, foi inovador na Europa renascentista. Sobre esse assunto, leia o texto a seguir.

[...] Na época, a têmpera predominava, na qual os pigmentos naturais, moídos e pulverizados, eram misturados à clara de ovo para atribuir a textura líquida que possibilitava a aplicação na superfície a ser pintada. A clara de ovo acabava por secar com rapidez, impossibilitando a um pintor como Jan Van Eyck a dedicar tempo a todas as minúcias que pretendia. O artista realizou testes com outras bases líquidas e obteve, na mistura com óleo de linhaça e amêndoa, a textura ideal. Conseguiu, a partir dela, trabalhar detalhe por detalhe das superfícies e adicionar um tom avulzado e certa transparência nas camadas. Suas obras foram especialmente recebidas pela comunidade artística da



O Renascimento em outras regiões da Europa

As ideias renascentistas propagaram-se por diferentes regiões da Europa, porém, em cada lugar, elas apresentaram características próprias.

Flandres

Durante o Renascimento, a pintura foi uma das principais manifestações artísticas em Flandres, região da atual Bélgica. Os flamengos, como eram chamados os habitantes dessa região, pintaram muitas cenas do cotidiano familiar, as quais retratavam a riqueza dos palácios de banqueiros e comerciantes burgueses. Também pintavam cenas com temas religiosos.

Os flamengos foram os introdutores da tinta a óleo na Europa. Essa técnica, que conferia mais vivacidade às pinturas, abriu novas possibilidades artísticas e influenciou muitos artistas europeus. Entre os pintores flamengos mais conhecidos estão Jan Van Eyck (1390-1441) e Quentin Matsys (1466-1530).

REPRODUÇÃO/MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA



◀ **Santa Maria Madalena**, de Quentin Matsys. Óleo sobre painel, 85 cm x 79 cm, c. 1525.

106

época, que se surpreendeu e passou a adotar prontamente o uso dos óleos para o preparo dos pigmentos. [...]

LOUISE, Victoria. Jan Van Eyck. **DASartes**, 99, 24 ago. 2020. Disponível em: <https://dasartes.com.br/materias/jan-van-eyck/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

França

Os franceses destacaram-se nas mais diferentes manifestações artísticas renascentistas, como a pintura, a escultura e a arquitetura. A atuação dos mecenas foi muito importante na França, pois eles financiaram o trabalho de pintores e também de humanistas, linguistas, poetas e arquitetos.

Na literatura, destacou-se François Rabelais (c. 1490-1553), autor de **Gargântua e Pantagruel**. Nessa série de livros, dividida em cinco volumes, Rabelais utiliza-se das imagens de dois gigantes medievais fabulosos, famosos pela sua força e grande apetite, buscando valorizar os aspectos naturais e corporais da existência humana. Rabelais defende a liberdade individual por meio de uma única regra moral: “Faze o que tu queres”.

Frontispício do volume **Pantagruel**, de François Rabelais, 1538.



REPRODUÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Espanha

As primeiras manifestações do Renascimento espanhol datam principalmente do início do século XVI. A grande marca do Renascimento na Espanha é a forte religiosidade presente nas pinturas e esculturas da época.

Na literatura, uma das obras mais conhecidas do Renascimento espanhol é **Dom Quixote de La Mancha**, do escritor Miguel de Cervantes (1547-1616). O livro conta as aventuras fantasiosas de um cavaleiro medieval, parodiando os romances de cavalaria como forma de criticar a sociedade espanhola da época, considerada atrasada e ainda feudal.

Esta imagem representa Dom Quixote, à direita, e seu companheiro Sancho Pança. Gravura de E. Vela, século XIX.



E. VELA/COLEÇÃO PARTICULAR

Sugestão de atividade

Painel renascentista

Proponha aos alunos uma atividade artística, a partir das orientações a seguir.

a) Oriente os alunos a se organizar em seis grupos e escolher uma das regiões onde se desenvolveu o Renascimento: Itália, Flandres, França, Espanha, Portugal e Alemanha.

b) Com base nas obras estudadas no capítulo e em pesquisas extras, os alunos deverão criar um painel com releituras das obras renascentistas características da região escolhida. Eles podem montar um painel por região ou dividir o mesmo painel em seções diferentes.

c) Caso julgue interessante, forneça materiais diversos, como tintas, pincéis, giz de cera, lápis de cor e até papéis coloridos.

d) Oriente-os a pesquisar e selecionar as obras que serão representadas no painel, inserindo, se possível, o artista e o ano de produção das obras originais usadas para embasar as releituras.

O objetivo da proposta é, além de entender a história do Renascimento, incentivar a criatividade, de modo que os alunos participem efetivamente de práticas diversificadas de produção artístico-cultural, desenvolvendo, assim, aspectos da **competência geral 3**.

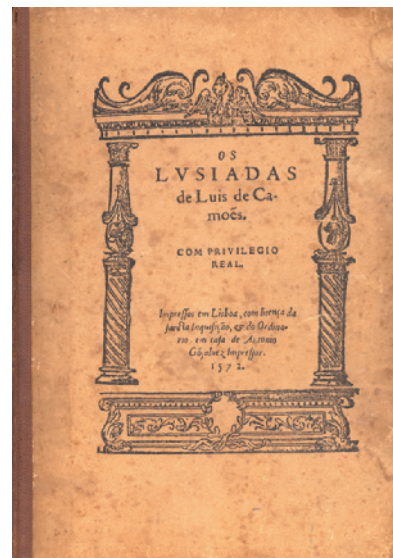
• Em 1572, foi publicada, na cidade de Lisboa, uma das principais obras da literatura portuguesa: **Os Lusíadas**, um poema épico, escrito por Luís Vaz de Camões, que narra vários acontecimentos ligados à história do povo português, sendo o principal deles a viagem de Vasco da Gama às Índias, em 1497. Por causa de sua temática, **Os Lusíadas** é utilizado por historiadores como fonte para o estudo da sociedade portuguesa do século XVI, pois, assim como outras obras literárias, tem grande valor histórico.

Portugal

O Renascimento português desenvolveu-se no início do século XVI. Em Portugal, as principais manifestações renascentistas ocorreram na literatura e no teatro. O principal nome da literatura portuguesa desse período foi Luís Vaz de Camões (1525-1580), autor de **Os Lusíadas**. Nessa obra, Camões narra a descoberta do caminho marítimo para as Índias por Vasco da Gama.

No teatro, o principal expoente foi Gil Vicente (1465-1536), autor de peças como o **Auto da barca do inferno**, o **Auto das almas** e **A farsa de Inês Pereira**.

Frontispício da obra **Os Lusíadas**, de Camões, 1572. >



REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

Alemanha

Quando houve a difusão dos ideais renascentistas e humanistas na Alemanha, no final do século XV e início do XVI, a região estava sob o impacto da Reforma Protestante liderada por Martinho Lutero, que criticava os abusos da Igreja católica.

Nesse contexto conturbado, os ideais renascentistas influenciaram, principalmente, a produção artística, em que se destacaram as obras de Albrecht Dürer (1471-1528) e Hans Holbein (1497-1543). Suas gravuras e pinturas receberam influência da Renascença italiana, mas apresentavam também características propriamente germânicas, geralmente abordando temas religiosos de maneira sombria.

Apocalipse com figuras, de Albrecht Dürer. Gravura, 1498. >



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA HOUGHTON, UNIVERSIDADE HARVARD, CAMBRIDGE, EUA

Atividades

2. Resposta: Invenção da prensa móvel, a noção de que a Terra gira em torno do Sol e avanços nas técnicas de navegação. Além disso, ocorreram grandes progressos em Anatomia, Medicina, Astronomia e Matemática.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. O que é um mecenas? Qual sua importância no Renascimento?

Resposta nas **orientações ao professor**.

2. Cite algumas inovações científicas da época do Renascimento.

3. O que é heliocentrismo? Resposta: Uma teoria elaborada pelo astrônomo Nicolau Copérnico, a qual afirmava que o Sol era o centro do Sistema Solar, e, assim, a Terra e os demais planetas giravam ao redor dele.

4. Em que outras regiões da Europa, além da Itália, houve manifestações do Renascimento? Descreva as características do Renascimento em uma dessas regiões.

Resposta nas **orientações ao professor**.

5. Leia o texto, observe a imagem e responda às questões a seguir.

[...] A temática deste retrato de grupo é curiosa, pois representa um momento de intimidade e lazer das irmãs, ao mesmo tempo em que revela o ambiente intelectual em que elas viviam. Ao representar um jogo de xadrez – que nessa época se restringia aos ambientes de corte e aristocracia e, em larga medida, ao sexo masculino – Sofonisba também demonstra que ela e suas irmãs dominavam esse jogo. [...]

HARGRAVE, Isabel. Sofonisba Anguissola (1532/38-1625): uma pintora italiana no renascimento espanhol. In: EHA - ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE - UNICAMP, 6. Anais [...]. Campinas: Unicamp, 2010. p. 213. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2010/isabel_hargrave.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.



REPRODUÇÃO/MUSEU NACIONAL, POSNÂNIA, POLÔNIA

5. a) Resposta: Ela foi uma artista do Renascimento italiano. Em seu contexto histórico, as mulheres eram consideradas submissas aos homens. Muitas mulheres foram reconhecidas e respeitadas, mesmo rompendo com o que se considerava como padrões ideais da época, que não aceitavam que mulheres tivessem destaque no campo das ciências e das artes.

◀ **A partida de xadrez**, de Sofonisba Anguissola. Óleo sobre tela, 72 cm x 97 cm, 1555.

a) Quem foi Sofonisba Anguissola e como as mulheres eram consideradas no contexto histórico em que ela viveu?

b) De acordo com o texto, o que a pintura **A partida de xadrez** demonstra sobre a postura de Sofonisba perante a sociedade em que vivia?

c) Analise a pintura e escreva um texto sobre quais aspectos da arte renascentista podem ser percebidos nessa obra. Resposta nas **orientações ao professor**.

5. b) Resposta: A pintura demonstra uma postura contestadora de Sofonisba, visto que ela retratou mulheres jogando xadrez, considerado um jogo restrito ao sexo masculino.

109

BNCC

• As atividades propostas retomam as discussões sobre o contexto de desenvolvimento do Renascimento e do humanismo, contemplando a habilidade **EF07HI04**.

• As atividades de **1 a 5** podem ser utilizadas para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre os conteúdos abordados no capítulo, verificando a necessidade de retomar conceitos.

• As atividades **2 e 3** resgatam as discussões sobre o Renascimento científico e podem ser usadas para explorar mudanças e permanências ao longo da História, bem como para discutir sobre a mutabilidade do conhecimento científico.

• Na atividade **3**, cabe destacar aos alunos que a teoria do heliocentrismo não foi admitida pela Igreja nem pela maioria dos cientistas, pois contrariava o geocentrismo, suposição mais aceita na época, que afirmava que o Sol e os planetas giravam em torno da Terra.

• As atividades **4 e 5** podem ser aproveitadas para discutir as particularidades dos movimentos renascentistas, além dos limites da Itália, e, no caso específico da atividade **5**, para retomar as discussões sobre o papel das mulheres no período estudado.

Respostas

1. Era um benfeitor das artes e da cultura, que apoiava artistas que expressavam valores novos em suas obras. Eles foram importantes pois patrocinavam artistas que contribuíram para o Renascimento.

4. Além da Itália, onde o Renascimento se desenvolveu em várias linguagens artísticas, ocorreram movimentos renascentistas em outras partes da Europa. Em Flandres, foi

caracterizado pelas pinturas que retratavam cenas do cotidiano e pelo aprimoramento da tinta a óleo. Na França, houve expressões artísticas na pintura, escultura e arquitetura, mas também na literatura e na filosofia. Já na Espanha, o movimento foi marcado pela produção de pinturas e esculturas com temática religiosa e pela obra literária **Dom Quixote de La Mancha**. Em Portugal, as influências renascentistas ocorreram, especialmente, na literatura e no teatro. E na Alemanha, o Re-

nascimento impactou a produção de obras com temáticas religiosas, especialmente a gravura e a pintura.

5. c) É possível perceber, em suas roupas e expressões faciais, o realismo das personagens representadas. Também fica evidente a riqueza de detalhes do ambiente, a exemplo do tabuleiro e das peças de xadrez, assim como as técnicas de perspectiva e do *sfumato*, no cenário ao fundo.

- O modelo da atividade 6 propõe o contato dos alunos com questões típicas de **exames de larga escala**, possibilitando a familiarização com o tipo de atividade a partir da leitura e interpretação.

Integrando saberes

- A atividade 7 pode ser realizada de modo integrado com o componente curricular **Arte**. Se julgar pertinente, convide o professor desse componente para participar da produção dos desenhos e forneça aos alunos folhas de papel sulfite ou A3 e materiais como tinta guache, giz de cera, lápis de cor ou papéis coloridos. Em seguida, comente que será necessário fazer um rascunho, com o uso de uma régua, mostrando onde será localizado o ponto de fuga. Depois, eles deverão verificar os detalhes do desenho e fazer os acabamentos. Durante a atividade, incentive a criatividade e a reflexão sobre as técnicas utilizadas pelos pintores renascentistas.

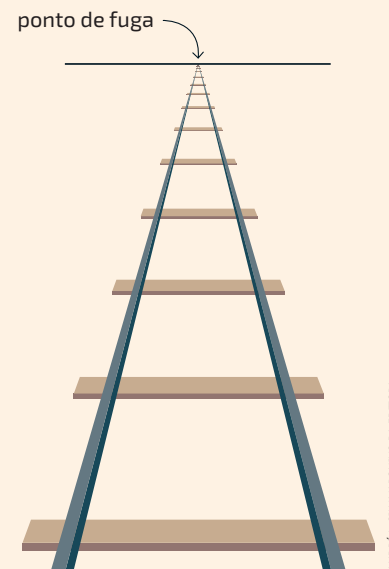
Resposta

6. Resposta: c. Correção: A principal ideia defendida pelos humanistas era o antropocentrismo, que considerava o ser humano centro do Universo, ou seja, as explicações para a realidade passaram a ser buscadas não mais na religião, mas na reflexão e prática humana.

6. Leia as frases a seguir sobre o humanismo e identifique qual delas está incorreta. Depois, reescreva-a no caderno com as devidas correções.
- Resposta nas orientações ao professor.**
- Os humanistas eram estudiosos que introduziram propostas de ensino de Filosofia, História, Matemática e Poesia.
 - Para os humanistas, os valores da Antiguidade clássica deveriam ser retomados, como a valorização das capacidades do ser humano.
 - A principal ideia defendida pelos humanistas era o teocentrismo, que considerava Deus como centro do Universo.
 - Na concepção humanista, os seres humanos eram capazes de produzir novos conhecimentos e de transformar a realidade.
7. Leia o texto a seguir e responda às questões.

Nas pinturas da Idade Média, os objetos e as pessoas pareciam chapados e fora de proporção. Foi durante o Renascimento que os artistas passaram a usar a perspectiva e começaram a desenhar as coisas do modo como as viam na natureza.

Pensando bem, não é fácil mostrar profundidade e espaço em uma figura desenhada sobre uma superfície plana. [...] No mundo real, quanto mais longe as coisas estão, menores parecem. Basta olhar para uma fila de postes de telefone para comprovar. Os postes mais próximos de você parecem maiores do que os que estão mais longe, embora tenham o mesmo tamanho. [...] Você pode ver outro exemplo de perspectiva na ilustração dos trilhos de trem [...]. As linhas paralelas parecem se juntar à medida que se distanciam de você. Em arte, esse ponto onde as linhas se encontram chama-se ponto de fuga.



ANDRÉ L. SILVA/ARQUIVO DA EDITORA

[...] 7. a) Resposta pessoal. Se possível, mostre aos alunos outras obras produzidas durante o Renascimento para que eles possam analisá-las.

HERBERT, Janis. **Leonardo da Vinci para crianças**. Tradução: Fernanda Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 22.

- Escreva um pequeno texto explicando o que você entendeu sobre perspectiva e ponto de fuga. Se precisar, cite exemplos para ajudar na sua explicação.
- Faça um desenho utilizando a técnica do ponto de fuga.

Resposta pessoal. Os alunos podem escolher um tema da preferência deles para ilustrar. Se possível, mostre mais imagens com o ponto de fuga para os alunos.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em grupos de três a quatro pessoas com seus colegas. Nesta atividade, vocês desenvolverão narrativas com base nas situações-problema.

Imaginem que vocês encontraram, em meio aos manuscritos desconhecidos de um intelectual humanista, um projeto de máquina do tempo nunca concluído. Revisando esses manuscritos e aplicando melhorias com base nas tecnologias de hoje, vocês conseguiram construir uma máquina do tempo que funciona! Ao entrar na máquina do tempo, sua primeira parada foi a Itália renascentista.

Situação-problema 1: A máquina do tempo materializou-se no ateliê de um intelectual renascentista italiano. Refeito do susto, o intelectual não demorou a aceitar a situação inusitada, graças ao seu pensamento humanista. Assim, ele emprestou a vocês algumas roupas típicas da época e levou-os a um passeio pela cidade. Para não perder nada, vocês começaram a anotar todas as informações que o sábio fornecia. Imaginem e anatem, em uma folha de papel, o que ele teria comentado sobre cada item a seguir.

- O dia a dia nas cidades italianas da época.
- O significado dos conceitos de “humanismo” e “Renascimento”.
- As características da arte renascentista.

Situação-problema 2: Após passar o dia passeando pela cidade com o intelectual, vocês decidem convidá-lo para um passeio utilizando a máquina do tempo. Em uma jornada de dois dias, vocês passam por algumas cidades europeias do período da Idade Média e, em seguida, conhecem as cidades de Atenas e Roma no período da Antiguidade clássica. O que o intelectual teria comentado sobre as características artísticas nesses dois períodos e locais?

Situação-problema 3: Vocês decidem convidar o intelectual a visitar o futuro (que é o nosso presente). Para impressioná-lo, vocês dirigem a máquina do tempo para o centro de uma moderna cidade europeia, onde podem conhecer museus, feiras tecnológicas e instituições culturais. O que ele teria comentado sobre o estado atual do desenvolvimento científico e das artes em nosso mundo?

Ao final, façam um desenho representando uma das cenas da viagem.

- Esta seção propõe a realização de uma atividade baseada na ludicidade, buscando valorizar a criatividade, o conhecimento e a capacidade de argumentação dos alunos diante de situações-problema, contribuindo para o desenvolvimento da **competência geral 2** e da **competência específica de Ciências Humanas 5**.

- Esta atividade é uma versão simplificada de um jogo de interpretações de papéis, também conhecido como “RPG”. As respostas de cada situação-problema devem ser debatidas coletivamente, reforçando o espírito de cooperação e a imaginação, e podem ser registradas em uma folha de papel pautado ou papel sulfite. Instrua os grupos a dividir as tarefas da atividade: uma pessoa poderá ficar responsável pela redação, enquanto as outras pesquisam as informações para a construção das respostas. Aproveite para reforçar a instrução de que as respostas devem ser escritas em primeira pessoa, imaginando o que a personagem, fruto de um contexto histórico específico, pensaria em outros contextos. Ao final da atividade, peça aos grupos que apresentem as produções oralmente e chame a atenção dos alunos para as influências do pensamento humanista do Renascimento exercidas na atualidade.

Objetivos do capítulo

- Compreender o contexto histórico do mundo moderno, analisando de modo crítico a questão da dominação europeia.
- Entender o que foram as Grandes Navegações e sua importância.
- Analisar os contatos entre os povos em decorrência das Grandes Navegações.
- Compreender as Grandes Navegações no contexto mercantil europeu.

Justificativas

O conteúdo deste capítulo favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI01**, por analisar as características da modernidade, com suas lógicas europeias de inclusão e exclusão. Também trabalha a habilidade **EF07HI02**, por discorrer sobre as conexões entre diversos povos, como europeus, africanos e americanos. Aborda ainda a habilidade **EF07HI03**, ao destacar especificidades das sociedades americanas e africanas anteriores à chegada dos europeus. Também possibilita o trabalho com a habilidade **EF07HI06**, ao tecer comparações entre as navegações dos oceanos Atlântico e Pacífico, e a habilidade **EF07HI07**, por analisar o processo de formação dos Estados modernos.



CAPÍTULO

5

As Grandes Navegações

REPRODUÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS



A.

Detalhe de **Cosmografia Universal**, de Guillaume Le Testu, mostrando uma caravela. Aquarela sobre papel, 1555.

112



B.

Bússola, século XVIII.

JOSEPH BOLKSCIENCE AND SOCIETY PICTURE LIBRARY/BRIDGEMAN IMAGES/ASP/MUSEU DA CIÊNCIA, LONDRES, INGLATERRA



C.

Astrolábio, século XVI.

SERGEY MELNIKOV/SHUTTERSTOCK.COM/ COLEÇÃO PARTICULAR

• As imagens destas páginas representam importantes aspectos relacionados à mentalidade e aos avanços tecnológicos da época das Grandes Navegações. Oriente os alunos na interpretação das imagens apresentadas. Explique a eles que as caravelas, representadas na fonte **A**, foram inventadas no século XV. Essas embarcações utilizavam o vento para sua locomoção, daí a importância das velas. A

bússola, fonte **B**, por sua vez, foi criada no século I, pelos chineses. A partir do século XI, as bússolas passaram a ser utilizadas para navegação. A fonte **C**, o astrolábio, também data da Antiguidade e, assim como a bússola, teve papel fundamental para que os navegadores pudessem se orientar em suas viagens pelos oceanos.



D.

Mapa-múndi de Jerônimo Marini, 1512.

Como abordamos no capítulo anterior, a Idade Moderna foi uma época de profundas transformações. Nesse período, por meio das Grandes Navegações, os europeus entraram em contato com outros povos e culturas e ampliaram seus conhecimentos geográficos.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Antes de iniciar o estudo deste capítulo, reúna-se em dupla com um colega de turma, analisem as imagens desta abertura e respondam às questões a seguir em seu caderno.

1. Quais elementos de cada imagem mais chamaram a sua atenção?
2. Levantem hipóteses sobre as funções e a forma de utilização de cada instrumento apresentado nas fontes B e C.
3. Qual é a principal diferença entre o mapa-múndi mostrado na fonte D e um mapa-múndi produzido na atualidade?
4. Imaginem que vocês farão uma viagem marítima no período das Grandes Navegações, em que muitas tecnologias que temos hoje ainda não existiam, e as viagens poderiam durar anos. Façam uma lista dos mantimentos e instrumentos que seriam essenciais para a sobrevivência nessa jornada.

113

• O mapa-múndi (fonte D), foi produzido em pergaminho pelo cartógrafo Jerônimo Marini, no ano de 1512. Apesar de representar alguns territórios com grandes distorções, Marini atingiu uma precisão inovadora no desenho de algumas regiões, como a Escandinávia e a Península da Malásia. O mapa é orientado pelo Sul, por influência da cartografia árabe. Assim, os territórios meridionais da Terra são representados na parte inferior do mapa, e os setentrionais na parte superior. A Palestina é localizada no centro do globo, conforme a tradição medieval, e representada com um presépio que indica o local onde Jesus teria nascido. Esse mapa foi o primeiro em que a palavra "Brasil" foi usada para nomear os territórios portugueses na América, que até então eram mais conhecidos como Vera Cruz, Santa Cruz e Terra dos Papagaios. A América é representada apenas em sua costa oriental, com destaque para o Brasil.

• Antes de iniciar as atividades, chame a atenção para as diferenças entre as tecnologias de navegação do período estudado e da atualidade: a fonte A representa uma embarcação a vela, que caiu em desuso após o desenvolvimento dos motores a vapor e combustão, mas foi uma importante inovação técnica que permitiu aos europeus realizarem longas viagens pelos oceanos. As fontes B e C mostram instrumentos de navegação e geolocalização, antecessores bem remotos dos aparelhos de *global positioning system* (GPS), em português, sistema de posicionamento global. Após a finalização da ati-

vidade 4, que trabalha com uma história hipotética, reúna as ideias dos alunos e monte uma lista geral na lousa. Acrescente ou elimine itens que, na opinião deles, não poderiam ser utilizados no período das Grandes Navegações.

Respostas

1. Resposta pessoal. Dialogue com os alunos sobre a importância desses instrumentos

durante as Grandes Navegações e busque fazer relações com os instrumentos tecnológicos utilizados na atualidade com a função de localização.

2. As fontes B e C tratam-se da bússola e do astrolábio, respectivamente. A bússola indica o polo norte geográfico da Terra, ao passo que o astrolábio, por possuir marcações de latitude, possibilita a identificação de corpos

celestes e o cálculo da altitude dos objetos visualizados, entre outras funções.

3. A principal diferença se refere à orientação do mapa, pois a do século XVI é uma versão invertida se comparada à de um mapa atual.

4. Resposta pessoal. Oriente os alunos a pensar nos instrumentos que já tinham sido criados naquele período, como a bússola e o astrolábio.

• O conteúdo destas páginas favorece a abordagem da habilidade **EF07HI01**, pois possibilita aos alunos refletir sobre o significado da modernidade e as implicações das transformações no contexto mundial. Além disso, por meio da problematização proposta, os alunos serão incentivados a compreender criticamente as lógicas de inclusão e exclusão desse período histórico em que os europeus buscavam se estabelecer como detentores de culturas, histórias e valores hegemônicos.

• Explique aos alunos a importância da temática religiosa nas obras de arte produzidas na Idade Moderna, como na imagem apresentada, em que a Virgem Maria, com o menino Jesus em seu colo, está sentada no trono, em posição de destaque.

• Sobre o início da modernidade, apresente o texto a seguir para os alunos.

[...] Antes, essas esferas de valor estavam embutidas na religião. Mas a partir da Idade Moderna, [...] a ciência deixou de precisar do respaldo (e dos limites) da religião; o comportamento moral também foi separado da religião, e o Ocidente começou desde então a acreditar que uma pessoa, para ser boa, não precisaria necessariamente ser religiosa. Ela poderia ser racionalmente boa e instituir para si mesmo normas de conduta que norteariam sua relação com o mundo e com as outras pessoas. [...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 298.



O nascimento do mundo moderno

A palavra **moderno** vem do latim *modernus*, que significa “recentemente”. A partir do século XVI, esse termo passou a ser usado na Europa como meio de expressar uma ruptura com o passado medieval, considerado por algumas pessoas atrasado, obscuro, intolerante e sem desenvolvimento intelectual, cultural ou técnico.

Atualmente, sabemos que a Idade Média (séculos V a XV) foi um período de grandes transformações na história da Europa. Além de inovações tecnológicas, nesse período aconteceram transformações culturais, como o fortalecimento do Cristianismo. A Igreja católica tornou-se uma instituição poderosa e influenciou o modo de vida e a percepção de mundo dos europeus. No século XVI, os modernos queriam combater essa percepção de mundo, pois acreditavam que a razão estava acima da religião.

A Igreja, mesmo perdendo espaço para o pensamento científico e considerado racional, manteve sua importância na Europa durante o **período Moderno**. Temas religiosos, como esse apresentado na pintura, eram amplamente usados pelos artistas modernos.

Período Moderno: período da história europeia que vai de 1453 (tomada de Constantinopla pelos turco-otomanos) a 1789 (Revolução Francesa).

Retábulo de Castelfranco, >
de Giorgio Gasparini.
Óleo sobre tela,
200 cm x 152 cm, 1502.



REPRODUÇÃO/CATEDRAL DE CASTELFRANCO, VENEZA, ITÁLIA

Impactos da modernidade e das Grandes Navegações

Essa transformação no pensamento gerou, em muitos europeus, um sentimento de superioridade. Eles passaram a acreditar que eram mais racionais, civilizados, cultos e evoluídos que os demais povos do mundo.

Na época das Grandes Navegações, a conquista e a dominação de povos nativos de outros continentes pelos europeus tinham respaldo na percepção de modernidade do século XVI, que colocava a Europa como modelo de civilização a ser seguido.

A ideia de modernidade posicionou a Europa como se fosse o topo e o centro do mundo, refletindo, inclusive, na produção de mapas-múndi, conforme o exemplo a seguir.



Mapa-múndi feito por Martin Waldseemüller, c. 1507.

A ideia de centralidade do continente europeu teve impactos profundos na história da humanidade. A modernidade europeia, imposta aos demais povos do mundo por meio das Grandes Navegações, representou a destruição de muitas culturas, a exploração de muitos territórios, a desqualificação das histórias não europeias e, como já estudamos, a instituição da **escravidão moderna**.

- Se necessário, retome com os alunos o conteúdo sobre a escravidão moderna, estudado no capítulo 3. Aproveite para avaliar a compreensão deles a respeito desse tipo de escravidão.

Integrando saberes

- A análise do mapa desta página favorece uma articulação com o componente curricular **Geografia**. Converse com os alunos sobre a tradição de o continente europeu ser representado em mapas-múndi no centro e na parte superior. Explique que esse tipo de cartografia é um reflexo das noções eurocêntricas que vigoravam na Idade Moderna. Questione-os sobre isso, levando-os a refletir sobre outras possibilidades de representação do globo terrestre. Depois, proponha uma atividade de pesquisa em grupos, para que os alunos investiguem diferentes mapas-múndi. Peça a eles que reúnam aqueles que acharem mais interessantes para compartilhar com os colegas em uma roda de conversa. Essa proposta pode ser feita com o uso de um projetor em sala de aula.

• Esta atividade possibilita o trabalho com a habilidade **EF07HI01**, por incentivar a problematização do eurocentrismo e das lógicas impostas no contexto da modernidade.

• Para fundamentar a discussão proposta na atividade desta página, leia o texto a seguir.

[...]

Se o conceito de modernidade refere-se única ou fundamentalmente às ideias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as ideias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas. Com todas as suas respectivas particularidades e diferenças, todas as chamadas *altas culturas* (China, Índia, Egito, Grécia, Maia-Atteca, Tautantinsuio) anteriores ao atual sistema-mundo, mostram inequivocamente os sinais dessa modernidade, incluído o racional científico, a secularização do pensamento etc. Na verdade, a estas alturas da pesquisa histórica seria quase ridículo atribuir às altas culturas não europeias uma mentalidade mítico-mágica como traço definidor, por exemplo, em oposição à racionalidade e à ciência como características da Europa, pois, além dos possíveis ou melhor conjecturados conteúdos simbólicos, as cidades, os templos e palácios, as pirâmides, ou as cidades monumentais, seja Machu Pichu ou Boro Budur, as irrigações, as grandes vias de transporte, as tecnologias metalíferas, agropecuárias, as matemáticas, os calendários, a escrita, a filosofia, as histórias, as armas e as guerras, mostram o desenvolvimento científico e tecnológico em cada uma de tais altas culturas, desde muito antes da formação da Europa como nova identidade. O mais que realmente se pode dizer é que, no atual período, foi-se mais longe no desenvolvimento

Atividades

1. a) Resposta: É a ideia de que os valores, os ideais, os saberes, a história e a cultura europeus são os que devem ser valorizados, nos quais outros povos e sociedades devem se inspirar e, assim, tentar seguir seu padrão.

1. Leia o texto a seguir e responda às questões.

O eurocentrismo é a ideia de que os valores, ideais, saberes e cultura europeus são os que devem ser valorizados, nos quais outros povos e sociedades devem se inspirar e, assim, tentar atingir seu padrão. [...]

Foi um ideal muito difundido no período das Grandes Navegações, em que os europeus “descobriram” o resto do mundo. Ao entrar em contato com outros povos e sociedades, eles os mediam a partir de seus próprios conceitos do que seria o avanço e desenvolvimento em oposição ao primitivo e “bárbaro”, não levando em conta que, se outras sociedades vivem sob condições e necessidades diferentes, elas teriam organizações e práticas diferentes, não necessariamente “inferiores”, como eles pensavam. Após isso, começou a trajetória de “levar o desenvolvimento”, o que, na prática, resultou em relações coloniais e de exploração de outras partes do mundo, contando muitas vezes com massacres dos povos que viviam nessas regiões [...] “descobertas”.

[...]

ALVES, Ana Paula. “Na Europa é melhor”: o eurocentrismo na ciência. *Jornalismo Júnior*, 17 mar. 2021. Disponível em: <http://jornalismojunior.com.br/eurocentrismo-na-ciencia/>. Acesso em: 25 jun. 2022.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA NACIONAL DA ESPANHA. MADRI

Combate entre soldados espanhóis e guerreiros astecas representado no *Códice Durán*, de Diego Durán, século XVI.

a) O que é eurocentrismo?

b) Quais foram as consequências do pensamento eurocêntrico na época das Grandes Navegações? **Resposta:** Com base na perspectiva eurocêntrica, os europeus acreditavam-se superiores aos povos que viviam nas regiões

116 “descobertas”. Isso resultou em relações coloniais e de exploração de outras partes do mundo, muitas vezes contando com massacres dos povos que ali viviam.

científico-tecnológico e se realizaram maiores descobrimentos e realizações, com o papel hegemônico da Europa e, em geral, do Ocidente.

[...]

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 112.

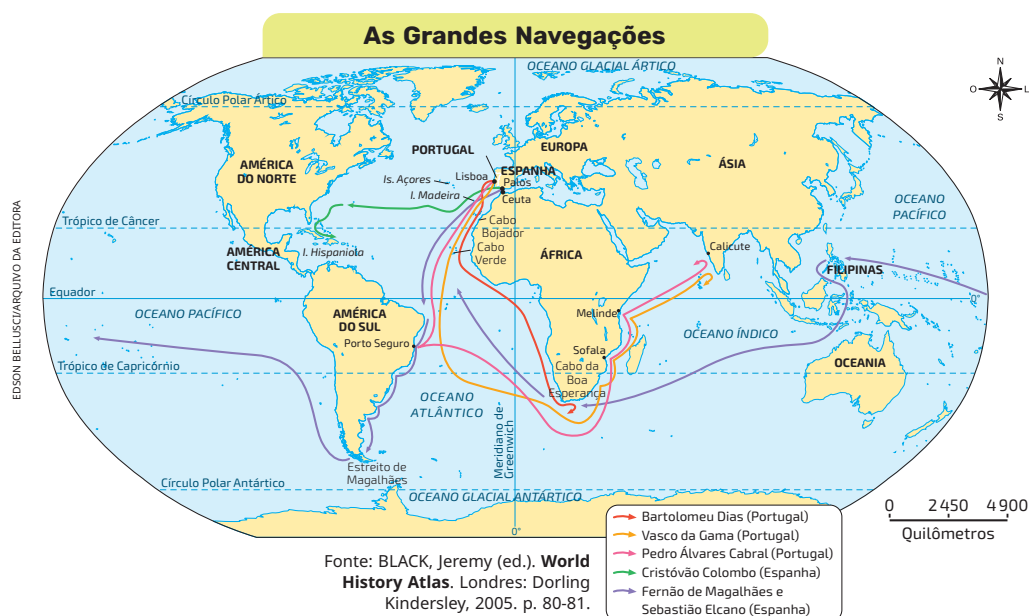


O que foram as Grandes Navegações?

Grandes Navegações é o nome dado ao conjunto de expedições marítimas realizadas, principalmente, por portugueses e espanhóis entre os séculos XV e XVI. Nessas expedições, os europeus lançaram-se aos mares e aos oceanos em busca de novos territórios, de **especiarias** e de metais preciosos. Até o início do século XV, o comércio de especiarias na Europa era quase todo feito por mercados árabes e italianos.

As rotas das navegações

Verifique, no mapa, as principais rotas das Grandes Navegações.



Atividades

- De acordo com o mapa, quais oceanos foram explorados pelos europeus nas Grandes Navegações? **Resposta: Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.**
- A rota percorrida por quais navegadores indica que a Terra apresenta formato esférico? **Resposta: A rota de circum-navegação de Fernão de Magalhães e Sebastião Elcano.**

Especiarias: produtos como pimenta, cravo, canela, noz-moscada e gengibre, que eram valorizados pelos europeus na época das Grandes Navegações.

BNCC

• Como era difícil conservar os alimentos na época das Grandes Navegações, as pessoas usavam especiarias como pimenta-do-reino, cravo, canela, noz-moscada e gengibre, o que acabava também melhorando o sabor dos pratos, principalmente o das carnes. Essas mercadorias, no entanto, eram muito caras na Europa e sua comercialização integrava as lógicas mercantis da Idade Moderna. Leia o texto a seguir e utilize-o para explorar a habilidade **EF07HI13** com os alunos.

[No século XV], [...] a Europa já negociava com o Norte da África e a Ásia, inclusive com o Extremo Oriente. Como as distâncias entre esses locais eram enormes e os europeus não controlavam sozinhos todas as rotas, havia uma série de intermediários no comércio. Os principais intermediários eram os árabes [...], que traziam a maioria das mercadorias até as cidades italianas, como Veneza, Gênova, Pisa etc. Daí os produtos eram distribuídos por toda a Europa [...]. Passando por tantas mãos, as mercadorias chegavam muito caras aos destinos.

[...]

AMADO, Janaína; GARCIA, Ledonias Franco. **Navegar é preciso:** grandes descobrimentos marítimos europeus. São Paulo: Atual, 1989. p. 14. (História em Documentos).

• Na atividade **1**, **avali** o conhecimento prévio dos alunos perguntando-lhes quais especiarias conhecem ou já consumiram. Comente que muitos desses produtos estão presentes em nosso cotidiano. A canela, por exemplo, é largamente utilizada para aprimorar o sabor de alguns doces, como o curau e o arroz-doce; já a noz-moscada tempera pratos salgados, como molhos e purê de batatas.

• Na atividade **2**, explique aos alunos que, em 1453, a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos dificultou ainda mais o acesso dos europeus ao comércio de especiarias. Esse obstáculo foi um incentivo para que procurassem um novo caminho marítimo para as Índias.

- Apresente para os alunos o texto a seguir sobre os instrumentos utilizados pelos navegadores.

[...]

Os pilotos dos “descobrimientos” eram munidos de instrumentos, tabelas de declinação do Sol e de outras estrelas conhecidas, roteiros e informações sobre as condições de navegação. Tudo visando à condução correta das embarcações rumo ao ponto desejado, mas igualmente permitindo o mapeamento das linhas costeiras e das novas terras. Durante as viagens, novas anotações eram feitas com a finalidade de aprimorar os dados coletados pelos pilotos e homens do mar.

Os “instrumentos” que os ibéricos “souberam achar” e adaptar para a navegação no oceano Atlântico foram astrolábios, bússolas, quadrantes, balhastilhas, além de outros artefatos como compassos, transferidores e réguas, que serviam para transportar os dados coletados para a superfície do papel, permitindo o aperfeiçoamento das cartas de marear. Some-se a isso a acumulação de conhecimento sobre as correntes marítimas e sobre os sistemas de vento do Atlântico Sul, elemento de ligação entre os quatro continentes.

[...]

GESTEIRA, Heloisa Meireles. O astrolábio, o mar e o Império.

História, Ciências, Saúde

-Manguinhos, Rio de Janeiro, v.

21, n. 3, jul./set., 2014. p. 1012.

Disponível em: [https://www.scielo.](https://www.scielo.br/j/hcsm/a/cKRFM73SthtPpqQZfqVQgrG/?format=pdf&lang=pt)

[br/j/hcsm/a/cKRFM73SthtPpqQ](https://www.scielo.br/j/hcsm/a/cKRFM73SthtPpqQZfqVQgrG/?format=pdf&lang=pt)

[ZfqVQgrG/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/hcsm/a/cKRFM73SthtPpqQZfqVQgrG/?format=pdf&lang=pt)

Acesso em: 26 jun. 2022.

Técnicas de navegação

Para que os europeus conseguissem navegar pelos oceanos, foi necessário o aprimoramento de conhecimentos matemáticos, astronômicos e geográficos, assim como o aperfeiçoamento de instrumentos, mapas, embarcações e técnicas de navegação. Entre os instrumentos utilizados estavam a bússola e o astrolábio.

A bússola foi inventada pelos chineses no século I e, por volta do século XI, passou a ser usada como orientação geográfica nas navegações. Esse instrumento, levado à Europa pelos árabes, tem a função de indicar a direção Norte da Terra.

Já o astrolábio foi desenvolvido pelos gregos no século II a.C. e adaptado pelos árabes por volta do século IX. Esse instrumento, também levado pelos árabes à Europa, serve para identificar a posição dos astros no céu.

Embarcações

Na época das Grandes Navegações, as principais embarcações utilizadas foram o galeão, a nau e a caravela. Os dois primeiros eram embarcações de grande porte, com capacidade de transportar, respectivamente, cerca de 500 e 1200 toneladas de carga. Já a caravela era menor e mais leve que a nau, com capacidade de carga de aproximadamente 50 toneladas.

PHILIP GALLE/THE STAPLETON COLLECTION/BRIDGEMAN IMAGES/ASPIX/COLEÇÃO PARTICULAR



Calculando a longitude com a declinação do Sol, de Giovanni Stradano. Gravura, c. 1600. Essa imagem mostra um galeão.

A navegação nos oceanos Atlântico e Pacífico

Desde a Antiguidade, os oceanos eram conhecidos por diferentes povos, como os fenícios, que navegaram no Oceano Atlântico e, possivelmente, no Oceano Índico, e os polinésios, que fizeram o mesmo no Pacífico.

Os europeus exploraram esses oceanos, principalmente, com as Grandes Navegações. Durante as viagens marítimas, eles ampliaram seus conhecimentos, percebendo algumas diferenças entre os oceanos, como a velocidade dos ventos e a agitação das águas.

Alguns mapas europeus do século XIV indicam que o Oceano Atlântico já era conhecido por genoveses, portugueses e espanhóis. De acordo com esses navegantes, era um oceano considerado perigoso, tanto que recebeu o nome de **Mar Tenebroso**. Além das dificuldades naturais, como ventos fortes e tempestades, havia o medo do desconhecido. Os europeus acreditavam que o Atlântico era habitado por peixes gigantes, dragões e outros monstros e temiam ser devorados por esses seres imaginários.



SEBASTIAN MÜNSTER/BIBLIOTECA ESTADUAL DE NOVA GALEAS DO SUL, SIDNEY, AUSTRÁLIA

Monstros marinhos que habitam o Atlântico Norte e animais encontrados em terras do norte, de Sebastian Münster, 1550.

BNCC

- O conteúdo das páginas **119** e **120** favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI06**, ao propor um estudo comparativo entre as navegações em diferentes oceanos.

- Comente com os alunos sobre as diferenças entre oceanos e mares. Os oceanos apresentam maior profundidade e extensão, e cercam os continentes. Já os mares são mais rasos, menos extensos e delimitados quase totalmente por porções de terra. Há cinco oceanos ao todo: Pacífico, Índico, Atlântico, Glacial Ártico e Glacial Antártico.

- Explique aos alunos que, atualmente, com os avanços científicos, os estudiosos passaram a conhecer várias diferenças entre os oceanos Atlântico e Pacífico. Sabe-se, por exemplo, que as águas do Atlântico são mais salgadas e densas do que as águas do Pacífico. Já o Oceano Pacífico é mais extenso e mais profundo do que o Atlântico.

- Comente com os alunos as razões dos nomes dos outros oceanos. O nome Atlântico foi dado em referência a Atlas, filho de Netuno, o deus dos mares. O Índico foi assim nomeado em razão de sua localização geográfica, próximo a Índia e Indonésia. O Ártico vem do grego *arctos* (urso), por situar-se no Polo Norte, onde se encontra a constelação Ursa Menor. O Antártico recebeu esse nome por causa de sua oposição geográfica ao Oceano Ártico.

- Auxilie os alunos a analisar o mapa desta página, identificando com eles os continentes e os oceanos. Se julgar interessante, leve um mapa-múndi atual para comparar o Oceano Pacífico em ambos os mapas. No canto inferior direito aparece a inscrição "Victória", nome da embarcação de Fernão de Magalhães. Abaixo da embarcação aparecem os dizeres, traduzidos do latim: "Fui a primeira a dar a volta ao mundo a vela, e conduzi-te primeiro, Magalhães, líder, através do estreito. Eu naveguei ao redor do mundo, portanto, meu nome é Victória, minhas velas foram minhas asas, meu prêmio foi a glória, minha luta foi com o mar."

Sugestão de atividade

Pesquisa sobre oceanos

Oriente os alunos nessa proposta de atividade em grupos sobre os oceanos Atlântico e Pacífico. Eles deverão reproduzir o quadro a seguir no caderno e completá-lo com base em uma pesquisa.

Oceanos/informações	Origem do nome	Extensão	Algumas características
A) Oceano Atlântico			
B) Oceano Pacífico			

Resposta: A – Tomando como base o nome de Atlas, personagem da mitologia grega – Aproximadamente 106 milhões de km² – Águas salgadas e densas. B – Expedição de Fernão de Magalhães, que considerou as águas calmas e tranquilas – Aproximadamente 165 milhões de km² – Águas profundas, constantemente afetado por erupções vulcânicas e abalos sísmicos.

No século XVI, os europeus começaram a explorar o Oceano Pacífico, que recebeu esse nome durante a expedição de Fernão de Magalhães, por volta de 1520. O navegador considerou que suas águas eram calmas e tranquilas, por isso nomeou-o assim.

Leia o texto a seguir.

[...] O nome do Oceano Pacífico é uma referência à história. O navegador espanhol Vasco Nuñez de Balboa, [em 1513], batizou-o de Oceano do Sul. Mas em 1520, quando o navegador português Fernão de Magalhães percorreu o litoral sul-americano, ficou impressionado com a tranquilidade das águas e batizou o oceano de Pacífico. Na verdade, o dia era atípico, pois o Pacífico é mais perigoso do que o Atlântico. Contradiz literalmente a sua dinâmica, uma vez que [o Pacífico] faz parte do Círculo do Fogo, sendo constantemente afetado por erupções vulcânicas e abalos sísmicos (terremotos e maremotos).

[...]

A ORIGEM do nome dos mares e oceanos. **Águas do Algarve**. Disponível em: <https://www.aguasdoalgarve.pt/content/origem-do-nome-dos-mares-e-oceanos>. Acesso em: 26 jun. 2022.

Para navegar no Oceano Pacífico, os europeus tiveram de se adaptar às condições adversas, principalmente com relação à sua grande extensão. Além disso, inicialmente eles sequer conheciam pontos seguros para ancorar os navios e reabastecê-los com alimentos e água potável.



Mar do Pacífico, de Abraham Ortelius, 1589.

Atividades

1. Na época das Grandes Navegações, vários navegantes europeus sabiam que nosso planeta era esférico. Desde a expedição de circum-navegação da Terra (1519-1522), empreendida por Fernão de Magalhães e Sebastião Elcano, a constatação de seu formato tornou-se mais evidente. Porém, ainda na Antiguidade, os gregos já haviam chegado a essa conclusão. Leia o trecho a seguir e, com base nele e na análise da imagem, responda à questão.

[...]

O cálculo de raio da Terra foi realizado pela primeira vez há cerca de 2.200 anos pelo grego Eratóstenes usando apenas a geometria e a distância das cidades egípcias Alexandria e Siena. O matemático decidiu realizar o experimento ao perceber que o ângulo das sombras nas duas cidades era diferente no Solstício de Verão. Isso não aconteceria se a Terra fosse plana.

[...]

AUGUSTO, Thaís. Escolas brasileiras podem participar de experimento para medir raio da Terra. **Canaltech**, 15 mar. 2019. Disponível em: <https://canaltech.com.br/ciencia/escolas-brasileiras-podem-participar-de-experimento-para-medir-raio-da-terra-134929/>. Acesso em: 26 jun. 2022.



Imagem do planeta Terra obtida por satélite em 2000.

Escreva, no caderno, um texto sobre as evidências científicas de que a Terra é esférica. Comente os estudos de Eratóstenes e as imagens de satélite obtidas na atualidade. **Resposta: Espera-se que os alunos escrevam um texto comentando sobre o experimento de Eratóstenes e a comprovação da forma esférica da Terra por meio das imagens de satélite da atualidade.**

121

• Para a realização da atividade, comente com os alunos que desde a Antiguidade há estudiosos que se dedicam a estudar a questão da circunferência da Terra, como é o caso dos gregos Aristóteles e Eratóstenes. No século XVI, os navegadores Fernão de Magalhães e Sebastião Elcano circum-navegaram a Terra entre 1519 e 1522, comprovando de fato o formato esférico do planeta. Para complementar, apresente o texto a seguir para os alunos.

[...] Aristóteles [...] escreveu: “Novamente, nossas observações das estrelas tornam evidente que não só a Terra é circular, como também se trata de um círculo não muito grande. Uma pequena mudança de posição para o sul ou para o norte provoca uma alteração nítida no horizonte”.

[...] [Eratóstenes] descobriu que ao meio-dia, em uma certa cidade do Egito, o Sol estava sempre acima da sua cabeça. Mas em outra

localidade, o Sol não subia tanto naquela exata hora do dia.

Eratóstenes conhecia a distância entre as duas cidades, mediu a altitude do Sol em cada uma ao meio-dia, e aplicou um pouco de trigonometria. [...]

HOGENBOOM, Melissa. Ainda duvida que a Terra é redonda? Veja como os gregos provaram isso há 2 mil anos. **BBC News**, 3 fev. 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/02/160130_vert_earth_terra_redonda_ml. Acesso em: 26 jun. 2022.

- Dialogue com os alunos sobre a **importância do conhecimento científico no combate à pseudociência**.

Utilize informações apresentadas no texto, como o fato de o cálculo do raio da Terra ter sido realizado pela primeira vez há mais de dois mil anos. Destaque que, mesmo com comprovações científicas, ainda hoje existem pessoas que preferem acreditar em ideias equivocadas do ponto de vista da Ciência, dizendo, por exemplo, que a Terra é plana.

- Explique aos alunos que o termo mais adequado para se referir ao formato da Terra é “geoide”. Isso porque ela não é uma esfera perfeita, já que possui algumas irregularidades provocadas por variação de gravidade em determinadas regiões. Para mais informações sobre o tema, sugira aos alunos o *site* a seguir.

➤ IBGE – Atlas escolar: o que é cartografia? Forma da Terra. Disponível em: <https://atlasescolar.ibge.gov.br/conceitos-gerais/o-que-e-cartografia/forma-da-terra.html>. Acesso em: 15 jul. 2022.

• Esta seção favorece o trabalho com os temas contemporâneos transversais **Educação alimentar e nutricional** e **Saúde**. Explore com os alunos detalhes da ilustração, estabelecendo um diálogo sobre as condições que afetavam o dia a dia das pessoas nas embarcações. Comente sobre as consequências de uma alimentação com falta de nutrientes, trazendo as discussões para o contexto da atualidade e do cotidiano deles. Faça alguns questionamentos aos alunos, como: “Vocês se preocupam com os nutrientes ao fazer uma refeição?”; “Analisando a situação dos marinheiros nas Grandes Navegações, o que podemos perceber sobre a importância de uma alimentação saudável?”; “Como nossa saúde está relacionada àquilo que comemos?”. Essas discussões são muito importantes no contexto escolar e o tema da seção pode dar subsídios para ampliar a abordagem com os alunos.

• Para aprofundar a discussão sobre esse tema, leia o texto a seguir com os alunos.

As mudanças ocorridas nas práticas alimentares contemporâneas, fortemente influenciadas pelos avanços tecnológicos na indústria de alimentos e pela globalização, têm sido objeto de atenção do Setor Saúde desde que se estabeleceu uma relação entre a alimentação e algumas doenças crônicas não transmissíveis.

A promoção de hábitos saudáveis integra políticas nacionais e internacionais, sendo a alimentação uma das ações prioritizadas para sua implementação.

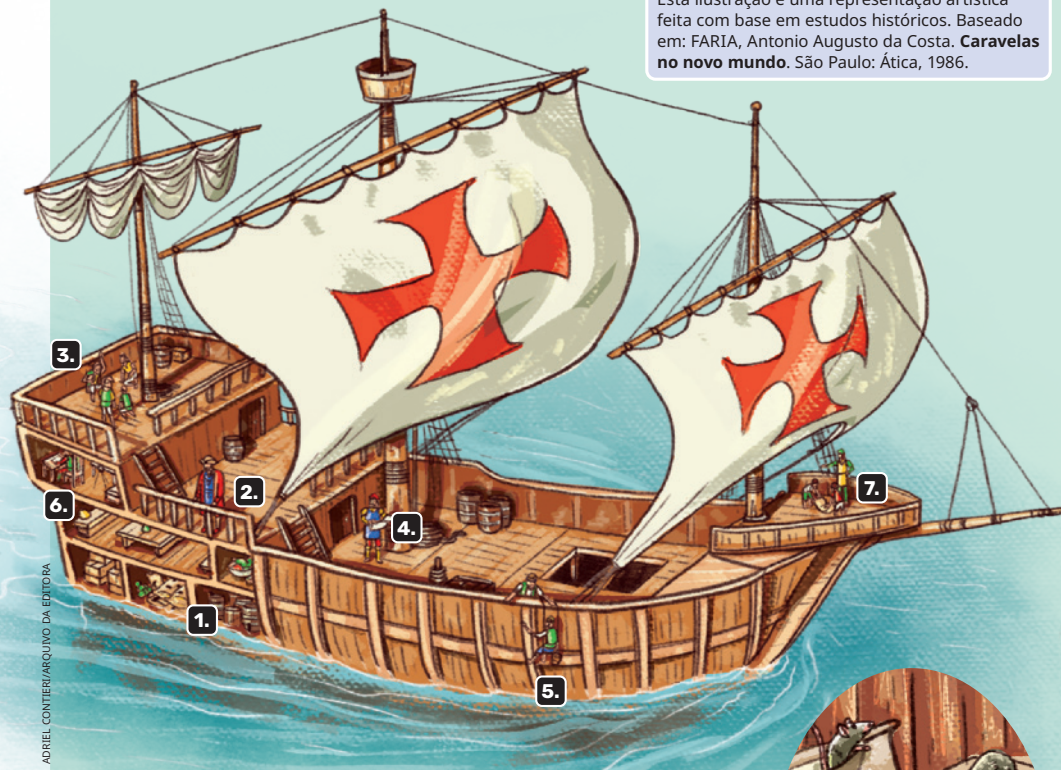
A escola é espaço de promoção da saúde, pelo papel destacado na formação cidadã, estimulando a autonomia, o exercício dos direitos e deveres, o controle das condições de saúde e qualidade de vida, bem como na obtenção de comportamentos e atitudes considerados como saudáveis.

Hora do tema

O cotidiano em alto-mar

Na época das Grandes Navegações, a tripulação de uma embarcação vivia um cotidiano difícil e perigoso, com viagens longas e desconfortáveis. O dia a dia nas embarcações era marcado por desconforto, fome, doenças e falta de higiene.

Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em: FARIA, Antonio Augusto da Costa. **Caravelas no novo mundo**. São Paulo: Ática, 1986.



- 1.** A alimentação nas embarcações era, geralmente, composta de carne seca, peixe seco, queijo, cebolas, grãos e biscoitos. Conservar alimentos e água potável nas embarcações era extremamente difícil, sendo comum a proliferação de ratos. Uma das **doenças** mais comuns entre os tripulantes das embarcações era o escorbuto, causado pela falta de vitamina C presente em frutas e legumes frescos. Essa doença causa hemorragias, dores nas articulações, fadiga e feridas no corpo. Além disso, as gengivas ficam inchadas e com pus.

122

As atividades educativas promotoras de saúde na escola, em particular a promoção da alimentação saudável (PAS), representam possibilidade concreta de produção de impacto sobre a saúde, a autoestima, os comportamentos e o desenvolvimento de habilidades para a vida de todos os membros da comunidade escolar. [...]

CAMOZZI, Aída Bruna Quilici *et al.* Promoção da alimentação saudável na escola: realidade ou utopia? **Caderno de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, jan./mar. 2015. p. 33. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v23n1/1414-462X-cadsc-23-01-00032.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Sugestão de atividade

Produção textual

Proponha a produção de um texto coletivo, no gênero narrativo, sobre o dia a dia dos tripulantes de um navio durante a época das Grandes Navegações. Oriente os alunos a se guiarem pelo roteiro a seguir.

a) Peça aos alunos que montem um projeto de texto escolhendo os nomes dos protagonistas e também do navio, o ano, a origem e o destino da viagem.



2. O **capitão-mor** chefiava e organizava toda a viagem. Era ele quem recebia o maior pagamento, a melhor alimentação e o alojamento mais confortável.



3. Nos **momentos de folga**, por exemplo, os marujos divertiam-se pescando, jogando cartas ou cantando. Outro passatempo comum entre eles era contar e ouvir histórias de viagens e de aventuras.



4. O **mestre** orientava e dava ordens aos marinheiros, além de informar ao piloto a direção a ser seguida.



5. Os **carpinteiros** e os **calafates** eram encarregados de fazer reparos e vedar frestas no casco para evitar a entrada de água na embarcação.



6. O **comandante** planejava o trajeto, mapeava o caminho a ser seguido e calculava as distâncias. Além disso, ele registrava, em um diário de bordo, os principais acontecimentos da viagem.



7. Crianças e adolescentes entre 9 e 16 anos de idade eram alistados nas embarcações para trabalhar como **grumetes**. Estes faziam o mesmo trabalho pesado dos marinheiros e, frequentemente, sofriam maus-tratos.

ILUSTRAÇÕES ADRIEL CONTIER/ARQUIVO DA EDITORA

Agora, responda às questões a seguir. **Respostas nas orientações ao professor.**

1. Como era a alimentação dos marinheiros em alto-mar?
2. O que é escorbuto? Como é possível evitá-lo?

b) O texto deverá ter um clímax, ou seja, um conflito principal. Sugira aos alunos algumas opções de enredo, como: perigos em alto-mar, propagação de uma doença na embarcação, exploração do trabalho dos tripulantes. Faça uma votação para eles escolherem uma dessas opções, que poderão configurar o fio condutor da narrativa.

c) Estabeleça com eles, então, a estrutura central do texto – introdução, desenvolvimento e clímax –, resu-

mindo em forma de tópicos o que será descrito em cada parte, especialmente a definição de quem narra, se é um observador ou se é personagem da história.

d) Componha, em seguida, o texto em conjunto com os alunos. Favoreça a participação e contribuição de todos.

- Para a realização das atividades, converse com os alunos sobre os alimentos que costumam ingerir, se eles se preocupam com uma dieta balanceada, se sabem quais vitaminas são importantes para o seu desenvolvimento e os alimentos que as contêm.

Respostas

1. A alimentação era bastante precária, com produtos como carne seca, peixe seco, queijo, cebolas, grãos e biscoitos.
2. O escorbuto é uma doença decorrente da falta de vitamina C, causando hemorragias, dores nas articulações e feridas pelo corpo. Essa doença era comum entre os marinheiros, pois eles não tinham acesso a frutas e legumes frescos durante as longas viagens. O escorbuto pode ser evitado por meio de uma alimentação saudável, rica em vitaminas.

• Esta página colabora para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI07**, por abordar a formação e a consolidação dos Estados modernos.

• O texto a seguir apresenta o contexto histórico que possibilitou aos portugueses darem início às Grandes Navegações.

[...]

Uma das principais características da Modernidade na Europa ocidental foi a centralização do poder nas mãos dos reis, fator fundamental na formação dos Estados nacionais. Os reis, “pela graça de Deus”, estimularam a expansão ultramarina e comercial, proporcionando novas oportunidades para seus súditos, sobretudo os comerciantes, principais aliados das monarquias [...].

Dois fatores impulsionaram a expansão geográfica europeia do início do século XV. Em primeiro lugar, a necessidade de alimentar uma população cada vez maior provocou o desbravamento de áreas de fronteira e a colonização das ilhas atlânticas descobertas por Portugal durante o século XV. [...]

Em segundo lugar, a expansão comercial do final da Idade Média estimulou a procura por metais preciosos, sobretudo ouro e prata. Entre os fatores que contribuíram para “enriquecer” a Europa ocidental merecem destaque as Cruzadas. [...]

O ideal de cruzada contra o “infiel” muçulmano fundamentou, inicialmente, a expansão portuguesa, embora então – e como sinal dos novos tempos – já se reconhecesse que, sem o dinheiro proveniente do comércio, a conversão e o combate aos “infiéis” e “hereges”, além da conquista de novas almas, tornavam-se tarefa impossível de realizar. Isso explica, em grande parte, os privilégios concedidos pelo papado aos reis de Portugal. [...]

Obras de astrônomos e matemáticos árabes, que vinham



A formação dos Estados modernos

No século XV, em razão do aumento das trocas comerciais, muitas cidades europeias passavam por um momento de grande crescimento. Por outro lado, as relações feudais estavam se enfraquecendo.

Nesse contexto, os comerciantes, conhecidos como burgueses, enfrentavam dificuldades para vender seus produtos, pois as estradas percorridas eram precárias e inseguras. Além disso, não havia uma moeda unificada para todos os feudos.

Para intensificar as relações comerciais, os reis financiaram a construção de novas estradas e pontes, garantindo sua segurança. Eles também padronizaram as moedas e, assim, passaram a controlar melhor a arrecadação de impostos de todas as regiões de seus reinos. Além disso, com os impostos arrecadados, foi possível formar exércitos não submetidos ao poder dos senhores feudais.

Mais poder ao rei

Os comerciantes apoiavam os reis, pois as mudanças promovidas incentivavam as relações comerciais. Os nobres, apesar de se enfraquecer com essas transformações, também apoiavam os reis, pois eles mantinham seus privilégios, como a isenção do pagamento de impostos e o recebimento de pensões.

O apoio da burguesia e da nobreza fortaleceu o poder dos reis e possibilitou a centralização política dos reinos, que foram se constituindo gradualmente em Estados, ou seja, grandes extensões territoriais que tinham suas próprias leis e um governo forte e centralizado.

Essa centralização permitiu aos reis que investissem seus recursos na procura por novos territórios e riquezas, como ouro e especiarias, incentivando as navegações marítimas a partir do século XV.

Embarcações no porto de Lisboa, Portugal. Gravura de Théodore de Bry, século XVI.



THEODORE DE BRY/SERVICÓ HISTÓRICO DA DEFESAMARINHA NACIONAL FRANCESA, VINCENNES, FRANÇA

124

sendo traduzidas na Península Ibérica desde o século XII, forneceram o instrumental teórico necessário à navegação oceânica e, nessas viagens pioneiras, possibilitaram às naus ir e – mais importante ainda – voltar. [...]

A experiência da navegação até as ilhas do Atlântico forneceu o conhecimento do sistema de ventos e das correntes dessa parte do oceano. A descoberta e o controle da rota de retorno em arco, que se afastava da costa africana, beirando o arquipélago dos Açores e contornando os ventos alísios e a corrente de Nordeste, foram elementos importantíssimos no processo de expansão. [...]

Outros fatores pesaram, entretanto, para que Portugal se tornasse pioneiro entre as monarquias cristãs no empreendimento da expansão comercial europeia rumo ao desconhecido. A posição geográfica do pequeno reino seria de grande vantagem, dada a proximidade com o continente africano e a presença de correntes marítimas, que levavam quase naturalmente para as ilhas do Atlântico.

[...]

LOPEZ, Adriana; MOTTA, Carlos Guilherme. **História do Brasil:** uma interpretação. São Paulo: Senac, 2008. p. 43, 47, 55, 57-58.



O caminho marítimo para as Índias

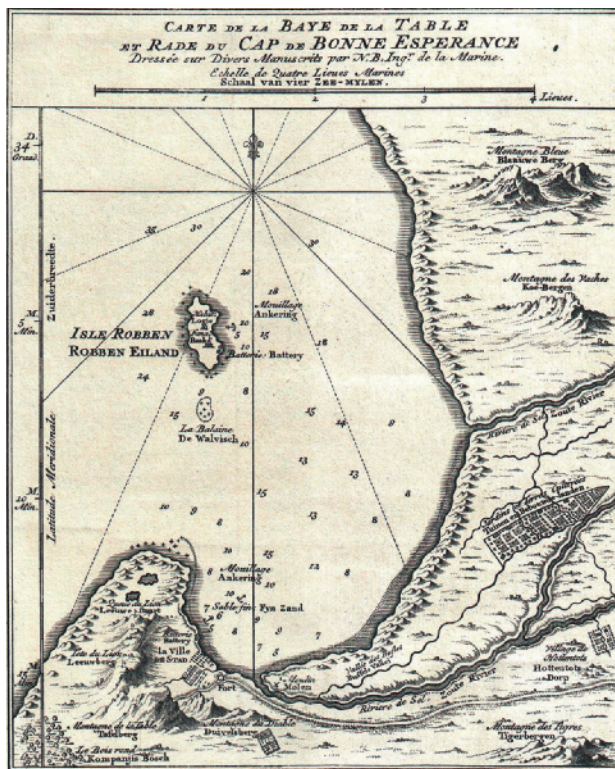
Portugueses e espanhóis foram os primeiros a tentar encontrar um caminho marítimo ligando a Europa e as Índias.

A chegada ao sul da África

Os portugueses esforçaram-se para encontrar um caminho marítimo para as **Índias**. Eles enviaram várias expedições que percorreram o litoral ocidental da África, entrando em contato com as populações locais e tomando conhecimento da geografia e das correntes marítimas. Isso possibilitou o aprimoramento dos mapas e abriu caminho para que novos marinheiros se aventurassem pelo Atlântico.

Cientes de algumas informações básicas sobre o litoral africano e suas correntes marítimas, os portugueses foram cada vez mais longe, até que, em 1487, uma expedição comandada por Bartolomeu Dias ultrapassou o Cabo das Tormentas, nome dado pelos portugueses a uma região no extremo sul do continente africano. Animado com a conquista, o rei português D. João II renomeou o lugar para Cabo da Boa Esperança e investiu em uma nova expedição exploradora.

REPRODUÇÃO BIBLIOTECA JOHN CARTER BROWN, PROVIDENCE, EUA



Índias: na época das Grandes Navegações, os europeus chamavam de **Índias** diferentes regiões, principalmente as do continente asiático, como China, Japão e Índia.

Mapa do Cabo da Boa Esperança e da Cidade do Cabo, na África do Sul, atribuído a Jacques-Nicolas Bellin, c. 1773.

125

BNCC

• Estas páginas abordam o tema da chegada dos europeus à África e à América e analisam como ocorreu o contato entre diferentes sociedades, trabalhando assim a habilidade **EF07HI02**.

• O conteúdo destas páginas favorece também a abordagem da habilidade **EF07HI13**, pois evidencia que as navegações portuguesas e espanholas estavam diretamente ligadas aos interesses mercantis desses europeus no Oceano Atlântico. Sobre esse tema, compartilhe com os alunos as informações do texto a seguir.

[...]

O motivo principal do interesse europeu no Atlântico se deu principalmente por dois fatores. Primeiramente, o Oceano Índico já havia sido ocupado por outras navegações europeias, que também possuíam grande poderio marítimo, como a italiana, a inglesa e a holandesa. Assim, ao buscar o mundo Atlântico e não o Índico se evitaria confrontações com outros competidores. O segundo fator era a maior facilidade dos portugueses e espanhóis em se mudar para o mundo Atlântico, devido à mobilidade que havia para se tornar marinheiros, além da falta de preocupação com a concorrência do mercado europeu. Devido a esses fatores, Portugal e Espanha deram preferência a se aventurar no Atlântico, conquistando assim diversas regiões americanas e africanas, permanecendo protagonistas na região anteriormente à chegada dos holandeses. [...]

AMORIM, Leila Machado. Pernambuco, a Companhia das Índias Ocidentais e o Atlântico: a navegação holandesa no século XVII. **NEARI em Revista**, Recife, v. 5, n. 8, 2019. Disponível em: <https://revistas.faculadadedamas.edu.br/index.php/neari/article/download/1766/1262/5590>. Acesso em: 16 jul. 2022.

• Caso queira complementar o estudo destas páginas, comente com os alunos que o pioneirismo dos portugueses e dos espanhóis no processo de expansão marítima pode ser explicado por diferentes fatores expostos a seguir.

A. Conquista de Ceuta: em 1415, os portugueses conquistaram a cidade de Ceuta, que era dominada pelos mouros. Isso possibilitou aos lusitanos o controle de um importante centro comercial e estratégico no norte da África.

B. Conquista de Constantinopla: com a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos, em 1453, os europeus encontraram dificuldades para conseguir especiarias provenientes das Índias percorrendo caminhos terrestres. Diante disso, tiveram de utilizar a navegação para obtê-las.

C. Conquista de Granada: em 1492, o recém-formado Estado espanhol pôs fim ao processo de reconquista da Península Ibérica, dominada pelos mouros desde o século VII.

D. Acúmulo de metais preciosos: o acúmulo de ouro e prata era uma prática comum nos Estados europeus dos séculos XV e XVI.

E. Religiosidade: o ideal de evangelização, ou seja, levar a fé cristã a pessoas que não a conheciam, era muito forte em Portugal e na Espanha nos séculos XV e XVI.

- Para a realização das atividades, auxilie os alunos na análise da gravura apresentada. Destaque as caravelas, as vestimentas dos navegadores, os indígenas carregando objetos de ouro e a cruz no canto esquerdo e indague se acham que o primeiro contato foi assim mesmo como está representado.

- Comente com os alunos as ideias de Cristóvão Colombo a respeito da possibilidade de navegar a oeste e chegar às Índias. Explique que ele se baseou em cronistas e estudiosos da Antiguidade e do período Medieval, como Ptolomeu e Marco Polo. Em suas pesquisas, Colombo estipulou o cálculo da distância entre as Ilhas Canárias (na costa oeste da África) e a Ásia, que, segundo ele, seria de 2 400 milhas náuticas. No entanto, hoje se sabe que essa distância é de 10 600 milhas. Com base em mapas e cálculos imprecisos, a informação estipulada por Colombo o levou a acreditar que o globo terrestre fosse aproximadamente 25% menor do que ele realmente é. Assim, quando navegou ao oeste e alcançou as terras hoje americanas, ele acreditou que estava em terras orientais.

A chegada à América

Os reis espanhóis, por sua vez, apoiaram uma expedição que também tinha o objetivo de encontrar um caminho marítimo para as Índias. Comandada por Cristóvão Colombo, essa expedição saiu do porto de Palos, na Espanha, em agosto de 1492. Ele sabia que a Terra era redonda e acreditava ser possível chegar às Índias navegando sempre na direção oeste.

Em 12 de outubro, pouco mais de dois meses após a partida, Colombo e seus comandados desembarcaram no território que acreditou se tratar das Índias. Ele, na verdade, estava equivocado, pois havia chegado a um continente até então desconhecido pelos europeus, o qual, mais tarde, seria chamado de América.



↑
Chegada de Cristóvão Colombo à América. Gravura de Théodore de Bry, século XVI.

Atividades

2. Resposta: O símbolo de madeira é uma cruz e representa a Igreja católica. Ao trazê-la para o território americano, os europeus pretendiam ter proteção em sua viagem e também evangelizar os povos das terras distantes.

1. Identifique Cristóvão Colombo nessa gravura. Quais elementos da imagem permitiram que você chegasse a essa conclusão? Resposta: Colombo aparece em destaque no centro da imagem, de chapéu, segurando uma lança e usando vestes ornamentadas.
2. Verifique o símbolo de madeira que aparece do lado esquerdo da imagem. Que instituição esse objeto representa? O que os europeus pretendiam ao trazê-lo para o território americano?
3. Descreva os objetos que os habitantes nativos estão carregando e comente com seus colegas qual era o interesse dos europeus nesses itens.

126 Resposta: Os nativos estão carregando objetos feitos em ouro, o que atraía a atenção dos europeus, que buscavam riquezas.

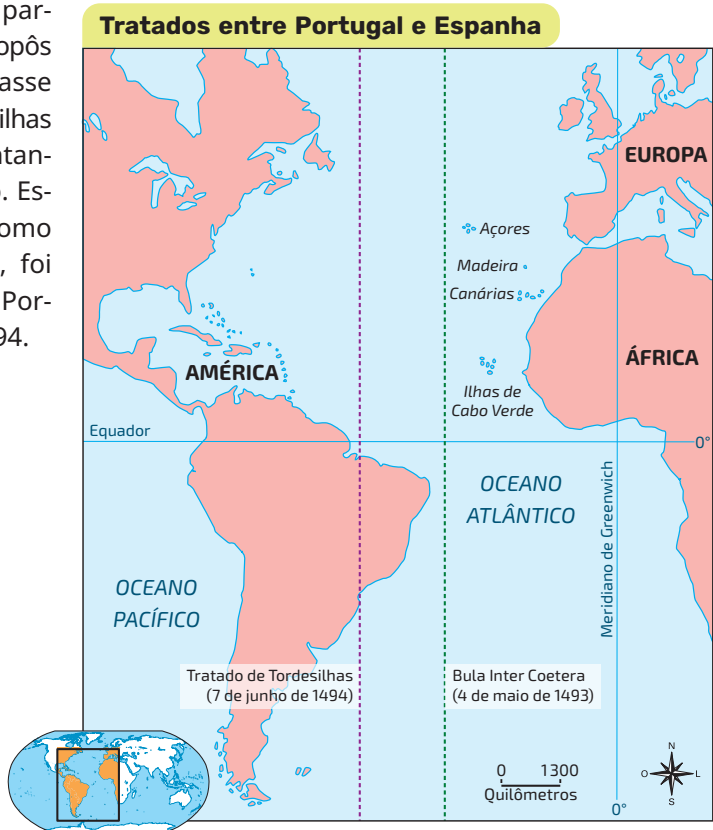
O Tratado de Tordesilhas

Logo após a chegada de Colombo à América, os reis espanhóis tentaram garantir a posse do território. Eles recorreram ao papa Alexandre VI, que, em maio de 1493, publicou a chamada **bula Inter Coetera**. Esse documento estabelecia uma linha imaginária localizada a 100 **léguas** a oeste das ilhas de Cabo Verde: as terras encontradas a leste dessa linha seriam portuguesas; e, a oeste, espanholas.

Insatisfeito com essa partilha, o rei de Portugal propôs que a linha divisória ficasse a 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde, aumentando sua área de domínio. Esse acordo, conhecido como Tratado de Tordesilhas, foi assinado pelos reis de Portugal e Espanha em 1494.

Bula: documento religioso que contém determinações do papa.
Légua: antiga medida de distância equivalente a cerca de 6,5 quilômetros.

Fonte: GOES FILHO, Synesio Sampaio. **Navegantes, bandeirantes, diplomatas:** um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 45.



A chegada às Índias

Poucos anos depois, em 1497, o governo português enviou uma nova expedição para tentar chegar às Índias por um caminho marítimo. Essa expedição, comandada por Vasco da Gama, atingiu seu objetivo, chegando à cidade de Calicute, na Índia, em 1498. Os portugueses negociaram com os indianos e voltaram para seu país com os navios repletos de especiarias e artigos de luxo, sendo recebidos como verdadeiros heróis.

127

- Comente com os alunos que a bula *Inter Coetera* é uma expressão latina que significa “entre outros” e que esse documento foi a primeira determinação papal a dividir as terras encontradas entre Portugal e Espanha.

- Apresente o texto a seguir para os alunos, sobre os avanços dos domínios portugueses.

[...]

Desde o início do século XV, com a chegada em Ceuta em 1415, cada vez mais a Coroa portuguesa alastrou os seus domínios tendo como veio de comunicação as rotas do Atlântico. A cada avanço, que teve como marcos decisivos para os interesses portugueses no Atlântico a passagem para a Índia, alcançada por Vasco da Gama em 1498, e o desembarque de Pedro Álvares Cabral no Novo Mundo, ampliava-se o conhecimento acumulado sobre as rotas, sobre as condições de navegação no hemisfério Sul, sobre povos que habitavam áreas até então desconhecidas e sobre novos produtos que passaram a fazer parte do comércio. Mesclavam-se os interesses mercantis e políticos, ambos justificados ideologicamente pelos interesses do catolicismo, como apontado por Charles Boxer (1992) quando considerou as bulas *Romano Pontifex*, de janeiro de 1455, e *Inter Coetera*, de março de 1456, documentos importantes para entender o colonialismo ibérico da época moderna.

Se os impulsos da expansão portuguesa podem ser identificados na política, na economia e na evangelização de povos não cristãos, o que

deu condições ao empreendimento português foram o conhecimento e a técnica disponíveis aplicados aos problemas náuticos. A navegação oceânica, realizada distante da costa, trouxe desafios que foram solucionados no encontro entre a astronomia e a náutica: em pleno mar, o único ponto fixo para orientação das embarcações eram as estrelas, no hemisfério Norte a Polar. A proximidade do Equador e o avanço para o Sul

tornaram o Sol uma estrela-guia, somado às estrelas do Cruzeiro do Sul.

[...]

GESTEIRA, Heloisa Meireles. O astrolábio, o mar e o Império. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, jul./set., 2014. p. 1012. Disponível em: <https://www.scielo.br/hicsm/a/ckRFM73SthtPpqQZfqVQgrG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2022.

• Ao abordar a chegada dos portugueses ao atual território brasileiro, explique aos alunos que existem historiadores que defendem a ideia da intencionalidade, segundo a qual os europeus teriam se aproximado da região de propósito, porque já sabiam de sua existência. Foi Joaquim Norberto de Sousa e Silva, um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que, no século XIX, sugeriu essa teoria.

Sugestão de atividade

Interpretação de texto

Para explorar o texto desta página com os alunos e avaliar os conhecimentos deles, proponha as seguintes questões na lousa.

a) De acordo com o texto, quais nomes o Brasil já teve?

Resposta: Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz e Província de Santa Cruz.

b) Quais desses nomes foram utilizados no mapa apresentado?

Resposta: Terra de Santa Cruz e Brasil.

c) Com base no mapa, na data em que ele foi elaborado e em seus conhecimentos sobre o período, responda: você acha que os cartógrafos conheciam bem o litoral do território que forma hoje o Brasil? Justifique sua resposta.

Resposta esperada: Sim. O mapa, de 1640, apresenta informações detalhadas sobre o litoral brasileiro, contendo representações de ilhas, praias, baías e outros elementos geográficos da costa.

d) Você consegue identificar elementos da geografia do Brasil representados no mapa? Quais?

Resposta: É possível identificar parte do litoral, algumas ilhas e o Rio da Prata.

A chegada ao Brasil

Com o sucesso de Vasco da Gama, os governantes portugueses enviaram uma nova expedição para buscar especiarias e estabelecer contatos comerciais com os indianos. Dessa vez composta por 13 embarcações, partiu de Portugal sob o comando de Pedro Álvares Cabral.

Antes de chegar ao seu destino, no entanto, a expedição afastou-se demais da costa africana e acabou chegando ao litoral do atual estado da Bahia, no Brasil, em 22 de abril de 1500. Os portugueses permaneceram nesse território cerca de 10 dias, fizeram contato com os povos nativos e, depois, seguiram viagem rumo à Índia.

Leia o texto a seguir, que trata dos nomes dados pelos portugueses ao atual território brasileiro.

[...] Na manhã do dia 22 de abril, avistam um monte redondo, a que chamaram de Pascoal por estarem na semana da Páscoa. [...] Nomeada, pelo capitão mor, como *Terra de Vera Cruz*, foi posteriormente mudada para *Terra de Santa Cruz* e, garantida a sua posse, para *Província de Santa Cruz*. A terra também foi apelidada, naqueles tempos, de “Terra dos Papagaios”, em razão das grandes e coloridas araras que Pedro Álvares fez enviar para Portugal. O nome dado à província, “de Santa Cruz”, foi logo corrompido para o de *Brasil*. O nome vinha de um pau que ali abundava e era chamado de “Brasil” pela cor abrasada e vermelha que tinha, com que se tingiam panos. [...]



Mapa feito pelo cartógrafo português João Teixeira Albernaz em 1640.

BITTENCOURT, Circe (org.). *Dicionário de datas da história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 111-112.

Atividades

1. Leia o texto e responda às questões a seguir.

[...]

Descobrimto é um termo tradicionalmente empregado pela historiografia [...], desde o século XIX, para se referir à chegada dos primeiros europeus à América e ao início da colonização desse continente. [...] Capistrano de Abreu, historiador do final do século XIX [...] utiliza, de acordo com o uso então comum, a expressão “*descobrimto do Brasil*” para falar das primeiras expedições ao que viria a ser o território brasileiro. Mas o termo parece ter caído em desuso no fim do século XX. A crítica ao processo predatório de colonização rendeu frutos e atualmente a maioria dos historiadores [...] prefere nem mesmo falar de descobrimto, mas de conquista e de colonização. [...]

[...] *Descoberta* e *descobrimto*, para autores como Vicente Romano, têm cunho eurocêntrico muito forte. Isso porque o sentido etimológico da palavra *descobrimto* refere-se àquilo que está sendo encontrado pela primeira vez, que ninguém nunca encontrou antes. O que, ao ser empregado com relação às conquistas territoriais empreendidas pelos europeus, dá a entender que esses tinham direito de estar nesses lugares — a América, a Oceania, a África, a Ásia —, já que teriam sido os primeiros a chegar. Dessa forma, o conceito de *descobrimto*, tal como empregado tradicionalmente, desconsidera por completo a existência de povos nativos nesses territórios.

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 93-94.

Marco do descobrimto, século XVI. >
Porto Seguro (BA), 2019.



ISMAR INGBER/PULSAR IMAGENS

- a) Por que autores como Vicente Romano consideram que as palavras **descoberta** e **descobrimto** têm forte cunho eurocêntrico?
- b) Na atualidade, quais termos são utilizados pelos historiadores no lugar de **descobrimto**? Quais são as razões para a utilização desses termos?

Resposta: Na atualidade, o termo **descobrimto** pode ser substituído por **encontro entre povos**, **chegada** e **conquista**, dando, assim, a ideia de que já existia uma população vivendo no local.

129

BNCC

• Esta atividade auxilia na problematização do uso do termo “descobrimto”, uma vez que leva os alunos a refletir sob uma perspectiva crítica e a explorar a **competência específica de História 6**.

• Para a realização das atividades, explique para os alunos a importância e a simbologia da escolha dos termos e conceitos utilizados pela História. Se julgar conveniente, apresente o fragmento a seguir, que questiona o uso do termo “descobrimto” para nomear a chegada dos europeus em solo americano.

A palavra descobrimto, empregada com relação a continentes e países, é um equívoco e deve ser evitada. Só se descobre uma terra sem habitantes; se ela é ocupada por homens, não importa em que estágio cultural se encontrem, já existe e não é descoberta. Apenas se estabelece seu contato com outro povo. A expressão descobrimto implica uma ideia imperialista, de encontro de algo não conhecido; visto por outro que proclama sua existência, incorporando-o ao seu domínio, passa a ser sua dependente.

[...]

IGLÉSIAS, Francisco. Encontro de duas culturas: América e Europa. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 6, n. 14, 1992, p. 23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Cy6CSJcWShQPXjDcMs76wpm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.

- Para a realização da atividade, se for possível, leve os alunos à sala de informática da escola para que possam pesquisar sobre personagens literários ou cinematográficos que compõem o imaginário popular ligado aos piratas.

Os piratas no imaginário popular

Na época das Grandes Navegações, um dos perigos enfrentados pelos navegantes em alto-mar era o ataque de piratas – homens que praticavam atividades ilegais, como o roubo de cargas dos navios.

O modo de vida dos piratas inspirou diversas produções artísticas, como obras literárias, desenhos animados e filmes.

Na literatura, os livros do escritor inglês Daniel Defoe (1660-1731), entre eles **Uma história dos piratas**, contribuíram para a criação de uma visão romantizada da pirataria. Essa visão, por sua vez, é a que se consolidou no imaginário popular ao longo do tempo.

Leia o texto a seguir.

[...]

Não são poucos os elementos desta obra que contribuem para que hoje, mais de dois séculos depois de sua escrita, a figura do pirata se mantenha como um personagem que assume a condição de protagonista ou uma posição de destaque em diversas obras literárias e cinematográficas. Pode-se observar esta significativa alteração em relação a personagens como o *Capitão Jack Sparrow*, da série de filmes *Piratas do Caribe*, e em *Long John Silver*, o pirata vilão oriundo da obra literária clássica *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson.

[...]



↑ O pirata Long John Silver, personagem da obra **A Ilha do Tesouro**. Gravura de Louis John Rhead, 1915.

COSTA, Nicássio Martins da. Uma história dos piratas: o princípio da construção do estereótipo do pirata caribenho que povoa o imaginário popular contemporâneo. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, suplemento especial, 2014. p. 1677-1678. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/18979/12040>. Acesso em: 26 jun. 2022.

Agora, responda à questão.

1. Você conhece alguma obra literária ou cinematográfica sobre piratas? Comente com os colegas. **Resposta pessoal.**

Atividades

1. Resposta: Os europeus acreditavam que ser moderno era romper com o passado medieval, o qual consideravam obscuro, atrasado e intolerante. Essa concepção impactou a dominação europeia sobre os povos de outros continentes.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Explique a concepção de modernidade dos europeus do século XVI e comente os impactos dessa concepção para as populações não europeias.

2. O que foram as Grandes Navegações? Respostas das atividades 2 e 3 nas orientações ao professor.

3. Qual era o objetivo da expedição comandada por Cristóvão Colombo? Em qual continente essa expedição acabou chegando? Quando isso ocorreu?

4. Qual era o objetivo da expedição comandada por Pedro Álvares Cabral? Antes de chegar ao destino, em que lugar ele aportou? Quando isso ocorreu?

Resposta: Buscar especiarias e estabelecer contatos comerciais com os indianos. Porém, antes

5. Leia o texto a seguir e responda às questões. de chegar ao seu destino, essa expedição afastou-se demais da costa africana, chegando ao litoral do atual estado da Bahia, no Brasil, em 1500.

[...]

Na verdade, se não fosse pelo comércio com os nativos, todos os portugueses teriam perecido de fome e sede na Ásia e África.

O objetivo que se queria atribuir à empreitada era não somente o de cristianizar, como também o de civilizar.

Mas civilizar o quê? Se a Ásia e alguns pontos da África possuíam civilizações até mais desenvolvidas que a Europeia.

E mesmo as civilizações menos desenvolvidas tinham sua própria cultura.

[...]

RAMOS, Fábio Pestana. As dificuldades enfrentadas pelos navegantes portugueses na Carreira da Índia durante os séculos XVI e XVII. **Para entender a história...**, ano 2, jul. 2011. Disponível em: <http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/07/as-dificuldades-enfrentadas-pelos.html>. Acesso em: 26 jun. 2022.

a) Por que o autor do texto questiona a concepção portuguesa de “civilizar” os habitantes da Ásia e da África?

b) De acordo com o que estudamos neste capítulo, como é chamada a concepção de que a Europa é um modelo a ser seguido por todas as civilizações do mundo? Resposta: Eurocentrismo.

5. a) Resposta: Ele questiona essa ideia porque alguns pontos da África tinham civilizações até mais desenvolvidas que a europeia. E mesmo as civilizações menos desenvolvidas tinham sua própria cultura.



Templos da civilização hindu construídos no século IX. Java, Indonésia, 2022.

BNCC

• A atividade 5 favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI01** por questionar as lógicas de inclusão e exclusão no contexto da modernidade, as quais foram baseadas na concepção europeia.

• As atividades 1 a 4 possibilitam **avaliar a compreensão** dos alunos quanto ao contexto histórico da modernidade. Utilize-as como modo de verificação do aprendizado deles, analisando a necessidade de revisar algumas das temáticas estudadas.

• Para aprofundar a atividade 5, se julgar interessante, oriente os alunos a pesquisar sobre o conjunto de templos Prambanan e a refletir sobre o desenvolvimento histórico-cultural da civilização hindu, na Ásia, muito antes da chegada dos europeus.

Respostas

2. Um conjunto de expedições marítimas realizadas principalmente por portugueses e espanhóis entre os séculos XV e XVI. Nessas expedições, os europeus se lançaram ao mar em busca de novos territórios, de especiarias e de metais preciosos, motivo de terem entrado em contato com povos de diferentes regiões do planeta.

3. Encontrar um caminho marítimo para as Índias, conforme desejavam os reis espanhóis que apoiaram a expedição. Em 1492, essa expedição chegou ao continente que, mais tarde, passou a ser chamado de América.

Integrando saberes

• Para ampliar o trabalho com as Grandes Navegações e com os oceanos, proponha uma atividade articulada com o componente curricular **Geografia**. Para isso, leve para a sala de aula um globo terrestre e promova uma roda de conversa com os alunos. Passe o globo para eles manusearem e observarem. Peça-lhes que façam comentários e observações sobre: a localização dos continentes; o tamanho dos oceanos; como deveria ser a navegação na época

moderna; quais as diferenças em relação à navegação atualmente; qual é a localização deles em relação à Europa e em relação às Índias (atual Oriente). Trabalhe com os alunos noções de observação geográfica e localização espacial. Se for possível, leve os alunos à sala de informática para essa atividade também ser feita por meio de um aplicativo de mapas da internet ou, então, se não houver disponibilidade do globo ou do aplicativo via internet, utilize o mapa-múndi.

• Para complementar a temática da atividade 6, leia o texto que aborda alguns conceitos dentro do campo da Cartografia.

De acordo com alguns pesquisadores, a provável origem da palavra mapa parece ser cartaginesa, com o significado de “toalha de mesa”. Esta conotação teria derivado das conversas realizadas por comerciantes que, desenhando sobre as ditas toalhas, os *mappas*, identificavam rotas, caminhos, localidades e outros tantos informes gráficos auxiliares aos seus negócios.

Com o passar dos tempos, diversas terminologias foram sendo agregadas para definir tais representações, cada uma com a sua especificidade. Os termos cartas e plantas, além dos já citados mapas, são usados muitas vezes como sinônimos, o que deve ser encarado com certos cuidados.

[...]

Mapa: “representação gráfica, em geral uma superfície plana e numa determinada escala, com a representação de acidentes físicos e culturais da superfície da Terra, ou de um planeta ou satélite”.

Carta: “representação dos aspectos naturais e artificiais da Terra, destinada a fins práticos da atividade humana, permitindo a avaliação precisa de distâncias, direções e a localização plana, geralmente em média ou grande escala, de uma superfície da Terra, subdividida em folhas, de forma sistemática, obedecendo a um plano nacional ou internacional”.

[...]

FITZ, Paulo Roberto. **Cartografia básica**. 2. ed. Canoas: Centro Universitário La Salle, 2005. p. 41-42.

6. Analise as fontes históricas a seguir e responda às questões.

Fonte A



Mapa de Cantino, 1502.

Fonte B



Theatrum Mundi, de João Batista Lamancha e Luís Teixeira, 1597.

- Qual dos mapas é o mais antigo? Quantos anos de diferença há entre eles?
- Quais são as diferenças na maneira como a América do Norte e a América Central foram representadas nos dois mapas?
- Quais são as diferenças entre as formas de representação do Brasil nos dois mapas?
- Qual deles se assemelha mais ao mapa-múndi que conhecemos atualmente?
- Em sua opinião, por que os dois mapas são tão diferentes?

132 Respostas nas orientações ao professor.

Respostas

- O Mapa de Cantino, de 1502. São 95 anos de diferença entre os dois mapas.
- No mapa de 1502, a América do Norte foi representada de forma bastante incompleta, ao passo que a América Central foi representada em tamanho grande e desproporcional.

Já no mapa de 1597 as dimensões territoriais estão mais detalhadas.

- No mapa de 1502, somente a costa do território brasileiro foi representada, ao passo que, no de 1597, pode-se ver o território mais completo.
- O mapa de 1597 se parece mais com o da atualidade.

e) Espera-se que os alunos percebam que, em 1502, os europeus ainda não conheciam muito além dos litorais dos territórios americanos. Contudo, em 1597, muitas expedições já tinham sido enviadas para identificar melhor os territórios e, por isso, o mapa é mais completo.

Agora que você e os colegas finalizaram o estudo deste capítulo, reúnam-se em grupos de três a quatro integrantes. Em seguida, pensem a respeito disso: no período das Grandes Navegações, muitos relatos e mapas foram produzidos pelos viajantes, que descreviam suas descobertas e os acontecimentos importantes da expedição.

Assim, nesta atividade, vocês vão imaginar que são os comandantes de uma expedição marítima que acaba de retornar à Europa e que foram encarregados de relatar a viagem para apresentar ao monarca de seu país. Para isso, construam coletivamente, em uma folha de papel pautado, um relato contendo:

- a rota de navegação e os locais visitados pela expedição;
- o tempo de duração da viagem;
- a organização da expedição (quantidade de marinheiros, suas funções e total de mantimentos transportados);
- as descobertas durante a viagem;
- as técnicas de navegação utilizadas e os novos conhecimentos adquiridos;
- as dificuldades durante o percurso;
- as principais diferenças entre a sociedade europeia e as sociedades que vocês conheceram na viagem;
- as vantagens e os ganhos que suas descobertas podem trazer ao país.

Juntamente ao relato, desenhem, em uma folha de papel sulfite, um mapa representando a viagem.

Atenção! Todas as ideias para a construção do relato deverão ser debatidas em grupo, respeitando o direito à participação de cada membro. No entanto, para melhor aproveitamento da atividade, o grupo pode ser dividido entre as seguintes funções: pesquisadores (responsáveis por buscar as informações necessárias ao relato no livro didático), redator (responsável pela escrita do relato) e ilustrador (responsável pela confecção do mapa).

- Para a realização desta seção, é possível promover uma articulação com os componentes curriculares **Língua Portuguesa** (gênero textual de carta e relato de viagem) e **Geografia** (cartografia). Antes de iniciar a atividade, apresente aos alunos exemplos de relatos de viagem (Carta de Pero Vaz de Caminha, relatos de Hans Staden, Jean de Léry), apontando para os aspectos específicos de sua estrutura textual: saudação respeitosa, introdução, desenvolvimento, conclusão e despedida. Para a produção do mapa de viagem, retome neste capítulo as atividades de interpretação dos mapas. Reforce aos grupos que os mapas feitos na época das Grandes Navegações não se limitavam aos aspectos geográficos, mas também inseriam elementos do imaginário e das narrativas de viagem. Ao final, promova uma tomada de consciência com os alunos, retomando o conteúdo relacionado ao Renascimento na Europa para demonstrar a importância das Grandes Navegações na ampliação das concepções de mundo e de humanidade dos europeus.

Objetivos do capítulo

- Verificar os principais aspectos das Reformas religiosas ocorridas no século XVI e suas repercussões na cultura da época.
- Relacionar o contexto das Reformas com o Brasil, verificando aspectos sobre os calvinistas.
- Entender o que foi a Contrarreforma e quais foram seus impactos.
- Analisar as ações da Inquisição, verificando também o contexto brasileiro.
- Compreender o processo de formação dos Estados absolutistas europeus.
- Descrever a passagem do mercantilismo para o capitalismo, analisando o papel da burguesia.

Justificativas

Neste capítulo, são abordados temas como a Reforma Protestante e as ações da Igreja católica na Contrarreforma, aspectos que favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF07HI05**. Além disso, aborda-se também o contexto histórico de formação e consolidação dos Estados absolutistas na Europa, contemplando a habilidade **EF07HI07**. Por fim, também são abordados neste capítulo temas relacionados à emergência do capitalismo em um contexto de transformações nas formas de acumulação de capital, abrangendo assim a habilidade **EF07HI17**.

- Para saber mais sobre o Absolutismo e as Reformas religiosas na Europa nos séculos XVI e XVII, leia os livros indicados a seguir.

> ELIAS, Norbert. **A sociedade da corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

> COHN, Gabriel (org.). **Max Weber**. São Paulo: Ática, 2003. (Grandes Cientistas Sociais).

> DELUMEAU, Jean. **Nascimento e afirmação da Reforma**. São Paulo: Pioneira, 1989.

CAPÍTULO

6

Reformas religiosas e Absolutismo



REPRODUÇÃO/PALÁCIO DE VERSALHES, PARIS, FRANÇA

A.

Retrato equestre de Luís XIV diante de Namur, de Pierre Mignard. Óleo sobre tela, 359 cm x 260 cm, 1694.

Na Europa, durante a Idade Moderna, a política e a religião passaram por grandes transformações. A unidade religiosa europeia foi quebrada por diversos movimentos reformadores que contestavam a autoridade da Igreja católica. Já no campo político, os reis procuravam aumentar seu poder. Neste capítulo, estudaremos as reformas religiosas e a formação dos Estados absolutistas.



REPRODUÇÃO/GALERIA ESTADUAL, STUTTGART, ALEMANHA

B.

Martinho Lutero diante da Dieta de Worms, pintura de Anton von Werner. Óleo sobre madeira, 72,5 cm x 125 cm, 1877.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Muitos dos aspectos políticos e religiosos do mundo contemporâneo tiveram seus fundamentos originados na Idade Moderna. Antes de iniciar o estudo deste capítulo, levante hipóteses sobre as seguintes questões com base em seus conhecimentos prévios.

1. Quais países atualmente são monarquias? Como funciona o poder do monarca?
2. O que significa “Absolutismo”?
3. Existem diferentes denominações cristãs na atualidade, como Catolicismo, Protestantismo e Anglicanismo. Você sabe algumas diferenças entre as doutrinas dessas religiões? Comente.

Em seguida, faça uma pesquisa utilizando livros ou a internet para verificar se suas hipóteses estavam corretas. Lembre-se de anotar as fontes consultadas. Apresente os resultados de sua pesquisa para a turma.

135

Respostas

1. Inglaterra, Japão, Dinamarca, Espanha, Camboja etc. Espera-se que os alunos comentem que, na maioria dos países monárquicos atuais, o poder do monarca é simbólico, sendo o poder político exercido por um representante eleito direta ou indiretamente pelo povo.

2. Absolutismo se refere a uma forma de governo na qual o poder é concentrado no monarca e exercido apenas por ele.

3. Entre as diferenças, podem ser citadas a crença ou não em santos, a discordância sobre o dogma da transubstanciação de Cristo, a proibição de culto a imagens, entre outros.

• Antes de iniciar as atividades, analise as imagens em conjunto com os alunos. Elas fazem referência a duas temáticas que caracterizaram a época moderna na Europa: o Absolutismo e as Reformas religiosas. Na imagem **A**, aponte para os elementos que ressaltam a importância e a centralidade da figura do rei, como suas vestimentas, seus gestos e posições triunfais, além de aparecer sendo “coroadado” por um anjo. Destaque a ostentação nos detalhes das roupas, a postura do cavalo, simbolizando poder, força e domínio. Na imagem **B**, resalte a postura de confrontação assumida por Lutero, que na época era da Ordem de Santo Agostinho, em contraste com as expressões de incredulidade e reprovação por parte dos demais membros da Igreja católica. Destaque também que as vestimentas do reformador (ao centro, com hábito agostiniano), são mais simples que as dos demais católicos.

• Para a realização das atividades, oriente os alunos a buscar informações em locais confiáveis, como livros especializados e sites educacionais, de instituições ou de notícias. Essa estratégia promove o trabalho com a metodologia ativa **sala de aula invertida**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**. Após a apresentação das pesquisas, promova uma tomada de consciência para verificar quais foram as dificuldades encontradas pelos alunos na realização da pesquisa e as dúvidas que surgiram com base nas informações encontradas.

- Sobre o geocentrismo, caso julgue pertinente, retome os conteúdos do capítulo 4 com os alunos, destacando que a teoria defendida pela Igreja católica colocava a Terra como o centro do Universo, o que era justificado por meio das crenças religiosas em um Deus criador do mundo e da humanidade. Assim, as criações divinas estariam no centro de um Universo também criado por Deus.

- Destaque que, apesar de a prensa móvel ter modificado imensamente o alcance da cultura letrada na Europa, nem todos possuíam acesso às obras impressas, uma vez que o índice de analfabetismo era grande e os custos das obras, ainda assim, muito elevados para a população mais pobre.



A Europa nos séculos XVI e XVII

No início do século XVI, as ideias humanistas difundidas durante o Renascimento circulavam cada vez mais, e, com isso, vários pensadores passaram a questionar a posição **hegemônica** da Igreja católica nas sociedades europeias.

No campo científico, ocorreram importantes inovações nesse período. O aprimoramento da **luneta**, por Galileu Galilei (1564-1642), foi um avanço que possibilitou a contestação da teoria geocêntrica – defendida pela Igreja – com base em argumentos científicos. O aperfeiçoamento desse primeiro modelo de telescópio contribuiu para a descoberta de evidências que validaram a teoria heliocêntrica, segundo a qual o Sol estaria no centro do Universo.

Estudos de Galileu Galilei sobre a Lua, 1609. >



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA NACIONAL DE FLORENÇA, ITÁLIA

Em razão das várias inovações técnicas que ocorriam na Europa nos séculos XVI e XVII, as ideias passaram a ser transmitidas com maior rapidez. Entre essas inovações, a substituição do pergaminho pelo papel e a invenção da **prensa móvel** contribuíram para diminuir os custos de produção de livros.

A prensa móvel, inventada pelo alemão Johannes Gutenberg, por volta de 1450, possibilitou a impressão de uma enorme quantidade de livros, que circularam por todo o continente europeu.

Hegemonia: influência predominante, autoridade absoluta.

Pessoas utilizando a prensa móvel em uma oficina na França. Gravura, século XVI. >



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Críticas à Igreja católica

Na Europa cristã, no século XVI, começaram a surgir manifestações de contestação aos dogmas da Igreja. Nessa época, muitos religiosos manifestavam-se contra o enriquecimento da Igreja e o afastamento de seus membros das questões espirituais. O que causava maior descontentamento, no entanto, era a institucionalização de práticas mundanas, como a venda de **indulgências**.

Carta de Indulgência concedida à Igreja de São Nicolau, 1484.



BRIDGEMAN IMAGES/EPF/KARQUINOS ESTADIAS DE HAMBURGO, ALEMANHA

As indulgências

Na doutrina católica, indulgência é o perdão pelos pecados cometidos. Uma indulgência pode ser obtida por meio de orações, penitências e jejuns. Porém, no século XVI, membros da Igreja católica estavam vendendo indulgências. O papa Leão X, por exemplo, ofereceu indulgências àqueles que contribuíssem com dinheiro para a reforma da Basílica de São Pedro, em Roma.

Gravura de Lucas Cranach, o Velho, 1521, que faz uma crítica à venda de indulgências pelo papa.



LUCAS CRANACH, O VELHO/MUSEUS ESTADIAS DE BERLIM, MUSEU DE GRANURAS E DESENHOS, ALEMANHA

137

BNCC

- O conteúdo das páginas **137** a **139** discute o contexto de crise enfrentado pela Igreja católica no século XVI, culminando na Reforma Protestante liderada por Martinho Lutero, contemplando a habilidade **EF07HI05**.

- Além das indulgências, comente que outra prática da Igreja católica era a venda de simonia, relíquias consideradas sagradas supostamente provenientes de santos ou locais sagrados. Esses objetos eram comercializados como pertencentes a santidades religiosas e, portanto, capazes de propiciar milagres, curas, proteção etc.

- Caso julgue interessante, compartilhe as informações a seguir em sala de aula.

A Reforma e a Idade Moderna

[...] A Reforma contribuiu, em muitos aspectos importantes, para a formação da modernidade. Ao dividir a cristandade em católica e protestante, destruiu a unidade religiosa da Europa, a principal característica da Idade Média, e enfraqueceu a Igreja, principal instituição da sociedade medieval. Fortalecendo o poder dos monarcas às expensas dos órgãos religiosos, a Reforma estimulou o crescimento do Estado moderno, secular e centralizado. [...]

A Reforma contribuiu também para a criação da ética individualista que caracteriza o mundo moderno. Uma vez que os protestantes, ao contrário dos católicos, não tinham nenhum intérprete oficial das

Escrituras, ficava a cargo do indivíduo a [...] responsabilidade de interpretar a Bíblia de acordo com os ditames de sua consciência. [...] A devoção não era determinada pela igreja, mas pelo indivíduo autônomo, cuja consciência, iluminada por Deus, era a fonte de todo julgamento e autoridade.

[...]

Ao ressaltar a consciência individual, a Reforma pode ter contribuído para o desenvolvimento do espírito capitalista, que fundamen-

ta a economia moderna. Assim argumentou o sociólogo alemão Max Weber em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1904). [...] Os homens de negócio protestantes acreditavam ter a obrigação religiosa de enriquecer, e sua fé lhes dava a autodisciplina necessária para isso. [...]

[...] O protestantismo produziu, portanto, uma atitude profundamente individualista que valorizava a força interior, a autodisciplina e o comportamento sóbrio e metódico

– atributos necessários a uma classe média em busca de sucesso num mundo altamente competitivo.

PERRY, Marvin. **Civilização ocidental**: uma história concisa. Tradução: Waltensir Dutra e Silvana Vieira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 244-246.



A Reforma Protestante

- Comente com os alunos que Lutero, ao fundamentar sua doutrina, baseou-se na ideia de justificação pela fé, ou seja, a salvação cristã dependeria da crença das pessoas e da graça de Deus e não da realização de rituais católicos ou de “boas ações”, como a caridade. Além disso, acreditava que somente a **Bíblia** poderia revelar a vontade de Deus, sem precisar da interpretação teológica dos clérigos católicos. Outro importante elemento da doutrina luterana era o sacerdócio universal, isto é, o princípio de que todos os fiéis seriam membros do sacerdócio, eliminando a diferença entre leigos e clérigos. Consequentemente, deveria ser eliminada toda a autoridade do papa e da Igreja. Lutero também traduziu a **Bíblia** do latim para o alemão, possibilitando que mais pessoas pudessem ter acesso direto ao que os cristãos consideravam a palavra de Deus. A tradução colaborou para a sistematização da escrita em alemão, contribuindo para o desenvolvimento da língua alemã moderna.

- É importante que os alunos compreendam o contexto das Reformas, mas também seus impactos sobre a cultura da época. Comente que a alfabetização, por exemplo, foi promovida pelos movimentos protestantes. As doutrinas protestantes incentivavam que a leitura da **Bíblia** fosse feita diretamente pelo fiel, e não apenas por intermédio dos sacerdotes.

- Leia o texto a seguir, que trata da relação entre as Reformas religiosas e a formação dos Estados modernos.

[...]

A revolução que constitui a Reforma protestante impõe um movimento acelerado de construção de novas instituições eclesiais no plano territorial. O problema que se coloca à Igreja romana, neste momento histórico, é não apenas aquele de responder ao desafio protestante pela mobilização de um dispositivo de luta, por meio

das guerras de religião e da repressão inquisitorial interna, mas sobretudo da manutenção de seu próprio magistério e da sua própria jurisdição universal num mundo onde o poder está em vias de se deslocar localmente e de se consolidar territorialmente no seio dos estados modernos. [...]

PRODI, Paolo. Cristianismo, modernidade política e historiografia. Tradução: Carlos Alberto de M. R. Zeron. **Revista de História**, n. 160, 2009. p. 118. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19105>. Acesso em: 4 jul. 2022.

A Reforma foi liderada por Martinho Lutero (1483-1546), que contestou diversas práticas da Igreja católica. Nascido na cidade alemã de Eisleben, Lutero teve uma educação rígida com base nos ensinamentos católicos. Estudou em colégios religiosos e, em 1505, formou-se em Teologia. Nesse mesmo ano, foi contratado para dar aulas na Universidade de Wittenberg, na Alemanha.

As teses de Lutero

Em 1517, em protesto contra a presença de um vendedor de indulgências em Wittenberg, Lutero afixou na porta da igreja da cidade um cartaz com 95 teses que denunciavam, entre outras práticas que considerava contrárias à fé cristã, esse procedimento da Igreja católica de cobrar pelo perdão. Lutero afirmava que a venda de indulgências impediria os cristãos de verdadeiramente se arrependem de seus pecados. Para ele, a salvação só seria alcançada mediante a fé em Deus, o único com o pleno poder de perdoar os pecados das pessoas.

Leia três das teses de Lutero.

[...]

21. Erram, pois, os pregadores das indulgências que dizem que, pelas indulgências do papa, o homem fica livre de toda a pena e fica salvo.

[...]

32. Serão condenados para toda a eternidade, com os seus mestres, aqueles que creem estar seguros da sua salvação por cartas de indulgências.

[...]

43. É preciso ensinar aos cristãos que aquele que dá aos pobres, ou empresta a quem está necessitado, faz melhor do que se comprasse indulgências.

LUTERO *apud* FREITAS *apud* MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio Costa; FARIA, Ricardo de Moura. **História moderna através de textos**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-120. (Textos e Documentos).



REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO CASTELO DE WARTBURG, EISENBACH, ALEMANHA

↑ **Lutero martela suas 95 teses na porta**, de Ferdinand Pauwels. Óleo sobre tela, 85 cm x 72 cm, 1872.

Atividades

3. b) Resposta: Espera-se que os alunos identifiquem os personagens do canto direito da imagem como os religiosos vendedores de indulgências. Eles podem chegar a essa conclusão ao comparar a imagem desta página com as imagens da página 137. A presença da cruz também indica que são religiosos.

1. Qual é o principal aspecto criticado nas três teses de Lutero apresentadas na página anterior? Resposta: O assunto principal dessas três teses é a crítica à venda de indulgências.
2. Produza um pequeno texto explicando o que Martinho Lutero quis dizer em cada uma dessas três teses. Resposta nas orientações ao professor.
3. Observe a imagem a seguir e responda às questões.



JÖRG BREU, O VELHO/MUSEU DUCAL DE GOTTA, ALEMANHA

Uma pergunta para um fabricante de moedas, de Jörg Breu, o Velho. Gravura, c. 1530. Nessa gravura, o artista faz uma crítica a três problemas econômicos: a trapaça dos comerciantes; a cunhagem de moedas falsificadas; e a venda de indulgências.

- a) O que é indulgência? Como ela podia ser adquirida no século XVI?
Resposta nas orientações ao professor.
- b) Nessa imagem, quais são os personagens que estão vendendo indulgências? Como você chegou a essa conclusão?
- c) Explique a relação dessa imagem com o episódio em que Martinho Lutero afixou suas 95 teses na igreja de Wittenberg, em 1517.
Resposta: A imagem mostra a venda de indulgências, prática que Martinho Lutero contestava em suas teses afixadas na igreja de Wittenberg, em protesto contra a presença de um vendedor de indulgências na cidade, em 1517.

139

- As atividades 1 e 2 podem ser utilizadas para avaliar a compreensão dos alunos sobre as teses de Martinho Lutero. Aproveite para explicar que as indulgências eram uma grande questão para Lutero, haja vista que eram caracterizadas pela compra do perdão pelos pecados cometidos. Desse modo, além de comprometer moralmente a doutrina cristã, a venda de indulgências possibilitava que pessoas das classes mais ricas da sociedade pudessem ter mais privilégios no perdão concedido pela Igreja que as pessoas pobres.

- A atividade 3 propõe uma análise de imagem que dialoga com a temática da venda de indulgências. Aproveite os itens a, b e c da atividade para analisar a gravura de forma conjunta com os alunos e solucionar possíveis dúvidas sobre o assunto.

Respostas

2. Na tese 21, Lutero critica diretamente os vendedores de indulgências, os quais prometiam a salvação para quem as comprasse. Na tese 32, Lutero afirma que quem compra uma indulgência estaria cometendo um pecado ainda maior, condenando-se por toda a eternidade. Na tese 43, Lutero afirma que é melhor utilizar o dinheiro para ajudar os necessitados do que para comprar uma indulgência.

3. a) Na doutrina católica, indulgência é o perdão pelos pecados cometidos, que pode ser obtido por meio de orações, penitências e jejuns. No século XVI, também era possível comprar uma indulgência com dinheiro.

• O conteúdo abordado na página evidencia a existência de movimentos reformistas que sucederam as reivindicações de Lutero, contextualizando um momento de críticas e elaborações da fé cristã, o que favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI05**.

• Sobre outros movimentos reformistas, leia as informações a seguir e comente-as com os alunos.

• Concebida pelo religioso suíço Ulrich Zwingli, o **Zwinglianismo** caracterizou-se pela negação de muitos rituais católicos, como o culto às imagens e a celebração de missas. Os zwinglianistas defendiam, além disso, que a **Bíblia** era a única portadora da palavra de Deus, e não a Igreja católica.

• Os anabatistas, liderados por Conrad Grebel, formaram um grupo divergente do Zwinglianismo. Os seguidores do **Anabatismo** (“novo batismo”) não aceitavam que o batismo fosse feito em crianças, pois acreditavam que somente pessoas adultas tinham condições de decidir sobre sua religiosidade. Os anabatistas consideravam a Reforma Protestante incompleta e criticavam a hierarquia da Igreja católica. Por isso, foram perseguidos tanto por protestantes como por católicos. A doutrina anabatista influenciou outros grupos, como os batistas e os *quakers*.

Outros movimentos reformistas

As ideias de Lutero se difundiram pela Alemanha e, em pouco tempo, já haviam alcançado outros países europeus, como Suécia, Dinamarca e Noruega. Em todos esses territórios, Lutero conquistou vários seguidores, que ficaram conhecidos como luteranos ou protestantes.

Alguns seguidores de Lutero, no entanto, foram mais radicais e começaram a pregar fervorosamente contra alguns ensinamentos da Igreja católica. Essas pessoas deram origem a outros movimentos reformistas, como o **Calvinismo**.

A doutrina calvinista, fundada pelo francês João Calvino (1509-1564), caracteriza-se pela crença na predestinação, ou seja, a salvação ou a condenação humana ser determinada por Deus, decisão sobre a qual o ser humano não pode intervir. Outra característica da doutrina calvinista é a supervalorização do trabalho. Muitos calvinistas acreditam que o sucesso no trabalho e a prosperidade material são sinais divinos da salvação.

Com a difusão da doutrina calvinista, seus seguidores passaram a ter diferentes denominações na Europa. Na França, eram chamados huguenotes; na Escócia, presbiterianos; na Holanda, reformados; e, na Inglaterra, puritanos.

Os seguidores do movimento da Reforma Protestante foram perseguidos na Europa, e muitos deles emigraram para outros continentes, como a África e a América.



Emigração dos huguenotes em 1566, de Jan Antoon Neuhuys. Óleo sobre tela, 81,9 cm × 133 cm, c. 1891.

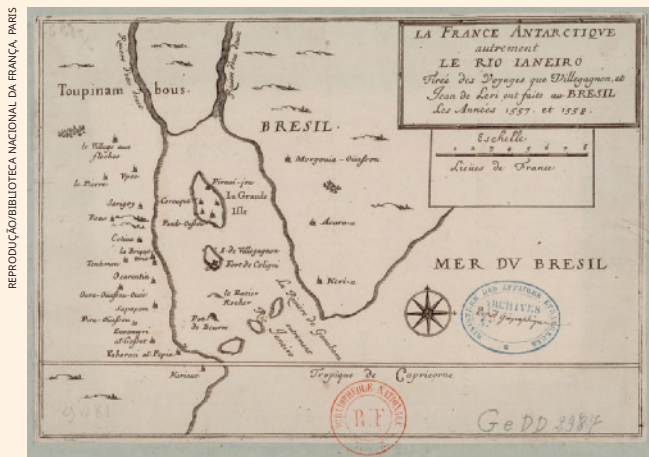


Entre 1555 e 1567, liderados por Nicolas Durand de Villegagnon (1510-1571), os franceses instalaram uma colônia na Baía de Guanabara, que ficou conhecida como **França Antártica**. Essa colônia sediou a primeira experiência calvinista no Brasil.

Na França Antártica, viviam católicos e calvinistas, que foram enviados para cá pelo próprio João Calvino. Leia o texto a seguir.

[...] Villegagnon, o fundador da França Antártica, tem interesse nas ideias reformistas de Calvino e escreve a ele pedindo que envie pastores calvinistas à colônia. Seu desejo é que no Brasil os protestantes franceses, perseguidos em seu país, pudessem encontrar abrigo. João Calvino atende ao pedido e em 1557 partem para o Brasil 14 pastores calvinistas. [...] Bem recebidos a princípio na colônia, onde chegam em março de 1557, o grupo de protestantes em pouco tempo ganha a inimizade de Villegagnon, que sofre pressão dos lados católico e protestante. [...]

CARDOSO, João. A lição dos tupinambás a um francês do século XVI. *Blog da BBM*, 5 nov. 2018. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210917183400/https://blog.bbm.usp.br/2018/a-licao-dos-tupinambas-a-um-frances-do-seculo-xvi/>. Acesso em: 4 jul. 2022.



Mapa da França Antártica, século XVI.

Os desentendimentos entre católicos e calvinistas levaram Villegagnon a expulsar os protestantes da colônia, além de ordenar a execução de alguns deles. De acordo com alguns historiadores, esse acontecimento na França Antártica foi um **prenúncio** das guerras religiosas que ocorreram na Europa no final do século XVI.

Prenúncio: anúncio antecipado de algum acontecimento.

• Esta seção favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI05**, pois permite estabelecer relações entre o contexto moderno europeu com a história da América. Essa proposta, ao abordar diferentes localidades em determinado período histórico, também favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 5**.

• Sobre o contexto brasileiro durante a Reforma Protestante ocorrida na Europa, leia o texto a seguir.

[...] Disputas em torno do dogma da transubstanciação, segundo o qual a hóstia e o vinho se tornam a carne e o sangue de Cristo, provocaram um conflito violento entre os católicos e os protestantes que viviam na ilha. Para marcar posição, quatro calvinistas instalados no forte de Coligny redigiram em 1558 um documento denominado “Confissão de fé da Guanabara”, primeiro texto protestante escrito no Brasil. Em seguida, antes de abandonar o entreposto que fundara, Villegagnon ainda expulsou alguns huguenotes (braço francês do calvinismo) do forte. Para escapar da perseguição e dos ataques portugueses, grupos de calvinistas passaram a viver no continente, com a população local.

[...]

VIANA, Diego. Curta estada, longa permanência. *Revista Pesquisa FAPESP*, ed. 311, jan. 2022. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/curta-estada-longa-permanencia/>. Acesso em: 4 jul. 2022.

• Para mais informações sobre a França Antártica, leia o livro indicado a seguir.

> BERBARA, Maria; MENEZES, Renato; HUE, Sheila (org.). **França Antártica**: ensaios interdisciplinares. Campinas: Ed. Unicamp, 2020.



O Concílio de Trento

- Comente com os alunos que o conteúdo sobre a Inquisição será abordado nas páginas **144** e **145**.

- Explique aos alunos que o *Index Librorum Prohibitorum* (Índice dos Livros Proibidos), vigorou entre 1559 e 1966, quando foi revogado pelo Vaticano. Ao longo desses quatro séculos, diversos cientistas, escritores e pensadores tiveram obras listadas no *Index*, entre eles, Nicolau Maquiavel, Galileu Galilei, Johannes Kepler, René Descartes, Voltaire, Honoré de Balzac, Victor Hugo, Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir. As obras incluídas no *Index* geralmente eram aquelas consideradas imorais e contrárias à doutrina católica. Na época da Contrarreforma, era comum que tais obras fossem queimadas e que seus autores tivessem de se retratar perante os inquisidores. Os que não admitissem publicamente que se arrependiam de suas ideias eram condenados à morte na fogueira, como foi o caso do italiano Giordano Bruno, executado no ano 1600.

Diante dos questionamentos levantados pela Reforma Protestante, a Igreja católica teve de rever a conduta dos líderes do Catolicismo. Assim, as principais autoridades católicas participaram de reuniões, entre 1545 e 1563, a fim de definir como fariam para resolver esses questionamentos e, assim, conter o avanço do Protestantismo. Esses encontros ocorreram na cidade italiana de Trento, por isso ficaram conhecidos como **Concílio de Trento**.

Esse movimento da Igreja católica, conhecido como Contrarreforma ou Reforma Católica, criticou a venda de indulgências e reafirmou os princípios do Catolicismo, condenando as determinações da Reforma Protestante.

Além disso, os líderes católicos reativaram a **Inquisição** e criaram o *Index Librorum Prohibitorum*, uma lista de livros considerados proibidos pela Igreja católica.

Concílio: assembleia de autoridades da Igreja católica para tratar de assuntos doutrinários, dogmáticos e disciplinares.

A Companhia de Jesus

Fundada pelo espanhol Inácio de Loyola, em 1540, a Companhia de Jesus participou ativamente das reuniões do Concílio de Trento e tornou-se uma das principais representantes do movimento da Contrarreforma.

Os jesuítas, como eram chamados seus membros, fundaram vários colégios com o objetivo de ensinar a fé católica, passando a ser os principais propagadores do Catolicismo.



REPRODUÇÃO SE NOVA DE COIMBRA, PORTUGAL

◀ **Aprovação da Companhia de Jesus pelo Papa Paulo III**, pintura de Domingos da Cunha, c. 1640.

Atividades

1. a) Resposta: Decidiu que a concessão das indulgências deveria continuar, pois seria uma permissão que Jesus havia concedido à Igreja.

1. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...]

Havendo Jesus Cristo concedido à sua Igreja o poder de conceder indulgência, e tendo a Igreja usado desta faculdade que Deus lhe concedeu, desde os tempos mais remotos; ensina e ordena o sacrossanto Concílio que o uso das indulgências [...] deve conservar-se pela Igreja, e fulmina o **anátema** contra os que, ou afirmam serem elas inúteis, ou neguem que a Igreja tenha poderes para concedê-las. Não obstante, deseja que se proceda com moderação na sua concessão, [e] estabelece em geral, pelo presente decreto, que se exterminem de forma absoluta todos os lucros ilícitos que se cobram dos fiéis para que as consigam [...].

SESSÃO XXV do Concílio de Trento, 1563 *apud* IBAÑEZ, 1972 *apud* MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio Costa; FARIA, Ricardo de Moura. **História moderna através de textos**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 121. (Textos e Documentos).

REPRODUÇÃO/MUSEU DIOCESANO DE TRENTO, ITALIA



Anátema: excomunhão, expulsão da Igreja.

1. b) Resposta: Aqueles que negassem a validade das indulgências da Igreja católica deveriam ser excomungados.

◀ **Congregação Geral do Concílio de Trento em Santa Maria Maggiore,** pintura de Elia Naurizio, 1633.

- a) Segundo o texto, o que o Concílio de Trento decidiu sobre o poder da Igreja católica de conceder indulgências?
- b) De acordo com o texto, o que aconteceria com aqueles que afirmassem que as indulgências eram inúteis?
- c) O que esse decreto estabeleceu em relação à concessão de indulgências pela Igreja? Resposta: Ficou decidido, nessa sessão do Concílio, que as indulgências deveriam ser concedidas com moderação e que os lucros ilícitos obtidos com as indulgências fossem exterminados.

143

- Comente com os alunos que na atividade desta página eles vão analisar um trecho do documento oficial publicado após o Concílio de Trento. Mostre-lhes a data de produção nas referências e ressalte a importância da interpretação de fontes históricas referentes ao período estudado. Tal reflexão incentiva a **autonomia de pensamento**.

• Esta seção levanta reflexões envolvendo o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**. Discuta com os alunos, por exemplo, a intolerância religiosa. Comente com eles que, na época da Inquisição, a intolerância religiosa permeava o cotidiano das pessoas, determinando até mesmo seus hábitos e a maneira como se comportavam. A desconfiança, o medo e a opressão eram baseados em uma mentalidade religiosa para a qual o pecado era o cerne de todos os males do mundo, justificando prisões arbitrárias, castigos e até mesmo penas de morte. Naquela época, a religião e a política estavam intimamente ligadas, pois todas as práticas do Tribunal do Santo Ofício eram respaldadas por um Estado secular. Aproveite a oportunidade para questionar os alunos acerca desse assunto. Faça perguntas como: “Você acha justo que as pessoas sejam perseguidas por sua religião?”. Após esse debate, comente que, no contexto brasileiro atual, temos como garantia constitucional o princípio da liberdade religiosa. Problematize essa regra com base na seguinte questão: “Será que essa lei atual garante que não haja discriminação religiosa em nosso país?”. Deixe claro aos alunos que o contexto em que vivemos é bastante diferente daquele vivido no período da Inquisição, e que, portanto, a mentalidade e mesmo as instituições religiosas assumem sentidos diferentes na vida das pessoas.

Hora do tema

A Inquisição

A Inquisição foi criada pela Igreja católica no século XIII com o objetivo de investigar e combater as heresias, ou seja, os discursos e as práticas que contestavam seus dogmas. No século XVI, a Inquisição ficou conhecida como Tribunal do Santo Ofício. Com isso, em várias regiões da Europa e também em outros continentes os juízes do Tribunal torturaram e condenaram à morte milhares de pessoas acusadas de heresia.

Os principais alvos da perseguição

Qualquer um poderia ser um delator, ou seja, acusar alguém suspeito de praticar heresia. A identidade do delator era preservada, e, muitas vezes, os acusados não sabiam qual era a acusação contra eles.

Entre os perseguidos, estavam os chamados **cristãos-novos**, pessoas recém-convertidas ao Catolicismo – muitos dos quais eram judeus ou muçulmanos. Vários cristãos-novos sofriam perseguição porque ficavam sob suspeita de manter suas antigas crenças em segredo.

Outras práticas que eram motivo de perseguição eram aquelas consideradas pagãs, como a magia, a alquimia e a astrologia, chamadas pelos inquisidores de bruxaria ou feitiçaria.

Os crimes contra a fé católica eram os mais graves e, frequentemente, eram punidos com a morte. Para obter confissões, eram utilizados métodos violentos, como a tortura. As execuções, muitas vezes feitas por meio da cremação em fogueira, eram realizadas em grandes eventos públicos.



↑ Cópia de uma ilustração de 1498, que representa pessoas sendo queimadas na fogueira durante a Inquisição na Itália.

REPRODUÇÃO/MUSEU COMO ERA, FLORENÇA, ITÁLIA

- Nas regiões onde o Protestantismo era dominante, não foram criados tribunais oficiais de Inquisição, mas também houve perseguição e intolerância religiosa. A discordância quanto aos dogmas protestantes, o adultério e a suposta bruxaria foram alguns dos atos perseguidos. Na Inglaterra, por exemplo, instaurou-se a caça às bruxas, e centenas de mulheres acusadas de bruxaria foram condenadas à morte. Na Alemanha, grupos religiosos que não aceitavam as regras da Igreja Protestante foram perseguidos, e milhares de pessoas foram torturadas e executadas em nome dos dogmas protestantes.

A Inquisição na América

A Inquisição não se restringiu ao continente europeu. Os reflexos da Inquisição em Portugal e na Espanha, por exemplo, foram sentidos em suas colônias na América.

A partir do século XVI, o Tribunal do Santo Ofício enviou inquisidores ao Brasil para investigar acusações de heresias. O principal alvo das investigações em terras brasileiras foram os cristãos-novos, acusados de permanecer adeptos ao Judaísmo.

Além de cristãos-novos, a Inquisição no Brasil perseguiu aquelas que consideravam ser “feiticeiras”, os homossexuais e os adeptos ao sincretismo religioso (mistura de práticas cristãs, indígenas e africanas). Adivinhações, benzeduras, fabricação de unguentos e uso de amuletos eram algumas das práticas compartilhadas pela população colonial no Brasil. Após a investigação, os acusados podiam ser condenados à morte na fogueira. A Inquisição também atuou em outras regiões da América dominadas pelos espanhóis, como México, Peru e Colômbia. Nesses lugares, eram perseguidos os cristãos-novos que fugiam da Europa e também os povos indígenas, porque acreditavam em vários deuses e não professavam o Catolicismo.

Aquarela de Pancho Fierro que representa uma pessoa presa durante a Inquisição no Peru, c. 1800.



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

Agora, responda à questão.

1. Por que algumas pessoas eram perseguidas pela Inquisição?

Resposta nas orientações ao professor.

- Aproveite a atividade 1 para problematizar com os alunos a questão da bruxaria. A Inquisição definia como feitiçaria ou bruxaria todas as crenças e rituais que entendiam como mágico-religiosos (vestígios da cultura pagã e crenças tradicionais da vida rural, como as “simpatias”), práticas mais comumente associadas às mulheres. Milhares delas foram perseguidas e condenadas à morte na fogueira sob acusação de feitiçaria ou bruxaria. Existiam manuais que eram utilizados durante o período de “caça às bruxas” – eles orientavam os inquisidores sobre como identificar, interrogar e extrair a confissão nos processos.

Resposta

1. Havia diversos motivos que levavam as pessoas a serem perseguidas pela Inquisição, como a realização de práticas consideradas pagãs (magia, bruxaria, alquimia e astrologia). Nesse contexto, os cristãos-novos também eram perseguidos constantemente.

• Esta seção propõe discussões sobre o contexto de desenvolvimento do movimento artístico Barroco a partir dos conteúdos explicativos e da análise de obras do período, favorecendo o desenvolvimento da **competência geral 3**.

• Explique aos alunos que o Barroco também se manifestou na literatura, no teatro e na música. Além disso, esse estilo artístico ficou conhecido por outras denominações, como Gongorismo, Marinismo e Preciosismo, variando conforme as diferentes regiões da Europa e o tipo de manifestação artística.

Integrando saberes

• Se julgar conveniente um maior aprofundamento desse tema e uma articulação com o componente curricular **Arte**, solicite aos alunos que façam uma atividade de pesquisa. Para isso, divida os alunos em três grupos e peça-lhes que produzam cartazes ou painéis sobre os seguintes artistas barrocos e suas principais obras: Elisabetta Sirani, Rembrandt e Diego Velázquez. Os cartazes podem conter informações biográficas dos artistas, imagens de suas obras, curiosidades, técnicas utilizadas, entre outras informações. Além disso, solicite-lhes que contemplem na pesquisa o contexto histórico em que viveu cada um dos artistas pesquisados e as influências desse contexto sobre sua obra. Posteriormente, exponha os cartazes na sala e compare com os alunos os três artistas e suas obras e aproveite para identificar com eles as características barrocas nas produções artísticas. Por fim, verifique a possibilidade de expor esses trabalhos em um mural da escola.

O Barroco europeu

Na Europa, entre o final do século XVI e o início do XVIII, predominou um estilo artístico chamado Barroco.

O Barroco é caracterizado pelos exageros, detalhes, movimento, profundidade, jogo de luz e sombra e expressões marcantes. Essas características fazem parte do contexto de dualidade vivido pelos europeus naquela época, com o frequente confronto entre fé e razão, equilíbrio e instabilidade, clareza e obscuridade.

Esse movimento artístico se manifestou em várias vertentes da cultura europeia e adquiriu características diversas em cada região onde se desenvolveu. Entre os principais escultores do Barroco europeu, figurava o italiano Gian Lorenzo Bernini (1598-1680).



↑ **O Éxtase de Santa Teresa**, de Gian Lorenzo Bernini. Escultura em mármore, 1647-1652. Essa obra encontra-se no interior da Basílica de Santa Maria da Vitória, em Roma, Itália. Fotografia de 2017.

Na pintura, vários artistas destacaram-se, entre eles Caravaggio (1571-1610), Peter Paul Rubens (1577-1640), Cristofano Allori (1577- 1621), Diego Velázquez (1599-1660), Rembrandt (1606-1669) e Johannes Vermeer (1632-1675).

REPRODUÇÃO/GALLERIA BORGHESE, ROMA, ITÁLIA



◀ **São Jerônimo escrevendo**, de Caravaggio. Óleo sobre tela, 112 cm x 157 cm, c. 1605.

As artistas do Barroco europeu

Além dos homens citados, algumas mulheres destacaram-se como artistas do Barroco europeu, entre elas a pintora Artemisia Gentileschi (1593-c.1654), a arquiteta Plautilla Bricci (1616-1705), a compositora Barbara Strozzi (1619-1677) e a pintora Elisabetta Sirani (1638-1665).

▶ **Cleópatra**, de Elisabetta Sirani. Óleo sobre tela, 94,6 cm x 75,5 cm, século XVII.

Agora, responda à questão.

1. Analise as obras mostradas nestas páginas e procure identificar nelas algumas características do Barroco europeu.

Resposta nas **orientações ao professor**.



REPRODUÇÃO/INSTITUTO DE ARTES DE FLINT, EUA

- Caso julgue pertinente, compartilhe as informações a seguir em sala de aula.

Os métodos de Caravaggio, e em particular o uso enfático que fazia do *chiaroscuro* para obter um realismo dramático, exerceram enorme influência em Roma na primeira década do século XVII – tanto sobre os pintores italianos quanto sobre artistas estrangeiros que afluíam àquela que, então, era a capital da arte europeia. [...] Em Nápoles, cidade para a qual Caravaggio mudou-se em 1606, Caracciolo, Artemisia Gentileschi e Ribera (espanhol de nascimento) fizeram com que o estilo criasse raízes. Em Roma, o caravaggismo saiu de moda na década de 1620, mas persistiu em outras localidades da Itália e da Europa – sobretudo na Sicília (que Caravaggio chegou a visitar), na Lorena e em Utrecht, lugares onde subsistiu até meados da década de 1650. [...]

CARAVAGGISTI. In: CHILVERS, Ian. **Dicionário Oxford de Arte**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 98.

- A atividade **1** visa ampliar o repertório cultural dos alunos, incentivando-os a analisar as obras em busca de elementos comuns ao movimento Barroco.

Resposta

1. Podem ser observados nas obras apresentadas o jogo de luz e sombra, as expressões e os movimentos dramáticos, a riqueza de detalhes e o uso da profundidade.

• O *podcast* indicado a seguir traça uma visão panorâmica da obra de Gentileschi desde sua atuação profissional e de fontes históricas que apresentam as trocas da pintora com seu mecenas e outros artistas. Caso julgue pertinente, ouça o conteúdo e compartilhe as informações que considerar interessantes em sala de aula.

> O que é tudo isso? Ep. 65: Artemisia Gentileschi. **Lúmina Podcasts**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lumina-podcasts/site/episodio/ep-065-artemisia-gentileschi>. Acesso em: 12 jul. 2022.



Sujeito em foco

Artemisia Gentileschi

Artemisia Gentileschi nasceu em 1593, na cidade de Roma, Itália. Ainda na infância, aprendeu técnicas de pintura com seu pai, mas desenvolveu um estilo artístico próprio.

Considerada uma importante representante do Barroco na Itália, Artemisia teve de buscar espaço para exercer sua arte, pois, no contexto histórico em que ela viveu, os homens procuravam manter as mulheres em condição de inferioridade, negando-lhes o acesso aos estudos e à produção artística.

Leia o texto a seguir.

[...] [Artemisia Gentileschi] foi uma pintora que valorizava as próprias criações e invenções, [...] que esteve em constante diálogo com os artistas de seu tempo. Soube apreender o conhecimento que lhe foi disponibilizado no ateliê do pai, no contato com obras de pintores como Caravaggio, na Academia de Desenho de Florença, na qual se discutiam diferentes áreas do saber e onde conheceu autores humanistas, na interação com artistas como Cristofano Allori, no contato com a produção escultórica de Michelangelo e da Roma antiga, no provável acesso à produção de Tintoretto, em Veneza. [...]

TEDESCO, Cristine. Artemisia Gentileschi. **DASartes**, 8 jan. 2021. Disponível em: <https://dasartes.com.br/materias/artemisia-gentileschi-2/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

Autorretrato como uma alegoria da pintura, de Artemisia Gentileschi. Óleo sobre tela, 98,6 cm x 75,2 cm, c. 1638.



ROYAL COLLECTION TRUST/© HER MAJESTY QUEEN ELIZABETH II 2022/GALERIA DA RAÍNHA, PALÁCIO DE HOLYROODHOUSE, EDIMBURGO, ESCÓCIA



A formação dos Estados absolutistas

As discussões acerca de questões religiosas provocaram conflitos generalizados por mais de um século em toda a Europa.

Guerras religiosas na França

Na França, os conflitos entre católicos e huguenotes foram marcados por grande violência e elevado número de mortos. Estima-se que, entre 1562 e 1598, cerca de três milhões de pessoas morreram.

Além das disputas religiosas, as guerras na França foram motivadas por questões políticas envolvendo a sucessão do trono francês. Em um dos episódios mais violentos dessas guerras, conhecido como Massacre de São Bartolomeu (1572), milhares de huguenotes foram mortos por católicos em Paris.

REPRODUÇÃO MUSEU CANTONAL DE BELAS ARTES, LAUSANA, SUÍÇA



◀ **O Massacre de São Bartolomeu,** de François Dubois. Óleo sobre painél, 93,5 cm x 151,4 cm, c. 1572-1584.

A Guerra dos Trinta Anos

A Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) foi o último, o mais longo e o mais destrutivo dos conflitos religiosos iniciados por líderes católicos e protestantes. Esse conflito ocorreu em uma região onde hoje é a Alemanha e envolveu vários povos europeus. A estimativa é que essa luta armada tenha causado a morte de mais de quatro milhões de pessoas.

Os protestantes, reunidos principalmente em torno de uma coligação de principados alemães e contando com o apoio da França, derrotaram os católicos, agrupados junto aos soberanos do Sacro Império Romano Germânico e da Espanha. Essa derrota pôs fim ao projeto da Contrarreforma de erradicar o Protestantismo na Europa.

BNCC

- Os assuntos tratados nas páginas **149** a **151** auxiliam os alunos a compreender os processos de consolidação das monarquias europeias, contemplando a habilidade **EF07HI07**.

- Explique aos alunos que a derrota na Guerra dos Trinta Anos forçou os católicos a frear a Contrarreforma e a firmar acordos de paz com os protestantes. Desse modo, buscando diminuir a tensão na qual os protestantes – até então duramente combatidos pelo catolicismo – se encontravam, os tratados de Vestfália estabeleceram a liberdade de culto religioso na Europa. Na prática, isso significou o reconhecimento das doutrinas protestantes, principalmente as pregadas por Martinho Lutero (Luteranismo) e por João Calvino (Calvinismo). Além disso, os tratados determinaram que, se um rei mudasse de religião, ele não poderia interferir na religião da população.

- Explore o mapa com os alunos questionando-os sobre os **limites territoriais** europeus do século XVII. Para isso, leve um mapa atual da Europa e peça aos alunos que estabeleçam comparações entre as regiões. Mostre, por exemplo, a inexistência dos Estados da Alemanha e da Itália, que só viriam a constituir países efetivamente unificados no final do século XIX. Outro aspecto que pode ser destacado no mapa do século XVII é a presença do Império Otomano, inexistente na atualidade.

- Desde a Paz de Vestfália, o conceito de soberania do Estado tem sido revisto e questionado. Nas últimas décadas, houve críticas com relação à interferência de grandes potências em territórios estrangeiros, seja por intromissão em conflitos locais ou mesmo por motivações humanitárias, sem o consentimento diplomático internacional. Atualmente, com a emergência de uma sociedade globalizada, ocorrem problemas que ultrapassam os limites de um Estado, por exemplo, tráfico, terrorismo, questões ambientais e desenvolvimento de armas nucleares. Em muitos desses casos, os problemas ocorrem dentro das fronteiras de um país, mas afetam a sociedade em escala global. Assim, torna-se imperativo que os Estados estabeleçam acordos com a finalidade de encontrar soluções para esses problemas.

A Paz de Vestfália

A Guerra dos Trinta Anos chegou ao fim em 1648, com a assinatura de dois tratados nas cidades alemãs de Münster e Osnabrück, conhecidos como Paz de Vestfália.

Além de determinar as mudanças nas fronteiras de vários Estados europeus, a Paz de Vestfália determinou o princípio de **soberania nacional**, segundo o qual os países seriam autônomos e não poderiam sofrer intervenções estrangeiras em seu território; e o princípio de **razão de Estado**, que estabeleceu uma separação entre os interesses do Estado e os da religião, indicando, ainda, que os interesses estatais seriam prioridade diante dos valores religiosos.

Outra resolução da Paz de Vestfália foi dar aos governantes o direito de determinar uma religião oficial em seu território, que poderia ser católica, luterana ou calvinista.

Estados europeus em 1648



Territórios sob domínio		
 Espanhol	 Prussiano	 Igreja Católica
 Francês	 Veneziano	 Fronteiras do
 Sueco	 Genovês	Sacro Império
 Austríaco	 Otomano	Romano Germânico

Fonte: MCEVEDY, Colin. **Atlas de história moderna (até 1815)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 49.



A formação do Antigo Regime

A partir do século XI, na Europa, os comerciantes foram tornando-se mais numerosos e mais influentes na economia medieval. Inicialmente, esses comerciantes, também chamados **burgueses**, ocupavam uma posição social intermediária. Porém, por causa do desenvolvimento das atividades urbanas no final da Idade Média, eles tiveram condições de prosperar e enriquecer, passando a ocupar uma posição destacada na sociedade. As cidades foram tornando-se importantes centros comerciais, e, com isso, os burgueses conquistaram maior autonomia em relação aos senhores feudais. Essas transformações sociais provocaram uma profunda **crise no sistema feudal**.

A burguesia e a nobreza apoiam o rei

No contexto de crise do sistema feudal, parte da nobreza e alguns grandes mercadores buscaram a proteção e o apoio dos reis.

Os burgueses passaram a apoiar os reis para que eles promovessem mudanças que impulsionassem as relações comerciais. O sistema feudal impunha diversos empecilhos ao desenvolvimento do comércio, e não havia, por exemplo, uma moeda nem um sistema de pesos e medidas unificados.

Os reis fomentaram os negócios burgueses desfazendo parte desses empecilhos feudais. Com isso, conseguiram arrecadar mais impostos, enriquecendo seus reinos e fortalecendo seu poder.

Com os recursos vindos dos impostos, os reis passaram a manter uma administração centralizada. Os cargos das instituições administrativas do governo foram ocupados, em sua maioria, por nobres, possibilitando a eles a manutenção de diversos privilégios. Dessa maneira, assim como os burgueses, parte da nobreza tornou-se dependente do rei.



Burgueses realizando trocas comerciais. Iluminura de Jean Fouquet, século XV.

REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

151

- Caso julgue conveniente, leia com os alunos o texto a seguir, que trata dos motivos que levaram à crise do sistema feudal.

[...] O tempo de criação e de equilíbrio do regime feudal foi de duração limitada. Na Europa, nos séculos XIV e XV, vemos eclodir e prolongar-se uma *crise geral* da sociedade feudal, que não é a última. Ainda que o declinar do mundo feudal dure relativamente menos tempo que o declinar do mundo antigo, ocupa também vários séculos (XV-XVIII), até o momento em que uma nova classe – a burguesia – persegue conscientemente sua destruição e sua substituição.

No século XIV, torna-se evidente em todos os países da Europa ocidental que [...] nem a extensão, nem a intensificação da agricultura podem fazer frente ao aumento da população. Os arroteamentos detêm-se, as terras esgotam-se. Fomes terríveis, seguidas de epidemias, afetando sobretudo os mais pobres, sucedem-se com um ritmo bastante rápido. A “Peste Negra” – 1348-1349 – é a mais célebre [...]. A constituição dos primeiros Estados nacionais apoiada sobre a estrutura política feudal provoca guerras terríveis, como a Guerra dos Cem Anos, entre a França e a Inglaterra. [...]

A crise provém do agravamento da exploração das massas camponesas. [...] Os impostos senhoriais chegaram a ser puramente parasitários, e aumentaram com o gosto pelo luxo e com o desenvolvimento das trocas no seio das classes superiores. [...]

As *revoltas camponesas*, que marcaram esse amplo período de crise, tiveram resultados diferentes, mas todas possuíam um caráter comum: nenhuma delas pôde provocar uma transformação social revolucionária. [...]

Por outro lado, a terra foi com frequência arrendada aos capitalistas das cidades, burgueses que transferiam para os campos o capital adquirido dos negócios.

O futuro pertencia a esses arrendatários capitalistas; mas, enquanto durasse o regime

feudal e sua forma de Estado, esses indivíduos continuavam sofrendo o peso dos dízimos, dos tributos feudais, ao mesmo tempo a injusta repartição dos impostos reais e as dificuldades para o comércio. Certamente, às vezes esses arrendatários integravam-se de uma forma contraditória no regime existente, daí conseguindo retirar lucros, tornando-se arrendatários dos direitos senhoriais e entregando-se localmente a variadas atividades comerciais. Mas a tendência fundamental,

a longo prazo, era a de esses arrendatários terem interesse, pelas mesmas razões dos pequenos camponeses ou dos burgueses, na destruição do regime feudal.

PARAIN, Charles. A evolução do sistema feudal europeu. In: SANTIAGO, Theo. **Do feudalismo ao capitalismo**: uma discussão histórica. São Paulo: Contexto, 2006. p. 31-32, 35. (Textos e Documentos).

• Na época moderna, ocorreu a transição entre o sistema mercantilista para o capitalista. O trabalho com o tema nesta página favorece, desse modo, a abordagem da habilidade **EF07HI17**.

• Caso julgue pertinente, compartilhe as informações a seguir com os alunos.

[...]

Historicamente, o Capitalismo assumiu diversas fases. Surgiu como Capitalismo comercial, fase chamada de *mercantilista*, entre os séculos XVI e XVIII, e sobre a qual alguns autores discordam se constituiu de fato uma etapa propriamente capitalista ou se deve ser interpretada apenas como um período de transição entre estruturas feudais e estruturas capitalistas; a segunda fase do Capitalismo é o momento em que ele atingiu com vigor a produção industrial. Era o *Capitalismo industrial de livre concorrência*, característico dos primeiros avanços da Revolução Industrial na Inglaterra de fins do século XVIII e grande parte do século XIX. A seguir, surgiu o *Capitalismo monopolista*, típico do imperialismo dos anos 1870-1914 e caracterizado pela concentração de capitais, pela luta por mercados e pelo protecionismo das Nações em competição. Por fim, ainda no mesmo período emergiu o *Capitalismo financeiro*. Nessa fase, grandes bancos concentravam os capitais advindos do crescimento econômico, e as bolsas de valores negociavam ações das empresas. Hoje, no início do século XXI, com o fenômeno da globalização, analistas julgam que entramos em uma nova fase do Capitalismo. Cada uma dessas etapas foi caracterizada por avanços científico-tecnológicos que impulsionaram o desenvolvimento das empresas capitalistas. Atualmente, os avanços no campo da informática e da eletrônica vêm tendo imensas repercussões na produção capitalista, nas relações comerciais e nas relações sociais de trabalho.

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 43.

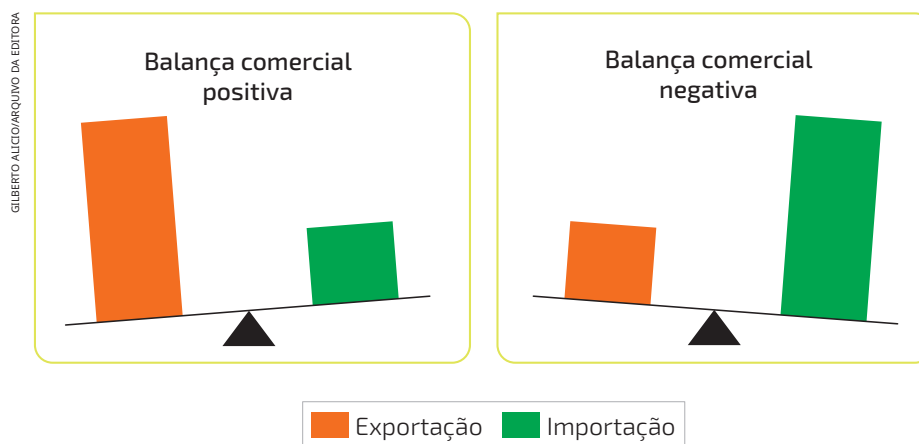
O mercantilismo

A partir do século XVI, muitos Estados modernos adotaram determinadas práticas econômicas que, mais tarde, ficaram conhecidas como mercantilismo. Sua principal característica era a forte intervenção do Estado na economia.

As práticas mercantilistas foram adotadas no contexto da expansão marítima europeia. Durante esse período, houve um grande crescimento do comércio e a criação de um mercado mundial, fortalecendo a economia dos Estados europeus.

Apesar das variações de um país para outro, os objetivos comuns dos Estados centravam-se na acumulação de metais preciosos, como ouro e prata. Essa prática ficou conhecida como **metalismo**.

O governo também empenhava-se em manter a **balança comercial positiva**, diminuindo as importações do país. Isso era alcançado por meio de políticas protecionistas impostas pelo Estado, as quais cobravam altos impostos sobre os produtos estrangeiros a fim de proteger a produção nacional. Observe o esquema a seguir.



Outra característica importante do mercantilismo era o colonialismo, ou seja, a exploração de colônias localizadas principalmente na América e na Ásia. Nessas colônias, os reinos europeus obtinham produtos valiosos para a época, como especiarias e metais preciosos.

Desse modo, o mercantilismo complementou e ainda fortaleceu o poder dos reis, ao mesmo tempo em que beneficiou a burguesia nascente, frequentemente associada aos empreendimentos do Estado.

152

• Sobre o mercantilismo, explique aos alunos que, além de premissas como o metalismo e a balança comercial favorável, essa prática econômica foi marcada pela fase inicial da industrialização, pelo protecionismo alfandegário e pelo pacto colonial. As indústrias podiam ser incentivadas pelo governo, visando à exportação de manufaturas. Nessa medida, o protecionismo alfandegário visava inibir ao máximo a entrada de produtos estrangeiros, cobrando-lhes altos impostos, fomentando a indústria nacional e evitando a saída de riquezas para outros

países na tentativa de manter a balança comercial positiva. Além disso, o pacto colonial primava por acordos comerciais de exclusividade por parte das colônias, em que seus produtos eram comprados a preços baixos e vendidos a preços elevados. Esse processo envolvia, então, a adoção de um sistema de monopólio, que também fez parte das características mercantilistas. Muitas vezes, em troca de apoio político, alguns reis concediam exclusividade de comércio ou de produção de certos produtos a mercados individuais ou organizados em companhias.



A centralização política

O apoio da burguesia e de parte da nobreza fortaleceu o poder dos reis e possibilitou, gradativamente, a centralização política dos reinos, que foram se constituindo em Estados, ou seja, grandes extensões territoriais que tinham as próprias leis e um governo forte e centralizado.

A criação de exércitos permanentes, disciplinados e fiéis ao Estado, assim como a imposição de uma única língua e de uma religião oficial, foi imprescindível para a conquista da soberania desses territórios. Todos esses elementos estão presentes na formação dos Estados modernos.

Absolutismo na França

Esse contexto histórico europeu ficou conhecido, especialmente na França, como Antigo Regime, estendendo-se entre os séculos XVI e XVIII. Por causa do grande poder exercido pelos reis, as monarquias europeias desse período ficaram conhecidas como monarquias absolutas, cujo conjunto de práticas políticas estabelecidas pelos monarcas foi denominado **Absolutismo**.

Na França, o Antigo Regime atingiu seu auge durante o reinado de Luís XIV, entre os anos de 1661 e 1715. Esse monarca, conhecido como “Rei Sol”, foi o que mais incorporou o ideal do poder absoluto. Foi atribuída a ele a famosa frase “o Estado sou eu”.

Estátua equestre de Luís XIV, de > Pierre Cartellier, Louis Petitot e Charles Crozatier, século XIX. Essa escultura encontra-se no Palácio de Versalhes, França. Fotografia de 2020.



DELP/PIXELSHUTTERSTOCK/VERSALHES, FRANÇA

- Comente com os alunos que o século XVII na França foi marcado pela ascensão política da burguesia. A crise financeira que atingiu a França nessa época levou o governo a vender cargos públicos como meio de aumentar a receita. Assim, muitos membros da burguesia puderam adquirir títulos, ocupando cargos antes reservados aos membros da nobreza, sinalizando maior mobilidade social e consequente rivalidade entre os membros do segundo e do terceiro estados.

- Aproveite a atividade 1 para promover reflexões com os alunos sobre o uso da arte como uma ferramenta de promoção política. Utilize o texto a seguir como subsídio para abordar esse tema com eles.

[...]

Elaborada tal qual um grande teatro, um teatro do Estado, a atuação do rei se transforma em performance; os seus trajes viram fantasia. Na verdade, esculpida de maneira cuidadosa, a figura do rei corresponde aos quesitos estéticos necessários à construção da “coisa pública”. Saltos altos para garantir um olhar acima dos demais, perucas logo ao levantar, vestes magníficas mesmo nos locais da intimidade; enfim, trata-se de projetar a imagem de um homem público, caracterizado pela ausência de espaços privados de convivência. Tal qual um evento multimídia, o rei estará presente em todos os lugares, será cantado em verso e prosa, retratado nos afrescos e alegorias, recriado como um Deus nas estátuas e tapeçarias.

Senhor de um ritual cujo controle é por princípio impecável, o monarca transforma seu exercício diário numa grande dramatização, equilibrando-se no poder por meio da concessão alargada e programada de títulos, medalhas e privilégios. Dádivas que carregam a imagem do líder, esses rituais de consagração da monarquia acabam ajudando a cultuar e estender a própria personalidade do rei, que dessa forma paira muito acima de seus súditos.

[...]

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Peter Burke. A fabricação do rei. A construção da imagem pública de Luís XIV. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994, 254 pp. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 43, n. 1, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/bgPppNTGL3kGGN-PfBR8SyrQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.

Atividades

1. a) Resposta: Luís XIV está representado de forma alta e suntuosa, reafirmando sua posição de superioridade ao demonstrar seu poder.

1. Observe a pintura e responda às questões a seguir.

REPRODUÇÃO/MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA



Retrato de Luís XIV com trajes de coroação, de Hyacinthe Rigaud. Óleo sobre tela, 277 cm x 194 cm, c. 1701.

1. b) Resposta: Entre os elementos presentes nessa imagem, destacam-se os trajes e objetos luxuosos, a postura alta, a feição de superioridade e até o local onde o rei se encontra.

1. c) Resposta: O cetro era utilizado nas cerimônias de coroação como símbolo de força e autoridade suprema do rei, que conduz seus súditos. A coroa era utilizada como sinal da graça de Deus, da consagração do rei e de sua aproximação com a esfera divina.

- Como o rei Luís XIV está representado nessa pintura?
- Quais elementos dessa imagem evocam a representação do poder absolutista e da autoridade desse rei?
- Qual era o significado do cetro e da coroa de Luís XIV?
- Por que Luís XIV foi representado nessa imagem portando uma espada?
Resposta: Porque a espada representava a força e o seu poderio militar.
- Em sua opinião, as autoridades políticas dos dias atuais também preocupam-se com a representação da própria imagem? De que forma isso acontece? Converse com os colegas sobre isso. Resposta pessoal.

O Absolutismo espanhol

No final do século XV, o casamento de Isabel I, do Reino de Castela, com Fernando II, do Reino de Aragão, permitiu a unificação política de boa parte do território espanhol. Fernando e Isabel procuraram transformar as regiões de fronteira em domínios da Coroa e, assim, manter um controle maior sobre o território.

Eles estabeleceram a sede de seu governo na região de Castela e deram início a um movimento de expansão territorial.

No século XVI, a Coroa espanhola deu grande incentivo financeiro à expansão marítima e investiu na colonização de territórios distantes. A Espanha tornou-se um poderoso Império, com colônias na América, na Ásia e na África.

No século seguinte, o Absolutismo espanhol continuou fortalecido, principalmente em razão da intensa exploração de metais preciosos na América, que favoreceu o governo espanhol e a política econômica do metalismo.

REPRODUÇÃO/COLEÇÃO DE SANTA MARÍA LA MAYOR, TOBÓ, ESPANHA



◀ Detalhe de pintura do século XVI que mostra a rainha Isabel I.

A chegada dos europeus à América

Os “reis católicos” espanhóis incentivavam a expansão marítima e financiaram a expedição do navegador Cristóvão Colombo. Em 1492, Colombo chegou a um continente até então desconhecido pelos europeus, que recebeu o nome de América.

155

panhóis, quais eram as principais cidades da época, qual é a quantidade de pessoas que viviam nessas cidades, como eram distribuídas as religiões etc. O objetivo da atividade é trabalhar a articulação entre o fortalecimento do Absolutismo e o desenvolvimento das Grandes Navegações ressaltando a relevância da localização geográfica nesses processos.

> A PENÍNSULA Ibérica na Europa medieval. **Atlas Histórico do Brasil - FGV**. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/expansao-europeia-e-grandes-navegacoes/mapas/peninsula-iberica-na-europa-medieval>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BNCC

- O conteúdo das páginas **155 a 157** trabalha o desenvolvimento do Absolutismo em diferentes partes da Europa, relacionando esse contexto a acontecimentos simultâneos em outros locais do mundo, contemplando a habilidade **EF07HI07** e a **competência específica de Ciências Humanas 5**. A sugestão de trabalho com representações cartográficas da Península Ibérica, indicada a seguir, favorece a abordagem da **competência específica de Ciências Humanas 7** e da **competência específica de História 7** ao sugerir o uso responsável das tecnologias.

Integrando saberes

- Explique aos alunos que a localização geográfica da Península Ibérica foi determinante para o desenvolvimento das Grandes Navegações e, assim, conseqüentemente para a formação dos Estados modernos. A exploração desse aspecto permite uma articulação com o componente curricular **Geografia**. Caso julgue pertinente, convide o professor de Geografia para participar da abordagem, organizando uma visita ao laboratório de informática ou utilizando um equipamento multimídia em sala de aula para acessar o *site* indicado. Em seguida, oriente os alunos a anotar no caderno detalhes que observarem no mapa: quais são os oceanos e mares que estão próximo à Península Ibérica, quais são os reinos que fazem fronteira com os territórios portugueses e es-

• O conteúdo da página favorece o desenvolvimento da **competência específica de História 5**, proporcionando reflexões sobre a vinda dos portugueses ao Brasil e os interesses econômicos ligados a esse processo, ocorrido simultaneamente ao desenvolvimento do Absolutismo na Europa.

• Comente com os alunos que, na época da afirmação de Portugal como um Estado moderno, problemas na sucessão do trono português quase levaram o reino a ser reincorporado por Castela. Enquanto uma parcela da nobreza portuguesa apoiava a integração do reino à Castela, a maior parte da população, principalmente as camadas burguesas, defendia a causa de D. João, mestre da ordem militar de Avis, que foi proclamado rei de Portugal. Essa vitória, que ficou conhecida como Revolução de Avis (1385), consolidou a centralização política do reino.

O Absolutismo português

O Absolutismo português começou a ganhar força no século XV, quando D. João II assumiu o trono e reforçou a centralização do poder em suas mãos. Esse rei incentivou a expansão marítima de Portugal, contratando navegadores experientes e negociando com investidores para que eles financiassem a construção de navios.

Durante o governo de D. João II, foi assinado o Tratado de Tordesilhas, que dividiu as atuais terras do continente americano entre Espanha e Portugal.

Em 1495, subiu ao trono português o rei D. Manuel I, que dinamizou a organização do Estado, possibilitando maior concentração de poderes na figura do monarca.

D. Manuel I, conhecido como “o Venturoso”, continuou incentivando as navegações, e, durante seu reinado, os portugueses chegaram ao Brasil, à Índia, à China e ao Japão, tornando-se comerciantes de especiarias na Europa. Foi também nesse período que a Coroa portuguesa iniciou a colonização do Brasil.



D. Manuel I de Portugal, >
pintura do século XVIII.

REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

A União Ibérica

No final do século XVI, o reino português enfrentou uma crise sucessória que provocou a união das Coroas portuguesa e espanhola. Esse período, em que os dois reinos foram governados pelo rei da Espanha, foi chamado de União Ibérica e durou até 1640. No entanto, mesmo sob o governo da Espanha, Portugal continuou sendo um reino absolutista, pois o rei espanhol também centralizava o poder nos moldes do Antigo Regime.

O Absolutismo inglês

O Absolutismo inglês teve início no final do século XV, quando Henrique Tudor assumiu o trono e procurou centralizar o poder em suas mãos, além de investir na melhoria da frota naval de seu país.

Na Inglaterra, o Absolutismo apresentou elementos que o diferenciaram dos demais Estados absolutistas da Europa. Desde o século XIII, o poder dos reis ingleses foi limitado pela **Carta Magna**, documento que instituiu um Parlamento que governava com o rei. No período absolutista, no entanto, o Parlamento inglês foi fechado diversas vezes, e, assim, vários reis conseguiram exercer o poder absoluto.

A Reforma Anglicana

Diferentemente das outras reformas religiosas que ocorreram na Europa no início do século XVI, o movimento reformista na Inglaterra, conhecido como Reforma Anglicana, foi comandado pelo próprio rei. Por não conseguir gerar um herdeiro com a rainha Catarina de Aragão, o rei Henrique VIII pediu a anulação de seu casamento para se casar com uma dama da Corte, Ana Bolena, que já estava grávida dele.

Como a anulação do casamento não foi concedida pelo papa, o rei tomou medidas que restringiram a influência de Roma e do papado na Inglaterra, iniciando, assim, o movimento de Reforma. Essas medidas também foram motivadas pelo interesse da Coroa inglesa em se apoderar das terras e das riquezas da Igreja católica.

A Carta Magna

De acordo com a Carta Magna, assinada em 1215 pelo rei João Sem-Terra, o monarca era obrigado a governar com o Parlamento, que era uma assembleia formada por representantes da nobreza. Assim, sempre que o rei queria aprovar novas leis ou aumentar os impostos, precisava da aprovação dos parlamentares.



Ana Bolena, óleo sobre painel, século XVI.

REPRODUÇÃO/CASTELO DE HEVER, INGLATERRA

- Sobre o contexto da Reforma anglicana, leia o texto a seguir.

[...]

Em 1534 ocorreu o rompimento definitivo entre Henrique VIII e Roma. O parlamento promulgou leis proibindo o pagamento das anuidades e de outras contribuições a Roma e declarou que o matrimônio de Henrique VIII com Catarina não era válido – consequentemente, Maria Tudor não era mais a herdeira do trono (Gonzalez, 1995: 125). Henrique VIII tornou-se o cabeça suprema da Igreja da Inglaterra e foi declarado “traidor todo o que se atrevesse a dizer que o Rei era cismático ou herege” (Gonzalez, 1995: 125).

Uma vez anulado o casamento com Catarina de Aragão, Henrique VIII casou-se com Ana Bolena (que também não conseguiu um herdeiro, senão uma filha – Elizabeth Tudor), que posteriormente foi acusada de adultério e executada. Henrique VIII casou-se com Jane Seymour, que finalmente lhe deu um herdeiro, Eduardo Tudor, futuro Eduardo VI. Após a morte de Jane Seymour, Henrique VIII casou-se ainda com a luterana Ana de Cleves (cunhada de Frederico, da Saxônia), com a conservadora Catarina Howard e finalmente com Catarina Parr. Claro que todos esses casamentos tiveram suas articulações políticas.

[...]

RAMOS NETO, João Oliveira. Henrique VIII e a Reforma Anglicana. **Revista Tempos de Conquista**, dez. 2010.

Disponível em: <http://revistatemposdeconquista.com.br/documents/RTC8/joaoramosneto.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.



As mulheres no Antigo Regime

• O texto a seguir complementa a discussão das páginas **158** e **159** apresentando informações sobre a vida de mulheres religiosas no Antigo Regime.

[...]

Desde a Idade Média, o domínio das letras foi uma via pela qual mulheres adquiriram autoridade e uma certa autonomia religiosa no universo cristão. A partir do século XVI, as possibilidades existentes no sentido de ocuparem posições menos subalternas na sociedade associavam-se, em grande medida, ao acesso à educação letrada, viabilizado principalmente no convento e na corte. Mesmo que o papel que os conventos desempenhavam na fermentação intelectual não fosse mais tão importante quanto havia sido no período medieval, com a consolidação das universidades como centros de conhecimento por excelência, a educação monástica continuou tendo relevância para as mulheres. O treinamento era, sem dúvida, mais limitado do que havia sido no passado, ou do que o ministrado nas universidades, na época, sobretudo no que se refere aos temas e textos estudados, mas algum latim e as línguas vernáculas continuaram a ser ensinados. [...]

Não houve, entretanto, no pensamento católico, uma maior abertura de espaço institucional para contribuições femininas. O Concílio de Trento (1545-1563), que restabeleceu os fundamentos da tradição católica, determinou um confinamento mais estrito no claustro e obediência ao comando do apóstolo Paulo de que as mulheres permanecessem silenciosas. [...] Na Europa seiscentista de modo geral, embora haja exemplos de mulheres que, no período, e ainda no século XVIII, impuseram sua autoridade no mundo masculinizado do catolicismo, o tempo em que as místicas podiam reivindicar autoridade diretamente vinda de Deus fazia parte do passado. Estas restrições, no

Quando estudamos o período conhecido como Idade Moderna, mais especificamente o Antigo Regime, geralmente nos deparamos mais com histórias de homens que de mulheres. Com exceção de algumas rainhas, o protagonismo parece ter ficado restrito aos homens daquela época, os quais foram navegadores, filósofos, reis, pensadores, artistas, papas, entre outros.

E onde estariam essas mulheres? Quando pensamos na figura da mulher no Antigo Regime, entre os séculos XVI e XVIII, qual papel elas desempenhavam? Assim como na Idade Média, as mulheres no Antigo Regime não tinham muito espaço na sociedade europeia. De modo geral, o papel feminino estava restrito ao ambiente doméstico.

Uma sociedade patriarcal

Em uma sociedade profundamente patriarcal, durante o Antigo Regime as mulheres estiveram submetidas aos interesses dos homens. Assim que chegavam à vida adulta, grande parte delas, independentemente de sua classe social, eram obrigadas a se casar com um marido escolhido pelo pai. Depois que casavam, deviam total obediência ao seu marido. Desse modo, as mulheres eram impedidas de desempenhar papéis que não fossem o de mãe ou esposa. Na classe mais abastada, não lhes era permitido, por exemplo, frequentar universidades, ocupar cargos públicos ou exercer o sacerdócio. Na classe menos abastada, nem podiam aprender a ler e a escrever.

O Antigo Regime marcou também a prevalência do masculino sobre o feminino do ponto de vista jurídico. Nesse período, as mulheres não tinham direito à propriedade e à herança. Somente o filho mais velho do sexo masculino poderia receber o patrimônio deixado pelo pai.



Mulher descascando maçãs, de Pieter Hooch. Óleo sobre tela, 71 cm x 54 cm, c. 1663.

REPRODUÇÃO/COLEÇÃO WALLACE, LONDRES, INGLATERRA

158

entanto, existiam em paralelo à crescente necessidade de que as mulheres exercessem um papel mais ativo na educação pública e no cuidado dos pobres, espaços que foram sendo paulatinamente por elas ocupados. Mulheres, tanto protestantes como católicas, professoras ou não, desempenharam importantes papéis na fermentação religiosa pós-Trento [...].

BELLINI, Lígia. Vida monástica e práticas de escrita entre mulheres em Portugal no Antigo Regime. **Campus Social - Revista Lusófona de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 3/4, 2007. p. 210-211. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/1941/1/artigos12.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

As mulheres das diferentes camadas sociais

Embora as atividades domésticas fossem a principal ocupação de grande parte das mulheres no Antigo Regime, havia também algumas distinções entre as camadas sociais.

A sociedade do Antigo Regime era marcada por uma rígida hierarquia social. Assim como os homens, a função social das mulheres era determinada pelo nascimento, com pouquíssima ou nenhuma mobilidade social durante a vida.

Nessa composição social, as mulheres nobres permaneciam com os privilégios da nobreza. Após o casamento, elas usufruíam dos mesmos benefícios e honrarias que seus maridos, ao contrário das servas ou camponesas, que precisavam trabalhar no campo desde muito cedo. Quando jovens e solteiras, as mulheres nobres podiam aprender o latim e praticar alguns esportes, como a esgrima e a montaria.

REPRODUÇÃO MUSEU DE BELAS ARTES, LYON, FRANÇA



Uma agricultora, de Jacques-Louis David. Óleo sobre papel, 82 cm x 65 cm, 1789.

REPRODUÇÃO COLEÇÃO PARTICULAR



Retrato de uma senhora, de Nicolas de Largillière. Óleo sobre tela, 61,5 cm x 66 cm, 1739.

Ao longo dos anos, os historiadores têm buscado ampliar as pesquisas sobre as mulheres em diferentes períodos da História. Esses estudos são muito importantes para analisarmos criticamente os diferentes papéis sociais atribuídos a homens e mulheres ao longo do tempo.

- Compartilhe as informações a seguir com os alunos.

[...]

Diferenças sociais consideráveis marcam a condição das jovens. A liberdade da jovem solteira aristocrata, que monta a cavalo, pratica esgrima, tem um preceptor ou uma governanta, como seus irmãos, e aprende rudimentos de latim, contrasta com a vigilância exercida sobre a jovem solteira burguesa, educada por sua mãe, iniciada às atividades domésticas e às artes de entretenimento (o indefectível piano), refinada por alguns anos de estudo ou de colégio interno e submetida aos rituais de ingresso no mundo social, que visam ao casamento. A filha das classes populares é posta para trabalhar muito cedo, geralmente em serviços domésticos. Servicial de propriedade rural [...], ela é quase sempre exposta a trabalhos pesados [...]; criada doméstica “para todo serviço” na cidade [...]. Outras são admitidas como aprendizes em oficinas de costura ou numa fábrica.

[...]

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução: Angela M. S. Córrea. São Paulo: Contexto, 2007. p. 45-46.

• As atividades de **1 a 5** retomam as discussões sobre as Reformas religiosas ocorridas na Europa por meio da análise de conceitos e acontecimentos, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF07HI05**.

• As atividades **6 e 7** propõem análises sobre a centralização de poder que culminou no desenvolvimento do Absolutismo na Europa, contemplando a habilidade **EF07HI07**.

• A atividade **8**, ao trabalhar com práticas mercantilistas, permite o desenvolvimento da habilidade **EF07HI17**.

• A atividade **9**, sobre as descobertas de Galileu Galilei, trabalha com os alunos o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, principalmente ao incentivar reflexões sobre as pesquisas desse estudioso e as inovações propostas por ele. Motivo os alunos a reconhecer a importância de Galileu.

• Utilize as questões de **1 a 8** para **avaliar o aprendizado** dos alunos. Se julgar interessante, solicite a eles que façam essas atividades em duplas para que possam trocar ideias sobre os temas e socializar suas opiniões.

• Na atividade **9**, a análise do texto permite identificar elementos que auxiliam na valorização do **método científico** por meio da experimentação e da comprovação de hipóteses. Aproveite a atividade para discutir os métodos utilizados por Galileu e a resistência sofrida por ele no período em que viveu.

Atividades

3. Resposta: Foram reuniões das autoridades católicas entre 1545 e 1563, na cidade de Trento, Itália. Os objetivos principais dessas reuniões eram rever a conduta dos líderes do Catolicismo e conter o avanço do Protestantismo.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Cite um procedimento da Igreja católica contestado por Lutero em suas 95 teses e explique-o. Resposta: A venda de indulgências pela Igreja. Esse procedimento representava a venda do perdão e da salvação aos fiéis.
2. Cite duas características da doutrina calvinista. Resposta: Crenças na predestinação e na supervalorização do trabalho.
3. O que foi o Concílio de Trento?
4. Explique o que foi a Inquisição, no contexto da Contrarreforma. Resposta: No século XVI, a Inquisição foi um tribunal católico responsável pela tortura e pela condenação à morte de milhares de pessoas acusadas de heresia.
5. Cite algumas consequências da Paz de Vestfália. Resposta: A criação de exércitos permanentes, disciplinados e fiéis ao Estado, além da imposição de uma única língua e de uma religião oficial.
6. O que favoreceu a centralização do poder político dos reis? Resposta: O apoio da burguesia e de parte da nobreza.
7. O que era necessário para a manutenção dos Estados absolutistas? Resposta: A criação de exércitos permanentes, disciplinados e fiéis ao Estado, além da imposição de uma única língua e de uma religião oficial.
8. Cite algumas práticas do mercantilismo. Resposta: Metalismo, balança comercial positiva e o exclusivo comercial.
9. Leia o texto a seguir e responda às questões.

A revolução de Galileu

[...] 5. Resposta: Além de determinar as mudanças nas fronteiras de vários Estados europeus, a Paz de Vestfália estabeleceu os princípios de soberania nacional e de razão de Estado.*

Galileu era francamente favorável ao heliocentrismo, mas, até então, não havia nada que provasse essas ideias nem uma prova evidente de que o sistema geocêntrico estivesse errado. Tendo ouvido falar que um holandês [...] havia construído um “aparelho” que aproximava os objetos distantes, Galileu, por sua conta, estudou como deveria ser e passou a construí-lo.

Essa primeira luneta logo foi apontada para o céu em busca de novos conhecimentos. Com ela foram feitas as descobertas que abalaram seu tempo: a Lua não era uma esfera geometricamente perfeita como se pensava; lá existiam vales, montanhas e outros acidentes, como na Terra.

Júpiter tinha ao seu redor várias pequenas luas. Isso era uma grande prova, pois, segundo o pensamento dominante, todos os objetos celestes deviam girar ao redor da Terra, centro do Universo.

Achava-se que o Sol, como todas as coisas do céu, devia ser perfeito e, portanto, sem manchas. Mas as manchas do Sol apareceram na luneta de Galileu.

E a mais importante descoberta dessa série foram as fases de Vênus. Esse planeta apresentava fases semelhantes às da Lua. E mais: seu tamanho, visto com a mesma luneta, apresentava variações que evidenciavam seu movimento ao redor do Sol, e não da Terra.

*Também deu aos governantes o direito de determinar uma religião oficial em seu território, fosse ela católica, luterana ou calvinista.

9. c) Resposta: A respeito do Sol, Galileu descobriu que ele não era perfeito, pois apresentava várias manchas. Além disso, ele percebeu que Vênus girava em torno do Sol, o que contribuiu para que a teoria heliocêntrica de Copérnico ganhasse destaque.

Para Galileu, parecia evidente que, depois dessas provas, o heliocentrismo seria aceito como verdade científica. Isso, entretanto, não aconteceu. Ele foi chamado pela Inquisição e advertido para que não voltasse a pregar o “erro” e a “heresia”. Em 1638 publicou os seus Diálogos com argumentos ainda mais claros em defesa das novas ideias. Pouco depois, para escapar às torturas, teve que, em público e diante do Tribunal da Inquisição, abjurar, isto é, confessar e reconhecer o “mal” que faziam suas ideias. [...]

Aqueles que o prenderam e o fizeram “confessar” conseguiram retardar, mas não impedir que as ideias se espalhassem e frutificassem. Galileu é um patrimônio da humanidade.

CANIATO, Rodolpho. *O céu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993. p. 64, 66-67. (Na Sala de Aula).

9. d) Resposta: Foi perceber as fases de Vênus. Esse planeta apresentava fases semelhantes às da Lua. Ademais, seu tamanho, visto com a mesma luneta, apresentava variações que evidenciavam seu movimento ao redor do Sol, e não da Terra.

Retrato de Galileu Galilei, >

de Justus Sustermans. Pintura, 86,7 cm x 68,6 cm, 1636-1640.



REPRODUÇÃO/MUSEU MARÍTIMO NACIONAL, LONDRES, INGLATERRA

- a) Que instrumento possibilitou a Galileu comprovar que a Terra não era o centro do Universo? Resposta: A luneta.
- b) Por meio de suas observações, o que Galileu descobriu sobre a Lua? Resposta: Galileu descobriu que a Lua não era uma esfera geometricamente perfeita como se pensava, pois nela existiam vales, montanhas e outros acidentes, como na Terra.
- c) E sobre o Sol, o que ele descobriu? se pensava, pois nela existiam vales, montanhas e outros acidentes, como na Terra.
- d) De acordo com o texto, qual foi a mais importante descoberta de Galileu?
- e) O que aconteceu com Galileu quando ele apresentou suas conclusões? Resposta nas orientações ao professor.
- f) Em sua opinião, por que o autor do texto afirmou que Galileu é um “patrimônio da humanidade”? Resposta pessoal. A obra de Galileu foi fundamental para o desenvolvimento tecnológico e científico, possibilitando aos cientistas posteriores a ele que se utilizassem das suas ideias para construir novas teorias científicas.

161

Sugestão de atividade

Biografia

Para ampliar o trabalho sobre Galileu Galilei, sugira aos alunos a atividade de elaboração de uma biografia desse estudioso. Para isso, veja as orientações a seguir.

a) Organize os alunos em duplas para que eles possam desenvolver sua capacidade de socialização. Explique-lhes no que consiste o gênero textual biografia, comentando que se trata de um texto de caráter informativo sobre a vida de alguém.

b) Em seguida, peça a eles que façam em casa uma pesquisa sobre a vida de Galileu Galilei. Para isso, eles poderão anotar informações sobre onde ele nasceu, em que ano, como foram seus estudos, onde ele trabalhou, quais foram suas descobertas etc.

c) Depois, com as informações da pesquisa em sala de aula, eles poderão montar, em uma folha de papel sulfite, um perfil de Galileu, com um desenho (de acordo com as pesquisas), suas informações de vida pessoal e seus feitos científicos.

d) Para finalizar a atividade, exponha os perfis biográficos elaborados pelos alunos na escola.

Resposta

9. e) Galileu foi chamado pela Inquisição para que não voltasse a falar desse “erro” e “heresia”. Em 1638, publicou os **Diálogos**, em que apresentava argumentos ainda mais claros em defesa das novas ideias. Pouco depois, para escapar às torturas da Inquisição, teve de admitir em público confessando e reconhecendo o “mal” que faziam suas ideias.

• Na atividade **10**, com a leitura e a interpretação do texto proposto, os alunos poderão desenvolver a habilidade **EF07HI17**, analisando o contexto de transição entre mercantilismo e capitalismo.

• Para explorar melhor o texto da atividade **10**, solicite aos alunos que escrevam no caderno as ideias gerais de cada parágrafo e que respondam às questões. Caso julgue pertinente, retome as discussões sobre o conteúdo da página **152**.

10. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...]

10. b) Resposta: Mantinha o monopólio de todo o conhecimento produzido, exercendo o poder de ensinar o que lhe era conveniente ou confinar o conhecimento quando ele ameaçasse a ordem estabelecida.

No período feudal, a sociedade se estruturava na servidão completa e explícita dos servos aos seus senhores. [...] A Igreja católica mantinha o monopólio de todo o conhecimento produzido, exercendo o poder de ensinar o que lhe era conveniente ou confinar este conhecimento quando ele ameaçasse a ordem estabelecida [...]. No entanto, os feudos foram abalados por transformações erigidas por contradições incontroláveis, que espalharam outra ordem por toda Europa, marcando o declínio do Regime Feudal e a ascensão do Mercantilismo. A Igreja já não podia mais conter ideias consideradas subversivas, mesmo tendo agido com todo empenho e rigor de que dispunha, como nos temerosos tribunais da Inquisição.

O movimento da Renascença pôs em marcha um levante de transformações socioeconômicas, políticas e culturais que desequilibrou toda estrutura de poder Feudal, questionando a ordem do mundo clerical e da imobilidade social do período, culminando em grandes revoluções culturais, políticas e econômicas. O capitalismo se afirma no seio dessas contradições/transformações com a nascente classe burguesa que logo se constitui como classe economicamente dominante. Desejando o domínio político, a burguesia questiona a ordem social fechada, os demasiados poderes da Igreja e os privilégios de uma nobreza ociosa e conservadora [...].

[...] O capitalismo surge como renovador das relações humanas, das relações de trabalho, das relações com o conhecimento e de visão de mundo.

[...]

OLIVEIRA, Juliar Souza; TOLEDO, Marcio Roberto. A educação e a racionalidade capitalista na atualidade: reflexões críticas de suas ideologias estruturantes. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 17, n. 3, set./dez. 2013. p. 108-109. <https://periodicos.ufsm.br/index.php/geografia/article/view/12495>. Acesso em: 25 jun. 2022.



REPRODUÇÃO/MUSEU ALBERTINA, VIENA, ÁUSTRIA

↑ **Mulher de Nuremberg vestida para a Igreja**, de Albrecht Dürer. Aquarela sobre papel, 1500.

- a) De acordo com o texto, como estava estruturada a sociedade feudal?
Resposta: Estava estruturada na servidão completa e explícita dos servos aos seus senhores.
- b) Qual era o papel da Igreja católica nesse contexto?
- c) Quem eram os burgueses? Qual seu papel na passagem do mercantilismo para o capitalismo?
Resposta: Comerciantes que foram se tornando mais numerosos e mais influentes na economia medieval. Tornaram-se a classe economicamente dominante, questionaram a ordem social fechada, os demasiados poderes da Igreja e os privilégios da nobreza.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em grupos de três a quatro pessoas com os colegas de turma. Nesta atividade, vocês farão um jogo de verdadeiro (V) ou falso (F) sobre os conteúdos estudados no capítulo.

Para isso, sigam as instruções.

1. Dividam os tópicos a seguir entre os membros do grupo.

- **Reforma Protestante:** as teses de Lutero e o Calvinismo.
- **Calvinismo no Brasil:** o Calvinismo na França Antártica.
- **Concílio de Trento:** as definições do Concílio de Trento.
- **Inquisição:** a Inquisição na Europa e na América.
- **Barroco europeu:** as características do Barroco europeu e os artistas dessa época.
- **Formação dos Estados absolutistas:** as guerras religiosas na França, a Guerra dos Trinta Anos e a Paz de Vestfália.
- **Formação do Antigo Regime:** o apoio da burguesia e da nobreza ao rei e o mercantilismo.
- **Centralização política:** os Absolutismos francês, espanhol, português e inglês.
- **Mulheres no Antigo Regime:** as diferentes condições de vida das mulheres durante o Antigo Regime na Europa.

2. Cada membro deverá elaborar três afirmativas verdadeiras ou falsas sobre o tema de seu tópico em uma folha de papel sulfite. Anotem o gabarito das respostas em outro local.
3. Apresentem as afirmativas e o gabarito ao professor.
4. Em seguida, cada membro do grupo deverá ler suas afirmativas em voz alta, sem revelar as respostas. Os outros membros deverão avaliar a afirmativa como verdadeira (V) ou falsa (F) e anotar sua resposta no caderno, sem revelá-la aos outros jogadores.
5. Finalmente, todos os membros do grupo devem revelar seus gabaritos e conferir os acertos em cada afirmativa. Ao assinalar uma afirmativa como falsa, o jogador deverá justificar oralmente o que está incorreto.

Sugestão de pontuação: um ponto para cada afirmativa avaliada corretamente e mais dois pontos extras para os jogadores que explicarem oralmente o que estiver incorreto nas afirmativas falsas.

- Oriente os grupos a utilizar os conhecimentos construídos neste capítulo para a escrita das afirmativas. Ao conferir as afirmativas criadas pelos grupos, verifique se estão de acordo com o conteúdo estudado no capítulo e não apresentam inconsistências. Em outra versão, este jogo pode ser feito com todos os alunos: basta dividir os tópicos igualmente entre eles e organizar a troca de atividades de modo que todos respondam às afirmativas referentes a cada tópico. Essa estratégia promove o trabalho com a metodologia ativa **jogo pedagógico**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

Objetivos do capítulo

- Contextualizar a conquista dos Impérios Asteca e Inca pelos espanhóis, tendo em vista as alianças, conflitos e resistências.
- Relacionar os impactos da conquista e da colonização do território americano, com ênfase nas consequências para as populações nativas.
- Reconhecer a luta atual dos indígenas na América Latina.
- Conhecer os principais acontecimentos que marcaram os primeiros anos da colonização portuguesa na América.
- Analisar aspectos da mão de obra escravizada na produção açucareira.
- Refletir sobre as interações entre europeus e indígenas no início da colonização.

Justificativas

Os conteúdos deste capítulo colaboram para o trabalho com as habilidades **EF07HI08**, ao tratar da organização das sociedades nativas durante a colonização, destacando as resistências desses povos, **EF07HI09**, por avaliar as consequências advindas da colonização, e **EF07HI13**, ao caracterizar as lógicas mercantis dos europeus nesse processo. Além disso, também desenvolvem as habilidades **EF07HI10**, ao proporcionar diferentes interpretações sobre as histórias das sociedades americanas, e **EF07HI12**, ao analisar a diversidade étnico-cultural e racial da população brasileira. Também colaboram para o desenvolvimento das habilidades **EF07HI15**, ao comparar a escravidão antiga e a moderna, e **EF07HI16**, ao considerar as dinâmicas do comércio de escravizados.



A colonização na América



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, D.C., EUA

A.

Destruição da cidade asteca de Tenochtitlán por Hernán Cortés, em 1521. Óleo sobre tela de artista desconhecido, século XVII.

164

Com a chegada dos espanhóis e portugueses ao continente americano, ocorreram profundas transformações no modo de vida das populações nativas, e o tráfico de pessoas escravizadas foi intensificado. A conquista e a colonização europeia na América causaram a morte de milhares de indígenas, em decorrência de guerras, maus-tratos, trabalho compulsório e doenças.

- As imagens apresentadas nestas páginas permitem **avaliar os conhecimentos prévios** dos alunos a respeito dos assuntos que serão trabalhados neste capítulo. Inicie essa dinâmica questionando-os a respeito do domínio espanhol sobre os povos americanos no período Colonial e verifique o que eles já sabem sobre o assunto.

**B.**

Índios atravessando um riacho, de Agostino Brunias. Óleo sobre tela, 80,5 cm x 112,2 cm, século XVIII. Essa imagem mostra caçadores de indígenas para escravizá-los.

**C.**

Fundação de São Paulo, de Antônio Parreiras. Óleo sobre tela, 179 cm x 279,5 cm, 1913.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Antes de iniciar o estudo deste capítulo, reúna-se em dupla com um colega de turma e façam a atividade a seguir.

1. Imagine que vocês foram visitar uma exposição sobre a colonização europeia da América em um museu histórico. Logo na entrada do museu, vocês depararam-se com as três imagens desta abertura em uma posição de destaque. Enquanto a visita não começava, vocês resolveram levantar hipóteses a respeito do que encontrariam dentro da exposição.
2. Com base em seus conhecimentos prévios sobre o tema da colonização europeia da América, criem uma história que conecte os elementos e as informações das três imagens apresentadas. Apesar de hipotética, a narrativa deve ser historicamente plausível.

165

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos citem elementos ligados à cultura local e ao choque de culturas advindo da chegada dos europeus.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos consigam articular as três imagens apresentadas, destacando elementos de cada uma das culturas – americana e europeia –, o choque entre elas e a tentativa dos europeus de impor sua cultura.

- Oriente os alunos na interpretação das imagens apresentadas. Na fonte **A**, destaque as tropas espanholas, com soldados usando armadura e a presença de cavalos, no canto direito da imagem. Os astecas, por sua vez, encontram-se no lado esquerdo. Enfatize a grandeza da cidade de Tenochtitlán e o elemento de destruição presente na imagem. Na fonte **B**, destaque o modo como aparecem a natureza e as mulheres e crianças. Uma mulher, no canto direito da imagem, amamenta o seu filho. Ao fundo da imagem, no lado esquerdo, há uma moradia. Na fonte **C**, destaque a presença de símbolos cristãos: altar, cruz e clérigos. Enfatize, também, as ações desses clérigos, visto que a maioria das pessoas representadas está de joelhos. O indígena, por sua vez, está em pé e de braços cruzados, em uma postura diferente das outras pessoas representadas.

- Antes de iniciar as atividades, analise as imagens em conjunto com a turma. Verifique os sentimentos e pensamentos que cada imagem desperta nos alunos. Peça para os alunos indicarem quais elementos são utilizados em cada imagem para retratar os colonizadores e os povos nativos (vestimentas, cor da pele, expressões) e questione se esses elementos condizem com a realidade de cada povo atualmente. Ao final da atividade, peça para as duplas compartilharem suas histórias com a turma. Aproveite as narrativas criadas para levantar o debate em torno das diversas formas de violência empregadas na conquista: física e material, com as guerras e a destruição das cidades; simbólica e psicológica, com a conversão forçada e a tentativa de destruição dos elementos culturais nativos.

Impactos da invasão europeia

• O tema desta página contempla o trabalho com a habilidade **EF07HI09**, ao apresentar as consequências da chegada dos europeus ao continente americano. Ao abordar esse assunto com a turma, instigue-os a identificar os diferentes impactos da conquista e colonização europeia para as populações que habitavam o continente americano.

• O conteúdo abordado na página favorece, também, o desenvolvimento da **competência geral 9** e da **competência específica de Ciências Humanas 1**, ao promover uma reflexão sobre o choque entre esses dois mundos, exercitando a empatia pelas diferentes culturas que habitaram a América.

• As atividades **1 a 4** apresentam aos alunos situações-problema que incentivam a busca de reflexão antes de explicações históricas. Ao abordar a temática com os alunos, procure **avaliar** se eles conseguem estabelecer a relação entre a conquista e colonização da América e os problemas atuais de muitos países da América Latina, como as desigualdades sociais. Caso julgue necessário, comente que o modo como a população local foi destituída de suas terras e teve sua mão de obra explorada refletiu na marginalização dessas comunidades e na exclusão social.

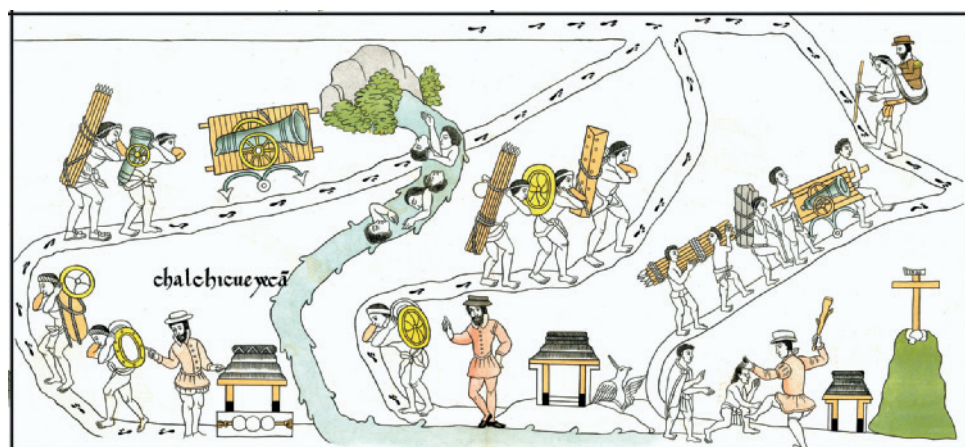
• Na atividade **3**, oriente os alunos na análise da imagem, pedindo-lhes que identifiquem o tema dela e seu contexto de produção. Se necessário, mostre-lhes que essas informações podem ser encontradas na legenda. O objetivo é fazê-los perceber que se trata de uma representação posterior, elaborada a partir de um documento do século XV. Na obra, o autor apresenta a exploração do trabalho de povos indígenas pelos conquistadores espanhóis. Na sequência, incentive-os a investigar os elemen-

Quando Cristóvão Colombo chegou à América, em 12 de outubro de 1492, esse continente era habitado por milhões de pessoas. Essa população era composta por diferentes sociedades, cada uma com sua língua, sua religião, seus costumes, enfim, seu modo de vida. Havia desde pequenos grupos habitando as florestas tropicais até grandes centros urbanos, habitados por milhares de pessoas.

Atividades

Respostas nas orientações ao professor.

1. Quando estudamos a história do continente americano, a partir do século XV, geralmente nos deparamos com determinados conceitos, como **invasão**, **conquista** e **colonização**. Por que conceitos como esses são usados para explicar a história da América?
2. Com base no que você estudou sobre os povos da América antes da chegada de Colombo, como você imagina que ocorreu o processo de conquista e de colonização do continente americano pelos europeus?
3. Analise a imagem a seguir. O que essa fonte histórica indica sobre o contato entre espanhóis e povos indígenas da América?



↑ Nativos do México realizam trabalhos forçados para colonizadores espanhóis. Cópia de 1773 feita com base no códice **Lienzo de Tlaxcala**, século XV.

4. Pesquise o significado da palavra **genocídio**. Depois, converse com os colegas sobre os motivos de essa palavra ser associada ao processo de conquista europeia da América.

tos representados, identificando, por exemplo, que tipos de atividades estão sendo feitas, quem são espanhóis e quem são indígenas etc. Espera-se que eles os diferenciem pelos trajes utilizados e pela atividade que estão realizando. Caso seja necessário, informe que os espanhóis aparecem vigiando o trabalho dos indígenas, enquanto estes realizam trabalhos pesados, como carregar madeira e blocos de pedra. Na parte inferior direita da imagem, é possível ver um espanhol castigando um indígena, como uma forma de demonstrar que, além de se-

rem submetidos a trabalhos pesados, os indígenas ainda estavam sujeitos a castigos corporais.

Respostas

1. Os conceitos de invasão, conquista e colonização são utilizados quando estudamos a história da América porque quando os europeus aqui chegaram, esse continente era habitado por milhões de pessoas, organizadas em diferentes tipos de sociedade.

O choque entre dois mundos

Para a população nativa da América, a chegada dos europeus representou uma verdadeira catástrofe. No caminho aberto por Colombo, vieram invasores interessados em riquezas, principalmente no ouro e na prata. Na busca pelo enriquecimento rápido, esses invasores deixaram rastros de devastação e sofrimento.

Os sobreviventes das guerras contra os europeus foram incorporados ao processo de colonização. Os colonizadores apossaram-se das terras, escravizaram e impuseram suas leis e sua cultura aos indígenas. Além disso, a fome, a violência e as doenças causaram a morte de milhares de indígenas e a destruição de povos inteiros.

A conquista e a colonização do continente americano podem ser consideradas um choque entre dois mundos. Desse encontro, nasceu um continente produtor de grandes riquezas que, no entanto, foram distribuídas de maneira desigual. As consequências da conquista, como as desigualdades e as injustiças sociais, deixaram marcas profundas que, até hoje, estão presentes, principalmente, nas sociedades da América Latina.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA NACIONAL DA ESPANHA, MADRI

↑ Espanhóis e indígenas lutando em Tlaxcala, no México. Ilustração do manuscrito **Historia de las Indias de Nueva España y islas de tierra firme**, de Diego Durán, século XVI.

O genocídio americano

De acordo com os principais estudiosos do assunto, a população da América, na época da chegada dos europeus, era de, aproximadamente, 55 milhões de pessoas. No entanto, no decorrer do processo de conquista, milhões de indígenas foram dizimados. Vários estudiosos consideram que esse foi o maior **genocídio** da história.

Genocídio: extermínio total ou parcial de determinado grupo étnico ou religioso.

167

2. O processo de conquista e colonização se deu após uma série de lutas e resistências dos povos americanos.

3. A fonte indica que os indígenas eram forçados a trabalhar para os espanhóis. Na imagem pode-se identificar, principalmente, o trabalho nas minas e os maus-tratos a que eram submetidos.

4. Genocídio é o termo utilizado para se referir ao extermínio de um determinado grupo étnico ou religioso. Tal termo pode ser utilizado para tratar so-

bre o processo de conquista europeia da América, pois ocasionou a morte de milhões de indígenas.

BNCC

• O conteúdo desta página possibilita o trabalho com a habilidade **EF07HI09**, ao abordar as consequências do choque entre os mundos americano e europeu. Além disso, o boxe sobre o tema do genocídio americano propicia a abordagem do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, ao apresentar as consequências da colonização da América para a população nativa. Aproveite o momento para conversar com os alunos sobre como os povos indígenas tiveram seus direitos negados com a colonização. Entre esses direitos, estão o direito às terras, à manifestação das práticas culturais e religiosas, à liberdade etc.

• Ao abordar a temática do boxe com a turma, comente que, em menos de um século após a chegada dos europeus ao continente americano, grande parte dos 55 milhões de indígenas que viviam na América havia morrido. Essas mortes foram provocadas pelas guerras de conquistas, pelas doenças disseminadas entre os nativos, que não possuíam anticorpos para combater os vírus, e pelas difíceis condições de trabalho a que foram submetidos. Desse modo, o debate sobre esse assunto em sala de aula proporciona reflexões envolvendo **temas sensíveis**.

• Se for possível, leve os alunos à sala de informática da escola e oriente-os a acessar o *site* do Museu Nacional de Antropologia do México, para realizar uma **visita virtual**. No *site*, eles podem conhecer um pouco sobre a história da fundação desse museu, um dos mais importantes da América, e visualizar seu acervo, o qual contém muitos códices.

➤ MUSEU Nacional de Antropologia. Disponível em: <https://mna.inah.gob.mx/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

• O conteúdo destas páginas favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**, por tratar das resistências dos povos nativos americanos à colonização.

• Destaque para os alunos que as resistências dos povos nativos ocorreram durante todo o período de conquista e colonização por parte dos europeus. Essas resistências podem ser percebidas também na busca de preservação de determinadas práticas culturais, de elementos de religiosidade etc.

• Explique para os alunos que as lutas e resistências dos povos nativos se mantêm até os dias atuais nos países que se formaram nos territórios da América espanhola. No Chile, por exemplo, após grande pressão popular, com importante atuação dos indígenas mapuches, uma assembleia constituinte foi formada para a elaboração de uma nova Constituição para o país. Nesse documento, o Chile passou a ser considerado um Estado plurinacional e intercultural, e os grupos indígenas tiveram diversos de seus direitos reconhecidos. Para saber mais sobre esse assunto, leia a reportagem Povos indígenas reconhecidos e fim do Senado: as mudanças propostas por nova Constituição do Chile, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-62045790>. Acesso em: 15 jul. 2022.



Resistências contra os invasores

No decorrer de todo o processo de colonização, os indígenas resistiram aos invasores espanhóis. Havia várias formas de resistência, como guerras, rebeliões e preservação cultural.

Leia o texto a seguir.

Pouca gente sabe, mas existe um povo que nunca foi conquistado pelos espanhóis aqui na América Latina. [...]

Ao longo de 300 anos de invasão europeia, este povo guerreiro enfrentou com valentia e audácia a fúria dos espanhóis até ser reconhecido como um estado autônomo dentro do imenso território conquistado. São os Mapuche, palavra que designa “gente da terra”, na língua *mapudungun*. [...]

A luta do povo Mapuche não foi em vão. Diante de um continente dominado, a Espanha obrigou-se a aceitar a autonomia desta nacionalidade, sendo traçadas, inclusive, fronteiras territoriais bem claras. O “*wall mapu*”, território e também espaço sagrado dos mapuche, permaneceu intacto até que chegaram as guerras de independência. [...]

TAVARES, Elaine. **O povo Mapuche segue em luta**. IELA/UFSC, 15 jan. 2015. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/o-povo-mapuche-segue-em-luta>. Acesso em: 9 jul. 2022.

Durante os conflitos contra os primeiros colonizadores espanhóis, um dos líderes mapuches que mais se destacaram foi o **toqui** Lautaro. Na década de 1550, sob o comando de Lautaro, os mapuches obrigaram os espanhóis a recuar de algumas regiões do atual Chile.

Toqui: líder militar entre os mapuches.

Detalhe de obra **O jovem Lautaro**, de Pedro Subercaseaux. Afresco, 500 cm × 1 200 cm, 1946.



REPRODUÇÃO/SEDE DO MINISTÉRIO DA DEFESA, SANTIAGO, CHILE

Preservação cultural

Não foi somente por meio de conflitos armados que os indígenas resistiram aos invasores. Mesmo os povos que foram subjugados nas guerras resistiram por meio da preservação de sua cultura.

Religiões, cantos, danças, idiomas, vestimentas, alimentação etc. foram apenas algumas das formas de resistência cultural. No caso dos mapuches, a luta pelo respeito e pela preservação de seus costumes permanece até os dias atuais.

Um exemplo dessa preservação cultural são os **Chemamüll**. Esses monumentos de madeira esculpidos com formas humanas eram utilizados em rituais funerários, como meio de homenagear a pessoa falecida e protegê-la de maus espíritos. Além disso, para os mapuches, os *Chemamüll* eram importantes para a proteção dos familiares vivos do antepassado.

Com a chegada dos espanhóis, muitos *Chemamüll* dos cemitérios mapuches foram derrubados e usados como lenha pelos conquistadores, desrespeitando profundamente esses monumentos sagrados. Atualmente, a maioria dos *Chemamüll* está em museus e parques no Chile. Alguns mapuches, porém, procuram preservar seu ritual funerário ancestral, dando continuidade à construção desses monumentos.



Chemamüll no Monumento Natural Cerro Ñielol, em Temuco, Chile, 2020.

ALBERGO LOTO/SHUTTERSTOCK.COM

- Para aprofundar a análise sobre os mapuches, apresente o texto a seguir para a turma.

O termo “*Chemamüll*” vem do *mapudungun* e é composto por *che*: pessoas e *mamüll*: madeira. Literalmente traduz “povo de madeira”, embora geralmente seja traduzido também como “homem de madeira”.

[...] Nos dias atuais, é possível encontrá-los muito raramente em antigos espaços cerimoniais sagrados, como *guillatúe* e atuais *eltún* e cemitérios tradicionais. Em tempos modernos, o *Chemamüll* foi elevado a um ícone de resistência cultural mapuche.

[...]

Quanto aos seus significados básicos, os mapuches percebem o *chemamüll* como um vínculo permanente com os ancestrais, representando um dos ícones da estatuária sagrada que sofreu maiores mutações, variantes e transformações das expressões vernáculas, identitárias e territoriais da cultura mapuche. O seu significado deve ser buscado nas expressões do *küpalme* e *tuwün*, que denotam origem familiar, linhagem ancestral da pessoa e do território que a viu nascer e que se atribui em termos de sua identidade territorial e linhagem. [...]

SAAVEDRA, José; OLAVE, Eugenio Salas. O *Chemamüll*: Tradição sagrada, sobrevivência e símbolo de resistência cultural mapuche.

Cuadernos de Historia del Arte, n. 32, 7, mar./jun. 2019. p. 43, 45. (Tradução nossa). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7159094.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

• A temática abordada nestas páginas possibilita o trabalho com a habilidade **EF07HI08**, ao apresentar a conquista do Império Asteca, liderada por Hernán Cortez, e a resistência oferecida pelos astecas. Ao conversar com os alunos, ressalte que a conquista foi recebida de diferentes formas pelos povos indígenas. De um lado, ela não foi aceita passivamente pela população nativa, causando conflitos e revoltas, resultando na morte de milhares de astecas. Por outro, houve colaboracionismo de alguns povos nativos que viviam sob o domínio do Império Asteca, e queriam se libertar de uma condição subalterna.

• Comente com os alunos que, para combater os astecas, os espanhóis contaram com a colaboração de povos indígenas aliados. Por meio de seus intérpretes, Cortez conseguiu administrar um eficiente sistema de informação e, assim, pôde perceber, entre outras coisas, o descontentamento de alguns povos submetidos ao domínio asteca em relação ao governo de Montezuma. Tais informações foram decisivas para garantir a vitória dos espanhóis sobre os povos indígenas.

• O texto a seguir apresenta trechos de um relato sobre a colaboração de outros povos indígenas na conquista do Império Asteca. Caso julgue interessante, leia-o para os alunos.

[...] “Vendo as discórdias e a animosidade de uns e de outros, fiquei muito satisfeito, pois me pareceu que isso contribuiria muito para o que me propunha a fazer e que eu poderia encontrar um meio de subjugar-los mais rapidamente. Pois, como diz o ditado, ‘dividir para reinar’ etc., e lembrei-me da palavra evangélica, que diz que todo reino dividido será destruído” [...].



A conquista do Império Asteca

A conquista do Império Asteca pelos espanhóis foi comandada por um oficial espanhol chamado Hernán Cortez. Ele partiu de Cuba, à frente de um grupo de 100 marinheiros e 600 soldados, e desembarcou em Vera Cruz, no litoral do México, em 1519.

A notícia da presença de pessoas estranhas na região chegou rapidamente ao conhecimento de Montezuma, o imperador asteca. Quando Cortez chegou a Tenochtitlán, a capital do Império, ele foi recebido respeitosamente e ficou hospedado no palácio de Montezuma.



Hernán Cortez e sua comitiva dirigem-se ao encontro com Montezuma. Ilustração do **Códice Azcatitlan**, século XVI ou XVII.

A prisão de Montezuma

Os espanhóis, no entanto, aproveitando-se da situação, aprisionaram o imperador, obrigando-o a contar onde estavam escondidos os tesouros dos astecas.

A população asteca, todavia, só percebeu claramente seu engano quando um fato inesperado deflagrou o conflito: em uma cerimônia religiosa, ocorrida durante a ausência de Cortez, os espanhóis fecharam as portas do templo e massacraram aproximadamente 2000 astecas. A população revoltou-se e atacou os espanhóis, matando muitos deles e perseguindo os sobreviventes até a saída da cidade. Durante os conflitos, o imperador Montezuma foi morto.

170

Os índios chegariam a solicitar a intervenção de Cortez em seus próprios conflitos; como escreve Pierre Martyr: “Esperavam que, defendidos por tais heróis, teriam, contra seus vizinhos, auxílio e proteção, pois eles também são corroídos por essa doença que nunca desapareceu e é, de certo modo, inata na humanidade: eles têm, como os outros homens, a fúria da dominação. [...]”

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. 3. ed. Tradução: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 149.

A tomada da capital asteca

Depois dessa derrota, Cortez buscou reforços, principalmente entre os povos indígenas inimigos dos astecas. Com suas tropas reorganizadas, Cortez promoveu um cerco a Tenochtitlán e envenenou as fontes de água da cidade.

Durante o cerco, que durou 75 dias, milhares de astecas morreram envenenados ou em razão da fome e das doenças. Por fim, em agosto de 1521, os espanhóis invadiram a cidade, mataram o sucessor de Montezuma e conquistaram a capital asteca.



Sujeito em foco

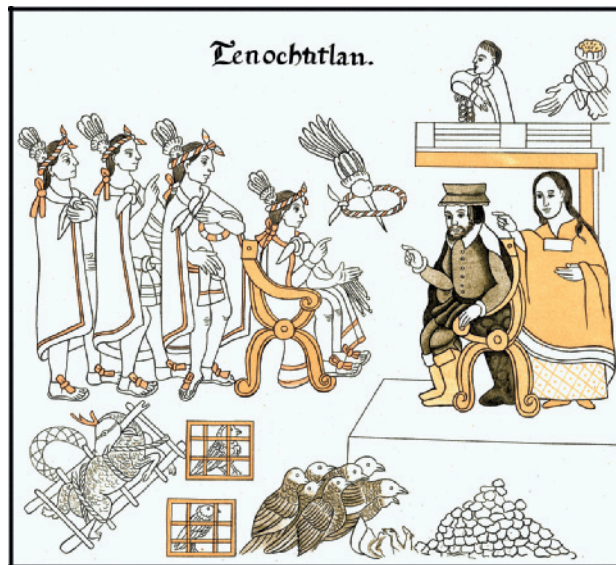
Malinche

A conquista do Império Asteca teve a participação decisiva de uma indígena que ficou conhecida como Malinche. De origem asteca, ela foi vendida como escravizada a um chefe maia que, depois, a ofereceu como presente a Hernán Cortez. Malinche falava o *nahuatl*, língua dos astecas, e também a língua dos maias.

Por meio do contato com os conquistadores, ela logo aprendeu o espanhol. Cortez, aproveitando-se da habilidade de Malinche no entendimento da língua e dos costumes indígenas, usou-a como sua intérprete.

As habilidades de Malinche como intérprete possibilitaram a Cortez comunicar-se com diversos grupos indígenas e, assim, estabelecer alianças conseguindo aliados para combater os astecas.

Malinche atuando como intérprete no encontro entre Cortez e Montezuma, em Tenochtitlán. Cópia de 1773 feita com base no códice **Lienzo de Tlaxcala**, século XV.



REPRODUÇÃO/MEGACOLE/UNIVERSIDADE BROWN, PROVIDENCE, EUA

BNCC

- Ao analisar a seção **Sujeito em foco** com a turma, comente que a figura de Malinche é bastante contraditória para os mexicanos. Enquanto alguns costumam responsabilizá-la pela derrota dos astecas, acusando-a de traição e de submissão à cultura e ao poder dos espanhóis, outros mexicanos admiram-na e exaltam-na como a fundadora do povo e da cultura mexicana, marcados pela miscigenação étnica. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 4**, uma vez que as diferentes visões sobre a figura de Malinche revelam distintos pontos de vista e sentimentos dos mexicanos quanto ao contexto da conquista e colonização da América.

- Para mais informações sobre a conquista do Império Asteca e sobre os pontos de vista dos diferentes sujeitos históricos que fizeram parte desse processo, leia o livro indicado a seguir.

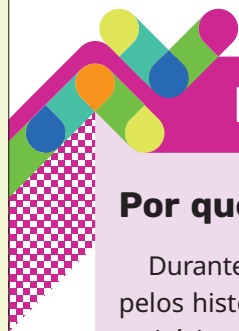
> TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. 3. ed. Tradução: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

• O tema abordado na seção propicia a abordagem da habilidade **EF07HI09**, ao promover uma reflexão sobre as razões da vitória espanhola sob as sociedades nativas, apesar da resistência apresentada por esses povos.

• A vitória espanhola sobre os astecas não é mais atribuída apenas a uma suposta “superioridade” europeia. Muitos historiadores têm buscado explicar os diversos fatores que podem ser envolvidos nessa questão. Para o desenvolvimento da atividade **1**, apresente aos alunos o texto a seguir, que destaca a heterogeneidade dos povos conquistados pelos europeus, elemento que também contribuiu para a conquista.

[...] Um mistério continua ligado à conquista; trata-se do resultado do combate. Por que esta vitória fulgurante, se os habitantes da América são tão superiores em número a seus adversários, e lutam em seu próprio solo? [...] como explicar que Cortez, liderando algumas centenas de homens, tenha conseguido tomar o reino de Montezuma, que dispunha de várias centenas de milhares de guerreiros?

[...] A resposta desloca a pergunta: os índios das regiões atravessadas por Cortez no início não ficam muito impressionados com suas intenções colonizadoras, porque esses índios já foram conquistados e colonizados – pelos astecas. O México de então não é um estado homogêneo, e sim um conglomerado de populações subjugadas pelos astecas, que ocupam o topo da pirâmide. Desse modo, longe de encarnar o mal absoluto, Cortez frequentemente aparecerá como um mal menor, como um libertador, man-



História em debate

Por que os espanhóis venceram?

Durante muito tempo, a vitória dos espanhóis sobre os astecas foi explicada pelos historiadores por meio de uma interpretação eurocêntrica, que atribuía a vitória espanhola a uma suposta inferioridade “natural” das populações indígenas, consideradas “selvagens”.

No entanto, com o avanço das pesquisas e a superação dos preconceitos eurocêntricos, atualmente o êxito dos espanhóis é atribuído a uma combinação de diversos fatores.

Leia o texto a seguir, que trata desse assunto.

A rapidez com que os espanhóis conquistaram o Império Asteca leva sempre a uma questão: como um punhado de europeus puderam enfrentar um império [com] milhões de habitantes? A resposta é complexa. A luta de Cortez tinha vários aliados. Entre esses aliados [...] havia outros povos do México que não aceitavam o domínio asteca, e acabaram por engrossar, de forma significativa, as fracas tropas de Cortez.

Também o uso das armas de fogo e dos cavalos representou um formidável aliado dos planos dos invasores. Porém, um aliado invisível seria o mais fundamental: as epidemias. O contato com os espanhóis expôs os astecas a novas formas de doenças, para as quais não tinham defesa: a varíola, a gripe, o sarampo e tantas outras. Essas doenças existiam há séculos na Europa e já faziam parte do cotidiano dos europeus. Na América, porém, eram uma novidade, e causaram epidemias que dizimaram milhares de nativos. [...] Totalmente despreparados para esta guerra bacteriológica, os astecas acreditaram que seus deuses os puniam com a doença, enfraquecendo ainda mais o ânimo da resistência.

[...]

KARNAL, Leandro. **A conquista do México**. São Paulo: FTD, 1996. p. 30. (Para Conhecer Melhor).

Agora, faça a atividade a seguir.

1. Cite os principais motivos que determinaram a derrota dos astecas diante dos conquistadores europeus. **Resposta nas orientações ao professor.**

172

tidas as proporções, que permite acabar com uma tirania particularmente detestável, porque muito mais próxima.

[...]

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. 3. ed. Tradução: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 73, 80-81.

Resposta

1. A derrota asteca, segundo o texto, pode ser explicada por vários motivos, como o fato de os povos que eram contra o domínio de Montezuma terem se aliado aos espanhóis, o uso de armas de fogo e de cavalos, além das epidemias.

Atividades

1. a) Resposta: Dores no corpo, na cabeça e no peito. As pessoas não podiam andar e, por isso, ficavam deitadas, não podiam virar o pescoço nem movimentar o corpo, não podiam deitar de cabeça para baixo nem sobre as costas, não podiam mover-se de um lado para o outro. Quando algumas delas se moviam, davam gritos de dor.

1. O texto a seguir foi escrito por um asteca alguns anos após a invasão espanhola. Esse texto narra a morte de indígenas em decorrência de uma epidemia de varíola, transmitida a eles pelos soldados de Cortez. Leia-o e responda às questões.

Quando se foram os espanhóis do México e ainda não se preparavam os espanhóis contra nós, primeiro se difundiu entre nós uma grande peste, uma enfermidade geral. Começou em Tepeilhuitl [mês do calendário asteca]. Sobre nós se estendeu: grande destruidora de gente. Alguns bem os cobriu, por todas partes (de seu corpo) se estendeu. Na cara, na cabeça, no peito etc.



Astecas contaminados por varíola em Tenochtitlán. Cópia de ilustração do **Códice Florentino**, século XVI.

Era uma enfermidade destruidora. Muitas pessoas morreram dela. Ninguém podia andar, no máximo estavam deitadas, estendidas em sua cama. Ninguém podia mover-se, não podia virar o pescoço, não podia movimentar o corpo, não podia deitar de cabeça para baixo, nem deitar-se sobre as costas, nem mover-se de um lado ao outro. E quando moviam algo, davam gritos. A muitos deu morte a pegajosa, atormentadora, dura enfermidade dos grãos.

Muitos morreram dela, mas muitos somente de fome morreram: houve mortos pela fome: já ninguém cuidava de ninguém, ninguém com outros se preocupava.

[...] Uns ficaram cegos, perderam a visão.

O tempo que esta peste manteve-se forte foi de sessenta dias, sessenta dias funestos. [...]

LEÓN-PORTILLA, Miguel. **A visão dos vencidos**: a tragédia da conquista narrada pelos astecas. Tradução: Carlos Urbim e Jacques Waimberg. Porto Alegre: L&PM, 1985. p. 99-100.

- a) De acordo com o autor, quais eram os sintomas da doença?
- b) Além da doença, o que causou a morte de muitos indígenas? **Resposta: A fome.**
- c) Quanto tempo durou a doença? **Resposta: Sessenta dias.**
- d) Como o adoecimento dos indígenas facilitou a conquista do Império Asteca pelos espanhóis? **Resposta: O adoecimento tornou-os fracos para a batalha e desestabilizou a organização da sociedade.**

BNCC

• A atividade **1** contempla o trabalho com a habilidade **EF07HI10**, ao possibilitar que os alunos analisem uma fonte histórica, que apresenta o relato de um indígena sobre as consequências do encontro com os espanhóis.

• Para a realização da atividade **1**, destaque que o texto apresentado foi escrito por um asteca. A partir dessa informação, retome com os alunos o fato de a ciência histórica ser produzida a partir de fontes e perspectivas diversas construídas pela pesquisa fundamentada.

• O tema explorado nesta página contempla a habilidade **EF07HI08**, ao apresentar o processo de conquista do Império Inca, iniciado pelo espanhol Francisco Pizarro. Ao considerar os elementos da página com os alunos, enfatize que os incas não aceitaram passivamente a dominação espanhola e, em vários momentos, lutaram para expulsar os invasores.

• Para a realização da atividade, auxilie os alunos na análise da imagem, destacando alguns elementos. Mostre-lhes que no desenho de Felipe Guamán Poma de Ayala, os conquistadores espanhóis Diego de Almagro e Francisco Pizarro, junto ao frei dominicano Vicente de Valverde, encontram-se ajoelhados diante do imperador inca Atahualpa. Mencione que Diego de Almagro acompanhou Pizarro na conquista do Peru; mais tarde, os dois conquistadores tornaram-se rivais e Almagro foi o primeiro europeu a invadir o Chile. Apesar do genocídio perpetrado por Pizarro, ele casou-se com uma inca e não retornou mais à Espanha. Aponte que no canto direito da imagem há um homem com adornos indígenas e vestimentas europeias, trata-se de Felipillo, nativo de um povo dominado pelo Império Inca, que aprendeu o idioma espanhol com os soldados de Pizarro e, desde então, atuou como tradutor.

Respostas

1. Atahualpa foi representado em destaque, sentado em um nível mais elevado que as outras pessoas. Ele está usando vestimentas com ornamentos e um acessório na cabeça.
2. O religioso está de túnica marrom, segurando uma **Bíblia** e uma cruz.



A conquista do Império Inca

A conquista do Império Inca foi liderada por um oficial espanhol chamado Francisco Pizarro.

Pizarro chegou à América do Sul em 1532, acompanhado de cerca de 180 homens vestidos com armaduras de metal, trazendo 30 cavalos e muitas armas, como **arcabuzes**, espadas e canhões. Ao chegar, ele tomou conhecimento de que o imperador Atahualpa se encontrava na cidade de Cajamarca, com um exército de cerca de 30 mil soldados incas.

Acompanhado de seus homens e de um grupo de indígenas hostis aos incas, Pizarro partiu para Cajamarca. Ao chegar à cidade, convidou Atahualpa para um encontro pacífico. O imperador aceitou o convite e dirigiu-se ao lugar combinado acompanhado de cerca de cinco mil homens.

Arcabuz: antiga arma de fogo de cano curto e longo, semelhante a uma espingarda.

Primeiro encontro entre Pizarro e Atahualpa. Ilustração do manuscrito **Nueva corónica y buen gobierno**, de Felipe Guamán Poma de Ayala, c. 1600.



FELIPE GUAMÁN POMA DE AYALA COLEÇÃO PARTICULAR

Atividades

1. Descreva como Atahualpa foi representado na imagem.
2. Identifique o europeu religioso e explique que elementos você observou para identificá-lo. **Respostas nas orientações ao professor.**

A execução de Atahualpa

Ao sinal de Pizarro, os soldados espanhóis atacaram os homens de Atahualpa e prenderam o imperador. Para que fosse libertado, Atahualpa ofereceu aos espanhóis uma enorme quantidade de ouro. Pizarro aceitou a proposta, e, em pouco tempo, o ouro foi reunido e entregue ao conquistador. Pizarro, no entanto, em vez de cumprir sua parte no acordo, mandou executar Atahualpa.

Execução de Atahualpa pelos espanhóis, em 1533. Gravura feita com base em pintura de Alonzo Chappel, século XIX.



THE GRANGER COLLECTION/IMAGEMPLUS/COLEÇÃO PARTICULAR

A tomada de Cuzco

Em seguida, Pizarro comandou a tomada de Cuzco, a capital do Império. Em 1535, ele fundou a cidade de Lima, no litoral, e instalou, ali, a sede do governo espanhol, assumindo o controle do Império Inca.

Ao mesmo tempo...

no Brasil

Na época em que Pizarro iniciou as guerras de conquista do Império Inca, os portugueses iniciavam a colonização do território onde hoje se localiza o Brasil.

No ano de 1532, durante uma expedição colonizadora comandada por Martim Afonso de Souza, os portugueses fundaram São Vicente, a primeira vila brasileira.

A colonização portuguesa provocou a morte de muitos indígenas que habitavam a região e significou a tomada das terras desses povos.

175

BNCC

- A seção **Ao mesmo tempo... no Brasil** contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 5**, ao incentivar a noção de simultaneidade nos alunos. Ao abordar o conteúdo do boxe, incentive-os a identificar as semelhanças entre a conquista da América por espanhóis e portugueses, no início do século XVI. Eles poderão mencionar, por exemplo, o uso da violência e o desrespeito às populações nativas.

- Converse com os alunos sobre o domínio espanhol no Império Inca, de modo a explorar sua percepção sobre a estratégia empregada por Pizarro, a execução do imperador Atahualpa, o genocídio indígena, os motivos da conquista e de que maneira esse contexto histórico se reflete na situação dos indígenas da América na atualidade.

- Sobre a resistência inca, comente com os alunos que em 1536, após vários crimes cometidos pelos espanhóis contra as mulheres da nobreza, o inca Manco Capac fugiu de Cuzco com muitos de seus súditos. Ele e seu exército sitiaram a cidade por um ano, mas não conseguiram vencer os espanhóis, que receberam apoio de tropas vindas do Panamá. Manco, então, refugiou-se nas florestas de Vilcabamba, na Amazônia. Nessa região, os incas resistiram à dominação estrangeira até 1572, quando o último imperador, Tupac Amaru I, foi preso e executado sumariamente. Assim terminava a resistência inca naquele momento histórico. Com o passar dos anos, Tupac Amaru I tornou-se um ícone da luta contra o domínio estrangeiro em toda a América.

- Para mais informações sobre a conquista da América espanhola sob o ponto de vista dos povos conquistados, consulte o livro a seguir.

> LEÓN-PORTILLA, Miguel. **A Conquista da América Latina vista pelos índios**: relatos astecas, maias e incas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Análise de mapa

Proponha à turma algumas atividades de análise de mapa, explorando com eles os domínios espanhóis na América. O objetivo das questões é verificar como os alunos desenvolvem noções de **limites e extensões territoriais**. Utilize-as para **avaliar os conhecimentos** deles quanto à interpretação do recurso cartográfico.

1. Cite algumas cidades que faziam parte do Vice-reino da Nova Espanha e do Vice-reino do Peru.
2. Agora, pesquise os países a que essas cidades pertencem na atualidade.
3. Que território, em grande parte, fazia limite com o Vice-reino do Peru ao leste? Que oceano está situado a oeste desse território?
4. Qual dos dois vice-reinos tem maior extensão vertical?

Respostas

1. É possível que os alunos citem algumas cidades como: Vice-reino do Peru – Lima, La Paz, Buenos Aires, Santiago etc. Vice-reino da Nova Espanha – Havana, Cidade do México, Mérida, Santa Fé etc.
2. A resposta depende das cidades citadas pelos alunos.
3. O território que hoje pertence ao Brasil. O Oceano Pacífico.
4. Vice-reino do Peru.

A administração das colônias

No período posterior ao das guerras de conquista, houve enorme violência contra os indígenas. Os conquistadores queriam enriquecer rapidamente e, por isso, saquearam templos e túmulos, roubando ídolos e objetos sagrados. Além do saque, os conquistadores europeus escravizaram os indígenas, obrigando-os a fazer trabalhos pesados.

Os vice-reinos

Para organizar a exploração de riquezas nas terras conquistadas, o governo espanhol dividiu o território em dois vice-reinos: o da Nova Espanha e o do Peru.

Para administrar os territórios conquistados, o governo espanhol enviou vice-reis, que tinham amplos poderes para governar. Esses governantes geralmente prestavam contas de suas atividades ao Conselho das Índias, um órgão criado especialmente para resolver conflitos e nomear autoridades para administrar as colônias.

Para auxiliar na administração, havia as *Audiencias*, que eram tribunais responsáveis pela aplicação da justiça. Além disso, as cidades maiores tinham uma administração municipal, chamada *Cabildo*. Os membros desse órgão geralmente eram grandes proprietários de terras e comerciantes bem-sucedidos.

Domínios espanhóis na América



Fonte: BLACK, Jeremy (ed.). *World History Atlas*. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 82.



A organização da economia

A economia na América espanhola baseou-se na mineração e na produção agrícola, desenvolvidas, principalmente, com a exploração da mão de obra indígena.

A mineração

A exploração das minas de metais preciosos nas colônias espanholas na América contribuiu para o desenvolvimento econômico da Espanha. Após a conquista e a pilhagem das sociedades indígenas, o governo espanhol investiu na mineração de prata e de ouro. As minas de ouro logo esgotaram-se, mas foram encontradas grandes jazidas de prata em Zacatecas, no México, e em Potosí, na atual Bolívia. A exploração de metais preciosos nas colônias fez da Espanha o Estado mais poderoso da Europa no século XVI, já que, naquele contexto, a riqueza era medida, principalmente, pela quantidade desses metais.

Para abastecer os grandes centros mineradores que se formavam, foram estabelecidas propriedades agrícolas e pecuárias, como as da região dos Pampas, na Argentina. Essas propriedades abasteciam as regiões mineiras, fornecendo, principalmente, alimentos e animais para o trabalho.

Após a segunda metade do século XVII, o declínio da mineração aumentou a importância da agricultura e da pecuária nas colônias espanholas. Assim, o governo da Espanha impulsionou o plantio de grandes lavouras de cacau, de café e de cana-de-açúcar e a criação de rebanhos fornecedores de couro e **charque** para comercializar esses produtos na Europa.

Charque: tipo de carne bovina que é salgada e seca ao sol.

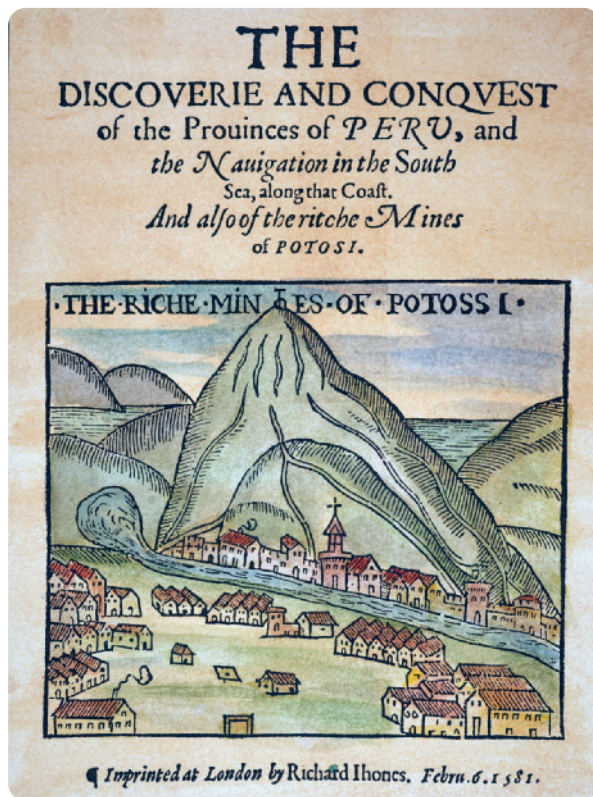


Ilustração das minas de Potosí, publicada na obra **Historia del descubrimiento y conquista de las Provincias del Peru**, de Agustín de Zárate, 1581.

THE GRANGER COLLECTION/IMAGOPUS/COLEÇÃO PARTICULAR

177

- Sobre o trabalho dos indígenas nas minas de Potosí, leia as informações a seguir.

[...] O índio passa 8 horas na mina, mas as dimensões das galerias só permitem quatro horas de trabalho por trabalhador; a descida se realiza por escada de mão feita com barra de madeira e armação de couro: há uma para a subida e outra para a descida. Há umas “barbaças” para as pausas necessárias; os trabalhadores descem de três em três, o primeiro leva uma vela de sebo, que ilumina pouco, mas que a todo instante é apagada pelo vento; cada carregador deve sair com duas arrobas (23 kg) de mineral em uma bolsa em forma de saco armada ao peito.

As subidas são, em média, de 150 “estados” (de 1,57 metros, ou seja 250 m).

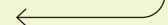
[...]

O que ameaça o índio que trabalha no fundo da mina, a curto prazo, é a pneumonia, ao sair do calor da mina ele se encontra na montanha exposto ao vento, a 4.000 m de altitude; a longo prazo é a “tosse” silicose pulmonar, contraída na poeira e na fumaça das velas que enchem as galerias das minas.

[...]

VILAR, Pierre. **Ouro e moeda na história**. Tradução: Philomena Gebran. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 156-157.

- Comente com os alunos que, atualmente, a atividade mineradora ainda ocorre na região de Potosí, sendo uma das principais fontes de renda para os habitantes locais. Corrente grandes riscos diariamente, milhares de mineradores trabalham na mina de Cerro



Rico, a principal da região. Além de soterramentos e acidentes no interior da montanha, os mineradores estão sujeitos à silicose, doença pulmonar causada pela inalação de pó de sílica, substância altamente tóxica. Explique que a inalação contínua de pó de sílica obstrui a passagem normal do oxigênio e ocasiona a elasticidade do pulmão, o que torna a respiração mais

difícil. Além disso, ela facilita a contração de outras doenças pulmonares, como a tuberculose. Informe-lhes, também, que em casos avançados de silicose é necessário que seja feito um transplante de pulmão, uma vez que, por causa da doença, esse órgão pode perder sua capacidade por completo.

- Sobre o processo de catequização, comente com os alunos que, na colonização da América, a Igreja católica esteve bastante atuante. Seu poder era submetido ao Estado metropolitano por causa do regime do padroado. Com ele, a Coroa aumentou seu poder sobre as instituições religiosas, nomeando bispos e controlando os benefícios eclesiásticos, como o dízimo, que deveria ser empregado na difusão da fé católica pelas regiões conquistadas. A atuação da Igreja nas colônias foi missionária, buscando reunir os indígenas em aldeamentos, chamados de missões (ou reduções), com o intuito de catequizá-los, isto é, convertê-los ao Catolicismo. As missões eram comandadas por religiosos (dominicanos, franciscanos ou jesuítas), que procuravam transmitir aos indígenas os valores da cultura cristã europeia por meio de peças de teatro, pinturas, esculturas e outras manifestações artísticas.

- Há uma diferença de nomenclatura quanto à exploração do trabalho dos astecas e dos incas. Enquanto usa-se o termo **mita** para designar a exploração da mão de obra dos incas, no caso dos astecas se utiliza o termo **cuatequitl**.

O trabalho nas colônias espanholas

Embora o trabalho de escravizados africanos também tenha sido utilizado, a economia das colônias baseou-se principalmente na exploração da mão de obra indígena. Os indígenas foram submetidos a dois tipos de organização do trabalho: a *encomienda* e a *mita*.

Na *encomienda*, um proprietário de minas ou de fazendas agrícolas pagava tributos à Coroa espanhola para adquirir um grupo de indígenas. O proprietário ficava responsável pelo fornecimento de roupas, alimentos e também pela catequização. Em troca, explorava a mão de obra desses indígenas.

A *mita*, de origem inca, foi adaptada pelos espanhóis. Eles sorteavam alguns indígenas em suas comunidades e obrigavam-os a trabalhar em outras regiões da colônia. Esses indígenas, chamados *mitayos*, geralmente trabalhavam por quatro meses e recebiam um baixo salário. A *mita* foi muito usada nas minas do Peru, onde as péssimas condições de trabalho e os abusos dos proprietários causaram a morte de milhares de indígenas.



◀ Incas trabalhando na agricultura. Ilustração do manuscrito **Nueva corónica y buen gobierno**, de Felipe Guamán Poma de Ayala, c. 1600.



A sociedade colonial

A sociedade na América espanhola era formada por cinco grupos principais: os *chapetones*, os *criollos*, os *mestizos*, os indígenas e os escravizados africanos. Essa divisão baseava-se, principalmente, em aspectos étnicos, que eram usados para determinar a posição de cada um na economia da colônia.

Conheça, a seguir, algumas características de cada um desses grupos.

Chapetones

Eram espanhóis que migraram para a América e dominaram o grande comércio entre as colônias e a metrópole, atuando como fornecedores de produtos e como banqueiros. Além disso, ocupavam os cargos administrativos mais importantes.

Mestizos

Grupo que ganhou importância ao decorrer da colonização. Filhos de espanhóis e de mulheres indígenas, os *mestizos* cresceram em quantidade e causaram preocupação na Coroa espanhola, que temia revoltas sociais. As populações mestiças geralmente exerciam trabalhos ligados ao artesanato e ao pequeno comércio.

Indígenas

Os indígenas constituíam grande parte da população colonial. Durante a colonização, a mão de obra indígena passou a ser usada pelos espanhóis, principalmente na mineração e na agricultura.

Africanos escravizados

A mão de obra de escravizados africanos também foi utilizada nas colônias espanholas da América. Os escravizados trabalhavam como pedreiros, carregadores de mercadorias e prestadores de serviços domésticos. Nas Antilhas, os escravizados trabalharam, principalmente, nas lavouras de cana-de-açúcar.

Criollos

Eram os descendentes de espanhóis nascidos na América. Mesmo excluídos dos cargos mais importantes da administração colonial, eram grandes proprietários rurais e exploradores de minas. Os *criollos*, junto aos *chapetones*, formavam a elite das colônias.



REPRODUÇÃO/MUSEU NACIONAL DO VICE-REINO, TEPICZOTLÁN, MÉXICO

↑ Pintura do século XVIII que mostra núcleos familiares formados com base na miscigenação entre os cinco principais grupos da sociedade colonial na América espanhola.

- O assunto explorado na página favorece a abordagem do tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**, ao apresentar a composição da sociedade colonial que se constituiu a partir da conquista da América espanhola. Explore os textos e a imagem com os alunos, pedindo-lhes que identifiquem quais eram os grupos sociais da época, sua composição étnica e o papel desempenhado na sociedade.

• O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI13**, ao propor a caracterização das ações dos europeus e suas lógicas mercantis no domínio do mundo atlântico.

• Além disso, os conteúdos possibilitam o desenvolvimento da habilidade **EF07HI16**, ao tratar das dinâmicas do comércio de escravizados em diferentes momentos, de modo que os alunos identifiquem as regiões e zonas africanas de procedência do tráfico negroiro.

• Para a realização da atividade proposta, auxilie os alunos na leitura dos gráficos apresentados, destacando os lugares de origem e de destino dos escravizados em um mapa-múndi.

A escravização de africanos na América espanhola

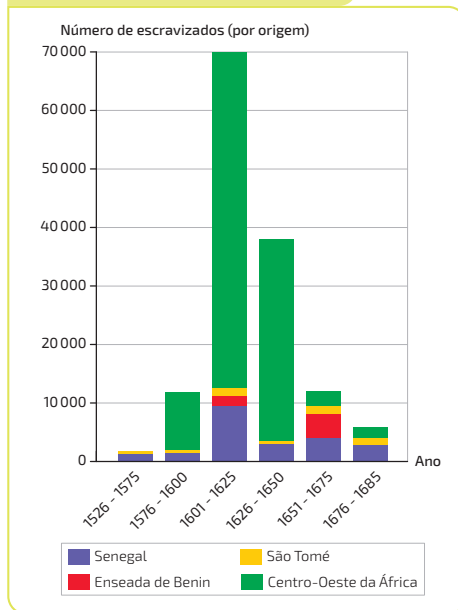
O tráfico de pessoas escravizadas da África para trabalhar na América espanhola teve início no século XVI. Nessa época, os portugueses controlavam grande parte do tráfico de escravizados africanos no Oceano Atlântico, e os mercadores espanhóis pagavam tributos aos portugueses para importar os escravizados para as colônias na América. No século XVIII, porém, os ingleses tornaram-se os principais agentes do tráfico de pessoas para a América espanhola.

Atividades

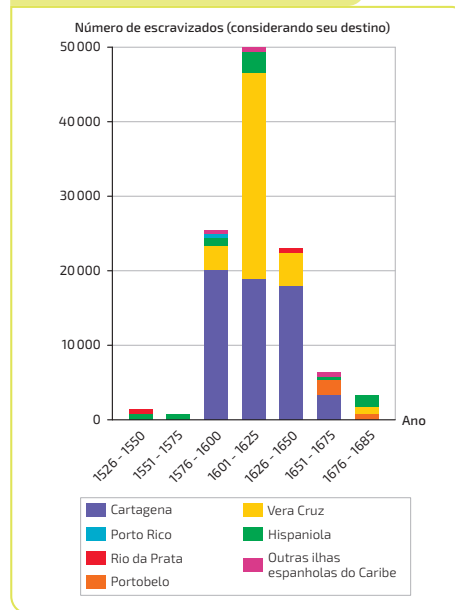
1. b) Resposta: Cartagena, Portobelo, Vera Cruz, Rio da Prata, Hispaniola, Porto Rico, outras ilhas espanholas do Caribe.

1. Analise os gráficos e responda às questões a seguir.

Origem dos escravizados



Destino dos escravizados



Fonte: DORIGNY, Marcel; GAINOT, Bernard. **Atlas das escravidões**: da Antiguidade até nossos dias. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Cartografia: Fabrice Le Goff. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 25. (África e os Africanos).

- a) Quais são os lugares de origem dos africanos escravizados?
Resposta: Senegal, Enseada de Benin, São Tomé e Centro-Oeste da África.
- b) Quais são os lugares de destino dos africanos escravizados?
- c) Em qual período o tráfico de escravizados foi mais intenso?
Resposta: No período entre 1601 e 1625.
- d) De acordo com os conteúdos estudados, quem eram os agentes responsáveis pelo tráfico de pessoas escravizadas da África para as colônias espanholas na América?
Resposta: Os principais agentes eram traficantes portugueses, espanhóis e ingleses.

2. O texto a seguir foi escrito pelo espanhol Bartolomé de Las Casas, um religioso católico que viveu em diferentes colônias espanholas na América. Leia-o e responda às questões.

[...]

Deus criou todas essas gentes infinitas, de todas as espécies, mui simples, sem finura, sem astúcia, sem malícia, mui obedientes e mui fiéis a seus Senhores naturais e aos espanhóis a que servem; mui humildes, mui pacientes, mui pacíficas e amantes da paz, sem contendas, sem perturbações, sem querelas, sem questões, sem ira, sem ódio e de forma alguma desejosos de vingança. [...] Têm o entendimento mui nítido e vivo; são dóceis e capazes de toda boa doutrina. São muito aptos a receber nossa santa Fé Católica e a serem instruídos em bons e virtuosos costumes, tendo para tanto menos empecilhos que qualquer outra gente do mundo. [...]

Sobre esses cordeiros tão dóceis, tão qualificados e dotados pelo seu Criador como se disse, os espanhóis se arremessaram no mesmo instante em que os conheceram; e como lobos, como leões e tigres cruéis, há muito tempo **esfaimados**, de quarenta anos para cá, e ainda hoje em dia, outra cousa não fazem ali senão despedaçar, matar, afligir, atormentar e destruir esse povo por estranhas crueldades [...] de tal sorte que de três milhões de almas que havia na ilha Espanhola e que nós vimos, não há hoje de seus naturais habitantes nem duzentas pessoas. [...]

A causa pela qual os espanhóis destruíram tal infinidade de almas foi unicamente não terem outra finalidade última senão o ouro, para enriquecer em pouco tempo [...] enfim, não foi senão sua avareza que causou a perda desses povos, que por serem tão dóceis e tão benignos foram tão fáceis de subjugar [...].

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. A destruição da Índias Ocidentais. In: **O paraíso destruído**: a sangrenta história da conquista da América. Porto Alegre: L&PM, 2008. p. 2629.

Esfaimado: com fome, faminto.

2. b) Resposta: Para Las Casas, foi uma relação cruel de exploração e destruição dos indígenas. Essa relação resultou na morte de milhares de indígenas, incluindo mulheres e crianças.

- a) Como Bartolomé de Las Casas descreve os nativos da América espanhola? Resposta nas orientações ao professor.
- b) Para Las Casas, como era a relação dos espanhóis com os indígenas? Quais foram as consequências disso?
- c) Qual era o objetivo de Bartolomé de Las Casas e da Igreja católica com relação aos indígenas da América espanhola? Transcreva um trecho do texto que justifique a sua resposta.

Resposta: O objetivo era catequizar os indígenas. Trecho que pode ser transcrito pelos alunos: "São muito aptos a receber nossa santa Fé Católica e a serem instruídos em bons e virtuosos costumes, tendo para tanto menos empecilhos que qualquer outra gente do mundo".

181

BNCC

• Esta atividade favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI10**, ao proporcionar uma análise do contexto da colonização a partir da interpretação de uma fonte histórica da época.

• Para a realização da atividade desta página, explique aos alunos sobre a particularidade da linguagem utilizada por Bartolomé de Las Casas, visto que o texto foi escrito no século XVI. Se necessário, forneça dicionários para que a turma pesquise determinados termos em que tenham dúvidas sobre o significado.

Resposta

2. a) Ele os descreve com características relacionadas à sua "bondade natural", como a simplicidade, inocência, pacificidade, obediência, fragilidade, delicadeza e aptidão para a fé católica.

• O tema destas páginas contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 2** e da **competência específica de Ciências Humanas 5**, ao incentivar os alunos a identificar acontecimentos simultâneos à colonização da América espanhola. O objetivo é fazer com que os alunos verifiquem como outras partes do continente americano foram conquistadas e colonizadas por ingleses e franceses, simultaneamente à colonização da América espanhola. Ao tratar do assunto com a turma, destaque as semelhanças e diferenças entre esses processos.



Ao mesmo tempo...

nas colônias inglesas e francesas

A partir do século XVI, a Inglaterra e a França tentaram estabelecer e explorar colônias na América. No entanto, apenas no século XVII que franceses e ingleses ocuparam efetivamente territórios no continente americano.

Conquista e colonização inglesa

Diversos fatores contribuíram para o início da colonização inglesa, entre eles as péssimas condições de vida de grande parte da população e as perseguições políticas e religiosas. Isso fez com que muitas pessoas se dispusessem a tentar uma nova vida na América.

Quando desembarcaram no norte desse continente, os ingleses depararam-se com um grande número de povos indígenas, como os *sioux* e os *cherokees*. Esses indígenas lutaram contra os ingleses, porém foram exterminados ou precisaram submeter-se aos invasores.

Depois de conquistar territórios na América do Norte e nas Antilhas, comerciantes das cidades de Londres e Plymouth, na Inglaterra, conseguiram autorização do governo inglês para a criação de duas companhias de comércio para administrar a colonização inglesa na América do Norte. Essas companhias deveriam atrair imigrantes para a América, facilitando a aquisição de terras e financiando a viagem daqueles que não tinham condições de pagá-la.



F. O. C. DARLEY/COLEÇÃO PARTICULAR

riam atrair imigrantes para a América, facilitando a aquisição de terras e financiando a viagem daqueles que não tinham condições de pagá-la.

◀ Colonos ingleses construindo casas em Massachusetts, Estados Unidos, por volta de 1620. Gravura de Felix Octavius Carr Darley, século XIX.

Quadro comparativo

Para ampliar o trabalho com o tema da colonização da América, solicite aos alunos que construam um quadro comparativo sobre os diferentes processos de colonização do continente americano. Nesse quadro, os alunos deverão relacionar quais foram as regiões conquistadas, quando se deu a conquista delas, quais foram os povos conquistados e os povos conquistadores, como se deu esse processo e quais foram as formas de colonização. Caso julgue necessário, peça aos alunos que façam uma pesquisa sobre a conquista das colônias inglesas e francesas, a fim de obter essas informações. Ao final da atividade, peça aos alunos que mostrem seus quadros aos colegas de sala, a fim de comparar as informações obtidas. Aproveite o momento para **avaliar o aprendizado** dos alunos em relação aos conteúdos estudados até o momento.

A colonização francesa na América

A colonização francesa foi empreendida pelas companhias de comércio, organizadas por particulares e sem o apoio financeiro do governo francês. Sendo assim, foram fundadas as primeiras colônias na região do atual Canadá.

Após os primeiros núcleos de povoamento, iniciou-se o ingresso no território canadense, empreendido por caçadores e comerciantes de peles de animais, como castores e cervos, e, então, os primeiros contatos com os nativos foram acontecendo. Alguns anos depois, vários padres jesuítas começaram a ingressar nessa região com o objetivo de catequizar esses indígenas.

Os franceses também precisaram enfrentar forte resistência de diversos povos nativos que viviam na região, como os *dakotas* e os *comanches*. Além disso, os constantes conflitos entre franceses e ingleses pela posse de territórios americanos dificultaram a colonização francesa na região.

Na região das Antilhas, os franceses ocuparam várias ilhas que foram abandonadas pelos espanhóis e iniciaram o cultivo de produtos tropicais. Nessas ilhas, predominou o trabalho escravizado africano. Na América do Sul, os franceses conquistaram um pequeno território que, atualmente, chama-se Guiana Francesa. Nessa região, eles passaram a produzir, principalmente, algodão, cana-de-açúcar e café.

Franceses comercializam peles de animais no Canadá, por volta de 1670. Gravura, século XIX.



WILLIAM ALLEN ROGERS/COLEÇÃO PARTICULAR

• Esta seção tem por objetivo incentivar uma reflexão sobre a atuação das populações indígenas na América Latina e sobre o protagonismo desses grupos na reivindicação por direitos. Essa abordagem favorece o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**.

• A reflexão proposta na seção contribui, também, para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 2**, ao indagar sobre as reivindicações atuais dos povos indígenas. Ao abordar o tema com os alunos, comente que a principal reivindicação de muitos indígenas na atualidade é o reconhecimento de suas terras, tomadas durante o processo de colonização. Além disso, eles lutam pelo direito à saúde, à educação e à manutenção de seus costumes e tradições.

Hora do tema

Os indígenas na América Latina atual

A população da América Latina é composta por aproximadamente 45 milhões de indígenas. Apesar da violência de que foram vítimas desde a época da chegada dos europeus, os indígenas latino-americanos têm grande participação nas formações populacional e histórico-cultural de vários países da América Latina.

A conquista e a colonização da América pelos europeus deixaram marcas profundas nos países latino-americanos. Os indígenas, que formam grande parte da população camponesa desses países, frequentemente são expulsos de suas terras e deixados à margem da economia e da política dos países onde vivem.



Mulher boliviana com trajes típicos. La Paz, Bolívia, 2019.



Pessoas participando de dança típica do Carnaval boliviano. Oruro, Bolívia, 2018.

Organizações indígenas da América Latina

Desde meados do século XX, cada vez mais grupos indígenas da América Latina têm se unido para lutar por seus direitos, especialmente a manutenção de suas terras e de suas culturas.

Esses grupos atuam em diferentes países, como Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Bolívia, México, Chile e Brasil. Algumas das organizações indígenas da atualidade são Organização Nacional Indígena da Colômbia (ONIC), Confederação das Nações Indígenas da Amazônia Equatoriana (CONFENIAE), Associação Interétnica para o Desenvolvimento da Floresta Peruana (AIDSESP), Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e Conselho Regional Indígena do Cauca (CRIC).

As organizações indígenas da América Latina têm papel fundamental também na luta pela preservação ambiental, visto que costumam conviver em harmonia com a natureza, obtendo os recursos necessários para a sobrevivência da comunidade, sem destruir o meio ambiente.

Agora, responda às questões. **Respostas nas orientações ao professor.**

1. Você conhece alguma organização indígena que atua na região onde você vive? Em caso afirmativo, comente sobre ela com os colegas.
2. Por que as organizações indígenas da América Latina são importantes?



ARTURO LARRAHONDO@SHUTTERSTOCK.COM

◀ Membros da Guarda Indígena do Conselho Regional Indígena do Cauca (CRIC), da Colômbia, durante protesto contra as políticas governamentais. Bogotá, Colômbia, 2020.

- Para a realização das atividades **1 e 2** e aprofundamento das discussões sobre a importância das organizações indígenas na América Latina, leia o texto a seguir para os alunos.

As sociedades indígenas vêm protagonizando um novo momento histórico, com o fortalecimento de organizações indígenas que se uniram como forma de reação a um processo de exclusão que se ampliou desde o período colonial. Os indígenas reagem a esse processo de forma diferenciada ao longo de sua história, desde pequenos levantes até a resistência armada, mas recentemente tem havido a consolidação de uma nova etapa nesse enfrentamento que são as diferentes formas de luta política, viabilizadas pelas organizações indígenas.

[...]

Nessa trajetória estabeleceu-se um interesse maior pela questão indígena em todo o mundo e o apoio sistemático às suas organizações, enquanto possibilidade de defesa de sua cultura. Essa é uma nova perspectiva, uma vez que a simpatia à causa indígena extrapola a região e o país onde estão localizadas suas comunidades. As novas lideranças indígenas apropriam-se desse espaço e desse discurso, ampliando o movimento.

[...]

BITTENCOURT, Libertad Borges. O movimento indígena organizado na América Latina – A luta para superar a exclusão. In: ENCONTRO DA ANPHLAC, 4. **Anais** [...]. Salvador, 2000. p. 2-3. Disponível em: http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/libertad_bittencourt.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

Respostas

1. Resposta pessoal. Caso exista alguma organização indígena no município ou estado onde vivem os alunos, apresente-lhes informações a respeito da atuação dessa organização.
2. As organizações indígenas são importantes para lutar pelos direitos indígenas de manutenção de suas terras e de sua cultura. Também são importantes na preservação da natureza, visto que os povos indígenas costumam conviver em harmonia com o meio ambiente.

• A atividade **2** contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 2**, ao solicitar aos alunos que contextualizem os acontecimentos sobre a conquista da América espanhola e os organizem de forma cronológica.

• A análise de gráfico proposta na atividade **5** contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 7**, ao permitir que os alunos analisem e utilizem linguagem gráfica como meio de refletir sobre o impacto que a colonização teve na sociedade inca.

• Na atividade **1**, verifique se os alunos são capazes de relacionar as consequências desse encontro para os povos indígenas que viviam na América.

• Caso julgue oportuno, construa uma linha do tempo na lousa e peça aos alunos que a completem conforme proposto na atividade **2**. Observe se eles foram capazes de associar os acontecimentos apresentados às suas respectivas datas, respeitando a ordem cronológica, do seguinte modo: 1492 – Cristóvão Colombo desembarca na América; 1519 – Hernán Cortez chega a Vera Cruz; 1521 – Espanhóis conquistam a capital do Império Asteca; 1532 – Francisco Pizarro chega à América do Sul; 1535 – Pizarro funda a cidade de Lima, no Peru, assumindo o controle do Império Inca.

• Na atividade **3**, relembre os alunos que os espanhóis dividiram seus domínios na América em vice-reinos, os quais tinham órgãos administrativos para facilitar sua organização, funcionamento e prestação de contas.

• Na atividade **4**, indague-os sobre as condições de trabalho dos *mitayos* a fim de averiguar se eles compreenderam

Atividades

1. Quais foram as consequências da chegada dos europeus à América para a população indígena americana?

Resposta: Entre outras consequências, a morte de milhares de pessoas, a exploração dos recursos naturais e a imposição dos valores e cultura europeus aos indígenas.

2. Leia as frases a seguir, que apresentam fatos relacionados às conquistas do Império Asteca e do Império Inca. Depois, no caderno, elabore uma linha do tempo organizando cronologicamente esses fatos, incluindo a data de cada um deles.

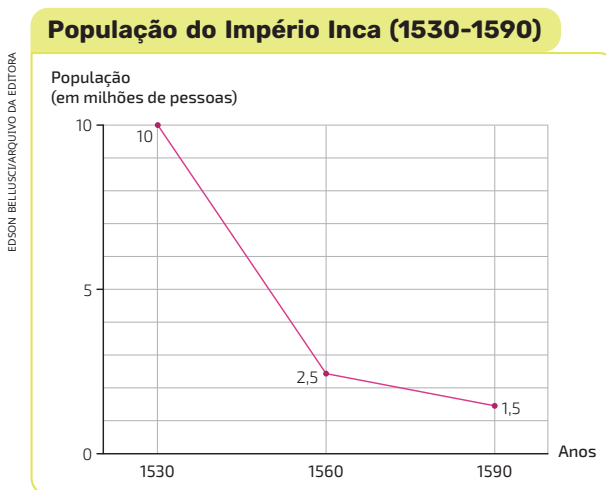
Resposta: Oriente os alunos a procurar, no capítulo, as datas referentes aos acontecimentos propostos. Depois, oriente-os a elaborar uma linha do tempo, respeitando a escala por eles adotada.

- Francisco Pizarro chega à América do Sul.
- Cristóvão Colombo desembarca na América.
- Hernán Cortez chega a Vera Cruz.
- Espanhóis conquistam a capital do Império Asteca.
- Pizarro funda a cidade de Lima, no Peru, assumindo o controle do Império Inca.

3. Explique as funções do Conselho das Índias, das *Audiencias* e dos *Cabildos*.

4. Explique o que era a *encomienda* e o que era a *mita*.

5. Observe o gráfico e responda às questões a seguir.



4. Resposta: Na *encomienda*, um proprietário de minas ou de fazendas agrícolas pagava tributos à Coroa espanhola para adquirir um grupo de indígenas. A *mita*, de origem inca, foi adaptada pelos espanhóis. Eles sorteavam alguns indígenas em suas comunidades e os obrigavam a trabalhar em outras regiões da colônia.

a) O que está representado no gráfico?

Resposta: A população do Império Inca entre os anos de 1530 e 1590.

b) Em 1530, quantas pessoas havia no Império Inca?

Resposta: 10 milhões de pessoas.

c) E no ano de 1590, qual era a população do Império Inca?

Resposta: 1,5 milhão.

d) O que é possível concluir com base na análise desse gráfico?

Resposta: É possível concluir que, em pouco tempo, 60 anos, a população do Império Inca diminuiu consideravelmente.

e) Como essa diminuição da população inca pode ser explicada?

Resposta: Essa diminuição pode ser explicada pela chegada dos europeus, seguida pelo conflito e dizimação de grande parte da população inca.

186

que geralmente esses indígenas trabalhavam por quatro meses e recebiam um baixo salário. No caso das minas do Peru, as péssimas condições de trabalho e os abusos dos proprietários causaram a morte de milhares de trabalhadores.

• Na atividade **5**, retome o conceito de genocídio e questione os alunos se o que ocorreu com a população do Império Inca entre os anos de 1530 e 1590 pode ser considerado um genocídio, incentivando o pensamento crítico dos alunos e aliando a análise dessa questão à perspectiva dos **temas sensíveis**.

6. Os textos a seguir contêm as opiniões de dois membros da Igreja católica sobre a escravização de indígenas por meio da chamada “guerra justa”.

Fonte A

[...] É justo e útil que [os indígenas] sejam servos, e vemos que isso é sancionado pela própria lei divina. Pois está escrito no livro dos provérbios: “o tolo servirá ao sábio”. Assim são as nações bárbaras e desumanas, estranhas à vida civil e aos costumes pacíficos. E sempre será justo e de acordo com o direito natural que essas pessoas sejam submetidas ao império de príncipes e de nações mais cultivadas e humanas, de modo que, graças à virtude dos últimos e à prudência de suas leis, eles abandonam a barbárie e se adaptam a uma vida mais humana e ao culto da virtude. E se recusam esse império, é permissível impô-lo por meio das armas e tal guerra será justa, assim como declara o direito natural [...].

SEPÚLVEDA *apud* HANKE; MIRANDA, 1947 *apud* ROMANO, Ruggiero. **Os mecanismos da conquista colonial: os conquistadores**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989. p. 85.

6. b) Resposta: Ele condena a dominação violenta, pois, para ele, a população indígena é composta de homens racionais, dóceis e prontos para receber a fé católica.

Fonte B

[...] Indo e vindo das Índias [Ocidentais à] Castela [espanhola] e de Castela às Índias muitas vezes, cerca de cinquenta anos, desde o ano de 1514, somente por Deus e por compaixão de ver perecer tantas multidões de homens racionais, domésticos, humildes, mansíssimos e simplíssimos, muito prontos para receber nossa santa fé católica e toda doutrina moral e serem dotados de todos os bons costumes, como Deus é testemunha de que nunca pretendi outro interesse. Por isso digo que tenho certeza e creio assim, porque creio e julgo que assim o terá a santa Igreja Romana, regra e medida do nosso crer, que tudo quanto foi cometido pelos espanhóis contra aqueles povos, roubos, mortes e usurpações dos estados e dos domínios dos reis e senhores naturais, terras, reinos e outros infinitos bens com crueldades tão malditas, foi contra a lei retíssima imaculada de Jesus Cristo e contra toda razão natural, em grandíssima infâmia do nome de Jesus Cristo e sua religião cristã [...].

Cláusula do Testamento de Bartolomé de Las Casas, em 17 de março de 1564. In: SUESS, Paulo (coord.). **A conquista espiritual da América Espanhola: 200 documentos – Século XVI**. Tradução: José de Sá Porto e Jaime Agostinho Clasen. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 557.

- a) Quais argumentos são apresentados por Sepúlveda para justificar a submissão dos indígenas? Resposta: Sepúlveda justifica a submissão dos indígenas por considerá-los “nações bárbaras e desumanas”, que devem servir aos “sábios”.
- b) Quais argumentos são apresentados por Bartolomé de Las Casas para condenar a dominação violenta sobre os indígenas?
- c) Quais são as diferenças entre os dois argumentos? E as semelhanças? Resposta: Os argumentos diferem-se quanto à necessidade de escravização dos indígenas, mas são semelhantes quanto à conversão deles à fé católica e aos costumes ocidentais. **187**

BNCC

• A atividade 6 contempla a abordagem da habilidade **EF07HI10**, bem como da **competência específica de História 4**, ao apresentar duas fontes históricas contemporâneas ao período da colonização da América espanhola, que tratam do mesmo tema: a escravização de povos indígenas. Isso permite que os alunos identifiquem e analisem diferentes interpretações sobre as relações entre indígenas e espanhóis no período Colonial.

• O trabalho com as fontes históricas, proposto na atividade 6, possibilita, também, o desenvolvimento da **competência específica de História 6**, ao propiciar que os alunos se familiarizem com os procedimentos de produção historiográfica. Caso julgue necessário, lembre com os alunos que as fontes históricas documentais não são expressão de verdades absolutas, nem são atestados do que realmente aconteceu, mas interpretações da realidade de determinados sujeitos históricos, produzidas com base em suas visões de mundo e seus pontos de vista, conforme seus interesses e objetivos.

• Na atividade 6, leia em voz alta os dois textos com os alunos e oriente-os a compreender a presença da catequização no projeto colonial dos espanhóis. Relembre, ainda, o conceito de eurocentrismo e o quanto tais textos se baseiam numa leitura em que os espanhóis se entendem como superiores aos povos originários americanos.

• Na atividade 7, lembre com os alunos a importância da organização e dos movimentos indígenas na atualidade. Explique que os direitos conquistados pelos povos indígenas foram resultado de lutas e resistências. Sobre a pesquisa solicitada no item d, apresente as informações a seguir aos alunos.

[...]

A partir da Assembleia Constituinte de 1991, o Estado colombiano avançou na conquista de direitos historicamente reivindicados pelo movimento indígena. Isso incluiu desde a manutenção da propriedade coletiva das Terras Indígenas até o reconhecimento da governança indígena sobre suas terras na categoria de autoridades públicas de nível local. [...]

Os Territórios Indígenas foram idealizados como espaços de governo local que não devem ser obrigados a reproduzir a estrutura organizacional dos municípios (Prefeitura, Câmara de Vereadores, entre outros), e portanto, têm o desafio de inovar na definição de estruturas administrativas eficientes e culturalmente adequadas a cada povo, ou a cada conjunto de povos que se proponham governar conjuntamente numa mesma unidade territorial.

[...]

GARZÓN, Biviany Rojas. Governo da Colômbia reconhece Territórios Indígenas como unidades equivalentes a municípios. **Instituto Sociambiental**, 18 abr. 2018. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-xingu/governo-da-colombia-reconhece-territorios-indigenas-como-unidades-equivalentes-a-municipios>. Acesso em: 10 jul. 2022.

7. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...]

A Guarda Indígena é concebida como seu próprio corpo ancestral e como instrumento de resistência, unidade e autonomia em defesa do território e do projeto de vida das comunidades indígenas. Não é uma estrutura policial, mas um mecanismo humanitário e de resistência civil. Procura proteger e difundir a sua cultura ancestral e o exercício do seu direito. Deriva seu mandato das próprias assembleias, por isso se reporta diretamente às autoridades indígenas. Surge para se defender de todos os atores que atacam suas cidades, mas eles só se defendem com sua “*chonta*” ou bastão de comando, que dá um valor simbólico ao guarda.

[...]

Os guardas não recebem nenhuma remuneração, é um esforço voluntário e consciente em defesa de sua visão de mundo e multiculturalismo. Isso mostra um processo contundente e uma mensagem política importante, pois é um símbolo de como a sociedade mostra sua autonomia e a defesa da Constituição de 1991. Além disso, essa experiência destaca uma atitude de neutralidade positiva e uma mensagem de paz para o país.

GUARDA Indígena. **Conselho Regional Indígena do Cauca (CRIC)**. (Tradução nossa). Disponível em: <https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-politico/defensa-vida-ddhh-cric/guardia-indigena/>. Acesso em: 10 jul. 2022.



SEBASTIAN BARROS/SHUTTERSTOCK.COM

7. b) Resposta: Procura proteger e difundir a sua cultura ancestral e o exercício do seu direito, surgindo para se defender de todos os atores que atacam suas cidades.

↳ Membros da Guarda Indígena. Bogotá, Colômbia, 2019.

a) O que é a Guarda Indígena?

Resposta: É um instrumento de resistência, unidade e autonomia em defesa do território e do projeto de vida das comunidades indígenas.

b) Quais são as lutas dessa organização na Colômbia?

c) O que é *chonta*? Resposta: É um bastão de comando da Guarda Indígena, que dá um valor simbólico ao guarda.

d) Faça uma pesquisa sobre os direitos indígenas garantidos na Constituição colombiana de 1991. Anote, no caderno, os resultados da pesquisa.

188

Resposta: Entre os direitos garantidos estão a manutenção da propriedade coletiva das Terras Indígenas e o direito dos indígenas de ter sua própria forma de governo nessas terras.



A chegada dos europeus ao Brasil

Em 22 de abril de 1500, uma esquadra portuguesa comandada por Pedro Álvares Cabral chegou às terras que hoje formam o sul do estado da Bahia. No dia seguinte, os portugueses avistaram um grupo de indígenas na praia e desembarcaram para estabelecer os primeiros contatos.

Alguns fatos ocorridos nesse primeiro encontro foram narrados em uma carta que o escrivão português Pero Vaz de Caminha enviou ao rei de Portugal.

Leia a seguir um trecho dessa carta.

[...]

E dali tivemos a visão de homens que andavam pela praia, cerca de sete ou oito, segundo os navios pequenos disseram, por chegarem primeiro.

[...] E o Capitão mandou no **batel** em terra a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E logo que ele começou a ir para lá, acudiram pela praia homens, quando dois, quando três, de maneira que, chegando o batel à beira do rio, eram ali dezoito ou vinte homens pardos, todos nus, sem nenhuma coisa que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos **rijos** para o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram.

[...]

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta ao rei Dom Manuel**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. p. 17. (Prestígio).

Batel: pequena embarcação que geralmente é transportada dentro de navios maiores.

Rijo: tenso.

Os indígenas com os quais os portugueses estabeleceram os primeiros contatos faziam parte do povo Tupiniquim. Além deles, outros povos indígenas habitavam a costa brasileira no século XVI, entre eles Tremembé, Potiguara, Caeté, Tupinambá, Aimoré, Tamoio e Charrua.



REPRODUÇÃO/ARQUIVO NACIONAL. TORRE DO TOMBO, LISBOA, PORTUGAL

Reprodução da última página da **Carta ao rei Dom Manuel**, escrita por Pero Vaz de Caminha, em 1500.

BNCC

• Ao trabalhar o conteúdo desta página, é fundamental que os alunos reconheçam que a carta de Pero Vaz de Caminha constitui-se como uma importante fonte histórica sobre a história brasileira. Aborde esse tema com a turma e questione-os sobre o posicionamento exposto nesse documento. Comente que a carta apresenta a perspectiva europeia sobre a chegada ao território, visto que foi escrita por um dos integrantes da esquadra de Cabral. Essas reflexões possibilitam desenvolver as **competências específicas de História 4 e 6**.

• A carta que Pero Vaz de Caminha escreveu ao rei de Portugal, conhecida como **Carta ao rei Dom Manuel** ou **Carta do Achamento do Brasil**, relata o primeiro encontro dos portugueses com os nativos da terra e as impressões que seus hábitos causaram nos portugueses. Também contém descrições geográficas e impressões pessoais do autor sobre o valor do território. Essa carta é considerada o primeiro documento escrito referente à história de nosso país. Ela foi conservada em Portugal e foi divulgada pela primeira vez em 1817, no livro **Corografia Brasileira**, escrito pelo padre Aires do Casal.



“Não somos índios”

Quando os europeus chegaram ao continente americano, eles desconsideraram a imensa diversidade de povos que vivia aqui, chamando a todos de “índios”. Nas últimas décadas, porém, esse termo vem sendo contestado. Leia a explicação da educadora Márcia Mura, integrante do povo Mura, de Rondônia.

1. Resposta: Porque “índio” é um termo genérico, que não considera as especificidades que existem entre os povos indígenas, como as especificidades linguísticas, culturais e mesmo a especificidade de tempo de contato com a sociedade não indígena.



[...]

“Índio é um termo genérico, que não considera as especificidades que existem entre os povos indígenas, como as especificidades linguísticas, culturais e mesmo a especificidade de tempo de contato com a sociedade não indígena”, explica.

Em contrapartida, “indígena” é uma palavra que significa “natural do lugar em que vive”. O termo exprime que cada povo, de onde quer que seja, é único.

“O que o movimento indígena reivindica é que esse termo [índio], que é colonizador, que reproduz um pejorativo que remete à ideia eurocêntrica de que somos atrasados, de que somos todos iguais, no sentido de que as diferenças linguísticas e culturais são desconsideradas, seja substituído por como nos autodenominamos”, continua

[...]

“Quando dizemos que não somos índios, queremos dizer que somos Mura, Uruéu-Au-Au, Guarasugwe, todos habitantes do território Pindorama, que é como os Tupinambá chamam o que os colonizadores deram o nome de Brasil, mas diferentes”.

[...]

SANTOS, Emily. Índio ou indígena? Entenda a diferença entre os dois termos. **G1**, SP, 19 abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-termos.ghtml>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SERGIO L. FEIJÓ/ARQUIVO DA EDITORA

• Para a realização das atividades, após a leitura do texto, converse com os alunos sobre os possíveis motivos e intenções que fizeram os europeus ignorarem a diversidade dos povos indígenas. Busque tecer relações entre essa nomenclatura generalista e a visão eurocêntrica.

• Explique aos alunos a diferença entre os termos **aldeia** e **tribo**. Tribo faz referência aos povos nômades. O uso desse termo implica entender que o indígena não tem terras, pois não se localiza em um lugar determinado. Desse modo, no que diz respeito à terra, justifica-se que esses indígenas não devem ter suas terras demarcadas. Mas, se um povo indígena, no passado ou hoje, muda de localização, ele sempre está dentro do seu território e é o território que indica sua identidade, pois é ali que morreram seus ancestrais. Portanto, recomenda-se o uso dos termos aldeia, terra ou território indígena, em vez de tribo.

• Ainda sobre as populações indígenas, leia o texto a seguir.

No processo de conquista e colonização da América, os portugueses dependeram fundamentalmente dos povos indígenas. Os diferentes grupos etnolinguísticos aqui encontrados, tais como os Tamoio, Tupiniquim, Aimoré, Goitacaz, etc. foram todos chamados índios pelos europeus. Na condição de aliados ou inimigos, eles desempenharam importantes e variados papéis na nova colônia que, então, se construiu.

Tais grupos, no entanto, não estavam aqui à disposição dos europeus nem com eles colaboraram por ingenuidade ou tolice. Suas relações de aliança ou hostilidade com os estrangeiros faziam-se também de acordo com seus próprios objetivos e interesses ligados, como observou John Monteiro, à dinâmica de suas organizações sociais. Assim é que enquanto alguns colabo-

raram, outros mantiveram-se hostis. Para ambos, no entanto, a chegada dos europeus na América inaugurou uma época de holocausto, com altíssima mortalidade e prejuízos incalculáveis, com epidemias, escravizações em massa, intensificação de guerras intertribais, trabalhos forçados, desestruturação social, etc... Carregados de ideias preconceituosas e sem entender direito a língua, o comportamento e as formas de organização social e cultural dos povos in-

dígenas, os portugueses cometeram vários equívocos ao descrevê-los. A imensa variedade de povos com línguas e culturas diversas foram, em geral, reduzidos a dois grandes grupos: os Tupi e os Tapuia.

[...]

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Povos indígenas no Brasil. Rede da memória virtual brasileira. **Biblioteca Nacional**. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira/alteridades/povos-indigenas-no-brasil/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

Atividades

1. De acordo com Márcia Mura, por que o termo “índio” não é adequado para se referir aos povos indígenas que vivem no Brasil?
2. Márcia Mura afirma que o termo “índio” é eurocêntrico. Com base nos conteúdos já estudados neste livro, explique o que é eurocentrismo.



As primeiras formas de exploração

O pau-brasil foi o produto que mais interessou os europeus no início da exploração do território.

As feitorias

Nos primeiros anos após a chegada da expedição de Cabral ao território dos indígenas, os portugueses demonstraram pouco interesse em ocupá-lo. Eles limitaram-se a explorar seus recursos naturais, construindo feitorias em diferentes pontos do litoral.



CASAL QUE AMA VIAJAS/SHUTTERSTOCK.COM

Forte São Mateus, em Cabo Frio (RJ), 2020. Nessa região, foram construídas as primeiras feitorias europeias no território dos indígenas Tamoio, nos séculos XVI e XVII.

O pau-brasil

Entre os itens que interessavam aos portugueses, estavam a farinha de mandioca, produzida pelos indígenas, e os animais, como araras e macacos. No entanto, o produto que mais chamou a atenção dos portugueses foi o pau-brasil. A madeira dessa árvore, de cor avermelhada, era usada na Europa para a extração de um pigmento para tingir tecidos de vermelho, cor considerada nobre, por isso tinha um alto valor comercial.

191

- O tema sobre a exploração de pau-brasil deve ser analisado no contexto mercantil europeu. Evidencie esse aspecto aos alunos ao trabalhar o tema em sala de aula, estabelecendo relações entre a busca pelo lucro e as possibilidades de enriquecimento que o comércio de pau-brasil proporcionava.

- Ao trabalhar as primeiras formas de exploração no Brasil, comente com os alunos que a colonização da América portuguesa deu início a um longo processo de ocupação de terras habitadas pelos povos indígenas. Atualmente, mesmo tendo alguns direitos amparados pela Constituição brasileira de 1988, os indígenas têm buscado defender a demarcação de suas terras. Contrários a isso estão alguns que temem prejuízos nas atividades de pecuária e de produção agrícola.

- Sobre a fotografia desta página, comente com os alunos que o Forte São Mateus foi construído pelos portugueses em lugar estratégico, ou seja, proteger a região contra a presença de outros europeus interessados na extração de pau-brasil. A região de Cabo Frio e de Arraial do Cabo, originalmente habitada pelos indígenas Tamoio, era alvo de disputa entre europeus desde o início do século XVI, principalmente portugueses e franceses. Antes da construção do Forte São Mateus, outras construções foram feitas na região, como o Forte de Santo Inácio.

- Para saber mais sobre o início do processo de colonização do Brasil e sobre os povos indígenas e escravizados, veja os recursos indicados a seguir.

> LARA, Sílvia H. **Fragmentos setecentistas**: escravidão, cultura e poder na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

> SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.

• A abordagem sobre a exploração do pau-brasil favorece uma integração com o componente curricular **Ciências**. Explique aos alunos que essa árvore é característica da vegetação da Mata Atlântica, um bioma que é explorado desde o início da colonização do Brasil e que hoje apresenta uma área bastante reduzida em relação à original. Leia o texto a seguir para a turma, comentando os pontos principais e orientando-os a dialogar sobre o tema abordado.

[...]

A biodiversidade brasileira é a mais rica do planeta: inclui de 15 a 25% de todas as espécies vegetais, apresenta alto grau de endemismo e está dispersa em seis biomas únicos. Esta biodiversidade tem sido extensivamente explorada desde a ocupação do território sul-americano por populações indígenas que para cá migraram a partir do continente asiático [...].

Desde seus primórdios, o homem utiliza recursos naturais para as mais diversas finalidades, em particular na forma de medicamentos, alimentos, suplementos alimentares, cosméticos, inseticidas e defensivos agrícolas. O conhecimento e o domínio de espécies vivas, seja na forma de cultivo ou na domesticação de espécies selvagens, bem como de sua exploração para os mais diversos fins, sempre constituiu um elemento importante no estabelecimento de relações de poder. As atividades de descoberta, descrição e utilização de espécies de animais, plantas e microrganismos são parte intrínseca da história da humanidade.

[...] Estima-se que nos primeiros anos de exploração do Pau-Brasil foram derrubadas cerca de 1.200 toneladas/ano de madeira, o que correspon-

O escambo

Desde que aqui chegaram, os portugueses utilizaram o trabalho dos indígenas para explorar o pau-brasil. Para conseguir a colaboração deles, os portugueses começaram a realizar um tipo de comércio baseado em trocas, conhecido como escambo.

Os indígenas cortavam, transportavam e armazenavam as toras de pau-brasil nas feitorias, deixando-as prontas para ser embarcadas nos navios. Em troca, eles recebiam objetos e ferramentas que não conheciam, como facas, foices e machados.

O texto a seguir trata sobre o pau-brasil e o escambo. Ele foi escrito pelo viajante francês Jean de Léry (1536-1613), que esteve na Colônia portuguesa na América no século XVI.

[...] Quanto ao modo de carregar os navios com essa mercadoria, direi que tanto por causa da dureza, e conseqüente dificuldade em derrubá-la, como por não existirem [...] animais [...] para transportá-la, é arrastada por meio de muitos homens; e se os estrangeiros que por aí viajam não fossem ajudados pelos selvagens, não poderiam nem sequer em um ano carregar um navio de tamanho médio. [...]

LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Tradução: Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980. p. 168. (Reconquista do Brasil).

Carta do Brasil, de Sebastião Lopes, 1565. Nesse detalhe, vemos um indígena trabalhando na extração de pau-brasil.



REPRODUÇÃO DE EDWARD E. AYER DIGITAL COLLECTION/BIBLIOTECA NEWBERRY, CHICAGO, EUA

Além da exploração do pau-brasil, os europeus dependiam dos indígenas para sobreviver. Com os indígenas, eles aprenderam técnicas de caça e pesca, além de plantar e preparar os alimentos da terra e a se locomover com segurança pelas matas.

192

deria a cerca de 2 milhões de árvores entre 1500 e 1600.

[...]

BERLINCK, Roberto Gomes de Souza. Bioprospecção no Brasil: um breve histórico. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 64, n. 3, 2012. p. 27-28. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v64n3/a10v64n3.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

A colonização

As riquezas naturais existentes nas terras dos indígenas não interessavam somente aos portugueses. Outros europeus, entre eles os franceses, passaram a frequentar a costa americana para explorar principalmente o pau-brasil.

Para tentar garantir a posse das terras brasileiras, os portugueses, então, deram início à colonização do território.



REPRODUÇÃO BIBLIOTECA DIGITAL DE CARTOGRAFIA HISTÓRICA DA USP

Brasil, mapa de Giacomo Gastaldi e Giovanni Battista Ramusio, 1556. Nesse mapa, vemos indígenas trabalhando na extração de pau-brasil e alguns navios portugueses e franceses. No canto inferior direito do mapa, há dois franceses fazendo escambo com os indígenas.

As capitanias hereditárias

Para efetivar a colonização do território e fazê-lo gerar riquezas, o governo português decidiu enviar uma expedição colonizadora. Essa expedição foi chefiada pelo português Martim Afonso de Souza, que, em 1532, fundou São Vicente, a primeira vila sob dominação portuguesa na América. A partir desse momento, o governo português começou a implantar, em sua colônia americana, o sistema de capitanias hereditárias.

- Sobre o conceito de **colonização**, leia o texto a seguir para subsidiar o trabalho em sala de aula.

[...]

Colonização, mais do que um conceito, é uma categoria histórica, porque diz respeito a diferentes sociedades e momentos ao longo do tempo. A ideia de colonização ultrapassa as fronteiras do Novo Mundo: é um fenômeno de expansão humana pelo planeta, que desenvolve a ocupação e o povoamento de novas regiões. Portanto, *colonizar* está intimamente associado a *cultivar e ocupar uma área nova*, instalando nela uma cultura preexistente em outro espaço. Assim sendo, a colonização em determinadas épocas históricas foi realizada sobre espaços vazios, como é o caso das migrações pré-históricas que trouxeram a espécie humana ao continente americano. Mas, desde que a humanidade se espalhou pelo mundo, diminuindo significativamente os vazios geográficos, o tipo de colonização mais comum tem sido mesmo aquele executado sobre áreas já habitadas, como a colonização grega do Mediterrâneo, na Antiguidade, e a colonização do Novo Mundo, na Idade Moderna.

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 67.

• Sobre o Governo-geral, apresente o texto a seguir para os alunos.

[...]

A vinda do primeiro governador-geral acompanhado de seis jesuítas, entre eles o padre Manoel da Nóbrega, significava um esforço da Coroa para manter a soberania sobre a colônia contra os ataques estrangeiros e, principalmente em submeter os índios inimigos e integrar os aliados. Isso se faria através da guerra justa e da política de aldeamentos, respectivamente. O Regimento de Tomé de Souza já trazia a primeira manifestação de uma política indigenista. Iniciava-se a política de aldeamentos, cuja função era a de reunir os índios aliados em grandes aldeias próximas aos núcleos portugueses. Ali estabelecidos, inicialmente sob a administração dos jesuítas, iriam se tornar súditos cristãos para garantir e expandir as fronteiras portuguesas na colônia e servir aos colonos, missionários e autoridades, mediante trabalho compulsório num sistema de rodízio e pagamento irrisório. Os inimigos, vencidos nas chamadas guerras justas, serviriam à colônia na condição de escravos. Nessas condições, vários grupos étnicos do Brasil integrados à colônia, na condição de escravos ou de aldeados, misturavam-se entre si e com outros segmentos da sociedade colonial nas fazendas, engenhos, lavouras e aldeamentos nos quais desempenhavam diferentes papéis. Convém ressaltar que este processo de inserção dos índios à sociedade envolvente (colonial e depois imperial), através de guerras, acordos e aldeamentos manteve-se até o século XIX.

[...]

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Povos indígenas no Brasil. Rede da memória virtual brasileira.

Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira/alteridades/povos-indigenas-no-brasil/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

As capitanias hereditárias eram grandes lotes de terras que foram doados a portugueses de posses. A pessoa que recebia uma capitania era chamada donatário. Cada donatário era responsável por promover a colonização e tornar produtivas as terras da capitania que lhe fora doada. Alguns obtiveram sucesso nessa tarefa, mas outros nem chegaram a tomar posse das terras recebidas.

No início, as capitanias que mais se desenvolveram foram Pernambuco, Porto Seguro, Ilhéus e São Vicente. Nelas, eram cultivadas grandes lavouras de cana-de-açúcar, que era utilizada na fabricação do **açúcar**, produto de alto valor comercial na Europa.

O Governo-geral

Diante das dificuldades enfrentadas pelos donatários nas capitanias, o rei de Portugal decidiu aumentar a presença dos portugueses na Colônia para garantir a ocupação portuguesa das terras. Com isso, em 1549 foi implantado um governo centralizado no Brasil, chamado Governo-geral. Para ser o primeiro governador-geral, a Coroa portuguesa nomeou Tomé de Souza.

Tomé de Souza chegou ao Brasil acompanhado de funcionários portugueses para auxiliá-lo na administração da Colônia. Os principais funcionários eram o **ouvidor geral**, que cuidava da justiça, o **provedor-mor**, que era responsável pela arrecadação de impostos para a Coroa, e o **capitão-mor**, encarregado da defesa e da fiscalização do território. Vieram também soldados e muitos trabalhadores, como artesãos, carpinteiros e pedreiros. Além desses funcionários, vieram com Tomé de Souza alguns padres jesuítas, que tinham como objetivo converter os povos indígenas ao Catolicismo.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, D.C., EUA

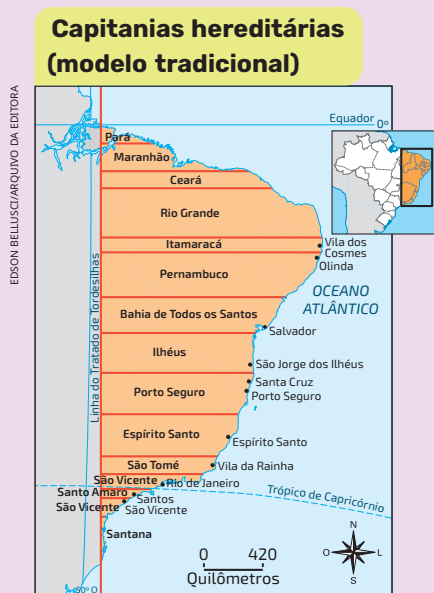
◀ Salvador, sede do Governo-geral. Mapa de John Ogilby, 1671.

Capitanias hereditárias

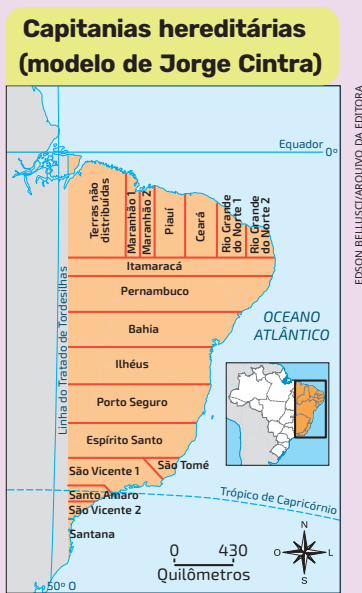
A representação cartográfica tradicional das capitanias hereditárias foi contestada em um estudo publicado em 2013 pelo professor Jorge Pimentel Cintra. Ele desenvolveu uma pesquisa sobre a cartografia das capitanias hereditárias com base em cópias de documentos do período Colonial, como as cartas de doação da Coroa portuguesa aos donatários.

Cintra constatou que algumas das capitanias, em especial as do norte da Colônia, eram representadas nos mapas tradicionais de maneira diferente da sugerida pelos documentos.

Observe os mapas a seguir.



Fonte: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História geral da civilização brasileira.** São Paulo: Difel, 1981. p. 101.



Fonte: CINTRA, Jorge Pimentel. Reconstruindo o mapa das capitanias hereditárias. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 21, n. 2, jul./dez. 2013. p. 39. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/80840/84476>. Acesso em: 29 jun. 2022.

Agora, responda à questão.

1. Quais são as diferenças entre a representação da cartografia tradicional e a representação apresentada por Jorge Cintra?

Resposta: No mapa de Cintra, algumas capitanias do norte aparecem delimitadas no sentido vertical, e não horizontal, como usualmente elas eram representadas.

195

• Aproveite a abordagem desta seção para verificar se os alunos compreenderam que a historiografia está em constante reformulação, podendo ter suas explicações modificadas conforme a descoberta de novas fontes históricas e outras possibilidades de interpretação. Essa abordagem favorece a **competência específica de História 6**. A nova leitura da representação cartográfica tradicional das capitanias hereditárias, até então conhecida pelos historiadores, fomenta novas discussões a respeito do povoamento de nosso território. Observe atentamente o modelo de mapa das capitanias proposto pelo pesquisador Jorge Cintra e compare-o com o modelo tradicional. Com os alunos, apontem suas semelhanças e diferenças, levando-os a perceber que o processo de construção da história nunca é estático.

• Para a realização da atividade, apresente o texto a seguir para os alunos. O texto faz parte do estudo de Jorge Pimentel Cintra e cita um trecho da carta de doação da capitania do Rio Grande do Norte ao donatário João de Barros.

[...] “as quais cinquenta léguas se estenderão e serão de largo ao longo da costa e entrarão na mesma largura pelo sertão e terra firme adentro tanto quanto puder entrar e for de minha conquista *que não sejam por mim provido a outro capitão*”. Essa última expressão aqui grifada seria dispensável

se as linhas corresse para oeste, pois nessa direção não encontrariam nenhuma outra capitania, mas sim a linha de Tordesilhas e as terras de Castela. Só há problema se as linhas corresse na direção sul, pois nesse caso encontrariam as terras de Itamaracá, doadas a Pero Lopes de Sousa.

[...] CINTRA, Jorge Pimentel. Reconstruindo o Mapa das Capitanias Hereditárias. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 21, n. 2, jul./dez. 2013. p. 34. Disponível em: <https://www.scielo.br/anaismp/a/BmZzYkT6KTRDPBsmTkCzvjR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

• Na atividade **1**, oriente os alunos a escrever no caderno o motivo de as outras alternativas estarem incorretas. As capitanias hereditárias e os engenhos ligavam-se à ocupação e produção econômica, enquanto as escolas jesuítas visavam à catequização dos indígenas.

• Na atividade **2**, explique aos alunos que a exploração do pau-brasil fez com que essa árvore quase entrasse em extinção. Esporadicamente são descobertas árvores de pau-brasil, por exemplo, uma que foi descoberta na Bahia por integrantes do Projeto Grandes Árvores da Mata Atlântica. Acredita-se que essa árvore tenha, aproximadamente, 600 anos. Para saber mais sobre o assunto, leia a reportagem **Pau-brasil com mais de 600 anos é descoberto no sul da Bahia**. Disponível em: <https://oeco.org.br/reportagens/pau-brasil-com-mais-de-600-anos-e-descoberto-no-sul-da-bahia/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Atividades

1. Leia o texto a seguir e responda à questão.

[...] reporta uma instituição com noção elástica, indo desde uma pequena choupana de pau a pique, coberta de palha, até edificações complexas, com armazéns, alfândegas, estaleiros e um poderoso aparato militar. Em muitos casos, [...] contava com um único funcionário, encarregado de defender os interesses lusitanos; em outros, possuía uma estrutura hierárquica e um imenso aparelho burocrático e administrativo. De um modo ou de outro, constituía a célula básica de uma estrutura econômica em escala mundial, um instrumento de interligação, voltado ao suporte comercial marítimo.

[...]

RAMOS, Fabio Pestana. **Por mares nunca dantes navegados**: a aventura dos descobrimentos. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9.

Esse trecho faz referência a um tipo de construção predominante nos primeiros anos após a chegada dos portugueses ao Brasil e foi essencial para a exploração do pau-brasil. Qual era o nome dessa construção? Copie a alternativa correta no caderno. **Resposta: b.**

- a) Capitanias hereditárias.
- b) Feitoria.
- c) Engenho.
- d) Escola jesuíta.

2. Descubra qual alternativa completa corretamente o texto a seguir. Depois, escreva o texto completo no caderno. **Resposta: b.**

Os portugueses dependiam dos indígenas para obter o ■. Para conseguir a colaboração deles, os portugueses começaram a realizar o ■, um tipo de comércio baseado em trocas. Os ■ também negociavam o pau-brasil com os indígenas, por isso os ■ iniciaram a colonização do território para tentar garantir sua posse.

- a) pau-brasil – mercantilismo – ingleses – franceses.
- b) pau-brasil – escambo – franceses – portugueses.
- c) escambo – pau-brasil – franceses – portugueses.
- d) mercantilismo – pau-brasil – portugueses – ingleses.



Os jesuítas e os indígenas

Os jesuítas opunham-se à escravização de indígenas e defendiam que eles fossem reunidos nas missões para ser catequizados.

Escravidão e resistência indígena

Desde o início da colonização, os colonos portugueses escravizaram milhares de indígenas, que foram obrigados a realizar tarefas árduas no dia a dia dos navais. A maioria dos indígenas, no entanto, nunca aceitou essa situação.

[...] Descontentes, queimaram engenhos, acabaram com roças e povoados, obrigando os portugueses a recuar e fugir.

As revoltas indígenas destruíram os núcleos fundados pelos donatários do Espírito Santo, Ilhéus, Porto Seguro, Bahia e ameaçaram seriamente os de Pernambuco e São Vicente. [...]

MESGRAVIS, Laima; PINSKY, Carla Bassanezi. **O Brasil que os europeus encontraram**: a natureza, os índios, os homens brancos. São Paulo: Contexto, 2000. p. 83. (Repensando a História).



JEAN-BAPTISTE DEBRET/BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK, EUA

Ataque da cavalaria Guaikurú, de Jean-Baptiste Debret, século XIX. Os cavalos, trazidos pelos europeus, foram incorporados por alguns grupos indígenas, como os Guaikurú, que habitavam a região do atual estado de Mato Grosso do Sul.

Preocupados, os donatários solicitaram a ajuda do rei de Portugal, informando-lhe que, se não enviasse reforços, as capitanias corriam sério risco de ser destruídas.

197

gregavam os demais habitantes do aldeamento para a missa, que sempre incluía a execução de músicas religiosas pelo coro juvenil. Finalmente, para completar as atividades soavam um sino no meio da noite, quando os meninos passariam os ensinamentos para a geração mais velha. Mas mesmo esse programa intensivo, de acordo com [o padre] Anchieta, acabava tendo pouco efeito. O êxito inicial muitas vezes regredia na adolescência, quando, para desagrado dos jesuítas, os jovens adotavam os costumes dos anciãos.

Ao longo do século XVI, a principal frente de ação adotada pelos missionários foi a luta contra os pajés e caraibas que, certamente, representavam a última e mais poderosa linha de defesa das tradições indígenas. Especialmente concentrada, a ofensiva contra os “feiticeiros” justificava-se na certeza de que a presença e a influência carismática dos pajés ameaçavam subverter o trabalho dos próprios padres. Certa vez, Anchieta observou que a obra missionária em São Paulo encontrava seu mais forte rival

num profeta carismático “ao qual todos seguem e veneram como a um grande santo”, e que tinha a intenção de destruir a Igreja católica. No interior dos aldeamentos, segundo Nóbrega, os pajés espalhavam que a água do batismo constituía a causa das doenças que naquela altura assolavam as populações nativas.

[...]

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia da Letras, 1994. p. 47-48.

• Sobre a atuação dos jesuítas no Brasil, leia o texto a seguir.

[...]

De modo geral, os jesuítas concentraram suas estratégias em três áreas de atuação: a conversão dos “principais”, a doutrinação dos jovens e a eliminação dos pajés. Mas, a cada passo, enfrentavam resistências, em maior ou menor grau. De fato, acompanhando os efeitos devastadores das doenças, foi a resistência indígena o principal obstáculo ao êxito do projeto missionário. Os jesuítas, como os demais europeus, contavam ingenuamente com a adesão cega ao cristianismo de seu rebanho brasileiro: não faltam, nos relatos quinhentistas, os batismos em massa, os supostos milagres e as dramáticas declarações de fé por parte das lideranças indígenas. Mas seus esforços nem sempre surtiam efeito, e mesmo a conversão de um chefe não garantia a adesão de seus seguidores. [...]

Nos primeiros anos, em parte considerando a resistência das gerações mais velhas, mas também procurando subverter formas tradicionais de educação indígena, os jesuítas dedicaram muitas energias à instrução dos meninos. Contudo, os padres encontraram dificuldades em compatibilizar seus esforços com a rotina do cotidiano dos jovens catecúmenos. [...] [O padre Manuel da] Nóbrega confessava que os meninos só acompanhavam as lições de religião três ou quatro horas por dia, já que estes mesmos alunos antes executavam outras tarefas, tais como a caça e a pesca. Após as aulas, os padres con-

- Ao trabalhar com a turma o tema dos jesuítas e da catequização de indígenas, promova um diálogo sobre a questão das tradições indígenas e como elas foram afetadas pela chegada dos europeus. Explique que esses povos tinham seu próprio modo de vida e, com as missões jesuítas, muitos de seus costumes foram substituídos por práticas de origem europeia. Incentive a reflexão crítica dos alunos na percepção do conceito de **aculturação** e como isso prejudicou os povos nativos.

- Comente com os alunos que o prédio atual representado na fotografia desta página é uma réplica do que teria sido o colégio no século XVI.

As missões jesuítas

A maioria dos jesuítas era contra a escravização de povos nativos e fez forte oposição a todos aqueles que utilizavam a mão de obra indígena escravizada.

Para catequizar essa população, os jesuítas organizaram missões em várias regiões do continente americano. Nessas missões, os indígenas aprendiam a língua e os costumes portugueses, além de realizarem vários trabalhos agrícolas e artesanais não de maneira obrigatória, mas próximo ao modo de trabalho que já tinham em suas comunidades. A catequização dos indígenas, no entanto, acabou modificando seu modo de vida e desorganizando suas sociedades.



JOHANN MORITZ RUGENDAS/BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL, BRASÍLIA, DF

Aldeia dos tapuios, de Johann Moritz Rugendas. Aquarela e grafite sobre papel, 1824.

A fundação do Colégio de São Paulo de Piratininga

Em 1554, os jesuítas fundaram um colégio no planalto, longe do litoral, com a intenção de catequizar os indígenas que viviam na região. A ocupação e o povoamento dessa região do interior também ajudaram na defesa e na posse do território para Portugal. O povoado que se desenvolveu ao redor desse colégio deu origem à cidade de São Paulo.

No século XVI, o Colégio de São Paulo de Piratininga era uma construção rústica de pau a pique e palha. Atualmente, no local onde ele foi fundado existe o Pátio do Colégio, um complexo cultural com museu, biblioteca e igreja.

Museu Padre Anchieta, no Pátio do Colégio, no centro da cidade de São Paulo (SP), 2021.



VINICIUS VAN COOLWIJK/SHUTTERSTOCK.COM

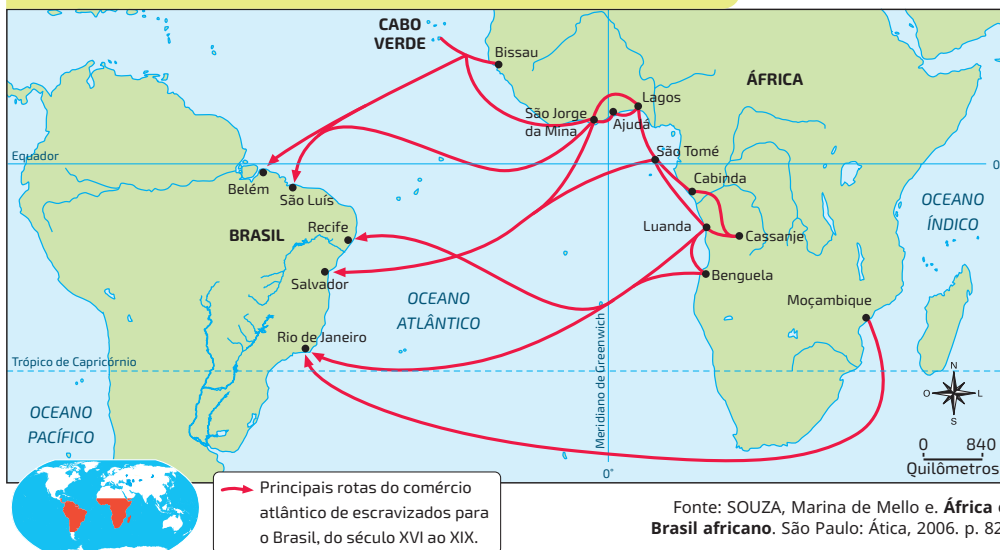
O tráfico de pessoas escravizadas

Conforme já estudamos em outros capítulos, o tipo de escravidão que envolve o tráfico de pessoas escravizadas da África é denominado **escravidão moderna**. Nesse período, entre os séculos XV e XIX, traficantes europeus e chefes africanos foram os principais agentes do tráfico de escravizados. Estima-se que mais de 12,5 milhões de africanos escravizados foram trazidos para a América. Desse total, cerca de 4,8 milhões vieram ao Brasil.

O tráfico de pessoas escravizadas movimentou a economia colonial até a metade do século XIX. No Brasil, por aproximadamente trezentos anos, o trabalho escravidão de africanos e de seus descendentes formou a base da economia colonial.

Observe o mapa a seguir, que representa as principais rotas de tráfico de escravizados.

O comércio atlântico de escravizados (séculos XVI-XIX)



Atividades

1. Em qual região da África havia mais portos de embarque de escravizados: oriental ou ocidental?
2. Cite o nome de algumas cidades de origem e de destino das rotas marítimas.

Respostas nas **orientações ao professor**.

199

BNCC

Os conteúdos das páginas **199 a 201** favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF07HI16**, ao propor análises sobre as dinâmicas do comércio de escravizados, abordando inclusive as regiões e zonas africanas de procedência do tráfico.

Para a realização das atividades desta página, leia o texto a seguir para os alunos e comente sobre os grupos de pessoas envolvidas no comércio de escravizados.

[...]

Ao longo de mais de três séculos, três conjuntos de protagonistas combinaram seus interesses para instaurar e efetivar esse negócio abominável: os grandes compradores radicados no Brasil, especialmente ativos nos portos de Salvador e do Rio de Janeiro; os agentes do comércio atlântico (muitos deles europeus), responsáveis por mais de nove mil viagens marítimas da costa africana para o Brasil; e os chefes políticos das sociedades africanas, que guerreavam entre si com o objetivo de aprisionar, escravizar e vender os adversários.

[...]

ARANTES, José Tadeu. Estudo destaca o papel da diplomacia de Daomé no tráfico de escravos para o Brasil. **Agência FAPESP**, 2 jun. 2021. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/estudo-destaca-o-papel-da-diplomacia-de-daome-no-trafico-de-escravos-para-o-brasil/36015/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

Respostas

1. Na África Ocidental.
2. Origem: Bissau, São Jorge da Mina, Ajudá, Lagos, São Tomé, Cabinda, Luanda, Cassanje, Benguela, Moçambique. Destino: Belém, São Luís, Recife, Salvador, Rio de Janeiro.

• A respeito da fotografia desta página, explique aos alunos que nos porões desse entreposto, construído no século XVIII, as pessoas escravizadas ficavam acorrentadas antes de serem embarcadas nos navios negreiros e traficadas para a América. Na década de 1960, esse local foi transformado em museu e memorial e, em 1978, foi declarado patrimônio da humanidade pela Unesco. Pela sua trágica e infame história, a Porta do Não Retorno é considerada um **patrimônio sensível**, especialmente para os africanos e seus descendentes.

• O tráfico de escravizados e a situação desumana dos navios tumbeiros são **temas sensíveis**, por causa da violência e do desrespeito à dignidade humana que caracterizava todo esse processo. Sobre a questão dos navios negreiros, leia o texto a seguir e utilize-o como subsídio para abordar o tema com a turma.

[...]

O número de escravos por navio era... o máximo possível. Uns quinhentos numa caravela, setecentos num navio maior [...] iniciavam a viagem que demorava de 35 a 50 dias a partir de Angola até Recife, Bahia ou Rio de Janeiro, numa viagem normal. Calmarias ou correntes adversas podiam prolongar a travessia até cinco ou seis meses, tornando mais dantescas as cenas de homens, mulheres e crianças espremidos uns contra os outros, vomitando e defecando frequentemente em seus lugares, numa atmosfera de horror que o calor e o mau cheiro se encarregavam de extremar. [...]

É claro que, num ambiente desses, grassavam doenças, fazendo com que o fundo do mar se transformasse no ponto final da viagem de muitos. [...]

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 37. (Repensando a História).

As dinâmicas da escravidão moderna

Os africanos eram capturados em suas aldeias e levados para as feitorias e entrepostos comerciais próximos aos portos de embarque. A compra e o transporte de africanos para o Brasil eram realizados por comerciantes portugueses e **lusos-brasileiros**. Eles negociavam com chefes africanos, oferecendo produtos, como tecidos, armas e tabaco, em troca de escravizados.

Luso-brasileiro: descendente de português nascido no Brasil.

Porta do Não Retorno, na Ilha de Gorée, no Senegal, 2019. Por essa porta, localizada em um entreposto comercial, passaram milhares de pessoas escravizadas que foram embarcadas à força nos navios com destino à América e nunca mais retornaram à África. ➤



NOVA/CK/SHUTTERSTOCK.COM

Os “tumbeiros”

A etapa seguinte era a viagem de navio até o Brasil. Para aumentar os lucros, os traficantes levavam um número excessivo de escravizados nos navios, tanto homens e mulheres como crianças. Além disso, na maioria dos casos a água e os alimentos eram insuficientes.

Nessas viagens, que podiam durar meses, as condições eram precárias e causavam a morte de muitas pessoas. A alta mortalidade nos navios negreiros os fez ficar conhecidos como “tumbeiros”.

Nos mercados

Ao chegar ao Brasil, geralmente os africanos eram levados para um mercado de escravizados. Nesses mercados, eles costumavam receber alguns cuidados de saúde com o objetivo de melhorar sua aparência e aumentar o seu preço de venda.

Os escravizados, então, ficavam expostos à venda e eram examinados pelos compradores, que procuravam identificar os mais fortes e saudáveis. Depois de vendidos, alguns escravizados eram levados para trabalhar nas vilas e cidades. A maioria, porém, era levada às áreas rurais para trabalhar na produção de açúcar.

200

Impactos da escravidão moderna

Os profundos impactos negativos da escravidão moderna são sentidos até os dias atuais no continente americano. As pessoas negras enfrentam o racismo e a desigualdade de renda e de oportunidades.

Leia o trecho de uma entrevista com a escritora estadunidense Saidiya Hartman, uma mulher negra que estuda os impactos da escravidão até os dias atuais.

[...] Nós ainda vivemos uma hierarquização do humano que foi criada no contexto da escravidão transatlântica. Vemos nos EUA e no Brasil as várias maneiras como tudo isso ainda interfere no presente, determina o acesso à educação, as oportunidades na vida. É importante falar sobre isso porque do contrário as pessoas naturalizam a desigualdade extrema na distribuição de recursos e de riquezas. Naturalizam as disparidades como uma espécie de “condição racial” que nada tem de natural, que foi produzida pela história e pelo processo social. [...]

BORGES, Stephanie. Saidiya Hartman: 'a história da escravidão moldou a vida de todos nós'. **Gama**, 22 out. 2021. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/formato/conversas/saidiya-hartman-a-historia-da-escravidao-moldou-a-vida-de-todos-nos/>. Acesso em: 11 jul. 2022.



Saidiya Hartman, 2021.

LYNN GOLDSMITH/ZUMA PRESS/IMAGEPLUS

Atividades

Respostas nas **orientações ao professor**.

1. Quem eram os principais agentes do tráfico de escravizados africanos para o Brasil?
2. Escreva um texto sobre o processo do tráfico no contexto da escravidão moderna, desde a África até o Brasil.
3. Por que os navios que transportavam as pessoas escravizadas da África para a América ficaram conhecidos como “tumbeiros”?
4. Cite algumas consequências da escravidão moderna no Brasil contemporâneo.
5. Explique o que a escritora Saidiya Hartman quis dizer com a seguinte afirmação: “Nós ainda vivemos uma hierarquização do humano que foi criada no contexto da escravidão transatlântica”.

201

- Nas atividades **1, 2 e 3**, é importante que os alunos identifiquem e compreendam as diferenças entre os regimes de trabalho, verificando que na Antiguidade a escravidão tinha características diferentes das do mundo moderno, já que não estava inserida em um contexto mercantil. Além disso, eles devem reconhecer que na servidão medieval, a pessoa mantinha sua liberdade, ficando ligada à terra por questões de proteção e acordos.

- Nas atividades **4 e 5**, converse com os alunos de modo que eles entendam as ligações entre passado e presente. Ou seja, a escravização de pessoas no passado trouxe consequências diretas para nossa vida atual, como as apresentadas pela escritora Saidiya Hartman.

Respostas

1. Os principais agentes do tráfico de escravizados africanos para o Brasil eram comerciantes portugueses e luso-brasileiros, que negociavam com chefes africanos.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos escrevam sobre os lugares de origem, a compra e o transporte realizados por comerciantes portugueses e luso-brasileiros e os lugares de destino dos escravizados.

3. Devido à alta mortalidade que ocorria nesses navios.

4. Algumas consequências são o racismo, a desigualdade de oportunidades e de condições de vida.

5. Com essa afirmação, a autora faz referência aos legados da escravidão transatlântica, que interferem diretamente na nossa vida atual, criando uma disparidade de acesso à educação, oportunidades na vida e naturalização da desigualdade.

- Explore a ilustração com os alunos. Observe com eles as atividades desempenhadas no engenho, como o corte e o carregamento da cana-de-açúcar, o cultivo nas lavouras, além da produção do açúcar na casa de engenho, de modo que percebam o cotidiano dos escravizados. Peça-lhes que observem as roupas dos personagens, os tipos de moradias e as diversas atividades realizadas. Comente com eles que as mulheres escravizadas se dedicavam principalmente a afazeres domésticos na casa-grande, mas que também podiam fazer trabalhos ligados à produção açucareira. Explique que o transporte de cana puxado por animais era conhecido como trapiche e que o moinho de cana, movido à água, chamava-se moinho real. Além disso, comente que, muitas vezes, as matas serviam como esconderijo para escravizados fugidos dos engenhos.

- Em seguida, sugira que elaborem um texto com suas percepções a respeito da abordagem da ilustração. Proponha que mencionem os elementos trabalhados na imagem, bem como aqueles explorados em sala de aula, e comentem sobre as relações de trabalho no engenho.

O engenho de açúcar

O açúcar era produzido nos engenhos por meio do trabalho, principalmente, de africanos escravizados.

O engenho era uma grande propriedade rural, onde eram realizadas todas as etapas da produção de açúcar, desde a plantação da cana-de-açúcar até a embalagem do produto.

Apesar de haver alguns trabalhadores livres, o trabalho nos engenhos era baseado na mão de obra escravizada. Além das atividades relacionadas à produção açucareira, os trabalhadores de um engenho plantavam vários alimentos, cuidavam dos rebanhos de animais, faziam os trabalhos domésticos e confeccionavam suas próprias roupas.

1. A **casa de engenho** era o lugar onde a cana era moída e o açúcar era fabricado. A maior parte dos trabalhos era realizada por pessoas escravizadas sob a supervisão do mestre de açúcar, que geralmente era um trabalhador livre.

2. Nos **canaviais**, a maior parte do trabalho era realizada pelas pessoas escravizadas recém-chegadas da África.

As pessoas escravizadas cultivavam **pequenas lavouras** para melhorar a sua alimentação. Algumas conseguiam vender algum excedente e juntar dinheiro para comprar a liberdade. Os senhores de engenho costumavam apoiar essa atividade, entendendo que essas lavouras ligariam a pessoa escravizada à terra, evitando as fugas.

3. Os **rios** tinham grande importância no funcionamento do engenho. Além de fornecer água e peixes para abastecer os moradores, os rios eram utilizados como vias de transporte da produção. Nos engenhos maiores, suas águas eram canalizadas para mover as moendas.

O dono do engenho, chamado senhor de engenho, morava com sua família na **casa-grande**, que era uma construção ampla e confortável. Na casa-grande, trabalhavam escravizados domésticos, principalmente mulheres, que cuidavam dos filhos dos senhores, servindo como **amas de leite** e realizando a maior parte dos trabalhos domésticos.

Ama de leite: mulher escravizada que amamentava os filhos pequenos do senhor de engenho.

Localizada nas proximidades da casa-grande, a **capela** era o centro das festividades e cerimônias religiosas. As pessoas escravizadas, assim que chegavam da África, eram batizadas na capela e recebiam um nome cristão.

Nas **moradias de trabalhadores livres**, viviam profissionais, como marceneiros, ferreiros, feitores e o mestre de açúcar.

As **matas** forneciam madeira para construções e lenha para o funcionamento das caldeiras.

A **senzala** era o local onde as pessoas escravizadas ficavam abrigadas depois da jornada de trabalho.

Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em: HERKENHOFF, Paulo (org.). **O Brasil e os holandeses, 1630-1654**. Rio de Janeiro: Sextante, 1999. p. 235.



A produção do açúcar

Para produzir o açúcar, era necessário realizar diferentes tarefas. Observe a seguir as principais etapas de produção do açúcar em um engenho, ilustradas pelo artista Marcelo D'Saete, na obra **Angola Janga: uma história de Palmares**, de 2017.



← Página da obra **Angola Janga: uma história de Palmares**, de Marcelo D'Saete, 2017.

• Para a realização da atividade **1**, oriente os alunos na interpretação da história em quadrinhos apresentada nesta página. Destaque aos alunos os olhares e o enfrentamento entre feitor e escravizado. Auxilie-os na percepção sobre as etapas de produção do açúcar. Assim que chegavam com a cana-de-açúcar na casa de engenho, os trabalhadores a moíam para extrair seu caldo. Os trabalhadores cozinhavam o caldo de cana para engrossá-lo, transformando-o em melaço. Em seguida, o melaço era coado e despejado em formas de barro, para solidificar e branquear. Depois que o açúcar solidificava e branqueava, era retirado da forma, batido e colocado ao Sol para secar. Assim que secava, o açúcar era encaixotado e levado ao porto para ser transportado para a Europa.

• Caso seja possível, leve os alunos para a sala de informática da escola e oriente-os a acessar o *site* indicado a seguir. Na página, eles podem ter acesso a mais informações sobre a história em quadrinhos analisada.

> MARCELO D'Saete. Angola Janga. Disponível em: https://www.dsaete.art.br/hq_angola-janga.html. Acesso em: 18 jul. 2022.

Resposta

1. Primeiro e segundo quadrinho: moer a cana para extrair seu caldo. Terceiro quadrinho: cozinhar o caldo de cana para transformá-lo em melaço. Quarto quadrinho: despejar o melaço em formas de barro, para solidificar.

Atividades

1. Identifique, na imagem, as seguintes etapas de produção de açúcar:

- moer a cana para extrair seu caldo;
- cozinhar o caldo de cana para transformá-lo em melaço;
- despejar o melaço em formas de barro, para solidificar.



Holandeses no Brasil

A invasão holandesa no Nordeste brasileiro fez parte de um processo político que envolveu Espanha, Holanda e Portugal. Em 1580, com a formação da **União Ibérica**, o Brasil ficou sob o domínio da Espanha. Nessa época, os Países Baixos (Holanda e Bélgica) também eram governados pelos espanhóis. As cidades da Holanda, no entanto, estavam atravessando um período de grande desenvolvimento comercial.

Em 1581, depois de muitas lutas, os holandeses proclamaram sua independência, que não foi aceita pelos espanhóis. Os holandeses decidiram, então, invadir o Brasil, que, por conta da **União Ibérica**, era considerado território espanhol.

As invasões no Nordeste

Os holandeses tinham grande interesse no Nordeste brasileiro, pois, naquela época, os engenhos da Bahia e de Pernambuco eram os maiores produtores de açúcar da Colônia, e o preço desse produto estava em alta no mercado europeu.



CLAES JANSZON VISSCHER E HESSEL GERITZ/COLEÇÃO PARTICULAR

Representação da invasão holandesa em Salvador. Gravura de Hessel Gerritsz e Claes Janszoon Visscher, 1624.

Com isso, em 1624 os holandeses invadiram Salvador, mas encontraram forte resistência da população. Depois de muitas disputas, eles foram expulsos da cidade, em 1625. Passados alguns anos, os holandeses invadiram e dominaram a capitania de Pernambuco. Em seguida, eles invadiram outras capitanias do Nordeste, dominando grande parte dessa região.

Além disso, os holandeses invadiram e dominaram Angola, na África, para garantir o fornecimento de escravizados para trabalhar nos canaviais e engenhos do Nordeste.

205

BNCC

• Ao explorar a vinda dos holandeses ao Brasil, é possível abordar a **competência específica de História 5**, comentando com os alunos a importância da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais. Em 1621, os holandeses criaram essa instituição particular, que tinha o objetivo de se apossar das principais áreas coloniais ibéricas. Essa empresa, resultado da aliança entre nobres e comerciantes, tinha apoio do governo holandês, garantindo à companhia o monopólio do comércio na costa ocidental da África e na América, bem como o direito de estabelecer alianças e tratados comerciais com os povos nativos, nomear funcionários e governadores e construir fortificações.

• Comente com os alunos que a invasão holandesa no Nordeste brasileiro está relacionada com a estratégia dos europeus de dominar o comércio no Oceano Atlântico. Esse conteúdo favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI13**.

• A respeito dos temas dessas páginas, apresente aos alunos as informações a seguir.

[...]

Após a criação da Companhia das Índias Orientais em 1621 e do seu estrondoso sucesso, os holandeses buscaram expandir-se no Atlântico, e após terem dominado as duas portas do comércio local do Índico (Ormuz e Malaca), os holandeses tentaram fechar também as duas portas

do Atlântico Sul: Recife e Luanda. Foi nesse contexto que os holandeses conquistaram o nordeste do Brasil, só sendo expulsos de lá em 1654.

Se criava, dessa forma, um “plano atlântico” na Companhia Batava, que constituía na conquista de Pernambuco, Itamaracá, Paraíba, São Jorge da Mina e Luanda. Esse plano compunha um mundo totalmente interligado, que realizava conexões entre os territórios ocupados pelos holandeses. Um exemplo seria o caso dos escravos levados pelos holandeses

que vinham de Angola à Manhattan que levavam nomes portugueses e que durante a viagem atlântica, eram capturados por embarcações holandesas. [...] Assim, havia uma constante transição e deslocamento de pessoas nesse universo atlântico, um mundo de fluxos e refluxos com pessoas sempre em trânsito. [...]

AMORIM, Leila Machado. Pernambuco, a Companhia das Índias Ocidentais e o Atlântico: a navegação holandesa no século XVII. **NEARI em Revista**, Recife, v. 5, n. 8, 2019. Disponível em: <https://revistas.faculdadedamas.edu.br/index.php/neari/article/download/1766/1262/5590>. Acesso em: 16 jul. 2022.

Pesquisa

Para aprofundar com os alunos o tema do domínio dos holandeses no Nordeste, peça a eles que façam uma pesquisa sobre as transformações que o conde Maurício de Nassau realizou no Brasil. Para isso, leve-os à biblioteca da escola e, se possível, solicite que acessem a internet para aprofundar a pesquisa. Eles podem anotar as informações coletadas para depois compartilhá-las em uma roda de conversa com a turma.

A administração de Maurício de Nassau

Depois de assegurada a conquista holandesa da capitania de Pernambuco e das áreas vizinhas, a Companhia das Índias Ocidentais e as autoridades holandesas enviaram o conde alemão Maurício de Nassau para governar a região.

Durante seu governo, entre 1637 a 1644, Nassau restabeleceu a região e tornou-se conhecido por ser tolerante e inovador. Ele assegurou a igualdade de direitos a todos os moradores, independentemente de sua nacionalidade, desde que pagassem os impostos. Também concedeu liberdade de culto aos católicos luso-brasileiros e aos judeus, que chegavam à região em grande número.

Nassau realizou diversas melhorias urbanas em Recife, calçando ruas, drenando pântanos e construindo pontes. Além disso, ordenou a construção de um zoológico, de um jardim botânico e de um museu artístico.

O desenvolvimento das artes e da ciência

Em sua comitiva, Nassau trouxe cerca de cinquenta estudiosos de diversas áreas, como artistas, cientistas, médicos, botânicos, astrônomos, entre outros.

Uma das principais obras dessa época foi o livro **Historia Naturalis Brasiliae**, escrito em 1648 por Willem Piso (c. 1610-1678) e Georg Marcgraf (1610-1644). Nesse livro, os autores trataram da diversidade da fauna e da flora brasileiras, descrevendo muitas espécies de plantas, crustáceos, aves, répteis, mamíferos e insetos. Também abordaram o clima, a geografia e aspectos sobre os indígenas do Brasil.

Página de **Historia Naturalis Brasiliae**, 1648.

206



As pinturas e os desenhos feitos pelos artistas europeus faziam parte de um estudo documentado das características da flora, da fauna e dos habitantes do Brasil.

Unindo o interesse científico ao talento artístico, as produções desses artistas serviram como principal fonte de informação durante décadas. Além disso, tornaram-se a base da imagem que os habitantes da Europa desenvolveram acerca do Brasil.

Os principais artistas que se estabeleceram no Brasil durante o domínio holandês no Nordeste foram os holandeses Albert Eckhout (1610-1666), Frans Post (1612-1680) e o alemão Zacharias Wagener (1614-1668).

REPRODUÇÃO/MUSEU NACIONAL DE ARTE DA DINAMARCA, COPENHAGUE



Abacaxi, melancia e outras frutas, de Albert Eckhout. Óleo sobre tela, 91 cm x 91 cm, século XVII.



Homem Tupi, de Albert Eckhout. Óleo sobre tela, 272 cm x 163 cm, 1643.

REPRODUÇÃO/MUSEU NACIONAL DE ARTE DA DINAMARCA, COPENHAGUE

REPRODUÇÃO/MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA



O Rio São Francisco, de Frans Post. Óleo sobre tela, 88 cm x 60 cm, 1638.

207

- O trabalho com as obras de Albert Eckhout e Frans Post pode ser feito em articulação com o componente curricular **Arte**. Veja algumas orientações a seguir. Se possível, convide o professor desse componente curricular para participar da proposta.

a) Escreva uma tabela na lousa com o nome desses dois artistas holandeses e preencha-a com as características de cada um. Oriente os alunos a observar as imagens desta página, auxiliando-os no preenchimento da tabela.

> Albert Eckhout: registrou os habitantes nativos e estrangeiros da Colônia e a fauna e flora brasileiras. Também pintou naturezas mortas, como vegetais, frutos e raízes típicos do Brasil, com contrastes marcantes entre luz e sombra. Para se aproximar da realidade, Eckhout insere em suas obras o que considera, segundo seu olhar europeu, o exótico e o pitoresco.

> Frans Post: pintou representações de paisagens, cidades, vilas e vegetação natural. Em suas obras, o céu e a vegetação aparecem em destaque e a população, em segundo plano.

b) Em seguida, após discutirem sobre as características dos artistas, apresente imagens desses artistas aos alunos utilizando um projetor ou uma apresentação de *slides*.

c) Para finalizar, converse com eles sobre as pinturas, destacando que as representações foram feitas sob o ponto de vista europeu, ou seja, mostravam os povos indígenas com base em um tipo de representação artística pautada nos estereótipos e, muitas vezes, nos modelos de corpos e obras de arte europeus.

• Esta seção aborda o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, pois favorece reflexões sobre o reconhecimento da resistência afrodescendente na história da colonização brasileira. Explique aos alunos que muitos descendentes dos quilombolas atualmente ainda vivem nas regiões dos povoados organizados pelos escravizados. Essas populações constituem as comunidades remanescentes dos quilombos e apresentam direitos legais sobre o território que ocupam, embora em grande parte dos casos ainda lutem na justiça para efetivamente ter a legalização reconhecida. As regiões remanescentes são importantes, pois preservam inúmeras tradições de origem africana.

• Destaque com os alunos a importância das resistências dos afrodescendentes tanto no passado quanto no presente e a necessidade de outros grupos sociais integrarem essa luta, para que ocorra, de fato, uma reparação histórica. Trata-se, desse modo, de um **tema sensível**, uma vez que articula nosso passado escravagista com a realidade de racismo estrutural do nosso presente.

Hora do tema

A resistência africana

Os africanos escravizados resistiram de diversas formas à dominação portuguesa. Uma dessas formas era a preservação dos costumes de sua terra natal, como danças, cantos e crenças. Outras ações, como a destruição de ferramentas, a queimada das plantações ou a agressão aos senhores, também eram realizadas pelos escravizados africanos.

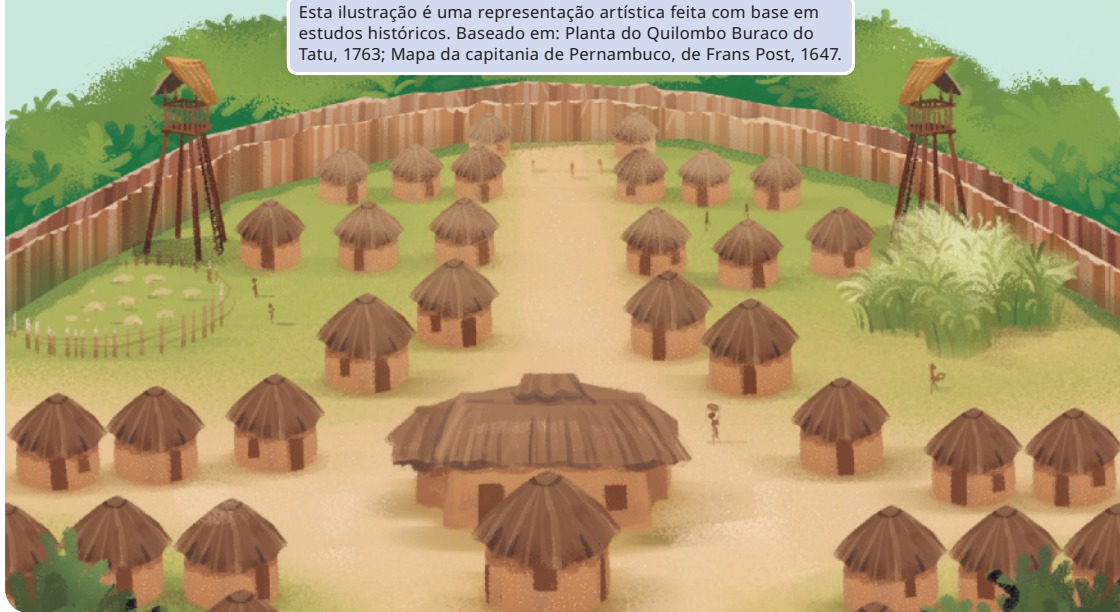
Os quilombos

As formas mais importantes de resistência, no entanto, eram a fuga e a formação de quilombos. Leia o texto a seguir.

Quilombo é a denominação para comunidades constituídas por escravos negros que resistiram ao regime escravocrata que vigorou no Brasil por mais de 300 anos e só foi abolido em 1888. Os quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos que incluíram as fugas de escravos para terras livres e geralmente isoladas. [...]

QUILOMBOLAS no Brasil. **Comissão Pró-Índio de São Paulo**. Disponível em: <https://cpisp.org.br/direitosquilombolas/observatorio-terras-quilombolas/quilombolas-brasil/>. Acesso em: 13 maio 2022.

Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em: Planta do Quilombo Buraco do Tatu, 1763; Mapa da capitania de Pernambuco, de Frans Post, 1647.



Os quilombolas

Os quilombolas, como eram chamados os moradores dos quilombos, viviam em liberdade. Para se alimentar, eles criavam animais, caçavam, pescavam e cultivavam lavouras. Como produziam além de suas necessidades, eles negociavam o excedente nos povoados vizinhos, obtendo em troca produtos, como sal, tecidos, armas e pólvora.

O trabalho era dividido entre os quilombolas: enquanto alguns trabalhavam na agricultura ou na criação de animais, outros dedicavam-se ao artesanato, à fabricação de farinha ou à metalurgia. Havia também aqueles que se dedicavam à proteção do quilombo, em razão da constante ameaça de ataques.



Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em: **Habitação de negros**, aquarela de J. M. Rugendas, século XIX.

ILUSTRAÇÃO: VANUSON ROCHA/ARQUIVO DA EDITORA

Agora, responda à questão a seguir.

1. Além das fugas e da formação de quilombos, quais eram as outras formas de resistência africana à dominação portuguesa?

Resposta nas **orientações ao professor**.

Resposta

1. A preservação de costumes, danças, cantos e crenças, bem como a destruição de ferramentas, a queimada das plantações e a agressão aos senhores também são formas de resistência à dominação dos exploradores europeus.

- Para complementar a atividade, apresente aos alunos o texto a seguir, que trata do Dia Nacional da Consciência Negra.

Preservar a memória é uma das formas de construir a história. É pela disputa dessa memória, dessa história, que nos últimos [...] anos se comemora, no dia 20 de novembro, o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Nessa data, em 1695, foi assassinado Zumbi, um dos últimos líderes do Quilombo dos Palmares, que se transformou em um grande ícone da resistência negra ao escravismo e da luta pela liberdade. Para o historiador Flávio Gomes, do Departamento de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a escolha do 20 de novembro foi muito mais do que uma simples oposição ao 13 de maio: “Os movimentos sociais escolheram essa data para mostrar o quanto o país está marcado por diferenças e discriminações raciais. Foi também uma luta pela visibilidade do problema. Isso não é pouca coisa, pois o tema do racismo sempre foi negado, dentro e fora do Brasil. Como se não existisse”.

[...]

Diferentemente do 20 de novembro, o 13 de maio perdeu força em nossa sociedade devido a memória histórica vencedora: a que atribuiu a abolição à atitude exclusiva da princesa Isabel, aparentemente paternalista e generosa Isabel, analisa o historiador Flávio Gomes. [...]

“É preciso entender que a desigualdade no Brasil tem cor, nome e história. Esse não é um problema dos negros no Brasil, mas sim um problema do Brasil, que é de negros, brancos e outros mais”, avalia Gomes.

DIAS, Susana. “Dia da Consciência Negra” retrata disputa pela memória histórica. **Com Ciência**, 10 nov. 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/negros/03.shtml>. Acesso em: 3 out. 2018.

- Para a realização das atividades **1**, **2** e **3**, retome a discussão sobre os povos indígenas e seu modo de vida, ressaltando as diferenças de concepções entre esses povos e os europeus. Quanto ao pau-brasil, destaque que ele era usado pelos europeus como uma mercadoria para fins lucrativos.

- Nas atividades **4** e **5**, enfatize com os alunos que os portugueses criaram um sistema administrativo para ocupar, produzir e tornar lucrativas as denominadas terras do “Novo Mundo”. As capitanias hereditárias e o Governo-geral fazem parte desse entendimento português.

- Na atividade **6**, explique aos alunos que a catequese dos povos entendidos como selvagens organizada pelos europeus fazia parte do projeto de colonização do “Novo Mundo”.

- Na atividade **7**, enfatize que o açúcar era um produto muito valorizado naquele contexto, por isso sua produção e comércio eram alvos de disputa entre europeus, como os portugueses e holandeses.

- Na atividade **8**, auxilie os alunos na interpretação da fonte histórica imagética. Comente sobre as embarcações, a vestimenta dos portugueses e a presença dos indígenas na costa, com sua vestimenta e armamentos próprios. Quanto à Carta de Caminha, explique que o autor tentou justificar ao rei que o investimento nas navegações tinha valido a pena. À Caminha foi dada a missão de relatar o que havia no território – principalmente se havia metais preciosos. Como esses metais não foram encontrados a princípio, Caminha citou a natureza e os indígenas.

Atividades

4. Resposta: Eram grandes lotes de terras que foram doados aos portugueses de posses. A pessoa que recebia uma capitania era chamada donatário. Cada donatário era responsável por promover a colonização e tornar produtivas as terras da capitania que lhe fora doada.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Cite o nome de alguns povos indígenas que aqui viviam antes da chegada dos portugueses. Resposta: Tupiniquim, Tremembé, Potiguara, Caeté, Tupinambá, Aimoré, Tamoio e Charrua.
2. Com que finalidade o pau-brasil era utilizado na Europa? Resposta: Para a extração de um pigmento para tingir tecidos, que tinha alto valor comercial.
3. Explique o que é escambo. Resposta: É um tipo de comércio baseado em trocas. Os europeus utilizaram-se desse sistema para obter a colaboração dos indígenas na exploração do pau-brasil.
4. O que eram as capitanias hereditárias? Como era chamada a pessoa que recebia uma capitania? Quais eram suas obrigações?
5. Quando foi implantado o Governo-geral? Quais eram os objetivos da Coroa portuguesa com essa medida? Resposta: Em 1549, com o objetivo de aumentar a presença e a ocupação portuguesa na Colônia.
6. Qual foi a participação dos jesuítas na colonização do Brasil? Respostas das atividades **6** e **7** nas orientações ao professor.
7. Quais motivos levaram os holandeses a invadir o Brasil? Por que eles preferiram invadir o Nordeste brasileiro?
8. Observe a imagem a seguir e responda às questões.



REPRODUÇÃO/MUSEU PAULISTA DA USP, SÃO PAULO, SP

Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500, de Oscar Pereira da Silva. Óleo sobre tela, 190 cm x 330 cm, 1922.

- a) Quem é o autor dessa obra? Qual é o título dela? Quanto tempo depois da chegada dos portugueses ela foi produzida?
- b) Faça uma descrição da tela, destacando as características da paisagem, das embarcações e dos trajés utilizados pelos portugueses e indígenas.

Respostas nas orientações ao professor.

210

Respostas

6. Para catequizar os povos nativos, os jesuítas organizaram missões em várias regiões do continente americano. Nessas missões, esses povos aprendiam a língua e os costumes portugueses, além de realizar vários trabalhos agrícolas e artesanais.

7. Os holandeses invadiram o Brasil no contexto de disputa política com a Espanha. Eles invadiram o Nordeste brasileiro porque naquela época a região era grande produtora de açúcar e esse produto era

muito valorizado na Europa.

8. a) Oscar Pereira da Silva. **Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500.** Ela foi produzida em 1922, ou seja, 422 anos depois do desembarque de Pedro Álvares Cabral nas terras do Brasil.

b) Espera-se que os alunos façam uma descrição dos detalhes da obra, comentando sobre a paisagem, as embarcações e as diferenças nos modos de representação dos europeus e dos indígenas.

- c) Releia o trecho da Carta de Caminha apresentado neste capítulo. Quais são as principais diferenças entre a descrição feita dos indígenas na carta e sua representação na tela? **Respostas nas orientações ao professor.**
- d) Explique por que um mesmo acontecimento histórico pode ser apresentado de maneiras diferentes.

9. Leia o texto a seguir sobre o modo de vida de alguns povos indígenas na época da invasão portuguesa. Depois, responda às questões.

[...] viviam em aldeias, praticando a agricultura, a caça, a pesca e a coleta [...]. Essas aldeias podiam mudar de lugar depois de alguns anos à medida que as comunidades necessitavam deslocar-se à procura de locais mais apropriados ao exercício das atividades que lhes garantiam a sobrevivência, áreas de solo mais rico ou regiões de maior abundância de caça, peixes ou frutas de acordo com as estações. Assim, populações indígenas tinham grande mobilidade e poucos bens, que deviam ser transportados de um lugar a outro.



MAXIMILIAN VON WIED/PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SP

Puris em suas florestas, de Maximilian von Wied. Gravura, 1821.

211

BNCC

- A leitura e a interpretação do texto da atividade 9 favorecem aos alunos conhecer sobre o modo de vida dos indígenas na época em que os portugueses aqui chegaram. Essa abordagem propicia que eles desenvolvam a **competência específica de Ciências Humanas 1**, pois promove o reconhecimento de histórias, culturas e saberes variados, trabalhando a pluralidade.

- Na atividade 9, os alunos poderão desenvolver sua capacidade de **argumentação**, principalmente no item f. Oriente-os a fundamentar seus argumentos em dados e aspectos citados no texto da atividade ou nos conhecimentos construídos ao longo do capítulo.

Respostas

8. c) Na Carta, Caminha afirma que cerca de sete ou oito indígenas estavam na praia e que os outros foram chegando ali conforme o batel se aproximava. Na pintura, no entanto, existem mais do que oito nativos na beira da praia. Além disso, Caminha afirma que apenas uma pessoa foi enviada à terra; na imagem, cerca de oito portugueses estão chegando à terra firme, incluindo o comandante-mor. De acordo com o relato de Caminha, os indígenas “estavam nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas”. O pintor, por sua vez, representou-os usando uma espécie de tanga.

d) Os acontecimentos históricos são construídos com base na perspectiva de quem os

narra. Assim, um mesmo acontecimento histórico pode ser apresentado de diferentes maneiras de acordo com os objetivos e as intenções do autor. No caso da pintura, o artista se preocupou em mostrar esse encontro de maneira pacífica, sugerindo a submissão dos indígenas ante os portugueses (cena em que os indígenas ajoelhados beijam a mão do comandante-mor). Caminha, por sua vez, pretendia relatar ao rei de Portugal como era a terra encontrada e as pessoas que nela viviam.

Respostas

9. a) Eles mudavam suas aldeias de lugar à medida que necessitavam se deslocar à procura de locais mais apropriados ao exercício das atividades que lhes garantiam a sobrevivência.

b) Mandioca, milho, feijão, batata-doce, cará, abacaxi, abóbora, algodão e tabaco.

c) Armas e enfeites.

d) Os homens indígenas caçavam, pescavam, cortavam lenha, construíam canoas e cabanas, limpavam o terreno para o plantio da lavoura e combatiam invasores e guerreiros rivais. As mulheres plantavam, colhiam, preparavam o alimento, fiavam, teciam, faziam cestos e potes de barro, coletavam frutos, raízes e insetos comestíveis e cuidavam da casa e das crianças.

e) Observando os adultos.

f) Resposta pessoal. Os indígenas não faziam grandes estoques de alimentos porque contavam tanto com a produção diária para sobreviver como com os alimentos disponíveis na natureza e, ainda, não precisavam, naquele modo de vida, trocar ou comercializar o excedente. Além disso, por mudarem de tempos em tempos o local da aldeia, era melhor que não tivessem muito o que levar.

[Eles] cultivavam basicamente a mandioca, mas também podiam plantar milho [...], feijão, batata-doce. Alguns plantavam cará, abacaxi, abóbora, além de algodão e tabaco. Consumiam praticamente tudo o que produziam e nunca formavam grandes estoques. O objetivo de seu trabalho não era a acumulação de bens.

[...]

A divisão das tarefas na sociedade indígena determinava que além de caçar, pescar, cortar lenha e combater, os homens construíssem canoas e cabanas e limpassem o terreno para o plantio da lavoura. As mulheres plantavam, colhiam, preparavam o alimento, fiavam, teciam, faziam cestos e potes de barro e coletavam frutos, raízes e insetos comestíveis, cuidavam da casa e das crianças. [...] As crianças participavam das atividades produtivas conforme sua capacidade física e aprendiam suas tarefas observando os adultos.

[...]

MESGRAVIS, Laima; PINSKY, Carla Bassanezi. **O Brasil que os europeus encontraram:** a natureza, os índios, os homens brancos. São Paulo: Contexto, 2000. p. 38-43. (Repensando a História).



MAXIMILIAN VON WIED/PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SP

↑ **Vista das cabanas do Morro d'Arara**, de príncipe Maximilian von Wied. Gravura, 1822.

- Por que alguns povos indígenas frequentemente mudavam suas aldeias de lugar?
- Quais eram os principais produtos que eles cultivavam?
- Que objetos eram considerados propriedade pessoal entre os povos indígenas?
- Quais eram as tarefas dos homens? Quais eram as tarefas das mulheres?
- Como as crianças aprendiam as tarefas cotidianas?
- Em sua opinião, por que os povos indígenas não faziam grandes estoques de alimentos?

Respostas nas **orientações ao professor**.

10. Leia o texto a seguir e responda às questões.

O dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, foi instituído oficialmente pelo governo federal em 1995, no contexto das comemorações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Esse dia é síntese ao mesmo tempo de reflexão e ação, traduzidas como luta e reafirmação permanente de cidadania. A data refere-se à morte de um dos principais líderes negros que resistiu à escravidão [...], ocorrida, ao que se sabe, por volta de 1665. Zumbi liderou um grupo de escravos fugidos do cativoiro que deram origem à mais conhecida das comunidades a se levantar contra a escravidão, o quilombo dos Palmares.

Apesar de enfrentar durante séculos o silêncio sistemático imposto por aqueles que buscaram esvaziar as lutas dos africanos cativos e seus descendentes, a memória de Zumbi dos Palmares permaneceu viva e cultivada por gerações que se recusaram a calar diante do racismo e discriminação travestidos de 'democracia racial'. As lutas da população afrodescendente tornaram possível a inclusão do Dia da Consciência Negra como data cívica nacional incorporada ao calendário escolar.

O Dia da Consciência Negra não serve apenas para ações comemorativas laudatórias de fundo mítico. O dia 20 de novembro busca promover ações afirmativas de valorização da população afrodescendente brasileira, mantendo luz sobre nosso passado escravista e criando formas de construir ações de combate ao seu legado funesto.



Imagem de Zumbi dos Palmares decora Festa de Cultura Afro em homenagem ao Dia da Consciência Negra, em escola do Quilombo de Sobara, em Araruama (RJ), 2015.

- A atividade **10** busca ampliar com os alunos as discussões sobre a importância do Dia Nacional da Consciência Negra, levando-os a reconhecer a data como uma forma de luta e resistência da população afrodescendente e também de combate ao racismo. Espera-se que eles reflitam sobre o tema e que exponham suas opiniões, apresentando argumentos e utilizando, assim, a **competência geral 7**.

- A atividade **10** permite explorar a **leitura inferencial** com a turma. Nesse sentido, os alunos podem relacionar a discussão do texto com seu cotidiano.

• A atividade **11** explora com a turma o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, ao incentivar o estudo e a compreensão das comunidades quilombolas do Brasil.

• Para a realização da atividade **11**, se possível, leve os alunos para a sala de informática da escola para que possam realizar a pesquisa. Incentive a **cooperação** entre os membros do grupo, de modo que todos possam contribuir ativamente com o trabalho. Uma sugestão interessante é utilizar a forma de **seminário** como apresentação dos painéis. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

[...] **10. b) Resposta:** Porque é uma data que lembra a morte de Zumbi dos Palmares e busca promover, principalmente, ações de valorização da população afrodescendente e suas histórias e culturas.

Portanto, é igualmente um momento para potencializar as estratégias de ações afirmativas que permitam à população afrodescendente e, por extensão, ao conjunto da população brasileira marginalizada, reafirmar sua presença social, sua cidadania. [...]

OLIVEIRA, Marco Antonio de. 20 de novembro (1995) Dia da Consciência Negra. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 271-274.

a) Em que data se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra?

Resposta: No dia 20 de novembro.

b) Por que essa data comemorativa é importante?

c) Você já viu ou participou de alguma manifestação no Dia da Consciência Negra? Qual? Escreva um pequeno texto contando como foi.

- 11.** Agora que você já estudou as mais importantes formas de resistência à escravidão utilizadas no Brasil pelos africanos e seus descendentes, entre elas a fuga e a formação de quilombos, vamos fazer uma pesquisa sobre esse tema na atualidade. Para isso, reúna-se em grupo com alunos de sua turma e, sob a orientação do professor, pesquise se, em seu município ou estado, existem comunidades remanescentes de quilombos. Essas comunidades existem em praticamente todas as regiões do nosso país, muitas delas com seus direitos já reconhecidos, mas também há várias que ainda lutam, principalmente, para ter seus territórios demarcados. Em sua pesquisa, procure informações em livros, jornais, revistas e na internet. Depois de finalizada a pesquisa, organize o material encontrado, como fotografias, reportagens, artigos, entre outros, e monte um painel com as informações obtidas.

CADU DE CASTRO/PULSAR IMAGENS



Resposta: Oriente os alunos a pesquisar sobre a comunidade quilombola mais próxima de seu município. Aproveite essa pesquisa para instigar os alunos a entender, respeitar e valorizar essas comunidades e para esclarecer a importância da demarcação de terras a essa população.

◀ Menina dançando carimbó ao redor de fogueira na comunidade quilombola de Mangabeira, em Mocajuba (PA), 2022.

214

10. c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos componham um texto contando suas experiências.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em grupos com três ou quatro colegas de turma. Nesta atividade, vocês construirão uma tabela comparativa das colonizações espanhola e portuguesa na América.

Para isso, reproduzam a tabela a seguir em uma folha de papel sulfite ou cartolina.

Colonização europeia na América		
Item	Colonização espanhola	Colonização portuguesa
Localização das colônias		
Contato com os povos nativos		
Divisões territorial e administrativa		
Economia		
Sociedade		
Exploração do trabalho		

Em seguida, preencham a tabela com as informações relacionadas a cada item. Utilizem tópicos e frases curtas para manter a objetividade e a clareza da tabela.

Apresentem a tabela comparativa para a turma, apontando as principais diferenças entre a colonização espanhola e a colonização portuguesa das Américas.

Dica! Para melhor organizar o trabalho, dividam as funções entre os integrantes do grupo, de acordo com a sugestão: um redator, encarregado de escrever as informações na tabela; pesquisadores, encarregados de encontrar as informações no livro didático e em outros materiais, e um relator, encarregado da apresentação da tabela para a turma.

- Antes de iniciar esta seção, oriente a turma quanto ao preenchimento da tabela. Devem ser priorizados tópicos e frases curtas. No item "Localização das colônias", incentive o emprego de conceitos geográficos para descrever a ocupação territorial sem remeter aos nomes dos países atuais da América. No item "Sociedade", reforce que os alunos devem indicar os principais grupos sociais que se formaram no contexto de cada colonização, além de suas especificidades. Após a apresentação das tabelas pelos grupos, chame a atenção para as diferenças e semelhanças entre as colonizações espanhola e portuguesa na América.

Objetivos do capítulo

- Compreender os impactos do fim da União Ibérica para o Brasil Colônia.
- Analisar os interesses da Coroa portuguesa com as bandeiras de prospecção, discutindo a representação dos bandeirantes ao longo do tempo.
- Problematizar os monumentos históricos e a questão da memória.
- Contextualizar as relações, tensões, disputas e conflitos nas regiões mineradoras do Brasil Colônia.
- Analisar as formas de abastecimento das regiões mineradoras, incluindo o papel dos tropeiros e monçoeiros.
- Reconhecer a diversidade presente na composição da população que habitava a Colônia portuguesa.
- Conhecer características do estilo Barroco no Brasil e alguns de seus representantes.

Justificativas

Os conteúdos trabalhados ao longo do capítulo exploram diversos aspectos da sociedade colonial brasileira, incluindo a ocupação territorial do interior do país e o deslocamento de populações, contemplando as habilidades **EF07HI09** e **EF07HI12**. Também abordam o desenvolvimento da atividade mineradora e suas consequências econômicas, políticas e sociais, favorecendo o trabalho com a habilidade **EF07HI08**.

Além disso, o capítulo apresenta propostas de análises de fontes documentais e cartográficas que auxiliem na compreensão da delimitação de fronteiras no período Colonial e nas representações históricas idealizadas sobre a figura do bandeirante, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades **EF07HI10** e **EF07HI11**.

CAPÍTULO

8

A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa



JOÃO PRUDENTEPULSAR IMÁGENS

A.

Altar-mor da Igreja Matriz Nossa Senhora de Nazaré, no distrito de Cachoeira do Campo, em Ouro Preto (MG), 2021.

216

A partir do século XVIII, a colonização portuguesa avançou em direção ao interior do Brasil, ultrapassando os limites do Tratado de Tordesilhas. Neste capítulo, estudaremos como esse processo aconteceu e também as consequências da expansão das fronteiras da Colônia.

- As imagens destas páginas permitem abordar o contexto colonial de formação do território brasileiro. Explore-as com os alunos de modo a introduzi-los aos assuntos que serão abordados no capítulo e despertar o interesse deles para temas relacionados à história do Brasil.



B.

Utensílios usados por tropeiros nos séculos XVIII e XIX, localizados no Museu do Tropeiro, distrito Ipoema, em Itabira (MG), 2021.



C.

Um mineiro, ou nativo do distrito de Minas no Brasil e Um escravo indo para o mercado, desenhos atribuídos a Henry Chamberlain, c. 1819.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Antes de iniciar o estudo deste capítulo, analise atentamente as imagens. Depois, responda às questões em seu caderno.

1. Que aspectos do Barroco mineiro podem ser percebidos por meio da análise da fonte **A**? Faça uma pesquisa sobre outras obras desse estilo artístico, assim como seus principais artistas.
2. Por meio da análise dos objetos utilizados pelos tropeiros, mostrados na fonte **B**, o que é possível saber sobre a atividade profissional deles? Faça uma pesquisa para saber qual é a relação dos tropeiros com a História do Brasil nos séculos XVIII e XIX.
3. Quais aspectos da sociedade mineira a fonte **C** representa? Pesquise sobre os trabalhos realizados pelas pessoas escravizadas no Brasil, nos séculos XVIII e XIX.

Anote os resultados da sua pesquisa e compartilhe com os colegas.

217

Respostas

1. Resposta pessoal. Por meio das pesquisas, espera-se que os alunos apontem aspectos como o excesso de ornamentos, os usos do contraste claro-escuro e da profundidade, a ornamentação em ouro e o uso de relevos.
2. Os alunos devem ser capazes de relacionar os tropeiros aos movimentos de interiorização no Brasil e, também, sua relevância para a economia na Colônia, uma vez que eles eram os responsáveis pela distribuição de produtos em várias regiões do Brasil.

3. Espera-se que os alunos apresentem a diversidade de trabalhos realizados pelas pessoas escravizadas, podendo ser citadas atuações no meio rural, como agricultura, transporte de produtos, pecuária; na mineração, sendo responsáveis pela abertura de minas, extração e garimpo; ou em regiões urbanas, onde eram, geralmente, responsáveis por atividades de comércio. Também podem ser citadas as atividades realizadas em trabalhos domésticos, como limpeza, cuidados com crianças e preparo de alimentação, ou atividades públicas, como a construção de edifícios.

- Antes de iniciar as atividades, analise as imagens em conjunto com a turma. Na imagem **A**, destaque o uso do ouro e da riqueza de detalhes em alto e baixo relevo na ornamentação do altar. Já na imagem **B**, comente sobre os usos dos objetos apresentados: a bruaca, bolsa confeccionada geralmente em couro e utilizada para armazenar produtos ou alimentos; a máquina de costura portátil, usada para pequenos reparos; a esteira, usada para amarrar os fardos; e os sinos e berrantes, que comunicavam a passagem dos tropeiros. Na imagem **C**, resalte como é possível identificar as diferenças vivenciadas pelas pessoas representadas. Enquanto o membro da sociedade mineira usa vestimentas requintadas, chapéu e se desloca a cavalo, a pessoa escravizada está descalça, com vestimentas precárias e carregando um balaios pesado sobre a cabeça.

- Para a realização das pesquisas, enfatize para a turma a importância de buscar informações em fontes confiáveis, como livros especializados, sites educacionais ou de especialistas no assunto, instituições de pesquisa ou de referência sobre o tema, e de citar as referências usadas. Após as apresentações das pesquisas, promova uma roda de conversa para verificar quais foram as dificuldades encontradas pela turma na realização da pesquisa e as dúvidas que surgiram a partir das informações encontradas. Esta proposta envolve a estratégia **sala de aula invertida**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

• Para contextualizar a situação de Portugal no século XVII, comente com os alunos que esse foi um período bastante conturbado para a Europa Moderna, caracterizado por crises econômicas, políticas e sociais e pelo fortalecimento do Absolutismo. Caso julgue conveniente, complemente a discussão com as informações a seguir.

[...]

Segundo Dores Costa, a Restauração foi um golpe palaciano executado por alguns nobres. A iniciativa do rompimento de Portugal com a monarquia hispânica se buscou justificar via retirar do trono uma linhagem usurpadora, no caso a de d. Felipe II, e instaurar uma legítima, no caso a de d. Catarina, duquesa de Bragança. [...]

O golpe palaciano do 1 de dezembro de 1640 se deu quando um grupo de nobres, apoiados por alguns plebeus, entraram dando vivas a d. João IV no Paço Real em Lisboa, onde residia a vice-rainha de Portugal, d. Margarida de Savóia, duquesa viúva de Mântua, e prenderam-na. O secretário de Estado, Miguel de Vasconcelos, escondeu-se da turba ensandecida em um armário, mas foi encontrado com relativa facilidade, crivado de balas e defenestrado. O duque de Bragança d. João II foi aclamado rei em Lisboa aos 15 de dezembro de 1640 e passou a reinar com o nome de d. João IV.

[...]

NEVES, Lucas Lixa Victor. Um relato sobre a Restauração de 1640 no Rio de Janeiro: a importância da demonstração de lealdade à causa de d. João IV. **Revista Faces de Clio**, Juiz de Fora, v. 6, n. 11, jan./jun. 2020. p. 15, 17. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/view/29639/20778>. Acesso em: 16 jul. 2022.



O fim da União Ibérica

A União Ibérica, como vimos, foi a unidade política das Coroas espanhola e portuguesa. Durante sua vigência, que durou 60 anos, Portugal foi governado pelos reis espanhóis.

Em 1640, D. João IV assumiu o trono português e pôs fim à dominação espanhola em Portugal, dando início à dinastia de Bragança. Esse episódio, conhecido como **Restauração**, originou uma série de conflitos entre os reinos de Portugal e Espanha, que se estenderam até 1668.



JOHANNES DER VIERTES/BIBLIOTECA MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO, SP

◀ Os atos do rei João IV de Portugal, de Johannes der Viertes. Gravura, 1650. Essa imagem representa a coroação de D. João IV, em 1640.

Na época em que recuperou sua autonomia política, Portugal encontrava-se em difícil situação econômica. Havia perdido grande parte de suas possessões no Oriente e também na África. Além disso, a frota naval portuguesa estava em péssimas condições por causa da falta de manutenção e do **confisco** de embarcações por parte dos espanhóis.

Para agravar a situação de Portugal, o nordeste brasileiro, que era a principal região produtora de açúcar na Colônia, continuava sob domínio holandês.

Retomando o controle da Colônia

Para melhorar a administração da Colônia, em 1642 o governo português criou o **Conselho Ultramarino**. Esse conselho fazia parte de uma política de renovação administrativa do reino português. Sua principal função era manter a Coroa informada dos assuntos relativos às suas colônias, como a cobrança de impostos, a manutenção das fortificações e as condições de povoamento.

Confisco: apreensão forçada de algo pertencente a outra pessoa ou país.

As companhias de comércio

Para reforçar o controle sobre o comércio e limitar a participação de estrangeiros nos negócios da Colônia, a Coroa portuguesa criou as **companhias de comércio**.

Essas associações de comerciantes controlavam a venda dos produtos consumidos pelos colonos, garantiam o fornecimento de escravizados, mantinham uma frota armada para proteger os navios e financiavam o transporte do açúcar para a Europa.

As companhias de comércio, no entanto, não funcionaram como a Coroa portuguesa esperava. Em muitos casos, elas não cumpriram suas funções e, em outros, estabeleceram preços abusivos para os produtos, provocando insatisfação entre os colonos e a eclosão de revoltas.

A expulsão dos holandeses

Nesse contexto, os grandes proprietários de engenho de Pernambuco estavam insatisfeitos com a queda das exportações do açúcar e com o aumento de suas dívidas com a Companhia das Índias Ocidentais, associação de comerciantes que pertencia aos holandeses.

O governo de Portugal, que também tinha interesse em retomar o controle do nordeste do Brasil, apoiou os luso-brasileiros nas batalhas contra os holandeses, que foram expulsos do Brasil em 1654.

REPRODUÇÃO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ



◀ Batalha dos Guararapes, confronto entre luso-brasileiros e holandeses em Pernambuco, por volta de 1650. Pintura atribuída a João de Deus Sepúlveda, século XVIII.

219

- Antes de iniciar a abordagem sobre a expulsão dos holandeses do território brasileiro, converse com a turma sobre a presença deles no Nordeste no início do século XVII, a fim de **avaliar a aprendizagem** dos alunos sobre o tema em questão, trabalhado no capítulo 7.

- Sobre a presença holandesa em Pernambuco, compartilhe as informações a seguir em sala de aula.

[...] Os holandeses não estavam dispostos a ceder, embora o Brasil estivesse começando a dar prejuízo. E, para a Holanda, o Brasil era nada mais, nada menos, que um negócio da Companhia das Índias Ocidentais, a WIC. Na verdade, o comércio exportador do Brasil para a Holanda atingiu seu auge justamente em 1642. A exportação de açúcar branco, por exemplo, que passava das 14 mil caixas, em 1641, caiu para menos de 11 mil, em 1643, e não passou de cerca de 8 mil, em 1644. Cairia ainda mais, de forma vertiginosa, nos anos seguintes. O tráfico de escravos africanos, por outro lado, caminhava para o pico: cerca de 2 mil africanos foram vendidos no Brasil, em 1642; 4 mil, em 1643; 5 mil e tantos, em 1644.

O quadro estrutural da crise estava dado: diminuição das exportações de açúcar, entre 1641 e 1644, e aumento do tráfico de escravos no mesmo período. Diminuição dos lucros da WIC, de um lado; aumento das dívidas dos produtores de açúcar, de outro. [...]

VAINFAS, Ronaldo. Guerra declarada e paz fingida na Restauração Portuguesa. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, 2009, p. 91-92. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/HKk93WFmqCWY5g6qBMTssFj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2022.

• O tema abordado nesta página contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI12**, ao permitir que os alunos conheçam aspectos da distribuição territorial da população brasileira no período Colonial, com ênfase na composição do sudeste brasileiro. Ao abordar o tema com a turma, chame a atenção dos alunos para os diferentes grupos sociais (jesuítas, fazendeiros, bandeirantes etc.) e étnicos (colonos europeus e povos indígenas) que habitavam essa região e para a dinâmica social entre eles.

• Esse tema possibilita ainda o trabalho com a **competência específica de História 5**, ao apresentar as bandeiras como expedições que permitiram explorar o interior do território brasileiro para além das fronteiras estabelecidas no Tratado de Tordesilhas. Ao tratar do assunto com os alunos, promova uma reflexão sobre a migração forçada à qual as populações nativas foram submetidas para escapar das expedições de preação promovidas pelos bandeirantes.

• Comente com os alunos que embora a Coroa portuguesa proibisse por lei a escravização dos indígenas, ela era permitida nos casos da chamada “guerra justa”, movida principalmente contra grupos que resistiam à ocupação portuguesa no território.

[...]

A mobilização de grupos de índios guerreiros com a finalidade de escravizar inimigos para servir os colonos não constava como original nas relações luso-indígenas, mas, no caso da São Paulo seiscentista, passou a adquirir características e proporções nitidamente novas. Entretanto, antes das expedições de grande porte contra os Guarani, os portugueses procuravam lidar com intermediários indígenas na sua busca de cativos. Tal como no século XVI, as relações de



O bandeirantismo

A capitania de São Vicente não se desenvolveu como exportadora de açúcar, como ocorreu com Pernambuco. O insucesso da empresa açucareira no litoral da capitania de São Vicente fez com que muitos colonos subissem a Serra do Mar para se estabelecerem como agricultores no Planalto de Piratininga, na região onde os jesuítas haviam fundado a vila de São Paulo.

Nesse novo local, os colonos paulistas passaram a cultivar trigo, algodão e mandioca e também dedicaram-se à criação de gado tanto para sua subsistência quanto para abastecer as cidades do litoral, principalmente Santos e São Vicente.

Os colonos da vila de São Paulo organizaram expedições que percorreram o interior do território brasileiro em busca de indígenas para escravizar, assim como para encontrar minerais preciosos. Essas expedições foram denominadas **bandeiras**, e seus membros ficaram conhecidos como **bandeirantes**.

As bandeiras de preação

As bandeiras que tinham como objetivo capturar indígenas eram chamadas bandeiras de preação, cujo número de participantes chegava a centenas de homens. A princípio, os bandeirantes fizeram alianças com aldeias envolvidas em conflitos com grupos de indígenas rivais, comprando prisioneiros de guerra e os escravizando. Depois, passaram a atacar aldeias, mesmo as antigas aliadas. A atuação das bandeiras despovoou extensas áreas ao redor de São Paulo, onde, mais tarde, foram formadas vilas de colonos, como Sorocaba e Itu.



↑ **Vista da Vila de Itu**, de Jean-Baptiste Debret. Aquarela, 1827.

220

troca e as alianças continuavam a desempenhar um papel central nas estratégias dos colonos que procuravam movimentar cativos para a esfera europeia. [...]

À medida que crescia a demanda por escravos, a violência tornava-se um instrumento cada vez mais importante na aquisição de cativos no sertão. Como no exemplo dos Kayapó meridionais, as relações de

aliança e troca, mesmo fortalecidas pelos laços de parentesco entre colonizadores e índios, esfacelavam-se a ponto de reduzir os próprios aliados a cativos. [...]

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia da Letras, 1994. p. 62, 65-66.

As bandeiras de prospecção

Para atender à solicitação da Coroa portuguesa, os bandeirantes passaram a organizar outro tipo de expedição, chamada bandeiras de prospecção. Elas eram formadas por pequenos grupos de até cinquenta pessoas, que percorriam o interior do território à procura, principalmente, de minas de ouro e de pedras preciosas.

Em 1693, os bandeirantes paulistas encontraram as primeiras minas de ouro, em uma região próxima à atual cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais. Nos anos seguintes, várias outras minas foram encontradas nessa região.

Novas descobertas

Em 1718, foram encontradas novas minas de ouro no atual Mato Grosso e, em 1725, no atual estado de Goiás. Por volta de 1729, foram descobertas jazidas de diamantes em Serro Frio, atual Minas Gerais. Próximo às **lavras**, desenvolveu-se o Arraial do Tijuco, que deu origem à cidade de Diamantina.

Observe no mapa as principais regiões mineradoras no Brasil durante o século XVIII.

Lavra: terreno de mineração.



Fonte: ARRUDA, José Jobson. **Atlas histórico básico**. São Paulo: Ática, 2002. p. 41.

Atividades

Respostas nas **orientações ao professor**.

1. Qual é o nome atual de cada uma das vilas e cidades mostradas no mapa? Caso não saiba, faça uma pesquisa para descobrir.
2. Em quais estados da atualidade se encontram as vilas e cidades mostradas no mapa?

221

Respostas

1. Cuiabá, Sabará e São João del Rei mantiveram seus nomes até a atualidade. Já as demais cidades são denominadas atualmente como Goiás, antiga Vila Boa; Congonhas, antiga Congonhas do Campo; Ouro Preto, antiga Vila Rica; e Mariana, antiga Ribeirão do Carmo.

2. Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais.

- As expedições bandeirantes permitiram que a Coroa portuguesa tomasse conhecimento das regiões interioranas do território, localizadas além dos limites do Tratado de Tordesilhas. Posteriormente, muitas dessas regiões foram colonizadas, ampliando consideravelmente os domínios dos portugueses na América.

- Ao explorar o mapa com a turma, comente que a descoberta de minas de ouro e de diamantes causou uma série de transformações na Colônia. O grande deslocamento de pessoas para a região das minas culminou na ocupação do território e na formação de vilas e cidades no interior. Entre as cidades fundadas nessa época estão Ouro Preto, Diamantina e Tiradentes, em Minas Gerais, e Pirenópolis, Corumbá e Jaraguá, em Goiás.

- As atividades 1 e 2 favorecem discussões sobre mudanças e permanências no território ao longo do tempo, ao estabelecer paralelos entre as configurações geográficas do século XVIII e as atuais.

• Esta seção promove uma discussão sobre as representações dos bandeirantes, problematizando o lugar de heróis nacionais construído pela historiografia ao longo do tempo, favorecendo o trabalho com a **competência específica de História 6**.

• Ao explorar a temática, comente com os alunos sobre como as diferentes representações dos bandeirantes, muitas vezes, fazem parte da construção de uma imagem histórica idealizada – que nem sempre corresponde à realidade – buscando sustentar determinado discurso sobre o passado. O caso da figura do bandeirante, muitas vezes descrito como um herói desbravador do interior, é um exemplo de como uma narrativa histórica privilegiada pode apagar e silenciar outras narrativas possíveis. Exemplifique a partir do desconhecimento a respeito das narrativas das diversas populações nativas que foram dizimadas e expulsas de seus territórios, e do papel de outros grupos (trabalhadores, mulheres, pessoas escravizadas etc.) nesse processo.

• Caso julgue pertinente, compartilhe as informações a seguir em sala de aula e estabeleça uma relação com a escrita da História, questionando os alunos, por exemplo, sobre como e por que as interpretações sobre o passado podem se alterar ao longo do tempo. Eles podem comentar que a forma como são estudados acontecimentos e personagens do passado pode ser alterada devido ao surgimento de novas fontes e de novas abordagens. O objetivo é fazer com que os alunos problematizem os procedimentos relacionados à construção do conhecimento histórico.

História em debate

As representações sobre os bandeirantes

A figura dos bandeirantes paulistas, descritos como heróis desbravadores do interior do território do Brasil, foi construída pela historiografia entre o final do século XIX e o início do século XX.

Leia o texto a seguir.

[...] O bandeirantismo e os bandeirantes figuram entre os grandes mitos da historiografia brasileira, sobretudo a produzida em São Paulo [...] no século XIX e início do XX. O viajante francês Saint-Hilaire, que esteve no Brasil entre 1816 e 1822, encantou-se com as conquistas dos paulistas e escreveu sobre os longos percursos das bandeiras e a expansão territorial, considerando-os como pertencentes a uma “raça de gigantes”. Essa expressão tornou-se célebre ponto de referência para a criação do herói bandeirante. Taunay e Alfredo [Ellis] Jr., historiadores do início do século XX, consideraram os bandeirantes como responsáveis pela atual dimensão territorial do Brasil. Oliveira Viana também forneceu elementos para a construção do mito dos bandeirantes, descrevendo-os como homens instruídos e acostumados ao luxo. [...]

VAINFAS, Ronaldo (dir.). **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 64.

Página do livro **O bandeirismo paulista e o recuo do meridiano**, de Alfredo Ellis Jr., publicado no início do século XX.



Capa do livro **História das bandeiras paulistas**, de Affonso d'Escragnole Taunay, publicado no início do século XX.



222

[...] Mas vamos voltar um pouco no tempo: os bandeirantes eram homens que trabalhavam na região Sudeste com a exploração de minérios, escravização de indígenas e captura de escravos fugitivos no século 17. Não eram, contudo, conhecidos como “bandeirantes” durante a época em que atuaram. A historiadora Iris Kantor, professora de historiografia colonial na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), reforça que o

termo foi cunhado por historiadores contemporâneos, como Affonso Taunay, que dirigiu o Museu Paulista a partir de 1917. Até então, eram conhecidos apenas como “paulistas” ou sertanistas. [...]

ESTÁTUA de Borba Gato: entenda porque manifestantes a incendiaram. **O Tempo**, 24 jul. 2021. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/estatua-de-borba-gato-entenda-porque-manifestantes-a-incendiaram-1.2517456>. Acesso em: 17 jul. 2022.

A concepção heroica dos bandeirantes paulistas, descritos como desbravadores, no entanto, foi contestada por outros estudiosos. Leia o texto a seguir.

[...] Foi Capistrano de Abreu, no entanto, quem inaugurou uma vertente historiográfica dedicada a contestar a figura heroica do bandeirante. A partir da documentação jesuítica, destacou o emprego da violência, a destruição das reduções religiosas e a escravidão indiscriminada dos índios. [Vianna] Moog seguiu a mesma trilha, relacionando a ação bandeirante com as práticas predatórias que se perpetuam na história do Brasil, a falta de interesses coletivos, a busca de fortuna rápida e a instabilidade social.

Alcântara Machado, em 1929, foi o autor que inovou muito no estudo dos bandeirantes. Relativizou o mito dos bandeirantes, sem negá-lo de todo, e foi pioneiro, entre nossos historiadores, no uso de inventários e testamentos como fonte histórica. Constatou que os bandeirantes não eram nobres nem ricos mercadores, como defendia Oliveira Viana, senão modestos lavradores, pequenos mercadores e aventureiros rústicos. Mostrou que se dedicavam à agricultura de subsistência e à captura de índios pelo interior. Nesse estudo pioneiro, debruçou-se sobre o cotidiano da sociedade paulista para contestar a historiografia tradicional, destinada a erguer o mito dos bandeirantes. [...]

VAINFAS, Ronaldo (dir.). **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 64-65.



Capa do livro **Vida e morte do bandeirante**, de Alcântara Machado, publicado pela primeira vez em 1929. Edição de 1943.

Agora, responda às questões. **Respostas nas orientações ao professor.**

1. Quais historiadores contribuíram para a criação do mito do herói bandeirante? Quais argumentos eles utilizaram para transformar os bandeirantes em heróis?
2. Qual é a visão de Capistrano de Abreu sobre os bandeirantes?
3. Como Alcântara Machado definiu os bandeirantes? Quais fontes históricas ele usou para estudar os bandeirantes?

- As atividades **1**, **2** e **3** podem ser utilizadas para avaliar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo do texto apresentado. Utilize as questões para discutir em sala de aula as visões conflitantes sobre a figura dos bandeirantes, destacando como as considerações dos historiadores variavam de acordo com suas fontes e formas de análise.

Respostas

1. Taunay e Alfredo Ellis Jr. Eles consideraram os bandeirantes responsáveis pela atual dimensão territorial do Brasil. Oliveira Viana, por sua vez, descreveu-os como homens instruídos e acostumados ao luxo.
2. Capistrano de Abreu via os bandeirantes como pessoas que empregaram a violência, destruíram missões religiosas e escravizaram indígenas indiscriminadamente.
3. Alcântara Machado definiu os bandeirantes como modestos lavradores, pequenos mercadores e aventureiros rústicos. Para estudar os bandeirantes, Alcântara Machado utilizou inventários e testamentos como fontes históricas.

- As atividades **1** a **3** buscam promover uma articulação entre o conteúdo estudado e acontecimentos atuais que problematizam o lugar dos bandeirantes na História. No caso da atividade **3**, incentive os alunos a expor suas opiniões de forma **argumentativa** de modo que embasem suas justificativas nas discussões feitas em sala de aula.

Respostas

1. A historiadora afirma que a falta de representatividade negra e indígena é resultado de uma história que não inclui grupos marginalizados.
2. Os que se opõem ao incêndio afirmam se tratar de um ato de vandalismo, enquanto os que são a favor destacam se tratar de um ato de protesto.
3. Resposta pessoal. Destaque que nessa discussão promove-se o trabalho com a **pluralidade de ideias**, visto que diversos pontos de vista são possíveis.



Monumentos e contestação da memória

Em 2021, um grupo de pessoas incendiou uma enorme estátua do bandeirante Borba Gato, localizada na cidade de São Paulo. Esse ato gerou muitas discussões no Brasil. Alguns consideraram que esse foi um ato de vandalismo e que o passado não será mudado queimando os monumentos. Outros, no entanto, consideraram que o ato foi um protesto pelo fato de os bandeirantes terem sido responsáveis pelo assassinato e pela escravização de muitos indígenas e negros.

Assim como a estátua de Borba Gato, outros monumentos da cidade de São Paulo têm sido alvo de protestos em razão de representarem a memória de violência dos períodos Colonial e Imperial do Brasil. Entre esses monumentos estão estátuas de outros bandeirantes, de Pedro Álvares Cabral e do imperador D. Pedro I.

Leia a reportagem a seguir.

[...]

O mapeamento do Instituto Pólis enumera 367 monumentos – deste total, 137 fazem alusão a homens brancos e 18, a mulheres. A representatividade negra e indígena é ainda menor: são quatro homens negros e apenas uma mulher; e os quatro monumentos indígenas são de figura masculina.

Para Lilia Schwarcz, esse é o resultado da própria história brasileira, que não é inclusiva. “Deixa de lado outros povos: população negra, indígena, ribeirinha, quilombola e as mulheres. Isso passa para a política pública de patrimônio que aparece nos monumentos, nos nomes de ruas e avenidas”, diz.

[...]

LEVANTAMENTO indica 14 monumentos alvos de contestação na cidade de SP. **UOL**, 5 ago. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/07/30/uol-explica-como-sao-escolhidos-os-monumentos-em-sp.htm>. Acesso em: 17 jul. 2022.

Atividades

Respostas nas orientações ao professor.

1. Qual é a opinião da historiadora Lilia Schwarcz sobre a falta de representatividade negra e indígena nos monumentos da cidade de São Paulo?
2. No caso do incêndio na estátua do Borba Gato, quais são os argumentos de quem foi contra e de quem foi a favor?
3. E você, o que pensa sobre esse tipo de atitude? Justifique sua resposta.

Sugestões de condução nas **orientações ao professor**.

4. Vamos fazer um levantamento sobre os monumentos do município onde vocês vivem. Para fazer essa investigação, você e seus colegas farão uma **visita guiada** aos monumentos históricos, realizando um trabalho de **observação, tomada de nota e construção de relatório**. Veja algumas orientações a seguir.

- a)** Com a ajuda do professor, façam uma pesquisa prévia para identificar quais monumentos vocês vão visitar.
- b)** No dia da visita, busquem observar as características desses monumentos históricos.

- Quais acontecimentos históricos esses monumentos representam?
- Quais grupos sociais são contemplados nos monumentos?
- Quantos monumentos representam homens? E quantos representam mulheres?
- Onde os monumentos estão localizados?
- Os locais escolhidos para os monumentos têm destaque no município (como uma praça ou rua movimentada)?
- Qual é o tamanho dos monumentos?
- Quais materiais foram usados para compor os monumentos?
- Qual o estado de conservação dos monumentos?

c) Leve seu caderno para fazer anotações durante a visita.

d) Por fim, em casa, analise suas anotações e escreva um relatório sobre a visita. Utilize os tópicos a seguir nessa tarefa.

- Data da visita.
- Monumentos visitados.
- Quem os acompanhou na visita.
- Como foi a visita e quais foram suas impressões sobre os monumentos históricos do município.
- Curiosidades que você descobriu nessa visita.

ILUSTRAÇÕES: SERGIO L. FILHO/ARQUIVO DA EDITORA

• Auxilie a turma no levantamento dos monumentos do município na atividade **4**, indicando possíveis locais de pesquisa, como *sites* da Prefeitura do município ou departamentos, como fundações ou secretarias de cultura. Após o levantamento, analise com os alunos a localização dos monumentos no município, aproveitando para promover reflexões sobre as possíveis intenções dessa escolha e sobre o que esses monumentos simbolizam. Dialogue com os alunos, buscando identificar quais monumentos despertam o interesse da turma e, na medida do possível, planeje um itinerário das visitas.

• Caso ache interessante, oriente a turma a se organizar em grupos e escolher os monumentos que visitarão. Aproveite a atividade para comentar as presenças e ausências de representatividade nos monumentos locais, articulando a atividade aos temas discutidos na seção. Durante as visitas, enfatize aos alunos a importância de observar não somente os monumentos, mas também o seu entorno, se são visitados e por quem. Ressalte a importância de **tomar notas** tanto como forma de registro de impressões e informações colhidas no local quanto como uma fonte de consulta no futuro para a **elaboração do relatório**. Se for possível, incentive os alunos a fazer registros fotográficos dos monumentos de diferentes pontos de vista. Na elaboração do relatório, oriente-os a se basear nas notas feitas durante o trabalho de campo, construindo o documento de acordo com as orientações. Se julgar pertinente, amplie a possibilidade de construção do relatório para outros formatos, como o audiovisual.

• Para facilitar a compreensão dos alunos sobre o quinto, realize uma articulação com o componente curricular **Matemática**. Se possível, desenhe um retângulo na lousa, dividindo-o em cinco partes iguais. Depois, pinte uma das partes a fim de representar a fração $1/5$. Explique aos alunos que o retângulo simboliza toda a produção de ouro e pedras preciosas extraída das minas, enquanto a parte destacada seria o imposto pago ao governo. Questione-os sobre como podemos escrever essa fração $1/5$ na forma de porcentagem. Se necessário, informe-os que, para essa conversão, podemos escrever uma fração equivalente a $1/5$ cujo denominador seja 100 ($1/5 \cdot 20 = 20/100$). Em seguida, escreva essa fração na forma de porcentagem ($20/100 = 20:100 = 20\%$), ou seja, $1/5$ equivale a 20%.

A mineração

Com a descoberta do ouro, teve início uma grande migração de pessoas para a região das minas. Atraídos pela notícia da descoberta, muitos aventureiros deslocaram-se de todas as partes do Brasil, de Portugal e também de outros países. Em pouco tempo, milhares de pessoas estavam explorando as ricas jazidas.

As Casas de Fundição

Em 1719, para cobrar impostos sobre a extração de ouro nas regiões de mineração, o governo de Portugal determinou a construção de Casas de Fundição nos atuais estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Bahia e Mato Grosso.

Leia o texto a seguir.

[...] As Casas de Fundição recolhiam o ouro extraído pelos mineiros, purificavam-no e o transformavam em barras, nas quais era aposto um cunho que a identificava como “ouro quintado”, isto é, do qual já fora deduzido o tributo do “quinto”. Era também expedido um certificado que deveria acompanhá-la daí em diante. [...]

BRASIL. Ministério da Economia. Casas de Fundição. **Receita Federal**. Disponível em: http://www.receita.fazenda.gov.br/historico/srf/historia/catalogo_colonial/letrac/casadefundicao.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

Comarcas	Quintos					Subtotal
	L	M	C	D	S	
Mina Rica	12	2	0	0	0	1.888.320
Niterói	6	5	2	0	1	1.255.848
Rio das Mortes	6	5	7	2	0	3.861.270
Paráíba	0	2	3	3	1	150.600
Total	27	11	7	2	1	7.808.320
Minas Geraes	7	2	3	7	1	

Em que se mostra imposta a Real C. de 15 de Junho de 1767. A quantia de Ouros e de Reales, que foram da Real C. para os minas, desde o dia 1.º de Junho de 1767 até ao dia 31.º de Junho de 1767, e para a Real C. de 15 de Junho de 1767.

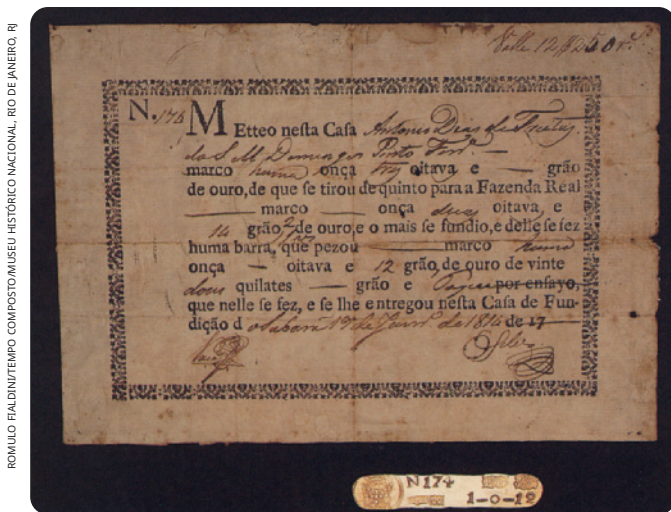
Rendimento do ouro nas Reais Casas de Fundição em Minas Gerais, entre julho e setembro de 1767.

Vista de Ouro Preto (MG) com o Museu Casa dos Contos (antiga Casa de Fundição) em primeiro plano, 2021.



A cobrança de impostos

O **quinto** era apenas um dos impostos cobrados pelo governo português e equivalia a 20% de toda a produção de ouro e de pedras preciosas. A Coroa portuguesa cobrava impostos sobre mercadorias e também das pessoas que circulavam na região das minas. Havia impostos cobrados, por exemplo, sobre os produtos trazidos de outras regiões da Colônia e sobre o uso de estradas ou pontes.



ROMULO FALDINI/TEMPO COMPOSTO/MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

◀ Certificado de cobrança do quinto e barra de ouro quintada pela Casa de Fundição de Sabará (MG), século XIX.

O contrabando

Insatisfeitos com a alta tributação imposta pelo governo de Portugal, muitos mineradores tentavam contrabandear o ouro para evitar o pagamento dos impostos. Eles procuravam esconder o metal extraído dentro de suas botas ou chapéus, debaixo da sela do cavalo ou mesmo em suas armas, de maneira a passar despercebidos pelos fiscais e evitar o pagamento do quinto real.

Outra maneira de esconder o ouro era colocá-lo dentro de estatuetas de santos feitas de madeira e ocas. Essas estatuetas ficaram conhecidas como “santos do pau oco”.



ROMULO FALDINI/TEMPO COMPOSTO/MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, OURO PRETO, MG

^ “Santo do pau oco”. Escultura em madeira, século XVIII.

- Converse com os alunos sobre a expressão popular “santo do pau oco”. Comente que se trata de uma expressão idiomática de origem histórica. Explique aos alunos que expressões idiomáticas são termos ou frases que possuem significado global, ou seja, só podem ser entendidas em conjunto, assumindo um significado diferente daquele apresentado pelas palavras isoladas, como é o caso das expressões “cara de pau”, “lavar as mãos” etc. Destaque que algumas expressões idiomáticas estão relacionadas a acontecimentos históricos, como é o caso da expressão “santo do pau oco”, que tem suas origens nas estatuetas feitas de madeira que tinham seu interior oco para esconder objetos (como mostrado na imagem). Questione os alunos se eles já ouviram essa expressão, em qual contexto e se estão familiarizados com seu significado. Caso julgue necessário, explique que a expressão se refere a uma pessoa de caráter duvidoso, que não é o que aparenta ser.

• Esta seção promove uma discussão sobre a cobrança de impostos na atualidade, com base no contexto dos impostos da época colonial. Comente com os alunos que enquanto na atualidade os impostos são utilizados para fins de manter as condições de melhorias nas cidades e estruturas públicas, na época colonial a acumulação de ouro servia para manter a metrópole abastecida de metais. Tais reflexões fomentam uma análise histórica da questão tributária, favorecendo o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Educação fiscal**.

• As atividades **1 a 3** promovem reflexões sobre a relevância dos impostos e os prejuízos coletivos gerados pelo desvio de dinheiro público. Caso julgue pertinente, oriente os alunos a pesquisar sobre seus municípios, verificando se existem ou existiram casos de corrupção. Discuta as questões com a turma, fomentando a tomada de consciência sobre formas de combate à corrupção e uso consciente das verbas públicas. O texto a seguir pode ser utilizado para discutir com os alunos possíveis formas de envolvimento da sociedade civil no acompanhamento e identificação de fraudes.

[...]

O acompanhamento dos recursos financeiros da gestão pública permite à sociedade civil exercer um papel fundamental na identificação de fraudes; suas ocorrências impedem o crescimento do país, solapando a legitimidade da gestão pública [...].

Uma administração transparente permite a participação do cidadão na gestão e no controle da administração pública e, para que essa expectativa se torne realidade, é essencial que ele tenha capacidade de conhecer e compreender as informações divulgadas. A participação social consiste, portanto, em canais institucionais de par-

Hora do tema

Os impostos na atualidade

Impostos são tributos obrigatórios cobrados pelo Estado nos âmbitos municipal, estadual e federal. O objetivo da cobrança de impostos é custear as despesas do Estado com educação, saúde, moradia, transporte, segurança, entre outros serviços e benefícios para a população.

Veja alguns exemplos de impostos cobrados dos cidadãos brasileiros.

Impostos municipais	<ul style="list-style-type: none"> • Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) • Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISSQN)
Impostos estaduais	<ul style="list-style-type: none"> • Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) • Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA)
Impostos federais	<ul style="list-style-type: none"> • Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) • Imposto de Renda da Pessoa Física (IRPF)

Embora a arrecadação de impostos seja importante para custear as atividades essenciais do Estado, nem sempre o dinheiro arrecadado é investido da forma adequada. Muitas vezes, os serviços que retornam à sociedade são ineficientes ou precários, não atendendo às necessidades da população.

Além do mau gerenciamento dos impostos arrecadados, um grande problema que o Brasil enfrenta são os muitos casos de desvios de verbas públicas e escândalos de corrupção envolvendo o dinheiro do Estado.

Agora, responda às questões. **Respostas nas orientações ao professor.**

1. Explique o que são impostos e qual é o principal objetivo do seu pagamento.
2. No município ou estado onde você vive, já aconteceram casos de desvio do dinheiro dos impostos? Comente.
3. Quais são os problemas enfrentados pela população quando o dinheiro dos impostos é desviado?

228

ticipação na gestão governamental, com a presença de novos sujeitos coletivos nos processos decisórios, não se confundindo com os movimentos sociais que permanecem autônomos em relação ao Estado [...].

[...]

FIGUEIREDO, Vanuza da Silva; SANTOS, Waldir Jorge Ladeira dos. Transparência e controle social na administração pública. **Revista Temas da Administração Pública**, Araraquara, v. 8, n. 1, 2013. p. 2. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/AdministracaoPublica/RevistaTemasdeAdministracaoPublica/vanuza-da-silva-figueiredo.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

Respostas

1. Impostos são tributos obrigatórios cobrados pelo Estado em diferentes esferas governamentais cujo objetivo é custear despesas com serviços e benefícios fornecidos pelo Estado à população.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apresentem exemplos a partir de suas realidades.
3. Os alunos podem apontar a ineficiência dos serviços, afetando a qualidade de vida da população.

Conflitos e revoltas nas regiões de mineração

Os conflitos ocorridos no início do século XVIII tiveram motivações variadas. Em parte, foram causados pela pesada tributação praticada pelo governo português, que se intensificou após a crise enfrentada por Portugal no século XVII.

Entre os principais conflitos desse período estão a Guerra dos Emboabas e a Revolta de Filipe dos Santos.

Guerra dos Emboabas

A grande migração de pessoas para a região das minas gerou conflitos. As pessoas recém-chegadas à região entraram em choque com os paulistas, que, por terem descoberto as minas, julgavam-se no direito de explorar o ouro sozinhos.

Por isso, os paulistas tentaram conseguir a exclusividade da exploração junto à Coroa portuguesa, que não atendeu aos seus pedidos. Entre 1707 e 1709, tentaram expulsar os forasteiros (apelidados de emboabas), mas foram derrotados. Após a Guerra dos Emboabas, o governo de Portugal criou a capitania de São Paulo e Minas de Ouro, que tinha como objetivo ampliar o controle português na região de mineração.

Revolta de Filipe dos Santos

Em 1720, alguns mineradores de Vila Rica, atual Ouro Preto, revoltaram-se contra o governo, exigindo a diminuição dos impostos e do preço dos alimentos. Além disso, eles queriam o fim das Casas de Fundição, em que todo o ouro deveria ser derretido para a extração do quinto.

Liderados pelo tropeiro Filipe dos Santos e pelo minerador Pascoal da Silva Guimarães, os rebeldes conseguiram dominar Vila Rica por alguns dias. Contudo, o movimento foi duramente reprimido por tropas portuguesas. Vários rebeldes foram presos, e Filipe dos Santos foi condenado à morte. Além de manter as Casas de Fundição, o governo português resolveu desmembrar a região de Minas Gerais da capitania de São Paulo e Minas de Ouro com o objetivo de aumentar o controle sobre a região, criando, em 1720, a capitania de Minas Gerais.

BNCC

• O tema abordado nesta página contempla o trabalho com a **competência específica de História 1**, ao possibilitar aos alunos que conheçam e compreendam os conflitos e as relações de poder estabelecidas nesse período. Ao explorar os principais conflitos e revoltas do período Colonial, instigue os alunos a identificar os locais onde eles aconteceram, os motivos, os sujeitos históricos envolvidos e o desfecho de cada um.

Sugestão de atividade

Pesquisa

Como forma de complementar o trabalho realizado com o tema **Conflitos e revoltas nas regiões de mineração**, peça aos alunos que realizem uma pesquisa sobre as principais revoltas que ocorreram no período. Caso julgue conveniente, divida a turma em grupos, de modo que cada grupo fique responsável por pesquisar uma revolta. Oriente-os nesta tarefa, indicando *sites* e livros para consulta. Para compartilhar as informações pesquisadas com os colegas de sala, eles poderão elaborar uma apresentação utilizando cartazes ou mesmo uma apresentação em *slides*. Ao final das apresentações, organize uma roda de conversa com o intuito de promover uma discussão sobre esses acontecimentos. Incentive-os a comentar, por exemplo, as semelhanças e diferenças entre os conflitos citados, as consequências das revoltas e guerras e os seus desfechos.

REPRODUÇÃO/MUSEU ANTÔNIO PARREIRAS, NITERÓI, RJ



◀ **Julgamento de Filipe dos Santos**, pintura de Antônio Parreiras, c. 1923.

229

• Para mais informações sobre as revoltas no período Colonial, consulte o livro indicado a seguir.

> FIGUEIREDO, Luciano. **Rebeliões no Brasil Colônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. (Descobrir o Brasil).

• Esta seção tem como objetivo apresentar os recursos e as tecnologias empregadas na mineração do ouro no período Colonial, o que favorece o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**. Ao explorar os recursos da seção com os alunos, explique que o trabalho das minas seguia um processo que incluía a extração, a remoção e o beneficiamento do ouro. Chame a atenção deles para o fato de que esse trabalho era realizado, preponderantemente, por trabalhadores escravizados. Por fim, enfatize que as técnicas desenvolvidas na mineração do período Colonial tiveram grande contribuição dos conhecimentos africanos trazidos pelos escravizados, como a utilização da bateia e da canoa, por exemplo. Caso julgue oportuno, relembre com os alunos que os povos africanos desde a Antiguidade desenvolveram técnicas de mineração e fundição de metais (estudados no capítulo 3), que foram, posteriormente, difundidas no Brasil pelos africanos trazidos na condição de escravizados.

• O texto a seguir trata das técnicas de mineração empregadas no processo de produção nas minas no período colonial. Utilize-o como subsídio para abordar os elementos da seção com a turma e para fundamentar a realização das atividades.

[...] nos primeiros anos do Setecentos, os mineradores eram catadores de ouro, separado com pedaços de paus e recolhido em pratos de estanho ou gamelas de madeira. Esse processo foi aperfeiçoado pela adoção da bateia, introduzida pelos africanos e que “representava um avanço na técnica de apuração”. Uma vez tornando escassas as faisqueiras, os mineiros passaram a trabalhar os tabuleiros (extração do ouro misturado no cascalho) e grupiarias [...]. Nesses dois métodos

Hora do tema

Tecnologias de mineração de ouro na Colônia

Para extrair ouro das jazidas, eram usadas diferentes técnicas e instrumentos, como o almocafre e a bateia. Existiam diferentes técnicas de extração do ouro, chamadas de grupiara, de aluvião e de galeria.

A extração do ouro exigia o trabalho de muitas pessoas. Observe a seguir quais eram as tecnologias utilizadas para a extração do ouro em uma mina.

A **grupiara** era a escavação feita nas encostas das montanhas. Nesse tipo de exploração, a água era canalizada para descer pelas encostas dos morros e arrastar o mineral precioso até o tanque de coleta, chamado **mundéu**. Esse tanque era forrado com couro de boi, que retinha o ouro e deixava a água escorrer.

1.

As **pessoas escravizadas** cumpriam longas jornadas de trabalhos penosos e recebiam uma alimentação insuficiente. Em razão das precárias condições de vida, a saúde dessas pessoas esgotava-se depois de poucos anos de trabalho.

2.

3.

O **almocafre** é uma espécie de enxada pontiaguda usada para escavar a encosta dos morros.

4.

Os **feitores** geralmente eram trabalhadores livres, encarregados de vigiar o trabalho das pessoas escravizadas.

Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em: **Lavagem de minério de ouro, próximo ao Morro do Itacolumi**, de Johann Moritz Rugendas, 1835.

230

o uso da água para lavagem do minério e a utilização de ferramentas, como almocafres, eram indispensáveis. Havia necessidade de maior investimento de capital, tanto na mão de obra como nos serviços de irrigação, os mundéus. Quanto às formas de beneficiamento do minério, podem ser apontadas desde o uso apenas das mãos, que separavam partículas do ouro visíveis misturadas no cascalho, passando pelo uso da bateia, a qual permitia retirar pepitas e ouro em pó,

até a utilização de canoas, também introduzidas pelos escravos africanos e os bolinetes, canoas maiores e mais aperfeiçoados. [...]

SOUZA, Tânia Maria F. de; REIS, Liana. Técnicas Mineratórias e Escravidão nas Minas Gerais dos Séculos XVIII e XIX: uma análise comparativa introdutória. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA. **Anais** [...]. Diamantina: Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. p. 3-4. Disponível em: https://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2006/D06A018.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.



A mineração de **galeria** era a técnica de exploração do ouro no interior dos morros. Conforme se escavava, os túneis eram escorados com estacas de madeira. Esse tipo de mineração era muito perigoso por causa dos riscos de desabamentos.

5.

Para tornar mais eficiente a cobrança de impostos, a Coroa portuguesa criou o cargo de **fiscal da Coroa**. Esse funcionário era responsável pela cobrança dos impostos na Colônia.

6.

O **dono da mina** precisava ter, pelo menos, 12 pessoas escravizadas para ter o direito de explorar uma jazida.

7.

Quando uma pessoa escravizada encontrava uma grande pepita de ouro, ela era recompensada com parte desse metal e podia até comprar a própria **alforria**.

8.

A **bateia** é uma vasilha redonda e afunilada, feita de madeira ou metal, utilizada para separar o ouro da areia e do cascalho. Esse instrumento foi introduzido no Brasil pelos africanos.

10.

9.

O ouro retirado das margens dos rios era chamado **ouro de aluvião**. Essa forma de exploração do ouro foi muito praticada, pois era mais simples e não exigia grandes investimentos. As reservas de ouro de aluvião, no entanto, logo esgotavam-se.

Agora, responda às questões a seguir. **Respostas nas orientações ao professor.**

1. Qual a diferença entre ouro de grupiara, de aluvião e de galeria?
2. Qual instrumento usado na mineração é de origem africana?
3. Na atualidade, quais são as técnicas mais usadas na exploração de minérios no Brasil?

231

[...]

Os danos sofridos pelos trabalhadores e trabalhadoras da mineração não é algo de hoje. Diversos riscos eram comuns na rotina do trabalho na mineração: exaustão física; pouca alimentação; exposição prolongada em água fria; alcoolismo; insalubridade do local de trabalho; soterramento; mutilação; afogamento; explosões; doenças como a tuberculose (conhecida como “a doença da mina”) e a silicose. A expectativa de vida de uma pessoa negra nas minas era de apenas se-

de anos, o que obrigava os colonos a sequestrarem cada vez mais pessoas e forçá-las a trabalhar em regime de escravidão, para dessa forma manter a “produção aurífera” e atender os interesses da Coroa portuguesa.

[...]

SANTOS, Jaqueline dos. “A mineração e a escravidão”: reflexões sobre o 13 de maio. **Aedas**, 13 maio 2022. Disponível em: <https://aedasmg.org/mineracao-e-a-escravidao/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Respostas

1. O ouro de grupiara era escavado das encostas das montanhas. Já o ouro de aluvião era retirado das margens dos rios. O ouro de galeria, por sua vez, era extraído no interior dos morros.
2. A bateia. Trata-se de uma vasilha afunilada ou redonda, utilizada para separar o ouro da areia e do cascalho.
3. Caso julgue necessário, auxilie os alunos a identificar que no Brasil, atualmente, a extração de minérios (como o ferro, o manganês, o cobre, o estanho, o alumínio, o ouro etc.) é um dos principais recursos econômicos do país. As técnicas de extração dependem do tipo de minério e do tipo de mina. Entre as técnicas utilizadas estão a perfuração (com máquinas hidráulicas), o desmonte (realizado com a detonação de explosivos) e a remoção (feitas como meio de transporte para grandes cargas). Comente que a extração em larga escala prevê obrigatoriedade de práticas internacionais de sustentabilidade, que visam à responsabilidade social e à preservação ambiental. Contudo, essas práticas nem sempre são seguidas, o que pode causar danos ambientais e sociais.

- Caso julgue pertinente, compartilhe em sala de aula as informações a seguir e fomente uma discussão sobre os interesses da Coroa portuguesa e o contraponto em relação às condições insalubres vivenciadas pelos escravizados na atividade mineradora.



Tropeiros e monçoeiros

• Comente com os alunos que, para levar as mercadorias para as regiões das minas e abastecer os mercados, foram abertos vários caminhos, que propiciaram ligação maior entre as regiões da Colônia. Mencione que o percurso feito por tropeiros e monçoeiros era longo e cansativo, sendo necessárias várias paradas para descanso. Nesses locais de parada, também se formaram pequenos núcleos populacionais, que, no decorrer do tempo, tornaram-se cidades, como é o caso de Ponta Grossa, no atual estado do Paraná, e Anápolis, no atual estado de Goiás.

• Caso julgue conveniente, comente com os alunos que a alimentação dos tropeiros consistia principalmente em carne-seca, mandioca e leguminosas como o feijão. O feijão com farinha, quase sem caldo, misturado à carne-seca e/ou à linguiça deu origem ao prato conhecido como feijão-tropeiro.

• Para saber mais sobre a interiorização da metrópole, a mineração, as bandeiras e as monções, leia o livro indicado a seguir.

> FURTADO, Júnia Ferreira. **Homens de negócio: a interiorização da metrópole e do comércio nas minas setecentistas**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

Para abastecer as regiões de mineração, eram trazidos de outras regiões da Colônia ferramentas, roupas, animais e alimentos. A maioria dessas mercadorias era levada no lombo de mulas por comerciantes, por isso eram conhecidos como **tropeiros**.

As tropas de mulas trazidas do Rio Grande do Sul eram compradas por tropeiros que viajavam comercializando produtos como ferramentas, tecidos e alimentos. Essas mercadorias, trazidas principalmente de São Paulo e Rio de Janeiro, eram transportadas no lombo das mulas para ser vendidas na região das minas.



JOHANN JACOB STEINMANN/COLEÇÃO BRASILIANA ITAÚ, SÃO PAULO, SP

Leia o texto a seguir.

[...]

Os tropeiros tiveram importância decisiva na história de nosso país, especialmente em Minas Gerais. Foram [...] agentes de transporte e difusão cultural. Eles abasteciam as vilas e levavam correspondências e informações, sendo, de fato, uma espécie de meio de transporte, correio e meio de comunicação [...]. Muitas cidades surgiram do local de pouso (rancho) dos tropeiros.

[...]

SCALCO, Raquel Faria *et al.* **Contos e casos de tropeiros e ferreiros do Jequitinhonha**. Diamantina: UFVJM, 2022. p. 1. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/2731/1/casos_contos_tropeiros.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.



REPRODUÇÃO/PIFACOTECA BENEDITO CALIXTO, SANTOS, SP

Rancho Grande (dos Tropeiros), de Benedito Calixto. Óleo sobre tela, 40 cm x 60 cm, s/d.

Expedições fluviais

Outro tipo de expedição que auxiliou no abastecimento de regiões mineradoras foi denominado **monções**. Eram expedições fluviais feitas por meio de canoas, as quais abasteciam as regiões de Cuiabá e de Goiás.

Os monçoeiros geralmente partiam de Porto Feliz, no Rio Tietê, no atual estado de São Paulo, e chegavam até o Rio Cuiabá, no atual estado do Mato Grosso.

A maior parte da viagem era feita por vias fluviais, mas havia trechos em que as canoas, chamadas **batelões**, eram transportadas por terra. Cada canoa usada nas monções tinha capacidade para transportar cerca de vinte pessoas, além das mercadorias que eram levadas para ser trocadas por ouro nas minas do Mato Grosso.

Leia o texto a seguir.

[...]

A rota das monções compreendia a viagem pelos rios Tietê, Paraná e Pardo; travessia terrestre pelo **varadouro** de Camapuã; retorno ao caminho fluvial pelas águas dos rios Coxim, Taquari, Paraguai, São Lourenço e Cuiabá. A duração dessas viagens era de cerca de cinco meses, mesmo período que levavam os viajantes de Portugal a Índia. [...]

BORREGO, Maria Aparecida de Menezes *et al.* Trajetória e reconstituição digital de uma canoa do Museu Paulista – USP. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, Nova Série, v. 27, 2019. p. 10. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/anaismp/a/Q58XpLgkSfX8YJLDQbt369g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2022.

REPRODUÇÃO/MUSEU PAULISTA DA USP, SÃO PAULO, SP



Varadouro: local para reabastecimento, pouso e descanso.

◀ **Carga de canoas**, de Oscar Pereira da Silva. Óleo sobre tela, 100 cm x 140 cm, 1920.

Sugestão de atividade

Navegando no site

Para aprofundar a discussão sobre as expedições fluviais, se possível, faça uma visita com a turma à sala de informática da escola e oriente-os a acessar o *site* indicado a seguir. Caso julgue pertinente, antes da visita, consulte a seção **Material educativo**, onde há uma cartilha para o professor com possibilidades de trabalho com o conteúdo da exposição. Há, também, jogos disponíveis para os alunos.

> VIAGENS fluviais em exposições. **USP**. Disponível em: <https://sites.google.com/usp.br/viagensfluviais>. Acesso em: 21 jul. 2022.

Instrua a turma a acessar primeiro as seções **Galeria** e **Exposições**. Na seção **Galeria**, incentive-os a observar atentamente as imagens e a ouvir as audiodescrições das obras. Já na seção **Exposições**, os alunos poderão observar como as obras estão dispostas nos espaços museológicos, atentando para as composições com outros objetos. Peça aos alunos que levem seus cadernos para tomar notas das informações que considerem pertinentes durante a navegação, visando à discussão em sala de aula. Por fim, convide-os a compartilhar suas impressões sobre a atividade, relacionando o conteúdo do *site* às expedições fluviais trabalhadas na página.

• O conteúdo das páginas **234** e **235** favorece a abordagem da habilidade **EF07HI11**, ao possibilitar que os alunos analisem e comparem mapas históricos do Brasil colonial, a fim de compreender o processo de formação histórico-geográfica do território da América portuguesa.

• A análise dos mapas contribui também para o desenvolvimento da linguagem cartográfica, que está entre os atributos previstos na **competência específica de Ciências Humanas 7** e para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI12**, fomentando a discussão sobre a distribuição das diversas populações no território do Brasil colonial.

• As atividades **1** e **2** exploram a representação cartográfica apresentada, discutindo a ampliação de fronteiras e as regiões brasileiras. Se julgar pertinente, utilize um mapa atual para comparar as transformações ocorridas e exercitar a leitura dos mapas pelos alunos.

• Se julgar interessante, leia para os alunos um trecho do Tratado de Madri.

[...]

Artigo XXVIII

Que em toda a fronteira onde ela não for terminada por rios, ou por cumes dos montes, e vertentes das águas, que foram declarados no tratado, deixem postos, marcos, ou sinais que lhes parecerem mais próprios e perduráveis para que em nenhum tempo se possa duvidar da situação da linha da raia, ou seja levantando montes de terra, ou assentando os marcos lavrados que se remetem, onde os julgarem precisos para maior clareza. E quando subirem pelos rios por onde o tratado determina a raia, ao encontrar dois braços que se venham a unir ao mesmo rio, sempre seguirão para cima o que for mais caudaloso. E igualmente aonde a raia for



A delimitação das fronteiras

Observe o mapa a seguir.



Brasil, mapa de Nicolas de Fer, 1719.

Atividades

1. Resposta: As regiões do Brasil que aparecem no mapa são Nordeste e Sudeste; e partes das regiões Centro-Oeste e Norte. Caso julgue necessário, comente que as regiões destacadas em rosa e verde correspondem às primeiras áreas de ocupação do litoral brasileiro.

1. Que regiões do Brasil aparecem delimitadas no mapa?

2. Você sabe por que, no século XVIII, as fronteiras da Colônia portuguesa na América foram ampliadas? Comente. Resposta pessoal. Entre as atividades que contribuíram para a expansão das fronteiras no século XVIII estão a pecuária, a extração das chamadas drogas do sertão, bem como a extração de ouro e diamante.

Na segunda metade do século XVIII, diversos tratados foram assinados entre o governo português e o governo espanhol, na tentativa de delimitar as fronteiras de suas colônias na América. O principal deles foi o **Tratado de Madri**, assinado no ano de 1750.

Nesse tratado, prevaleceu o princípio do *uti possidetis*, segundo o qual quem tem direito a um território é a nação que efetivamente o ocupa. Antes da assinatura do tratado, por exemplo, a região da cidade de Cuiabá era ocupada por portugueses, porém ficava em território espanhol. Após a assinatura do tratado, essa cidade passou a pertencer à Coroa portuguesa.

234

assinada, conforme o tratado por um rio abaixo, se suceder encontrar-se dividido em dois braços, deverá continuar a fronteira pelo mais caudaloso.

[...]

O TRATADO de Madri. **Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira**, 25 jun. 2021. Disponível em: http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4215:o-tratado-de-madri&catid=191&Itemid=215. Acesso em: 31 jul. 2022.

O Tratado de Madri estabeleceu que as fronteiras entre a Colônia portuguesa e as colônias espanholas na América seriam determinadas, principalmente, por acidentes geográficos, como rios e montanhas.

As fronteiras da Colônia portuguesa (século XVIII)



Fonte: HOLANDA, Sérgio Buarque de; CAMPOS, Pedro Moacyr de (dir.). *A época colonial*. São Paulo: Difusão Editorial, 1981. v. 1. p. 371.

- Ao explorar o mapa da página com a turma, chame a atenção para as áreas de maior ocupação (vilas e cidades). Comente que mesmo as áreas que não estão destacadas como conhecidas, eram, muitas vezes, habitadas por povos nativos. Questione-os sobre a maior concentração de vilas e cidades nas áreas litorâneas e sobre a presença de áreas sob a influência de vilas e cidades na região Centro-Oeste. Aproveite o momento para avaliar o aprendizado dos alunos no que se refere ao início da colonização do território brasileiro (a partir do litoral) e sobre o processo de exploração das regiões do interior (a partir das bandeiras e da mineração).

A transferência da capital

Em 1763, a capital da Colônia foi transferida de Salvador para o Rio de Janeiro. A cidade do Rio de Janeiro ficava mais próxima da região das minas, e, em seu porto, era embarcada a maior parte do ouro brasileiro para Portugal.

Com a transferência da capital, o governo português pretendia exercer maior controle sobre a produção e o transporte de ouro e também sobre a cobrança de impostos na Colônia. Além disso, com sede no Rio de Janeiro, o governo português ficava mais próximo da região do Rio da Prata, disputada entre Portugal e Espanha.

• O trabalho com elementos desta seção favorece a abordagem da habilidade **EF07HI11**, ao possibilitar que os alunos analisem e comparem mapas históricos do Brasil colonial, a fim de compreender o processo de formação histórico-geográfica do território da América portuguesa.

• A análise dos mapas contribui também para o desenvolvimento da linguagem cartográfica, que está entre os atributos previstos na **competência específica de Ciências Humanas 7**.

Integrando saberes

• Aproveite o conteúdo da seção e, com o auxílio de um equipamento multimídia, apresente em sala de aula diversas representações cartográficas do Brasil, disponíveis no *site* indicado a seguir. Aproveite para destacar as mudanças nas representações, os tipos de escalas utilizados, as legendas, entre outros. O trabalho com mapas de diferentes períodos históricos promove uma articulação com o componente curricular **Geografia** por meio das análises sociais, culturais, geográficas e históricas possíveis. Caso seja viável, convide o professor de Geografia para participar das discussões sobre os diferentes tipos de representações cartográficas analisados.

> **ATLAS histórico do Brasil. FGV CPDOC.** Disponível em: <https://atlas.fgv.br/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

De olho na fonte

O território brasileiro nos séculos XVII e XVIII

A divisão do território brasileiro não foi sempre como o conhecemos atualmente. A primeira definição de suas fronteiras data de 1494, com o Tratado de Tordesilhas, antes mesmo da invasão portuguesa nos territórios indígenas em 1500. Até o final do século XVI, as atividades econômicas dos colonizadores ficavam restritas ao litoral. Porém, nos séculos seguintes diversos fatores contribuíram para a expansão territorial do Brasil Colônia.

Observe o mapa a seguir.

Território brasileiro (século XVII)



No século XVII, as principais atividades que influenciaram a expansão dos limites do território colonial foram a pecuária e a extração das chamadas **drogas do sertão**. A pecuária se desenvolveu, principalmente, no Nordeste, em áreas que não eram favoráveis ao plantio da cana-de-açúcar.

Drogas do sertão: produtos nativos da região amazônica, como cravo, urucum, anil, cacau, entre outros, utilizados como produtos medicinais, temperos ou tinturas.

Algum tempo depois, no século XVIII, foi a vez de a pecuária favorecer a expansão das fronteiras da Colônia, nas regiões Sul e Centro-Oeste, assim como a extração de ouro e diamante colaborou para o desenvolvimento dos territórios dos atuais estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás.

Desse modo, os portugueses foram, aos poucos, ultrapassando o limite definido pelo Tratado de Tordesilhas e, no século XVIII, já ocupavam várias regiões espanholas.

O reconhecimento da legalidade da presença portuguesa, em grande parte dos territórios coloniais, a oeste da linha do Tratado de Tordesilhas, ocorreu em 1750, com a assinatura do Tratado de Madri.

Observe o mapa e responda no caderno às questões.



Agora é a sua vez! Respostas nas orientações ao professor.

1. Quais as principais atividades econômicas desenvolvidas no Brasil colonial no século XVII?
2. Quais as atividades econômicas desenvolvidas no Brasil colonial no século XVIII?
3. Quais fatores contribuíram para a ocupação e o povoamento do interior da Colônia no século XVII? E no século XVIII?
4. Como as fronteiras do Brasil Colônia foram definidas no século XVIII?

- Durante a realização das atividades **1 a 4**, explique aos alunos que o desenvolvimento de atividades consideradas economicamente produtivas na Colônia era essencial para a Coroa portuguesa, que visava à exploração do território com margens de lucro consideráveis. Dessa forma, é possível articular os conteúdos sobre a mineração, a cobrança de impostos e as investidas no interior do território com a análise da fonte histórica apresentada, compreendendo as motivações para o fomento ao desenvolvimento de atividades econômicas.

Respostas

1. As principais atividades foram a extração de pau-brasil, a produção de cana-de-açúcar, a exploração das drogas do sertão e a pecuária.
2. Além das atividades já citadas, que foram mantidas em muitas regiões, no século XVIII a mineração passou a compor também as atividades econômicas exercidas na Colônia.
3. No século XVII, a atividade da pecuária foi determinante na expansão dos territórios coloniais portugueses em direção ao interior. Já no século XVIII, com o desenvolvimento da mineração na Região Sudeste, também houve um movimento de expansão das fronteiras.
4. As fronteiras foram definidas por meio do Tratado de Madri, que estabeleceu os limites de acordo com o princípio do *uti possidetis*, ou seja, o direito de posse por quem realmente ocupou as terras.

• O tema abordado nesta página contempla a habilidade **EF07HI12**, ao apresentar as diferentes histórias e culturas dos grupos étnico-raciais que compunham a população da Colônia portuguesa ao longo dos séculos XVI e XVIII. Converse com os alunos sobre o assunto, enfatizando os diferentes processos de migração a que esses grupos foram submetidos. Explique, por exemplo, que as populações indígenas que não foram exterminadas ou escravizadas migraram, muitas vezes, para áreas do interior com a intenção de fugir da dominação portuguesa. Do mesmo modo, a população africana sofreu um processo de migração forçada do continente africano para a América portuguesa, por meio do tráfico de escravizados.

• Comente com os alunos que o que se entende por sociedade colonial é um conceito utilizado para abarcar diferentes populações que viveram naquele período. Destaque que os contatos entre os colonizadores e as populações negras e indígenas ocorreram, na maioria das vezes, de forma violenta e com desprezo às culturas e às tradições desses povos.



A população da Colônia portuguesa

Desde o início da colonização do Brasil, no século XVI, a população da Colônia era diversificada.

Os colonizadores

A maior parte dos europeus que veio para o Brasil, principalmente no início da colonização, era de homens. Isso gerou uma miscigenação entre homens europeus e mulheres indígenas e africanas.

Os colonizadores do Brasil não formavam um grupo homogêneo. A minoria era composta de pessoas ricas, que, aqui, se tornaram capitães donatários, senhores de engenho, donos de minas ou funcionários do governo português. Grande parte era composta de pessoas pobres, degredados, aventureiros, exploradores e alguns considerados criminosos pela Metrópole.

Os portugueses eram a maioria dos europeus que vieram para o Brasil durante o período Colonial, porém não eram os únicos. Havia também espanhóis, holandeses, franceses, ingleses, entre outros.

Os indígenas

Muitos indígenas foram escravizados e mortos ao longo do processo colonizador do Brasil. Alguns conseguiam fugir para o interior do território, e outros eram capturados pelos colonizadores e incorporados à sociedade colonial por meio da catequização e do aldeamento nas missões religiosas.



Um mineiro, de Frederico Guilherme Briggs. Gravura, 1845.

FREDERICO GUILHERME BRIGGS/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ



Canoa indiana, de Johann Moritz Rugendas. Gravura, 1835.

JOHANN MORITZ RUGENDAS/BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL, BRASÍLIA, DF

Os africanos e descendentes

Africanos escravizados e seus descendentes eram a principal mão de obra na Colônia portuguesa na América. Eles trabalhavam nos engenhos de açúcar, nas casas dos senhores, nas minas de ouro e diamantes, nos cafezais e em muitas outras atividades rurais e urbanas.

O tráfico de africanos escravizados para o Brasil esteve sempre relacionado às atividades econômicas da Colônia. Desse modo, durante o período de mineração, no século XVIII, por exemplo, houve um grande aumento da entrada de africanos escravizados no Brasil.



CARLOS JULIÃO/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

Negras vendedoras de rua, de Carlos Julião.
Aquarela, século XVIII.

As mulheres

A sociedade colonial portuguesa era profundamente patriarcal. Grande parte das mulheres que se estabeleceu na Colônia não podia participar da vida política e tinha poucos direitos. De modo geral, elas cuidavam dos afazeres domésticos e dos filhos.

Embora muitos relatos sobre a época abordem a questão da submissão das mulheres, já se sabe que, nesse período, existiram mulheres que desempenharam outras atividades. Durante a mineração, as mulheres, principalmente das classes mais baixas, atraídas pela prosperidade econômica, deslocaram-se para os centros urbanos em busca de uma vida melhor. Por isso, muitas delas conseguiram desenvolver atividades mais diversificadas e autônomas, como de vendedoras ambulantes e comerciantes.



CHARLES LANDSEER/ACERVO DO INSTITUTO MOREIRA SALLES, SÃO PAULO, SP

Habitante de São Paulo, de Charles Landseer. Grafite sobre papel, 1849.

- Comente com os alunos que, no período de maior desenvolvimento da mineração, foram formadas associações de fiéis católicos nas regiões das minas, as chamadas **irmandades**. Explique que elas exerciam um importante papel na promoção do convívio social, pois reuniam pessoas de diferentes grupos da sociedade mineira, atuando na melhoria dos serviços públicos, promovendo a construção de asilos, orfanatos e hospitais, e prestando assistência àqueles que necessitavam de alimentação, vestuário ou moradia. Além disso, realizavam procissões e festas religiosas, que contavam com a participação de músicos e artistas de Minas Gerais. Informe-os que no final do período Colonial, estima-se que existiam cerca de 300 irmandades nessa capitania.

• O tema abordado nesta seção favorece o trabalho com a **competência geral 3**, ao explorar algumas características do Barroco mineiro. Ao abordar o tema com a turma, comente que foram os artistas portugueses que apresentaram o estilo e as técnicas do Barroco europeu a artistas brasileiros. Contudo, apesar dessa inspiração, o Barroco brasileiro se desenvolveu com características próprias.

• Comente com os alunos que o Barroco caracteriza-se pela exuberância das formas nas obras de arte. Inspirado pela Contrarreforma, o estilo Barroco trazia um forte fervor religioso, que, no caso brasileiro, foi especialmente acentuado em Minas Gerais, em razão de uma espécie de “competição” entre as irmandades católicas. No início do século XVII, as ordens monásticas, como a dos jesuítas, começaram a fomentar a utilização do estilo artístico Barroco no Brasil. A partir de meados do século XVIII, o Barroco mineiro passou a adquirir feições próprias, sob a influência do estilo Rococó, caracterizado pela policromia (uso de diversas cores) e pelo aumento da utilização de dourados, imprimindo elegância às obras.

• Atualmente, a figura de Aleijadinho é considerada polêmica do ponto de vista historiográfico. De acordo com a historiadora Guiomar de Grammont, por exemplo, o artista teve sua imagem construída ao longo dos anos sob um viés nacionalista, colocando-o como herói e fundador de uma arte dita “brasileira”. Também se discute sua real autoria nas obras que lhes são atribuídas, considerando que ele tinha muitos discípulos e ajudantes na época. Para mais informações sobre essas discussões, consulte os textos indicados.

O Barroco mineiro

O Barroco é um estilo artístico que surgiu na Europa no final do século XVI. No Brasil, esse estilo desenvolveu-se com base no modelo europeu. No entanto, foi adaptado às condições brasileiras. Dessa forma, o Barroco mineiro ganhou características próprias, e suas influências podem ser observadas em diversas áreas do conhecimento, como a arte, a literatura e a arquitetura.

Artistas do Barroco mineiro

O artista Antônio Francisco Lisboa (1738-1814), conhecido como “Aleijadinho”, é considerado o maior representante do Barroco mineiro. Aleijadinho dedicou-se à elaboração de esculturas e à decoração de igrejas na região das minas.

Por volta dos 40 anos de idade, ele foi acometido por uma doença que degenerou seus membros e dificultou seu trabalho. Com o auxílio de seus aprendizes, no entanto, ele continuou a produzir obras de arte.

Outro destacado artista do Barroco mineiro foi Manuel de Costa Ataíde (1762-1830), conhecido como Mestre Ataíde.

Suas obras mais conhecidas foram pintadas nos forros da nave de igrejas, como da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, em Mariana, e da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, ambos municípios de Minas Gerais.

Detalhe de pintura de Mestre Ataíde > no forro da nave da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto (MG), feita entre 1801 e 1812.



CAIO PEDERNEIRAS/SHUTTERSTOCK.COM/IGREJA DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS, OURO PRETO, MG

> GRAMMONT, Guiomar de. Aleijadinho, entre história e mito. **Estado da Arte**, 24 jun. 2022. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/guiomar-grammont-mito-personagem-aleijadinho/>. Acesso em: 31 jul. 2022.

> GRAMMONT, Guiomar de. **Aleijadinho e o aeroplano**: o paraíso barroco e a construção do herói colonial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

Conheça algumas obras atribuídas a Aleijadinho.

CAROLINNE/SHUTTERSTOCK.COM/SANTUÁRIO DO BOM JESUS DE MATOSINHOS, CONGONHAS, MG



Escultura do século XVIII atribuída a Aleijadinho, localizada no Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas (MG).



EDSON MICHALICK/SHUTTERSTOCK.COM/IGREJA DE NOSSA SENHORA DO CARMO, SABARÁ, MG

Escultura do século XVIII atribuída a Aleijadinho, localizada na Igreja de Nossa Senhora do Carmo, em Sabará (MG).

CAIO PEDERNEIRAS/SHUTTERSTOCK.COM/CONGONHAS, MG



Esculturas do século XVIII em pedra-sabão atribuídas a Aleijadinho, localizadas no Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas (MG).

Agora, responda à questão.

1. Quais são as principais características do Barroco mineiro?
Resposta nas **orientações ao professor**.

• Para auxiliar os alunos na realização da atividade, proponha uma visita virtual pelas obras atribuídas ao artista, acessando o [site](http://www.aleijadinho3d.icmc.usp.br/) a seguir.

> ALEIJADINHO 3D. Disponível em: <http://www.aleijadinho3d.icmc.usp.br/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

Resposta

1. O Barroco mineiro possui uma grande originalidade, notável pela introdução de elementos que, na época, eram inovadores, como a utilização de tons fortes das cores azul e vermelha, e a representação de anjos com feições afro-brasileiras.

- Aproveite as atividades 1 a 5 para **avaliar a compreensão** dos alunos quanto aos temas estudados no capítulo. Caso os alunos apresentem dificuldades em alguma questão, retome o conteúdo correspondente, a fim de sanar as deficiências na aprendizagem.

- Na atividade 5, se julgar necessário, auxilie os alunos a utilizar os elementos da ilustração das páginas 230 e 231. Oriente-os a analisar, por exemplo, as pessoas representadas: fiscal da Coroa, dono da mina, feitores e escravizados; tipos de mineração: retirada do ouro de aluvião, mineração de galeria, grupiara; objetos: bateia, almocafre, couro de boi que ficava no mundéu.

Atividades

2. Resposta: Para controlar a cobrança de impostos. Todo o ouro extraído nas minas brasileiras era enviado para as Casas de Fundição. Depois de fundido, a quinta parte devida à Coroa era retirada, e o restante do ouro era transformado em barras marcadas com o selo real e devolvido ao dono. A esse processo chamava-se “quintar o ouro”.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Quais eram os dois principais tipos de bandeiras? Resposta: Bandeiras de preação (capturar indígenas) e bandeiras de prospecção (procurar minas de ouro e pedras preciosas).
2. Por que o governo português criou as Casas de Fundição? O que era “quintar o ouro”?
3. Explique o que eram o tropeirismo e as monções.
4. O que foi o Tratado de Madri? Nesse tratado, qual princípio prevaleceu? O que ele significava?
5. Produza um texto com base na imagem a seguir. Descreva quais pessoas foram representadas, o que estão fazendo, que roupas estão usando, como era o dia a dia dessas pessoas e como o artista retratou a paisagem. Procure incluir, no texto, os tipos de mineração realizados e os nomes dos objetos utilizados em cada técnica mineradora. Resposta pessoal.

3. Resposta: O tropeirismo foi um movimento formado por tropas de comerciantes que carregavam

JOHANN MORITZ RUGENDAS/BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL, BRASÍLIA, DF



em mulas e cavalos produtos para abastecer as regiões mineradoras e proximidades. As monções eram expedições fluviais, feitas por meio de canoas, que abasteciam as regiões de Cuiabá e de Goiás.

4. Resposta: Foi o principal tratado assinado entre os governos português e espanhol a respeito da delimitação de fronteiras das colônias americanas. Nesse tratado, prevaleceu o princípio do *uti possidetis*, segundo o qual quem tem direito a um território é a nação que efetivamente o ocupa.

◀ **Lavagem de minério de ouro, próximo ao Morro do Itacolumi, de Johann Moritz Rugendas. Gravura colorida à mão, 1835.**

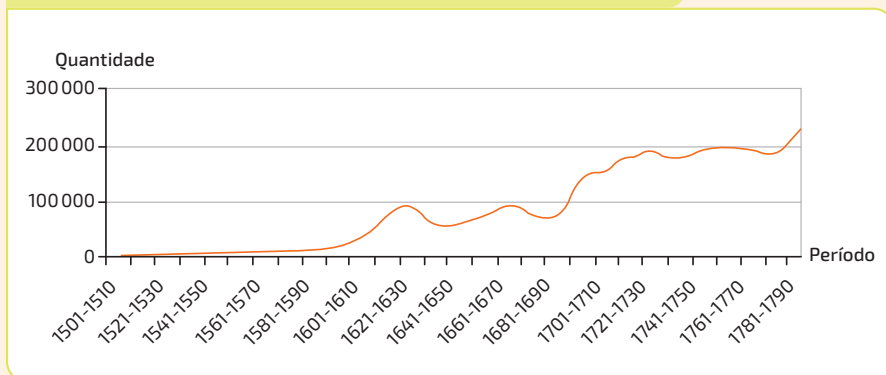
6. a) Resposta: Vinham da Inglaterra e do norte da Europa. Nesse comércio, Portugal tinha a função de entreposto comercial, recebendo esses produtos importados e enviando-os para o Brasil.

[...] O resultado [da grande produção de ouro nas Minas Gerais] foi a redução de Portugal à condição de entreposto, de um lado para os produtos importados da Inglaterra e do norte da Europa demandados pelos brasileiros, mas que Portugal era incapaz de suprir; de outro, para as remessas do ouro brasileiro, que chegavam ao [Rio] Tejo apenas para serem despachadas para Londres para pagar essas importações. [...] O ouro brasileiro [...] estimulou o comércio e as exportações inglesas para Portugal durante toda a primeira metade do século XVIII. (É possível dizer que o ouro brasileiro lançou as bases para a futura Revolução Industrial na Inglaterra). [...]

RUSSELL-WOOD, A. J. R. O Brasil colonial: O Ciclo do Ouro, c. 1690-1750. In: BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina: América Latina colonial*. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros e Magda Lopes. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. v. 2. p. 524.

- a) De onde provinham os produtos importados consumidos no Brasil? Qual era a função de Portugal nesse comércio?
- b) Qual era o destino final do ouro brasileiro? Resposta: A Inglaterra.
- c) Qual foi o resultado para Portugal da grande produção de ouro em Minas Gerais? Resposta: Foi sua redução à condição de entreposto comercial, pois passou a mediar o comércio da Inglaterra e do norte da Europa com o Brasil.
7. O gráfico a seguir mostra a quantidade de escravizados desembarcados no Brasil entre 1501 e 1790.

Escravizados desembarcados no Brasil (1501-1790)



Fonte: LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. *Escravidão no Brasil*. São Paulo: Edusp: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010. p. 33.

- a) Analise o gráfico. Em qual século houve aumento no número de africanos escravizados trazidos para o Brasil? Resposta: Século XVIII.
- b) Qual é a relação entre os dados desse gráfico e o contexto econômico na Colônia portuguesa na América?

Resposta: O aumento do número de escravizados trazidos para o Brasil no século XVIII está relacionado ao contexto econômico de exploração de ouro e pedras preciosas na Colônia portuguesa.

243

BNCC

- A atividade 6 propõe a análise sobre o percurso dos metais preciosos extraídos do território brasileiro, com enfoque no abastecimento do continente europeu, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI13**.

- A análise de gráfico proposta na atividade 7 contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 7**, ao permitir que os alunos analisem e utilizem linguagem gráfica como meio de refletir sobre o tráfico de escravizados e o contexto econômico na Colônia portuguesa, no decorrer de quase três séculos.

- Utilize os itens da atividade 6 para fomentar uma discussão em sala de aula sobre as relações comerciais entre Brasil e Europa. Destaque que, como Colônia, o Brasil não podia negociar diretamente com outros países, mas somente com a metrópole portuguesa. Convide a turma a refletir como isso prejudicou o Brasil, mas também Portugal, uma vez que o país passou a depender das riquezas obtidas na Colônia para manter as relações comerciais na Europa.

- Na atividade 7, auxilie os alunos na leitura do gráfico, relacionando os dados sobre o número de escravizados trazidos para o Brasil com o período correspondente.

• A atividade **8** possibilita o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 6**, ao instigar os alunos a elaborar argumentos e defender opiniões sobre a questão dos impostos no Brasil e a aplicação do dinheiro público, tendo como base os conhecimentos das Ciências Humanas e as informações pesquisadas.

• A resolução das questões propostas na atividade **9** possibilita que os alunos identifiquem, por meio da análise de imagens, interpretações e visões sobre os bandeirantes, contemplando o trabalho com a **competência específica de História 4**.

• A atividade **8**, por meio da pesquisa e discussão propostas, promove o desenvolvimento da capacidade de **argumentação** e do uso do **método científico**, buscando informações que possam embasar as justificativas apresentadas. Enfatize com os alunos a importância de usar fontes confiáveis para as pesquisas e de citá-las nas referências do trabalho.

• Na atividade **9**, analise a fonte histórica apresentada juntamente com a turma, incentivando os alunos a compartilhar suas impressões. Destaque elementos na obra que contribuem para a identificação do bandeirante como um herói nacional, como a postura imponente, o fato de os homens representados estarem de frente e olhando para o espectador, as vestimentas bem cuidadas e os armamentos.

8. A cobrança de impostos é uma característica comum às sociedades humanas de diversas épocas. No entanto, a destinação dada a esses impostos varia de acordo com os interesses das sociedades e de seus governantes. Nas sociedades democráticas, o objetivo principal do governo é garantir o bem-estar da população, atendendo aos interesses da maioria. Desse modo, é muito importante que os cidadãos de cada país saibam como o dinheiro recolhido é aplicado pelo governo. Realize com os colegas uma pesquisa sobre os impostos no Brasil atualmente.

- Pesquise informações sobre o tema em livros, revistas, jornais, internet e em outras fontes.
- Procurem descobrir:
 - quais os nomes dos principais impostos pagos atualmente pelos brasileiros;
 - como o dinheiro recolhido por meio dos impostos é utilizado pelo governo.
- Em sala de aula, conversem com os colegas dos outros grupos sobre a aplicação do dinheiro público. Depois, produzam um texto coletivo com as opiniões de vocês sobre o assunto.
- Por fim, produzam um cartaz explicativo sobre os impostos no Brasil usando os dados obtidos na pesquisa. Apresentem seu cartaz aos colegas.

9. Observe a fonte histórica a seguir e responda às questões.

- Como os bandeirantes foram representados nessa pintura?
- Essa representação contribui para o mito do herói bandeirante? Justifique sua resposta.

8. Resposta pessoal. Se julgar necessário, auxilie os alunos a pesquisar o significado dos nomes dos impostos (que normalmente, vêm em siglas), explicando que, nessa análise, é possível deduzir sobre qual atividade ele incide. Promova entre os alunos o respeito às diferentes opiniões que possam surgir.

9. a) Resposta: Os bandeirantes foram representados como homens brancos imponentes e bem equipados, usando longas botas e largos chapéus.

9. b) Resposta: Espera-se que os alunos respondam que essa representação contribui para a imagem do bandeirante como herói.

Domingos Jorge Velho e o Loco-tenente Antônio F. de Abreu, de Benedito Calixto. Óleo sobre tela, 140 cm x 99 cm, 1903.



REPRODUÇÃO/MUSEU PAULISTA DA USP, SÃO PAULO, SP

Organizando o aprendizado

Comentários nas **orientações ao professor**.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em grupos de três a quatro pessoas com os colegas de turma. Conforme vocês aprenderam neste capítulo, a ação dos bandeirantes e a descoberta de minerais preciosos no interior da Colônia contribuíram para a expansão das fronteiras do território brasileiro entre os séculos XVII e XVIII.

Imaginem, agora, que vocês fazem parte de um grupo de estudiosos europeus que recebeu da Coroa portuguesa a missão de estudar o interior recém-explorado da Colônia. Os objetivos dessa expedição serão avaliar as possíveis vantagens que Portugal obteria em uma renegociação das fronteiras com a Espanha e conhecer as pessoas que estão vivendo ali.

Assim, disfarçados de missionários religiosos para não levantar suspeitas, vocês passaram alguns meses viajando pelo interior do território brasileiro e conversando com as pessoas que encontraram. Ao final da viagem, vocês produziram um relatório para enviar ao rei de Portugal.

Esse relatório continha minientrevistas com sujeitos históricos típicos do período. Veja.

- Uma mulher indígena.
- Um bandeirante.
- Um homem indígena.
- Um tropeiro.
- Uma africana escravizada.
- Um minerador.
- Um africano escravizado.
- Um fiscal da Coroa.
- Uma mulher livre e pobre.
- Um feitor.

Para cada sujeito histórico listado, vocês se basearam nos itens a seguir.

- a) Relate brevemente sua história de vida.
- b) Quais são os maiores problemas e dificuldades que você enfrenta em sua vida na Colônia?

Imaginem e escrevam, em uma folha de papel pautado, quais teriam sido as respostas de cada sujeito às questões colocadas, imaginando o ponto de vista e a mentalidade específicos de cada um, de acordo com seu contexto social e histórico.

- Antes de iniciar a atividade desta seção, lembre com a turma as situações de conflito e desacordo entre as figuras históricas listadas e destas com o próprio governo português, reforçando que os pontos de vista dos depoimentos sejam na medida do possível fiéis à realidade vivida por esses grupos sociais na época. Para tornar mais objetiva e organizada a apresentação das produções, oriente os grupos que utilizem uma folha de papel sulfite ou papel pautado para cada figura histórica entrevistada, além de imaginarem um nome e outras características para cada indivíduo. Ao final da atividade, peça aos alunos que organizem uma pequena exposição dos depoimentos criados, agrupando os relatos por sujeito histórico. Assim, os alunos poderão conhecer os contrastes e semelhanças entre cada depoimento de um mesmo sujeito.

- Esta atividade promove o trabalho com a capacidade de contextualização, explorando aspectos da estratégia de **encenação**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

- Utilize os **Comentários e orientações** sobre a seção **Vamos concluir**, apresentados na primeira parte deste **Manual do professor**.



Vamos concluir

1. a) Resposta: A imagem mostra quatro homens com trajes de guerra, com armas, escudos e capacete. As roupas e equipamentos bélicos são adornados com plumas.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Analise a imagem a seguir e responda às questões.



Guerreiros astecas. **Códice Mendoza**, século XVI.

1. b) Resposta: Na sociedade asteca, a guerra era importante, pois, por meio dela, eram capturados inimigos para que fossem sacrificados em homenagem a Huitzilopochtli, o deus do Sol e da guerra.

- Descreva as pessoas que aparecem na imagem.
 - Qual era a importância da guerra para os astecas?
2. Analise as afirmativas a seguir sobre as sociedades americanas antes da chegada dos europeus. Identifique a alternativa **incorreta** e escreva-a no caderno com as devidas correções.
- Os maias organizavam-se em cidades-Estado e desenvolveram tecnologias nas áreas da engenharia, da matemática e da astronomia, assim como destacaram-se na arte da escultura e cerâmica e aperfeiçoaram um sistema de escrita.
 - Para os astecas, o comércio era uma atividade importante e, no mercado de Tlatelolco, eram trocadas mercadorias como pedras preciosas, plumas, sal, mel, conchas, pérolas, animais, produtos agrícolas e artesanais.
 - Os incas não desenvolveram técnicas de construção, e não há vestígios materiais dessa civilização.
 - No Brasil, viviam diferentes povos, como Tupinambá, Tupiniquim, Karijó, Kaeté, Xavante, Apiaká e Curutu. Cada um desses povos tinha a própria organização social.

Resposta: c. Correção: Os incas desenvolveram técnicas de construção avançadas, e existem vários vestígios materiais dessa civilização, como terraços agrícolas e cidades, entre elas Machu Picchu, Cuzco e Lima, no Peru, e Quito, no Equador.

3. Sobre os saberes e técnicas dos reinos e impérios africanos, avalie as afirmativas a seguir como verdadeiras (V) ou falsas (F). Anote em seu caderno a sequência correta e, em seguida, corrija as frases falsas.

- a) A existência de desertos extensos e de florestas densas impediu o desenvolvimento do comércio no interior do continente africano, e os seus principais reinos estabeleceram-se em regiões litorâneas.
- b) O Islamismo difundiu-se no continente africano a partir do século VII, principalmente por causa do comércio nas rotas transaarianas.
- c) As máscaras são artefatos sagrados para muitas das sociedades africanas, e sua diversidade de modelos e de funções reflete tanto a diversidade das próprias etnias quanto as tradições culturais desse continente.
- d) Os africanos desconheciam técnicas de metalurgia e tomaram conhecimento dessas técnicas apenas após a chegada dos europeus.

4. Associe cada relação de trabalho à sua característica específica.

Resposta: a - II; b - III; c - I.

Relação de trabalho	Característica
a) Escravidão na Antiguidade	I) Marcada principalmente pelo tráfico atlântico de africanos escravizados.
b) Servidão medieval	II) Era resultado de guerras ou do não cumprimento de dívidas.
c) Escravidão moderna	III) O trabalhador não era uma propriedade, mas tinha uma relação de dependência com o senhor feudal.

5. Analise a frase a seguir. "Durante a transição da Idade Média para a Idade Moderna, os pensadores passaram a atribuir grande valor às capacidades humanas, compreendendo o ser humano como centro do Universo."

A qual corrente de pensamento essa frase se refere?

Resposta: c.

a) Geocentrismo.

c) Humanismo.

b) Teocentrismo.

d) Modernismo.

3. Resposta: a) F; b) V; c) V; d) F; a) As condições geográficas e climáticas não impediram o estabelecimento de

importantes rotas comerciais no interior do continente africano, favorecendo a formação de reinos e impérios mesmo longe do litoral. d) Os africanos dominavam técnicas de metalurgia de cobre, bronze e ferro milhares de anos antes da chegada dos europeus.

7. a) Resposta: A centralidade da figura do rei na cena e sua posição de domínio; a posição de veneração e respeito das pessoas ao seu redor; e a grandiosidade do espaço e dos objetos ao seu redor.

6. Escreva em seu caderno a alternativa **correta** sobre as Grandes Navegações europeias. Resposta: c

- a) O pensamento moderno, desenvolvido a partir do século XVI, levou a uma atitude de respeito e tolerância dos europeus em relação aos diferentes povos dos continentes recém-explorados.
- b) As primeiras navegações não tinham nenhum interesse econômico, pois eram motivadas pela curiosidade científica e exploratória dos intelectuais humanistas do Renascimento.
- c) A formação dos primeiros Estados modernos, por meio do apoio da burguesia e da nobreza ao poder dos reis, contribuiu para o financiamento das navegações em busca de novos territórios e riquezas.
- d) A busca de um caminho marítimo para o continente americano, já conhecido pelos europeus, resultou na descoberta acidental de uma rota comercial marítima para as Índias.

7. Observe a imagem a seguir e responda às questões.



Recepção do Grand Condé por Luís XIV em Versalhes, 1674, de Jean-Léon Gérôme. Óleo sobre tela, 96,5 cm x 139,7 cm, 1878.

- a) Quais elementos da pintura indicam o poder absolutista do rei Luís XIV?
- b) Quais são as principais semelhanças entre os absolutismos que se desenvolveram nos diferentes países europeus? Resposta: Centralização política na figura do rei, com apoio da burguesia comerciante e da nobreza; manutenção do poder político e econômico por meio das práticas mercantilistas e da exploração colonial; e divisão social rígida e hierarquizada.

8. Analise a imagem a seguir e responda às questões.

THÉODORE DE BRY BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS



8. b)
Resposta: Atahualpa, o imperador inca, foi morto pelos espanhóis, comandados por Francisco Pizarro. Após a morte do imperador, os espanhóis conquistaram o Império Inca e iniciaram a colonização desse território.

^
Captura de Atahualpa por Francisco Pizarro, de Théodore de Bry.
Gravura, século XVI.

a) Essa gravura representa o contato entre quais povos?

Resposta: Incas e espanhóis.

b) Cite algumas consequências desse contato.

9. Quais foram as principais formas de resistência adotadas pelos povos indígenas da América espanhola durante o processo de colonização?

10. Descubra qual alternativa completa corretamente o texto a seguir. Depois, escreva o texto completo no caderno. Resposta: c.

Os europeus foram os principais agentes do atlântico de africanos escravizados. Entre os lugares de das pessoas escravizadas estavam , Benguela e Bissau. Entre os lugares de dessas pessoas estavam Salvador, e Recife.

a) destino – origem – Rio de Janeiro – tráfico – Luanda.

b) tráfico – destino – Rio de Janeiro – origem – Luanda.

c) tráfico – origem – Luanda – destino – Rio de Janeiro.

d) destino – tráfico – Luanda – origem – Rio de Janeiro.

9. Resposta: Além da resistência militar, os povos indígenas promoveram revoltas contra a exploração de seu trabalho e a escravização, além de preservarem histórias, costumes e celebrações religiosas.

11. Observe o mapa a seguir e responda às questões.



ROBERT DE VAUGONDY/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

América Meridional, de Robert de Vaugondy. Gravura, 1750.

- a) Qual é o território representado nesse mapa? **Resposta: O mapa representa a América do Sul.**
- b) Quais Estados europeus dominavam a maior parte desse território no século XVIII? **Resposta: Portugal e Espanha.**
- c) Esse mapa foi produzido em 1750, ano da assinatura do Tratado de Madri. O que foi esse tratado e o que ele determinou a respeito do território que aparece no mapa?
12. A respeito da expansão territorial do Brasil colonial, associe cada sujeito histórico à definição correta sobre sua participação nesse processo.
Resposta: a - II; b - V; c - IV; d - III; e - I.

Sujeitos históricos	Definição
a) Bandeirantes	I) Empreendiam missões de catequização de indígenas no interior do território e, geralmente, eram contrários à escravização dos nativos.
b) Tropeiros e monçoeiros	II) Colonos que exploravam o interior do território em busca de metais preciosos e indígenas para escravizar.
c) Indígenas	III) Principal mão de obra nos engenhos, nas minas e em outras atividades rurais e urbanas da Colônia.
d) Africanos e descendentes	IV) Foram expulsos de seus territórios, sendo mortos, escravizados ou incorporados à sociedade colonial.
e) Jesuítas	V) Comerciantes que viajavam pelo interior do território abastecendo as regiões de mineração.

11. c) **Resposta: Foi um tratado assinado entre Portugal e Espanha que determinou as fronteiras das colônias espanholas e portuguesa na América por meio do princípio do *uti possidetis*.**

Para ir além

Capítulo 1

Construindo a História

- **No tempo do verão – Um dia na aldeia Ashaninka**, de Wewito Piyãko, 2012 (21 min).

Nesse vídeo, você vai conhecer o cotidiano das crianças da etnia Ashaninka, que vivem no estado do Acre. No verão, as crianças aprendem com os adultos sobre a vida na floresta, em sintonia com o tempo da natureza.

Capítulo 2

Povos nativos da América

- **Pindorama: terra das palmeiras**, de Marilda Castanha. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

O livro aborda diversos aspectos do modo de vida dos indígenas antes da chegada dos europeus. Além disso, apresenta as diferenças entre algumas etnias e ilustrações baseadas em pesquisas históricas.

- **Museu das Culturas Indígenas**. Rua Dona Germaine Burchard, 451, em São Paulo (SP). Contato: @museudasculturasindigenas.org.br.

Esse museu dispõe de acervo sobre as culturas indígenas e tem a finalidade de valorizar e proteger os patrimônios indígenas. Também é um ponto de encontro para pessoas de diferentes etnias.



REPRODUÇÃO/EDITORIA COSAC & NAIFY

Capítulo 3

A África

- **Njinga a Mbande**, rainha do Ndongo e do Matamba, publicado pela Unesco. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230931>. Acesso em: 19 jul. 2022.

História em quadrinhos sobre a trajetória da guerreira e líder africana Njinga (também conhecida como Jinga). As ilustrações são acompanhadas de pequenos textos informativos sobre a história da África e o combate à discriminação racial.



REPRODUÇÃO/UNESCO

251

- Para fundamentar o trabalho com histórias em quadrinhos em sala de aula, leia o texto a seguir.

[...]

Acreditamos que o uso das HQs pode contribuir no processo de ensinar e aprender História, pois propiciam uma perspectiva interdisciplinar, proporcionam a abordagem e o debate de diferentes temas. Para a utilização das HQs, é oportuno estarmos alerta para a não banalização dessa importante fonte. É preciso ter claros os limites próprios da linguagem, não a reduzindo a mera ilustração, nem tampouco exigindo dela a transmissão objetiva e sistematizada de determinado conteúdo.

[...]

A capacidade das HQs, em aliar entretenimento e diversão, deixa de representar um obstáculo, pode estimular os estudantes e torná-los mais seduzidos em aprender História. Ao incorporar as HQs no ensino de História, é possível perceber a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo cultural mais amplo. Por meio dos quadrinhos, os alunos podem abandonar a passiva observação e se verem como construtores históricos, sujeitos que interferem e opinam no e sobre o lugar que vivem. As HQs permitem fazer múltiplas relações com diversos tempos e espaços; verificar mudanças, rupturas, permanências e continuidades ao longo do tempo; mais do que reproduzir, auxiliam na produção de conhecimentos e múltiplas interpretações.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; RODRIGUES, Fabiana Conceição de Moura Gonçalves. Histórias em quadrinhos e ensino de história: olhares e práticas. **Opsis**, Goiânia, v. 13, n. 1, jan./jun. 2013. p. 80-81. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/19816/15174>. Acesso em: 25 maio 2022.

• O trabalho com a Literatura em sala de aula favorece abordagens lúdicas e perspectivas articuladas com o componente curricular **Língua Portuguesa**. Além disso, no campo do ensino de História é possível trabalhar os textos como fontes históricas, pois eles possibilitam acessar o imaginário e o contexto de uma época. Sobre as relações entre História e Literatura, leia o texto a seguir.

[...]

A Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Por que se fala disto e não daquilo em um texto? O que é recorrente em uma época, o que escandaliza, o que emociona, o que é aceito socialmente e o que é condenado ou proibido? Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a Literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma.

Por outro lado, a Literatura é fonte de si mesma. Ela não fala de coisas ocorridas, não traz nenhuma verdade do acontecido, seus personagens não existiram, nem mesmo os fatos narrados tiveram existência real. A Literatura é testemunho de si própria, portanto o que conta para o historiador não é o tempo da narrativa, mas sim o da escrita. Ela é tomada a partir do autor e sua época, o que dá pistas sobre a escolha do tema e de seu enredo, tal como sobre o horizonte de expectativas de uma época.

[...]

PESAVENTO, Sandra J. **História e história cultural**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2004. p. 82-83.

- **Os nove pentes d’Africa**, de Cidinha da Silva. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

O livro mostra a importância da ancestralidade e da contação de histórias para a preservação da memória familiar.

Capítulo 4 Renascimento e humanismo

- **Leonardo da Vinci e seu supercérebro**, de Michael Cox. São Paulo: Editora Seguinte, 2004. Nessa divertida biografia ilustrada de Leonardo da Vinci, você aprenderá sobre seu pensamento, suas invenções e habilidades artísticas e científicas, assim como descobrirá informações inusitadas relacionadas a esse intelectual.
- **Contos de Shakespeare**, adaptado por Paulo Mendes Campos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

Essa adaptação contém as principais histórias de William Shakespeare, um dos maiores representantes do Renascimento na Inglaterra e considerado por muitos estudiosos o maior poeta e dramaturgo da língua inglesa.



REPRODUÇÃO/EDITORA SEGUINTE

Capítulo 5 As Grandes Navegações

- **A magia das especiarias: a busca de especiarias e a expansão marítima**, de Janaína Amado e Luiz Carlos Figueiredo. São Paulo: Atual, 2019. Conheça mais sobre a importância das especiarias para os europeus e sua relação com a expansão marítima da modernidade.



REPRODUÇÃO/EDITORA ATUAL

252

Sugestão de atividade

Diário de leitura

Para trabalhar um dos livros indicados nesta seção ou outras obras a seu critério, sugira a elaboração de um diário de leitura com a turma. Os alunos podem confeccionar o próprio diário, unindo folhas de papel almaço. Oriente-os a anotar nele os dados principais da obra que será lida: autor, ano de publicação, título, editora, contexto histórico vivido pelo

autor, personagens principais, eventos abordados na obra, problematizações da narrativa e desenvolvimento da história. Por fim, eles podem anotar no diário as impressões que tiveram sobre o livro, desenvolvendo, assim, um trabalho de **leitura inferencial**. Promova um trabalho lúdico com essas leituras e incentive momentos de compartilhamento do diário entre a turma.

- **Terra à vista:** descobrimento ou invasão?, de Benedito Prezia. São Paulo: Moderna, 2012. O livro conta a história do contato entre portugueses e tupiniquins com base na Carta de Pero Vaz de Caminha. Além disso, aborda aspectos sobre os indígenas na atualidade, destacando sua resistência perante a invasão europeia.



REPRODUÇÃO/EDITORA MODERNA

Capítulo 6 Reformas religiosas e Absolutismo

- **Museu da História da Inquisição.** Disponível em: <http://www.museudainquisicao.org.br/>. Acesso em: 19 jul. 2022. Site que disponibiliza visita virtual, imagens, documentos e artigos sobre a intolerância religiosa e a atuação da Inquisição no Brasil.



REPRODUÇÃO/HTTP://MUSEUDAINQUISICAO.ORG.BR/

Capítulo 7 A colonização na América

- **Viagem pelas histórias da América Latina,** de Silvana Salerno. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022. Livro que apresenta 22 histórias originárias de diversos países do continente americano, como México, Chile e Argentina. Além das histórias, o livro contém informações sobre as regiões, sendo uma opção para conhecer mais sobre a diversidade cultural latino-americana.



REPRODUÇÃO/EDITORA COMPANHIA DAS LETRINHAS

- **Povos indígenas no Brasil - Mirim.** Disponível em: <https://mirim.org/>. Acesso em: 19 jul. 2022. Site dedicado ao público infantojuvenil que, de maneira divertida, apresenta diversas informações sobre a vasta diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil.

- Para fundamentar o trabalho com visitas a museus e a centros de memória no ensino de História, leia o texto a seguir.

[...] Gostaríamos de apresentar alguns pontos fundamentais que devem ser levados em conta no planejamento de uma visita:

- Definir os objetivos da visita;

- Selecionar o museu mais apropriado para o tema a ser trabalhado; ou uma das exposições apresentadas, ou parte de uma exposição, ou ainda um conjunto de museus;

- Visitar a instituição antecipadamente até alcançar uma familiaridade com o espaço a ser trabalhado;

- Verificar as atividades educativas oferecidas pelo museu e se elas se adequam aos objetivos propostos e, neste caso, adaptá-las aos próprios interesses;

- Preparar os alunos para a visita através de exercícios de observação, estudo de conteúdos e conceitos;

- Coordenar a visita de acordo com os objetivos propostos ou participar de visita monitorada, coordenada por educadores do museu;

- Elaborar formas de dar continuidade à visita quando voltar à sala de aula;

- Avaliar o processo educativo que envolveu a atividade, a fim de aperfeiçoar o planejamento das novas visitas, em seus objetivos e escolhas.

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 114. (Repensando o Ensino).

- **Angola Janga**: uma história de Palmares, de Marcelo D'Saete. São Paulo: Veneta, 2017.

Nessa história em quadrinhos, é possível conhecer o resultado de ampla pesquisa sobre o Quilombo dos Palmares, denominado "Pequena Angola". Você terá informações sobre Zumbi, Ganga Zumba e outros personagens negros.



REPRODUÇÃO/EDITORA VENETA

- **Museu Quilombola da Picada**. Comunidade de Picada, Ipanguaçu (RN). Contato: (84) 99911-1069.

Esse museu é fruto do esforço dos próprios moradores da Comunidade de Picada e tem como objetivo valorizar sua cultura e história, além de promover ações afirmativas de educação e memória coletiva da comunidade.



REPRODUÇÃO/HTTP://MUSEUQUILOMBOLA.PICADA.COM.BR/

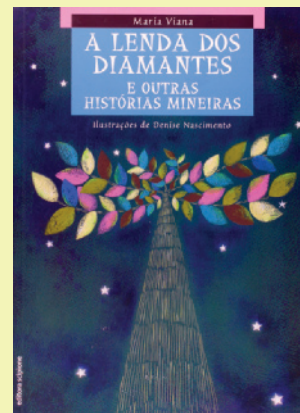
Capítulo 8

A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa

- **Áfricas no Brasil**, de Kelly Cristina Araújo. São Paulo: Scipione, 2014.

Nesse livro, o leitor conhecerá tradições e costumes dos povos que habitavam a África e compreenderá melhor sua importância na constituição da identidade nacional.

- **A lenda dos diamantes e outras histórias mineiras**, de Maria Viana. São Paulo: Scipione, 2012. O livro reúne três contos inspirados em histórias da tradição oral do período da mineração em Minas Gerais, sobretudo em Diamantina.



REPRODUÇÃO/EDITORA SCIPIONE



Referências bibliográficas comentadas

- BEAUD, Michel. **História do capitalismo**: de 1500 até nossos dias. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Brasiliense, 2004.
Para explicar o significado das guerras e das conquistas dos últimos séculos, o autor relaciona os conflitos pelo mundo com a ascensão do capitalismo. Para isso, ele analisa a hegemonia espanhola, financiada em razão da pilhagem de ouro no continente americano, passando pelo colonialismo imperialista do século XIX, que explorou povos na África e na Ásia, até chegar à hegemonia estadunidense no século XX.
- BETHELL, Leslie (coord.). **História da América Latina**. São Paulo: Edusp/Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2004-2005. 6 v.
Nessa coleção, organizada pelo historiador Leslie Bethell, a história da América Latina é apresentada desde os tempos coloniais até os eventos que marcaram o século XX. O desenvolvimento urbano nas colônias, as culturas de plantio, as atividades econômicas, os processos de independência no século XIX, a economia das novas nações e o crescimento urbano durante a globalização são alguns dos temas abordados pelos especialistas que contribuíram para a obra.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
A coletânea aborda uma diversidade de temas que contemplam acontecimentos políticos da história brasileira. Além disso, o livro discorre sobre eventos relacionados à cultura popular. Por fim, os autores problematizam algumas datas comemorativas, como o Dia do Índio e o Dia Mundial do Trabalho.
- BUTLER, Kim D.; DOMINGUES, Petrônio. **Diásporas imaginadas**: Atlântico Negro e histórias afro-brasileiras. Tradução: Mariângela de Mattos Nogueira. São Paulo: Perspectiva, 2020.
Os autores discutem a questão da diáspora africana e a resistência cultural afrodescendente. A obra apresenta reflexões sobre a questão dos intercâmbios, os traumas e as mudanças provocados pelas rotas transatlânticas, principalmente no que se refere ao tráfico de pessoas escravizadas.
- CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.
Nessa coletânea, especialistas discorrem sobre políticas públicas envolvendo os povos indígenas. Além disso, os autores convidam os leitores a refletir acerca da situação dos povos indígenas com relação à demarcação das terras e à história dos povos ágrafos.
- DONGHI, Tulio Halperin. **História da América Latina**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
O autor discorre sobre a herança de submissão imposta aos habitantes do Novo Mundo no antigo sistema colonial, as lutas pela independência e a ascensão e o amadurecimento de um novo sistema socioeconômico, denominado Regime Neocolonial. Por fim, com base nessa análise, Donghi propõe discutir o papel da América Latina no atual contexto mundial.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp: FDE, 2019.
Ao enfatizar o estudo sobre as instituições fundamentais do Estado brasileiro, o autor narra a história do Brasil desde o período Colonial até os regimes autoritários do século XX, problematizando temas como a troca da escravidão indígena pela mão de obra de africanos escravizados, a unidade territorial do Império e a transição do regime ditatorial para a democracia.
- FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para o professor. São Paulo: Contexto, 2011.
O foco principal desse livro consiste na abordagem relacionada ao ensino da história dos povos indígenas na sala de aula. Para isso, os autores debatem as identidades indígenas, levantam questões sobre como estudar os indígenas no ambiente escolar, analisam a trajetória dos povos indígenas no continente sul-americano e analisam as permanências e as transformações da questão indígena no Brasil.
- GOES FILHO, Synesio Sampaio. **Navegantes, bandeirantes e diplomatas**: um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil. Brasília: FUNAG, 2015. (História Diplomática).
Escrito pelo embaixador Synesio Sampaio Goes Filho, o livro apresenta a longa trajetória entre os sujeitos históricos que exploraram e negociaram nas terras brasileiras. Dividido em três partes, o autor aborda a chegada dos europeus no continente americano e no Brasil, as negociações envolvendo o Tratado de Tordesilhas, as tratativas acerca da expansão do território após as expedições dos bandeirantes e, por fim, as negociações que levaram à compra do Acre.
- GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2017.
Para compreender as rupturas e as continuidades na história dos povos indígenas no Brasil, o autor analisa o início da colonização do território com base na perspectiva indígena. Observa também as políticas indigenistas dos períodos Colonial, Imperial e Republicano, enfatizando as conquistas da Constituição Federal de 1988. Em seguida, problematiza a atual situação dos povos indígenas, especialmente na Amazônia e, por fim, discute os desafios que os povos indígenas e os indigenistas enfrentarão no futuro.
- GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Caetana diz não**: histórias de mulheres na sociedade escravista brasileira. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
Por meio de documentos históricos, a autora investiga os casos jurídicos envolvendo Caetana e Inácia Delfina. Ao analisar esses casos, a historiadora observa que a mulher brasileira no século XIX, ao contrário do que se imaginava, tinha voz ativa e atuante na sociedade.

- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008.
Nessa obra, a autora aborda a história contemporânea do continente africano, contrapondo a perspectiva eurocêntrica ao olhar africano em relação aos acontecimentos históricos. Para isso, Hernandez convida os leitores a refletir acerca da “invenção” da África, do processo de desintegração do continente africano durante a Conferência de Berlim, da perspectiva africana sobre o “novo imperialismo” e do processo de construção do racismo.
- LINHARES, Maria Yedda (org.). **História geral do Brasil**. 10. ed. São Paulo: GEN LTC, 2016.
Da colonização à Nova República, os autores percorrem a história do Brasil, com foco na formação dos grupos sociais, no fim da escravidão, na emergência das classes operárias, na função dos partidos políticos após a redemocratização e no papel dos esportes, especialmente o futebol, na sociedade brasileira.
- LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. **História do Brasil**: uma interpretação. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
Enfatizando a história do Brasil, os autores analisam desde o desenvolvimento das primeiras civilizações no território até a atualidade. Nessa abordagem de longa duração, Lopez e Mota apresentam aos leitores detalhes sobre fatos de relevância nacional, como o início da colonização, o processo de independência e os governos republicanos e ditatoriais, como também a vida de personalidades históricas e o cotidiano dos habitantes do Brasil.
- LUNA, Francisco Vidal; COSTA, Iraci del Nero da; KLEIN, Herbert S. **Escravidão em São Paulo e Minas Gerais**. São Paulo: Imprensa Oficial; Edusp, 2009.
Centrados na história dos estados de Minas Gerais e de São Paulo, os autores abordam uma variedade de temas, entre eles a estrutura da sociedade escravista em Minas Gerais, no início do século XIX, as características econômicas e demográficas dos estados durante o fim da colonização e o início do Império e, por último, o papel dos escravizados na sociedade e na economia imperial nas duas regiões.
- MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2008.
Um dos objetivos da autora nessa obra é desmistificar a ideia equivocada de que africanos e escravizados são sinônimos. Para isso, ela diferencia a maneira como escravizados e imigrantes vieram ao Brasil, enfatizando que os primeiros foram tirados de suas terras e obrigados a trabalhar. Além disso, a autora apresenta como os escravizados e seus descendentes encontraram meios para organizar e manifestar sua cultura no território brasileiro.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
Nessa obra, organizada pelo antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga, a luta contra o racismo na sala de aula é apresentada como pauta central. Por conta disso, os autores propiciam reflexões sobre temas como o racismo, a importância dos estudos das tradições africanas para a atualidade brasileira, a construção da autoestima da criança negra, a relevância das manifestações artísticas e a diversidade cultural dos povos africanos como pontos centrais para a educação e o ensino de História.
- SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
O objetivo do autor nessa obra é abordar a diversidade de povos do continente africano. Ele discorre sobre a relação entre os seres humanos e a paisagem na formação do continente africano, a história de reinos e impérios e as descrições social e política de regiões, como Etiópia, Mali e Gana.
- SILVA, Alberto da Costa e. **A manilha e o libambo**: a África e a escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
Refletindo sobre os primeiros escravizados trazidos para o continente americano, Costa e Silva aborda a história desses povos durante a modernidade. Entre os temas discutidos, o autor analisa a organização comercial e social de regiões do Benin, da Etiópia, de Madagascar e do Mali, bem como o comércio de escravizados no continente africano, a presença do Islã na região e a intensificação do tráfico de africanos escravizados para a América.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo, Companhia das Letras, 2018.
Reunindo especialistas de várias áreas sobre o tema da escravidão no Brasil, a obra aborda questões importantes ligadas à presença dos africanos nas terras brasileiras, como as fronteiras da escravidão, as revoltas dos escravizados, as legislações emancipatórias, a relação entre a literatura e a escravidão, a religiosidade e os rituais fúnebres, o navio negreiro, o papel da mulher escravizada, os movimentos sociais abolicionistas e o processo de abolição.
- TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. Tradução: Beatriz Perrone Moisés. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
Mediante os relatos dos conquistadores e dos conquistados, Todorov aborda o encontro entre os europeus e os nativos da América antes da chegada de Cristóvão Colombo. Entre um testemunho e outro, o livro discute o período da chegada de Colombo, o embate entre Montezuma e Hernán Cortez, a escravização dos povos americanos e as trocas culturais entre esses povos durante a colonização.
- VAINFAS, Ronaldo (dir.). **Dicionário do Brasil Colonial**: 1500-1808. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
Abordando a época colonial brasileira, o dicionário conta com a participação de vários especialistas que analisam o período de maneira crítica. Os verbetes do dicionário apresentam episódios essenciais da história do Brasil colonial, bem como a descrição de instituições políticas, o detalhamento de conceitos religiosos, a descrição de vários povos indígenas e a vida de diversos sujeitos históricos.

HINO NACIONAL

Letra: Joaquim Osório Duque Estrada

Música: Francisco Manuel da Silva

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heroico o brado retumbante,
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
"Nossos bosques têm mais vida",
"Nossa vida" no teu seio "mais amores".

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta fâmula
-Paz no futuro e glória no passado.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!



Concurso de poesias
Brasil 200 anos
de independência
Lendo nossa história, escrevendo nosso futuro

TERRA DA LIBERDADE

Somos frutos dos que partiram
o mundo em diversas partes,
e chamaram de algo seu,
o que nunca os pertenceu!

Forçados a usar sua língua,
Vestir sua gramática,
Enquanto nos despiam
De nossa cultura, de nosso "EU"!

Mas nenhum de teus filhos
Fugiu à luta.
Seus peitos e braços,
Foram o escudo do Brasil!

E de um povo antes aprisionado
E feito de escravo,
Nasceu a terra da liberdade,
O lar dos bravos.

Que nossa braveza
Dure por milhares e milhares de anos,
Até que o pedregulho se torne
Uma grandiosa montanha!

E que os musgos para cobri-la façam seu melhor,
Onde, dos mares do Leste,
as vastas florestas
Se estendem, nosso sangue e suor!

No mundo és única e sem igual,
Protegida e amada,
Nossa terra natal.
E então, no escuro houve luz
A mais brilhosa que em mais de mil;
E assim, nascia a liberdade,
No horizonte do Brasil!

Alana Terra Scherer

Vencedora Região Centro-Oeste
Escola Municipal Professora Maria Eulália Vieira - Três Lagoas/MS



Este livro didático é um **bem reutilizável** da escola e deve ser **devolvido em bom estado** ao final do ano para uso de outra pessoa no **próximo** período letivo.

ISBN: 978-65-5763-244-4



9 786557 632444



0034P24040007MP