

Adriana Machado Dias
Keila Grinberg
Marco Pellegrini

Componente curricular: História
Ensino Fundamental – Anos Finais



8^o
ANO

JOVEM SAPIENS

HISTÓRIA

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: Jerrold James Griffith, Helder Almeida, Perfect Vectors, M. Business Images, Anastasiia Smiian, Pedro Henrique Dini, Catarina Belova, OoddySmile Studio, Yaroslaff, OLEH SLEPCHENKO/Shutterstock

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 : 8º ano / Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini. -- 1. ed. -- São Paulo : Scipione, 2022.
(Jovem Sapiens)

Bibliografia
Suplementado pelo manual do professor
ISBN 978-65-5763-245-1 (aluno)
ISBN 978-65-5763-246-8 (professor)

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

22-2546

CDD 372.89

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2022

Código da obra CL 720552

CAE 802009 (AL) / 802010 (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 ele 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 • VII

A Base Nacional Comum Curricular • VIII

As competências da BNCC • IX

Os temas contemporâneos transversais e a formação cidadã • XII

O professor e a prática docente • XV

O ensino interdisciplinar • XV

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

As culturas juvenis • XVIII

A defasagem em sala de aula • XVIII

O planejamento • XX

Práticas pedagógicas • XX

A avaliação • XX

A competência leitora • XXIV

Metodologias ativas • XXVI

Pensamento computacional • XXXI

Práticas de pesquisa • XXXIII

Recursos didáticos • XXXVII

Proposta teórico-metodológica da coleção • XXXIX

Concepção de História • XXXIX

As fontes históricas • XL

Conceitos fundamentais para o ensino de História • XLIII

O ensino de História no Brasil • XLVI

O ensino de História e a BNCC • XLVII

Os direitos humanos e o ensino de História • XLVIII

O reconhecimento e a compreensão dos temas sensíveis • XLVIII

O volume de 8º ano de História • L

Habilidades do 8º ano de História na BNCC • L

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.

Ao abordar a historicidade dos conceitos, os alunos desenvolvem noções sobre diferentes conhecimentos historicamente construídos, desenvolvendo assim aspectos da **competência geral 1**.

- **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.

Ao incentivar a defesa de ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos, a seção propicia o trabalho com a **competência específica de Ciências Humanas 6**.

- **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 abordagem da situação política da França favorece o desenvolvimento da **competência específica de História 1** e de aspectos da habilidade **EF08HI04**, pois demonstra as mudanças que culminaram no fim do Antigo Regime francês e no surgimento da ideia de nação como fonte de soberania.

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 intento 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"> • EF08HI07: Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. 			
<ul style="list-style-type: none"> • EF08HI08: Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. 			
Objetivos avaliados			
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os processos de independência das colônias espanholas na América. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os principais líderes dos movimentos independentistas e seus ideais. 			
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*)

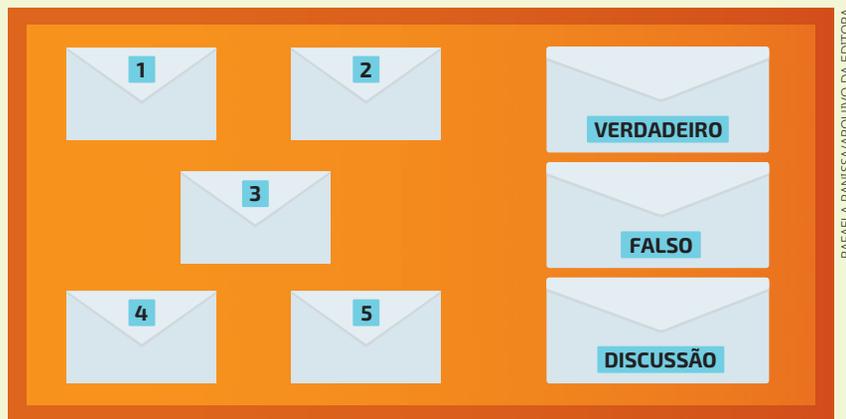
Essa estratégia consiste em fazer que os alunos escrevam rapidamente, em no máximo 5 minutos, uma resposta a uma pergunta ou uma frase curta. Essa proposta oferece aos educadores a oportunidade de avaliar o raciocínio dos alunos e a fluência na escrita.

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-

utório, 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/B), 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_-versaofinal_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/19394.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 Erzilia 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 8º ano de História



Habilidades do 8º ano de História na BNCC

Código	Descrição
EF08HI01	Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
EF08HI02	Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
EF08HI03	Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
EF08HI04	Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
EF08HI05	Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
EF08HI06	Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
EF08HI07	Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
EF08HI08	Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.
EF08HI09	Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.
EF08HI10	Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.
EF08HI11	Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.

EF08HI12	Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
EF08HI13	Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
EF08HI14	Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
EF08HI15	Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
EF08HI16	Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
EF08HI17	Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.
EF08HI18	Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
EF08HI19	Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
EF08HI20	Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
EF08HI21	Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
EF08HI22	Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.
EF08HI23	Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
EF08HI24	Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
EF08HI25	Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
EF08HI26	Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
EF08HI27	Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.



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 8º ano e suas relações com os do 7º e do 9º 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-co-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>Estudando a História</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da História • Os sujeitos históricos • Tempo e História • Fontes históricas • Conhecimento histórico • Anacronismo • Cidadania e direitos humanos • Historicidade dos conceitos • Política • Economia • Trabalho • Capitalismo • Liberalismo 			<ul style="list-style-type: none"> • Competências gerais 1, 3, 4, 6 e 10 • Competências específicas de Ciências Humanas 6 e 7 • Competências específicas de História 3, 5, 6 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho • Educação em direitos humanos

 <p>O Iluminismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento iluminista • Método científico • Pseudociência • Iluminismo e religião • Iluminismo e política • Despotismo esclarecido • Mulheres no Iluminismo • Mercantilismo e fisiocracia • Repercussão social das ideias iluministas • A Enciclopédia 	<ul style="list-style-type: none"> • A questão do Iluminismo e da ilustração. <p>OC: 7º ano</p> <p>A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EF08HI01 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências gerais 1, 5, 7 e 10 • Competência específica de Ciências Humanas 5 • Competências específicas de História 1, 2 e 3 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação ambiental
 <p>A Revolução Americana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estado, governo, território, nação e país • Colonização • Comércio triangular • Sociedade colonial da América inglesa • Aspectos culturais indígenas e afro-americanos • A Guerra dos Sete Anos • Processo de independência das Treze Colônias • Formação republicana dos Estados Unidos da América • A escravidão na América do Norte 	<ul style="list-style-type: none"> • Independência dos Estados Unidos da América. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF08HI06 • EF08HI07 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência específica de Ciências Humanas 7 • Competência específica de História 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em direitos humanos
 <p>A Revolução Francesa e o Império Napoleônico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revoluções burguesas • Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão • Constituição francesa de 1791 • Radicalização revolucionária • Calendário revolucionário francês • Império Napoleônico • Impactos da Revolução Francesa 	<ul style="list-style-type: none"> • As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo. • Revolução Francesa e seus desdobramentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF08HI02 • EF08HI04 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências específicas de Ciências Humanas 6 e 7 • Competências específicas de História 1, 4 e 6 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em direitos humanos

Capítulo	Principais conceitos e noções	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
 <p>A Revolução Industrial</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fases da Revolução Industrial Pioneirismo inglês na Revolução Industrial Tecnologia Transformações na sociedade inglesa Relações de trabalho Sistema capitalista de produção Cidades industriais Cotidiano de trabalho dos operários Especialização do trabalho Trabalho feminino e infantil Teorias de análise social Lutas trabalhistas Os impactos da industrialização 	<ul style="list-style-type: none"> Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas. <p>OC: 9º ano</p> <p>Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> EF08HI03 	<ul style="list-style-type: none"> Competência geral 6 Competências específicas de Ciências Humanas 2, 3 e 5 Competência específica de História 5 	<ul style="list-style-type: none"> Educação alimentar e nutricional
 <p>As independências na América espanhola</p>	<ul style="list-style-type: none"> Crise do sistema colonial europeu Contexto político e social das colônias espanholas Configuração geográfica da América espanhola independente Bolivarianismo Pan-americanismo O processo de independência do México Aspectos culturais mexicanos A independência de Cuba Intervenção estadunidense em Cuba 	<ul style="list-style-type: none"> Independências na América espanhola. A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti. Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX. <p>OC: 7º ano</p> <p>A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.</p> <p>A estruturação dos vice-reinos nas Américas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> EF08HI06 EF08HI07 EF08HI08 EF08HI09 EF08HI10 EF08HI11 EF08HI13 EF08HI25 	<ul style="list-style-type: none"> Competências específicas de Ciências Humanas 5 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> Diversidade cultural
 <p>O processo de independência do Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rebeliões coloniais na América portuguesa Transferência da Corte portuguesa para o Brasil Abertura dos portos 	<ul style="list-style-type: none"> Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana. Os caminhos até a independência do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> EF08HI05 EF08HI07 EF08HI11 EF08HI12 EF08HI13 	<ul style="list-style-type: none"> Competências gerais 1, 5 e 9 Competências específicas de História 1, 3, 6 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras

 <p>O processo de independência do Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escravidão • Reformas urbanas no Rio de Janeiro • Tutela e resistência indígena • Racismo • Transformação da mentalidade brasileira • As revoluções liberais • O Bloqueio Continental • Conflitos políticos no Brasil • Proclamação da independência 	<ul style="list-style-type: none"> • A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão. • O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. • A resistência de povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória. <p>OC: 7º ano Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.</p> <p>OC: 9º ano A questão indígena durante a República (até 1964).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EF08HI14 • EF08HI27 	
 <p>A consolidação da independência brasileira</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A sociedade brasileira pós-independência • Primeiro Reinado • Formação do Estado nacional brasileiro • Cultura brasileira • Guerras de independência • Organização política do Brasil • Constituição brasileira de 1824 • Movimentos revolucionários brasileiros • O período Regencial • Revoltas regenciais • As mulheres no Brasil do século XIX 	<ul style="list-style-type: none"> • Brasil: Primeiro Reinado. • O período Regencial e as contestações ao poder central. • Políticas de extermínio do indígena durante o Império. • A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF08HI15 • EF08HI16 • EF08HI17 • EF08HI21 • EF08HI22 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência geral 3 • Competência específica de Ciências Humanas 7 • Competências específicas de História 1, 3 e 4
 <p>O Segundo Reinado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Golpe da Maioridade • Contexto político e econômico brasileiro na época do Segundo Reinado • Revoluções liberais • A produção cafeeira • O trabalho escravizado 	<ul style="list-style-type: none"> • O Brasil do Segundo Reinado: política e economia. • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado. • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF08HI15 • EF08HI16 • EF08HI17 • EF08HI18 • EF08HI19 • EF08HI20 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras

Capítulo	Principais conceitos e noções	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
 <p>O Segundo Reinado</p>	<ul style="list-style-type: none"> Resistências dos escravizados nos quilombos Abolição do tráfico de escravizados A questão das terras no Brasil Política indigenista Guerra do Paraguai Participação feminina na Guerra do Paraguai A Guerra de Secessão nos Estados Unidos Transição da Monarquia para a República Identidade e cultura nacional Migração europeia Organização do trabalho no Brasil A modernização do Brasil Aspectos culturais brasileiros no final do século XIX Processo abolicionista brasileiro Ações afirmativas 	<ul style="list-style-type: none"> O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial. Políticas de extermínio do indígena durante o Império. A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil. <p>OC: 9º ano A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> EF08HI21 EF08HI22 		
 <p>O mundo no século XIX</p>	<ul style="list-style-type: none"> Capitalismo industrial e financeiro Imperialismo na África e na Ásia Segunda Revolução Industrial Diversidade étnica do continente africano Divisão política da África Darwinismo social Racismo científico Missão civilizadora Resistências ao imperialismo Consequências do imperialismo Expedições de exploração na África Imperialismo na América Latina 	<ul style="list-style-type: none"> Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias. Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais. Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX. O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia. <p>OC: 7º ano A emergência do capitalismo.</p> <p>OC: 9º ano O colonialismo na África. Os processos de descolonização na África e na Ásia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> EF08HI23 EF08HI24 EF08HI25 EF08HI26 	<ul style="list-style-type: none"> Competências gerais 2, 4, 5 e 6 Competências específicas de Ciências Humanas 1, 2, 5 e 7 Competências específicas de História 1, 2, 5 e 6 	<ul style="list-style-type: none"> Ciência e tecnologia Educação ambiental Educação para o consumo Educação financeira Vida familiar e social



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 Capítulo 2 Capítulo 3	1º trimestre	Capítulo 1 Capítulo 2 Capítulo 3 Capítulo 4
2º bimestre	Capítulo 4 Capítulo 5 Capítulo 6	2º trimestre	Capítulo 4 Capítulo 5 Capítulo 6 Capítulo 7
3º bimestre	Capítulo 6 Capítulo 7 Capítulo 8	3º trimestre	Capítulo 7 Capítulo 8 Capítulo 9 Capítulo 10
4º bimestre	Capítulo 9 Capítulo 10		



Comentários e orientações – Vamos começar e Vamos concluir

Vamos começar • páginas 12 a 15

1. Essa atividade permite retomar o contexto do Antigo Regime na Europa, pré-requisito para o trabalho com a habilidade **EF08HI01**. Para auxiliar a turma, convide os alunos a participar oralmente da leitura das alternativas em uma abordagem coletiva, de modo que possam refletir sobre os conceitos que foram apresentados incorretamente. Esse formato de questão contribui para preparar os alunos para **exames de larga escala**.
2. Essa atividade está relacionada ao desenvolvimento da habilidade **EF08HI03**, pois demanda conhecimentos sobre o mercantilismo. Caso os alunos tenham dificuldades, faça na lousa um trabalho de retomada desse conceito utilizando a estratégia **mapa mental**, que permite a eles ter um referencial de consulta para apreciação das assertivas da atividade. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**. Esse formato de questão também contribui para preparar os alunos para **exames de larga escala**.

3. Essa atividade possibilita **avaliar o conhecimento histórico** dos alunos acerca das reformas religiosas e da formação do Estado monárquico inglês, aspectos essenciais para a abordagem da habilidade **EF08HI02**. Caso eles tenham dificuldades, faça um trabalho de retomada sobre os principais pontos de discordância dos reformadores em relação à Igreja católica utilizando a estratégia de **brainstorming** (tempestade de ideias). Durante essa dinâmica, comente sobre a particularidade da reforma religiosa na Inglaterra, promovida pelo monarca, contemplando o item **c**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.
4. Essa atividade propõe a interpretação de fontes históricas que ensejam uma reflexão sobre aspectos da economia e sociedade colonial no Brasil. Reitere aos alunos a importância de atentar para as informações trazidas nas legendas das imagens, como sua autoria, a época em que foram produzidas e o título das obras. Para que possam escrever seus textos de modo fundamentado, retome com eles o conceito de escravidão no mundo moderno, destacando os tipos de atividades econômicas que empregavam escravizados no Brasil, e comente a relação entre Colônia e metrópole.
5. Ao questioná-los sobre as características da colonização europeia nas Américas, essa atividade possibilita verificar a aprendizagem dos alunos acerca de conceitos essenciais para embasar o desenvolvimento da habilidade **EF08HI07**. Caso eles apresentem dificuldades, conduza uma discussão em sala de aula questionando-os sobre os diferentes regimes de trabalho empregados no continente americano no período Colonial. Aborde as colonizações portuguesa e espanhola, de modo a diferenciar suas características com a turma.
6. Essa atividade permite **avaliar os conhecimentos prévios** dos alunos com relação aos conceitos de república, monarquia, Estado, governo e país, pré-requisitos para o trabalho com a habilidade **EF08HI01**. Para auxiliá-los em caso de dificuldades, escreva na lousa algumas frases usando cada uma dessas palavras. Um possível exemplo é: “Atualmente, o Brasil é uma República em que as pessoas escolhem os representantes políticos por meio do voto”. Peça aos alunos que leiam essas frases e reflitam sobre os significados das palavras abordadas na atividade.
7. Nessa atividade, são abordadas as divisões sociais da América colonial, tema que remete à habilidade **EF08HI11**. Se os alunos tiverem dificuldades, proponha a realização dessa atividade em duplas, de modo que possam se ajudar mutuamente na análise dos grupos sociais.
8. Essa atividade aborda com os alunos o conceito de escravidão, problematizando o caso da escravização moderna, pré-requisito para o desenvolvimento das habilidades **EF08HI19**, **EF08HI20** e **EF08HI27**. Caso eles tenham dificuldades, leve-os à sala de informática e proponha uma pesquisa sobre o termo escravidão, de modo a retomar esse conteúdo. Peça 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.
9. Com essa atividade, os alunos são incentivados a refletir sobre tensões políticas contemporâneas no Brasil que têm relação com a história das populações indígenas no país após a chegada dos europeus, aspectos abordados nas habilidades **EF08HI21** e **EF08HI27**. Caso os alunos tenham dificuldades, faça um trabalho de retomada utilizando a estratégia de **peer instruction** (instrução por pares). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.

Vamos concluir • páginas 310 a 314

1. Essa atividade permite retomar os principais aspectos conceituais do Iluminismo, favorecendo a abordagem da habilidade **EF08HI01**. Caso os alunos tenham dificuldades para localizar a afirmativa incorreta, converse com a turma acerca das influências do Iluminismo no mundo contemporâneo com base na fotografia, questionando-os: “Onde essa praça está localizada?”; “Qual é seu nome?”; “Quais são os três poderes do Estado brasileiro?”; “Quem os indivíduos eleitos para o Congresso Nacional representam?”.

2. Essa atividade possibilita **avaliar a compreensão** dos alunos acerca das especificidades das independências ocorridas na América, aspectos essenciais para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI07**. Caso os alunos tenham dificuldades nessa atividade, retome com eles os contextos das colonizações inglesa, espanhola e portuguesa na América. Para isso, faça um quadro na lousa e peça a eles que comentem o que se lembram dos processos de colonização e de emancipação. Complete o quadro na lousa conforme as respostas deles e, se necessário, complemente-o com os tipos de governo adotados após as independências.
3. Essa atividade permite retomar com a turma a habilidade **EF08HI04**, pois propõe uma reflexão sobre três instituições que caracterizam o processo de instauração da Revolução Francesa. Caso os alunos apresentem dificuldades, faça uma retomada construindo uma linha do tempo da Revolução Francesa na lousa usando a estratégia **timeline**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.
4. Nessa atividade, os alunos devem interpretar duas fontes históricas que tratam da Revolução Industrial, favorecendo a abordagem da habilidade **EF08HI03**. Para sanar possíveis dúvidas, auxilie-os na interpretação das fontes, questionando-os: “Quais são as datas de produção das imagens?”; “O que elas retratam?”; “O que estava acontecendo nesse contexto histórico?”; “Que grupo de pessoas está trabalhando na fonte **A**?”; “Como devia ser viver na cidade retratada na fonte **B**?”.
5. Essa atividade permite trabalhar com a turma a habilidade **EF08HI07**, pois propõe uma retomada sobre os processos de independência da América espanhola. Esse formato de questão contribui para preparar os alunos para **exames de larga escala**. Desse modo, oriente-os a ler atentamente cada alternativa a fim de identificar possíveis erros.
6. Essa atividade favorece o trabalho com a habilidade **EF08HI05** ao propor uma retomada sobre a Conjuração Mineira, colocando-a em perspectiva dentro de movimentos e rebeliões da América portuguesa. Caso a turma tenha dificuldades, conduza a análise da fonte apresentada nesta página, questionando os alunos: “Quem está sendo representado?; “Essa representação remete a qual figura histórica?; “Considerando seus conhecimentos sobre a Conjuração Mineira, por que Tiradentes foi representado como mártir?”. Com base nessas perguntas, proponha a análise das afirmativas como verdadeiras ou falsas.
7. Essa atividade favorece o trabalho com a habilidade **EF08HI12** ao propor uma reflexão embasada em trecho de texto historiográfico sobre transferência da Corte portuguesa para o Brasil. Avalie a aprendizagem dos alunos a respeito dos desdobramentos deste evento para a história política brasileira.
8. Ao propor a identificação da afirmativa incorreta acerca do período de independência do Brasil e as tensões políticas internas do país à época, essa atividade possibilita o trabalho com as habilidades **EF08HI13** e **EF08HI15**. Esse formato de questão também contribui para preparar os alunos para **exames de larga escala**. Caso eles tenham dúvidas, proponha uma dinâmica para realizar a atividade de modo conjunto. Peça a eles que se dividam em cinco grupos, sendo cada um responsável por discutir uma das alternativas. Em seguida, os grupos devem apresentar aos outros colegas se acham que a alternativa está correta ou incorreta e por quê.
9. Para auxiliar os alunos nessa atividade, realize com eles primeiramente uma retomada dos significados de cada palavra do quadro. Para isso, utilize a estratégia de **brainstorming** (tempestade de ideias). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.
10. Nessa atividade, os alunos farão a leitura e a interpretação da fonte, identificando as tensões e os significados inerentes aos discursos civilizatórios. Tal abordagem favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI27**. Além disso, a questão trata da relação de tais discursos com as ideologias racistas e o determinismo, abordando a habilidade **EF08HI23**. Se julgar conveniente, peça a alguns alunos que descrevam a imagem em voz alta aos colegas e discutam as impressões que essa fonte lhes causou.



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 excluyente 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, norteador o 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. Saliem 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 containing the text "8º 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 Kruei 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.),

Ingridi 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 Carlyne Ribeiro

Licenciamento de conteúdos de terceiros: Érika Kanaoka

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

Fotos de capa: Jerrold James Griffith, Helder Almeida, Perfect Vectors, M. Business Images, Anastasia Sniian, Pedro Henrique Dini, Catarina Belova, OoddySmile Studio, Yaroslaff, OLEH SLEPCHENKO/Shutterstock

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 : 8º ano / Adriana Machado Dias,
Keila Grinberg, Marco César Pellegrini. -- 1. ed. -- São
Paulo : Scipione, 2022.
(Jovem Sapiens)

Bibliografia
Suplementado pelo manual do professor
ISBN 978-65-5763-245-1 (aluno)
ISBN 978-65-5763-246-8 (professor)

I. História (Ensino Fundamental - Anos finais) I. Título
II. Grinberg, Keila III. Pellegrini, Marco César

22-2546

CDD 372.89

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2022

Código da obra CL 720552

CAE 802009 (AL) / 802010 (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.

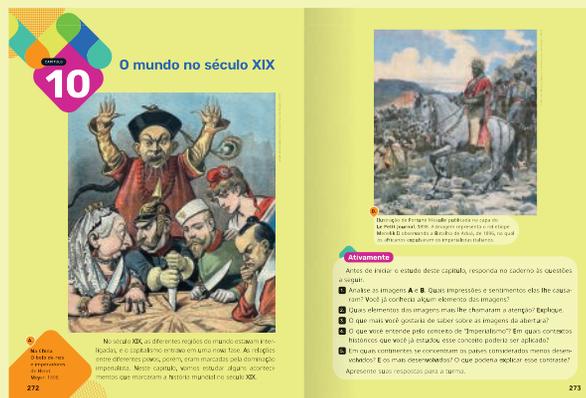
Conheça seu livro

Vamos começar

1. Os pensadores iluministas do século do Absolutismo. Seus ideais inspiraram o Antigo Regime na Europa. Com base no tema, copie no caderno a afirmativa correta:
 - a) O Absolutismo monárquico do século XVIII foi caracterizado por uma concentração de poder entre membros do clero e da nobreza.
 - b) Na França, o Absolutismo teve seu auge com o governo do rei Luís XIV, que instituiu a justiça e administração centralizadas.

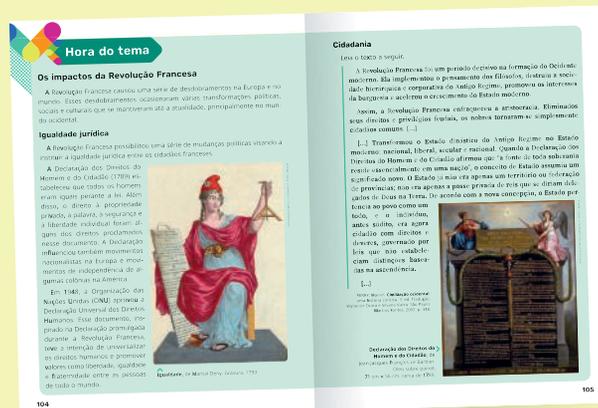
Vamos começar

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

A imagem de Tiradentes

Como vimos, entre os conjurados, Tiradentes foi o ú. Apesar de ter sido considerado um traidor pela Coroa Brasil se tornou uma República, em 1889, Tiradentes "herói nacional". Em vários momentos da história o Tiradentes foi apresentada pelos historiadores e defer vernos como um exemplo de luta e sacrifício pela libe

A criação do herói

Na época do Império (1822-1889), com o Brasil

Sujeito em foco

Zeferina

A angolana Zeferina foi tza- da como escravizada para o Brasil no início do século XIX. Por volta de 1820, conseguiu fugir para viver no Quilombo do Urubu, localizado onde atualmente fica o Parque São Barto-

Dialogando com... Geog

O Imperialismo e as fronteiras

Na África, a delimitação territorial feita p de Berlim, provocou sérios conflitos intern suas possessões, os representantes dos país antigas delimitações territoriais dos povos d mo território, **etnias** historicamente rivais.

Atualmente, a África é politicamente divi nias africanas, de acordo com dados de

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.

O futebol

Um dos esportes mais populares do mundo, o futebol — football, em inglês — surgiu na Inglaterra, na época da Revolução Industrial.

Inicialmente praticado apenas pela elite, o futebol passou também a fazer parte da vida dos operários ingleses a partir de meados do século XIX. Esse esporte teve suas regras institucionalizadas em 1863, com a criação da Football Association, um órgão formado por representantes dos times daquela época.

Ao mesmo tempo... no Brasil

O despotismo esclarecido do marquês de Pombal também teve reflexos no Brasil, que era colônia de Portugal. Aqui, Pombal procurou reduzir o poder da Igreja católica, ordenando a expulsão dos jesuítas do território brasileiro.

No plano econômico, aumentou o valor dos impostos e incentivou a criação de companhias de comércio. Como nessa época a extração de ouro e de diamantes estava em declínio, o aumento dos impostos gerou um enorme descontentamento em várias regiões da Colônia.

De olho na fonte

Um caricaturista crítico o império

Angelo Agostini foi um caricaturista de origem i portante na imprensa brasileira do século XIX. U foi a publicação da **Revista Ilustrada**, em que fic

O caricaturista, por meio de imagens cômica posicionamento questionador e crítico em relac de D. Pedro II.

Observe uma das caricaturas de Angelo A

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.

cessivo dos governantes. Gra...
constitucional, ou seja, que res...
seria a melhor garantia contra

Constituição: conjunto de leis fundamentais...
Despotismo: regime no qual o governante te

Montesquieu e os

Um dos maiores críticos do A

Atividades

1. O que foi o golpe da maioridade?
2. O que foi a Lei *Bill Aberdeen*? Qual é a r
3. Escreva um pequeno texto sobre as t...
a importância delas na preservação d
4. O que determinava o regulamento d...
e civilização dos indígenas?
5. Faça uma análise da imagem. F

Atividades

1. Observe, a seguir, os detalhes da fonte 1
e responda às questões.

Fonte A



Vocabulário

Nesse boxe, você encontrará o
significado de alguns termos
que podem gerar dúvidas
quanto ao sentido utilizado no
capítulo. Esses termos estão
destacados nos textos.

Atividades

Ao longo dos capítulos, você encontrará diversos tipos de atividades,
que buscam sistematizar e aprofundar os conteúdos, explorar
imagens e outros documentos históricos e relacionar os temas ao
seu cotidiano na atualidade. Nesses momentos, você poderá
desenvolver diversas habilidades e competências fundamentais para
o estudo da História.

Organizando o aprendizado

Agora que você finalizou o estudo deste capi...
três a quatro pessoas. Nesta atividade, vocês vão
e imaginar a reação dele diante de diferentes s...
gam as orientações.

1. Criem o personagem: ele deve ser um filé...
que viveu no século XVIII. Definam seu r...
e expliquem brevemente o que ele ou ela d
2. Agora, imaginem como seria a reação de se...
-problema a seguir. Escrevam um coment...
meira pessoa e com argumentos condiz

Vamos concluir

1. Analise a imagem e anote em seu...
a afirmativa incorreta sobre a influ...
Iluminismo na organização do mu...
temporâneo. Em seguida, corrija o...
incorreto na afirmação.
- a) Os ideais políticos do Iluminis...
eles a separação dos poderes d...
em Legislativo, Executivo e Judici...
tem-se na organização política

Para ir além

Capítulo 1 | Estudando a História

- **Capitalismo:** uma história de amor, de Michael M...
O documentário apresenta uma visão crítica so...
capitalismo nos Estados Unidos e mostra de que...
a vida de sua população.
- O Tico-Tico **Hemeroteca Digital Brasileira.** Disp...
bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=153079&pe...
28 maio 2022.

Nesse acervo, é possível ter acesso a todas as e...
documentos muito interessantes sobre a histó

Organizando o aprendizado

Essa seção, localizada ao final
dos capítulos, apresenta
atividades que incentivam você
a estruturar uma síntese das
principais ideias vistas em cada
capítulo. Isso contribui para que
você avalie seu aprendizado.

Vamos concluir

Essa seção, presente ao final
do volume, permite que você
retome os principais conteúdos
estudados no livro por meio de
atividades de diversos tipos.
Ela possibilita que você avalie
seu aprendizado e tire as
principais dúvidas.

Para ir além

Seção que apresenta sugestões
de livros, filmes, visitas e *sites*
acompanhadas de resenhas.
Essas sugestões contribuem
para complementar o que você
estudou nos capítulos deste
livro. Aproveite-as!

Referências bibliográficas comentadas

AMÉLIA, Maria. *Brasil: o século de ouro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRUNO, J. *Brasil: o século de ouro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRUNO, J. *Brasil: o século de ouro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRUNO, J. *Brasil: o século de ouro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRUNO, J. *Brasil: o século de ouro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRUNO, J. *Brasil: o século de ouro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRUNO, J. *Brasil: o século de ouro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRUNO, J. *Brasil: o século de ouro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRUNO, J. *Brasil: o século de ouro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRUNO, J. *Brasil: o século de ouro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Referências bibliográficas comentadas

Essa seção lista as referências
bibliográficas que foram
utilizadas na elaboração deste
livro e são acompanhadas de
suas resenhas.



Esse ícone indica
que a atividade
deve ser realizada
oralmente.



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

Sumário

Vamos começar • 12



CAPÍTULO

1

Estudando a História • 16

> Estudando História • 18

Os sujeitos históricos • 18

> Tempo e História • 19

O tempo histórico • 19

> As fontes históricas • 20

A História Tradicional e as fontes históricas • 20

A renovação das fontes históricas • 21

De olho na fonte

A publicidade como fonte histórica • 22

História em debate

O conhecimento histórico se transforma • 24

> A historicidade dos conceitos • 25

Hora do tema • 26

Cidadania e direitos humanos • 26

> O anacronismo • 28

> Conceitos importantes para a História • 30

A política • 30

A economia • 30

O trabalho • 31

O capitalismo • 32

O liberalismo • 33

Atividades • 21, 29, 31, 33, 34

Organizando o aprendizado • 37



CAPÍTULO

2

O Iluminismo • 38

> O Século das Luzes • 40

> O método científico • 41

Francis Bacon • 41

Galileu Galilei • 41

René Descartes • 41

A importância do método científico na atualidade • 42

Ciência x pseudociência • 43

> Iluminismo e conhecimento • 45

> Iluminismo e religião • 46

Voltaire e os filósofos deístas • 46

> Iluminismo e política • 47

Montesquieu e os três poderes • 47

Rousseau e a cidadania • 48

Sujeito em foco • John Locke 48

> O despotismo esclarecido • 49

O despotismo esclarecido em Portugal • 49

Ao mesmo tempo... no Brasil • 50

> Mulheres no Iluminismo • 51

Mary Wollstonecraft • 51

Olympe de Gouges • 52

Louise d'Epinay • 52

> O pensamento econômico • 53

A fisiocracia • 53

As ideias de Adam Smith • 53

> Influências iluministas no mundo atual • 54

Influência política • 54

Hora do tema

O desenvolvimento sustentável • 56

Atividades • 40, 43, 45, 50, 55, 57

Organizando o aprendizado • 59



CAPÍTULO 3 A Revolução Americana • 60

> Os processos de independência nas Américas • 62

Estado e governo • 62

Território • 63

País e nação • 63

> Os ingleses na América • 64

As Treze Colônias • 65

> O comércio triangular • 66

> O processo de independência das Treze Colônias • 68

A Guerra dos Sete Anos • 68

As consequências do conflito • 69

O Massacre de Boston • 70

A Festa do Chá de Boston • 70

As Leis Intoleráveis e o

Primeiro Congresso Continental • 71

O Segundo Congresso Continental • 72

A Declaração de Independência • 72

O apoio francês • 73

A conquista da independência • 73

> A Constituição dos Estados Unidos da América • 74

O Estatuto dos Direitos • 75

O aumento da escravidão • 75

Sujeito em foco • Harriet Tubman 75

O genocídio indígena • 76

Sujeito em foco • Standing Bear 77

Hora do tema

A luta dos afrodescendentes nos EUA • 79

Atividades • 62, 66, 73, 78, 80

Organizando o aprendizado • 83



CAPÍTULO 4 A Revolução Francesa e o Império Napoleônico • 84

> A França pré-revolucionária • 86

> As revoluções burguesas • 87

As Revoluções Inglesas • 87

A Revolução Gloriosa • 88

A influência de John Locke • 88

> O início da Revolução Francesa • 90

A tomada da Bastilha • 91

As reformas da Assembleia Nacional • 92

Sujeito em foco • Olympe de Gouges 92

> A Convenção Nacional • 93

A prisão e a execução do rei • 94

Os grupos políticos na

Convenção Nacional • 94

A Convenção girondina • 95

O governo radical • 95

> O Calendário Perpétuo • 96

> A radicalização revolucionária • 97

A fase do Terror • 97

A Reação Termidoriana • 98

> O Diretório e o fim da Revolução Francesa • 99

As campanhas de conquista

e o Consulado • 99

> O Império Napoleônico • 100

O Código Civil francês • 100

As Guerras Napoleônicas e o Bloqueio Continental • 101

O fim do Império Napoleônico • 102

Ao mesmo tempo... em Portugal • 102

Representações artísticas de Napoleão • 103

Hora do tema

Os impactos da

Revolução Francesa • 104

Atividades • 86, 89, 98, 103, 107

Organizando o aprendizado • 109



CAPÍTULO

5

A Revolução Industrial • 110

➤ As fases da Revolução Industrial • 112

Primeira Revolução Industrial • 112

Segunda Revolução Industrial • 112

Terceira Revolução Industrial • 113

Quarta Revolução Industrial • 114

➤ O contexto da Revolução Industrial • 115

Inovações tecnológicas • 115

Impactos das máquinas a vapor • 116

Mudanças nas relações de trabalho • 116

➤ A Inglaterra sai na frente • 117

Acumulação de capitais • 117

Disponibilidade de mão de obra • 118

Os recursos naturais • 118

➤ A sociedade se transforma • 119

A disciplina nas fábricas • 119

A vida social dos operários • 120

Contraste social • 121

➤ Uma cidade industrial • 122

De olho na fonte

A produção têxtil inglesa:
da manufatura para a fábrica • 124➤ A especialização do trabalho
nas fábricas • 126

➤ Trabalho feminino e infantil • 128

➤ Alternativas de organização social • 130

Socialismo científico • 130

Anarquismo • 130

➤ Lutas e conquistas dos trabalhadores • 131

As conquistas dos trabalhadores • 131

➤ Mudanças na percepção da

passagem do tempo • 132

O “tempo da natureza” • 132

O tempo e a fábrica • 132

➤ Impactos da Revolução Industrial
no mundo • 133

Impactos na China • 133

Impactos no Brasil • 134

Hora do tema

Impactos da industrialização
na alimentação • 135

Atividades • 114, 121, 127, 128, 136

Organizando o aprendizado • 139



CAPÍTULO

6

As independências na América espanhola • 140

➤ A crise do sistema colonial • 142

O Movimento Comunero • 142

A invasão napoleônica na Espanha • 143

Ao mesmo tempo... no Haiti • 144

➤ A América espanhola
independente • 147

➤ Os processos de independência • 148

As condições para a independência • 148

A emancipação da América do Sul espanhola • 149

O pan-americanismo • 149

O Congresso do Panamá e
a fragmentação política • 150

➤ A independência do México • 152

As lutas de independência • 152

As elites no poder • 153

Estados Unidos Mexicanos • 153

Independências na América Central • 154

A sociedade mexicana após a independência • 155

➤ A independência de Cuba • 157

As guerras de independência • 158

Sujeito em foco • Antonio

Maceo Grajales 158

A intervenção dos Estados Unidos • 159

A Emenda Platt • 159

Hora do tema

A cultura mexicana
pós-independência • 160

Atividades • 146, 147, 151, 156, 162

Organizando o aprendizado • 165

8



7 O processo de independência do Brasil • 166

> Rebeliões na América portuguesa • 168

A Conjuração Mineira • 168

A derrama • 169

Tiradentes • 170

Influências do Iluminismo • 170

Influências da Revolução Americana • 171

História em debate

A imagem de Tiradentes • 172

A Conjuração Baiana • 175

Influências do Iluminismo e da Revolução Francesa • 175

> Transferência da Corte para o Brasil • 177

A abertura dos portos brasileiros • 178

Tratados assinados entre Portugal e Inglaterra • 178

> A manutenção da escravidão • 179

O Cais do Valongo • 180

> A tutela dos indígenas • 181

A diversidade indígena • 182

O discurso civilizatório • 183

A resistência indígena • 183

Hora do tema

O problema do racismo no Brasil • 184

> Transformações no Rio de Janeiro • 185

> Rio de Janeiro, a capital do Reino • 186

De olho na fonte

Jean-Baptiste Debret: representando o cotidiano brasileiro • 188

> Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves • 190

Ao mesmo tempo...na Áustria • 190

> A Revolução Pernambucana de 1817 • 191

> A Revolução do Porto • 192

As Cortes de Lisboa • 192

O Dia do Fico • 193

Sujeito em foco • Maria Graham 193

> O conflito de interesses • 194

O partido português • 194

O partido brasileiro • 194

> A proclamação da Independência • 195

História em debate

O que deve ser considerado fonte histórica? • 196

Dialogando com...Arte

A tela Independência ou Morte • 198

Atividades • 171, 174, 176, 177, 182, 183, 200

Organizando o aprendizado • 203



8 A consolidação da independência brasileira • 204

> O Primeiro Reinado • 206

As guerras de independência • 206

Sujeito em foco • Maria Quitéria 207

> Estado e nação brasileiros • 208

Artes e identidades nacionais • 208

Representações da cultura popular • 209

O Romantismo na literatura • 210

> A Assembleia Constituinte de 1823 • 211

> A Constituição de 1824 • 212

O sistema eleitoral • 212

A manutenção da escravidão • 213

Os indígenas e a Constituição de 1824 • 214

> A Confederação do Equador • 216

Sujeito em foco • Frei Caneca 217

> A Guerra da Cisplatina • 218

> O fim do Primeiro Reinado • 219

A abdicação de D. Pedro I • 219

› O período Regencial • 220

As tendências políticas • 220

› O Levante dos Malês • 221

O levante • 221

› A Cabanagem • 222

A participação popular • 222

› A Revolução Farroupilha • 223

Hora do tema

As mulheres no Brasil do século XIX • 224

Atividades • 210, 215, 217, 223, 225

Organizando o aprendizado • 227



O Segundo Reinado • 228

› O Golpe da Maioridade • 230

Liberais e conservadores • 230

› O início do Segundo Reinado • 231

As revoltas liberais • 231

› A Revolução Praieira • 232

› A expansão cafeeira • 233

› O trabalho escravizado nos cafezais • 234

› O fim do tráfico de pessoas escravizadas • 235

› A questão das terras no Brasil • 236

A Lei de Terras • 237

› Os quilombos • 238

Mulheres quilombolas • 238

Sujeito em foco • Zeferina 238

› Política indigenista no Segundo Reinado • 241

› A Guerra do Paraguai • 242

Conflitos no Uruguai • 243

A intervenção do Brasil no Uruguai • 243

O início da guerra • 243

O fim da guerra e as consequências • 244

As diferentes versões sobre a Guerra do Paraguai • 245

Ao mesmo tempo... nos Estados Unidos • 246

› As identidades do Brasil no século XIX • 247

A literatura • 248

A pintura • 248

O frevo e o maxixe • 249

O Carnaval • 249

› A imigração de europeus • 251

O contexto brasileiro • 252

A vinda para o Brasil • 253

Sujeito em foco • Antonio Pellegrini 253

› A fazenda de café • 254

› O início da modernização do Brasil • 256

Os melhoramentos urbanos e as fábricas • 257

› O processo de abolição da escravidão • 258

As leis abolicionistas • 259

A Lei Áurea • 259

Hora do tema

A importância de ações afirmativas • 263

› O fim da Monarquia • 264

A República é proclamada • 265

De olho na fonte

Um caricaturista critica o império • 266

Atividades • 240, 242, 250, 251, 260, 268

Organizando o aprendizado • 271

➤ **A nova fase do capitalismo • 274**

O capitalismo industrial • 274

O capitalismo financeiro • 274

Os monopólios • 275

As bolsas de valores • 275

A concentração do capital • 276

A Standard Oil Company and Trust • 276

➤ **O Imperialismo • 278**

A historicidade do conceito de Imperialismo • 278

➤ **A Segunda Revolução Industrial • 279**

A produção de aço • 279

Os motores de combustão interna • 280

O surgimento dos veículos automotivos • 280

Sujeito em foco • Bertha Benz 281

Os geradores de corrente elétrica • 282

Ao mesmo tempo... na Itália e na Alemanha • 283

➤ **Imperialismo na África • 284**

A Conferência de Berlim • 284

A partilha da África • 285

Dialogando com... Geografia • 286

➤ **Os interesses imperialistas na África • 288**

Produtos de origem vegetal e animal • 289

As consequências para a África • 290

➤ **Justificativas imperialistas • 291**

O darwinismo social • 291

Racismo "científico" • 292

"O fardo do homem branco" • 292

➤ **Imperialismo na Ásia e na Oceania • 295**

➤ **O Imperialismo japonês • 296**

➤ **A resistência africana ao Imperialismo • 297**

Resistência *nandi* • 297

Resistência zulu • 297

➤ **O *kraal* zulu • 298**

Resistência etíope • 300

Sujeito em foco • Nana Yaa Asantewaa 301

➤ **Resistência na Ásia • 302**

As Guerras do Ópio • 302

A Revolta dos Cípaiois • 303

➤ **Estados Unidos e América Latina • 304**

"A América para os americanos" • 304

Intervenções e anexações de territórios • 305

A doutrina do *Big Stick* • 306

A invasão do Panamá • 306

Atividades • 277, 282, 285, 290, 293, 301, 305, 307

Organizando o aprendizado • 309

Vamos concluir • 310

Para ir além • 315

Referências bibliográficas comentadas • 319

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

Respostas

1. Afirmativas corrigidas: **a)** O Absolutismo monárquico consistiu na concentração do poder político nas mãos do monarca e não na sua distribuição. **c)** No Antigo Regime, a nobreza concentrava a propriedade da terra, enquanto os camponeses viviam em condições de pobreza e dependência. **d)** No Antigo Regime, os dois primeiros estados concentravam privilégios, como isenção de impostos e ocupação de cargos administrativos, e a ascensão do terceiro estado aos outros estratos era rara.
2. Afirmativas corrigidas: **a)** O mercantilismo previa um controle maior do Estado sobre a economia e os investimentos nas redes de comércio estabelecidas entre as metrópoles e as colônias. **d)** Os Estados mercantilistas estabeleciam o monopólio do comércio com suas colônias e buscavam manter uma balança comercial favorável, exportando mais do que importando.



Vamos começar

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Os pensadores iluministas do século XVIII questionavam os pressupostos do Absolutismo. Seus ideais inspiraram revoluções que desestruturaram o Antigo Regime na Europa. Com base em seus conhecimentos acerca desse tema, copie no caderno a afirmativa correta e corrija as demais afirmativas.
 - a)** O Absolutismo monárquico do século XVIII foi resultado de um conjunto de ideias que propunham uma melhor distribuição do poder político entre membros do clero e da nobreza na Europa.
 - b)** Na França, o Absolutismo teve seu auge entre os séculos XVII e XVIII, com o governo do rei Luís XIV, que exercia autoridade máxima em assuntos de justiça e administração do reino.
 - c)** Durante o Antigo Regime na Europa, os camponeses formavam uma classe privilegiada, pois eram proprietários da maior parte das terras cultiváveis e forneciam alimentos às cidades.
 - d)** No Antigo Regime, a divisão da sociedade em três estados (o clero, a nobreza e o restante da população) era um mero costume, pois todos eles possuíam igualdade de direitos e deveres, de maneira que a passagem de um estado a outro era comum.

Resposta: **b**. Alternativas corrigidas nas **orientações ao professor**.

2. O mercantilismo foi um sistema econômico precursor do capitalismo na Europa. Largamente adotado pelas monarquias europeias entre os séculos XV e XVIII, baseou-se na ampliação de rotas comerciais desse período. Com base em seus conhecimentos sobre o mercantilismo, avalie as afirmativas a seguir como corretas (**C**) ou incorretas (**I**) e corrija as afirmativas incorretas.
 - a)** O mercantilismo era um conjunto de ideias e práticas econômicas das monarquias europeias que propunha maior liberdade econômica aos cidadãos e investimentos nas indústrias.
 - b)** A acumulação de metais preciosos, como ouro e prata, era um dos maiores objetivos dos estados mercantilistas, que exploravam suas colônias com esse fim.
 - c)** O controle da economia pelo Estado e sua ênfase em atividades mercantis eram uma das principais características do mercantilismo.
 - d)** Para acumular riquezas, os Estados mercantilistas abriam suas colônias para o comércio com países estrangeiros e investiam recursos na importação de mercadorias.

Resposta: **a – I; b – C; c – C; d – I**. Alternativas corrigidas nas **orientações ao professor**.

3. No início do século XVI, o predomínio da Igreja católica como única representante da fé cristã na Europa foi abalado por uma série de reformas religiosas. Na Alemanha, França e Inglaterra, intelectuais e líderes religiosos passaram a questionar doutrinas e práticas católicas que, em sua interpretação, não condiziam com os ensinamentos de Cristo. Com base em seus conhecimentos sobre as reformas religiosas na Europa, responda às questões a seguir.

a) Quais eram as principais discordâncias dos reformadores em relação à Igreja católica?

b) Quais eram os interesses dos governantes que apoiaram os líderes reformadores e adotaram suas ideias?

c) Em quais aspectos a reforma religiosa na Inglaterra se diferenciou das reformas no restante do continente europeu?

4. Analise as imagens a seguir e realize a atividade proposta.

Resposta: Eles tinham interesse em conter o poder político da Igreja, afastando o que consideravam influência "estrangeira" em nome de doutrinas favoráveis ao seu controle político.

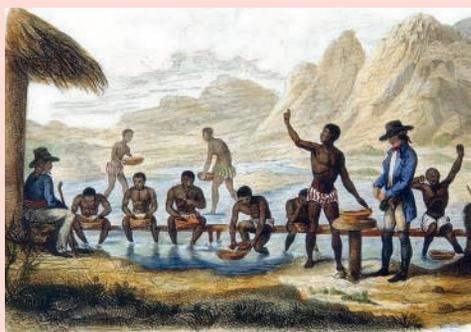
Resposta: Na Inglaterra, a reforma foi promovida pelo próprio monarca, o rei Henrique VIII, cujo divórcio não era permitido pela Igreja católica. A Igreja anglicana, sob

autoridade direta do rei, desafiou o poder da Igreja católica na Inglaterra, instituição que também perdeu suas terras e propriedades no país.

REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL, BRASÍLIA, DF



Moinho de açúcar, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835.



Escravos lavando diamantes, gravura do século XIX.

Escreva um texto explicando a importância das atividades retratadas nas imagens para a economia do Brasil colonial. Para isso, use os conceitos a seguir.

Resposta nas orientações ao professor.

escravidão • Colônia • metrópole
comércio • mineração • engenhos

5. Entre o final do século XV e o início do século XIX, as potências europeias disputaram rotas comerciais e territórios, estabelecendo colônias no continente americano. Portugal e Espanha, por exemplo, desenvolveram diferentes estratégias para explorar os territórios na América. Leia as descrições a seguir e identifique qual delas se refere a Portugal e qual se refere à Espanha.

3. a) Resposta: Os reformadores denunciavam e combatiam o que viam como corrupção do clero católico, como as indulgências (venda do perdão dos pecados), a negociação de cargos eclesiais e a influência da nobreza sobre o poder político da Igreja.

13

Atualmente, o uso de termos como **escravo** e **índio** tem sido questionado por historiadores, por representarem interpretações equivocadas sobre esses grupos sociais. Nesta coleção, usamos **escravizado** (ou **pessoa escravizada**) e **indígena**. Porém, os termos **escravo** e **índio** que eventualmente aparecem em textos citados de terceiros e em títulos de obras foram mantidos. Nesses casos, é interessante que você aproveite essas ocorrências para contextualizar com os alunos as discussões atuais com relação a essas nomenclaturas.

Resposta

4. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: Durante o período Colonial, a produção de açúcar nos engenhos constituiu uma atividade altamente lucrativa, decaindo em importância apenas com o início da mineração de diamante e ouro no século XVIII. Em ambas as atividades, o sistema de escravidão fornecia a força de trabalho para sua exploração. O comércio desses produtos para fora da Colônia era exclusividade da metrópole portuguesa.

Respostas

- b) Agora, reflita sobre as questões: Como seria a convivência desses grupos na sociedade colonial? Havia conflitos ou era uma convivência pacífica? Escreva as suas hipóteses no caderno.
8. Atualmente, apesar de a escravidão ter sido abolida, a população afrodescendente ainda sofre com o racismo, a discriminação e a desigualdade racial. Sobre a escravidão africana no continente americano, indique em seu caderno a afirmativa incorreta. Em seguida, explique por que ela não está correta.
- a) O tráfico de africanos escravizados para as Américas constituiu-se em uma atividade altamente lucrativa, e o grande volume desse comércio intensificou os conflitos entre as sociedades africanas.
- b) Na América, os escravizados eram empregados em todo tipo de tarefas braçais, como nas lavouras de cana-de-açúcar, na mineração e nos trabalhos domésticos.
- c) A violência contra os africanos escravizados começava desde seu aprisionamento e transporte, em péssimas condições, até o trabalho nas colônias, permeado por castigos físicos e privações.
- d) Embora a escravidão já fosse praticada na África, Europa e Ásia desde a Antiguidade, foi seu aspecto comercial moderno que a tornou mais intensa e destrutiva contra as sociedades africanas.
- e) Os africanos escravizados aceitavam pacificamente sua situação e as condições de trabalho nas colônias americanas, pois a prática da escravidão já fazia parte de suas culturas originárias. **Resposta: e. Alternativa corrigida nas orientações ao professor.**
9. Analise a imagem a seguir e escreva um texto explicando a frase do cartaz. Para isso, baseie-se na situação dos povos indígenas do Brasil, antes e depois da chegada dos europeus. **Resposta nas orientações ao professor.**

CASANDRA CURY/PULSAR IMAGENS



Manifestantes durante a 2ª Marcha Nacional de Mulheres Indígenas. Brasília (DF), 2021.

7. b) Resposta: Espera-se que os alunos indiquem a desigualdade de acesso a cargos políticos e administrativos e a situação de exploração dos negros e indígenas como fatores de tensão nas relações sociais na América espanhola.

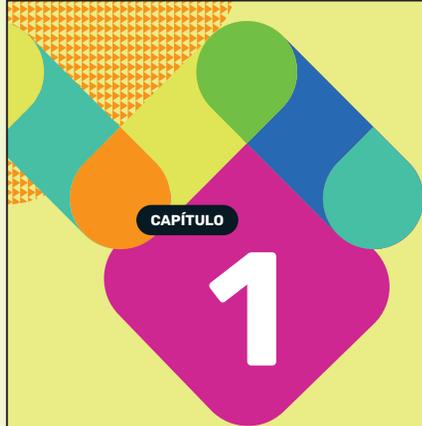
15

Objetivos do capítulo

- Refletir sobre a importância do estudo da História.
- Compreender o conceito de sujeitos históricos.
- Compreender que a noção de tempo é fundamental para os estudos históricos.
- Entender que os historiadores interpretam os fatos e constroem o conhecimento histórico com base na análise das fontes.
- Analisar o conceito de anacronismo.
- Perceber que o conhecimento histórico se transforma no decorrer do tempo e que os conceitos apresentam historicidade.

Justificativas

Este capítulo favorece o desenvolvimento das **competências específicas de História 3, 5 e 7** em razão de abordar noções sobre os procedimentos historiográficos com base em fontes históricas diversas. Também demonstra possíveis leituras do passado, apresentando aos alunos concepções e métodos próprios do fazer histórico, possibilitando **avaliar o conhecimento prévio** deles sobre como pensam que a história é escrita, quem a escreve e quais são os tipos de fontes históricas existentes. Os conteúdos abordados também propiciam uma análise do conceito de **anacronismo**, auxiliando os alunos a identificar e a criticar esse problema em situações cotidianas.



Estudando a História



A. Detalhe de *El retablo de la Independencia*, de Juan O'Gorman. Pintura mural, 440 cm × 1 569 cm, 1960.

LUISA RICCIARINI/BRIDGEMAN IMAGES/ASPIRA/MUSEU NACIONAL DE HISTÓRIA, CASTELO DE CHAPULTEPEC, CIDADE DO MÉXICO, MÉXICO. © ESTATE OF JUAN O'GORMAN/AUTVUS, BRASIL, 2022

16

• Oriente os alunos na interpretação das imagens de abertura deste capítulo. Na fonte **A**, explique que o muralismo foi muito marcante no México. O mural completo de O'Gorman abrange diferentes períodos da história mexicana, desde a luta pela independência até a elaboração da Constituição. A figura em destaque no detalhe é o padre Miguel Hidalgo. Ele aparece em dois momentos: mais

jovem, segurando o estandarte de Nossa Senhora de Guadalupe; e mais velho, segurando uma tocha e um documento, chamado Decreto de Guadalajara, que propôs a abolição da escravidão. Já a fonte **B** representa o momento da entrega da Declaração de Independência das Treze Colônias ao presidente do Congresso.



REPRODUÇÃO: CAPITÓLIO DOS ESTADOS UNIDOS, WASHINGTON, D.C.

B.

Declaração de Independência, de John Trumbull. Óleo sobre tela, 366 cm x 549 cm, 1819.

Todas as sociedades constroem representações sobre seu passado, como pinturas e esculturas, que valorizam ou silenciam o papel de determinados sujeitos e acontecimentos históricos. Os historiadores analisam criticamente essas fontes históricas, as comparam com outras fontes e, baseados na história já escrita, reconstroem as mudanças e permanências nas sociedades no decorrer do tempo.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Analise as imagens **A** e **B** e faça as atividades a seguir no caderno.

1. Faça uma descrição da cena de cada imagem e levante hipóteses sobre qual é o evento retratado e quando e onde ele estaria acontecendo.
2. Aponte as semelhanças e as diferenças entre as imagens.
3. Levante hipóteses: Quem são as pessoas que recebem maior destaque em cada imagem?
4. Levante hipóteses: Qual seria a mensagem que o autor de cada imagem buscou transmitir? Os artistas retrataram a cena na época em que ela ocorreu?
5. Apresente suas respostas e hipóteses para a turma e compare suas diferenças e semelhanças.

17

- As atividades propostas nesta página incentivam os alunos a levantar hipóteses sobre as fontes históricas. Auxilie-os na percepção de que as pinturas foram produzidas em épocas posteriores aos fatos que elas retratam. Instigue-os a fazer uma reflexão sobre isso, de modo a perceberem que os artistas apresentam intencionalidades relacionadas ao momento de produção das obras. Tal proposta envolve a metodologia ativa **brainstorming** (tempestade de ideias). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

Respostas

1. A fonte **A** aborda o processo de independência do México, que teve início em 1810 e se efetivou em 1821. Contudo, esse mural foi produzido posteriormente, em 1960. Na imagem, notam-se várias pessoas com vestimentas diferentes, o que leva à interpretação de serem pertencentes a camadas sociais distintas. As pessoas ocupam todo o primeiro plano da imagem e, ao fundo, há elementos urbanos. A fonte **B** aborda a independência dos EUA, ocorrida em 1776. Essa pintura também foi produzida posteriormente ao evento que retrata, no ano de 1819. Trata-se de uma sala luxuosa, com cortinas e adornos. Vê-se apenas homens brancos retratados na tela.
2. Ambas imagens retratam movimentos ligados à independência, representando

fatos políticos considerados de ruptura. Entretanto, percebe-se que na fonte **A** foram representados diferentes grupos sociais que se encontram em uma movimentação política mais efervescente e intensa. Já a fonte **B** evidencia pessoas que aparentemente pertencem a um mesmo grupo social e estão com posturas mais comedidas.

3. Espera-se que os alunos percebam que as pessoas em destaque são aquelas que lideraram os

movimentos de independência.

4. A mensagem se refere à valorização dos processos de independência, e as obras foram produzidas em épocas posteriores aos eventos retratados.

5. Resposta pessoal. Oriente os alunos a apresentar suas respostas e hipóteses aos colegas.

• Ao trabalhar esta página, ressalte que o estudo da História contribui significativamente para nossa vida, pois interpretar o passado nos ajuda a tomar determinadas atitudes no presente e termos perspectivas para o futuro. Essas reflexões possibilitam desenvolver a **competência geral 10**.

• Inicie a abordagem da página **avaliando os conhecimentos prévios** dos alunos quanto ao conceito de História. Questione-os: Por que devemos aprender História? É importante que eles percebam que esse estudo permite o desenvolvimento da atitude historiadora, que nos possibilita interpretar melhor o mundo em que vivemos, podendo atuar em sua transformação. Essa análise permite que eles se reconheçam como sujeitos históricos e favorece o debate acerca da importância da valorização da **cultura juvenil**.

• Sobre o trabalho com fontes históricas, consulte o livro indicado.

> PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.



Estudando História

A História é o campo do conhecimento dedicado ao estudo das ações dos seres humanos no tempo e no espaço. Esse estudo procura analisar as transformações que acontecem ao longo do tempo nas **sociedades** e os aspectos que, mesmo com o passar dos anos, permanecem semelhantes.

Ao estudarmos História, temos condições de entender melhor a realidade em que vivemos. O estudo dos acontecimentos passados permite analisar como as pessoas que viveram em outras épocas pensavam e se relacionavam e como suas ações contribuíram para transformar a realidade de sua cidade, estado ou país.

Conhecendo melhor os acontecimentos passados e percebendo que as ações de todos os cidadãos são importantes para os rumos da história, temos maior consciência da importância do nosso papel na transformação da sociedade e na construção de um mundo melhor e mais justo.

Os sujeitos históricos

Sujeitos históricos são todos aqueles que participam do processo histórico. Todos nós somos sujeitos da história e diariamente interferimos e influenciamos a sociedade em que vivemos.

A história não é feita somente por “grandes personagens”, como reis, generais e políticos. Todas as pessoas são importantes agentes transformadores da história.



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Sociedade: conjunto de pessoas que convivem em um espaço, compartilhando regras, costumes, língua etc. Por meio dos grupos sociais, como a família e a escola, as pessoas se integram à sociedade, estabelecendo relações entre si.

◀ Adolescente votando nas eleições para prefeito e vereador. Rio de Janeiro (RJ), 2020.

18

Sugestão de atividade

Visita guiada

Verifique a possibilidade de levar os alunos a uma **visita guiada** em um museu ou centro de memória do município ou região onde vocês morem. Informe-os sobre a localização desse local, o ano em que foi criado e o que compõe o seu acervo. Explique-lhes que os museus possuem acervos com várias fontes históricas. Entre em contato com a instituição e verifique a possibilidade de organizar

uma visita, avisando também a direção da escola. É imprescindível solicitar a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos para que participem da atividade. O objetivo é levá-los a refletir sobre a importância do estudo da História e como essas instituições podem contribuir com o armazenamento e divulgação de fontes históricas locais. Eles podem anotar os aspectos que mais lhes chamaram a atenção e depois compartilhar com os colegas em uma roda de conversa na escola.

Tempo e História

Podemos perceber e medir o tempo de várias maneiras. O **tempo da natureza**, por exemplo, segue sempre em frente e não depende da vontade humana. Esse tempo pode ser percebido, por exemplo, pelo envelhecimento das pessoas.

O **tempo cronológico**, por sua vez, obedece às regras humanas e, por isso, é uma prática cultural que pode variar de uma época para outra ou em sociedades diferentes. O tempo cronológico é medido por meio de unidades de medida criadas pelo ser humano, como segundos, minutos, horas, dias, meses e anos. Para medir a passagem do tempo cronológico, podemos usar relógios e calendários.

O tempo histórico

Para analisar as transformações sociais, no entanto, utilizamos o tempo histórico, pois elas não ocorrem sempre no mesmo ritmo: há mudanças que nos parecem ocorrer depressa e outras que nos parecem demorar mais tempo para acontecer. O tempo histórico permite que o historiador analise essas transformações e também as permanências, isto é, aquilo que se transforma muito lentamente e, por isso, parece não mudar.

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

- **Longa duração:** as mudanças ocorrem de forma lenta e demoram séculos para acontecer.
- **Média duração:** as mudanças ocorrem em dez, vinte ou cinquenta anos e, geralmente, podem ser percebidas ao longo da vida de uma pessoa.
- **Curta duração:** são eventos breves que ocorrem em um curto espaço de tempo, como meses ou dias.

A escravidão de africanos e seus descendentes no Brasil, que durou cerca de 350 anos, é um exemplo de acontecimento de longa duração. A assinatura da Lei Áurea, ocorrida em 13 de maio de 1888, é um exemplo de acontecimento de curta duração.



Uma escrava indo ao mercado com aves.
Aquarela, 19,3 cm x 13,8 cm, cerca de 1825.

REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL RIO DE JANEIRO, RJ

- Problematize as diferenças entre o tempo histórico e o tempo cronológico. Comente com os alunos que o tempo visto de forma linear nos permite perceber mais facilmente as mudanças e permanências históricas. É importante eles perceberem que ao longo da história as pessoas viveram e se comportaram de maneiras diferentes, pois inclusive tinham outras formas de se relacionar com seu tempo.

- Para aprofundar a abordagem sobre as noções temporais, indique para os alunos a leitura do livro a seguir.

> BAUSSIÉ, Sylvie. **Pequena história do tempo**. São Paulo: Edições SM, 2005.

- Caso julgue conveniente, apresente aos alunos o texto a seguir, que trata dos cuidados que os historiadores devem ter ao analisar fontes históricas.

[...] Cabe [ao historiador] [...] distinguir os contextos, as funções, os estilos, os argumentos, os pontos de vista e as intenções do autor [da fonte]. Ou, colocando de outra forma, compete ao estudioso da História realizar a leitura crítica [...] do documento.

[...] O documento não pode ser entendido como a realidade histórica em si, mas trazendo porções dessa realidade. Além disso, as fontes históricas são sempre lidas e exploradas com os filtros do presente, de acordo com os valores, as preocupações, os conflitos, os medos, os projetos e os gostos de cada observador. Em seguida, [o historiador] [...] sugere as perguntas fundamentais que devem dar início a todo o trabalho e a todas as reflexões: Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? E, ainda, propõe questionamentos sobre os silêncios, as ausências e os vazios que sempre fazem parte do conjunto e que, por não serem tão facilmente detectáveis nas fontes, são, por vezes, ignorados. [...]

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi.

História & documento e metodologia de pesquisa.

Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 123-124. (História &... Reflexões).



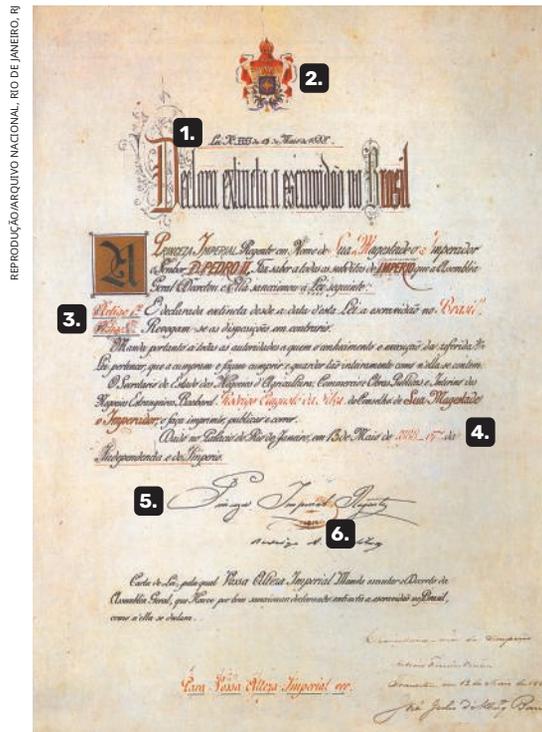
As fontes históricas

Fonte histórica é tudo aquilo que pode fornecer informações sobre o passado e serve à construção do conhecimento histórico. São exemplos de fontes históricas jornais, livros, cartas, diários, letras de música, histórias em quadrinhos, pinturas, fotografias, filmes, mapas, moedas, joias, esculturas e muitas outras. Além disso, são considerados fontes históricas os relatos orais, como as histórias contadas por nossos avós.

A História Tradicional e as fontes históricas

Essa variedade de fontes históricas, no entanto, nem sempre foi considerada válida pelos historiadores. Muitos historiadores europeus do final do século XIX consideravam fontes históricas, principalmente, os documentos escritos e oficiais, como leis, decretos, contratos e tratados. Os adeptos da História Tradicional, conhecidos como metódicos, defendiam que apenas por meio da análise dessas fontes era possível reconstruir os acontecimentos do passado exatamente como eles ocorreram.

Observe um exemplo de documento escrito e oficial.



REPRODUÇÃO/ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

1. A Lei nº 3.353, também conhecida como **Lei Áurea**, aboliu a escravidão no Brasil.
2. A carta foi timbrada com o **brasão imperial**, o que significa que esse documento foi expedido pelo governo.
3. A **caligrafia** e a **linguagem** fornecem pistas sobre a época e o local em que o documento foi produzido.
4. Por meio dessa fonte, sabemos que a escravidão foi abolida, no Brasil, em **13 de maio de 1888**.
5. A **assinatura** da princesa Isabel, que na época era regente do Império do Brasil, tornou a lei válida em todo o território nacional.
6. O **carimbo do arquivo público** indica que esse documento já foi catalogado e arquivado. Atualmente, ele se encontra no Arquivo Nacional, na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

20

Sugestão de atividade

Entrevista

Para desenvolver com a turma **noções introdutórias de práticas de pesquisa**, oriente os alunos a realizar uma **entrevista** com uma pessoa mais velha da família. Auxilie-os na elaboração das perguntas a serem realizadas, por exemplo: “Como era sua infância?”; “Onde você morava?”; “Como era sua

escola? E seu município?”; “Quais atividades você fazia no seu dia a dia?”. Os alunos podem gravar a entrevista ou anotar as respostas. Peça-lhes que levem os resultados para compartilhar com os colegas em uma roda de conversa. Na apresentação, aproveite para discutir com a turma a importância dos relatos orais na construção do conhecimento histórico.

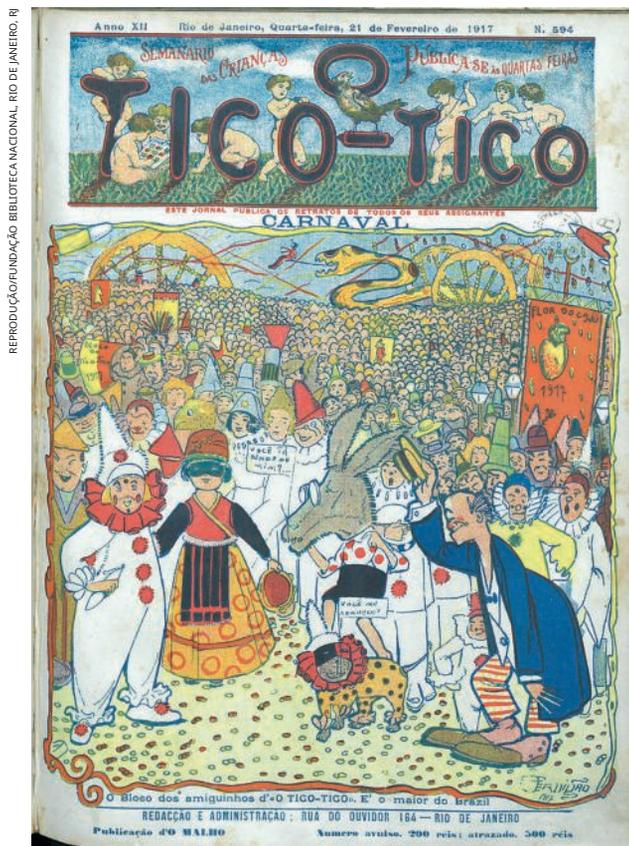
A renovação das fontes históricas

A partir do início da década de 1930, um grupo de historiadores franceses inovou nos estudos históricos, passando a considerar toda produção humana como fonte histórica capaz de fornecer informações sobre o passado.

Com essa renovação, além dos documentos escritos e oficiais, passaram a ser considerados fontes válidas para o estudo da história objetos pessoais, pinturas, cartas, histórias em quadrinhos, esculturas, filmes, músicas, relatos, entre outras.

Atividades

1. Observe a imagem a seguir e, depois, responda às questões.



1. a) Resposta: Sim, porque toda produção humana pode fornecer informações sobre o passado.

1. b) Resposta: Essa fonte histórica permite verificar como eram as publicações voltadas ao público infantojuvenil no início do século XX. Também podemos perceber que o Carnaval era uma festa que atraía muitas pessoas e que elas se fantasiavam, além de notar como era a língua portuguesa naquela época.

Capa da revista infantojuvenil **O Tico-Tico**, fevereiro de 1917.

- a) Essa imagem pode ser considerada uma fonte histórica? Por quê?
b) Em sua opinião, o que é possível descobrir analisando essa fonte histórica?

21

- Para complementar a atividade desta página, leia o texto a seguir para os alunos.

O Tico-Tico foi a primeira e a mais importante revista voltada para o público infantojuvenil no Brasil. O primeiro número circulou em 11 de outubro de 1905, tendo à frente o jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva. Já no ano seguinte tornou-se sucesso nacional de vendas, chegando à impressionante tiragem de 100.000 exemplares por semana.

Em suas páginas podiam ser encontrados passatempos, mapas educativos, literatura juvenil e informações sobre história, ciência, artes, geografia e civismo. Fotografias e desenhos dos leitores, enigmas e concursos também eram publicados. Contudo o mais singular e pioneiro no semanário foi a publicação de histórias em quadrinhos destinadas ao público infantil no Brasil. Com dois tipos de papel, quatro páginas coloridas e as demais em branco com verde, vermelho e azul, inovações gráficas e visuais, abriu espaço para novos autores, ilustradores e desenhistas.

[...]

ACERVO – O Tico-Tico, a mais importante revista voltada para o público infantojuvenil no Brasil. **Biblioteca Nacional**. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/o-tico-tico/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

- Aproveite a fonte histórica apresentada nesta página e converse com os alunos sobre as publicações voltadas ao público infantojuvenil na atualidade. Pergunte a eles se ainda existem revistas como essa, como o meio digital impactou nesse tipo de publicação, se eles costumam ler esses materiais impressos e o que eles acham sobre esse tipo de publicação. Esse debate permite trabalhar com a turma as **culturas juvenis**.

• A análise de anúncios publicitários como fontes históricas contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 7**. O anúncio sobre a máquina de escrever permite evidenciar diversos elementos do período em que foi elaborado, como o papel feminino no mundo do trabalho, o local de produção, o conteúdo e a diferença da língua portuguesa.

• Discuta com os alunos as diferentes temporalidades em que as tecnologias estão inseridas, fazendo uma mediação entre presente e passado, de forma que eles entendam que as tecnologias são datadas e se desenvolvem de acordo com as possibilidades do seu tempo. Aborde, no mesmo sentido, as profissões que deixaram de existir, como a de datilógrafo.

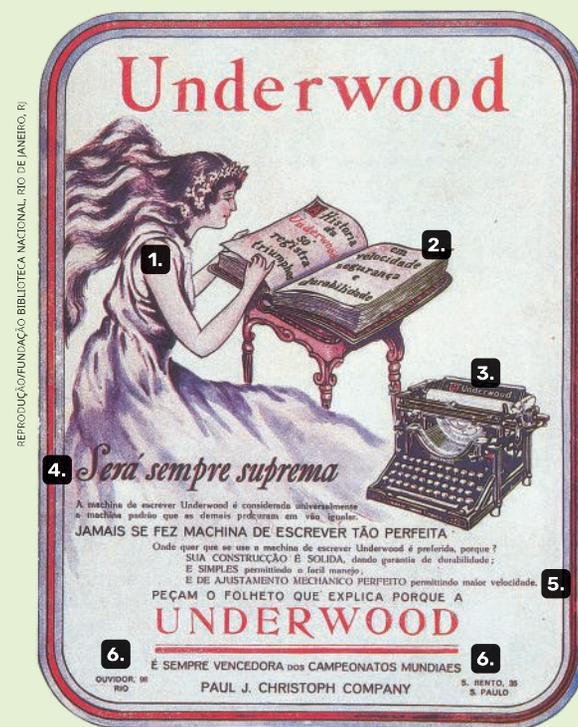
• As fontes históricas analisadas nesta seção são anúncios publicitários. Por meio deles é possível caracterizar alguns aspectos sobre a sociedade da época, saber quais produtos e serviços estavam presentes no mercado, como era a relação entre consumidor e empresas, como se estabeleciam os padrões de abordagem ao consumidor, entre outras informações. Contudo, é necessário um cuidado metodológico no trato desse tipo de fonte histórica para que seja possível identificar o seu público-alvo, a empresa por trás do anúncio, sua intenção etc.

De olho na fonte

A publicidade como fonte histórica

Os anúncios publicitários representam importantes fontes históricas para compreender aspectos da sociedade e de seu modo de vida em determinado momento histórico. No início do século XX, por exemplo, houve uma grande divulgação dos novos produtos e serviços que foram possibilitados, principalmente, pelo desenvolvimento de tecnologias inovadoras para a época.

Observe a seguir uma imagem publicitária de 1929, que faz referência a uma máquina de escrever.



Observe o anúncio a seguir.



◀ Anúncio de 1931 que divulga o serviço de telégrafo nacional.

Agora é a sua vez!

Responda às questões a seguir. **Respostas nas orientações ao professor.**

1. Você sabe o que é um telégrafo? Se necessário, pesquise.
2. Identifique na imagem elementos relacionados à nacionalidade brasileira.
3. Cite duas características atribuídas à máquina de escrever e que também estão presentes no anúncio do serviço de telégrafo.
4. Que informações essas fontes históricas podem fornecer em relação ao contexto histórico vivido pela população brasileira no início do século XX? Como você chegou a essa conclusão?
5. Em seu cotidiano, que produtos e/ou serviços você utiliza para digitar e transmitir mensagens? Cite alguns avanços tecnológicos da atualidade que contribuíram para agilizar essas atividades.

23

- Para a realização das atividades **1 e 2**, auxilie os alunos na interpretação do anúncio apresentado, destacando elementos, como o período em que foi divulgado e as cores utilizadas.

- Nas atividades **3 e 5**, converse com a turma visando estabelecer relações entre os dois anúncios, ambos voltados para avanços tecnológicos das primeiras décadas do século XX. Nesse mesmo sentido, questione os alunos quanto aos usos de tecnologias no cotidiano deles.

- Na atividade **4**, retome o conceito de fonte histórica e sua importância para a ciência histórica. Oriente os alunos a analisar a fonte apresentada com base no contexto em que ela foi produzida, relacionando-a à ideia de progresso.

Respostas

1. Resposta pessoal. Comente com os alunos que o telégrafo é um equipamento de transmissão de mensagens e recados, inventado por Samuel Finley Breese Morse, em 1835. A comunicação ocorre por meio de códigos cifrados (o chamado Código Morse) que podem ser transmitidos por pulsos elétricos por meio de cabos, ondas mecânicas, sinais visuais e ondas eletromagnéticas a longas distâncias. No Brasil, a primeira linha de telégrafo foi inaugurada em 1857. Ele foi um dos principais meios de comunicação no século XIX e início do século XX.

2. As cores que predominam no anúncio são o verde e o amarelo, como na bandeira do Brasil.



3. Rapidez e segurança.

4. As fontes históricas apresentadas nos permitem perceber alguns dos produtos que estavam sendo divulgados para a população no início do século XX. A essas tecnologias associava-se a maior agilidade e segurança, proporcionando a otimização de tempo ao consumidor. É possível que os alunos cheguem a essa conclusão por meio de análise dos

elementos dessas fontes, como o título, as atribuições vinculadas aos produtos, bem como o uso das ilustrações.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos citem algumas tecnologias, como computadores e celulares, além do acesso à internet proporcionado por esses produtos.

• Ao analisar uma fonte histórica, o historiador extrai dela diversas informações que o auxiliam a compreender acontecimentos passados. Assim, a análise da fonte gera determinado conhecimento sobre o passado, mas não ocorre de forma automática. Quando o historiador se depara com uma fonte histórica, é ele quem a analisa, questiona e interpreta, produzindo uma versão da história de acordo com suas concepções e métodos. Assim, sua conclusão sobre o acontecimento analisado não é uma verdade absoluta e, por isso, pode ser questionada por outros historiadores. Leia o texto a seguir.

[...]

Diz-se vagamente que cada geração deve escrever a história de novo, pois ela a vê diferentemente de suas predecessoras. Parece ser mais pertinente dizer, contudo, que nossa visão da realidade (passada) é produto do que queremos e podemos ver, do que métodos e disposições intelectuais nos permitem ver e, afinal, do que os historiadores fazem com tudo isso e conseguem estipular como “verdade”.

[...]

Se os historiadores estão de acordo quanto aos fatos – dados, eventos, “o que aconteceu” – mas discordam quanto ao enquadramento gerado pela interpretação ou pela explicação, deve-se simplesmente aceitar que suas narrativas não passam de um jogo de “perspectivas”, em tese igualmente válidas (ou igualmente ficcionais)? Ou será que podemos elaborar alguns recursos para examinar não apenas a pertinência de peças isoladas da montagem historiográfica, mas igualmente da narrativa mesma, em seu conjunto? Esses recursos são possíveis e devem ser buscados, elaborados e convencionados. [...]

MARTINS, Estevão C. de Rezende. *Historiografia: o sentido da escrita e a escrita do sentido. História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 40. jan./jun. 2009. p. 56, 75. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/19208/10345>. Acesso em: 22 jun. 2022.

História em debate

O conhecimento histórico se transforma

O historiador, como qualquer pessoa, é um sujeito histórico que vive em uma época, em um lugar e em uma sociedade determinados. Ele tem uma série de preocupações e motivações, além de sua visão de mundo, que interferem em sua análise e interpretação das fontes históricas. Por isso, podemos dizer que, dependendo das escolhas, dos métodos, das abordagens e do momento histórico vivido por cada historiador, são produzidos conhecimentos históricos diferentes sobre um mesmo tema.

Leia o texto a seguir, que apresenta diferentes concepções sobre quando o Brasil se tornou de fato independente.

[...] Para a maioria dos historiadores, conquistamos a independência política no dia 7 de setembro de 1822, quando o príncipe D. Pedro (1798-1834) teria proclamado “independência ou morte!”, às margens do riacho do Ipiranga, em São Paulo. Alguns estudiosos, no entanto, acreditam que a independência teve lugar em 28 de janeiro de 1808, quando o príncipe regente D. João (1767-1826), pai de D. Pedro e mais tarde rei de Portugal, abriu os portos brasileiros “às nações amigas”, emancipando comercialmente a Colônia. Finalmente, há quem defenda que a independência só ocorreu em 1825, quando a Coroa portuguesa reconheceu o Brasil como nação soberana.

[...]

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar História?* Belo Horizonte: PUC Minas, 2019. p. 44.

Representação de D. Pedro proclamando a independência. Detalhe de **Independência ou morte**, de Pedro Américo. Óleo sobre tela, 415 cm x 760 cm, 1888.



REPRODUÇÃO/MUSEU PAULISTA DA USP, SÃO PAULO, SP

Os fatos históricos admitem interpretações diferentes. O conhecimento histórico, porém, não pode ser produzido de modo arbitrário ou ser baseado em opiniões. Ao analisar as evidências históricas e as fontes, o historiador deve assumir uma postura crítica e científica, para que o conhecimento histórico seja produzido de maneira responsável.

1. Segundo o texto, quais são as possíveis interpretações sobre a independência do Brasil? Por que há mais de uma interpretação sobre essa data? Resposta nas **orientações ao professor**.

24

• A atividade proposta nesta seção colabora para promover o **pluralismo de ideias** a respeito de um evento histórico, ao trazer diferentes leituras sobre quando o Brasil teria se tornado um país independente.

Resposta

1. De acordo com o texto, alguns estudiosos compreendem a independência como um ato político, se for levada em consideração a proclamação de

D. Pedro I, em 7 de setembro de 1822. No entanto, outros historiadores consideram que a independência começou a ocorrer na abertura dos portos às nações amigas, em 1808. A existência de mais de um entendimento sobre essa data é decorrente das diversas formas de interpretar a independência, seja no âmbito político, seja no econômico, respectivamente.



A historicidade dos conceitos

Ao utilizar um conceito, é muito importante levar em conta sua historicidade. Quando dizemos que um conceito tem historicidade, isso quer dizer que ele tem um significado que depende da época e do lugar em que é utilizado.

Analisar o conceito de **cidadania** é uma boa maneira de verificar a historicidade dos conceitos.

REPRODUÇÃO BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK, EUA



Em Atenas, na Grécia antiga, por exemplo, cerca de 2.500 anos atrás, a cidadania era exercida somente pelos homens atenienses com idade acima de 18 anos. Mulheres, estrangeiros e pessoas escravizadas não eram considerados cidadãos.

◀ Representação de homens reunidos na assembleia dos cidadãos de Atenas, Grécia antiga, por volta de 2.500 anos atrás. Gravura do século XIX.

REPRODUÇÃO MUSEU DE BELAS ARTES DE RUÃO, FRANÇA



Na época da Revolução Francesa, iniciada em 1789, os revolucionários criaram um documento chamado Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que tinha como finalidade estabelecer os direitos e os deveres dos cidadãos. Todos os homens, independentemente de sua origem étnica ou lugar de nascimento, foram considerados cidadãos. As mulheres, no entanto, mesmo participando ativamente da revolução, não tiveram seus direitos políticos garantidos pela declaração, ficando excluídas do direito ao voto.

◀ **Mirabeau e Monsieur de Dreux-Breze na Assembleia dos Deputados, 23 de junho de 1789**, de Joseph-Désiré Court. Óleo sobre tela, 87 cm x 115 cm, século XIX.

NDPAH DENNIS/APF



Atualmente, entendemos a cidadania como um conjunto de direitos e deveres que são garantidos por lei. Exercer a cidadania, tendo consciência de seus direitos e deveres, é essencial para o convívio na sociedade contemporânea. De forma geral, nas atuais sociedades democráticas, o exercício pleno da cidadania se resume à igualdade civil e política de todas as pessoas.

◀ Mia Amor Mottley, primeira-ministra de Barbados, fazendo um discurso político para os cidadãos de Cape Coast, Gana, 2022.

BNCC

- Ao abordar a historicidade dos conceitos, os alunos desenvolvem noções sobre diferentes conhecimentos historicamente construídos, desenvolvendo, assim, aspectos da **competência geral 1**.

- **Avalie os conhecimentos prévios** dos alunos sobre o conceito de cidadania. Pergunte a eles se pensam que ser cidadão no Brasil é igual a ser cidadão em outros lugares do mundo, e se todos os cidadãos brasileiros desfrutam de cidadania plena, entre outros aspectos. Explique o que é historicidade com base no conceito de cidadania, que não é estanque, mas sim um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço.

- Na Idade Contemporânea, a cidadania instaurou-se por meio dos processos de lutas que culminaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com esse documento, o indivíduo deixou de ser somente deveres como súdito e passou a ser um cidadão de direito. Entretanto, a ideia de direitos humanos atual está intimamente relacionada aos períodos pós-guerra, quando tivemos dimensão dos horrores ocorridos, como o Holocausto, o Genocídio Armênio e o Genocídio Africano. Desde que a ideia de direitos humanos foi estabelecida, relacionou-se à cidadania, pois foram várias as lutas travadas com vistas a ampliar o conceito e a prática de cidadania e também para que o mundo ocidental estendesse tanto essa conceituação quanto sua aplicação para mulheres e crianças, assim como para as pessoas em situação de desvantagem dentro de uma sociedade em razão de aspectos econômicos, sociais, culturais, religiosos, entre outros.

• Esta seção aborda o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, principalmente ao trabalhar o conceito de cidadania no contexto histórico do século XX, em que ser cidadão passou a ser algo diretamente atrelado à ideia de respeito à dignidade humana.

• Além disso, ao incentivar a defesa de ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos, a seção propicia o trabalho com a **competência específica de Ciências Humanas 6**.

• A Declaração Universal dos Direitos Humanos consagrou internacionalmente os direitos básicos que compõem a cidadania (direitos civis, políticos e sociais). Desse modo, todos os Estados-membros da ONU são legalmente responsáveis pelo respeito à cidadania de seus povos, sob pena de sofrer sanções dessa organização.

• As atividades desta seção colaboram para o desenvolvimento de ações de combate aos diferentes tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**). Busque estabelecer relações entre os conteúdos estudados e a formação de cidadãos que ajam de modo colaborativo para o fortalecimento da democracia. Essas discussões favorecem também o debate sobre a **saúde física e mental** dos alunos.

Hora do tema

Cidadania e direitos humanos

Em meados do século XX, ocorreu uma grande ampliação nos debates em torno da ideia de cidadania. Após o trauma de duas guerras mundiais, em que os Estados se utilizaram institucionalmente de práticas genocidas, foi criada a **Organização das Nações Unidas** (ONU), um organismo internacional que atualmente engloba quase todas as nações do mundo. Em 1948, a ONU ratificou a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, cujo objetivo era afirmar definitivamente o respeito inviolável à dignidade humana.

Cidadania no Brasil

Na história do Brasil, vários fatores limitaram o desenvolvimento da cidadania. A herança colonial de escravidão, a concentração de terras, a falta de investimentos na educação, entre outros elementos, dificultaram o desenvolvimento dos direitos básicos que compõem a cidadania. Até mesmo o regime republicano, instaurado no Brasil em 1889, manteve a restrição do direito ao voto às mulheres e aos analfabetos.

Ao longo do século XX, a população brasileira conquistou vários direitos, por exemplo, direito ao salário-mínimo, jornada de trabalho de oito horas diárias, férias anuais remuneradas e assistência médica, além da universalização da educação e direito de voto às mulheres. Apesar desses avanços, em alguns períodos a população brasileira perdeu direitos políticos, principalmente durante o Estado Novo (1937-1945) e a ditadura civil-militar (1964-1985).

Com a **Constituição de 1988**, conhecida como Constituição Cidadã, e a volta do regime democrático, após vinte anos de ditadura, a cidadania no Brasil avançou com a restituição dos direitos civis e políticos. Para que a cidadania continue a avançar, é necessário combater as desigualdades sociais e os diversos tipos de violência.



Capa da Constituição de 1988.

O combate aos diversos tipos de violência

Combater os diferentes tipos de violência física e psicológica é fundamental para o pleno desenvolvimento da cidadania. Quando esses tipos de violência acontecem de modo sistemático, eles são chamados *bullying*.

Leia um trecho da Lei nº 13.185, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*).

[...]

§ 1º No contexto e para os fins desta lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

[...]

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.



Cartaz de campanha de combate ao bullying, 2020.

Agora, responda às questões.

1. De acordo com a Lei nº 13.185, o que é *bullying*?
2. Você sabe o que é *cyberbullying*? Caso não saiba, faça uma pesquisa e explique o que isso significa. *Cyberbullying é a prática de intimidação e/ou violência psicológica em ambientes virtuais.*
3. Você já foi ou é vítima de *bullying* ou *cyberbullying*? Em caso afirmativo, qual é seu sentimento sobre isso? *Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.*
4. Você conhece alguém que é ou tenha sido vítima desses tipos de violência? Comente.
5. Você já praticou esses tipos de violência contra alguém? Em caso afirmativo, por que você fez isso?
6. Em sua opinião, o que é necessário ser feito para combater o *bullying* e o *cyberbullying*?

1. *Bullying é todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo, que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas.*

27

Respostas

3. Resposta pessoal. Promova um ambiente de compreensão e empatia na sala de aula durante essa discussão e incentive os alunos a compartilhar suas experiências.
4. Resposta pessoal. Nesse momento, incentive os alunos a analisar criticamente os casos que conheçam.
5. Resposta pessoal. Converse com os alunos sobre a importância de não cometer ações classificadas

como *bullying*. Destaque trechos do texto apresentado nessa discussão.

6. Enfatize a importância da defesa dos direitos humanos e o combate a qualquer tipo de preconceito e exclusão, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Se possível, indique aos alunos o site: CYBERBULLYING: O que é e como pará-lo. Unicef. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cyberbullying-o-que-eh-e-como-para-lo>. Acesso em: 2 jun. 2022.

- Sobre o tema desta seção, apresente aos alunos o texto a seguir.

Um em cada dez estudantes brasileiros é vítima de *bullying* – anglicismo que se refere a atos de intimidação e violência física ou psicológica, geralmente em ambiente escolar. [...]

Especialistas, como a professora de psicologia Ciomara Shneider, psicanalista de crianças e adolescentes, defendem que pais e escola devem estar atentos ao comportamento dos jovens e manter sempre abertos os canais de comunicação com eles. Para ela, o diálogo continua a ser a melhor arma contra esse tipo de violência, que pode causar efeitos devastadores em crianças e adolescentes.

A Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, classifica o *bullying* como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros.

[...]

“Os casos de *bullying* começam muito mais silenciosos e, por isso, são mais graves. Quem sofre a agressão não conta nem na escola nem na família, mas começa a mudar o comportamento”, explica. De acordo com ela, queda no rendimento escolar, faltas na escola e mudanças no comportamento são os sinais mais frequentes apresentados por quem sofre esse tipo de violência. Por isso, família e escola devem estar sempre atentos para os sinais que são apresentados pelos jovens.

Os mesmos cuidados, alerta a psicóloga, valem para situações enfrentadas fora da escola, seja no mundo virtual – como em casos de *cyberbullying* –, na vizinhança onde moram ou nos locais que costumam frequentar.

ESPECIALISTAS indicam formas de combate a atos de intimidação.

Ministério da Educação.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>. Acesso em: 15 abr. 2022.



O anacronismo

• Sobre o conceito de **anacronismo**, destaque aos alunos a importância de não criar juízos de valor de épocas passadas com base em situações, razões e sentimentos do presente. O texto a seguir pode contribuir para essa abordagem.

[...]

A expressão “anacronismo”, ou “anacrônico” – “fora do tempo” ou ainda “contra o tempo” – é empregada quando ocorre a utilização estranha ou inadequada de algo, em nosso caso de uma palavra, quando importada de um para o outro tempo [...]. Essa inadequação anacrônica pode ocorrer de duas maneiras inversas. Em um caso, pode ocorrer o anacronismo “de ontem para hoje”. É o que ocorre quando lemos um texto de outra época e, de modo inaceitável, atribuímos a certa palavra um sentido que ela não tem hoje, comprometendo toda a interpretação do texto. Em outro caso, pode ocorrer o anacronismo “de hoje para ontem”. É o que se verifica quando, ao tentar analisar um texto ou processo histórico do passado, ou ao tentar descrever cenas e acontecimentos históricos, utilizo uma palavra de hoje (que não existia naquela época) e o resultado é catastrófico, produzindo incontornáveis estranhamentos e drásticas deformações.

[...]

BARROS, José d'Assunção. Os conceitos na história: considerações sobre o anacronismo. **Ler História**, n. 71, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/lerhistoria/2930>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Na construção do conhecimento histórico, é muito importante que os historiadores respeitem a historicidade dos conceitos e evitem cometer anacronismos em suas análises. O anacronismo é o ato de interpretar um período histórico com conceitos, ideias e valores de outro período histórico.

Leia o texto a seguir.

[...] O anacronismo é um exercício que precisa ser evitado ao máximo na prática do historiador, pois significa a realização de transposição de categorias de pensamentos, sentimentos e linguagens de uma determinada temporalidade para outra na qual não fazem qualquer sentido.

[...]

CRUZ, Edgar Cabral Viegas Borges da. **Temporalidades, anacronismo e o ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019. p. 33. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433131>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Retomando o que estudamos anteriormente, um exemplo de anacronismo seria um historiador aplicar o conceito de cidadania do Brasil atual para analisar e interpretar a ideia de cidadania que se tinha na Grécia antiga ou na França, durante a Revolução Francesa.

Anacronismo na arte

Na arte, como pinturas, histórias em quadrinhos, filmes e animações, o anacronismo pode ser cometido de maneira intencional, com o objetivo de entreter o público. Isso acontece quando um objeto, personagem ou costume de determinada época é usado em representações de outra época.

Exemplos de anacronismo em animações podem ser percebidos na série estadunidense **Os Flintstones**, da década de 1960. Na série, ambientada na Pré-História, os seres humanos convivem com os dinossauros, e os personagens utilizam eletrodomésticos e veículos estilizados, como se fossem feitos de pedra.

Cena da animação **Os Flintstones**, de Joseph Barbera, William Hanna e Charles A. Nichols, 1960.



HANNA BARBERA/NBC/ABC/WARNER BROS TV/ALBUM/FOTORENA

Atividades

1. b) Resposta: Espera-se que os alunos respondam que para evitar o anacronismo devemos sempre analisar os fatos históricos de acordo com a época em que eles estão inseridos, considerando o contexto de produção das fontes históricas, por exemplo.

1. Leia o texto a seguir, que trata do conceito de anacronismo. Depois, responda às questões.

[...]

A definição da palavra anacronismo nos dicionários é clara: trata-se de um erro de cronologia. Tal erro ocorre quando se descrevem, se explicam, se justificam personagens e/ou ações de um tempo utilizando elementos e argumentos de outras épocas que não aquela à qual o personagem e/ou ação em foco se situa. É uma atitude ou fato que não está de acordo com sua época e que resulta em um desalinhamento, em uma dissonância entre um período de tempo e uma época. O anacronismo acontece quando se estabelece relação entre dois tempos.

[...]

1. a) Resposta: Trata-se de um erro de cronologia, ou seja, quando se abordam determinados aspectos de um tempo utilizando-se parâmetros de outras épocas.

Na pesquisa em história e na escrita da história, denominada historiografia, o anacronismo é apontado como o maior erro que um historiador ou historiadora pode cometer.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Anacronismo. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 19-20.

SERGIO L. FILHO/ARQUIVO DA EDITORA

- a) De acordo com o texto, qual é o conceito de anacronismo?
 - b) Levante algumas hipóteses: como podemos evitar o erro do anacronismo?
2. Analise as frases a seguir e escreva no caderno a que apresenta uma informação incorreta sobre o anacronismo.
 - a) O anacronismo acontece quando usamos ideias e valores do tempo presente para interpretar acontecimentos do passado.
 - b) Não há problema em aplicar o conceito de cidadania do Brasil atual para explicar a cidadania na Grécia antiga.
 - c) Devemos respeitar a historicidade dos conceitos para não utilizá-los de maneira anacrônica.
 - d) O anacronismo pode ser um recurso usado intencionalmente em filmes e desenhos animados como forma de entretenimento. **Resposta: b.**

- Na atividade **1**, retome a discussão sobre o conceito de **anacronismo**, enfatizando a importância de não criar juízos de valor voltados a acontecimentos do passado tendo como referência valores atuais, como se o que caracteriza a época atual servisse de modelo e fosse válido para todos os períodos históricos.
- Na atividade **2**, oriente os alunos a corrigir, no caderno, a informação incorreta sobre anacronismo. Destaque que o anacronismo consiste em um erro de cronologia, como o de utilizar a concepção atual de cidadania para analisar a cidadania na Grécia antiga.

• O conteúdo destas páginas contribui para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Trabalho** e da **competência geral 6**, pois representa a diversidade de saberes e experiências dos sujeitos históricos inseridos no mundo do trabalho. Problematize as relações de trabalho perguntando aos alunos quais são as profissões das pessoas responsáveis por eles, como tais profissões contribuem para a sociedade, qual é o nível de dificuldade e quais são os cuidados específicos que podem apresentar etc. As imagens da página seguinte propiciam discussões sobre o mundo do trabalho, tanto nos aspectos rurais como nos urbanos. Portanto, utilize-as como ponto de partida para discussões sobre as técnicas empregadas e a mão de obra em diversas áreas.



Conceitos importantes para a História

Existem conceitos que são fundamentais para os estudos históricos. Vamos conhecer alguns deles.

A política

O termo **política** faz referência à ação de organizar e de administrar uma sociedade. Para um bom funcionamento da atividade política, os indivíduos de uma sociedade costumam estabelecer um governo regido por leis.

Na atualidade, a maioria dos países tem uma **Constituição**, que é um código de leis escritas que define os principais direitos e deveres dos cidadãos.



Protesto em defesa do meio ambiente. Bristol, Inglaterra, 2022.

A economia

Economia é a maneira como a sociedade se organiza para produzir, armazenar, distribuir e comercializar os bens que atendem às necessidades humanas. A economia envolve o gerenciamento de vários fatores que influenciam a produção dos bens, como a utilização dos recursos naturais, as formas de trabalho, as tecnologias disponíveis, o capital investido e acumulado, a distribuição da riqueza, os preços das mercadorias etc.



Feira livre na cidade de São Paulo (SP), 2021.

O trabalho

Trabalho é a ação produtiva dos indivíduos, que, para atender às suas necessidades, transformam a natureza. Todos os bens de que dispomos são frutos do trabalho, desde um alimento até um automóvel ou uma obra de arte.

As formas de trabalho variam de uma sociedade para outra e são influenciadas pelas técnicas que cada sociedade domina e por aquilo que seus membros consideram importante produzir. O trabalho, de qualquer modo, é fundamental para o desenvolvimento humano.

Observe as fotografias a seguir.

CADU DE CASTROPULSAR IMAGENS



Indígena Macuxi trabalhando na produção de cerâmica. Normandia (RR), 2021.



FOTOMIUNDO BRASIL/SHUTTERSTOCK.COM

Pescadores trabalhando na praia da Lagoinha. Florianópolis (SC), 2021.

ADRIANO KIRIHARA/PULSAR IMAGENS



Homem trabalhando na produção de queijo canastra. São Roque de Minas (MG), 2021.



ADRIANO KIRIHARA/PULSAR IMAGENS

Agricultores trabalhando na colheita de uvas. Petrolina (PE), 2021.

Atividades

1. As pessoas retratadas estão fazendo quais trabalhos?
2. Cite de que maneiras o trabalho dessas pessoas pode movimentar a economia.

Respostas nas orientações ao professor.

- Para realizar as atividades desta página, em um primeiro momento, faça com a turma uma roda de conversa sobre cada uma das imagens. Incentive os alunos a comentar a respeito das atividades que as pessoas estão fazendo, o ambiente em que elas estão e como devem realizar essa tarefa diariamente. Aproveite para valorizar com a turma todos os tipos de trabalhos e funções, comentando sobre a contribuição dessas diferentes atividades para a sociedade como um todo.

Respostas

1. Nas imagens podemos perceber trabalhos diversos em diferentes lugares do Brasil, como uma indígena trabalhando na produção de cerâmica em Roraima; pescadores na praia da Lagoinha em Santa Catarina; um homem produzindo queijo em Minas Gerais; e agricultores colhendo uvas em Pernambuco.

2. Os trabalhos referentes às imagens contribuem de diversas formas para a economia, tanto na movimentação de mercado quanto no recolhimento de impostos. As cerâmicas movimentam o mercado interno e, às vezes, o externo. A pesca e a produção de queijos fomentam o ramo alimentício, assim como a prática de agricultura movimenta feiras e mercados, atividades que contribuem para o desenvolvimento da economia local e de subsistência.

• Comente com os alunos que um dos problemas do capitalismo é a concentração de renda. O Brasil, atualmente, é considerado um dos países com a maior concentração de renda no mundo. Sobre esse assunto, apresente a eles as informações do texto a seguir.

[...]

Visto do topo da pirâmide social, o Brasil é um dos recordistas em concentração de renda no mundo. Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgado no final de 2019, portanto antes da pandemia, mostrou que o 1% da população mais rica detinha 28,3% da renda do país, quase um terço do total.

[...]

Se ampliar a faixa de 1% para os 10% dos brasileiros mais ricos, a participação na renda do país sobe para 41,9% do total. Ou seja, os outros 90% da população conseguem menos do que 60% da renda total, só para evidenciar a tamanha disparidade.

[...]

SASSE, Cintia. Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres. **Agência Senado**, 12 mar. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>. Acesso em: 7 jul. 2022.

O capitalismo

As sociedades humanas têm sistemas organizados para administrar suas economias, denominados **sistemas econômicos**. O capitalismo, por exemplo, é um sistema econômico adotado pela maioria dos países atuais. Ele se desenvolveu na Europa, ao final da Idade Média, e foi consolidado em meados do século XIX, sob a influência dos princípios do liberalismo.

O sistema capitalista tem como pressupostos básicos o direito à propriedade privada e ao acúmulo de **capital**. O direito à propriedade privada se refere a qualquer tipo de posse, desde que o indivíduo tenha provas de que o objeto realmente lhe pertence.

O capitalista, por sua vez, é aquele indivíduo que tem uma propriedade privada que, além de ser legalmente sua, lhe rende **lucros** e lhe permite acumular capital. É o caso dos industriais, que detêm os **meios de produção** para fabricar mercadorias e, por meio da exploração do trabalho assalariado, obtêm lucros. São exemplos de meios de produção as fontes de energia, como as usinas hidrelétricas; os recursos naturais extraídos das minas, como o carvão; os prédios das fábricas; as ferramentas e as máquinas, como tratores e computadores. No sistema capitalista, as atividades econômicas mais importantes são o comércio e a indústria.

Os capitalistas pagam um salário às pessoas que, por não terem os meios de produção, vendem sua força de trabalho. Nessa relação de trabalho, os capitalistas lucram com a venda das mercadorias produzidas e acumulam para si os lucros obtidos. Para aumentar os lucros, os capitalistas procuram ampliar sempre mais a produção e a venda dos bens de consumo.

Capital: todo bem, criado pelo trabalho, que pode ser aplicado na produção de outros bens, gerando lucros e outras formas de riqueza.

Lucro: ganho obtido em uma transação econômica.

Operários assalariados trabalhando na construção de um edifício. São Paulo (SP), 2021. ✓



32

Sugestão de atividade

Música

Para ampliar a discussão sobre o conteúdo desta página com a turma é possível trabalhar com a canção de Gilberto Gil **A novidade** (1994). A letra aborda os contrastes sociais e as desigualdades da sociedade brasileira. Oriente os alunos a ouvir a canção e a comentar suas impressões sobre a letra. Promova esse momento lúdico em um espaço

externo da escola, por exemplo. Ao fruir dessa composição musical, os alunos desenvolvem as **competências gerais 3 e 4**. A canção pode ser encontrada na internet com a seguinte referência.

> Gilberto Gil. A novidade. **Acústico MTV**, 1994. Faixa 1.

O liberalismo

O sistema capitalista recebeu grande influência e fundamentação teórica do liberalismo. O ponto principal do liberalismo é a defesa da liberdade individual, isto é, a ideia de que cada ser humano é um indivíduo que tem, por natureza, o direito de ser livre. Tendo como base a garantia da liberdade, o liberalismo estabelece outros dois pontos. Veja a seguir.

O **livre consentimento** na política, ou seja, o ideal de que a população só deve ser governada por pessoas que ela escolhe. Dessa forma, o governante escolhido por meio do voto seria o melhor representante de uma sociedade.

A **livre concorrência** na economia, ou seja, o ideal de que o mercado deve ser baseado na liberdade de compra e venda. Assim, as trocas comerciais e a venda da força de trabalho, realizadas em um mercado livre, não precisariam da intervenção do Estado, pois seriam naturalmente reguladas pela lei da oferta e da procura.

Os liberais, de modo geral, defendem a redução do Estado, o qual consideram ineficiente e dispendioso, e criticam sua interferência na economia, afirmando que o mercado tem condições de se regular por si próprio. Durante as crises econômicas, porém, os liberais geralmente reivindicam que o Estado aplique recursos para aliviar os efeitos dessas crises.

Observe a charge a seguir.



Atividades

1. Faça uma descrição da charge. O que mudou de uma cena para a outra?
2. O personagem representado na charge é um capitalista liberal. Por que ele muda seu discurso na segunda cena? **Respostas nas orientações ao professor.**

- Para a realização das atividades desta página oriente os alunos na interpretação da charge, enfatizando a mudança na expressão facial do personagem, o gráfico e a pontuação na frase presente em cada cena.

Respostas

1. A charge mostra duas cenas com o mesmo personagem dizendo a mesma frase, no entanto, no primeiro momento, a intervenção do Estado na economia é vista como um problema, ao passo que no segundo momento ela é vista como uma solução. Essa mudança pode ser percebida por meio da expressão facial do personagem (bravo na primeira cena e conveniente na segunda), pelo indicador do gráfico (que está em ascensão na primeira cena e em queda na segunda) e também pelo uso do sinal gráfico (exclamação), que, na primeira cena, aparece após a palavra "Basta".
2. Na segunda cena, em razão de o indicador econômico estar caindo (ao fundo na imagem), o personagem apresenta como possível solução a intervenção do Estado na economia. Esse fato é explorado de forma irônica pelo autor da charge, pois teoricamente o personagem seria um liberal contrário a tais medidas.

• As atividades desta página favorecem o desenvolvimento da **competência específica de História 6**. Peça aos alunos que comentem suas respostas a fim de perceber as diferentes posições de cada um sobre a função do conhecimento histórico. Com elas, é possível fazer uma **avaliação** por meio de um debate com viés mais subjetivo, no qual se deve considerar: a visão dos alunos sobre a História; se eles mantêm uma visão tradicional, como a que limita a história à “ciência que estuda o passado”; ou se foram capazes de entender a multiplicidade do tempo histórico relacionando presente, passado e futuro.

• Ao avaliar as respostas dos alunos referentes às atividades **1, 2 e 3**, verifique se eles foram capazes de elaborar um pensamento mais complexo sobre a História, relacionando-a com a vida deles, e se compreenderam algumas das funções do conhecimento histórico: criar um senso de identidade e de alteridade, entender melhor a realidade presente por meio do passado e ter a noção de que todos somos sujeitos históricos.

• Na atividade **4**, retome a discussão realizada na página anterior. Converse novamente com os alunos sobre a charge presente nesta página.

• Na atividade **5**, dialogue com os alunos e peça a eles que expliquem o que é anacronismo por meio de um exemplo, como aplicar o conceito de cidadania da atualidade para interpretar a cidadania da Grécia antiga.

• Na atividade **6**, auxilie os alunos na interpretação do texto e na percepção da diversidade de fontes históricas. Aproveite e faça com eles uma análise da pintura **Baiana**, mostrada nesta página. Comente que se trata de uma obra de arte singular, que mostra uma mulher

Atividades

3. Resposta: A análise das fontes históricas gera determinado conhecimento histórico sobre o passado, que se constitui como uma versão da história de acordo com as concepções e os métodos do historiador que fez a análise. Dessa forma, sua conclusão sobre o acontecimento não é uma verdade absoluta e, por isso, pode ser questionada por outros historiadores.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Por que é importante estudar História? Justifique sua resposta.
Resposta pessoal. Porque temos condições de entender melhor a realidade em que vivemos.
2. Explique o que é tempo cronológico e tempo histórico. Qual é a diferença entre esses conceitos?
3. “Não existem verdades absolutas na História.” Explique essa frase.
4. Explique o que são o livre consentimento e a livre concorrência.
5. Explique o que é anacronismo.
Resposta: Anacronismo é o ato de interpretar um período histórico com conceitos, ideias e valores de outro período histórico.

6. Leia o texto a seguir, que trata do conceito de fonte histórica. Depois, responda às questões. 2. Resposta: A diferença entre tempo cronológico e tempo histórico é que o primeiro é uma medida convencional que serve para contar o tempo, enquanto o segundo se refere especificamente à análise das sociedades humanas nas suas mudanças e permanências.

Fonte histórica, documento, registro, vestígio são todos termos correlatos para definir tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico. O termo mais clássico para conceituar a fonte histórica é documento. [...] Vestígio é a palavra atualmente preferida pelos historiadores que defendem que a fonte histórica é mais do que o documento oficial: que os mitos, a fala, o cinema, a literatura, tudo isso, como produtos humanos, torna-se fonte para o conhecimento da história.

[...] na segunda metade do século XX, o conceito de documento foi modificado qualitativamente abarcando a imagem, a literatura e a cultura material. [...] Múltiplas pesquisas, que utilizavam como fontes receitas culinárias, relatórios e ex-votos, cordéis e vestimentas, todo tipo de registro de imagens, além da literatura em suas várias formas, começaram a ter grande desenvolvimento. Entretanto, o documento escrito não perdeu seu valor, mas passou a ser reinterpretado a partir de técnicas interdisciplinares [...].

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 158-159.

Baiana, pintura de autoria desconhecida que mostra as vestimentas e as joias de uma mulher negra da Bahia, óleo sobre tela, 95,5 cm x 76,5 cm, século XIX.



REPRODUÇÃO/MUSEU PAULISTA DA USP, SÃO PAULO, SP

- 34 4. Resposta: O livre consentimento consiste no ideal de que a população só deve ser governada por pessoas que ela escolhe, por meio do voto. A livre concorrência é o ideal de que o mercado deve ser baseado na liberdade de compra e venda e a economia não precisaria da intervenção do Estado.

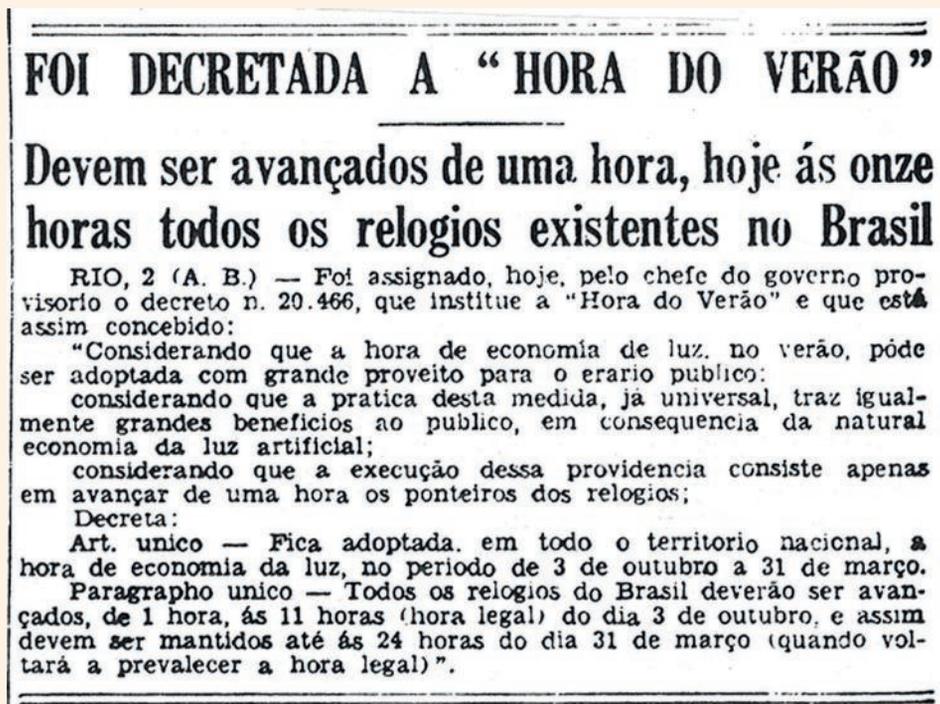
negra com vestimentas e adornos que remetem às culturas europeia e africana. Na época em que essa imagem foi produzida, não era comum que as mulheres negras que viviam no Brasil fossem representadas desse modo. Embora os estudiosos não tenham descoberto quem é a mulher representada, quem fez a pintura ou a data exata de sua produção foi capaz de inferir que se trata de uma mulher que vivia na Bahia, no século XIX. Para isso, foram feitas análises dos tipos de vestimenta e adornos usados

pela mulher. Caso queira conhecer mais informações sobre essa obra de arte, leia o artigo a seguir.

> BITTENCOURT, Renata. Modos de negra e modos de branca: o retrato Baiana e a imagem da mulher negra na arte do século XIX. In: II Encontro de História da Arte. **Anais** [...]. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2006. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2006/BITTENCOURT,%20Renata%20-%20IIEHA.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.

- a) De acordo com o texto, qual é a definição de fonte histórica?
- b) Quais são os tipos de fontes históricas citados no texto?
- c) Com base nas informações do texto e do capítulo, explique por que as fontes históricas são importantes para os estudos históricos.
- d) Cite outros exemplos de fontes históricas além dos que foram apresentados no texto. **Resposta: Exemplos de fontes: jornais, livros, cartas, diários, letras de música, pinturas e fotografias.**

7. Analise a fonte histórica a seguir e anote no caderno qual alternativa apresenta uma informação incorreta sobre essa fonte. **Resposta: c.**



REPRODUÇÃO/FOLHA DA MANHÃ/COLEÇÃO PARTICULAR

Notícia do jornal **Folha da Manhã**, 3 de outubro de 1931.

6. a) **Resposta: É todo documento, registro ou vestígio produzido pela humanidade no tempo e no espaço, que serve de base para a construção do conhecimento histórico.**

- a) Essa notícia está relacionada à maneira de contar o tempo no Brasil, em 1931. **6. b) Resposta: Documentos escritos, mitos, fala, cinema, literatura, receitas culinárias, relicários, ex-votos, cordéis e vestimentas.**
- b) O decreto nº 20.466 instituiu a Hora do Verão.
- c) Esse decreto determinou que todos os relógios do Brasil deveriam ser avançados em cinco horas.
- d) O objetivo de instituir a Hora do Verão era a economia de luz. **6. c) Resposta: Porque elas podem fornecer informações sobre o passado, servindo para a construção do conhecimento histórico.**

35

- Na atividade 7, oriente os alunos a corrigir, no caderno, a informação incorreta a respeito do horário de verão. De acordo com a fonte histórica apresentada, os relógios deveriam ser avançados em uma hora.

Sugestão de atividade

Filme

Para abordar com os alunos a construção do conhecimento histórico, assista com eles, se julgar conveniente, ao filme **Narradores de Javé**. Dirigido por Eliane Caffé, essa obra conta a história de Javé, um povoado localizado no Sertão nordestino que está em vias de ser inundado pela represa de uma usina hidrelétrica. Para tentar evitar a inundação da vila, os moradores decidem escrever suas histórias e, assim, mostrar que o lugar onde habitam é um patrimônio histórico que precisa ser preservado. Porém, a maioria da população do povoado é analfabeta, o que dificulta a construção dessa “história científica”, como diz um dos personagens do filme. Eles recorrem, então, a Antônio Biá, um antigo funcionário dos Correios que vivia na região e que poderia escrever a história da comunidade. Biá, o “historiador”, sai então em busca de documentos sobre a história do povoado.

Ao iniciar sua pesquisa, ele se depara com as primeiras dificuldades: não existem muitos documentos escritos sobre Javé. Dessa forma, ele precisa entrevistar os moradores do local a fim de descobrir as origens do povoado.

No entanto, cada entrevistado conta a história à sua maneira, apresenta a própria versão dos fatos, cabendo ao historiador analisá-las e decidir-se por aquela que acredita ser a mais coerente. **Narradores de Javé** apresenta, de maneira bastante pertinente e cômica, as especificidades do trabalho do histo-

riador, as dificuldades que enfrenta ao analisar suas fontes ou ao coletar informações, bem como as diferenças entre o fato ocorrido e o fato escrito. Além disso, aborda questões relativas à manutenção de patrimônios históricos e culturais em face do avanço da sociedade industrial e tecnológica.

• Sobre a atividade **8**, oriente os alunos na identificação das mudanças e das permanências no local retratado. Incentive-os a pesquisar a história da região onde atualmente ficam os Arcos da Lapa, identificando qual era a função original dessa construção do século XVIII. Sobre esse assunto, compartilhe com os alunos as informações a seguir.

Quem passa pelos Arcos da Lapa hoje, na região central do Rio de Janeiro, pode não se lembrar – ou talvez nem saber – que antes de virar um dos principais pontos turísticos da cidade, a imponente construção de 270 metros de extensão foi uma das mais importantes obras de infraestrutura do período colonial.

O Aqueduto da Carioca, como os Arcos eram chamados, foi construído para resolver uma questão que sempre foi paradoxal no Rio de Janeiro: o acesso à água. Instalada entre o mar e o morro e localizada numa região com muitas lagoas, manguezais e pântanos, a cidade cresceu lutando contra as áreas alagadas. Ao mesmo tempo, precisou de um complexo sistema de abastecimento para garantir água potável.

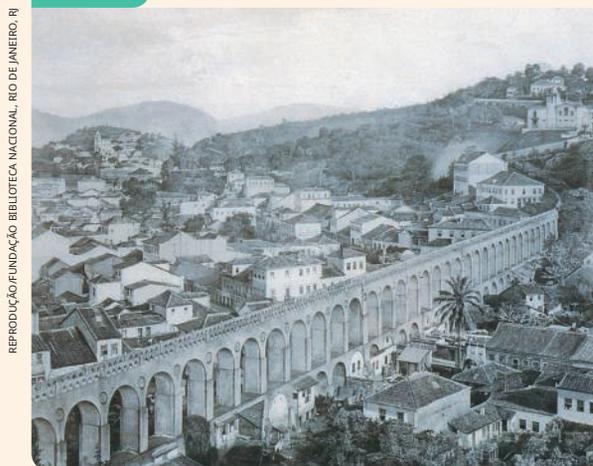
[...]

ARCOS da Lapa: de aqueduto a viaduto. **Brasiliana Iconográfica**, 24 out. 2019. Disponível em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/artigos/20233/arcos-da-lapa-de-aqueduto-a-viaduto>. Acesso em: 7 jul. 2022.

• Na primeira década do século XX, na administração do prefeito Pereira Passos, e durante o governo do presidente Rodrigues Alves, o Rio de Janeiro, então capital federal, passou por muitas transformações urbanísticas, sendo remodelado com a abertura de novas vias e amplos espaços. A Lapa teve todo o casario demolido, que cercava os arcos do antigo Aqueduto da Carioca, e teve a abertura da avenida Mem de Sá e a abertura da praça da Cruz Vermelha, onde existia o morro do Senado.

8. As pessoas e as sociedades se transformam no decorrer do tempo. Para analisar essas transformações, é necessário levar em conta o tempo histórico, que permite ao historiador fazer comparações e verificar o que mudou e o que permaneceu de uma época para a outra. As imagens a seguir retratam a região central da cidade do Rio de Janeiro em dois momentos: no século XIX e no século XXI. Observe.

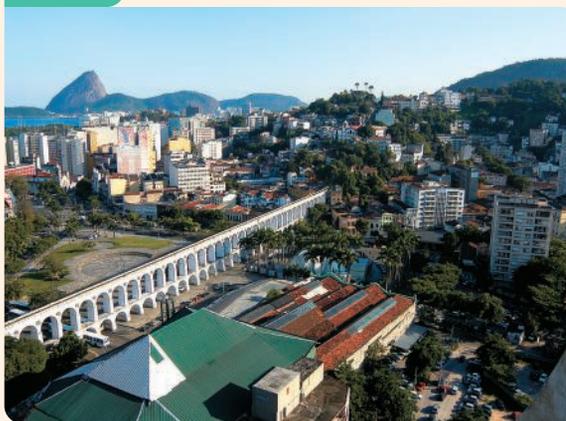
Fonte A



REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

Os aquedutos do Rio de Janeiro, de Victor Frond e Bachelier. Gravura, 1861.

Fonte B



RENATA MELO/TVBA

8. c) Resposta: Muitas casas foram demolidas e deram lugar a pavimentos e edifícios, algumas árvores foram plantadas na região central, mas grande parte da região de morros foi desmatada e ocupada por casas e edifícios.

Arcos da Lapa, 2008.

- a) Quando foi produzida a fonte A? E a fonte B? Resposta: A fonte A foi produzida em 1859, e a fonte B foi produzida em 2008.
- b) Quanto tempo se passou entre a produção da fonte A e a da fonte B? Resposta: Cerca de 147 anos.
- c) Quais transformações ocorreram nesse local ao longo do tempo?

d) Quais foram as permanências? Resposta: Além dos morros mais distantes, ao fundo das imagens, e de poucas casas que se mantiveram semelhantes, uma nítida permanência é o grande aqueduto, construção de maior destaque nas duas imagens.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, organize-se em um grupo de três a quatro pessoas com os colegas da turma. Nesta atividade, vocês vão utilizar os conhecimentos construídos no capítulo para desenvolver um projeto de pesquisa em História.

Para isso, debatam cada item a seguir e anatem suas respostas no caderno.

- 1. Tema:** o que o grupo gostaria de pesquisar?
- 2. Introdução:** o que motivou a escolha do tema? O que os membros do grupo já conhecem sobre o tema a ser pesquisado?
- 3. Objetivos:** o que os membros do grupo gostariam de conhecer sobre o tema a ser pesquisado?
- 4. Justificativa:** Por que estudar esse tema é importante (para a turma, para a História e para a sociedade em geral)?
- 5. Teoria:** por que esse tema pode ser considerado um tema de História? Quais conceitos históricos serão importantes para estudá-lo? Quais durações do tempo histórico são abrangidas por esse tema?
- 6. Fontes:** quais fontes históricas poderiam ser utilizadas para estudar esse tema?
- 7. Metodologia:** como as fontes históricas serão analisadas?
- 8. Apresentação:** como vocês pretendem divulgar os resultados dessa pesquisa?

Mostrem o projeto ao professor.

Em seguida, apresentem o projeto aos colegas da turma e elaborem argumentos para convencê-los a participar da pesquisa.

Assistam às apresentações dos outros grupos e elaborem sugestões de fontes e metodologias de análise que poderiam ser utilizadas em seus projetos.

Ao final, organizem uma votação para escolher o melhor projeto. Cada aluno poderá ter direito a dois votos, que devem ser direcionados a grupos diferentes e não podem ser direcionados ao próprio grupo.

- Antes de iniciar a atividade desta seção, apresente à turma as características e a importância de um projeto de pesquisa para o **trabalho científico**. Ressalte que os projetos de pesquisa são amplamente utilizados no âmbito acadêmico, como pré-requisito para a conclusão de cursos de Graduação e ingresso em cursos de Pós-Graduação. Sua linguagem é majoritariamente no tempo verbal do futuro, e deve ser escrito com o objetivo de convencer o leitor de sua importância, validade científica e viabilidade. Se preferir, delimite a escolha do tema com base nos conteúdos que serão trabalhados no livro. Essa delimitação contribuirá para que as propostas de pesquisa se concretizem ao longo do ano, a seu critério. Esta atividade colabora para o desenvolvimento da **autonomia de pensamento e capacidade de análise e argumentação baseada na ciência**. Oriente os alunos, ao escolherem as fontes que pretendem utilizar, a analisar quais informações eles poderiam descobrir por meio dessa análise e quais "perguntas" eles fariam às fontes. Também é importante analisarem se existem divergências ou concordâncias entre as fontes. Explique aos alunos que a análise das fontes não pode partir apenas da subjetividade, mas sim ser embasada em uma contextualização.

Objetivos do capítulo

- Reconhecer a importância do método científico.
- Compreender o que foi o Iluminismo.
- Estudar as críticas dos filósofos iluministas à religião e à política.
- Conhecer as contribuições femininas ao movimento iluminista.
- Verificar o que foi o despotismo esclarecido e como este se relaciona com o Iluminismo.
- Refletir sobre o impacto das ideias iluministas no mundo contemporâneo.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo tratam do contexto histórico do surgimento e do desenvolvimento do Iluminismo na Europa. Além disso, discorrem a respeito do conceito de despotismo esclarecido e propõe reflexões sobre os desdobramentos do pensamento iluminista ao longo do tempo até o período contemporâneo, contemplando, assim, a habilidade **EF08HI01**.

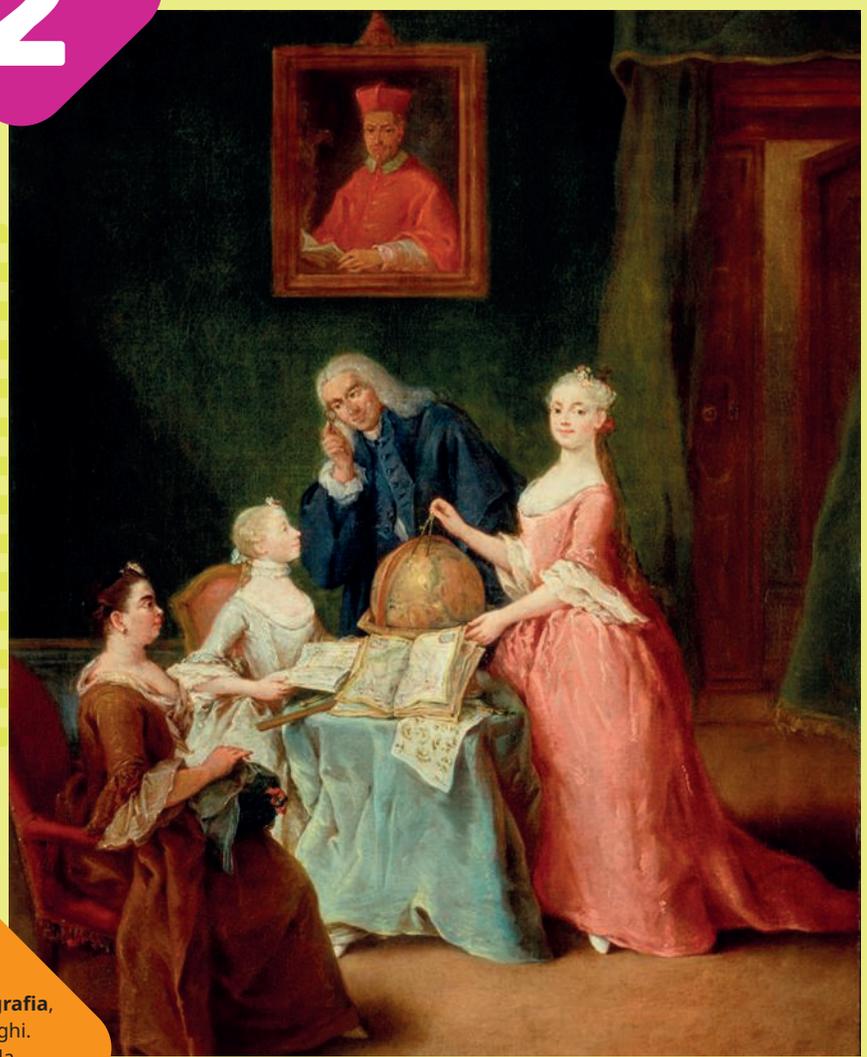
Os alunos também poderão verificar a importância dos conhecimentos historicamente construídos para uma sociedade justa e democrática, aspecto trabalhado na **competência geral 1**, e analisar os mecanismos de transformação e manutenção de estruturas sociais e políticas, aspectos contemplados nas **competências específicas de História 1 e 2**.



CAPÍTULO

2

O Iluminismo



REPRODUÇÃO/MUSEUS CIVICOS DE PÁDUA, ITÁLIA

A.
Aula de Geografia,
de Pietro Longhi.
Óleo sobre tela,
63 cm x 50 cm,
século XVIII.

O século XVIII ficou conhecido como “Século das Luzes”. Nesse período, vários escritores e filósofos procuraram interpretar o mundo sob a “luz da razão”, ou seja, por meio do pensamento racional em vez do místico.

- Analise as imagens com os alunos. Chame a atenção deles para suas diferenças e suas semelhanças, o uso das cores e a iluminação das cenas. Analise com eles também as vestimentas e as características físicas das pessoas representadas, imaginando sua posição social e seu local de origem.

Respostas

1. A imagem **A** retrata uma aula de Geografia; a imagem **B** representa uma aula sobre o Sistema Solar com base em um planetário; e a imagem **C** mostra uma reunião de pensadores iluministas. Os elementos em comum entre elas são a época de produção (século XVIII), as vestimentas das pessoas e o tema relacionado aos estudos e discussões fundamentados na ciência.



B.

Um filósofo ensinando sobre um planetário, de Joseph Wright of Derby. Óleo sobre tela, 147,2 cm x 203,2 cm, 1766.



C.

Um jantar de filósofos, de Jean Huber. Óleo sobre tela, 1772.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Reúna-se em dupla com um colega. Analisem as imagens **A**, **B** e **C** e façam a atividade a seguir no caderno.

1. Descrevam as imagens e apontem os elementos que elas apresentam em comum.
2. Para cada imagem, levantem hipóteses sobre os aspectos a seguir.
 - Quem são as pessoas retratadas?
 - Onde a cena está acontecendo?
 - Quais seriam as intenções do autor da pintura?
3. Analisem a iluminação das pinturas e respondam: Qual é a origem da luz em cada cena? Sobre quais elementos da cena a luz incide com maior intensidade? Qual seria o significado da luz para o Iluminismo?
4. Apresentem suas respostas e hipóteses para a turma e comparem suas diferenças e semelhanças.

39

2. Imagem **A**: estão representadas duas alunas, o tutor e uma mulher sentada no canto inferior esquerdo; a cena ocorre em um ambiente interno, possivelmente na casa das alunas; a intenção do autor poderia ser de destacar a valorização do conhecimento fundamentado. Imagem **B**: são representados um filósofo e algumas pessoas aprendendo com ele; a cena também acontece em um ambiente interno; as intenções poderiam es-

tar ligadas aos avanços científicos ocorridos no período e à valorização da ciência. Imagem **C**: as pessoas são filósofos iluministas; a cena ocorre em uma sala de jantar; as intenções do autor poderiam ser a demonstração dos debates filosóficos e a efervescência científica do período.

3. As luzes destacam os elementos centrais: o material de estudo (**A**), o planetário (**B**) e a mesa de discussão (**C**). Com base nessa

constatação, verifica-se a importância da luz para os iluministas, pois representava a razão em detrimento do conhecimento especulativo e sem comprovação científica.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apresentem as respostas das questões anteriores e identifiquem as semelhanças e as diferenças entre elas.

• Na imagem **A**, destaque o tema da pintura por meio dos elementos presentes na cena e no título. Pergunte aos alunos como é possível associar essa obra ao período iluminista, comentando sobre o globo terrestre, o tutor e os cadernos. Esses aspectos explicitam a importância dos estudos e do conhecimento científico, competências valorizadas pelo Iluminismo. Na imagem **B**, chame a atenção da turma para o planetário e como este se torna o elemento central da pintura com a ajuda da iluminação. Evidencie como a iluminação da cena também destaca o semblante das pessoas, que parecem concentradas no funcionamento do planetário. Ressalte como as descobertas acerca do Sistema Solar e do Universo foram fundamentais para a valorização do conhecimento científico pelos iluministas. Por fim, na imagem **C**, questione os alunos sobre os elementos que lhes chamam a atenção na obra. Diante das impressões da turma, destaque que a Filosofia era entendida como uma importante ciência durante o Iluminismo, permitindo a reflexão a respeito do mundo e do seu funcionamento para além dos dogmas religiosos. Após a apresentação das hipóteses e das respostas das atividades, com a turma, promova uma tomada de consciência sobre como as hipóteses levantadas poderiam ser confirmadas ou refutadas.

• O conteúdo abordado nas páginas **40** a **59** contempla a habilidade **EF08HI01**, pois trata do desenvolvimento do Iluminismo na Europa durante o século XVIII e seus desdobramentos em diferentes regiões ao longo do tempo.

• Para abordar as atividades desta página, é necessário verificar a compreensão dos alunos quanto ao conceito de Iluminismo. Se necessário, utilize o texto a seguir nessa abordagem.

[...] Para o mundo de hoje o *Iluminismo* é algo bastante presente, tanto que é capaz de produzir debates e tomadas de posição dos mais variados tipos.

Enquanto para os historiadores a palavra *Iluminismo* remete à noção de um movimento intelectual ocorrido na Europa do século XVIII — o “século das Luzes” [...] —, para nós, hoje, o *Iluminismo* reveste-se de muitas outras significações.

Podemos, por exemplo, tentar compreender o *Iluminismo* como culminação de um processo, ou como um começo. Enquanto ponto de chegada, o *Iluminismo* aparece como o clímax de uma trajetória cujos começos se identificam com o Renascimento, mas que só alça voo realmente com a revolução científica do século XVII. Considerado como um ponto de partida, o *Iluminismo* passa a constituir o primeiro momento de uma aventura intelectual que é também a nossa.

[...] Somos hoje, de fato, de uma forma ou de outra, herdeiros do *Iluminismo*. E o somos em escala bem mais significativa do que muitos parecem dispostos a reconhecer ou assumir, pois, quer como *estilo de pensamento*, quer como *realidade política*, o fato é que o *Iluminismo* ainda vive.

[...]

FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 6-7.



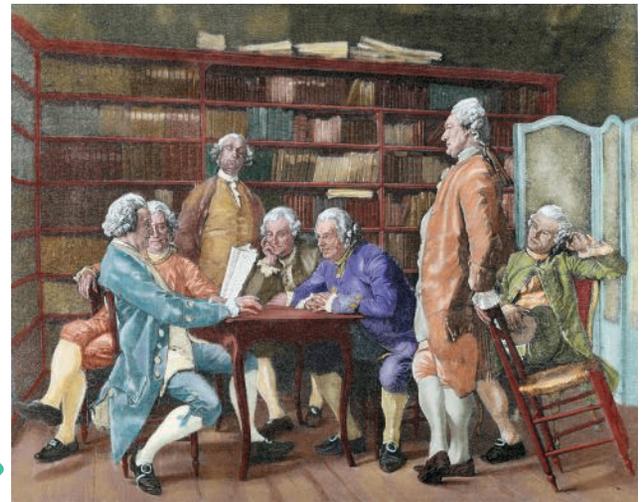
O Século das Luzes

O Iluminismo foi um movimento intelectual que ocorreu na Europa no século XVIII. Os intelectuais que participaram desse movimento pretendiam trazer à luz novos conhecimentos, “iluminando” a sociedade.

Essa ideia de “iluminação”, de trazer à luz, foi inspirada pela filosofia antiga, particularmente a de Platão, que via a “luz” como imagem ou símbolo do conhecimento verdadeiro.

Os pensadores iluministas pretendiam se distanciar das concepções que vigoravam na Idade Média e no início do período Moderno, colocando-se como aqueles que tornariam a sociedade europeia mais racional. Para isso, questionaram as bases do Antigo Regime, criticando o poder despótico dos reis absolutistas e condenando muitos elementos das religiões. Para esses pensadores, sua época precisava ser iluminada pela luz da razão, ou seja, a natureza e a sociedade deveriam ser compreendidas por meio de concepções consideradas racionais.

As ideias iluministas tiveram grande repercussão e influenciaram diferentes movimentos sociais pelo mundo, como a Revolução Americana e a Revolução Francesa. Os ideais iluministas também influenciaram algumas rebeliões no Brasil, como a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana.



O encontro de Diderot, gravura de Louis Monziès, 1888.

Atividades

Respostas nas orientações ao professor.

1. Em que local está ocorrendo o evento mostrado na imagem? Descreva-o.
2. Em sua opinião, o que as pessoas representadas estão fazendo?
3. Por que a imagem pode ser caracterizada como uma representação dos pensadores iluministas? Explique sua resposta relacionando a imagem ao contexto do século XVIII.

40

Respostas

1. O local aparenta ser uma biblioteca pela presença de estantes de livros. No centro da cena, alguns homens estão reunidos em torno de uma mesa.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que o homem sentado de frente para os outros

parece ler um documento, enquanto os demais o ouvem com atenção.

3. Porque eles estão reunidos em uma biblioteca, possivelmente estudando e debatendo diversos assuntos, hábito característico dos iluministas, que valorizavam a racionalidade.

O método científico

Os cientistas do século XVII renovaram a maneira de analisar a natureza e abriram caminho para os filósofos iluministas do século XVIII.

Essa mudança na forma de compreensão do mundo foi acompanhada pelo estabelecimento do método científico. Esse método, que consistia na observação rigorosa, racional e sistemática da natureza, resultou na chamada **Revolução Científica do século XVII**, que estimulou o desenvolvimento do espírito crítico.

Conheça a seguir três dos principais pensadores dessa época.

Francis Bacon

O inglês Francis Bacon (1561-1626) defendia a criação de uma nova ciência, que deveria renunciar aos preconceitos da tradição e promover um conhecimento capaz de melhorar as condições da vida humana por meio de um controle cada vez maior da natureza.

Galileu Galilei

O italiano Galileu Galilei (1564-1642) acreditava que não havia diferenças entre os corpos celestes e terrenos. Ele chegou a essa conclusão ao observar a Lua com um telescópio. Em suas observações, notou a existência de cadeias de montanhas, vales profundos, cavidades e saliências, concluindo que, assim como a superfície da Terra, a superfície da Lua era irregular.

Galileu demonstrando as novas teorias astronômicas na Universidade de Pádua, de Félix Parra. Óleo sobre tela, 166,9 cm x 184,5 cm, 1873.



REPRODUÇÃO/MUSEU NACIONAL DE ARTE, CIDADE DO MÉXICO, MÉXICO

René Descartes

O francês René Descartes (1596-1650) é considerado um dos fundadores da Filosofia moderna com sua obra mais importante, **Discurso do método**, publicada em 1637. Descartes elegeu a dúvida investigativa como método, construindo um pensamento racionalista centrado no sujeito, e não no objeto. Sua famosa frase “Penso, logo existo” é um exemplo da importância que esse filósofo atribuía ao sujeito pensante e ao caráter universal da razão.

- Para aprofundar o debate em sala de aula sobre Galileu Galilei e suas ideias consideradas inovadoras para a época, leia o texto a seguir como subsídio.

O julgamento de Galileu Galilei foi uma fábula judicial. Durou vinte e três anos. Teve início em 1610 e só encerrou em 1633. Décadas antes a Igreja, os escolásticos, acadêmicos, teólogos e cientistas já formulavam apoio ao heliocentrismo e revisões teológicas [...] sem que isto fosse um problema para a Igreja. O próprio Calendário Gregoriano, oficializado para os países europeus, promulgado pelo Papa Gregório XIII (1502–1585) [...] foi elaborado considerando o heliocentrismo como referência cronológica. Ou seja, um século antes do julgamento de Galileu a Igreja já estava revisando seus posicionamentos [...]. O heliocentrismo não era interpretado como um ataque aos dogmas da Igreja. O problema da Igreja com Galileu era de outra envergadura: perda de poder político.

[...]

MARIANNO, Lília Dias. Geocentrismo *versus* heliocentrismo: as agendas internas da Igreja no julgamento de Galileu. **Scientiarum Historia**, Rio de Janeiro, v. 1, 2021. p. 10. Disponível em: <http://revistas.hctc.ufrj.br/index.php/RevistaSH/article/view/325>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Com a Revolução Científica do século XVII, os parâmetros do método científico moderno foram estabelecidos, por meio do qual os cientistas puderam definir os princípios universais, também chamados “leis da ciência”. Veja o exemplo a seguir sobre o método científico moderno e utilize-o para explorar a ilustração desta página com a turma. Se julgar interessante, promova um trabalho integrado com o componente curricular **Ciências**, convidando o professor dessa área para uma abordagem articulada.

a) O cientista, movido pela dúvida e pela curiosidade, postula uma ideia. Por exemplo: “A água pode se transformar em gelo.”. A ideia original surge como um *insight* (uma “iluminação” súbita) concebido com base na observação dos fenômenos do Universo.

b) Baseando-se na ideia original, o cientista desenvolve uma hipótese por meio do raciocínio. Por exemplo: “A água se transforma em gelo quando sua temperatura diminui.”.

c) A hipótese, então, deve ser testada com o auxílio de experimentos, isto é, pela reprodução prática do fenômeno nas mesmas condições e pela verificação das características desse fenômeno que se repetem. Por exemplo: “Verificar a que temperatura a água congela.”.

d) Se os resultados dos experimentos não entrarem em conflito com a hipótese, esta pode ser convertida em uma teoria (ou “lei”), que explica e prevê o funcionamento do fenômeno testado. Por exemplo: “A água congela ao ser resfriada abaixo de zero grau Celsius.”.

A importância do método científico na atualidade

O método científico desenvolvido pelos iluministas lançou as bases da ciência moderna que conhecemos hoje.

Por meio da revolução científica do século XVII, foram criados vários instrumentos técnicos importantes para o desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas do conhecimento. Esses instrumentos passaram a dar suporte e a aprimorar as etapas do método científico, sendo utilizados até os dias atuais. Entre esses instrumentos, podemos citar o telescópio, o microscópio, a luneta e o termômetro.

Outro aspecto importante do método científico diz respeito à validação dos resultados de uma pesquisa. Para que uma pesquisa gere resultados confiáveis e de valor científico, o pesquisador deve submeter seu objeto de estudo a um rigoroso conjunto de procedimentos e métodos. São esses procedimentos que vão conduzir todo o processo de experimentação e, ao final, gerar um novo conhecimento científico ou atualizar um conhecimento já existente.



Microscópio com seu sistema de iluminação, século XVII.

SP/PLUIGRIBRIDGEMAN, IMAGENS/GETTY IMAGES/SCIENCE, LONDRES, INGLATERRA

Etapas do método científico



MALU MENEZES/ ARQUIVISTA EDITORA

Ciência x pseudociência

O método científico é fundamental para distinguir entre a ciência e a pseudociência. A verdadeira ciência é aquela que produz conhecimento com base na razão, por meio da aplicação do método científico para confirmar suas teorias, teses e hipóteses. Já a pseudociência não é confiável, pois produz conhecimentos de maneira especulativa baseados muitas vezes em suposições e no senso comum, sem a comprovação científica necessária.

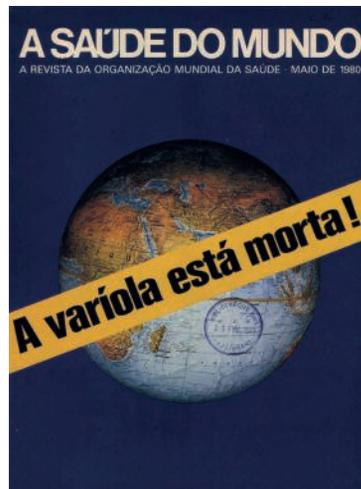
Graças ao método científico e ao seu rigor metodológico, foi desenvolvida uma série de pesquisas importantes que beneficiaram a humanidade como um todo. Na Medicina, o desenvolvimento de vacinas, antibióticos e outros medicamentos propiciou maior qualidade de vida às pessoas, erradicando doenças e aumentando a expectativa de vida da população.

Leia o texto a seguir.

A vacinação é a melhor forma de erradicar doenças e conter a propagação de micro-organismos nocivos à saúde. Quem se vacina diminui as chances de contrair a enfermidade e ainda protege seus amigos e familiares, pois diversas doenças infecciosas são transmitidas por contato ou pelo ar. A vacinação é o motivo pelo qual diversas doenças graves e sem cura estão hoje sob controle ou foram extintas. O caso mais emblemático é o da varíola, primeira doença a receber uma vacina como a entendemos hoje. Após matar quase 300 milhões de pessoas no século XX, ela foi extinta em 1984. Calcula-se que, com a vacina, são salvas 5 milhões de vidas a cada ano.

[...]

IMUNIZAÇÃO, uma descoberta da ciência que vem salvando vidas desde o século XVIII. Instituto Butantan, 10 jun. 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/imunizacao-uma-descoberta-da-ciencia-que-vem-salvando-vidas-desde-o-seculo-xviii>. Acesso em: 11 abr. 2022.



Capa da revista **A Saúde do Mundo** anunciando a erradicação da varíola, 1980.

REPRODUÇÃO SAÚDE DO MUNDO/OMS

Atividades

1. Qual é sua opinião sobre a importância do método científico para o desenvolvimento das vacinas e a erradicação de doenças graves no mundo?
Resposta pessoal.
2. Qual é a relação entre o método científico e a produção do conhecimento histórico? Levante hipóteses e converse com os colegas.
Resposta nas orientações ao professor.

43

Resposta

2. A produção do conhecimento histórico segue métodos científicos, baseados principalmente na análise de fontes históricas. Esse procedimento tem relação direta com a noção geral de método científico, discutida na página anterior, que ressalta a importância dos processos de comprovação e validação de hipóteses.

- Caso julgue pertinente, durante a atividade **1**, proponha uma discussão com os alunos sobre o desenvolvimento de vacinas e o contexto da pandemia de covid-19. Destaque como as campanhas de vacinação em todo o mundo foram responsáveis por diminuir a quantidade de mortes e casos graves da doença e como informações de caráter **pseudocientíficas** atrapalharam tal dinâmica de imunização em massa, pois são baseadas em conhecimentos falsos e não comprovados.

- Aproveite a atividade **2** para reforçar à turma que o **método científico** é fundamentado em evidências, resultando em tomada de decisões por meio da observação, da experimentação e da verificação de hipóteses. Caso os alunos tenham dificuldades, comente sobre o método científico específico da História. Explique que a História como área do conhecimento teve seu método científico delimitado a partir do século XIX. Comente que, nesse campo do saber, as etapas de observação, questionamentos e hipóteses envolvem a pesquisa em fontes históricas. Por fim, reforce que o conhecimento histórico é construído com base na análise de contextos e fontes diversas, não sendo elaborado somente mediante opiniões e interpretações pessoais.

- Na atividade **3**, ressalte que as descobertas envolvendo a imunização contra doenças letais revolucionaram a história da humanidade, uma vez que diminuíram a mortalidade e também possibilitaram a erradicação de algumas doenças que antes tinham elevadas taxas de letalidade.

- Para mais informações sobre a história das vacinas, acesse o *podcast* indicado a seguir.

> **OUTRAS Histórias:** episódio 1: O mundo antes das vacinas. **Drauzio**, 16 fev. 2021. Disponível em: <https://drauzioarella.uol.com.br/podcasts/outras-historias/o-mundo-antes-das-vacinas/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Resposta

3. b) Jenner utilizou um experimento para desenvolver a vacina da varíola. Primeiro, ele observou que a população local que havia contraído a varíola bovina não desenvolvia a humana. Então, formulou uma hipótese sobre a doença, verificando-a por meio da experimentação da varíola bovina em um menino de 8 anos. Após a constatação da imunização da criança, Jenner de fato pôde concluir e confirmar sua hipótese inicial.

3. Leia o texto a seguir e responda às questões.

O primeiro indício de vacina surgiu na China, no século X, contra a varíola, doença febril que produzia pústulas, deixando cicatrizes, e não tinha cura. Mas o método usado era bem diferente do que estamos acostumados: os cientistas da época transformavam cascas de feridas de varíola em um pó contendo o vírus já inativo, e espalhavam nos ferimentos das pessoas já contaminadas. Esse método ficou conhecido como variolação.

Alguns séculos depois, em 1796, com as pesquisas de Edward Jenner, as vacinas passaram a ser semelhantes às atuais. Ao perceber que moradores de áreas rurais que haviam contraído *cowpox*, uma doença semelhante à varíola, não ficavam doentes com a varíola humana, Jenner fez um experimento e aplicou em um menino chamado James Phipps, de oito anos, uma pequena dose de varíola bovina. O garoto ficou doente, mas manifestou uma forma branda da doença. Após sua recuperação, Jenner introduziu na criança o vírus da doença humana em sua forma mais fatal, retirado de uma ordenhadeira. O menino, já imune, não desenvolveu a varíola. A palavra “vacina” vem de “*vacca*”, justamente pelo contexto histórico.

[...]

IMUNIZAÇÃO, uma descoberta da ciência que vem salvando vidas desde o século XVIII. Instituto Butantan, 10 jun. 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/imunizacao-uma-descoberta-da-ciencia-que-vem-salvando-vidas-desde-o-seculo-xviii>. Acesso em: 11 abr. 2022.



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO WELLCOME, LONDRES, INGLATERRA

3. b) Resposta nas orientações ao professor.

◀ **Dr. Jenner realizando sua primeira vacinação, 1796**, de Ernest Board. Óleo sobre tela, 61,5 cm x 92 cm, 1929.

a) Como o cientista Edward Jenner desenvolveu a vacina da varíola?

b) Quais são as semelhanças entre o método científico criado pelos iluministas e o método utilizado por Jenner para desenvolver a vacina da varíola?

3. a) Resposta: O cientista Edward Jenner fez um experimento injetando uma pequena dose de varíola bovina em um menino de 8 anos. O garoto ficou doente, mas manifestou uma forma branda da doença. Após sua recuperação, Jenner introduziu na criança o vírus da doença humana em sua forma mais fatal, retirado de uma ordenhadeira.

44



Iluminismo e conhecimento

Os pensadores iluministas do século XVIII foram profundamente influenciados pelos avanços da ciência e aplicaram os métodos desenvolvidos no século XVII em suas análises sobre a sociedade, criticando as instituições religiosas, políticas e econômicas dominantes no Antigo Regime.

Esses pensadores também valorizavam o conhecimento construído com base na racionalidade e no **empirismo**, princípios adotados na produção da **Enciclopédia**, uma das obras mais conhecidas do Iluminismo.

A **Enciclopédia**, organizada pelos filósofos franceses Diderot (1713-1784) e D'Alembert (1717-1783), tinha 28 volumes com verbetes relacionados às ciências, à filosofia, à política, às artes, à economia e à geografia. Os volumes da obra foram publicados entre 1751 e 1772.

Leia o texto a seguir.

[...]

Difícil é dar uma ideia do conteúdo do variado conjunto de textos que compõem a **Enciclopédia**. O que podemos dizer é que aí encontramos, sem dúvida, [...] as ideias principais da burguesia do século XVIII. [...] Nela podemos contemplar as principais ideias e teses políticas e filosóficas pelas quais a maioria dos livros pensadores e homens de letras do século se batem.

[...]

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 50. (Tudo é História).

Empirismo: doutrina filosófica segundo a qual somente por meio da experiência o conhecimento pode ser alcançado.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA DE ARTES DECORATIVAS, PARIS, FRANÇA

Reprodução de página da **Enciclopédia**, 1751.

Atividades

1. Faça uma descrição da página da **Enciclopédia**. Sobre o que ela trata?
Resposta nas **orientações ao professor**.

45

Sugestão de atividade

Pesquisa

Se julgar interessante, proponha uma atividade integrada com o componente curricular **Língua Portuguesa**, com o objetivo de destacar a importância das enciclopédias ao longo do tempo.

a) Faça uma visita à biblioteca com os alunos e sugira a análise dos exemplares de enciclopédias. Peça a eles que descrevam em seus cadernos como essas publicações são organizadas.

b) Em seguida, leve-os à sala de informática e peça-lhes que consultem enciclopédias *on-line*, verificando as características desse tipo de publicação.

c) Depois, solicite aos alunos que comparem as diferentes versões de enciclopédias consultadas.

É importante que a turma perceba que, diferentemente das enciclopédias do século XVIII, compostas de verbetes escritos por especialistas de diferentes ramos, muitas enciclopédias virtuais são elaboradas por anônimos, os quais podem editar seus verbetes ou criar outros. Tais plataformas se tornaram um meio rápido de obter variadas informações. No entanto, elas são criticadas com relação à confiabilidade. Esta atividade favorece o desenvolvimento do **pensamento computacional**, ao propor uma estratégia metodológica de comparação e identificação de padrões em dois tipos de suportes de comunicação.

• Durante a realização da atividade **1**, comente com os alunos como os aspectos relacionados ao cotidiano e aos costumes da sociedade europeia estavam presentes na **Enciclopédia**, permitindo a análise de mudanças e permanências nos hábitos das pessoas.

Resposta

1. A página da **Enciclopédia** apresenta uma cena de pessoas trabalhando em uma cozinha. Na parte de cima, é possível observar o cozinheiro, o confeitiro, o fornecedor e o responsável por assar os alimentos. No alto da imagem, representados à direita, estão

alguns animais pendurados, o que pode indicar alguns hábitos alimentares daquela época, e profissionais trabalhando em diversas funções. No meio da representação estão instrumentos de cozinha, dispostos separadamente para serem identificados pelos leitores.



Iluminismo e religião

- Comente com os alunos que o deísmo surgiu com a revisão do pensamento religioso. Embora seus adeptos acreditassem na existência de Deus, para eles o Universo funcionava sem a intervenção divina. Nesse sentido, Deus não operaria milagres na natureza, de maneira que cabia à ciência e à racionalidade transformar o curso do Universo. Segundo os deístas, os homens, dotados da capacidade de raciocínio, poderiam escolher entre o bem e o mal sem a interferência de Deus.

- Compartilhe em sala de aula a tradução do texto **A oração de Voltaire**, presente na imagem da página.

Ó Deus que me conhece; ó Deus que tudo anuncia!

Ouçã as últimas palavras que minha boca pronuncia;

Se eu me enganei foi em buscar tua Lei;

Meu coração se enganou: mas é cheio de você;

Eu vejo sem me assustar a eternidade aparecer;

E eu só posso pensar em um Deus que me deu à luz,

Um Deus que em meus dias derramou tantas bênçãos;

Quando meus dias extinguem meu tormento para sempre.

(Tradução nossa).

- O texto a seguir apresenta informações sobre as críticas de Voltaire aos dogmas religiosos.

[...]

A partir de 1759, vamos encontrar frequentemente nas obras de Voltaire [...] a curiosa expressão “Esmagai a infâmia!”. Objeto da crítica implacável e do ódio de Voltaire, o que pode ser essa “infâmia”? Ela é, em primeiro lugar, o fanatismo praticado pelas igrejas constituídas, que gera a intolerância em relação a toda opinião divergente e leva os homens a se perseguirem mutuamente e até a se trucidarem em guerras sangrentas.

No século XVIII, a Igreja católica foi alvo de críticas feitas por alguns pensadores iluministas. Esses pensadores criticavam a superstição, o fanatismo e a intolerância religiosa, pois acreditavam que estes eram os principais obstáculos à construção de um mundo melhor e mais racional.

Outra crítica feita pelos iluministas dizia respeito à liberdade de pensamento e de opinião. Por muito tempo, o **dogma** religioso foi o principal conjunto de princípios autorizado pela Igreja, e as ideias que o contestavam eram duramente reprimidas. Os iluministas pregavam a liberdade de pensamento e tinham como objetivo formar uma sociedade esclarecida, sendo para isso necessário romper com o poder do clero, com os dogmas e com o fanatismo religioso.

Voltaire e os filósofos deístas

O francês Voltaire (1694-1778) foi um dos maiores críticos dos dogmas religiosos. Para ele, a religião era culpada pelos males da sociedade francesa. Voltaire acreditava que a razão deveria substituir a superstição cristã. Além disso, condenava a intolerância da Igreja, que motivava guerras e, conseqüentemente, causava morte e destruição.

Apesar de todas essas críticas, Voltaire e grande parte dos filósofos iluministas acreditavam em uma força divina e, por isso, eram denominados deístas. No entanto, para os deístas, a divindade era um ser **onisciente**, que podia se manifestar em diversos elementos da natureza, como o Sol, mas não interferia na vida dos seres humanos.

Dogma: conjunto de princípios religiosos estabelecido como verdade indiscutível.

Onisciente: aquele que conhece todas as coisas.

Gravura do século XVIII que representa Voltaire fazendo uma prece ao Sol.



PRIERE DE VOLTAIRE.

Ó Dieu qu'on méconnoît : ó Dieu que tout annonce !
Entends les derniers mots que ma bouche prononce ;
Si je me suis trompé c'est en cherchant la Loi,
Mon cœur s'est égaré : mais il est plein de toi ;
Je vois sans m'alarmer l'Éternité paraître
Et je ne peux penser qu'un dieu qui m'a fait naître ;
Qu'un dieu qui sur mes jours verra tant de bienfaits
Quand mes jours sont deûls me tourmente à jamais .

REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

46

Em segundo lugar, a infâmia é a superstição e a ignorância que induzem os homens a práticas cruéis e à manutenção de preconceitos do passado.

[...] A posição de Voltaire, nesse contexto, é bastante singular: opõe-se ao cristianismo por julgar que os defensores dos dogmas cristãos são intolerantes e fanáticos e, sobretudo, porque, na sua opinião, o clero insiste em manter os povos na ignorância para poder melhor dominá-los. Mas se opõe também ao ateísmo, pois os ateus militantes podem

ser tão fanáticos quanto os cristãos. Assim, ao se propor a lutar contra vários adversários, Voltaire constrói um pensamento essencialmente crítico, segundo o qual cabe à razão e à filosofia esclarecer os homens para que se libertem da superstição, da ignorância e da opressão.

[...]

NASCIMENTO, Maria das Graças S. do. **Voltaire**: a razão militante. São Paulo: Moderna, 1993. p. 6-8. (Logos).



Iluminismo e política

Presente na sociedade europeia do século XVIII, o poder absoluto foi alvo de críticas dos pensadores iluministas. Esses pensadores contestavam o **despotismo** e a ideia de direito divino dos reis, além de condenarem os privilégios da nobreza e do clero.

Para os iluministas, a maior preocupação não era com a forma de governo – Monarquia ou República –, mas sim com uma maneira de controlar o poder excessivo dos governantes. Grande parte desses pensadores apoiava um governo constitucional, ou seja, que respeitasse a **Constituição**, pois se acreditava que ela seria a melhor garantia contra abusos do poder.

Constituição: conjunto de leis fundamentais de uma nação.

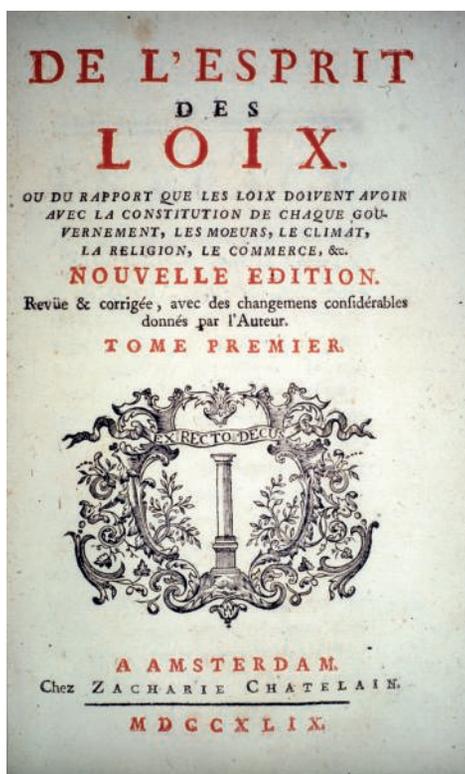
Despotismo: regime no qual o governante tem poder absoluto e arbitrário.

Montesquieu e os três poderes

Um dos maiores críticos do Absolutismo monárquico foi o francês Montesquieu (1689-1755). Segundo ele, esse tipo de regime político era corrupto e violento, comprometia a sociedade e trazia estagnação, temor e pobreza para a população.

Em 1748, Montesquieu publicou a obra **O espírito das leis**, defendendo que para libertar a sociedade do despotismo e criar um bom governo, seria necessária a separação do poder em três campos de atuação: **Executivo** (que executa e administra as leis), **Legislativo** (que elabora as leis) e **Judiciário** (que julga aqueles que desrespeitam as leis).

Os três poderes não poderiam ser exercidos por apenas uma pessoa porque, dessa maneira, a liberdade política estaria ameaçada. Para evitar o abuso do poder, Montesquieu defendia uma forma de governo mais equilibrada, na qual um poder controlaria o outro.



GIANCARLO COSTA/BRIDGEMAN IMAGES/EPFLPX

↑
Página de rosto da obra **O espírito das leis**, de Montesquieu, 1749.

- Peça aos alunos que leiam o conteúdo da página e, em seguida, questione-os sobre o que entendem a respeito dos termos **Constituição** e **despotismo** e sobre os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Explore a **leitura inferencial** dos alunos por meio dos conhecimentos prévios compartilhados, **avaliando a compreensão** da turma sobre as temáticas. Nesse diálogo, comente como algumas teorias políticas desenvolvidas na Europa durante o Iluminismo impactaram em grande medida outras partes do mundo, influenciando as formas de governo e a organização social. Ressalte essa influência no Brasil, que adota um modelo de organização política com base nos três poderes de Montesquieu.

- Para compreender mais acerca da importância e da influência do movimento iluminista em vários países, recomenda-se a leitura do livro de Gertrude Himmelfarb, que, ao analisar o Iluminismo de um ponto de vista crítico, recupera o debate sobre suas origens e diversidade.

➤ HIMMELFARB, Gertrude. **Os caminhos para a modernidade:** os iluminismos britânico, francês e americano. São Paulo: É Realizações, 2011.

• As informações a seguir apresentam alguns dos ideais políticos defendidos por John Locke.

Tantos são os inconvenientes desse estado [da natureza], que por isso, segundo Locke, os homens decidiram renunciar à sua liberdade natural, principalmente ao direito de executar a lei de natureza com as próprias mãos, entregando-o ao corpo político formado nesse mesmo ato de renúncia. Esse é o *pacto* que dá origem à *sociedade civil* ou *política* (que Locke também denominava *comunidade*), isto é, um único corpo, político, representado pelo governo.

Conforme o pacto firmado, o governo pode ser de um só indivíduo ou de vários, mas o que importa é a sua finalidade: a de concentrar para si todo o direito de julgar e de castigar os criminosos, de modo a assegurar para toda a comunidade e para cada um de seus membros a segurança, o conforto e a paz.

[...]

Por isso, Locke é adversário ferrenho do absolutismo. Para ele, o monarca absoluto, cujo poder não tem limites nem se baseia no consentimento, não participa da sociedade: encontra-se fora dela, no estado da natureza e, pior, com os recursos de que dispõe, declara guerra aos homens. Em tal situação, não há lei a não ser a de natureza, que autoriza castigar o agressor: a rebelião contra o absolutismo é legítima — e isso abre a possibilidade do pacto para inaugurar a verdadeira sociedade.

[...]

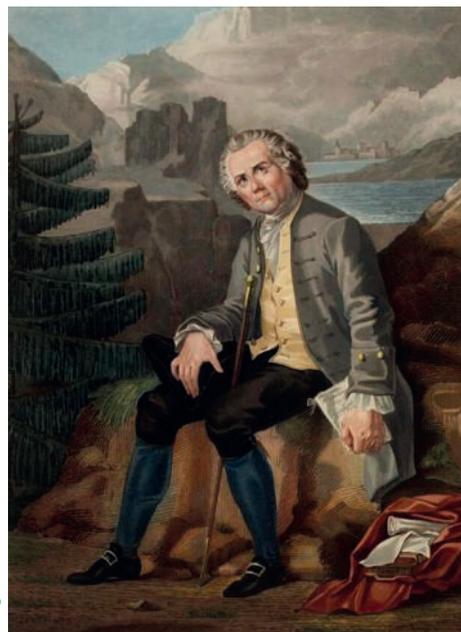
VALVERDE, José Maria *et al.*

História do pensamento: Renascimento e Filosofia Moderna. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 356-357.

Rousseau e a cidadania

Outro autor iluminista que escreveu sobre política foi o suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Ele publicou, em 1762, a obra **Do contrato social**, na qual defendia a ideia de que, para os cidadãos garantirem sua liberdade em uma sociedade civil, deveriam abrir mão de seus direitos individuais em favor da comunidade, na qual os bens são coletivos e os interesses são comuns. Assim, os cidadãos teriam mais condições de manter sua liberdade e combater a corrupção do ser humano. Rousseau acreditava que todo o poder tinha origem no povo e somente seria legítimo se exercido em seu nome.

Rousseau na Suíça, gravura > de Charon, 1798.



REPRODUÇÃO/MUSEU CARNAVALET, PARIS, FRANÇA



Sujeito em foco

John Locke

Muitos dos ideais políticos dos pensadores iluministas foram influenciados pelas teorias do médico e filósofo inglês John Locke (1632-1704).

Na obra **Tratado sobre o governo civil**, de 1690, Locke defendia que os seres humanos tinham direitos naturais, entre eles o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Com isso, a função do governante seria a de garantir esses direitos à população. Segundo ele, o poder de governar dependia do consentimento da maioria. Por isso, foi radicalmente contra o Absolutismo.

Locke era a favor de um governo constitucional, em que a autoridade do Estado respeitasse as leis. Caso um governante não assegurasse os direitos naturais, seria legítimo o povo rebelar-se e tirá-lo do poder.



> John Locke, de Godfrey Kneller. Óleo sobre tela, século XVIII.

REPRODUÇÃO/MUSEU HERMITAGE, SÃO PETERSBURGO, RÚSSIA

48

Sugestão de atividade

Navegando no site

O portal **Domínio público** reúne uma biblioteca composta de várias obras literárias, artísticas e científicas, e os usuários têm acesso gratuito aos conteúdos. Veja a seguir uma sugestão de como abordar essa plataforma com os alunos. Organize-os em grupos e distribua entre eles os nomes **Voltaire**, **Montesquieu**, **Rousseau** e **John Locke** para pesquisarem textos disponíveis no portal. Cada grupo

vai comentar o material pesquisado em uma roda de conversa, apresentando o que considerou mais interessante ao acessar esse *site*.

> **DOMÍNIO público.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em: 7 jun. 2022.

Essa abordagem favorece o desenvolvimento da **competência geral 5** ao propor uma articulação entre o conteúdo estudado e as formas de acesso a plataformas com conteúdos confiáveis.



O despotismo esclarecido

O despotismo esclarecido foi uma forma de governo adotada por alguns monarcas europeus durante o século XVIII. Essa forma de governo caracterizava-se pela mistura de práticas absolutistas e ideias iluministas.

Esses monarcas, conhecidos como déspotas esclarecidos, promoveram reformas nos campos político, econômico, social e religioso. Entre elas, estavam o combate à corrupção e aos privilégios da nobreza e do clero, a melhor administração dos tributos, a abolição da servidão e o incentivo à agricultura, à indústria e ao comércio.

Entre os déspotas esclarecidos estavam o rei Frederico II da Prússia e a imperatriz Catarina II da Rússia. Leia no texto a seguir algumas das reformas da imperatriz.

Amiga de filósofos como Voltaire e Diderot, ela promoveu reformas, estimulou a ciência e as artes, e separou o Estado da fé, retirando os religiosos do centro do poder. Também colaborou para modernizar o país, expandindo o território e construindo dezenas de cidades para atrair uma população antes rural.

[...]

MARASCIULO, Marília. Catarina, a Grande: quem foi a poderosa imperatriz russa do século 18. **Galileu**, São Paulo, 21 out. 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2019/10/catarina-grande-quem-foi-poderosa-imperatriz-russa-do-seculo-18.html>. Acesso em: 19 abr. 2022.



REPRODUÇÃO GALERIA DE ARTE DE TVER, RÚSSIA

Catarina II da Rússia, de Aleksey Antropov. Óleo sobre tela, século XVIII.

O despotismo esclarecido em Portugal

Durante o reinado de D. José I, de Portugal, o maior representante do despotismo esclarecido foi seu ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal.

Entre os anos 1750 e 1777, período conhecido como despotismo pombalino, o ministro fez diversas reformas, entre elas a criação de companhias de comércio e de manufaturas e a melhoria do sistema de ensino. Além disso, reduziu o poder da Igreja católica no reino, principalmente por meio da extinção da Companhia de Jesus e da expulsão dos jesuítas de Portugal.

- Retome com a turma o conceito de despotismo, trabalhado nas páginas anteriores, explicando que se refere às formas de organização política em que o governante tem poder absoluto e arbitrário, sendo uma característica do Antigo Regime. Com o desenvolvimento do Iluminismo, alguns monarcas europeus adotaram seus ideais, mas mantiveram práticas despóticas, o que caracterizou seus governos como despotismo esclarecido. Nesses casos, os governantes mantinham os poderes intactos, mas adotavam algumas reivindicações, como redução do poder da Igreja em assuntos cotidianos, reformas universitárias e incentivo ao comércio.

• Na seção apresentada nesta página, os alunos poderão refletir sobre o despotismo esclarecido adotado no Brasil pelo marquês de Pombal. Essa abordagem permite-lhes analisar eventos ocorridos simultaneamente em espaços variados, aspecto abordado na **competência específica de Ciências Humanas 5**.

• A atividade **1** tem como objetivo aprofundar os conhecimentos dos alunos a respeito do despotismo e promover a reflexão sobre a concentração de poder e a perda de liberdades. Os itens **a** e **b** podem ser utilizados para **avaliar a compreensão** dos alunos acerca das noções de despotismo e três poderes. Evidencie à turma que o texto da atividade foi escrito por Montesquieu no século XVIII, sendo uma fonte histórica da época iluminista.

Ao mesmo tempo... no Brasil

O despotismo esclarecido do marquês de Pombal também teve reflexos no Brasil, que era colônia de Portugal. Aqui, Pombal procurou reduzir o poder da Igreja católica, ordenando a expulsão dos jesuítas do território brasileiro.

No plano econômico, aumentou o valor dos impostos e incentivou a criação de companhias de comércio. Como nessa época a extração de ouro e de diamantes estava em declínio, o aumento dos impostos gerou um enorme descontentamento em várias regiões da Colônia.



PAUL ROBIN/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

Gravura de P. Rodrigues, década de 1880, que representa a expulsão dos jesuítas em 1759.

1. a) Resposta: No contexto do Antigo Regime, o despotismo caracterizava-se pelo poder absoluto e arbitrário dos governantes. Montesquieu propôs que para combater o despotismo era necessário dividir o governo em três poderes: Executivo (que executa e administra as leis), Legislativo (que elabora as leis) e Judiciário (que julga aqueles que desrespeitam as leis).

Atividades

1. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...]

Quando, na mesma pessoa ou no mesmo corpo de **magistratura**, o poder legislativo está reunido ao poder executivo, não existe liberdade; porque se pode temer que o mesmo monarca ou o mesmo senado crie leis tirânicas para executá-las tiranicamente.

Tampouco existe liberdade se o poder de julgar não for separado do poder legislativo e do executivo. Se estivesse unido ao poder legislativo, o poder sobre a vida e a liberdade dos cidadãos seria arbitrário, pois o juiz seria legislador. Se estivesse unido ao poder executivo, o juiz poderia ter a força de um opressor.

[...]

MONTESQUIEU. **O espírito das Leis**. Tradução: Cristina Murachco. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 167-168.

Magistrado: membro do Poder Judiciário.

- a) No contexto do Antigo Regime, o que era o despotismo? O que Montesquieu propôs na obra **O espírito das leis** para combater o despotismo?
- b) Segundo Montesquieu, o que acontece quando um só governante ou corpo de magistratura reúne os três poderes?

Resposta: De acordo com Montesquieu, quando esses três poderes estão reunidos em uma só pessoa ou corpo de magistratura, não existe liberdade e pode ocorrer a tirania, a arbitrariedade e a opressão sobre os cidadãos.



Mulheres no Iluminismo

As mulheres foram excluídas dos ideais de igualdade e dos princípios de cidadania defendidos pelos pensadores do Iluminismo. Rousseau, por exemplo, considerava como cidadãos dotados de direitos políticos apenas os homens. Para ele, as mulheres tinham o papel de educar seus filhos e se submeter ao marido no âmbito doméstico.

Mary Wollstonecraft

Essa desigualdade de direitos políticos foi contestada por muitas mulheres na época iluminista. A filósofa e escritora inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797), por exemplo, defendeu a importância do pensamento racional, além de lutar pela igualdade entre homens e mulheres.

Leia um trecho de sua obra **Reivindicação dos Direitos da Mulher**, de 1792. Nesse trecho, ela se dirige ao político e diplomata francês Talleyrand-Périgord (1754-1838).

[...]

Considere – dirijo-me ao senhor enquanto legislador – se, no momento em que os homens lutam por sua liberdade e pelo direito de julgar por si mesmos sua própria felicidade, não é inconsistente e injusto subjugar as mulheres, ainda que o senhor creia firmemente estar agindo da melhor maneira para lhes promover bem-estar. Quem fez do homem o juiz exclusivo, se a mulher compartilha com ele o dom da razão?

Esse é o tipo de argumentação dos tiranos de qualquer espécie, do fraco rei ao fraco pai de família; estão todos ávidos por esmagar a razão, no entanto sempre afirmam usurpar seu trono somente para ser úteis. Não agem vocês de maneira similar quando forçam todas as mulheres, ao negar-lhes os direitos civis e políticos, a permanecer confinadas na família, tateando no escuro? [...]



↑
Mary Wollstonecraft, de John Opie. Óleo sobre tela, 76,8 cm x 64,1 cm, c. 1797.

REPRODUÇÃO/GALERIA NACIONAL DE RETRATOS, LONDRES, INGLATERRA

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos Direitos da Mulher**. Tradução: Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo: Iskra, 2016. p. 21.

51

- Utilize o texto a seguir como subsídio para problematizar com a turma os aspectos excludentes do Iluminismo. Essa situação pedagógica promove a defesa dos direitos humanos para a compreensão das relações de opressão em perspectiva histórica, no que se refere à luta pelos direitos femininos.

[...]

Jean-Jacques Rousseau, um dos autores do pensamento liberal-ilustrado, fundamentou filosoficamente a exclusão feminina da esfera pública, uma vez que, ao compararmos as obras “O Contrato Social” e “O Emílio, ou da Educação” não vislumbramos a mulher como sujeito político. Aliás, o preconceito desse autor contra a emancipação feminina se traveste em razão ilustrada, que, por um lado, foi dotada com capacidade para desvelar os mecanismos de sujeição e opressão, mas, por outro, se mostrou inoperante para combater a razão patriarcal; pelo contrário, a reforçou ideologicamente.

[...]

Definitivamente, a ordem da nova sociedade, criada mediante o contrato social, instaura duas esferas separadas: a pública e a privada. Entretanto, a história do contrato social só confere importância à primeira. Todavia, o espaço privado ou doméstico da (re)produção biológica e moral constitui, consoante o pensamento de Rousseau, o fundamento da família como instituição que estabelece a mediação entre o cidadão e o Estado, além de ser responsável pela primeira socialização dos filhos, como também a que possibilita que os valores essenciais para que os varões se torne o cidadão e ascenda ao espaço público.

[...]

EGGERT, Edla; RODRIGUES, Alexnaldo. Jean-Jacques Rousseau e a herança da naturalização da exclusão das mulheres na cidadania. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 3, set./dez. 2018. p. 778-779. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7099/2880>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Sugestão de atividade

Criação de audiovisual

Proponha à turma uma atividade sobre as mulheres vinculadas ao pensamento iluminista. Para realizá-la, siga estas orientações.

a) Solicite aos alunos que formem grupos e escolham uma das mulheres citadas nestas páginas.

b) Cada grupo deve buscar informações sobre a mulher escolhida, incluindo local de atuação, breve biografia, atuação política etc. Reforce com os alunos a necessidade de utilizar fontes confiáveis e citá-las nas referências.

c) Os grupos deverão criar um material audiovisual contendo as informações pesquisadas, podendo ser *podcasts* ou vídeos curtos. Destaque a importância de as informações serem apresentadas de forma atrativa, chamando a atenção do público (no caso, os colegas de sala de aula).

d) Cada grupo deverá apresentar a criação audiovisual em sala de aula, destacando como realizaram a pesquisa e as escolhas feitas para montagem e edição do material apresentado.

O objetivo da atividade é promover o exercício da criatividade e o contato com meios digitais, utilizando para isso o trabalho com as **culturas juvenis** e contemplando a **competência específica de História 3**. Caso seja possível, após o término da atividade, reúna as produções dos grupos e publique-as em meio *on-line*, organizando cada apresentação em um episódio e difundindo o trabalho dos alunos.

Olympe de Gouges

Outra escritora que criticou a desigualdade entre homens e mulheres no século XVIII foi a francesa Olympe de Gouges (1748-1793), que vamos conhecer um pouco mais no capítulo 4. Gouges escreveu, em 1791, a **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**. Leia um artigo dessa declaração.

[...]

Artigo sexto

A lei deve ser a expressão da vontade geral; todas as cidadãs e cidadãos devem colaborar pessoalmente ou por seus representantes, para a sua formação; ela deve ser igual pra todos: todas as cidadãs e todos os cidadãos, sendo iguais frente a ela, devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, de acordo com sua capacidade, e sem qualquer distinção a não ser por suas virtudes e seus talentos.

[...]

GOUGES, Olympe. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Tradução: Selvino José Assmann. In: **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 4, n. 1, jan./jun. 2007. p. 2-3. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6312983>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Louise d'Épinay

A escritora francesa Louise d'Épinay (1726-1783) também questionava as ideias iluministas que naturalizavam a suposta inferioridade feminina. Leia o que ela escreveu sobre esse assunto.

[...]

É bem evidente que os homens e as mulheres têm a mesma natureza e a mesma constituição. [...] Os homens e as mulheres, tendo a mesma natureza e a mesma constituição, são susceptíveis dos mesmos defeitos, das mesmas virtudes e dos mesmos vícios. [...]

D'EPINAY *apud* EGGERT, Edla; RODRIGUES, Alexnaldo. Jean-Jacques Rousseau e a herança da naturalização da exclusão das mulheres na cidadania. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 3, set./dez. 2018. p. 785. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7099/2880>. Acesso em: 22 abr. 2022.



REPRODUÇÃO/MUSEU DE ARTE E HISTÓRIA, GENEBRA, SUÍÇA

Retrato de Louise d'Épinay, de Jean-Étienne Liotard. Pastel sobre pergaminho, 69 cm x 55 cm, c. 1759.

52

- Aproveite o conteúdo destas páginas para explicar a relevância das reivindicações das mulheres ao longo do tempo, ressaltando como essas lutas possibilitaram o acesso à educação, à participação política e ao mercado de trabalho. Destaque que as reivindicações feitas, historicamente, procuraram combater a opressão e a violência sofridas pelas mulheres, buscando uma igualdade de direitos em relação aos homens na sociedade. Reforce, ainda, que as mulheres lutaram e lutam de diferentes formas em diferentes sociedades e comunidades, de acordo com suas realidades e modos de vivenciar o mundo. Comente também que o feminismo defende a igualdade entre as pessoas.



O pensamento econômico

Alguns pensadores iluministas criticavam o mercantilismo, a principal prática econômica dos Estados europeus naquela época.

No mercantilismo, o Estado regulamentava as transações econômicas, controlando os preços, cobrando impostos de importação e de exportação e adequando as taxas alfandegárias. Além disso, de acordo com as práticas mercantilistas, a riqueza de uma nação era medida principalmente pela quantidade de metais preciosos que tinha, como o ouro e a prata.

A fisiocracia

Os fisiocratas eram pensadores que questionavam as práticas mercantilistas. Eles defendiam que a riqueza de um Estado não deveria ser medida pela quantidade de metais preciosos que tinha, mas sim pela quantidade e qualidade dos bens à disposição de seus cidadãos. A verdadeira riqueza seria gerada pela natureza, sendo a agricultura a principal atividade produtiva.

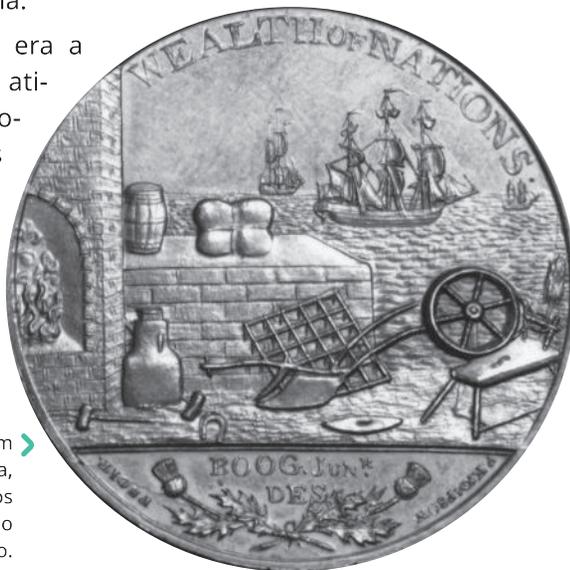
Segundo os fisiocratas, o Estado não poderia interferir no mercado, mas deixar que a economia se autorregulasse, seguisse as próprias leis.

As ideias de Adam Smith

Na obra **Uma investigação da natureza e das causas da riqueza das nações**, de 1776, o escocês Adam Smith (1723-1790) defendia a livre concorrência e a não intervenção do Estado na economia.

Para Smith, a agricultura não era a única atividade produtiva. Outras atividades, como o artesanato e o comércio, também eram geradoras de riqueza.

De acordo com Smith, o trabalho, e não os metais preciosos, era a verdadeira fonte de riqueza.



Moeda escocesa de 1797 em homenagem a Adam Smith. Nela, aparecem elementos relacionados à riqueza das nações, como agricultura, artesanato e comércio.

53

- Sobre a fisiocracia, compartilhe o texto a seguir com a turma.

[...] Os fisiocratas proclamaram uma ênfase na agricultura, classificando outros meios de produção como estérteis, já que a agricultura gerava um produto líquido acima do valor dos recursos usados durante a produção. Com a produção em grande escala da agricultura, o proprietário da terra recebia mais rendimentos, e por isso os fisiocratas pretendiam exercer uma taxa única sobre ele, ao invés das várias cobradas pelo rei. Com essas propostas, os fisiocratas centravam os camponeses para serem beneficiados via redistribuição e abolição de trabalhos não pagos. [...] Os fisiocratas se opunham a qualquer interferência do governo na economia além do básico, e também eram contra as ideias mercantilistas e feudais, sendo favoráveis à liberdade do comércio interno e o livre-comércio externo. [...]

LEONARDI, João Vítor Marques; MARQUES, Agnes Martins; SANTOR, Fernando Silva. Uma análise sobre a fisiocracia. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Anais** [...]. Unipampa, 2021. Disponível em: https://ei.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/23892/etp1_resumo_expandido_23892.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

- Explore a imagem apresentada na página com os alunos, articulando os elementos representados às ideias de Adam Smith. Inicie a abordagem questionando a turma sobre o que chama a atenção na imagem e evidencie a inscrição **wealth of nations** (em português, "riqueza das nações"). Destaque, em seguida, como as atividades valorizadas por Smith estão representadas simbolicamente na moeda escocesa. Apresente exemplos,

como a roda de fiar e os instrumentos de forja e fundição para confecção de produtos; o arado, a ferradura e outros instrumentos agrícolas no centro da imagem; e, finalmente, barris, pacotes e navios para as atividades comerciais. Discuta com os alunos como essas representações vão além do valor simbólico, uma vez que a moeda, por si só, tem valor de troca em relação aos elementos representados.

• O conteúdo abordado nesta página favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI01**, pois possibilita aos alunos identificar o significado dos conceitos de Iluminismo e liberalismo, discutindo a relação entre eles.

• Ao tratar da influência dos iluministas sobre o desenvolvimento do mundo contemporâneo, é importante destacar aos alunos que muitos intelectuais na atualidade questionam os benefícios que o movimento teria proporcionado às sociedades. Alguns argumentam que a mesma tecnologia que forneceu qualidade de vida para as pessoas foi também utilizada para a construção de armas de destruição em massa. Outros intelectuais apontam que o mesmo sistema econômico liberal, que deu plena liberdade econômica para os investidores, criou um mercado capitalista que sujeita pessoas e instituições e originou novas formas de exclusão social. A reflexão sobre esses aspectos permite aos alunos desenvolver reflexões acerca dos impactos do Iluminismo no mundo contemporâneo.

• Aproveite a imagem na página para explicar à turma que o Congresso Nacional é formado pelo Senado Federal e pela Câmara dos Deputados, que são os representantes do Poder Legislativo no Brasil.



Influências iluministas no mundo atual

Os princípios de liberdade e de redução do poder do Estado na sociedade, na política e na economia configuram o que chamamos **liberalismo**. O liberalismo surgiu na Europa no século XVIII, no contexto iluminista, e está diretamente relacionado à organização do mundo contemporâneo.

Como vimos no capítulo anterior, o principal aspecto do liberalismo é a defesa da liberdade individual. Ele também se caracteriza pelo livre-consentimento na política, pela livre concorrência na economia e pela não intervenção estatal.

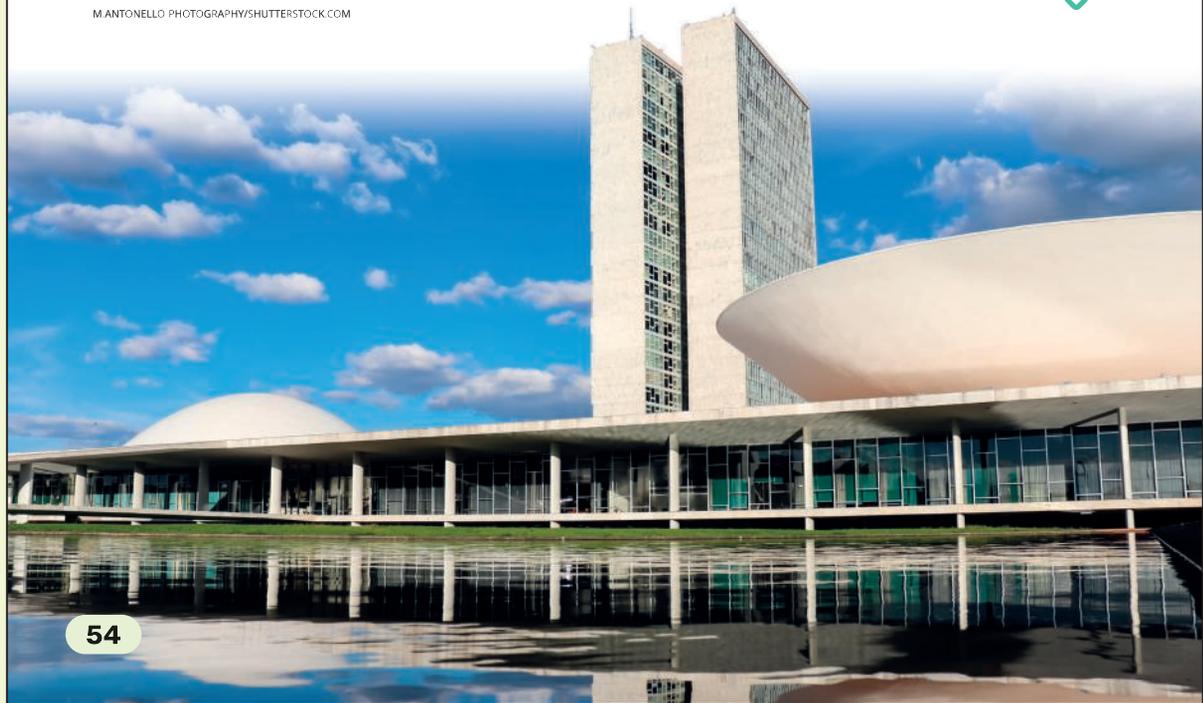
Influência política

A forma de governo representativa baseada na vontade popular, defendida por filósofos como Locke e Montesquieu nos séculos XVII e XVIII, é adotada atualmente na maioria das repúblicas democráticas. Nessas repúblicas, a representação é feita por governantes escolhidos pelos cidadãos por meio do voto.

Além disso, a estruturação política dos Estados democráticos, em sua maioria, é dividida em três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Pelas leis e pela divisão de poderes busca-se proteger os cidadãos contra o abuso de poder. A influência das ideias iluministas pode ser percebida na organização política do Estado brasileiro.

Congresso Nacional, na Praça dos Três Poderes, em Brasília (DF), 2021. ✓

MANTONELLO PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK.COM



Atividades

1. a) Resposta: O livre-consentimento na política parte do princípio de que somente devem governar os representantes escolhidos pela maioria das pessoas, ideia defendida por John Locke.

1. Sobre o liberalismo, responda às questões a seguir.

- Explique a relação entre as ideias de John Locke e o livre-consentimento na política.
- Explique a relação entre as ideias de Adam Smith e a livre concorrência na economia. Resposta: A livre concorrência na economia parte do princípio da não intervenção do Estado na economia, ideia defendida por Adam Smith.
- O liberalismo está diretamente relacionado a qual sistema econômico? Resposta: O liberalismo está diretamente relacionado ao capitalismo.

2. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...] 2. b) Resposta: O aspecto negativo do liberalismo é o aprofundamento das desigualdades sociais decorrentes do caráter excludente do capitalismo, da disputa desenfreada e da acumulação desigual do capital.

No Estado liberal, ou ainda, no Estado liberal-democrático, a humanidade presenciou significativos avanços em termos de direitos e garantias individuais. Os direitos inalienáveis do homem deveriam ser preservados e poderiam estar expressos na garantia à propriedade, entendida por Locke como a liberdade, a vida e os bens materiais. Estas conquistas poderiam ser exemplificadas pelo surgimento dos partidos políticos – a partir do século XIX, e o mecanismo para representação da sociedade civil, o **sufrágio universal**.

Embora inquestionável a contribuição do liberalismo democrático em termos de conquistas da sociedade civil, não teria sido suficiente para atingir as expectativas em termos de emancipação humana, pois, tendo em vista o caráter excludente do sistema capitalista, agravado pelas consequências da livre concorrência, a disputa desenfreada e a acumulação desigual do capital, foi verificado um aprofundamento das desigualdades sociais.

[...]

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich; ROSSIGNOLI, Marisa. Constituição Federal e direitos sociais: uma análise econômica e social do atual estado brasileiro. *Argumentum*, Marília, v. 19, n. 1, jan./abr. 2018. p. 32. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/557>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Sufrágio universal: direito que todos os cidadãos têm de votar e ser votados.

2. a) Resposta: São exemplos de conquistas da sociedade civil os direitos e as garantias individuais e o sufrágio universal.

- Segundo as autoras, um aspecto positivo do liberalismo são as conquistas da sociedade civil. Cite algumas delas.
- De acordo com o texto, qual é o aspecto negativo do liberalismo?



BNCC

• As atividades 1 e 2 favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF08HI01**, uma vez que discutem aspectos conceituais do liberalismo e sua relação com os desdobramentos nas sociedades ao longo do tempo, abarcando âmbitos positivos e negativos dessa corrente de pensamento.

• Para facilitar a realização das atividades 1 e 2, retome com os alunos os conceitos de capitalismo e liberalismo, abordados no capítulo 1. Para isso, escreva essas palavras na lousa e peça a eles que citem o que lembram das discussões realizadas em sala de aula. Se julgar interessante, utilize a metodologia **brainstorming** (tempestade de ideias) para realizar essa retomada. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

• Esta seção aborda o tema contemporâneo transversal **Educação ambiental** ao apresentar reflexões sobre o impacto causado pelos ideais capitalistas no meio ambiente.

• Ao tratar da degradação do meio ambiente com o desenvolvimento do capitalismo, a seção trabalha com uma proposta de tomada de consciência pelos alunos a respeito de seus impactos no mundo, ao mesmo tempo que propõe a elaboração de hipóteses para a diminuição do impacto ao meio ambiente, contemplando as **competências gerais 7 e 10**.

• Antes da realização das atividades desta página, incentive o pensamento autônomo dos alunos e oriente-os a realizar uma pesquisa sobre o conceito de desenvolvimento sustentável. Eles podem fazer essa tarefa em duplas e buscar na internet ou na biblioteca da escola informações acerca do conceito. No dia da aula, oriente-os a compartilhar o que pesquisaram e promova uma discussão com base nas problematizações levadas pelos alunos. Essa proposta visa explorar os conceitos antes do trabalho efetivo em sala de aula, trabalhando, assim, com a estratégia da **sala de aula invertida**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

Hora do tema

O desenvolvimento sustentável

Um dos reflexos do liberalismo econômico no mundo contemporâneo é a grande disputa que caracteriza o sistema capitalista. Essa disputa gera intensa acumulação e incentiva o consumo desenfreado, impactando diretamente os recursos naturais.

Diante da atual situação de destruição do meio ambiente, muitos ambientalistas têm insistido na importância do desenvolvimento sustentável. Leia o texto a seguir.

Para ser alcançado, o desenvolvimento sustentável depende de planejamento e do reconhecimento de que os recursos naturais são finitos.

Esse conceito representou uma nova forma de desenvolvimento econômico, que leva em conta o meio ambiente.

Muitas vezes, desenvolvimento é confundido com crescimento econômico, que depende do consumo crescente de energia e recursos naturais. Esse tipo de desenvolvimento tende a ser insustentável, pois leva ao esgotamento dos recursos naturais dos quais a humanidade depende.

[...]

O desenvolvimento sustentável sugere, de fato, qualidade em vez de quantidade, com a redução do uso de matérias-primas e produtos e o aumento da reutilização e da reciclagem.



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Aluna jogando plástico em cesto de lixo reciclável. Rio de Janeiro (RJ), 2022.

O QUE é desenvolvimento sustentável? **WWF Brasil**. Disponível em: https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/questoes_ambientais/desenvolvimento_sustentavel/. Acesso em: 12 abr. 2022.

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

1. O que é desenvolvimento sustentável?
2. O que você pode fazer em seu dia a dia para colaborar com o desenvolvimento sustentável?

56

Respostas

1. O desenvolvimento sustentável pode ser entendido como um modelo de desenvolvimento econômico capaz de suprir as necessidades do mundo atual, mas sem comprometer a capacidade de atender também às futuras gerações.

2. Resposta pessoal. Os alunos devem responder que diversas ações podem contribuir para o meio ambiente, como apagar as lâmpadas de ambientes desocupados, separar o lixo orgânico do material reciclável, evitar o uso de canudos e sacolas de plástico e fechar a torneira enquanto escovam os dentes.

Atividades

1. Resposta: Foi um movimento intelectual que ocorreu na Europa, no século XVIII. Os intelectuais que participaram desse movimento pretendiam trazer à luz novos conhecimentos, “iluminando” a sociedade. Os pensadores iluministas pretendiam tornar a sociedade europeia mais racional. Para isso, questionaram as bases do Antigo Regime, criticando o poder despótico dos reis absolutistas e condenando muitos elementos das religiões.
2. Como as ideias científicas do século XVII influenciaram os pensadores do Iluminismo? Respostas das questões 2, 3 e 5 nas **orientações ao professor**.
3. Quais eram as críticas que alguns filósofos iluministas faziam à Igreja?
4. Quais aspectos do Absolutismo os pensadores iluministas mais criticavam? Resposta: O despotismo e a ideia de direito divino dos reis, além de condenarem os privilégios da nobreza e do clero.
5. O que foi o despotismo esclarecido?
6. Quem foi marquês de Pombal? Como as medidas tomadas por ele afetaram o Brasil? Resposta: Foi ministro de D. José I, rei de Portugal, e fez diversas reformas que influenciaram o Brasil. No século XVIII, Pombal procurou reduzir o poder da Igreja católica na Colônia, principalmente por meio da expulsão dos jesuítas. No plano econômico, aumentou o valor dos impostos e incentivou a criação de companhias de comércio.
7. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...] Outras questões são destacadas em **Reivindicação dos Direitos da Mulher**: a necessidade de as mulheres buscarem autonomia, seja financeira ou emocional, bem como a luta pelo direito das mulheres à educação formal transformadora. Wollstonecraft salienta, ainda, a importância de as mulheres conquistarem espaço no campo político e dizerem não ao confinamento doméstico [...]. Os riscos do encantamento com a moda e a preocupação com beleza exterior, que exclui o desenvolvimento intelectual, modo de objetificação das mulheres, é outro tema abordado pela escritora e que continua sendo, como os demais pontos apresentados, objeto de discussão na sociedade atual.

7. b) Resposta: Essa autora defendia a importância do pensamento racional, além de lutar pela igualdade entre homens e mulheres.

ESTACHESKI, Dulceli de Lourdes Tonet; MEDEIROS, Talita Gonçalves de. A atualidade da obra de Mary Wollstonecraft. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, UFSC, v. 25, n. 1, jan./abr. 2017. p. 376. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p375>. Acesso em: 23 abr. 2022.

- a) Quem é a autora de **Reivindicação dos Direitos da Mulher**, obra escrita em 1792? Resposta: A autora de **Reivindicação dos Direitos da Mulher** é a filósofa e escritora inglesa Mary Wollstonecraft.
- b) O que essa autora defendia?
- c) Quais temas abordados em **Reivindicação dos Direitos da Mulher** ainda são abordados nos dias atuais? Resposta nas **orientações ao professor**.

REPRODUÇÃO/ATTE BRITAIN, LONDRES, INGLATERRA



Retrato de Mary Wollstonecraft, de John Opie. Óleo sobre tela, c. 1790.

- As atividades 1 a 6 possibilitam **avaliar a compreensão** dos alunos quanto ao conceito de Iluminismo e às influências desse movimento intelectual no mundo contemporâneo. Utilize-as como modo de verificação do aprendizado deles, analisando a necessidade de revisar algumas das temáticas estudadas.
- A atividade 7 retoma o conteúdo abordado nas páginas 51 e 52, ao mesmo tempo que aprofunda os conhecimentos sobre a atuação de Mary Wollstonecraft na reivindicação de direitos das mulheres. Utilize esta atividade para retomar as discussões a respeito da relevância das lutas das mulheres ao longo do tempo, incentivando os alunos a realizar a **leitura inferencial** do texto.

57

Respostas

2. Incentivaram o desenvolvimento do espírito crítico e científico. Os pensadores iluministas do século XVIII foram profundamente influenciados pelos avanços da ciência e aplicaram os métodos desenvolvidos no século XVII em suas análises sobre a sociedade, criticando as instituições religiosas, políticas e econômicas dominantes no Antigo Regime.

3. Eles criticavam a superstição, o fanatismo e a intolerância religiosa, além da falta de liberdade de pensamento e de opinião, visto que, por muito tempo, o dogma religioso foi o principal conjunto de princípios autorizados pela Igreja.

5. Foi uma forma de governo adotada por alguns monarcas europeus durante o século XVIII, que se caracterizava pela mistura de práticas absolutistas e ideias iluministas.

7. c) A necessidade de as mulheres buscarem autonomia financeira e emocional, a luta pelo direito delas à educação formal transformadora e a importância de conquistarem espaço no campo político e dizerem não ao confinamento doméstico.

- As atividades 8 e 9 incentivam os alunos a relacionar pressupostos iluministas aos pensadores que os formularam, situando-os temporalmente e indicando seus desdobramentos ao longo do tempo.

- Caso julgue pertinente, aproveite a atividade 9 para discutir com a turma a influência iluminista na Constituição brasileira de 1988, incentivando os alunos a compartilhar suas impressões acerca dos artigos com base em suas realidades.

8. O texto a seguir foi publicado na **Enciclopédia**, organizada por Diderot e D'Alembert. Leia-o e responda às questões.

[...] 8. b) Resposta: Eles consideram que o comércio de pessoas escravizadas é um crime atroz, pois nem os homens nem sua liberdade podem ser objetos de comércio, ou seja, não podem ser vendidos nem comprados. Na opinião deles, todas as pessoas escravizadas teriam o direito de ser declaradas livres.

Se um comércio dessa natureza pode ser justificado por um princípio moral, então não há crime, por mais atroz que seja, que não possa ser legitimado [...] Nem os homens nem sua liberdade podem ser objetos de comércio; não podem ser vendidos nem comprados [...] Não há, portanto, nenhuma dessas infelizes pessoas consideradas unicamente como escravos que não tenha o direito de ser declarada livre.

[...]

DIDEROT *apud* PERRY, Marvin. **Civilização ocidental**: uma história concisa. 3. ed. Tradução: Waltensir Dutra e Silvana Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 307.

a) A que comércio o texto se refere? Resposta: Ao comércio de pessoas escravizadas.

b) Qual é a opinião dos autores sobre esse comércio?

9. Os princípios defendidos pelos filósofos do Iluminismo tiveram grande repercussão no Brasil. Muitos princípios da atual Constituição brasileira, promulgada em 1988, por exemplo, estão baseados em pressupostos iluministas. Leia a seguir alguns trechos de nossa Constituição. Depois, reescreva esses trechos no caderno, relacionando cada um deles a um dos pensadores iluministas indicados no quadro. Complemente sua resposta acrescentando outras ideias propostas por esses pensadores.

a) Art. 1º [...] Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos [...]. Resposta: Rousseau.

b) Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. Resposta: Montesquieu.

c) Art. 5º – IX: é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença. Resposta: Voltaire.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2022.

Montesquieu • Voltaire • Rousseau



Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em um grupo de três a quatro pessoas. Nesta atividade, vocês vão criar um personagem histórico e imaginar a reação dele diante de diferentes situações-problema. Para isso, sigam as orientações.

1. Criem o personagem: ele deve ser um filósofo ou uma filósofa iluminista que viveu no século XVIII. Definam seu nome, idade e nacionalidade e expliquem brevemente o que ele ou ela defendia em seu pensamento.

2. Agora, imaginem como seria a reação de seu personagem em cada situação-problema a seguir. Escrevam um comentário para cada situação, em primeira pessoa e com argumentos condizentes ao pensamento iluminista.

A. Em uma viagem, seu personagem conheceu um cientista que estava sendo perseguido em sua terra natal, já que suas descobertas astronômicas contrariavam as crenças religiosas e as tradições locais.

B. Na mesma viagem, seu personagem entrou em um país cujo rei concentrava todo o poder político para si, explorava o povo e justificava seu poder como concedido por Deus. Ao questionar publicamente essa situação, seu personagem foi preso pelos soldados do rei.

C. Na prisão, seu personagem conheceu outros filósofos que haviam sido presos por questionar os dogmas religiosos, desafiar o despotismo e defender governos democráticos e com separação de poderes.

D. Durante uma revolta, seu personagem conseguiu escapar da prisão e fugiu para um país vizinho, governado por um déspota esclarecido. Lá, conseguiu refúgio e um cargo como conselheiro do rei, recebendo a missão de reformar a economia mercantilista do país.

E. Após alguns anos a serviço do rei, seu personagem resolveu formar um grupo com diferentes filósofos e pensadores para reunir os conhecimentos construídos pelo Iluminismo. Nesse grupo, discutiu-se qual legado os iluministas gostariam de deixar para o futuro.

3. Apresentem suas respostas para a turma e acompanhem as apresentações dos outros grupos. Verifiquem as aproximações e diferenças entre cada resposta.

- Para a realização desta seção, utilize a metodologia **role-play** (encenação). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

- Antes de iniciar a atividade, oriente os alunos com relação à organização do grupo. Para que todos trabalhem igualmente, cada membro pode ficar responsável pela redação de um item, enquanto todos participam dando sugestões relacionadas às respostas. Chame a atenção da turma para a redação dos comentários de cada situação-problema, que devem ser em primeira pessoa e refletir o possível pensamento do personagem sobre aquela situação. Após as apresentações, promova uma tomada de consciência em relação às características dos personagens criados e chame a atenção da turma para o caráter predominantemente europeu, masculino e burguês do movimento iluminista. Nesse debate, problematize a participação das mulheres, das classes populares e de intelectuais de fora da Europa.

Objetivos do capítulo

- Entender que antes da chegada dos ingleses na América esse território era habitado por povos indígenas.
- Compreender o processo que resultou na independência das Treze Colônias.
- Reconhecer o pioneirismo dos Estados Unidos na criação de um governo republicano baseado em uma Constituição com princípios democráticos.
- Analisar as consequências da colonização inglesa da América para as populações nativas.
- Verificar a participação das Treze Colônias no comércio de povos africanos escravizados e a exploração da mão de obra africana, sobretudo nas colônias do Sul.
- Compreender e aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país.

Justificativas

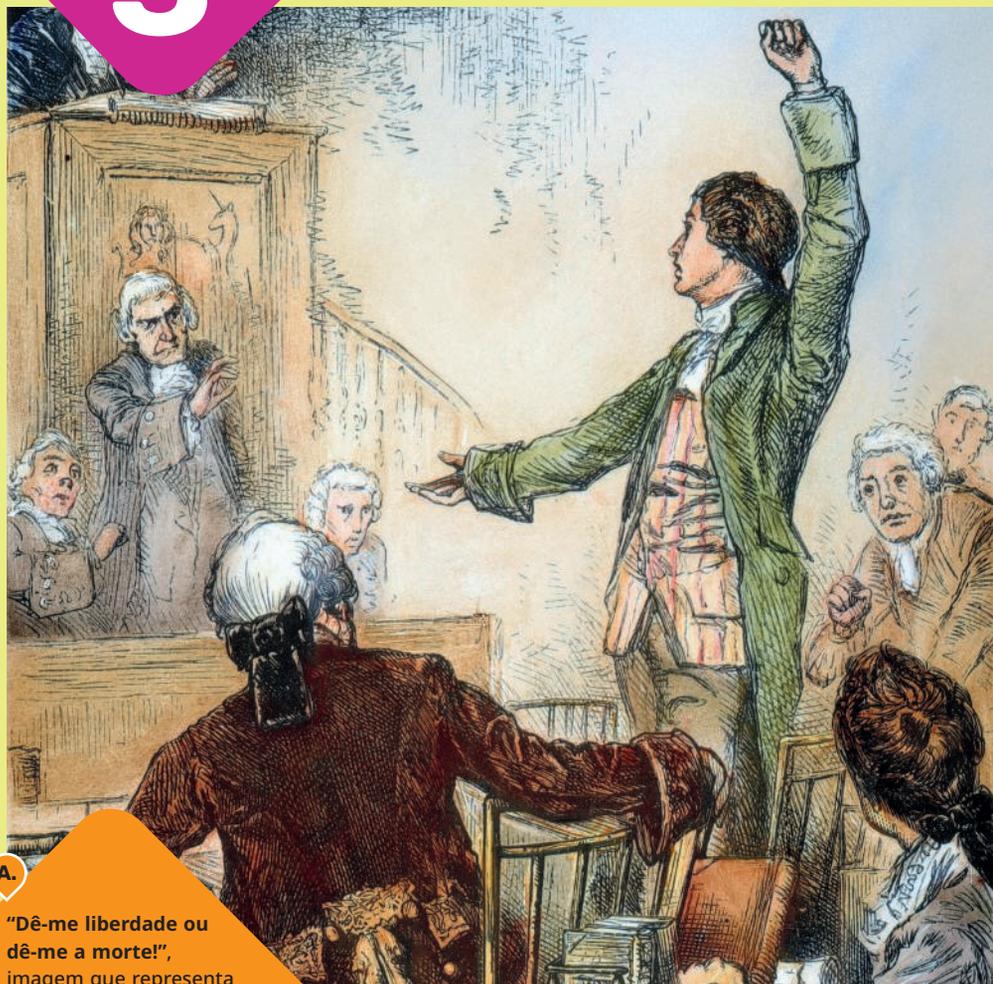
Os conteúdos deste capítulo possibilitam o trabalho com a habilidade **EF08HI06** em razão de tratar de conceitos fundamentais, como Estado, governo, nação e território. Os alunos serão incentivados a compreender e aplicar tais definições, considerando o contexto histórico estudado. Além disso, o capítulo favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI07** ao abordar as especificidades do processo de independência dos Estados Unidos de modo que os alunos reflitam sobre seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.



CAPÍTULO

3

A Revolução Americana



THE GRANGER COLLECTION, NEW YORK/IMAGEPLUS/COLEÇÃO PARTICULAR

A.

“Dê-me liberdade ou dê-me a morte!”, imagem que representa o momento em que Patrick Henry proferiu um discurso em defesa da independência das Treze Colônias inglesas na América, em 1775. Gravura, 1876.

60

As Treze Colônias inglesas na América conquistaram a independência em meados do século XVIII. Esse processo, conhecido como Revolução Americana, deu origem ao primeiro Estado republicano e democrático das Américas.

• As imagens de abertura deste capítulo proporcionam uma discussão sobre o contexto da Revolução Americana, que aconteceu no século XVIII, culminando na independência dos Estados Unidos. Ao abordar a fonte **A** com a turma, explique aos alunos que Patrick Henry teve papel de destaque na Revolução Americana, tendo ficado conhecido pela

frase: “Dê-me liberdade ou dê-me a morte”. Posteriormente, Henry foi governador da Virgínia. Em relação à fonte **B**, ressalte aos alunos a contradição entre a defesa da liberdade, feita pelos líderes da Revolução Americana, e o fato de essa liberdade não ter um sentido universalizante em razão de não ter sido acompanhada da abolição da escravidão.

B.

[...]

O desafio, pelo menos para um historiador do período colonial, está em explicar como um povo pôde desenvolver a dedicação à liberdade e dignidade humanas mostrada pelos [líderes da Revolução Americana] e, ao mesmo tempo, desenvolver e manter um sistema de trabalho que negava essa liberdade e dignidade a cada hora do dia.

[...]

MORGAN, Edmund S. Escravidão e liberdade: o paradoxo americano. Tradução: Almiro Pisetta. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 38, 2000. p. 122. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/F3qpHnkPV7FYLtrMRmKtpjx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.



HERMAN HEINRICH/BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, D.C., EUA

C.

Homem da etnia *sioux*, dos Estados Unidos, em fotografia colorida à mão, 1899.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Faça uma pesquisa para responder às questões a seguir.

1. Em que ano os Estados Unidos declararam sua independência? Quanto tempo após essa data a escravidão foi abolida nesse país?
2. Qual era o sistema de trabalho que negava a liberdade e a dignidade nas colônias inglesas da América? Que pessoas eram submetidas a esse sistema de trabalho?
3. Que pessoas já viviam na América do Norte quando os colonizadores ingleses chegaram? O que aconteceu com essas pessoas durante o período Colonial e após a independência dos Estados Unidos?

Depois, converse com os colegas sobre as contradições no processo de independência dos Estados Unidos, levando em consideração as fontes históricas apresentadas na abertura deste capítulo.

61

• Já ao trabalhar a fonte **C** explique à turma que, desde a chegada dos europeus, o povo *sioux* e seus descendentes vêm lutando para manter suas terras e seus direitos nos Estados Unidos. Em 1851, foi estabelecido um acordo entre o governo e os *sioux* para delimitar as terras que seriam ocupadas por eles. Foram criadas, então, reservas *sioux* nos estados de Dakota do Norte, Dakota do Sul, Nebraska e Montana. Como os conflitos por terras não acabaram e pelo fato de minérios terem sido descobertos na região, outros acordos foram criados, diminuindo cada vez mais as terras dos *sioux*. Atualmente, eles detêm apenas alguns territórios áridos e inóspitos, no estado de Dakota do Sul. Os *sioux* se dividem em três grupos principais: *dakotas*, *nakotas* e *lakotas*.

• Nesta página os alunos serão incentivados a realizar uma pesquisa antes de iniciar os estudos do capítulo. Tal abordagem pode ser realizada segundo os princípios da metodologia ativa **sala de aula invertida**, buscando desenvolver a autonomia dos alunos. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

Respostas

1. Os Estados Unidos declararam sua independência no ano de 1776. A abolição da escravidão ocorreu no ano de 1865, muitas décadas após o país ter se tornado independente.
2. Trata-se da exploração da mão de obra escravi-

zada, que subjugava os africanos trazidos para o continente americano.

3. Os indígenas viviam nesse território antes da chegada dos colonizadores ingleses. Desde então, eles lutam para manter suas terras e seus direitos nos Estados Unidos.

• Estas páginas possibilitam o desenvolvimento da habilidade **EF08HI06** por apresentar aos alunos os conceitos de Estado, nação, território, governo e país. A princípio, será realizada com a turma uma verificação de conhecimentos prévios e, em seguida, os conceitos serão discutidos por meio de suas respectivas definições. Explique à turma que esse conteúdo é requisito fundamental para que eles possam compreender os processos de ruptura sociopolítica que ocorreram na América ao longo dos séculos XVII e XVIII, um contexto marcado pela formação dos países contemporâneos que compõem o continente.

• Para a realização da atividade **1**, converse com os alunos sobre cada um dos conceitos e, posteriormente, oriente-os a ler as definições apresentadas e tentar explicar cada uma delas. Se julgar interessante, para aprofundar ainda mais esse trabalho, leve um dicionário para a sala de aula e peça aos alunos que leiam as definições de cada um dos conceitos que compõem a atividade.



Os processos de independência nas Américas

Ao longo do estudo deste livro, conheceremos as especificidades dos diferentes processos de independência no continente americano. Vamos estudar a independência dos Estados Unidos, dos países da América espanhola e do Brasil.

Para esse estudo, é importante que você compreenda o significado de alguns conceitos, entre eles Estado, governo, território, nação e país.

Atividades

1. Com a orientação do professor, escrevam na lousa cada um dos conceitos apresentados a seguir. Depois, falem para o professor o que vocês já sabem sobre eles. **Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.**

Estado

governo

território

nação

país

Estado e governo

Dois conceitos que costumam ser confundidos são **Estado e governo**. Leia o texto a seguir, que explica a diferença entre esses dois conceitos.

É comum e indevido confundir o Estado com o governo. O Estado é toda a sociedade política, incluindo o governo. O governo é principalmente identificado pelo grupo político que está no comando de um Estado. O Estado possui as funções executiva, legislativa e judiciária. [...]

ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. Estado e governo: diferença conceitual e implicações práticas na pós-modernidade. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, Araraquara, v. 11, n. 2, 2008, p. 140. Disponível em: <https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/183>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Capitólio dos Estados Unidos, centro legislativo do Estado, Washington, D.C., 2020.



S BORDOWSHUTTERSTOCK.COM

62

Resposta

1. Estado é o conjunto de instituições políticas e administrativas de um país. O termo “governo” refere-se ao grupo político que está no comando de um Estado. Território, nesse caso, refere-se ao domínio em determinada área geográfica. Nação está mais relacionada a aspectos culturais e étnicos. País é um território delimitado politicamente.

Território

Outro conceito que veremos ao longo de nossos estudos é o de **território**. Leia o texto a seguir.

[...]

O conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio ou de gestão de determinada área. Assim, deve-se ligar sempre a ideia de território à ideia de poder, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas [...].

ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 19.

País e nação

O conceito de **país** é utilizado para definir um território delimitado politicamente, sendo geralmente administrado por um Estado. O conceito de **nação**, por sua vez, está mais relacionado a aspectos culturais e étnicos. Leia o texto a seguir.

[...]

Uma nação é definida pelo conjunto de características culturais, tradições, língua, costumes, entre outros fatores, que formam uma identidade pela qual os indivíduos se identificam e se sentem partes de um grupo. [...]

MATTOS, Alessandro Nicoli de. Estado, país ou nação? Entenda as diferenças. **Politize!**, 12 set. 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/estado-pais-nacao-diferencas/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Mulher da etnia *ponca*, dos Estados Unidos. Gravura, 1899.



- Explique aos alunos que quando os ingleses chegaram à América do Norte, no século XVI, milhões de indígenas já a habitavam. A população indígena era composta de diferentes etnias, como *omaha*, *iowa*, *sioux* e *ponca*. Cada uma dessas etnias tinha tanto histórias e costumes quanto culturas próprias.
- Converse com os alunos buscando articular os conceitos com a imagem e o texto apresentados. Relacione, por exemplo, elementos do vestuário, adornos e características físicas da mulher da etnia *ponca* com o conceito de nação.

• O conteúdo abordado nesta página contempla o trabalho com a habilidade **EF08HI07** ao contextualizar o início da colonização inglesa na América. Ao explorar o tema, oriente os alunos na identificação dos aspectos populacionais das colônias e suas conformações territoriais.

• Para contextualizar o início da colonização dos ingleses na América, comente com os alunos que no final do século XVI, com o incentivo da rainha da Inglaterra, Elizabeth I, a expedição liderada por Sir Walter Raleigh já havia chegado à América do Norte, dando à terra encontrada o nome de Virgínia. Nessa fase, o empreendimento foi organizado pela Companhia de Londres, composta de comerciantes ingleses. No entanto, foi somente no final da década de 1600 que a colonização se consolidou nesse território.

• Explore o mapa da página com os alunos, auxiliando-os, se necessário, na identificação das Treze Colônias. Comente que a divisão entre colônias do norte, do centro e do sul refletia não apenas uma divisão territorial, mas também o tipo de colonização, as formas de exploração dos recursos e o modo de ocupação, como será estudado nas páginas seguintes.

• Retome com a turma a discussão sobre o que foram os cercamentos na Europa e o fato de esse processo ter causado a expulsão dos camponeses de suas terras. Explique que, principalmente a partir do século XVI, algumas terras antes consideradas espaços comuns, onde camponeses podiam exercer atividades, como caçar e adquirir lenha, tornaram-se territórios privados. Isso dificultou a sobrevivência de muitas famílias em função de terem sido expulsas do campo, motivo pelo qual perderam suas condições de sustento.



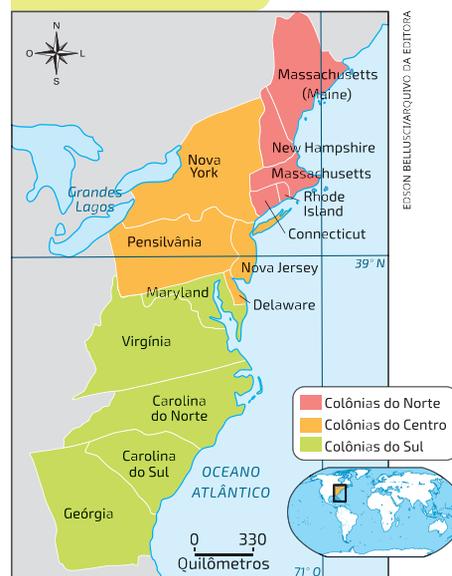
Os ingleses na América

Os ingleses fizeram as primeiras tentativas de colonizar territórios na América ainda no início do século XVI. Essas primeiras tentativas, no entanto, fracassaram.

Somente a partir do século XVII a atividade colonizadora ganhou força, principalmente por meio da atuação das **companhias de comércio**, que organizaram a migração de colonos para a América. Esses imigrantes eram de origem variada, incluindo desde famílias burguesas perseguidas por sua religião até camponeses miseráveis que haviam sido expulsos de suas terras. Além dos ingleses, migraram para a América irlandeses, escoceses, franceses e alemães.

Em uma grande faixa no litoral leste da América do Norte, foram fundadas treze colônias, que são comumente divididas em colônias do Norte, do Centro e do Sul.

Domínios ingleses na América



Fonte: BLACK, Jeremy (ed.). **World History Atlas**. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 129.

REPRODUÇÃO/SCIENCE HISTÓRICA DE NOVA YORK, EUA



Peregrinos indo à igreja, de George Henry Boughton. Óleo sobre tela, 73,7 cm x 132,1 cm, 1867.

Peregrino: colono inglês que ocupou a América do Norte no início do século XVII.

64

• Ao analisar a imagem com os alunos, peça-lhes que comentem quem eram as pessoas que imigravam para a América do Norte, suas origens e motivações. Comente que, além dos imigrantes europeus, as colônias foram habitadas por povos africanos que sofreram um processo de migração forçada por meio do tráfico de escravizados.

As Treze Colônias

As **colônias do Norte** foram povoadas, em grande parte, por **puritanos** perseguidos na Inglaterra, como os tripulantes do navio **Mayflower**, que fundaram a colônia de Massachusetts, em 1620. A sociedade que se formou nessas áreas era dominada por líderes puritanos, e sua economia era baseada nas pequenas propriedades familiares, nas quais se praticavam a agricultura e a pecuária para o sustento dos colonos e o comércio do excedente.

As atividades que ofereciam maiores lucros eram a pesca e a caça. Os peixes eram salgados e exportados, e as peles de animais eram beneficiadas e vendidas entre os colonos ou enviadas para a Europa. Nessa região, também foram desenvolvidas a extração de madeira, a construção naval, a produção de utensílios agrícolas e a fabricação de tecidos.

A exploração das **colônias do Sul**, por sua vez, teve início com a fundação de Jamestown, na Virgínia. Nessas áreas, o clima mais quente e a qualidade do solo eram propícios à produção de artigos tropicais, como o tabaco, a cana-de-açúcar e o algodão. A economia dessas colônias consistia na produção monocultora em grande escala, voltada para o mercado externo.

Puritano: calvinista inglês que migrou para a América para fugir das perseguições religiosas que aconteciam na Inglaterra.

Réplica do **Mayflower**
em Plymouth,
Massachusetts, 2021.



65

- Comente com os alunos que a empreitada da viagem para as colônias inglesas na América deu origem ao documento que justificou a ocupação do continente, o Pacto do Mayflower, escrito em 1620 por súditos do rei da Inglaterra a bordo do navio de mesmo nome. Com teor religioso, o documento tornou-se a base para a teoria do Destino Manifesto, utilizando a constante alusão a Deus como estratégia política. Leia, a seguir, um trecho desse documento.

[...]

“Em nome de Deus, Amém. Nós, cujos nomes vão subscritos, súditos fiéis de nosso respeitável soberano Senhor, Rei Jaime, havendo empreendido, para a glória de Deus e progresso da fé cristã, e honra de nosso rei e país, uma viagem para implantar a primeira colônia no Nordeste da Virgínia, pelo presente, solene e mutuamente, na presença de Deus, uns perante os outros, convencionamos a nossa união num corpo político civil, para melhor ordenar, preservar e aperfeiçoar as finalidades antes mencionadas; e, em razão disso, promulgar, constituir e compor leis justas e iguais, ordenações, atos, constituições e cargos públicos, de tempos em tempos, como for julgado mais adequado e conveniente para o bem geral da Colônia, ao qual prometemos a todos a devida submissão e obediência”.

[...]

Trecho do protodocumento da independência americana. Presente no livro COMPARATO, Fábio Konder.

A afirmação histórica dos direitos humanos. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 114.

• O trabalho com o tema comércio triangular e a análise do mapa apresentado na página possibilitam o desenvolvimento da **competência específica de História 5**, permitindo aos alunos analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias que se estabeleceu com as relações comerciais entre as colônias da América do Norte, o continente africano e a Inglaterra, no século XVIII.

• A análise do mapa possibilita também o trabalho com a **competência específica de Ciências Humanas 7** ao favorecer o uso da linguagem cartográfica no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, relacionado às conexões comerciais estabelecidas por meio do comércio triangular. Caso julgue necessário, auxilie os alunos na interpretação do mapa, orientando-os quanto aos sentidos das setas e o significado das cores apresentados na legenda.

• Para a realização da atividade desta página, caso queira aprofundar o estudo sobre o comércio transatlântico de pessoas escravizadas, consulte o *site* indicado a seguir, em que há um vasto banco de dados referente ao tráfico. Nesse *site* você vai encontrar também vários mapas detalhados sobre esse tema.

> BANCO de dados do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em: 7 jun. 2022.

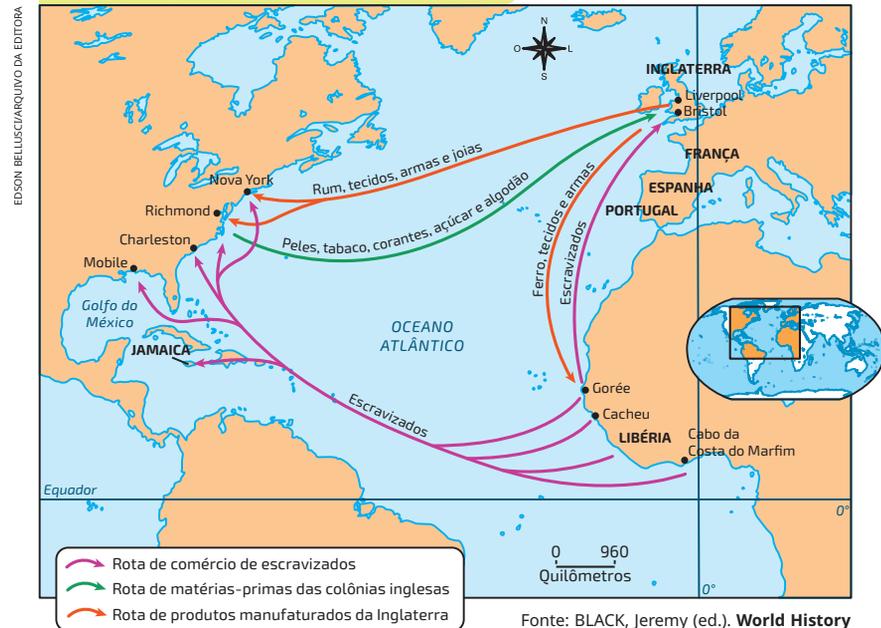
O comércio triangular

Conhecido como comércio triangular, as atividades comerciais estabelecidas entre a Inglaterra, as colônias da América do Norte e a África formavam uma rede de trocas interdependentes. A África fornecia mão de obra escravizada para o trabalho nas colônias. A matéria-prima produzida nas colônias americanas, principalmente pela mão de obra escravizada, era enviada para a Inglaterra, que, por sua vez, a transformava em produtos manufaturados. Esses produtos eram enviados às colônias americanas para serem vendidos e também para a África, para serem trocados por pessoas escravizadas.

Observe o mapa a seguir.

1. a) Resposta: Porque as relações comerciais se davam de forma interdependente entre a Inglaterra, as colônias da América do Norte e a África, remetendo ao formato de um triângulo.

O comércio triangular (século XVIII)



Fonte: BLACK, Jeremy (ed.). **World History Atlas**. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 84.

Atividades

1. c) Resposta: Sim, pois o continente africano tinha como função, no comércio triangular, oferecer pessoas que seriam escravizadas principalmente nas colônias inglesas na América do Norte. Essa prática tornou-se recorrente, pois gerava lucro e mão de obra para os colonos.

1. Com base no mapa desta página, responda às questões.

a) Por que essa prática ficou conhecida como “comércio triangular”?

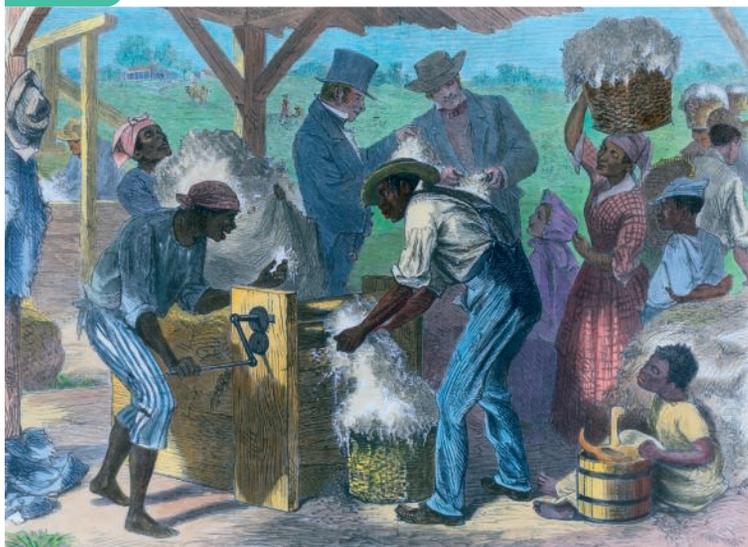
b) Quais eram os principais produtos enviados como matéria-prima para a Inglaterra? Resposta: Peles, tabaco, corantes, açúcar e algodão.

c) Você acredita que o comércio triangular reforçou o tráfico de pessoas escravizadas da África? Explique.

2. Observe a imagem e leia o texto a seguir. Depois, responda às questões.

Fonte A

WILLIAM L. SHEPPARD/VEFRETTCOLLECTION/SHUTTERSTOCK.COM/COLEÇÃO PARTICULAR



◀ Gravura do século XIX que representa africanos escravizados trabalhando na produção de algodão na América do Norte.

Fonte B

[...]

Coloquemos o **paradoxo** de outra forma: como foi que a Inglaterra, um país orgulhoso da liberdade de seus cidadãos, produziu colônias onde a maioria dos habitantes desfrutava de ainda mais liberdade, mais oportunidades e de um maior controle sobre suas próprias vidas em relação à maioria dos homens na pátria-mãe, enquanto o restante da população, um quinto do total, era virtualmente privado de qualquer liberdade, quaisquer oportunidades, qualquer controle sobre a própria vida? Podemos admitir que os ingleses que colonizaram a América e seus descendentes revolucionários eram racistas e, consciente ou inconscientemente, acreditavam que liberdades e direitos deveriam restringir-se a pessoas de pele clara. [...]

MORGAN, Edmund S. Escravidão e liberdade: o paradoxo americano. Tradução: Almiro Pisetta. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 14, n. 38, 2000. p. 123. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/F3qpHnkPV7FYLtrMRmKtpjx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Paradoxo: contradição.

- a) De acordo com a fonte A e com seus conhecimentos sobre as colônias inglesas na América do Norte, que pessoas eram privadas de liberdade, oportunidades e controle sobre a própria vida? **Resposta: Eram as pessoas escravizadas trazidas da África.**
- b) Por que o autor da fonte B afirma que os colonizadores ingleses e seus descendentes eram racistas? **Resposta: Porque acreditavam que liberdades e direitos deveriam restringir-se a pessoas de pele clara.**

• Na atividade 2, oriente os alunos na interpretação das fontes apresentadas. Mostre a eles, na fonte A, os africanos escravizados trabalhando com o algodão, enquanto dois homens brancos aparecem ao lado observando-os e aparentemente controlando o trabalho dessas pessoas. Evidencie a diferença no vestuário dos escravizados e das pessoas brancas, que decorre de sua condição socioeconômica. Ao explorar a fonte B, peça a um aluno da turma que leia em voz alta. Enfatize a eles o significado da palavra **paradoxo**, apresentando como exemplo a concepção de liberdade por parte dos ingleses.

• O trabalho com o processo de independência das Treze Colônias contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI07**, apresentando os diferentes acontecimentos que resultaram na separação dessas colônias da Inglaterra. Explore o assunto com os alunos, de modo que eles possam identificar o descontentamento dos colonos quanto ao governo britânico, os conflitos que surgiram no período e suas consequências. O objetivo é levá-los a contextualizar esses acontecimentos que levaram os Estados Unidos a ser uma nação independente.

• Sobre o processo de independência das Treze Colônias, consulte o livro indicado, que apresenta um estudo dos acontecimentos que culminaram na independência feito por meio de pesquisas em documentos, mapas e outras fontes históricas do período.

> JUNQUEIRA, Mary A. **4 de julho de 1776**: Independência dos Estados Unidos da América. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Lazuli, 2007. (Rupturas).



O processo de independência das Treze Colônias

O descontentamento dos colonos diante da intervenção do governo britânico deflagrou o processo de independência das Treze Colônias.

A Guerra dos Sete Anos

A Guerra dos Sete Anos envolveu vários Estados europeus e suas áreas coloniais na América e na Ásia. Nesse conflito, a Inglaterra aliou-se à **Prússia** para enfrentar as forças francesas, austríacas, suecas e russas. A disputa por áreas coloniais na América e na Ásia, travada entre Inglaterra e França, fez com que o conflito entre os colonos franceses do Canadá e os colonos ingleses das Treze Colônias começasse antes dos conflitos na Europa.

Prússia: reino localizado na Região Centro-Norte da Europa e que, no século XIX, foi incorporado ao Império Alemão.



Cartaz de recrutamento de > soldados franceses para lutar na Guerra dos Sete Anos, 1757.

Na América, os conflitos ocorreram tanto nas colônias do Norte como nas do Sul. Os ingleses foram vitoriosos e, por meio do Tratado de Paris (1763), receberam o Canadá francês e a Flórida espanhola. As colônias inglesas viram-se livres da ameaça de um ataque francês ou espanhol em suas fronteiras, uma situação positiva para sua expansão.

"Junte-se ou morra", desenho feito > por Benjamin Franklin por volta de 1754, que tinha como objetivo incentivar a participação dos colonos da América do Norte na guerra.

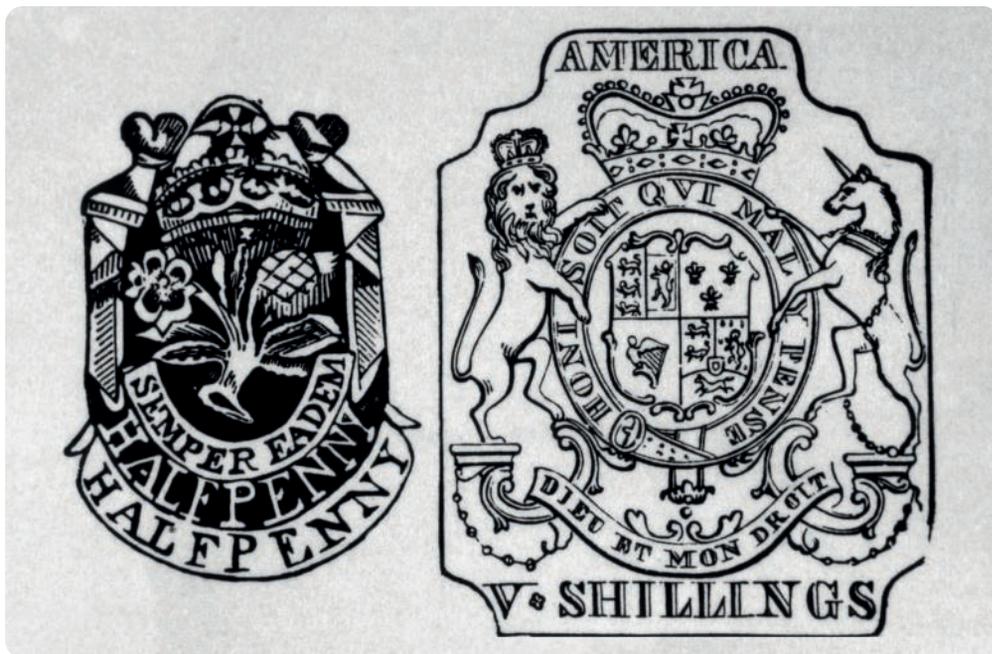


As consequências do conflito

Com o fim do conflito, a Inglaterra, mesmo sendo vitoriosa, encontrava-se em uma difícil situação financeira, com seu tesouro esgotado por causa das despesas de guerra.

Para aumentar as receitas e pagar as dívidas, o Parlamento britânico intensificou a intervenção econômica nas colônias. Na tentativa de reforçar sua política mercantilista, a Inglaterra impôs uma série de leis (*Acts*), que causaram grande descontentamento entre os colonos. Veja.

- A Lei do Açúcar (*Sugar Act*), de 1764, consistia na regulamentação do comércio do melão e do açúcar nas colônias. Essa lei determinava que os colonos deveriam comprar esses produtos apenas nas Antilhas inglesas, a fim de evitar o contrabando. Além disso, fixava tarifas sobre outros produtos importados pelos colonos.
- A Lei da Moeda (*Money Act*), também de 1764, proibia a emissão de papéis de crédito usados como moeda nas colônias, restringindo sua autonomia financeira.
- A Lei do Selo (*Stamp Act*), de 1765, determinava que fossem selados e, portanto, taxados todos os documentos oficiais, declarações, jornais e demais publicações feitas nas colônias.



Selos utilizados durante a Lei do Selo, 1765.

REPRODUÇÃO/REBERT COLLECTION/SHUTTERSTOCK.COM/COLEÇÃO PARTICULAR

- Comente com os alunos que, como reação à Lei do Selo, foi fundada em 1765 a associação Filhos da Liberdade (*Sons of Liberty*). Formada principalmente por jornalistas, artesãos, pequenos comerciantes e advogados, essa associação organizou diversos atos contra o domínio britânico, entre eles a Festa do Chá de Boston, que será abordada na página seguinte.

- Oriente os alunos na interpretação do panfleto apresentado. Enfatize que, na imagem, apenas as tropas britânicas estão armadas, o que dá a entender que o movimento dos colonos era pacífico.

- Destaque a importância de tal evento ter sido tema de um panfleto, o que comprova o desejo por parte dos colonos de informar sobre as ações das tropas britânicas.

- Retome o conceito de monopólio, para que os alunos possam entender as consequências de tais ações por parte da Coroa inglesa.

O Massacre de Boston

Com a imposição das leis inglesas nas colônias, vários protestos ocorreram em diferentes cidades, entre elas Boston, em Massachusetts.

Em meio a um desses protestos, um incidente que ficou conhecido como **Massacre de Boston** acabou servindo de propaganda revolucionária contra a Inglaterra. O incidente ocorreu em março de 1770, quando uma multidão de colonos que protestava contra as novas leis foi alvejada por soldados britânicos, resultando em cinco mortos e vários feridos.

O tiroteio ocorreu praticamente no mesmo momento em que Frederick North, o novo primeiro-ministro britânico, sob pressão dos colonos, revogava a maioria das leis, com exceção da que incidia sobre o comércio de chá.

Tropas britânicas atiram > contra a multidão, em Boston. Panfleto publicado por Paul Revere, 1770.



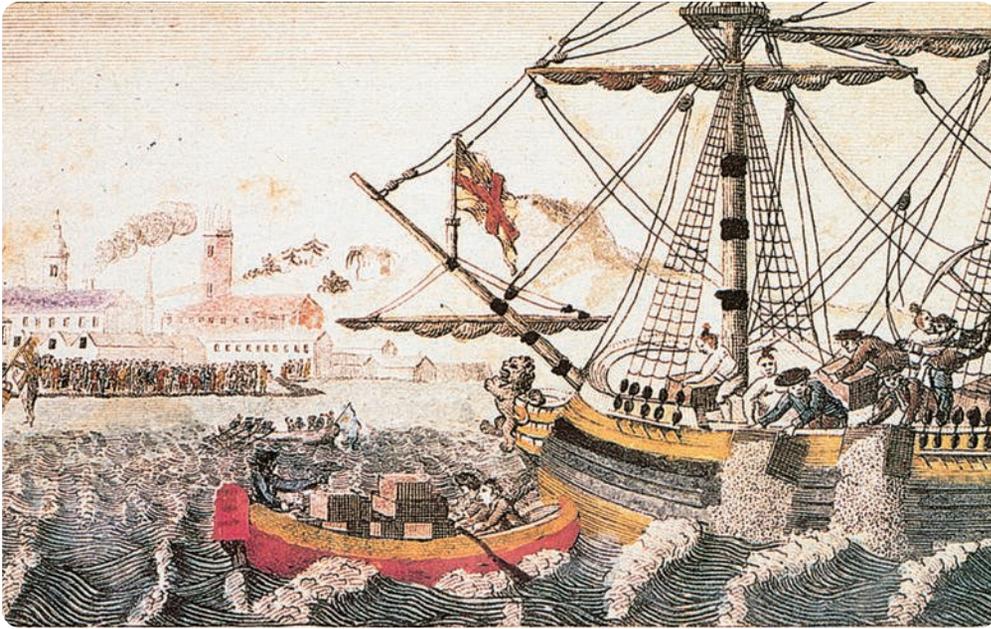
PAUL REVERE COLLECTION/SHUTTERSTOCK/COLEÇÃO PARTICULAR

A Festa do Chá de Boston

O comércio do chá levou a crise em Boston ao extremo. Em 1773, o governo britânico aprovou uma lei que beneficiava a Companhia das Índias Orientais, uma empresa de Londres, isentando-a do pagamento de impostos sobre o chá exportado e garantindo a ela o monopólio sobre o comércio desse produto na América.

Isso abria um precedente para que a Coroa inglesa estabelecesse monopólios em outras atividades comerciais. Em protesto, os colonos de Boston, organizados pela Assembleia de Massachusetts, disfarçaram-se de indígenas e invadiram os primeiros navios carregados de chá que chegaram ao porto, lançando sua carga na água.

70



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

Gravura que representa a Festa do Chá de Boston, 1789.

As Leis Intoleráveis e o Primeiro Congresso Continental

Como represália às manifestações dos colonos, o Parlamento britânico tomou algumas medidas que nas colônias ficaram conhecidas como Leis Intoleráveis: interdição do porto de Boston até que os colonos **indenizassem** os prejuízos causados pela Festa do Chá; intervenção em Massachusetts, que foi convertida em colônia real; e restrição do direito de reunião entre os colonos.

Os colonos, por sua vez, reuniram-se ilegalmente em uma assembleia, formando o Primeiro Congresso Continental, organizado na Filadélfia, na Pensilvânia, em março de 1774, contando com representantes de todas as colônias, com exceção da Geórgia.

Sua primeira medida foi a criação de uma Associação Continental com o plano de não importar nem consumir produtos ingleses, além de proibir qualquer exportação de produtos americanos para a Inglaterra. O resultado foi uma drástica redução das importações de produtos britânicos, demonstrando a eficácia da associação como instrumento de pressão econômica e política. Assim crescia o abismo entre as colônias e a Inglaterra.

Indenizar: cobrir um prejuízo, compensar uma perda.

- Caso julgue pertinente, comente com os alunos que, durante a formação do Primeiro Congresso Continental, os colonos ingleses ainda não haviam chegado a um consenso sobre a possível ruptura com a Inglaterra. Duas correntes políticas foram definidas nesse momento. De um lado estavam os patriotas, também chamados *whigs*, favoráveis à independência, mesmo que para isso fosse necessário lutar contra a Inglaterra. Esse grupo era composto de pequenos agricultores, intelectuais, trabalhadores assalariados e pela ascendente camada burguesa. Do outro lado estavam os legalistas, também chamados *tories*, que mantinham fidelidade à Coroa inglesa. Nesse último grupo encontravam-se principalmente os altos funcionários, que compunham a burocracia colonial, além de alguns latifundiários sulistas.

• Ao abordar a Declaração de Independência das Treze Colônias, comente com os alunos que, de acordo com esse documento, todos os cidadãos deveriam ser dotados dos mesmos direitos fundamentais, considerados inatos – aqueles que pertencem ao ser humano por sua simples condição de existir – e inalienáveis – que não podem ser retirados do ser humano. Ressalte que esse documento, no entanto, não considerava cidadãos as pessoas escravizadas nem as mulheres, tampouco os indígenas e os estrangeiros.

• Caso julgue oportuno, apresente aos alunos o trecho da Declaração a seguir.

[...]

Consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade. Que a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados; que, sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo, baseando-o em tais princípios e organizando-lhe os poderes pela forma que lhe pareça mais conveniente para realizar-lhe a segurança e a felicidade. [...]

DECLARAÇÃO de Independência dos Estados Unidos da América, 1776. **O portal da História.**

Disponível em: www.arqnet.pt/portal/teoria/declaracao_vport.html. Acesso em: 7 jun. 2022.

O Segundo Congresso Continental

Em 1775, os líderes das Treze Colônias reuniram-se novamente na Filadélfia para decidir a respeito de seu posicionamento político perante a Inglaterra. Até aquele momento, as opiniões favoráveis à separação política da metrópole não eram unânimes.

Nessa reunião, no entanto, foi decidido que os colonos declarariam sua independência e, se fosse necessário, anunciariam guerra aos ingleses. George Washington, um grande proprietário de terras e de pessoas escravizadas, foi nomeado comandante das tropas americanas e, por fim, foi escolhida uma comissão responsável por elaborar a Declaração de Independência das Treze Colônias, que ficou pronta em 4 de julho de 1776.

A Declaração de Independência

A Declaração de Independência das Treze Colônias determinava que as colônias passariam a ser estados livres e independentes da Inglaterra e que cada uma delas teria autonomia para aprovar as próprias leis.

Além disso, esse documento definiu que, se o governo não respeitasse os direitos dos cidadãos, poderia ser deposto e substituído. A declaração, no entanto, não considerava cidadãos as pessoas escravizadas, os indígenas, as mulheres e os estrangeiros.

Fac-símile da Declaração de Independência dos Estados Unidos, 1776.

72



George Washington, de Gilbert Charles Stuart. Óleo sobre tela, 247,6 cm x 158,7 cm, 1796.



REPRODUÇÃO/GALERIA NACIONAL DE RETRATOS, WASHINGTON, D.C., EUA

REPRODUÇÃO/ARQUIVOS NACIONAIS, WASHINGTON, D.C., EUA

O apoio francês

Interessado em enfraquecer o poder da Inglaterra, o governo francês decidiu auxiliar os colonos em seu processo de independência.

Nessa época, no entanto, a França atravessava uma grave crise econômica, que foi intensificada por causa dos gastos decorrentes do apoio financeiro e militar dado às colônias americanas. Além dessa crise, as ideias republicanas, difundidas pelos colonos americanos e divulgadas na Europa pelos soldados franceses que lutaram na América, acabaram por influenciar um dos mais importantes acontecimentos da história da França: a Revolução Francesa de 1789.

A conquista da independência

Com a Declaração de Independência, os conflitos entre estadunidenses e ingleses intensificaram-se. Sob o comando de George Washington, os estadunidenses enfrentaram o exército inglês e, com o apoio militar e econômico da França, conseguiram importantes vitórias. Esses conflitos duraram cerca de seis anos, até que, em 1781, o exército inglês foi derrotado e expulso da América.



Representação de moradores de Nova York derrubando a estátua do rei Jorge III, da Inglaterra. Gravura de Andre Basset, século XVIII.

Atividades

1. O que a estátua do rei Jorge III representa para a população estadunidense? Por que as pessoas da imagem estão derrubando o monumento? Explique.

Resposta nas **orientações ao professor**.

73

Resposta

1. A estátua do rei Jorge III representava o domínio britânico sobre as colônias da América. Por isso, após ser declarada a independência dessas colônias, os moradores de Nova York se reuniram para derrubar o monumento, em 9 de julho de 1776,

simbolizando o fim da supremacia inglesa sobre o território. Explique aos alunos que essa atitude expressou o repúdio da população em relação ao governo inglês. Comente também que outras representações foram feitas a respeito do mesmo evento, muitas delas romantizadas.

- Caso julgue necessário, auxilie os alunos na análise da imagem. Chame a atenção deles para a estátua do rei Jorge III, que aparece no centro da gravura. Mostre que em primeiro plano, foram representados alguns escravizados derrubando a estátua. Já em segundo plano, alguns homens, provavelmente os senhores dos escravizados, observam-nos derrubando o monumento. Esses personagens (senhores e escravizados) podem ser identificados pelos trajes que estão usando. Por fim, aponte que algumas pessoas assistem ao ocorrido da janela de suas residências. Esse exercício contribui para o desenvolvimento da interpretação de imagens e do pensamento crítico dos alunos quanto às representações imagéticas.

- Para aprofundar a abordagem proposta na atividade desta página, explique aos alunos o quanto a derrubada de monumentos é um tema atual. A derrubada e a destruição de monumentos é uma estratégia utilizada para demonstrar resistência, luta e crítica. Por exemplo, nos Estados Unidos, a estátua de Jefferson Davis, presidente dos Estados Confederados da América durante a Guerra Civil Americana, foi derrubada em 2020. Nos últimos anos, outros monumentos têm sido questionados, principalmente por movimentos sociais, por representarem a glorificação de algum fato ou personagem do passado que nem sempre gera identificação com grande parte da população. Incorpore ao diálogo as **culturas juvenis**, incentivando os alunos a se manifestarem quanto a se sentirem, ou não, identificados com os monumentos do município onde vivem.

• O conteúdo explorado nesta página possibilita a abordagem da habilidade **EF08HI06** ao apresentar as especificidades da criação da Constituição dos Estados Unidos da América como marco inicial da fundação do Estado autônomo. Ao explorar o tema com os alunos, ressalte que, a partir desse momento, as antigas Treze Colônias passaram a ser reconhecidas como um Estado, governado segundo as próprias leis.

Sugestão de atividade

Análise de documento

Complete a reflexão com os alunos fazendo uma atividade de análise de documento. Antes, porém, comente que a Constituição Federal do Brasil, aprovada em 1988, foi influenciada pelas primeiras constituições da época moderna. Na sequência, apresente a eles o seguinte trecho da Constituição de 1988.

[...]

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

[...]

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 5 out. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 7 jun. 2022.

Peça aos alunos que produzam um texto sobre a importância da Constituição para a



A Constituição dos Estados Unidos da América

Em 1787, os líderes da independência convocaram uma reunião entre os representantes dos treze estados americanos. Essa reunião, que ficou conhecida como Convenção da Filadélfia, tinha o objetivo de elaborar o texto constitucional para o novo país. Após quatro meses de discussões, foi aprovada a Constituição dos Estados Unidos da América.

De acordo com a Constituição, os poderes do país seriam divididos em Executivo, Legislativo e Judiciário.

- O **Poder Executivo** ficaria a cargo do presidente, eleito por um período de quatro anos e responsável por organizar e regular o comércio, manter um exército permanente e administrar as terras públicas.
- O **Poder Judiciário** seria desempenhado pela Suprema Corte, que ficaria responsável pela interpretação e aplicação das leis.
- O **Poder Legislativo**, encarregado de elaborar as leis, seria exercido pelos membros da Câmara dos Representantes e do Senado, que representavam a população de cada um dos estados. Esses parlamentares eram eleitos por meio do voto popular, no entanto nem todos os estadunidenses tinham o direito de votar. Para ser eleitor, era necessário ter determinada renda anual. Além disso, mulheres, estrangeiros, indígenas e pessoas escravizadas continuaram sem poder participar das eleições.

Com a promulgação da primeira Constituição dos Estados Unidos, foram garantidos vários direitos aos cidadãos estadunidenses, entre eles o direito à vida e à liberdade individual. Entretanto, esses direitos não se estenderam a toda a população.

Família de pessoas escravizadas em Beaufort, Estados Unidos. Fotografia tirada por Timothy O'Sullivan, 1862, e colorizada na atualidade.



TIMOTHY O'SULLIVAN/VEBETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK.COM/COLEÇÃO PARTICULAR

74

regulação das relações políticas e sociais e para a garantia dos direitos e deveres dos cidadãos brasileiros. Caso julgue oportuno, comente que, apesar de sua importância jurídica, a Constituição por si só não é suficiente para garantir cidadania a todos os habitantes de um país. A garantia de cidadania, isto é, ser assegurado ao indivíduo todos os direitos ci-

vis e políticos de um Estado, na prática, depende da mobilização da sociedade e da participação política de todos os cidadãos, por exemplo, acompanhando de perto a aplicação do dinheiro público, fiscalizando o trabalho de seus representantes eleitos e exigindo a punição dos que desrespeitam as leis.

O Estatuto dos Direitos

Em 1791, alguns governadores dos estados americanos apontaram a necessidade de incluir novos artigos na Constituição. Essas emendas foram chamadas Estatuto dos Direitos e consideradas fundamentais para a formação do país. Entre as emendas propostas, estavam a garantia da liberdade de culto, de expressão, de imprensa e de reunião, além da legalização do porte de armas pela população civil.

O porte de armas é um tema que gera discussão nos Estados Unidos até a atualidade. Os diversos homicídios cometidos com armas de fogo evidenciam que é necessário haver maior controle sobre a venda desse tipo de arma.

O aumento da escravidão

Uma das principais contradições da Constituição estadunidense foi a manutenção da escravidão de africanos e seus descendentes. Por mais de um século após sua promulgação, o regime de trabalho escravizado vigorou no país. Nesse período, o número de pessoas escravizadas aumentou vertiginosamente. O primeiro país a garantir legalmente a liberdade individual foi, portanto, o mesmo que manteve cativa grande parte de sua população.



Sujeito em foco

Harriet Tubman

Harriet Tubman nasceu na década de 1820 no estado de Maryland. Desde criança foi submetida ao trabalho escravo doméstico e agrícola em uma fazenda.

Por volta de 1850, conseguiu fugir e chegar até o estado da Pensilvânia, onde a escravidão era considerada ilegal.

Depois disso, Tubman conseguiu se organizar e, com outros abolicionistas, ajudou cerca de trezentas pessoas escravizadas a fugir dessa condição.

Harriet Tubman fotografada por Benjamin F. Powelson, c. 1869.



BENJAMIN POWELSON/BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, D.C., EUA

75

- Comente com os alunos que as questões relacionadas à posse de armas pela população civil nos Estados Unidos têm sido alvo de intensos debates nos últimos anos. Os diversos homicídios cometidos com armas de fogo, entre eles violentos atentados ocorridos em escolas, trouxeram à tona a reflexão acerca da necessidade de haver maior controle sobre a comercialização de armas naquele país. Informe que, atualmente, na maioria dos estados dos EUA não é necessário ter licença ou registro para obter uma arma de fogo. Em alguns estados, como o Texas, não há sequer idade mínima para obtê-las. Explique aos alunos que, apesar de a Suprema Corte dos Estados Unidos ter decidido, em junho de 2022, que os estadunidenses têm direito de portar armas de fogo em público para autodefesa, no dia seguinte a Câmara dos Representantes aprovou a Lei Bipartidária de Comunidades Seguras, que amplia o controle sobre as armas de fogo, entre outras medidas, por meio da verificação de antecedentes criminais e psicológicos para compradores que estiverem na faixa etária de 18 a 21 anos.

- Comente também que o direito de portar armas de fogo está previsto na Constituição dos Estados Unidos desde 1791. Mesmo havendo pesquisas que indicam a vontade de grande parte da população estadunidense de restringir a venda de armas, as tentativas de exercer maior controle sobre esse comércio esbarram em diversas dificuldades, entre elas a poderosa

indústria armamentista e alguns grupos, especialmente por parte da Associação Nacional do Rifle (NRA, na sigla em inglês), que, além de incentivarem o uso de armas, exercem grande influência na política estadunidense.

- Informe aos alunos que, nos Estados Unidos, estima-se que existem cerca de 400 milhões de armas de fogo em posse de civis.

• O conteúdo abordado nesta página contempla o desenvolvimento da habilidade **EF08HI06** ao apresentar as contradições do período pós-independência. Ao explorar o tema com os alunos, ressalte que a nova nação baseada na liberdade individual era a mesma que negava direitos fundamentais a mulheres, povos indígenas, povos africanos e seus descendentes. Além disso, apesar de os direitos à vida, à liberdade e à propriedade privada serem garantidos pela Constituição do novo Estado, a escravidão foi mantida e as populações indígenas continuaram a ser massacradas e a ter suas terras tomadas.

• Explore a imagem com os alunos, comentando que se trata de uma alegoria. Destaque que a figura central é uma mulher que personifica os Estados Unidos. Em suas mãos, ela leva um livro escolar e fios de telégrafo, representando a chegada do “progresso” no interior do país. Na parte inferior da pintura há agricultores e, ao fundo, algumas carroças e trens que levam colonizadores para o Oeste do país. A manada de búfalos ao fundo evidencia os animais característicos daquela região, ao passo que na parte esquerda da imagem veem-se alguns grupos indígenas, ocupantes originários desse território.

O genocídio indígena

Outro grupo que não teve garantido o direito à vida e à liberdade individual foi o dos indígenas. Eles foram os primeiros habitantes da região, mas tiveram suas terras tomadas no período Colonial e continuaram a perder seus territórios após a independência. No século XIX, as invasões das terras indígenas e o massacre desses povos tornaram-se uma política incentivada por diversos governos estadunidenses. Essa política, conhecida como **Marcha para o Oeste**, resultou no genocídio de várias nações indígenas e na ampliação do território dos Estados Unidos.

Leia o texto a seguir.

[...]

O terrível desse genocídio se vê nos números. Em 1620, a população nativa era de 18 milhões, foi reduzida a 600 mil em 1800 e chegou a 250 mil em 1900. Em 2008, o censo demográfico dos Estados Unidos mostrou uma população de aproximadamente 325 milhões de habitantes. Entre esses, 75,1% brancos, oriundos de imigrações europeias, enquanto os nativos representavam 0,13% da população, algo como 2,5 milhões, quando no início do século 17 eram 18 milhões. [...]

CANNABRAVA FILHO, Paulo. Maior genocídio da humanidade foi feito por europeus nas Américas: 70 milhões morreram. **Diálogos do Sul**, 31 maio 2019. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/direitos-humanos/58765/maior-genocidio-da-humanidade-foi-feito-por-europeus-nas-americas-70-milhoes-morreram>. Acesso em: 27 abr. 2022.

A Marcha para o Oeste era fundamentada pelo **Destino Manifesto**, uma doutrina que defendia que a expansão territorial, cultural e religiosa dos Estados Unidos era uma vontade divina. A pintura desta página é uma representação do Destino Manifesto.



◀ **Progresso americano**, de John Gast. Óleo sobre tela, 29,2 cm x 40 cm, 1872.

76

Sugestão de atividade

Diálogo

• Leia para os alunos o relato de um indígena da América do Norte, escrito originalmente em inglês, sobre a conduta dos colonizadores.

[...] Buscaram por todos os lados bons terrenos, e quando encontravam um, imediatamente e sem cerimônias se apossavam dele; nós estávamos atônitos, mas, ainda assim, nós permitimos que continuassem,

achando que não valia a pena guerrear por um pouco de terra. Mas quando chegaram a nossos territórios favoritos – aqueles que estavam próximo das zonas de pesca – então aconteceram as guerras sangrentas. Estaríamos contentes em compartilhar as terras uns com os outros, mas esses homens brancos nos invadiram tão rapidamente que perderíamos tudo se não os enfrentássemos [...]. Por fim, apossaram-se de todo o país que o Grande Espírito nos havia dado.

[...]



Standing Bear

Standing Bear (c. 1829-1908) foi um chefe *ponca* que se opôs à política do governo dos EUA que forçava o deslocamento de etnias indígenas pelo território do país.

No final do século XIX, Standing Bear e seu grupo foram deportados da região onde viviam, no estado do Nebraska, para o estado de Oklahoma, em uma região sem terras férteis. Insatisfeitos e exaustos, eles decidiram voltar para seu local de origem e, durante o trajeto, foram presos.

Nesse contexto, alguns defensores da causa indígena decidiram ajudar os *poncas*, entre eles alguns advogados, que entraram com um pedido de soltura para Standing Bear e seu grupo.

Leia o texto a seguir.

[...]

Durante o julgamento, os promotores do governo dos EUA argumentaram que Standing Bear “não era um cidadão, nem uma pessoa, então ele não poderia processar o governo”. Os advogados de Standing Bear argumentaram que, sob a Décima Quarta Emenda da Constituição, os indígenas eram cidadãos e pessoas, e tinham os mesmos direitos constitucionais que outros cidadãos dos Estados Unidos. O juiz então concordou com o argumento deles e escreveu: “Que um indígena é uma PESSOA dentro do significado das leis dos Estados Unidos...”

[...]

DAVIS, Jennifer. Chefe Standing Bear e seu caso histórico de direitos civis. **Blog da Biblioteca do Congresso**, 21 nov. 2019. (Tradução nossa). Disponível em: <https://blogs.loc.gov/law/2019/11/chief-standing-bear-and-his-landmark-civil-rights-case/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Com a decisão do juiz, Standing Bear e seu grupo foram soltos e puderam retornar para seu local de origem. Esse julgamento é considerado o primeiro da história dos Estados Unidos a reconhecer direitos civis dos indígenas.



HERMAN HEYN/BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, D.C., EUA

Standing Bear, fotografado por Heyn, 1899.

- Comente com os alunos que, em 1977, vários representantes de povos indígenas das Américas e de organizações não governamentais (ONGs) se reuniram na Primeira Conferência Internacional sobre a Discriminação contra os Povos Indígenas, em Genebra, na Suíça. Foram discutidos diversos pontos a respeito dessas populações e foi definido que o termo “minorias étnicas” não seria mais utilizado, sendo adotado o termo “povos indígenas”. Levante esse assunto em sala de aula e discuta com os alunos sobre esse tema, questionando-os acerca do uso do termo “minorias étnicas” e quais teriam sido os motivos que levaram a comunidade internacional a criticá-lo. Caso julgue necessário, explique que o termo “minorias” ainda hoje é utilizado para se referir a grupos de indivíduos que se encontram em situação de desvantagem social. Mencione que a luta contra os privilégios dos grupos dominantes e pela igualdade de oportunidades é uma das características das chamadas minorias. A discriminação e as desigualdades sociais que podem atingir os grupos “minoritários” podem ser relacionadas ao gênero, à etnia, à religião etc.

Relato de um indígena descrevendo a chegada dos brancos nos Estados Unidos, publicado em: KARNAL, Leandro. **Estados Unidos**: a formação da nação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 58. (Repensando a História).

Para ampliar o trabalho com o tema abordado, realize uma atividade de diálogo com os alunos sobre a luta dos povos indígenas na América do Norte. Para iniciar o diálogo, faça os seguintes questionamentos.

> De acordo com o relato, qual foi a atitude dos colonizadores em relação à terra dos indígenas?

> Por que é importante garantir a posse de terras às populações indígenas?

Eles devem comentar que, de acordo com o relato, os colonizadores se apossavam dos territórios e, quando encontravam alguma resistência, travavam guerras para dominá-los. Espera-se também que eles re-

conheçam o direito da população nativa às terras em que tradicionalmente vivem e que lhes foram tomadas pelos colonizadores. O objetivo é despertar o senso crítico dos alunos em relação ao processo que causou os problemas enfrentados pelos povos indígenas que vivem atualmente no território estadunidense.

- Na atividade **1**, retome as discussões realizadas na página **63** sobre o conceito de território, e oriente os alunos na leitura e interpretação do mapa apresentado, destacando a anexação de territórios por meio de compra e conquista.

- Na atividade **2**, enfatize as contradições da Constituição dos Estados Unidos, principalmente no que diz respeito à manutenção da escravidão dos africanos e seus descendentes.

Atividades

1. Observe o mapa a seguir e responda às questões.

Território dos Estados Unidos (1783-1848)



■ Os Estados Unidos antes da independência	■ Comprado da Espanha em 1819
■ Cedido pela Inglaterra em 1783	■ Comprado da Inglaterra em 1846
■ Comprado da França em 1803	■ Tomado do México em 1848

Fonte: BERTIN, Jacques; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Atlas histórico**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990. p. 233.

Respostas nas orientações ao professor.

- Explique o conceito de território.
 - O que aconteceu com o território dos Estados Unidos no período representado no mapa?
 - O que foi a Marcha para o Oeste? Qual é a relação dela com as informações do mapa?
- 2.** Sobre a Constituição dos Estados Unidos da América, responda às questões a seguir. **Respostas nas orientações ao professor.**
- Quando ela foi aprovada?
 - Como ela estabeleceu a divisão dos poderes do Estado?
 - Quais eram as contradições dessa Constituição?

78

Respostas

- a)** O conceito de território refere-se ao domínio sobre determinada área.
- b)** No período representado no mapa houve a expansão do território dos Estados Unidos.
- c)** A Marcha para o Oeste foi a expansão do território dos Estados Unidos em sentido oeste, por meio da invasão de terras indígenas, além de conflitos com o México e compras de territórios de outras nações.

2. a) Em 1787.

b) Executivo, que fica a cargo do presidente; Judiciário, desempenhado pela Suprema Corte; e Legislativo, encarregado de elaborar as leis.

c) Uma das principais contradições da Constituição estadunidense foi a manutenção da escravidão de africanos e seus descendentes.

A luta dos afrodescendentes nos EUA

A partir da década de 1950, intensificou-se nos EUA a organização dos afrodescendentes em movimentos que reivindicavam o fim do racismo e a ampliação de seus direitos civis.

Esses movimentos garantiram conquistas importantes para os afrodescendentes nos EUA, como o fim da segregação racial em espaços públicos e o voto universal, independentemente de nível educacional ou condição social.

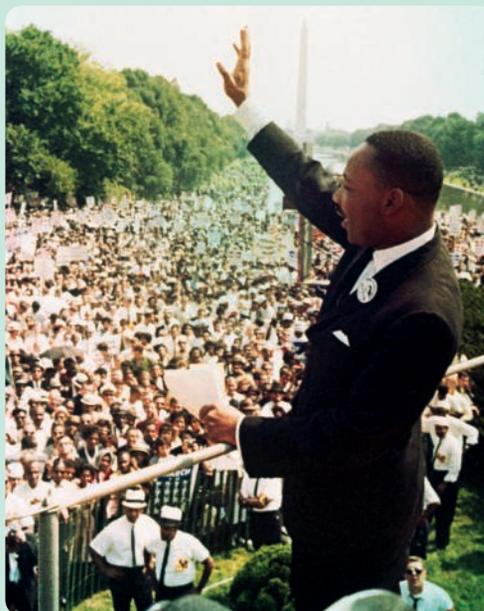
Nesse contexto, várias pessoas se destacaram, entre elas Martin Luther King Jr. (1929-1968), Malcolm X (1925-1965) e Angela Davis (1944-). A luta dessas pessoas e suas ideias seguem inspirando movimentos sociais até os dias de hoje.

Leia um trecho do discurso que Martin Luther King Jr. proferiu em 1963.

“Não haverá tranquilidade nem sossego na América enquanto o negro não tiver garantidos os seus direitos de cidadão... Enquanto não chegar o radiante dia da justiça... A luta dos negros por liberdade e igualdade de direitos ainda está longe do fim” [...].

KLEFF, Michael. 1º de janeiro de 1863. DW. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/1863-estados-unidos-abolem-a-esclavid%C3%A3o/a-372001>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Martin Luther King Jr. durante a Marcha sobre Washington por Trabalho e Liberdade. Washington, D.C., EUA, 1963.



BETTMANN/GETTY IMAGES

Agora, responda à questão.

1. Em sua opinião, qual é a importância dos movimentos sociais organizados pelos afrodescendentes nos EUA, a partir da década de 1950?

Resposta nas orientações ao professor.

79

Resposta

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos entendam a importância e a necessidade da luta dos movimentos sociais para a conquista de direitos.

BNCC

• Esta seção aborda o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, ao incentivar reflexões sobre os direitos afrodescendentes nos Estados Unidos e o papel dos movimentos sociais nas lutas pela cidadania.

• Para aprofundar o tema da atividade 1, apresente aos alunos as informações a seguir.

[...] iniciativas individuais de alguns cidadãos também foram decisivas para a igualdade racial. É o caso de Rosa Parks, uma costureira de Montgomery, Alabama, que ganhou projeção em 1955.

Naquele ano, ainda valia a separação de brancos e negros nos assentos dos ônibus do Alabama. Aos brancos estavam reservados os assentos da frente e, aos negros, os de trás. Se os assentos estivessem preenchidos e um branco entrasse no ônibus, o negro da fileira mais dianteira deveria levantar e ceder-lhe o lugar.

É o que deveria ter feito Rosa Parks, que voltava do trabalho num ônibus lotado. Mas ela se recusou a ceder o seu lugar a um branco. “Vou ter que mandar prendê-la”, respondeu o motorista do ônibus. “Então faça isso”, disse a costureira.

Na noite em que Parks foi presa, os movimentos de direito civil começaram a articular um boicote ao sistema de ônibus de Montgomery. O episódio teve tanta repercussão que, no ano seguinte, a corte do Alabama declarou inconstitucional a segregação racial nos meios de transporte.

IDOETA, Paula Adamo. Saiba por que a eleição de Barack Obama como presidente dos EUA é histórica. **G1**, 8 nov. 2008. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/0,,MUL840074-15525,00-SAIBA+POR+QUE+A+ELEI+CAO+DE+BARACK+OBAMA+COMO+PRESIDENTE+DOS+EUA+E+HISTORICA.html>. Acesso em: 7 jun. 2022.

• A atividade **1** favorece o trabalho com a habilidade **EF08HI06** ao incentivar os alunos a aplicar os conceitos de Estado, nação, território, país e governo.

• As atividades **1** a **6** podem ser utilizadas para **avaliar** o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos abordados ao longo do capítulo. Caso a turma demonstre dificuldades, realize uma revisão de conteúdo com base nas dúvidas apresentadas.

Respostas

1. Resposta pessoal. Os alunos podem escrever os seguintes exemplos. Estado: a Guerra dos Sete Anos envolveu vários Estados europeus. Governo: se o governo não respeitasse os direitos dos cidadãos, poderia ser deposto e substituído. Território: o aumento do território com a Marcha para o Oeste. Nação: a Marcha para o Oeste resultou no genocídio de várias nações indígenas. País: o regime de trabalho escravizado se manteve no país até o ano de 1865.

2. O comércio estabelecido entre a Inglaterra, as colônias da América do Norte e a África formava uma rede de trocas interdependentes. A África fornecia mão de obra escravizada para o trabalho nas colônias. A matéria-prima produzida nas colônias americanas, principalmente pela mão de obra escravizada, era enviada para a Inglaterra, que, por sua vez, a transformava em produtos manufaturados. Esses produtos eram enviados para as colônias americanas, para serem vendidos, e também para a África, para serem trocados por pessoas escravizadas.

4. A Festa do Chá de Boston foi um protesto organizado por colonos dessa cidade contra o monopólio inglês do comércio do chá. No protesto, os colonos disfarçaram-se de indígenas e invadiram navios

3. Resposta: O Massacre de Boston foi um incidente ocorrido na cidade de Boston, em Massachusetts, em março de 1770. Nessa ocasião, uma multidão de colonos, que protestava contra as novas leis, foi alvejada por soldados britânicos, resultando em cinco mortos e vários feridos. O tiroteio ocorreu praticamente no mesmo momento em que o novo primeiro-ministro britânico, sob pressão dos colonos, revogava a maioria das leis (Acts) impostas após a Guerra dos Sete Anos, com exceção da que incidia sobre o comércio de chá.

Lembre-se: não escreva no livro.

Atividades

1. Com base nos conteúdos estudados neste capítulo, cite um exemplo de aplicação de cada um dos conceitos apresentados a seguir.

Resposta nas **orientações ao professor**.

Estado

governo

território

nação

país

Respostas das questões **2, 4, 5 e 6** nas **orientações ao professor**.

- Explique como funcionava o comércio triangular.
- O que foi o Massacre de Boston? Por que ele aconteceu?
- Explique o que foi a Festa do Chá de Boston.
- O que foram as Leis Intoleráveis? Como os colonos reagiram a essas leis?
- Escreva um pequeno texto sobre a Declaração de Independência das Treze Colônias.
- Leia o texto a seguir, sobre a Constituição estadunidense. Depois, responda às questões.

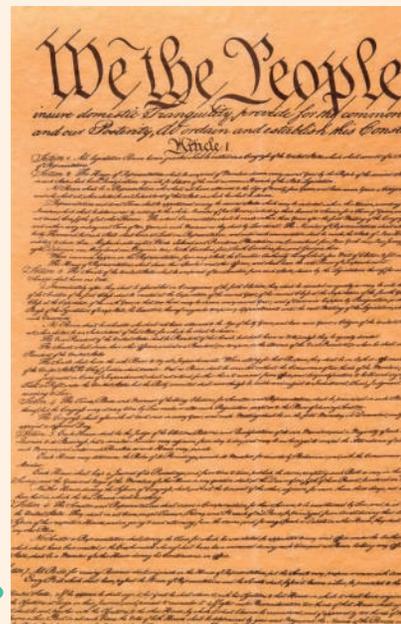
[...]

De muitas formas o texto constitucional é inovador. Começa invocando o povo e falando dos direitos, inspirados em [John] Locke. [...]

Já no início da Constituição encontramos a expressão: “Nós, o povo dos Estados Unidos...”. Quem eram “nós”? Certamente não todos os habitantes das colônias. A maior parte dos “americanos” estava excluída da participação política. O processo de independência fora liderado por comerciantes, latifundiários e intelectuais urbanos. Com a Constituição, cada estado, por exemplo, tinha a liberdade de organizar suas próprias eleições. [...]

KARNAL, Leandro. **Estados Unidos**: a formação da nação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 92. (Repensando a História).

Fac-símile da Constituição dos Estados Unidos da América, de 1787.



RICH KOELES/SHUTTERSTOCK.COM/ARQUIVOS NACIONAIS, WASHINGTON, D.C., EUA

carregados de chá inglês que chegaram ao porto, lançando sua carga na água.

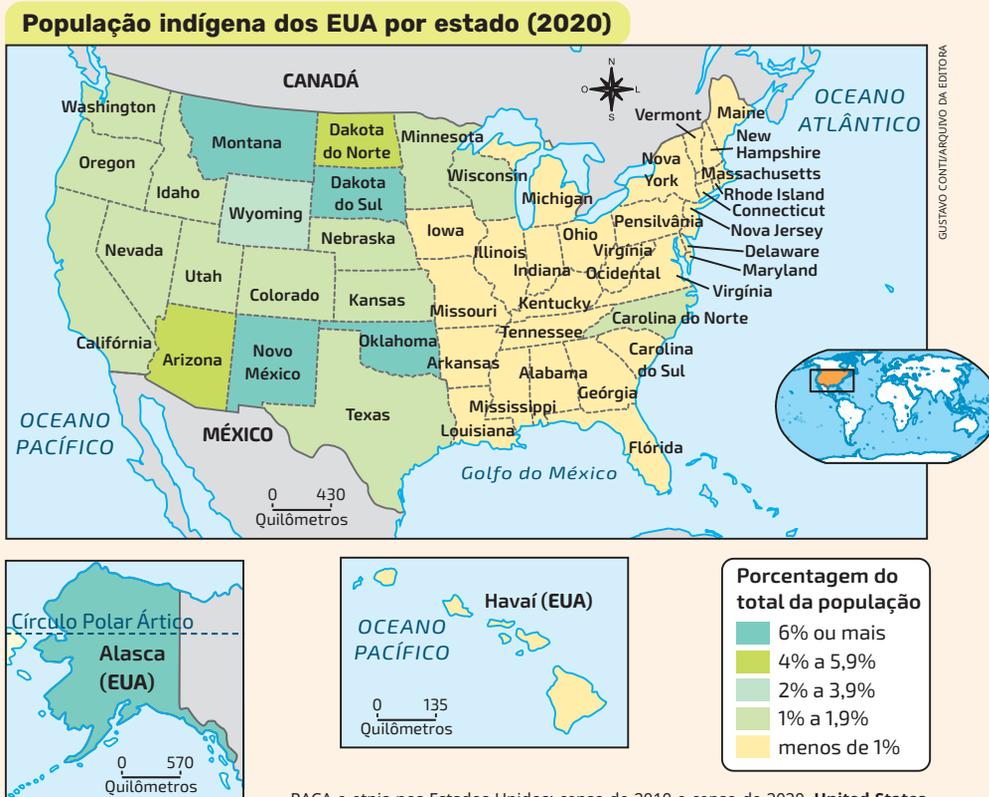
5. As Leis Intoleráveis foram medidas adotadas pelo Parlamento britânico como represália às manifestações dos colonos. Entre as principais medidas estavam a interdição do porto de Boston até a indenização dos prejuízos causados pela Festa do Chá; a intervenção em Massachusetts, que foi convertida em colônia real; e a restrição do direito de reunião entre os colonos. Estes, por sua vez, formaram o Primeiro Congresso Continental, contando com re-

presentantes de todas as colônias, com exceção da Geórgia.

6. Resposta pessoal. É importante que os alunos destaquem que a promulgação da Declaração de Independência instituiu que o governo deveria ser deposto e substituído, caso não respeitasse os direitos dos cidadãos. Contudo, pessoas escravizadas, indígenas, mulheres e estrangeiros não eram considerados cidadãos.

- a) Por que o texto da Constituição dos Estados Unidos é considerado inovador? **Resposta:** Porque invoca o povo e fala dos direitos, inspirados em John Locke.
- b) Quais grupos sociais foram excluídos da “igualdade de direitos” estabelecida nos Estados Unidos? **Resposta:** Os pequenos proprietários de terras, os artesãos, as mulheres, as pessoas escravizadas e os indígenas.

8. O mapa a seguir foi elaborado com base em dados coletados pelo censo dos Estados Unidos em 2020. Observe-o e, depois, responda às questões.



RAÇA e etnia nos Estados Unidos: censo de 2010 e censo de 2020. **United States Census Bureau**, 12 ago. 2021. Disponível em: <https://www.census.gov/library/visualizations/interactive/race-and-ethnicity-in-the-united-state-2010-and-2020-census.html>. Acesso em: 28 abr. 2022.

- a) Quais são os estados dos EUA que apresentam a maior concentração de indígenas? **Resposta:** Segundo os dados do mapa, seriam Alasca, Novo México, Montana, Dakota do Sul e Oklahoma.
- b) Onde estão concentrados os estados com as mais baixas porcentagens de indígenas? **Resposta:** São os estados localizados na parte leste dos EUA.
- c) Reflita com os colegas e levatem algumas hipóteses: quais são as causas da baixa porcentagem de indígenas nos EUA atualmente? **Resposta:** Espera-se que os alunos reconheçam que as causas para o baixo percentual atual de indígenas nos Estados Unidos está relacionada à política de extermínio e dizimação dos nativos iniciada com a colonização inglesa.

81

- Para a realização da atividade 7, retome com os alunos a discussão sobre os direitos naturais, proposta por John Locke.
- Na atividade 8, analise o mapa da população indígena dos Estados Unidos com os alunos. Oriente-os a identificar os estados com maior concentração populacional nativa, identificados no mapa com tons de verde mais escuro. Aborde a questão da **localização** desses grupos populacionais, ressaltando que a maioria deles se encontra nas regiões central e oeste do país.

• Na atividade 9, converse com os alunos para que entendam tratar-se de um **tema sensível**, que carrega questões ligadas ao racismo, institucionalizado na sociedade estadunidense até a segunda metade do século XX.

• Na questão 10, oriente os alunos a perceber a associação que se fez entre os povos indígenas, a selvageria e o atraso, e como isso trouxe consequências até os dias de hoje, principalmente na construção de um estereótipo negativo atrelado a essa população. Se julgar interessante, oriente os alunos a buscar em um dicionário de inglês a tradução das palavras do cartaz.

Respostas

10. a) Trata-se de um cartaz anunciando a venda de terras indígenas no Oeste dos EUA, no início do século XX. Há a fotografia de um indígena, no centro do anúncio, e frases anunciando a possibilidade de ter uma casa própria, com títulos dentro da lei e em pouco tempo nas boas terras do Oeste.

b) Esse cartaz foi produzido após a conquista de terras na chamada Marcha para o Oeste.

c) Esse contexto histórico significou um momento de genocídio dos povos indígenas que ali viviam.

9. O texto a seguir é o relato de um africano levado para a América do Norte para ser vendido como escravizado, em 1794. Leia a descrição de como eram feitas as vendas das pessoas escravizadas nos mercados.

[...]

Conduziram-nos imediatamente ao pátio... Como ovelhas em um redil, sem olharem para idade ou sexo. Como tudo me era novo, tudo o que vinha causava-me assombro. Não sabia o que diziam, e pensei que esta gente estava verdadeiramente cheia de mágicas... A um sinal de tambor, os compradores corriam ao pátio onde estavam presos os escravos e escolhiam o lote que mais lhes agradava. O ruído e o clamor com que se fazia isso e a ansiedade visível nos rostos dos compradores serviam para aumentar muito o terror dos africanos... Dessa maneira, sem escrúpulos, eram separados parentes e amigos, a maioria para nunca mais voltarem a se ver.

[...]

9. a) Resposta: Os africanos foram escravizados para trabalhar no cultivo de produtos como tabaco, cana-de-açúcar e algodão.

VASSA apud KARNAL, Leandro. **A história dos Estados Unidos:** das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. E-book.

- a)** Por que os africanos foram levados para serem escravizados nas colônias inglesas na América do Norte?
- b)** Como esse africano descreve as vendas nos mercados de pessoas escravizadas nos Estados Unidos?

10. Observe a imagem e responda às questões. **Respostas nas orientações ao professor.**

- a)** Faça uma descrição dessa fonte histórica.
- b)** Qual é o contexto de produção dessa fonte?
- c)** O que esse contexto histórico representou para os indígenas que viviam na Região Oeste dos Estados Unidos?

9. b) Resposta: Esse africano descreve essas vendas como uma prática desumana. Os africanos eram vendidos como se fossem animais encurralados em um pátio, onde permaneciam presos aguardando os seus compradores. Dessa forma, muitas famílias e amigos eram separados para nunca mais voltarem a se ver.

Cartaz do início do século XX anunciando a venda de terras indígenas no oeste dos EUA.

INDIAN LAND FOR SALE

GET A HOME OF YOUR OWN EASY PAYMENTS

PERFECT TITLE POSSESSION WITHIN THIRTY DAYS

FINE LANDS IN THE WEST
IRRIGATED IRRIGABLE GRAZING AGRICULTURAL DRY FARMING

IN 1910 THE DEPARTMENT OF THE INTERIOR SOLD UNDER SEALED BIDS ALLOTTED INDIAN LAND AS FOLLOWS:

Location	Acres	Average Price per Acre	Location	Acres	Average Price per Acre
Colorado	5,211.21	\$7.27	Oklahoma	34,664.00	\$19.14
Idaho	17,013.00	24.85	Oregon	1,020.00	15.43
Kansas	1,684.50	33.45	South Dakota	120,445.00	16.53
Montana	11,034.00	9.86	Washington	4,879.00	41.37
Nebraska	5,641.00	36.65	Wisconsin	1,069.00	17.00
North Dakota	22,610.70	9.93	Wyoming	865.00	20.64

FOR THE YEAR 1911 IT IS ESTIMATED THAT 350,000 ACRES WILL BE OFFERED FOR SALE

For information as to the character of the land write for booklet, "INDIAN LANDS FOR SALE," to the Superintendent U. S. Indian School at any one of the following places:

CALIFORNIA: Bayo.	MINNESOTA: Orton.	NORTH DAKOTA: Earlston.	OKLAHOMA - Okla. Land For Agency.	SOUTH DAKOTA: Claynew Agency.	WASHINGTON: Fort Stevens.
COLORADO: Orton.	MONTANA: Crow Agency.	OREGON: Astoria.	IDAHO: South Agency.	OREGON: Lower Snake.	WASHINGTON: Fort Spokane.
IDAHO: Lower.	NEBRASKA: Man.	UTAH: Colfax.	KANSAS: Fort Union.	OREGON: Lower Snake.	WASHINGTON: Tule.
KANSAS: Fort Union.	NEBRASKA: Fort Union.	UTAH: Colfax.	KANSAS: Fort Union.	OREGON: Lower Snake.	WASHINGTON: Tule.
KANSAS: Fort Union.	NEBRASKA: Fort Union.	UTAH: Colfax.	KANSAS: Fort Union.	OREGON: Lower Snake.	WASHINGTON: Tule.

WALTER L. FISHER, Secretary of the Interior. ROBERT G. VALENTINE, Commissioner of Indian Affairs.

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

Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em um grupo de três a quatro pessoas com os colegas da turma. Nesta atividade, vocês vão elaborar coletivamente respostas sobre o conteúdo estudado.

Para isso, sigam as instruções.

1. Anotem as questões a seguir em folhas de papel pautado (uma questão por folha).

- Como ocorreu a colonização inglesa da América e qual era a importância do comércio para os colonos?
- O que motivou o processo de independência das Treze Colônias?
- Como os colonos realizaram o processo de independência?
- Quais ideais eram defendidos na Constituição e no Estatuto dos Direitos dos Estados Unidos?
- De que forma os povos indígenas e africanos foram afetados pela independência dos Estados Unidos?

2. Sorteiem as folhas de questões entre os membros do grupo. Se o número de folhas exceder o número de membros do grupo, reservem as folhas excedentes.
3. Ao receber a folha, cada membro do grupo deverá iniciar a resposta da questão, escrevendo apenas uma linha da resposta. Recomenda-se que cada membro do grupo escreva a resposta com uma caneta ou lápis de cor diferente.
4. Em seguida, passem a folha para o colega do lado, incluindo as folhas da reserva na rodada. Ao receber a nova folha, você deve continuar a resposta do colega escrevendo apenas mais uma linha. Cuidem para que as respostas mantenham a coerência e a coesão a cada nova linha escrita.
5. Sugestão: para tornar a atividade mais dinâmica, os membros do grupo podem definir um tempo máximo para a escrita de cada linha da resposta.
6. Realizem a troca de folhas até que as respostas sejam consideradas finalizadas. Assim, um membro deverá lê-la em voz alta para o grupo, verificando a coerência, a coesão e a correção das informações.
7. Ao finalizarem as respostas de todas as perguntas, apresentem o texto coletivo ao professor.

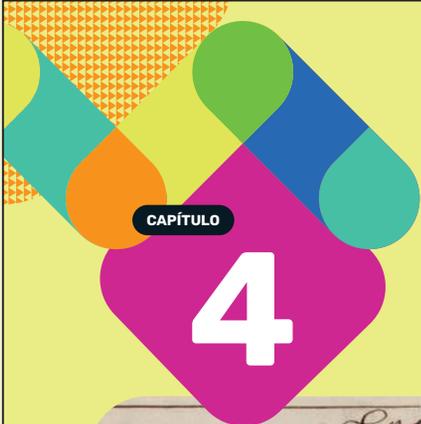
- Antes de iniciar esta seção com a turma, explique a dinâmica da atividade simulando uma rodada de respostas. Reforce a instrução de que a cada nova linha acrescentada à resposta seja mantida a coerência e a coesão do texto. Ao finalizar a atividade, promova uma tomada de consciência com a turma para verificar quais foram as dificuldades e vantagens observadas pelos alunos na elaboração coletiva de um texto. Relacione esta atividade à redação dos próprios documentos que são símbolos da independência dos Estados Unidos, frutos de um esforço coletivo.

Objetivos do capítulo

- Compreender o que foi a Revolução Francesa e analisar seus desdobramentos.
- Conhecer os contextos político, social e econômico da França na época da Revolução Francesa.
- Compreender a importância da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.
- Analisar os principais aspectos do Império Napoleônico.
- Conhecer os principais movimentos revolucionários de caráter burguês, entre eles, a Revolução Inglesa.

Justificativas

Este capítulo é dedicado à compreensão dos eventos que marcaram o fim do Antigo Regime e a ascensão da burguesia na condição de grupo político dominante na Europa. Em um primeiro momento, as transformações propiciadas pela Revolução Inglesa são abordadas, o que proporciona o desenvolvimento da habilidade **EF08HI02**. Em seguida, os alunos poderão compreender a Revolução Francesa e o período Napoleônico, relacionando esses acontecimentos aos seus desdobramentos na Europa e no mundo. Ao analisar esse contexto histórico, os alunos poderão problematizar a luta das mulheres pela igualdade de direitos e a importância da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Tais abordagens favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF08HI04**.



A Revolução Francesa e o Império Napoleônico

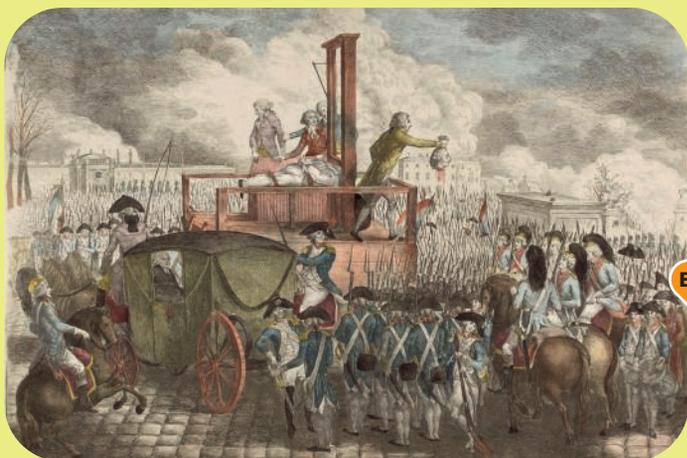


REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

A.

Marcha das mulheres francesas contra o Palácio de Versalhes, em 5 de outubro de 1789. Gravura, século XVIII.

A Revolução Francesa levou à queda da Monarquia absolutista na França e contribuiu para a ascensão da burguesia ao poder. Neste capítulo, vamos conhecer esse processo revolucionário, que promoveu diversas transformações sociais e garantiu direitos civis à população, mas também desencadeou um ciclo de grande violência entre os grupos políticos envolvidos.

**B.**

Execução do rei Luís XVI da França, em 21 de janeiro de 1793. Gravura, século XVIII.

**C.**

A coroação do imperador Napoleão I e a coroação da imperatriz Josefina na Catedral de Notre-Dame de Paris, em 2 de dezembro de 1804, de Jacques-Louis David e Georges Rouget. Óleo sobre tela, 621 cm x 979 cm, 1807.

Ativamente

Resposta e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Atualmente, os historiadores entendem que a Revolução Francesa não foi um evento único, iniciado e finalizado em um curto espaço de tempo, mas sim um processo longo que se estendeu por pelo menos uma década, marcado por continuidades, rupturas, contradições e disputas entre os revolucionários.

Analisar as imagens **A**, **B** e **C** e, com base em seus conhecimentos e nas informações trazidas pelas imagens, criar uma pequena história imaginando como ocorreu a sucessão de acontecimentos retratada na sequência de imagens. Em seguida, apresentar sua história à turma e verificar as semelhanças e as diferenças entre as narrativas dos colegas.

85

- A análise das imagens de abertura favorece uma discussão inicial sobre os temas do capítulo. Questione os alunos sobre a imagem **A**. Pergunte qual grupo social está representado, qual ação estão desempenhando e qual é a percepção sobre esse fato que o autor quis transmitir ao representar as pessoas, suas feições e os utensílios por elas utilizados. Quanto a imagem **B**, comente que a execução de Luís XVI simboliza o fim do Antigo Regime. Observe com os alunos como a cerimônia de execução foi representada, verificando o instrumento que era utilizado, a quantidade de pessoas presentes, quem eram essas pessoas, seus uniformes etc. Ao abordar a imagem **C**, chame a atenção para qual evento está representado e sua data. Pergunte o que tal cerimônia significava naquele momento histórico. Comente que, após dez anos de lutas pelo fim do governo monárquico, a política francesa foi marcada pela ascensão de um imperador, Napoleão Bonaparte.

- Verifique as impressões dos alunos sobre cada imagem e faça um levantamento de seus conhecimentos prévios sobre a Revolução Francesa. Após a realização da atividade, promova uma tomada de consciência para verificar as possíveis dificuldades na resolução. Promova também uma reflexão sobre o significado da palavra “revolução”, listando os conceitos que os alunos associam ao termo.

Resposta

- Resposta pessoal. Espera-se que os alunos produzam um texto com base nos eventos representados nas imagens, verificando o que está subentendido nesses acontecimentos e refletindo sobre seus possíveis significados políticos. Eles podem escrever, por exemplo, que a marcha das mulheres

(**A**) representa descontentamento político e eferescência popular; já a execução do rei (**B**) simboliza rompimento monárquico e punição contra uma possível traição nacional; já a coroação de Napoleão e da imperatriz Josefina (**C**) representa a ascensão ao poder de um representante dos interesses da alta burguesia.

• Na atividade 1, para identificar os personagens da gravura é importante que os alunos atentem às caracterizações de cada um. Mostrelhes a vestimenta do clero, uma batina escura típica dos membros da Igreja católica. O nobre veste roupas e sapatos que aparentam luxo e riqueza e porta uma espada, que o identifica como grupo guerreiro. Já o membro do terceiro estado apresenta vestes mais simples, sendo um dos representantes das classes mais populares. Auxilie os alunos nessa identificação durante a resolução da atividade.

Resposta

1. Os três personagens da gravura representam, da esquerda para a direita, a nobreza, o clero e o restante da população, composta de burgueses, artesãos, trabalhadores rurais e urbanos. Esse último personagem é representado se desprendendo dos grilhões para pegar em armas. A nobreza e o clero parecem com medo porque viram que ele está prestes a se rebelar. Com base na análise dessa fonte, nota-se que o terceiro estado, ou seja, a maior parte da população, estava se rebelando contra os clérigos e nobres, representando o contexto que desencadeou a Revolução Francesa.



A França pré-revolucionária

Na França do fim do século XVIII, assim como em outros países da Europa, o Antigo Regime apresentava sinais de desgaste. Nessa época, o poder estava centralizado nas mãos do rei, que controlava a política e a economia da França.

A sociedade francesa era dividida em três grupos: o primeiro estado, composto pelo clero; o segundo estado, formado pela nobreza; e o terceiro estado, formado por burgueses, artesãos e trabalhadores rurais e urbanos, englobando a maior parte da população.

Os membros do clero e da nobreza tinham uma série de privilégios, como não pagar impostos, receber pensões do rei e viver com muito luxo. Já os membros do terceiro estado não tinham privilégios e eram obrigados a pagar pesados impostos e taxas ao rei, à nobreza e à Igreja.

Insatisfeitos com o governo de Luís XVI, os burgueses e os demais membros do terceiro estado se mobilizaram e passaram a exigir mudanças na organização política, social e econômica do Estado. O movimento recebeu grande adesão da população, espalhou-se por toda a França e acabou dando origem a um período de intensas e profundas transformações, conhecido como **Revolução Francesa**. Ao longo deste capítulo, estudaremos as diferentes fases dessa revolução, assim como seus desdobramentos na Europa e no mundo.



Gravura **O despertar do terceiro estado**, 1789.

Atividades

Resposta nas orientações ao professor.

1. Na gravura, foram representados membros dos principais grupos sociais da França no século XVIII: o primeiro, o segundo e o terceiro estado. Tente identificar cada um deles. O que o membro do terceiro estado está fazendo?

As revoluções burguesas

A Revolução Francesa (1789-1799) é considerada pelos historiadores uma das principais revoluções burguesas da Europa. Cerca de 150 anos antes do movimento revolucionário na França, porém, aconteceram na Inglaterra outros conflitos conduzidos pela burguesia, que ficaram conhecidos como **Revoluções Inglesas**, entre elas a Revolução Gloriosa (1688).

Tanto na Inglaterra como na França, revolucionários burgueses aliaram-se a grupos populares para combater o Absolutismo e os privilégios da nobreza, abrindo caminho para a implantação do liberalismo.

As Revoluções Inglesas

No século XVII, ocorreram na Inglaterra diversos conflitos de cunho social, político, religioso e econômico. Nessa época, grande parte do **Parlamento inglês** era composto de burgueses **puritanos**, que tinham poder econômico e eram contra o poder absoluto dos reis.

A partir de 1640, o conflito entre o rei e o Parlamento se intensificou, gerando um período de disputas políticas que culminaram na execução do rei Carlos I em 1649.



Execução do rei Carlos I, gravura de artista desconhecido, c. 1649.

Parlamento inglês: grupo político responsável pelo Poder Legislativo.

BNCC

- Esta página e a próxima favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF08HI02**, pois abordam o contexto das revoluções inglesas, as ideias políticas de John Locke e suas repercussões.

- Comente com os alunos sobre o contexto político atual da França e da Inglaterra, estabelecendo relações com o conteúdo abordado nestas páginas. Explique que a Inglaterra não depôs a monarquia, mas sim um sistema político de monarquia parlamentar. Nessa forma de governo o monarca representa o chefe de Estado, com seus poderes limitados pelo Parlamento e pela Constituição. Já a França depôs a monarquia e, hoje, estabelece-se como um sistema de governo semipresidencialista, que é uma mistura de parlamentarismo e presidencialismo cujo chefe de Estado é o presidente.

• Para aprofundar seus conhecimentos sobre as ideias políticas de John Locke, leia o texto a seguir.

[...]

Inserido num contexto de conflitos entre parlamento e coroa, a teoria de Locke parece conciliar o interesse tanto do rei como de *senhores e burgueses*, ao impor limites à ação do rei, sem negá-lo. Até então, o rei era o intérprete das leis naturais vindas de Deus e, portanto, uma autoridade sobre a qual não havia qualquer outra, o que lhe dava poder absoluto sobre a Terra: os poderes estavam nele concentrados. Com o governo civil, o parlamento passa a ser o intérprete das leis naturais, cada membro seu se submete às leis por ele criada, e o rei fica com o poder executivo, além do poder de veto e da prerrogativa. Impõem-se limites ao absolutismo e questiona-se o direito divino.

O governo representativo acaba sendo uma solução em oposição ao direito divino, à concentração de poderes na coroa e a uma participação ampla das massas populares. [...]

Entretanto, o povo precisa ser soberano para justificar outra forma de poder político. Até porque a burguesia não é nem nobreza nem Rei – é povo. Tornar o povo soberano é legitimar suas ações – as ações dos que estão transformando uma ordem, sem alterá-la completamente.

[...]

VALLE, Camila Oliveira do. Locke e a “revolução gloriosa”. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – HISTÓRIA E ÉTICA. **Anais** [...]. Fortaleza: UFC, 2009. p. 6. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772191_1cbb599e4881a57662d98edb590cba29.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

A Revolução Gloriosa

Entre as décadas de 1650 e 1680, houve instabilidade e disputas pelo poder político na Inglaterra, que se estenderam até 1688, com a deposição do rei Jaime II e a aprovação, em 1689, da Declaração dos Direitos (*Bill of Rights*), que instituiu a monarquia constitucional parlamentarista na Inglaterra, limitando o poder dos reis.

Nesse contexto, assumiram o trono inglês o rei William III e a rainha Maria II, que juraram obediência à Declaração dos Direitos.

Após a Revolução Gloriosa, a burguesia se fortaleceu e passou a ter um importante espaço nas decisões do Estado inglês. Isso garantiu as condições necessárias para o desenvolvimento do liberalismo na Inglaterra.



◀ A alegria protestante na gloriosa coroação do rei William e da rainha Maria. Gravura, século XIX.

A influência de John Locke

Como vimos anteriormente, a teoria do liberalismo surgiu na Europa, no século XVIII, baseada principalmente nas ideias de John Locke (1632-1704). Esse teórico teve grande influência durante a Revolução Gloriosa. Leia um trecho da **Carta sobre a Tolerância**, obra escrita por Locke em 1689.

[...]

O Estado me parece ser uma sociedade de homens constituída unicamente para preservar e promover os seus bens civis.

Chamo de bens civis a vida, a liberdade, a integridade do corpo e ausência de dor, bem como a posse de coisas externas, como terras, dinheiro, bens domésticos e outros.

[...]

LOCKE, John. **Carta sobre a Tolerância**. Tradução: Fábio Fortes, Wellington Ferreira Lima e Flávio Fontenelle Loque. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 39.

Atividades

1. Por que as Revoluções Inglesas e a Revolução Francesa também são chamadas revoluções burguesas? **Resposta: Porque essas revoluções foram conduzidas pela burguesia.**
2. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...]

A monarquia constitucional parlamentarista da Inglaterra ficou **ratificada** por meio do *Bill of Rights* (Declaração dos Direitos), documento que [William III e Maria II] tiveram que assinar antes de serem coroados rei e rainha da Inglaterra. Esse documento decretava, por exemplo, que:

- os impostos só poderiam ser aumentados mediante aprovação do Parlamento;
- os reis estavam proibidos de **expropriar** propriedades privadas e não poderiam coibir a liberdade de expressão.

As determinações da *Bill of Rights* seguiam os interesses da burguesia inglesa, interessada na implantação dos valores liberais como forma de combater as doutrinas e os privilégios oriundos do absolutismo que impediam seu desenvolvimento econômico. A implantação de uma monarquia constitucional baseada nos princípios liberais foi fundamental para a Inglaterra, pois a nova política econômica que foi instalada permitiu que o país fosse pioneiro da Revolução Industrial no século seguinte.

SILVA, Daniel Neves. Revolução Gloriosa. **História do Mundo**. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/revolucao-gloriosa.htm>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Expropriar: neste caso, refere-se ao ato de o Estado tomar posse de uma propriedade privada.

Ratificar: validar.

- a) Em qual contexto foi aprovada a Declaração dos Direitos?
Resposta: A Declaração dos Direitos foi aprovada no contexto da Revolução Gloriosa.
- b) Explique a relação entre a Declaração dos Direitos e o fim do Absolutismo na Inglaterra.
Resposta: A Declaração dos Direitos instituiu a monarquia constitucional parlamentarista, limitando o poder dos reis e colocando fim ao Absolutismo na Inglaterra.
- c) O que a ratificação da monarquia constitucional representou para a economia inglesa?
Resposta: A ratificação da monarquia constitucional representou a implantação do liberalismo econômico na Inglaterra, permitindo que o país fosse pioneiro da Revolução Industrial no século seguinte.

SERGIO L. FILHIZARQUINO DA EDITORA

BNCC

• A atividade **2** trabalha aspectos da habilidade **EF08HI02** ao oportunizar aos alunos reflexões sobre as Revoluções Inglesas e as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII.

• Na atividade **1**, comente que as Revoluções Francesa e Inglesa defendiam em grande parte os interesses da burguesia. Embora tivessem suas diferenças, em ambos os processos históricos os revolucionários buscavam limitar o poder real e garantir maior liberdade econômica, tomando como base as ideias do Iluminismo.

• Na atividade **2**, incentive o desenvolvimento da **leitura inferencial**. Para isso, realize questionamentos, como: "O que é a *Bill of Rights*?"; "Qual grupo social esse documento favorecia?"; "Quais mudanças foram provocadas por esse documento?"; "O que é uma monarquia constitucional?". **Avalie** as respostas dos alunos e verifique se há a necessidade de retomar os conteúdos.

• A abordagem da situação política da França favorece o desenvolvimento da **competência específica de História 1** e os aspectos da habilidade **EF08HI04**, pois demonstra as mudanças que culminaram no fim do Antigo Regime francês e no surgimento da ideia de nação como fonte de soberania. Simbolicamente, a queda da Bastilha significou o fim da sociedade de privilégios, porém foi por meio da abertura dos Estados Gerais e da convocação da Assembleia Geral que ocorreu uma das mudanças mais importantes: a criação de uma nova Constituição, em 1791.

• Os eventos ligados à convocação dos Estados Gerais, combinados com o contexto socioeconômico que era vivido pela França na segunda metade do século XVIII, tiveram grande influência no início do movimento revolucionário. Leia o texto a seguir.

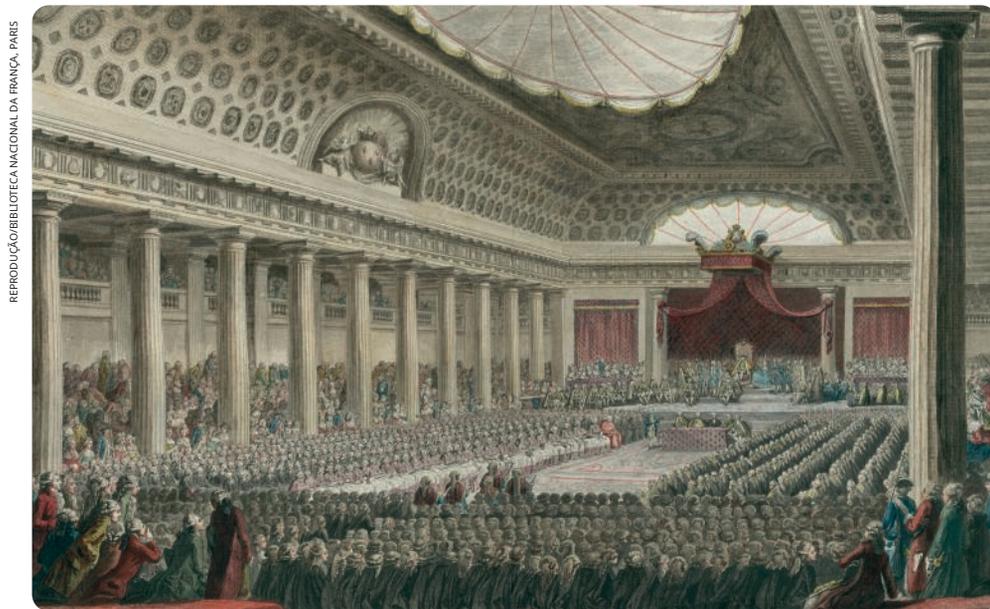
[...] O Terceiro Estado tinha lutado acirradamente, e com sucesso, para obter uma representação tão grande quanto a da nobreza e a do clero juntas, uma ambição moderada para um grupo que oficialmente representava 95% do povo. E agora lutava com igual determinação pelo direito de explorar sua maioria potencial de votos, transformando os Estados Gerais numa assembleia de deputados que votariam individualmente, ao contrário do corpo feudal tradicional que deliberava e votava por “ordens” ou “estados”, uma situação em que a nobreza e o clero poderiam sempre derrotar o Terceiro Estado. Foi aí que se deu a primeira vitória revolucionária. [...]

O Terceiro Estado obteve sucesso, contra a resistência unificada do rei e das ordens privilegiadas, porque representava não apenas as opiniões de



O início da Revolução Francesa

No final da década de 1780, a França atravessava uma grave crise financeira. Os anos de péssimas colheitas agrícolas provocaram a escassez de alimentos, o que atingiu principalmente os camponeses e a população urbana pobre. Sofrendo forte pressão, o rei autorizou a convocação dos Estados Gerais, uma assembleia parlamentar que reunia os representantes dos três estados da França.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Abertura da Assembleia dos Estados Gerais, em 5 de maio de 1789, no Grands Salles des Menus-Plaisirs, em Versalhes, de Isidore-Stanislas Helman e Charles Monnet. Gravura, século XVIII.

Durante as primeiras reuniões dos Estados Gerais, a principal reivindicação dos representantes do terceiro estado era a mudança na forma de votação. Até então, cada um dos grupos tinha direito a um voto. Como o primeiro e o segundo estados geralmente votavam em conjunto, dificilmente o terceiro estado ganhava alguma votação. Os membros do terceiro estado queriam que os votos fossem distribuídos individualmente entre os deputados, pois dessa forma a votação seria mais justa, e o terceiro estado teria chances de ganhar algumas votações, exercendo maior influência política.

O impasse na questão do voto por indivíduo ou por estado durou mais de um mês, até que, em 17 de junho de 1789, o terceiro estado, com a adesão de membros liberais da nobreza e do clero, declarou-se em **Assembleia Nacional**, com o objetivo de elaborar uma Constituição para a França.

90

uma minoria militante e instruída, mas também as de forças bem mais poderosas: os trabalhadores pobres das cidades, especialmente de Paris, e em suma, também, o campesinato revolucionário. [...]

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções**: Europa 1789–1848. Tradução: Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 92-93.

A tomada da Bastilha

A Coroa, o alto clero e os setores resistentes da nobreza tramavam para dissolver a Assembleia à força, concentrando tropas ao redor de Paris. Porém, as ações populares de 14 de julho de 1789 mostraram que a Assembleia contava com o apoio de grande parte da população parisiense. Nesse dia, a multidão saqueou um depósito de armas do governo, conseguindo mais de 30 mil fuzis e dezenas de canhões, e, em seguida, tomou a prisão-fortaleza da Bastilha, deixando o rei e seus partidários alarmados.

Nessa época, a Bastilha era usada para prender as pessoas que se opunham ao rei da França. Por isso a tomada dessa prisão-fortaleza simbolizou a decadência do poder absoluto do rei.

Sob forte pressão popular, Luís XVI autorizou o andamento dos trabalhos da Assembleia. Nessa ocasião, vários nobres saíram da França para buscar apoio nas Cortes absolutistas de outros Estados europeus, principalmente da Áustria e da Prússia, para tentar reprimir o movimento revolucionário.



REPRODUÇÃO/MUSEU CARNAVALET, PARIS, FRANÇA

Tomada da Bastilha, de Claude Cholat. Guache sobre cartão, 51 cm x 63,7 cm, 1789.

- Converse com os alunos sobre a imagem da tomada da Bastilha. Comente que é possível perceber que esse prédio está situado ao fundo da imagem. Ela foi representada como uma fortaleza, com muros resistentes e altos. O povo está representado em fúria, atacando os portões do prédio e bombardeando a construção. As armas representadas na imagem são de diversos tipos, como mosquetes e canhões.

• Converse com os alunos sobre a participação das mulheres durante a Revolução Francesa, que foi marcada tanto pela presença feminina nos confrontos armados como pela formação de clubes políticos, que divulgavam manifestos em prol da emancipação feminina. Foram escritos textos abordando os problemas do cotidiano das mulheres na época, como o trabalho excessivo e marginalizado, os maus-tratos, o tratamento jurídico desigual e a impossibilidade de participação na política do Estado. Olympe de Gouges dizia, por exemplo, que se à mulher delegava-se o direito de subir no cadafalso, também poderia ela subir em uma tribuna para discursar e declarar suas ideias em público. A ampla participação das mulheres francesas no processo revolucionário prosseguiu até 1795. Nesse ano, elas se organizaram em uma insurreição contra a fome pela qual passava a população, gritando as palavras de ordem “Pão e Constituição”. Após a manifestação, elas foram proibidas de se reunir em público. Mas o legado por elas deixado foi retomado pelo movimento feminista que despontou na segunda metade do século XIX, principalmente nos Estados Unidos.

As reformas da Assembleia Nacional

Enquanto elaboravam a Constituição, os membros da Assembleia Nacional realizaram uma série de reformas. Eles aboliram os privilégios feudais, padronizaram o sistema de arrecadação de impostos e acabaram com as penas consideradas cruéis. Os bens do clero e dos nobres que saíram da França foram confiscados e utilizados para saldar as dívidas da França. No entanto, a obra mais influente da Assembleia foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, adotada em 26 de agosto de 1789.

Essa Declaração foi a base da primeira Constituição francesa (1791). Ela defendia os direitos individuais e a igualdade dos cidadãos perante a lei. Além disso, limitava os poderes do rei e assegurava às pessoas o direito à propriedade.



Sujeito em foco

Olympe de Gouges

Marie Gouze nasceu em 1748 na cidade de Montauban, na França. Em 1770, ela se mudou para Paris, trocou seu nome para Olympe de Gouges e passou a escrever textos e peças de teatro que defendiam ideais de liberdade e igualdade de direitos.

Em 1791, ela publicou a **Declaração dos Direitos da Mulher e do Cidadã**. Nesse texto, a escritora fez uma **paráfrase** dos dezessete artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Acusada de ter se oposto aos líderes revolucionários e de ter pretendido se igualar aos homens, Olympe de Gouges foi condenada à morte pelo Tribunal Revolucionário e executada em 1793.



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

Olympe de Gouges, de Alexandre Kucharski. Pastel sobre tela, século XVIII.

Paráfrase: livre interpretação de um texto, dando a ele um novo enfoque.

92

• Para complementar o debate, leia para os alunos os primeiros artigos da Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã.

[...]

Art. I - A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum.

Art. II - O objeto de toda associação política é a conservação dos direitos imprescritíveis da mulher

e do homem: Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão.

[...]

Art. IV - A liberdade e a justiça consistem em restituir tudo aquilo que pertence a outros, assim, o único limite ao exercício dos direitos naturais da mulher, isto é, a perpétua tirania do homem, deve ser reformado pelas leis da natureza e da razão.



A Convenção Nacional

A Revolução Francesa não era vista com bons olhos pelos governantes dos demais Estados absolutistas da Europa. Assim, no início de 1792, o imperador Leopoldo, da Áustria, e o rei Frederico Guilherme, da Prússia, mobilizaram seus exércitos e ameaçaram uma intervenção na França. Os membros da Assembleia decretaram estado de emergência nacional e convocaram a população para a luta. Para os franceses, era muito importante vencer os exércitos estrangeiros, pois a vitória do inimigo significaria o fim da revolução e a volta do Absolutismo. Todos os homens aptos a lutar foram convocados, e, após sangrentas batalhas, os franceses expulsaram seus inimigos da França.

A população de Paris percebeu que o rei Luís XVI havia apoiado as forças contrarrevolucionárias e, por isso, acreditava que ele era um traidor, esperando a derrota dos revolucionários para restabelecer seu poder absoluto. Então, a Assembleia decidiu abolir a Monarquia e transferiu os poderes políticos do rei para um conselho executivo. Foi instituída a Convenção Nacional, um novo órgão representativo que tinha como principais objetivos organizar a defesa militar francesa, elaborar uma Constituição republicana e aprovar o direito de voto a todos os homens maiores de 21 anos, independentemente da renda. Em setembro de 1792, a Convenção proclamou a **República** na França.



REPRODUÇÃO/MUSEU GARNINALET, PARIS, FRANÇA

O plantio da árvore da liberdade, dos irmãos Lesueur. Guache sobre papel, século XVIII.

- Aproveite para explorar a imagem desta página com os alunos e identifique alguns dos símbolos da Revolução Francesa. A árvore representa o espírito de liberdade da República francesa. O barrete frígio vermelho era utilizado pela população mais pobre e, até os dias atuais, está presente em símbolos republicanos daquele país. As cores da bandeira francesa estão representadas em diversos adornos e simbolizam o Poder Legislativo (azul), o Poder Executivo (branca) e o povo (vermelha). Comente também que entre a população há pessoas de diversas idades. Além disso, pode-se observar alguns músicos.

- Proponha a produção de uma linha do tempo da Revolução Francesa, compondo em um papel *kraft* os períodos e suas características principais para expor ao longo das semanas em que forem trabalhar o capítulo. A cada acontecimento, peça aos alunos que observem a linha. Ao propor esta atividade, você utilizará a metodologia ativa **time line** (linha do tempo). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

Art. V - As leis da natureza e da razão proíbem todas as ações nocivas à sociedade: tudo aquilo que não é proibido pelas leis sábias e divinas não pode ser impedido e ninguém pode ser constrangido a fazer aquilo que elas não ordenam.

Art. VI - A lei deve ser a expressão da vontade geral: todas as cidadãs e cidadãos devem concorrer pessoalmente ou com seus representantes para sua formação; ela deve ser igual para todos. Todas as cidadãs e cidadãos, sendo iguais aos olhos da lei, de-

vem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, segundo as suas capacidades e sem outra distinção a não ser suas virtudes e seus talentos.

[...]

GOUGES, Olympe de. Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/DeclaraDirMulherCidada1791RecDidaPESSOALJNETO.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

- Comente com os alunos sobre os diferentes grupos que participaram do processo revolucionário e da disputa de poder. Se necessário, faça um quadro comparativo na lousa, com os nomes dos grupos políticos na Convenção Nacional e, conforme os alunos falarem suas ideias, relacione aos nomes respectivos. Levante hipóteses sobre as posições e interesses de cada grupo, que nem sempre eram convergentes. Os *sans-culottes* se uniram aos jacobinos e tiraram os girondinos do poder por acreditar que as propostas dos jacobinos estavam de acordo com seus interesses, ou seja, atendiam às necessidades dos mais pobres.

- A pintura dos irmãos Lesueur é uma representação de um *sans-culotte*. Explique que o uso de roupas e acessórios nas cores da Revolução se tornou símbolo dos revolucionários. Era comum nas ruas e ilustrações do período o uso de cores que simbolizavam os ideais revolucionários (branca, azul e vermelha) bem como do barrete frígio.

- Leia o texto a seguir, que trata da implementação do ensino público e gratuito, medida almejada pelos jacobinos.

[...]

A adoção do princípio da obrigatoriedade da instrução, que pressupõe consequentemente a sua gratuidade, tem uma longa história na França. No projeto jacobino de educação nacional, ainda que tenha sido bastante criticado por atentar contra o direito natural das famílias sobre a educação dos filhos, a obrigatoriedade do ensino é mantida, e o projeto se transforma em lei pelo decreto do 29 *Frimaire an II* (19 de dezembro de 1793), conhecido como Lei *Bouquier*. Essa lei exige a permanência da criança na instituição de ensino durante ao menos três anos consecutivos, sob pena

A prisão e a execução do rei

Luís XVI foi acusado de apoiar os monarcas absolutistas europeus contra a revolução. Em 20 de junho de 1791, o rei tentou sair da França para encontrar seus aliados e iniciar a luta contrarrevolucionária. Porém, ele foi capturado e deposto. Luís XVI foi submetido a um tribunal que o condenou à morte. O rei foi executado em 21 de janeiro de 1793.

Os grupos políticos na Convenção Nacional

Desde o início, a Revolução Francesa contou com a participação de diversos grupos políticos. Na Convenção, destacaram-se três grupos principais. Veja a seguir.

- **Girondinos:** alta burguesia manufatureira, comercial, empresarial e bancária. Os girondinos defendiam a propriedade privada, a autonomia das províncias e a limitação das conquistas sociais, pois temiam que seus bens fossem confiscados pelos revolucionários.
- **Jacobinos:** trabalhadores urbanos, incluindo os assalariados, os desempregados e a pequena burguesia (artesãos, profissionais liberais e pequenos comerciantes), também conhecidos como **sans-culottes**. Eles propunham reformas em benefício da população pobre.
- **Planície** ou **Pântano:** deputados que variavam sua posição política, apoiando ora os jacobinos, ora os girondinos, mudando seus posicionamentos conforme seus interesses políticos.

Pique: tipo de lança de madeira com ponta de metal.

Sans-culotte: pessoa que não vestia o *culotte*, um tipo de calça que era utilizada por membros da nobreza e da alta burguesia.

Um *sans-culotte* com seu *pique*, dos irmãos Lesueur. Guache sobre papel, século XVIII.



REPRODUÇÃO/MUSEU CARNAVALET, PARIS, FRANÇA

de a família ser denunciada ao tribunal de polícia correccional (art. 9). Essa lei será mais tarde descartada pelos termidorianos. [...]

RANGEL, Alan Wruck Garcia. A concepção de educação na primeira metade do século XIX através do Código Napoleão.

Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2019, p. 15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/SQZSYMZtvN73bvBZDqZLN9J/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 jun. 2022.

A Convenção girondina

Inicialmente, a Convenção foi dominada pelos girondinos. Esse domínio durou de setembro de 1792 a junho de 1793. Um dos objetivos dos girondinos era evitar que os jacobinos proclamassem o fim do direito à propriedade. O governo da Convenção teve dificuldades para administrar o país por conta das agitações internas e dos conflitos externos, decorrentes da formação de uma nova coligação contrarrevolucionária. Além disso, uma situação de crise financeira e inflação atingiu o país.

Nesse contexto, os jacobinos, cada vez mais descontentes com o governo dos girondinos, tomaram o poder na Convenção.

O governo radical

A partir de julho de 1793, os jacobinos estruturaram seu governo em torno do **Comitê de Salvação Pública**. Esse órgão seria responsável pela implantação de algumas reformas, entre elas:

- substituição das autoridades provinciais monarquistas por agentes nacionais fiéis às ordens do Comitê;
- educação pública gratuita;
- abolição da escravidão nas colônias francesas;
- criação de manufaturas públicas, principalmente bélicas e têxteis;
- estabelecimento da Lei do Preço Máximo, que tabelava o preço do pão e dos cereais.

Reunião do Comitê de Salvação Pública em 1793. Gravura, século XIX.



PRISMA/ALBUM/FOTOMENACOLEÇÃO PARTICULAR

95

• Problematize as relações de poder entre girondinos e jacobinos. É possível perceber a alternância de governo entre esses dois grupos. Havia uma tensão grande entre eles, visto que os dois tinham membros da burguesia. Entretanto, os girondinos seguiam uma relação mais “conservadora”, optando por manter uma monarquia constitucional, já os jacobinos eram reconhecidos como “radicais”, pois estavam mais voltados aos interesses do povo e queriam romper definitivamente com o Antigo Regime.

• O texto a seguir contribui para a ampliação da discussão sobre o governo jacobino.

[...] Batendo em retirada e derrotada taticamente, a Gironda foi finalmente levada a ataques mal calculados contra a esquerda, que logo se transformariam em uma revolta Provinciana contra Paris. Um rápido golpe dos *sans-culottes* derrubou-a em 2 de junho de 1793. Tinha chegado a República Jacobina. [...] Seu empreendimento foi sobre-humano. Em junho de 1793, 60 dos 80 departamentos franceses estavam em revolta contra Paris; os exércitos dos príncipes alemães estavam invadindo a França pelo norte e pelo leste; os britânicos atacavam pelo sul e pelo oeste: o país achava-se desamparado e falido. Quatorze meses mais tarde, toda a França estava sob firme controle, os invasores tinham sido expulsos, os exércitos franceses por sua vez ocupavam a Bélgica e estavam perto de começar um período de vinte anos de quase ininterrupto e fácil triunfo militar. Ainda

assim, por volta de março de 1794, um exército três vezes maior que o anterior era mantido pela metade do custo de março de 1793, e o valor da moeda francesa (ou melhor, do papel-moeda – *assignats* – que a

tinha substituído) era mantido razoavelmente estável em contraste marcante com o passado e futuro. [...]

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções**: Europa 1789-1848. Tradução: Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 102-103.

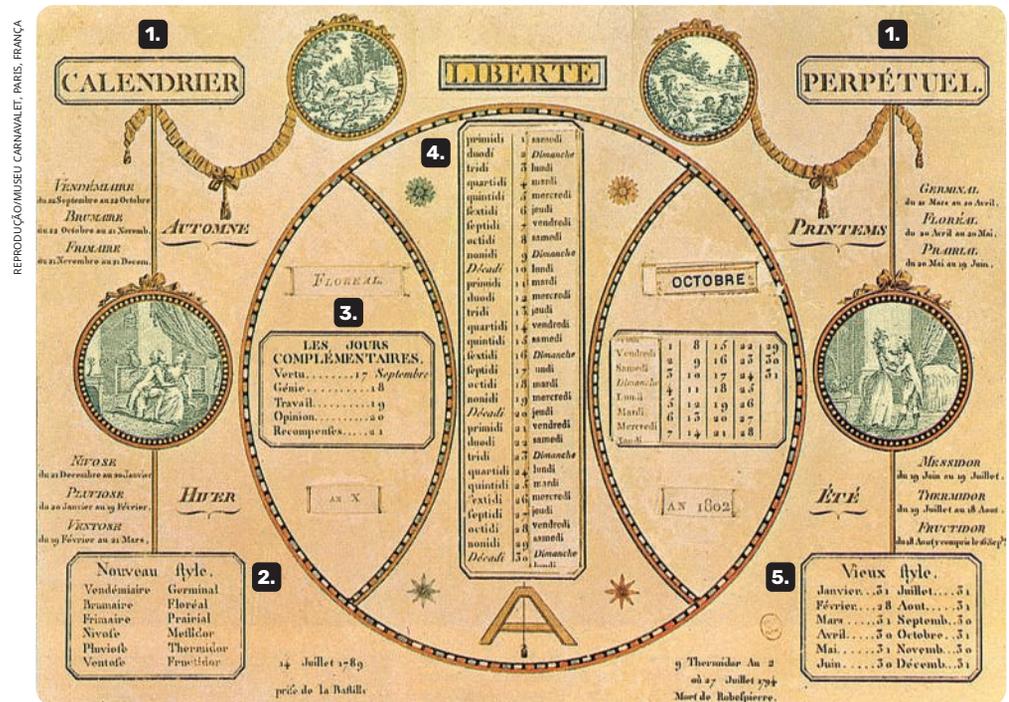
• Ao abordar esta página, problematize o calendário discutindo as intencionalidades dos revolucionários ao criar um sistema para marcar o tempo, com referências bem diferentes das do calendário gregoriano. Trabalhe com os alunos a ideia do tempo como construção social, que envolve relações de poder e de identidade. Essa reflexão favorece a abordagem da **competência específica de História 6**.

• Consulte a referência indicada para aprofundar o tema trabalhado nesta página.

> HOBBSAWM, Eric J.; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. Tradução: Celina Cardim Cavalcante. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

O Calendário Perpétuo

Após a proclamação da República, em 1792, a maneira de contar o tempo sofreu mudanças na França. Os revolucionários implantaram um novo calendário, chamado **Calendário Perpétuo**, que vigorou de setembro de 1792 a janeiro de 1806, quando Napoleão restabeleceu o calendário gregoriano. Observe a seguir.



Calendário Perpétuo. Gravura, 1801.

1. A expressão **Calendário Perpétuo** indica a intenção dos revolucionários de tornar esse sistema permanente.
2. O ano revolucionário era dividido em 12 **meses**, com 30 dias cada. Os nomes dos meses se relacionavam às condições climáticas ou agrícolas do período. Exemplos: **Brumário**: mês das **brumas**; **Ventoso**: mês do vento; **Termidor**: mês do calor solar e terrestre.
3. Havia 5 **dias complementares** por ano. Esses dias eram dedicados aos *sans-culottes* e chamavam-se Virtude, Gênio, Trabalho, Opinião e Recompensa.
4. O mês era composto de 3 **semanas** de 10 dias. O décimo dia de cada semana era o dia reservado ao descanso.
5. Para facilitar o uso do novo calendário, foi estabelecida uma correspondência entre o **calendário gregoriano** e o calendário revolucionário, que ainda informava os nomes "antigos" dos meses.

Bruma: neblina.



A radicalização revolucionária

Quando os jacobinos assumiram o poder, a crise financeira da França era imensa, e, além disso, regiões economicamente importantes do país se posicionavam contra o governo revolucionário.

Foi nesse contexto que **Robespierre**, conhecido como “o incorruptível”, assumiu a liderança do Comitê de Salvação Pública, em julho de 1793. Em agosto desse mesmo ano, Robespierre decretou a mobilização militar em massa, estimulando a população a pegar em armas mais uma vez.

A fase do Terror

No mês seguinte, Robespierre deu início ao regime que ficou conhecido como **Terror**. Ele criou os comitês revolucionários, responsáveis por prender as pessoas acusadas de serem “inimigas da República”. Foram presos suspeitos de serem monarquistas ou partidários dos girondinos.

Nesse período, até algumas pessoas que haviam ajudado Robespierre a chegar ao poder foram executadas. Julgamentos sumários foram realizados em toda a França, e milhares de pessoas foram executadas na guilhotina.

Réplica de uma guilhotina >
francesa do século XVIII.



IBU/MARY EVANS/IMAGEPLUS

- Aproveite a abordagem sobre o Período do Terror para explorar com os alunos a importância de perpetuarmos a **cultura de paz** na sociedade em que vivemos. Comente que, segundo fontes históricas, cerca de 35 mil pessoas foram mortas durante esse momento da história da França. As pessoas temiam a violência das ruas, já que seus posicionamentos políticos e críticos ao sistema passaram a ser motivo de perseguição, prisão e até de pena de morte. Essas perseguições causaram o afastamento de muitos indivíduos de Paris e mesmo da França.

- Sobre a guilhotina, comente que esse é um instrumento utilizado para decapitar, isto é, cortar a cabeça dos condenados, que foi aprimorado na época da Revolução Francesa. O objetivo desse aprimoramento era tornar a execução mais rápida e indolor, visto que os métodos de execução da época do Antigo Regime tinham como objetivo provocar dores imensas e uma morte lenta. Além disso, a decapitação era vista, naquela época, como uma forma nobre de morrer. A pena de morte e o uso da guilhotina vigoraram na França muitos anos após a revolução, sendo abolidos pelo governo francês somente em 1981.

- Assista ao filme que representa o Período do Terror e as tensões entre os membros do Partido Jacobino.

> DANTON – o processo da revolução, de Andrzej Wajda, 1982. (130 min).

• A atividade 1 oportuniza aos alunos analisar as fontes históricas sobre os grupos sociais franceses, Terceiro Estado, clero e nobreza. Auxilie-os em sua interpretação e análise. Para isso, incentive-os a identificar quais personagens representam cada um dos estamentos que compunham a sociedade francesa, analisando, por exemplo, as vestimentas dos personagens. Em seguida, peça-lhes que identifiquem o significado da posição corporal de cada um e como elas estão relacionadas à posição social de cada Estado, identificando, por fim, o discurso elaborado em cada uma das fontes e relacionando-as às críticas e demandas revolucionárias.

Respostas

1. a) O primeiro estado era formado pelo clero; o segundo estado era formado pela nobreza; e o terceiro estado era formado por burgueses, artesãos e trabalhadores rurais e urbanos, englobando a maior parte da população.

b) Na fonte A, o terceiro estado está representado carregando os membros do primeiro e do segundo estados nas costas. Já na fonte B, o segundo estado está se amparando no primeiro estado e carregando o terceiro estado nas costas.

c) A imagem que representa a sociedade do Antigo Regime na França é a fonte A. Espera-se que os alunos justifiquem com base nas condições que os membros dos três estados foram representados (o terceiro estado carregando nas costas os membros do primeiro e do segundo estados).

d) Espera-se que os alunos cite acontecimentos marcantes da Revolução Francesa, que representaram o fim do Antigo Regime e acarretaram uma mudança na organização social francesa, como a declaração da Assembleia Nacional (17 de junho de 1789) e a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (26 de agosto de 1789).

A Reação Termidoriana

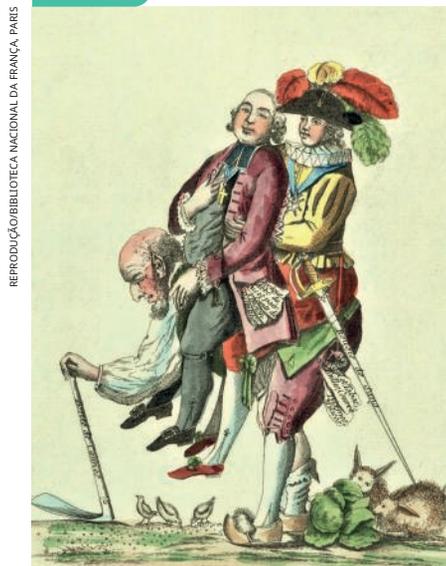
As ações radicais de Robespierre enfraqueceram politicamente os jacobinos. Aproveitando-se da situação, os girondinos retomaram o controle da Convenção e decretaram a prisão de Robespierre, executando-o na guilhotina em 1794. A retomada do poder pelos girondinos ficou conhecida como Reação Termidoriana, pois aconteceu no mês de Termidor do **Calendário Perpétuo**.

Atividades

Respostas nas orientações ao professor.

1. Analise as fontes históricas a seguir e responda às questões.

Fonte A



Representação dos três estados da França em maio de 1789. Gravura, século XVIII.

Fonte B



Representação dos três estados da França em agosto de 1789. Gravura, século XVIII.

- Que pessoas faziam parte do primeiro, do segundo e do terceiro estado?
- Descreva como foram representados os membros de cada um dos estados nas fontes A e B.
- Qual dessas duas fontes representa a sociedade na época do Antigo Regime na França? Justifique sua resposta.
- O que aconteceu entre os meses de maio e agosto na França para que fosse gerada uma mudança na organização social francesa?



O Diretório e o fim da Revolução Francesa

Em 1795, os girondinos elaboraram uma nova Constituição. De acordo com ela, o Poder Executivo foi transformado em um Diretório composto de cinco diretores e oito ministros.

A Constituição girondina tinha como lema “liberdade, igualdade e propriedade”, em vez de “liberdade, igualdade e fraternidade”, lema inicial da Revolução Francesa.

As campanhas de conquista e o Consulado

O governo do Diretório teve de enfrentar revoltas vindas de dois lados: dos jacobinos e dos monarquistas, que perceberam nesse momento uma nova chance de restituir o poder da nobreza. O exército francês, graças ao alistamento em massa promovido anteriormente, já havia vencido as guerras contra os exércitos estrangeiros e passou a combater as revoltas contra o novo governo. Assim, reprimiu essas revoltas e saiu fortalecido.

Com o fortalecimento do exército francês, os generais foram estimulados a partir em novas guerras de conquista. Eles ampliaram as fronteiras da França, conquistando territórios que fazem parte das atuais Holanda, Suíça e Itália.

O general de maior destaque nessas invasões foi Napoleão Bonaparte. Ele foi encarregado de comandar o recém-formado Exército do Oriente, que partiu para o Egito em 1798 com o objetivo de criar obstáculos aos negócios britânicos no Mediterrâneo.

Em razão do prestígio que tinha entre a alta burguesia e o exército, o general Napoleão Bonaparte participou de um golpe de Estado que instalou o regime do **Consulado**, em 9 de novembro de 1799 (18 Brumário no **Calendário Perpétuo**). Essa data marca o fim da Revolução Francesa.

REPRODUÇÃO/MUSEU HERMITAGE, SÃO PETERSBURGO, RÚSSIA



◀ **Napoleão no Egito**, de Jean-Léon Gérôme. Óleo sobre painel, 21 cm x 33 cm, 1863.

- Se julgar interessante, comente com os alunos sobre a Conspiração dos Iguais (1796), que aconteceu no período do Diretório. O jornalista da região da Picardia, François-Noël Babeuf, acompanhou a Revolução Francesa desde o princípio e percebeu os rumos conservadores que ela vinha tomando. Mesmo com as conquistas da Revolução, os indivíduos pobres continuavam oprimidos, porém, nesse momento, por uma classe diferente: a alta burguesia. Babeuf acreditava que a única maneira de alcançar a igualdade seria por meio de uma divisão igualitária das terras e por meio da abolição da propriedade privada. Seus ideais de igualdade foram, a princípio, difundidos no **Le Correspondant Picard** (1789), jornal de sua autoria, que lhe rendeu sua primeira condenação. Em 1794, fundou um novo periódico, **Le Tribun du Peuple**. Nesse veículo, propôs a criação de um fundo nacional que garantisse a subsistência dos pobres, a educação gratuita e a contratação de médicos pelo governo, para que a saúde também pudesse ser gratuita e para todos. Por defender ideais de distribuição de terras e riquezas similares aos do estadista romano Caio Graco, adotou o pseudônimo de Graco Babeuf. Sob essa assinatura, em 1795, criou e liderou a Conspiração dos Iguais, movimento que defendia o retorno da Constituição de 1791 e a instauração dos princípios de igualdade. O movimento, também chamado babovista, foi sufocado pelo governo do Diretório e seu líder foi preso e condenado à morte na guilhotina, em 1797.

• O Código Napoleônico foi um código legal que buscava instituir na França uma legislação unificada, visto que até aquele momento o país não contava com um código único, que tivesse validade em todo território nacional. Além de instituir o direito à propriedade e eliminar o privilégio dos nobres, o código instituiu o casamento civil e garantiu o direito ao divórcio. Contudo, mesmo que garantisse igualdade perante a lei a todos os cidadãos, isso não se aplicava a toda a população, já que as mulheres foram excluídas do direito à cidadania. Elas deveriam estar submetidas ao pai ou ao marido. Dessa forma, o código foi conservador no que se referia aos direitos das mulheres. Mesmo assim, essa pode ser considerada uma legislação que marcou a consolidação dos direitos da burguesia ao promover as liberdades individual e religiosa da iniciativa privada, além de consolidar o liberalismo econômico. Apesar de estar calcado nas ideias liberais, foi por meio da censura e uso da força militar que a consolidação do Código Civil e do governo de Napoleão foram alcançados.



O Império Napoleônico

Com a instalação do regime do Consulado, a França passou a ser dirigida por três membros, os cônsules, e presidida por Napoleão, o primeiro-cônsul. Em 1802, ele foi nomeado cônsul vitalício e, em 1804, por conta do poder que havia adquirido, autoproclamou-se imperador da França.

Napoleão centralizou a administração da França, promoveu a recuperação da economia, reorganizou a arrecadação de impostos e investiu na construção de obras públicas, o que aumentou a oferta de trabalho. Napoleão também criou o Banco da França e estabeleceu uma moeda nacional, o franco. Essas medidas beneficiaram os comerciantes e os industriais franceses.

Napoleão em seu trono imperial, de Jean Auguste Dominique Ingres. Óleo sobre tela, 259 cm x 162 cm, 1806.



REPRODUÇÃO/MUSEU DO EXÉRCITO, PARIS, FRANÇA

O Código Civil francês

O imperador instituiu em 1804 o Código Civil francês, também conhecido como **Código Napoleônico**, que consolidou os poderes da burguesia e garantiu o direito à propriedade privada.

O código assegurou os direitos individuais defendidos durante a revolução, como a liberdade de consciência e de trabalho, a legalização do divórcio e o estabelecimento da igualdade de direitos entre os filhos homens à herança paterna (antes, apenas os filhos mais velhos tinham esse direito).

Por outro lado, o código proibia a organização de sindicatos e de greves ou de manifestações políticas contra o governo. Além disso, mantinha a mulher em condições de inferioridade perante o marido nos contratos de casamento e de divórcio.

100

As Guerras Napoleônicas e o Bloqueio Continental

Entre 1803 e 1815, Napoleão Bonaparte envolveu o exército francês em vários conflitos bélicos, que tinham como objetivo expandir o domínio da França sobre os demais Estados europeus. Por meio da conquista militar ou do estabelecimento de alianças, Napoleão conseguiu impor seu domínio em quase toda a Europa.

A Inglaterra, porém, seguia resistindo ao avanço militar francês. Napoleão, então, como tentativa de enfraquecer o comércio britânico e desestabilizar sua economia, decretou em 1806 o **Bloqueio Continental**, uma medida que proibia qualquer tipo de comércio entre os Estados europeus e a Inglaterra, sob ameaça de represálias militares aos países que não seguissem o que determinava o imperador francês.

Os resultados dessa política, no entanto, não foram os esperados por Napoleão. Os britânicos souberam compensar suas perdas no comércio continental abrindo lucrativos mercados para seus produtos, principalmente nas Américas espanhola e portuguesa.

Império Napoleônico e Bloqueio Continental (século XIX)



Fonte: FLEMING, Fergus (ed.). **A força da iniciativa: 1800-1850.** Tradução: Pedro Maia Soares. Rio de Janeiro: Abril Livros, 1995. p. 10-11. (História em revista).

BNCC

- Ao propor a reflexão acerca das conquistas napoleônicas baseada na análise de um mapa, esta página favorece o uso da linguagem cartográfica para a compreensão das transformações na geopolítica europeia no século XIX, contemplando o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 7.**

Integrando saberes

- O conteúdo sobre o Bloqueio Continental pode ser abordado de modo articulado com o componente curricular **Geografia** ao tratar das relações econômicas e diplomáticas internacionais. Se julgar interessante, convide o professor desse componente curricular para uma abordagem conjunta. Comente com os alunos que o objetivo do Bloqueio Continental (1806), imposto por Napoleão Bonaparte contra a Inglaterra, era diminuir o poder econômico da rival, assim como sua influência na Europa. Em um primeiro momento, pergunte aos alunos se acreditam que ainda há esse tipo de ação entre os países e por qual motivo esse tipo de estratégia é utilizado por determinados governos. Em seguida, apresente o conceito de **embargo econômico**, explicando-lhes que se trata de uma suspensão das atividades de comércio ou das relações de crédito entre os países. Essas ações têm como objetivo exercer pressões internacionais, de caráter político ou econômico, para alcançar determinados interesses. Para explorar esse conceito, peça aos alunos que pesquisem exemplos de embargos econômicos na atualidade, buscando informações acerca de quando ocorreu o embargo, como é a relação entre os países, quais são os objetivos do país que deu início à ação e as consequências para o país embargado.

Filme

Para conhecer de forma mais detalhada o governo de Napoleão Bonaparte, assista com os alunos, se julgar conveniente, ao filme **Napoleão**, dirigido por Yves Simoneau (2002). Esta atividade tem como objetivo levá-los a perceber que as produções cinematográficas com temas históricos devem ser analisadas levando em consideração seu contexto de produção e não devem ser entendidas como retrato fiel do passado.

Napoleão é uma adaptação do romance do escritor e historiador francês Max Gallo, lançado na década de 1980. O filme é uma versão condensada de uma minissérie produzida para a televisão francesa. Ambientada nas próprias regiões onde viveu e pelas quais o imperador passou, a película ganhou várias premiações, tanto pela qualidade técnica como pelo desempenho dos atores.

O filme mostra a ascensão, o domínio e a queda de Napoleão Bonaparte, aborda os eventos históricos relacionados à sua trajetória militar, suas principais conquistas e sua carreira política, a autocoroação como imperador da França e as intrigas palacianas em que esse estadista e líder militar francês esteve envolvido, além de outros importantes momentos da vida pessoal do imperador.

O fim do Império Napoleônico

Para exercer maior controle sobre os países dominados, Napoleão impôs vários de seus parentes como governantes, entre eles seu irmão José Bonaparte, na Espanha. Essas imposições, no entanto, aumentaram a insatisfação dos governantes desses países, que se aliaram para combater os avanços franceses.

Mesmo vencendo algumas batalhas, Napoleão sofreu derrotas, como na Campanha da Rússia, em 1813. Sem recursos para lutar em tantas frentes de combate, a França acabou sendo invadida em 1814. Napoleão foi obrigado a renunciar e foi **exilado** na Ilha de Elba, no Mediterrâneo. Luís XVIII, irmão do rei guilhotinado pelos revolucionários, assumiu então o trono francês.

Em 1815, Napoleão conseguiu reassumir o poder, iniciando o **Governo dos Cem Dias**. Porém, as forças aliadas uniram-se novamente e o derrotaram na batalha de Waterloo, na Bélgica. Napoleão foi exilado na Ilha de Santa Helena, no Atlântico Sul, onde morreu em 1821.

Exilado: alguém que é expulso de sua terra natal e passa a viver em outro lugar.

Ao mesmo tempo...

em Portugal

Na época em que Napoleão decretou o Bloqueio Continental, Portugal era um importante aliado da Inglaterra, com quem mantinha alianças militares e comerciais. Por esse motivo, o governo português adiou ao máximo sua adesão ao bloqueio, até que Napoleão declarou guerra aos países aliados à Inglaterra.

Para evitar que Napoleão ocupasse o trono de Portugal, a Corte portuguesa se deslocou, em 1808, para o Rio de Janeiro. Com a transferência da Corte, o Brasil tornou-se sede do governo português.



← Embarque do príncipe regente D. João VI para o Brasil, de Giuseppe Gianni. Aguada de nanquim, 45,1 cm x 65,6 cm, 1830.

Representações artísticas de Napoleão

Napoleão Bonaparte foi um dos homens mais poderosos de seu tempo e fez questão de deixar registrado esse fato em diversas representações de si em pinturas, esculturas e monumentos, que serviam também para propagar uma imagem gloriosa de seu governo.

Napoleão costumava encomendar obras de arte que valorizassem sua imagem como herói nacional. Desse modo, a produção iconográfica em torno desse personagem revela aspectos de sua ascensão ao poder.

Atividades

Resposta nas orientações ao professor.

1. Analise a imagem a seguir e escreva um texto sobre suas características e as possíveis intenções do pintor ao produzi-la.



◀ Napoleão Bonaparte, primeiro-cônsul, cruzando os Alpes no Passo de São Bernardo, 20 de maio de 1800, de Jacques-Louis David. Óleo sobre tela, 246 cm x 241 cm, 1802-1803.

- Contextualize aos alunos o momento histórico representado na pintura desta página. Explique que, após perder a batalha no Egito, Napoleão dirigiu-se à Itália, onde iniciou consecutivas vitórias que lhe garantiram importantes conquistas militares e, consequentemente, prestígio em seu país. Assim, as vitórias na Península Itálica se configuraram como importante passo rumo à sua ascensão ao poder.

- Antes de realizar a atividade 1, para auxiliar os alunos a analisar aspectos das representações artísticas de Napoleão Bonaparte, questione-os sobre a pintura apresentada na página 100. Veja, a seguir, alguns exemplos de questões que podem ser formuladas.

- > Quem é o artista e quando a obra foi produzida?

- > Como Napoleão foi representado?

- > Que aspectos evidenciam seu poder como imperador?

- > Que impressão essa pintura causa em você em relação a Napoleão?

- É importante que os alunos percebam que o artista representou Napoleão como um ser quase divino, coberto por um manto de veludo e tendo a cabeça cingida por uma coroa de louros. O cetro, símbolo do poder imperial, está em sua mão direita. Verifique se eles conseguiram fazer essa análise e se compreenderam a representação de modo crítico, preparando-os para a atividade desta página.

103

Resposta

1. A tela pintada por Jacques-Louis David representa Napoleão antes de se tornar imperador, como um militar, de modo imponente e heroico. O cavalo aparece sendo empinado, enquanto o governante demonstra controle da situação e total domínio sobre

o animal. O olhar de Napoleão e a posição de suas mãos completam a cena, que transmitem a ideia de liderança e postura destemida, afrontando seus inimigos. Essa pintura foi produzida com o intuito de construir uma imagem heroica de Napoleão e consolidar sua representação como líder político.

• Esta seção aborda o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, pois favorece uma discussão acerca da historicidade do conceito de direitos humanos. Essa abordagem também auxilia no desenvolvimento da habilidade **EF08HI04** ao estabelecer reflexões sobre os desdobramentos do movimento revolucionário francês.

- Auxilie os alunos na análise da gravura e na identificação dos símbolos revolucionários. Explique que a mulher representada é conhecida pelo nome de Marianne, uma alegoria nacionalista criada na Revolução Francesa para representar a República. Chame a atenção para a roupa da personagem, que apresenta as cores revolucionárias, e o barrete frígio que ela veste na cabeça, representando a liberdade. O barrete frígio é uma touca originariamente utilizada pelos moradores da Frígia. Ele foi adotado, na cor vermelha, pelos republicanos franceses que lutaram pela tomada da Bastilha em 1789, tornando-se um forte símbolo do regime republicano. Em suas mãos há outro símbolo da revolução, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Além disso, o modelo do seu vestido, o penteado e o uso de sandálias são referências à República romana, valorizada pelos revolucionários.
- Leia o texto a seguir, sobre a questão dos direitos e igualdade.

[...]

Quando falamos de uma sociedade justa e igualitária, devemos nos indagar de onde ela vem. Uma sociedade justa, para os intelectuais do século XVIII, é aquela em que as leis e o direito sejam *naturais*, ou seja, nasçam com o próprio homem. É, portanto, nesse século que irá ser consolidada uma nova teoria do direito, o direito *natural*, em oposição

ao chamado direito positivo ou histórico. Neste, a lei e as normas legais são de uma parte, imposição do Estado e a sociedade é concebida, como resultado de um contrato em que se objetiva a preservação da comunidade. [...]

Se a igualdade torna-se uma possibilidade real como consequência da nova sociedade, que se estrutura rapidamente, nada impede que um passo mais largo ainda seja dado, ou seja, é necessário concretizar e tornar pública essa possibilidade pela declaração de que “os homens nascem iguais”. É uma de-

claração de caráter universal, valendo para todos os homens, seja quem forem, venham de onde vierem. Não existe exceção. Uma comunidade é, portanto, formada pelo Eu e pelos Outros, e o que se deseja é que vivam em paz e harmonia, a fim de que os tormentos, a miséria e a crueldade dos conflitos e da guerra desapareçam pelos laços de fraternidade que deve unir e sustentar pacificamente os homens.

ODÁLIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 161-162.

Hora do tema

Os impactos da Revolução Francesa

A Revolução Francesa causou uma série de desdobramentos na Europa e no mundo. Esses desdobramentos ocasionaram várias transformações políticas, sociais e culturais que se mantiveram até a atualidade, principalmente no mundo ocidental.

Igualdade jurídica

A Revolução Francesa possibilitou uma série de mudanças políticas visando a instituir a igualdade jurídica entre os cidadãos franceses.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) estabeleceu que todos os homens eram iguais perante a lei. Além disso, o direito à propriedade privada, à palavra, à segurança e à liberdade individual foram alguns dos direitos proclamados nesse documento. A Declaração influenciou também movimentos nacionalistas na Europa e movimentos de independência de algumas colônias na América.

Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento, inspirado na Declaração promulgada durante a Revolução Francesa, teve a intenção de universalizar os direitos humanos e promover valores como liberdade, igualdade e fraternidade entre as pessoas de todo o mundo.



Igualdade, de Martial Deny. Gravura, 1793.

REPRODUÇÃO/MUSEU CARNVALET - PARIS, FRANÇA

Cidadania

Leia o texto a seguir.

A Revolução Francesa foi um período decisivo na formação do Ocidente moderno. Ela implementou o pensamento dos filósofos, destruiu a sociedade hierárquica e corporativa do Antigo Regime, promoveu os interesses da burguesia e acelerou o crescimento do Estado moderno.

Assim, a Revolução Francesa enfraqueceu a aristocracia. Eliminados seus direitos e privilégios feudais, os nobres tornaram-se simplesmente cidadãos comuns. [...]

[...] Transformou o Estado dinástico do Antigo Regime no Estado moderno: nacional, liberal, secular e racional. Quando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão afirmou que “a fonte de toda soberania reside essencialmente em uma nação”, o conceito de Estado assumiu um significado novo. O Estado já não era apenas um território ou federação de províncias; não era apenas a posse privada de reis que se diriam delegados de Deus na Terra. De acordo com a nova concepção, o Estado pertencia ao povo como um todo, e o indivíduo, antes súdito, era agora cidadão com direitos e deveres, governado por leis que não estabeleciam distinções baseadas na ascendência.

[...]

PERRY, Marvin. **Civilização ocidental:** uma história concisa. 3. ed. Tradução: Waltensir Dutra e Silvana Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 348.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de Jean-Jacques-François Le Barbier. Óleo sobre painel, 71 cm x 56 cm, cerca de 1789.



REPRODUÇÃO/USEU GRIGNAVALLET, PARIS, FRANÇA

- Incentive os alunos a interpretar a simbologia da imagem desta página. Comente que o modo como o texto está disposto é uma referência aos Dez Mandamentos. Mostre o barrete frígio, símbolo da revolução, e duas figuras dispostas nas laterais. A personagem que figura no lado esquerdo representa o povo francês, que porta as cores dos ideais revolucionários. Ela segura uma corrente, pois quebrou as “amarras” da tirania do Antigo Regime, e utiliza uma coroa, que representa a soberania popular. A personagem da direita representa a providência, que com um cetro dissipa as nuvens do obscurantismo e deixa brilhar as luzes da razão, retratada pelo símbolo maçônico.

- Indique aos alunos o *site* com a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pela Unesco, em 1948. Destaque as heranças do documento francês, de 1791. Acesse o *link* a seguir para ler o documento na íntegra.

> **DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Unesco.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 16 jun. 2022.

• A questão apresentada nesta seção contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 6**, permitindo problematizar com os alunos as relações entre passado e presente e, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas levá-los a identificar as influências da Revolução Francesa na atualidade, no que se refere, por exemplo, às noções de igualdade jurídica e de cidadania, o que contribui para promover os direitos humanos e o protagonismo voltado para o bem comum.

• Para ampliar a proposta da atividade **1**, sugira aos alunos que elaborem uma exposição com as influências da Revolução Francesa no Brasil atual. Para isso, é possível utilizar 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**.

Ensino público e gratuito

Outra mudança proposta pelos revolucionários franceses foi a obrigatoriedade do ensino público e gratuito. Eles acreditavam que a garantia do acesso à educação à maior parte da população contribuiria para a formação de bons cidadãos, segundo aquela sociedade. Desse modo, os revolucionários elaboraram leis que passaram a ser aplicadas após a revolução.



Escola pública na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 2022.

Depois da criação do ensino público e gratuito na França, muitos países também adotaram essa medida. Atualmente, por exemplo, o ensino público gratuito é um direito garantido na Constituição Federal do Brasil.

Assistência social

Antes da Revolução Francesa, as camadas populares não tinham direito a uma série de cuidados assistenciais. Contudo, com o fim da monarquia absolutista, o regime revolucionário passou a dar mais atenção às necessidades da população pobre por meio de políticas assistencialistas.

O regime revolucionário começou a oferecer alguns benefícios às camadas populares, como a assistência médica gratuita a todos.

Sistema métrico decimal

Uma inovação dos revolucionários que teve grande influência no mundo contemporâneo foi o sistema métrico decimal, padronizado na França em 1795. As medidas de tamanho, como metro, centímetro e quilômetro, e também de peso, como grama, quilograma e tonelada, são adotadas atualmente na maioria dos países.

Agora, realize a atividade a seguir. **Resposta nas orientações ao professor.**

1. Identifique alguns aspectos da influência da Revolução Francesa na atualidade e produza um breve texto sobre esse assunto.

Resposta

1. Os alunos poderão elencar, entre as influências da Revolução Francesa, a noção de igualdade jurídica, a organização política do Estado, a educação básica universal e pública, o uso do sistema métrico e o cuidado da população em situação de vulnerabilidade socioeconômica por meio de assistência social.

Atividades

2. Resposta: Foi uma invasão popular à prisão-fortaleza da Bastilha em Paris, local utilizado para prender as pessoas que se opunham ao rei da França. Por isso, a tomada dessa prisão-fortaleza simbolizou a decadência do poder absoluto do rei.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. O que eram os Estados Gerais? O que os representantes do terceiro estado reivindicavam inicialmente?
Resposta: Eram uma assembleia parlamentar que reunia os representantes dos três estados da França. Durante as primeiras reuniões dos Estados Gerais, a principal reivindicação dos representantes do terceiro estado era a mudança na forma de votação.
2. O que foi a tomada da Bastilha? O que essa ação significou?
3. Quais eram os princípios defendidos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão?
Resposta: Defendia os direitos individuais e a igualdade dos cidadãos perante a lei. Além disso, essa declaração limitava os poderes do rei e assegurava às pessoas o direito à propriedade.
4. O que foi o Comitê de Salvação Pública? Cite algumas de suas reformas.
Resposta nas orientações ao professor.
5. Cite algumas garantias do Código Napoleônico que representaram a consolidação dos poderes da burguesia na França.
Resposta pessoal. Os alunos podem citar, por exemplo, a garantia dos direitos individuais, como o direito à propriedade privada e à liberdade de consciência e de trabalho.
6. Vamos realizar uma atividade de **análise documental**? A fonte **A** é a introdução da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, publicada em 1791 pelos membros da Assembleia Nacional. A fonte **B** foi publicada nesse mesmo ano e apresenta a opinião de um grupo social francês que não havia sido contemplado nos termos da Declaração. Leia-as.

Fonte A

Os representantes do povo francês, constituídos em Assembleia Nacional, considerando que a ignorância, o descuido ou o desprezo dos direitos humanos são as únicas causas da desgraça pública e da corrupção dos governos, resolveram expor, numa declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que essa declaração, constantemente presente a todos os membros do corpo social, possa lembrar-lhes sem cessar seus direitos e seus deveres; a fim de que as reclamações dos cidadãos, fundadas doravante em princípios simples e incontestáveis, redundem sempre na manutenção da Constituição e na felicidade de todos. Em consequência, a Assembleia Nacional reconhece e declara, na presença e sob o auspício [a proteção] do Ser Supremo, os [...] Direitos do Homem e do Cidadão.

[...]

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão. In: PESSINI, Ana Cristina (ed.). **Como exercer sua cidadania**. São Paulo: BEI, 2003. p. 165. (Entenda e Aprenda).

107

Resposta

4. Foi um órgão de governo jacobino implantado durante a Convenção, em 1793. Entre suas reformas, estavam: substituição das autoridades provinciais monarquistas por agentes nacionais fiéis às ordens do Comitê; educação pública gratuita; abolição da escravidão nas colônias francesas; criação de manufaturas; estabelecimento da Lei do Preço Máximo, que tabelava o preço do pão e dos cereais.

BNCC

- As atividades apresentadas nesta seção abordam a habilidade **EF08HI04** ao favorecer reflexões dos alunos quanto ao processo revolucionário francês.
- A atividade **6** permite aos alunos desenvolver a **competência específica de História 4**. Com base na comparação e análise dos documentos históricos é possível verificar diferentes interpretações que expressam visões diferentes de grupos que participaram de um mesmo momento histórico e disputaram o poder.
- As atividades **1 a 5** oportunizam aos alunos retomar as reflexões sobre a Revolução Francesa. Caso eles sintam dificuldades, solicite que retomem os conteúdos do capítulo por meio da produção de um **mapa mental**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.
- A atividade **6** oportuniza aos alunos elaborar análise comparativa entre dois documentos históricos. Converse com eles sobre os limites do ideal de igualdade dos revolucionários franceses, se compararmos com as noções que temos na atualidade. Explique que, embora muitos deles defendessem a igualdade como estrutura central das reformas do Estado francês, compreendiam esse conceito de forma bastante limitada, visto que mulheres não eram incluídas nesse ideal.

• A atividade **7** contempla as habilidades **EF08HI04** e **EF08HI02** ao trabalhar com os alunos as Revoluções Francesa e Inglesa. Se necessário, oriente-os a retomar as anotações e leituras do capítulo e a elaborar uma tabela comparativa entre os dois eventos em seus cadernos.

• A atividade **7** apresenta um formato característico de **exames de larga escala**, contribuindo para preparar os alunos para esse modelo de avaliação. Auxilie-os na leitura das alternativas e discuta com eles oralmente a possibilidade de elas estarem certas ou erradas. Se julgar interessante, peça-lhes que corrijam a frase incorreta, no caderno. É importante que eles identifiquem a alternativa **b** como incorreta, porque o terceiro estado, na verdade, almejava uma votação por pessoa nos Estados Gerais, de modo a contemplar a maioria da população.

Fonte B

[...]

As mães, as filhas, as irmãs, representantes da nação, reivindicam constituírem-se em Assembleia Nacional.

[...]

6. c) Resposta: Olympe de Gouges. Ela escreveu esse texto para exigir que a igualdade de direitos não se limitasse apenas aos homens, mas se estendesse também às mulheres.

Considerando que a ignorância, o esquecimento ou o menosprezo dos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolveram expor, em uma declaração solene, os direitos naturais inalienáveis e sagrados da mulher. Assim, que esta declaração, constantemente presente a todos os membros do corpo social, lhes lembre sem cessar os seus direitos e os seus deveres; que, sendo mais respeitados, os atos do poder das mulheres e os atos do poder dos homens possam ser a cada instante comparados com o objetivo de toda instituição política; e que as reivindicações das cidadãs, fundamentadas doravante em princípios simples e incontestáveis, sempre respeitem a constituição, os bons costumes e a felicidade de todos.

Consequentemente, o sexo superior em beleza e em coragem, em meio aos sofrimentos maternais, reconhece e declara, na presença e sob a proteção do Ser Supremo, os [...] Direitos da Mulher e da Cidadã.

[...]

GOUGES, Olympe de. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Tradução: Selvino José Assmann. In: *Revista Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, v. 4, n. 1, jan./jun. 2007. p. 1-5. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6312983>. Acesso em: 26 abr. 2022.

- a) De acordo com a fonte **A**, quais são as causas das desgraças públicas e da corrupção dos governos? E de acordo com a fonte **B**?
- b) O que foi exposto na fonte **A**? E na fonte **B**? Resposta nas orientações ao professor.
- c) Com base no que você aprendeu neste capítulo, quem é a autora da fonte **B**? Por que ela escreveu esse texto?
7. Analise as frases a seguir e, depois, copie no caderno as que estiverem corretas.
- a) Assim como as Revoluções Inglesas, a Revolução Francesa é considerada pelos historiadores uma revolução burguesa.
- b) Durante os Estados Gerais, os membros do terceiro estado lançaram uma campanha em favor da votação por estado, e não por pessoa.
- c) Em 26 de agosto de 1789, a Assembleia Nacional Constituinte aprovou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que defendia os direitos individuais e a igualdade dos cidadãos perante a lei.
- d) Durante o período do Terror, as pessoas suspeitas de conspirar contra o governo eram condenadas à morte na guilhotina.

Resposta: a, c e d.

108

Resposta

6. b) A fonte **A** expõe, em uma declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis, isto é, que não podem nem ser vendidos nem cedidos, sagrados do homem, a fim de que eles se lembrem sem cessar de todos os seus direitos e deveres. Além disso, a fonte afirma que as reclamações dos cidadãos, fundamentadas, a partir de então, em princípios simples e incontestáveis, resultem sempre na ma-

nutenção da Constituição e na felicidade de todos. Por outro lado, a fonte **B** expõe, também em uma declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher, para que elas se lembrem constantemente de seus direitos e deveres. A fonte afirma que as reivindicações das cidadãs, fundamentadas, a partir de então, em princípios simples e incontestáveis, sempre respeitem a Constituição, os bons costumes e a felicidade de todos.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em um grupo de três a quatro pessoas com os colegas da turma. Nesta atividade, vocês vão imaginar como teria sido a reação de alguns sujeitos históricos aos acontecimentos revolucionários. Para isso, sigam os passos.

1. Os itens a seguir são manchetes que poderiam ter sido publicadas no decorrer dos acontecimentos da Revolução Francesa. Organizem-nas na ordem cronológica dos eventos que eles retratam.

- França em guerra, monarquia abolida! A Convenção Nacional proclama a República francesa.
- Triunfo da direita! Girondinos retomam o poder na França, revertem medidas jacobinas e instauram o Diretório.
- Revolução vitoriosa ou fracassada? Napoleão autoproclama-se imperador da França, promovendo reformas internas e uma política externa agressiva.
- Crise econômica agrava-se e Luís XVI convoca os Estados Gerais: expectativa é de forte pressão pelos membros do terceiro estado.
- França dividida! Grupos políticos disputam o domínio da Convenção, enquanto a violência revolucionária se alastra.
- Com apoio popular, Assembleia Nacional assume o poder na França: primeiras reformas já começam a ser elaboradas.

2. Dividam entre os membros do grupo os sujeitos históricos a seguir.

- Clero e nobreza.
- Burguesia.
- Trabalhadores urbanos e rurais.
- Jacobinos.
- Girondinos.

3. Para cada manchete de jornal, produzam um comentário que poderia ter sido feito por cada um dos sujeitos históricos. Para a redação, considerem as possíveis divisões internas em cada grupo, seus objetivos políticos, ideais defendidos e condições de vida.

4. Apresentem os comentários produzidos para a turma e verifiquem as diferenças e as semelhanças entre eles.

- Nesta seção, relembre a turma da importância da imprensa para a divulgação dos textos políticos na França revolucionária. Se possível, leve exemplos de jornais para a sala de aula, apresentando a estrutura textual de uma manchete e os diferentes tons narrativos assumidos nas seções do jornal. Ao finalizar a atividade, promova uma tomada de consciência com os alunos para verificar quais foram as dificuldades e vantagens percebidas na execução da proposta. Promova uma reflexão sobre a complexidade da sucessão de acontecimentos revolucionários na França, levantando questionamentos acerca do sucesso ou fracasso da revolução, tendo em vista seu desfecho com o governo de Napoleão.

- Verifique se os alunos conseguiram estabelecer relações entre os diferentes contextos estudados no capítulo. Se necessário, retome as relações dos eventos ocorridos na Inglaterra para que eles contextualizem a questão da criação da monarquia parlamentarista. Outra sugestão interessante para a retomada do conteúdo é fazer um quadro comparativo na lousa com base nas categorias de cidadão-súdito e cidadão de direitos. Peça aos alunos que completem o quadro apontando as diferenças. Ressalte que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi um marco importante sobre essa questão, pois foi o documento que defendeu os direitos individuais e a igualdade dos cidadãos perante a lei.

Objetivos do capítulo

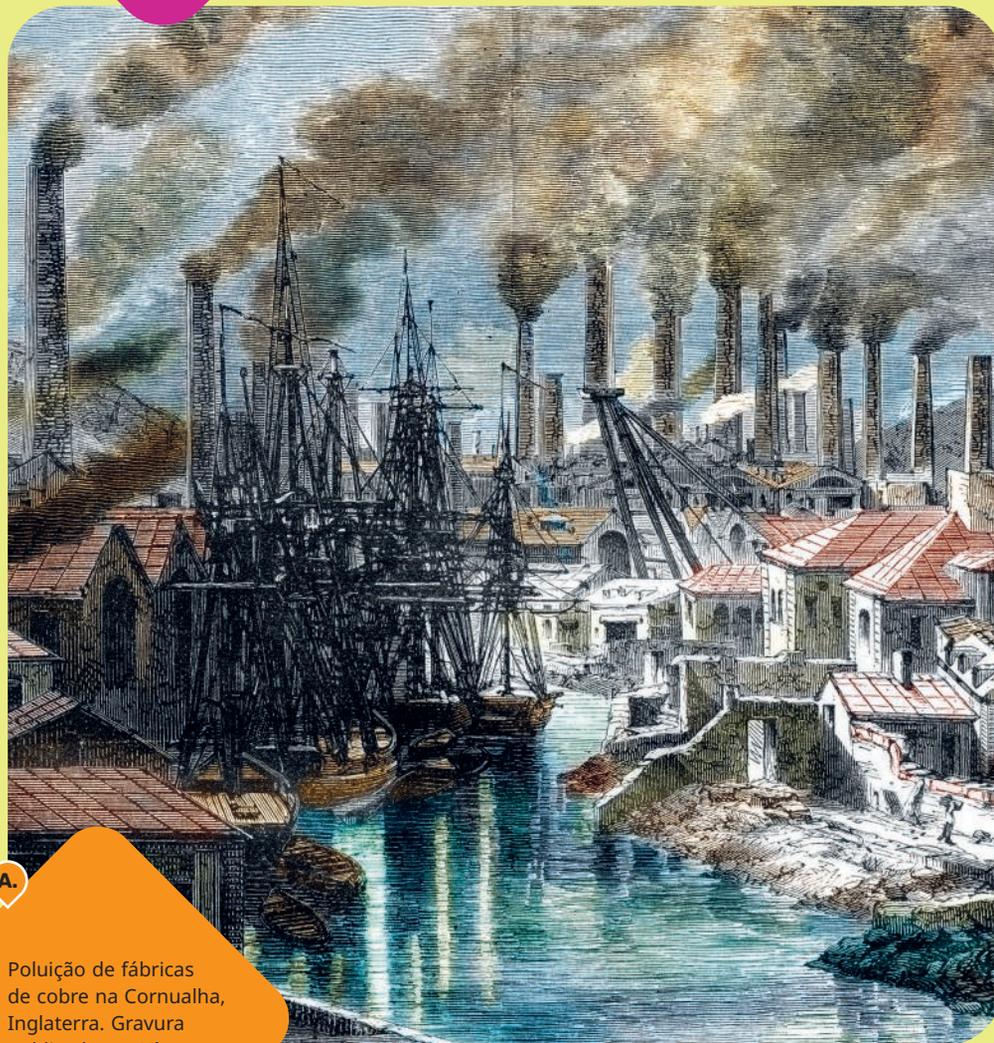
- Analisar as principais características do processo que levou à Revolução Industrial na Inglaterra, bem como suas consequências.
- Perceber os impactos da Revolução Industrial na circulação de pessoas entre o campo e a cidade.
- Relacionar a Revolução Industrial com a questão do tráfico de escravizados no Brasil.
- Verificar como a Revolução Industrial contribuiu para a comercialização em massa de produtos e bens culturais.
- Compreender que os operários das fábricas do século XVIII lutaram por melhores condições de trabalho.
- Relacionar a industrialização com o aumento das desigualdades sociais em diferentes contextos.
- Estudar as condições de trabalho nas fábricas inglesas do século XVIII, verificando as novas percepções culturais sobre o tempo.

Justificativas

A mecanização da produção artesanal foi um dos grandes marcos da Revolução Industrial iniciada na Inglaterra no século XVIII. Essa transformação atingiu a sociedade em seus mais diversos âmbitos, como no surgimento das figuras do patrão e do operário, na luta dos trabalhadores pela reivindicação de seus direitos e na emergência de novas teorias que sugeriam outras possibilidades de organização econômica e social. Desse modo, o tema do capítulo permite trabalhar com os alunos a habilidade **EF08H103**, que possibilita refletir sobre as alterações que o desenvolvimento fabril trouxe à sociedade inglesa da época e os desdobramentos desse processo.



A Revolução Industrial



A.

Poluição de fábricas de cobre na Cornualha, Inglaterra. Gravura publicada em *History of England*, 1887.

110

• As imagens apresentadas nestas páginas possibilitam a análise de alguns aspectos das condições de trabalho nas fábricas inglesas no século XIX. O momento representado alterou de maneira substancial as relações entre patrões e empregados, impactando as condições de vida dos trabalhadores. Incentive os alunos a descrever os elementos

principais da fonte **A**, como a grande concentração de fábricas e a poluição que assola a paisagem urbana. Oriente os alunos na análise da fonte **B**, de modo que eles identifiquem a presença maciça de máquinas no interior da fábrica. Quanto ao elemento humano, destaque os operários que trabalham nas máquinas e os industriais que os observam.



B. Industriais observam o trabalho dos operários no interior de uma fábrica na Inglaterra. Gravura, século XVIII.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Atualmente, os objetos industrializados fazem parte do nosso cotidiano. Antes de iniciar o estudo deste capítulo, escolha um item industrializado que você utiliza em seu dia a dia (alimentos, eletrônicos, objetos etc.) e faça a atividade a seguir.

1. Pesquise a indústria que produziu o item escolhido: anote informações sobre seu tamanho, localização, proprietários, logomarca, se a indústria é conhecida no âmbito regional, nacional ou internacional, número de funcionários etc.
2. Levante hipóteses sobre os seguintes tópicos.
 - Quais matérias-primas foram utilizadas na produção desse item?
 - Quais são os possíveis impactos ambientais causados por sua produção?
 - Qual é a quantidade de trabalhadores necessária para a sua produção?
3. Apresente o resultado de sua pesquisa aos colegas e ouça o resultado da pesquisa deles.
4. Por fim, relacionem o tema pesquisado às fontes históricas **A** e **B**.

111

- Antes de iniciar as atividades desta página, verifique as impressões que as imagens causaram nos alunos e faça um levantamento de seus conhecimentos sobre as indústrias que existem na região onde moram, os produtos industrializados que utilizam em seu dia a dia e os conceitos de matéria-prima e fonte de energia. Após a realização da atividade, promova uma tomada de consciência levantando os aspectos positivos e negativos da industrialização, na opinião dos alunos. Chame a atenção para o contraste entre produção em massa e a preços acessíveis, a exploração do trabalho e os custos ambientais da industrialização.

Respostas

1. Resposta pessoal. Oriente os alunos a, se possível, escolher itens que possam ser levados para a sala de aula a fim de serem mostrados para o restante da turma.
2. Resposta pessoal. Se julgar interessante, leve os alunos para a sala de informática da escola para realizarem a pesquisa.
3. Resposta pessoal. Oriente os alunos na organização do material pesquisado e na apresentação dos resultados obtidos. Se considerar interessante, peça que façam *slídes*.
4. Oriente os alunos para que compreendam as alterações geradas pela industrialização, destacando os aspectos sociais e ambientais, como na fonte **A**, que tem como tema as alterações ambientais causadas pela industrialização; e a fonte **B**, que trata das transformações na produção e na relação de trabalho advindas da industrialização.

• O conteúdo destas páginas colabora para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI03**, ao tratar dos impactos gerados pela Revolução Industrial, inclusive no que se refere à produção e à circulação de povos, produtos e culturas.

• Para aprofundar a discussão sobre a importância das ferrovias na Revolução Industrial, apresente o texto a seguir para a turma.

As ferrovias resolveram um problema crucial da humanidade no século XIX: a falta de meios de transporte e comunicação rápidos e eficientes. O trem de ferro substituiu as carroças e as trapas nos longos percursos e revolucionou o transporte de carga e passageiros na *Era Moderna*. Em 1814, surgiu a primeira locomotiva a vapor, a Blucher, fabricada pelo inglês George Stephenson. Em 1830, inaugurava-se na Inglaterra a primeira estrada de ferro, ligando Liverpool e Manchester. No mesmo ano os Estados Unidos entravam para era ferroviária, ao implantar uma linha de ferro entre Charleston e Hamburg, na Carolina do Sul. A invenção do trem de ferro e a expansão das ferrovias pelo mundo representaram o próprio triunfo do homem pela tecnologia.

A estrada de ferro foi considerada a maior conquista da Revolução Industrial depois da máquina a vapor. [...]

BORGES, Barsanufio Góides. Ferrovias e modernidade. **Revista UFG**, Goiânia, ano XIII, n. 11, dez. 2011. p. 27. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/11_dossie_ferrovia.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.



As fases da Revolução Industrial

A Revolução Industrial é um tema muito importante para compreendermos o funcionamento do mundo contemporâneo. Os aspectos relacionados à industrialização, às matérias-primas e ao desenvolvimento tecnológico costumam ser divididos em fases: Primeira, Segunda, Terceira e Quarta Revolução Industrial. Neste capítulo, estudaremos a primeira fase desse processo histórico.

Primeira Revolução Industrial

A Primeira Revolução Industrial teve início na Inglaterra no século XVIII e ocasionou grandes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais na Europa e também em vários outros lugares do mundo.

Nessa época, a criação das ferrovias revolucionou o transporte de pessoas e mercadorias.



KARL BEGGROV/MUSEU HERMITAGE, SÃO PETERSBURGO, RÚSSIA

◀ Locomotiva a vapor transportando passageiros na Rússia em 1837. **Trem da Ferrovia Tsarskoye Selo**, de Karl Beggrov. Gravura, cerca de 1840.

Segunda Revolução Industrial

A Segunda Revolução Industrial teve início em meados do século XIX. Nessa fase, o processo de industrialização já fazia parte da realidade de muitos países. Leia o texto.

[...] Nesse período foi descoberta a eletricidade, a transformação do ferro em aço, o surgimento e modernização dos meios de transporte, o avanço dos meios de comunicação, o desenvolvimento da indústria química e de outros setores. [...]

SAKURAI, Ruudi; ZUCHI, Jederson Donizete. As revoluções industriais até a Indústria 4.0. **Revista Interface Tecnológica**, v. 15, n. 2, 2018. p. 483. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/386>. Acesso em: 2 maio 2022.



Barcos a vapor sendo carregados com mercadorias em porto no Rio Mississippi. Vicksburg, Estados Unidos, c. 1905.

Terceira Revolução Industrial

Também chamada de **Revolução Técnico-Científico-Informacional**, a Terceira Revolução Industrial começou em meados do século XX.

Uma de suas características principais é o desenvolvimento da informática, da robótica e das telecomunicações e também dos meios de transporte, que se tornaram mais velozes e adquiriram maior capacidade de carga.



Avião transportando passageiros, década de 1980.

Sugestão de atividade

Seminário

Divida a turma em três grupos, responsabilizando cada equipe pela pesquisa de uma das Revoluções Industriais: Primeira, Segunda, Terceira ou Quarta. Eles deverão organizar seminários sobre o tema definido, pesquisando dados sobre esse acontecimento afetou as diferentes partes do mundo; quais foram as tecnologias desenvolvidas; quais foram as consequências para os trabalhadores e patrões; como esse evento se relaciona com nossas vidas na atualidade. Os alunos podem dividir as tarefas entre si: separação do material para pesquisa, anotação das informações, composição de *slides* ou cartazes, revisão do material, apresentação oral para a turma no dia escolhido por você, entre outras. Aproveite para avaliar a compreensão deles acerca do tema e sua capacidade de cooperação em grupo. Mais informações sobre a estratégia de **seminário** podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

• As atividades desta página colaboram para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI03**, uma vez que abordam a circulação de pessoas e de mercadorias no contexto da Revolução Industrial.

• Leia o texto a seguir, que aborda o conceito de Indústria 4.0.

A Indústria 4.0 é um conceito que representa a automação industrial e a integração de diferentes tecnologias de inteligência artificial, robótica, internet das coisas e computação em nuvem com o objetivo de promover a digitalização das atividades industriais melhorando os processos e aumentando a produtividade.

INDÚSTRIA 4.0: entenda seus conceitos e fundamentos. **Portal da Indústria**. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/industria-4-0/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

• Para a realização da atividade **1**, retome com os alunos os meios de transporte apresentados nas páginas **112** e **113**.

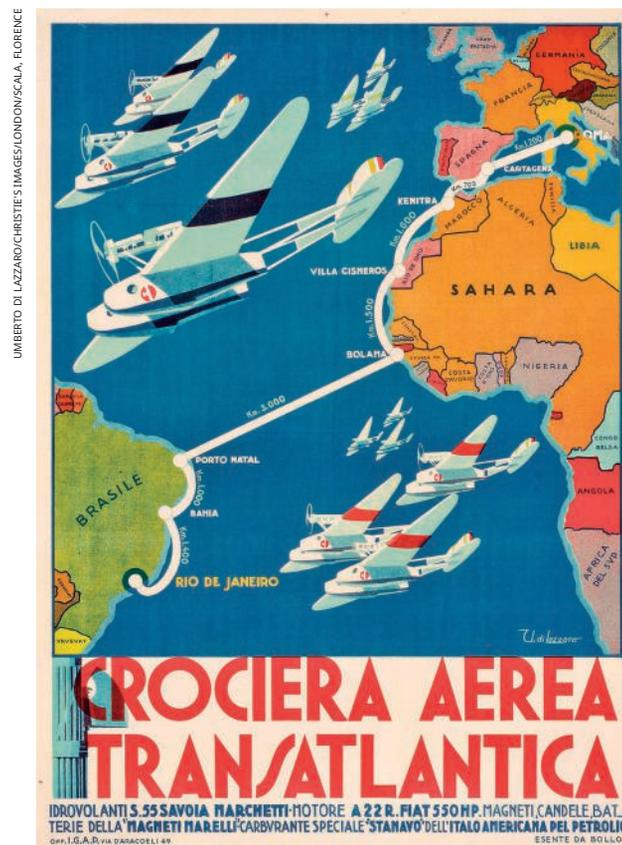
• Na atividade **2**, converse com a turma sobre a diminuição do tempo de deslocamento e seus impactos. Compare a duração das viagens: ao passo que no século XIX demorava-se de 20 a 30 dias para se deslocar da Itália para o Brasil, de navio, hoje o mesmo trajeto pode ser feito de avião em aproximadamente 12 horas.

Quarta Revolução Industrial

A Quarta Revolução Industrial também é chamada de **Indústria 4.0**. Esse conceito foi criado recentemente para caracterizar o desenvolvimento industrial do século XXI. São características dessa fase a automação industrial e o uso da inteligência artificial para otimizar os processos produtivos.

Atividades

1. Reflita sobre os meios de transporte mostrados no início deste capítulo. Depois, escreva um texto abordando os impactos da Revolução Industrial na circulação de pessoas e de produtos. **Resposta nas orientações ao professor.**
2. Observe a imagem a seguir. **Respostas nas orientações ao professor.**



Anúncio de companhia aérea italiana de voo transatlântico. Gravura de Umberto di Lazzaro, 1931.

a) Analise a imagem e escreva um texto explicando qual é a origem e o destino do voo que aparece no anúncio. Comente também os locais onde o voo faz escala.

b) Antes da invenção do avião, como eram feitas as viagens entre a Europa e a América?

c) No final do século XIX, uma viagem de navio da Itália para o Brasil demorava entre 20 e 30 dias. Faça uma pesquisa para saber quanto tempo um avião leva para fazer esse percurso na atualidade.

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que a Revolução Industrial foi marcada pelo desenvolvimento tecnológico, que proporcionou o desenvolvimento de meios de transporte variados, como locomotivas, navios e aviões. Tais veículos contribuíram para acelerar o transporte de pessoas e de mercadorias.

2. a) A origem do voo é Roma, na Itália, e o destino é Rio de Janeiro, no Brasil. O voo faz escala na Espanha, em três lugares na África e em dois lugares no Brasil (Natal e Salvador).

b) As viagens transatlânticas eram feitas em navios.

c) Atualmente, um voo da Itália para o Brasil dura, em média, 12 horas.



O contexto da Revolução Industrial

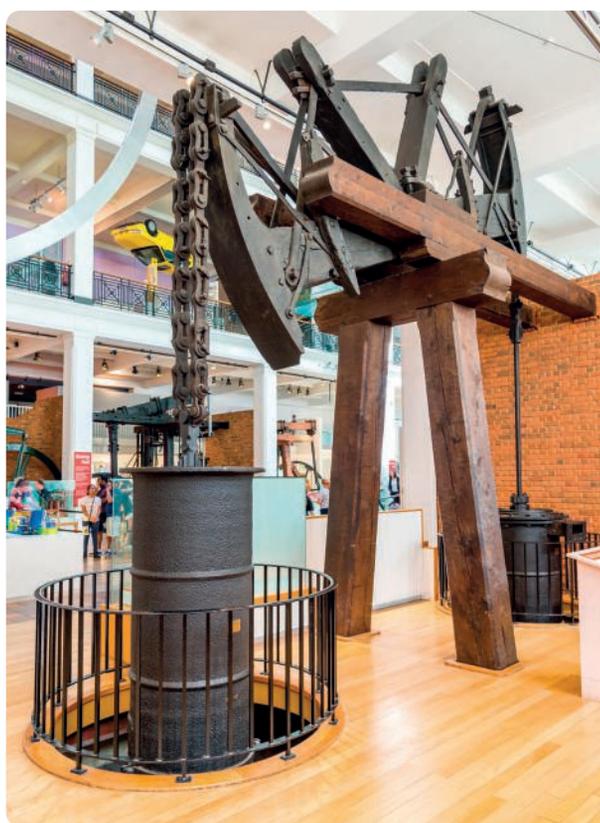
Desde a Idade Média, a maior parte dos produtos manufaturados era feita por artesãos das corporações de ofício. Nos séculos XVI e XVII, em um contexto de expansão das atividades comerciais na Europa, a produção manufatureira entrou na fase do sistema doméstico. Nesse sistema, o artesão trabalhava em casa, auxiliado pela família, produzindo a encomenda de empresários que lhe forneciam matéria-prima e combinavam a realização de determinada tarefa em troca de um pagamento.

Cada artesão se encarregava de uma tarefa específica no processo de produção, deixando de ter o domínio integral da produção dos artigos manufaturados. A dependência cada vez maior dos artesãos em relação ao capital dos empresários e a necessidade de produzir em larga escala levaram ao gradual agrupamento desses trabalhadores em oficinas de propriedade do empresário.

Inovações tecnológicas

No século XVIII, foram introduzidas inovações tecnológicas na Inglaterra, como a máquina de fiar, o tear mecânico e a máquina a vapor, aprimorada pelo escocês James Watt (1736-1819). Essas inovações provocaram grandes transformações no modo de organização do trabalho e contribuíram para originar a Revolução Industrial.

Máquina a vapor fabricada pela empresa inglesa Boulton & Watt, em 1777. Atualmente, está exposta no Museu da Ciência, Londres, Inglaterra, 2017.



ALEX SEGRE/ALAMY/FOTODIRETA

115

BNCC

- A compreensão dos alunos de que a invenção de novas máquinas provocou a aceleração do trabalho e, conseqüentemente, a diversificação da produção favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 2**. Ao abordar esse tema com os alunos, comente os aspectos positivos e negativos do uso de máquinas em larga escala no setor industrial nos dias atuais.

- Para saber mais sobre a construção e usos das máquinas na Revolução Industrial, leia o artigo indicado.

> SILVA, Geilson Rodrigues; ERROBIDART, Nádia Cristina Guimarães. Termodinâmica e revolução industrial: uma abordagem por meio da história cultural da ciência. **História da Ciência e Ensino**, v. 19, p. 71-97, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/hcensino/article/view/41758>. Acesso em: 14 jun. 2022.

- Para subsidiar o trabalho sobre a Revolução Industrial com a turma, leia o texto a seguir.

[...] Novas formas de energia, particularmente o vapor, substituíram a força animal e os músculos humanos. Descobriram-se maneiras melhores de obtenção e utilização de matérias-primas, e implantou-se uma nova forma de organizar a produção e os trabalhadores — a fábrica. No século XIX, a tecnologia avançou [...] com um ímpeto sem precedentes na história humana. A explosão resultante na produção e produtividade econômicas transformou a sociedade com uma velocidade surpreendente.

PERRY, Marvin. **Civilização ocidental**: uma história concisa. Tradução: Waltensir Dutra e Silvana Vieira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 352.

- Se julgar interessante, apresente aos alunos o texto a seguir, que enfatiza a transição do feudalismo ao capitalismo e as transformações na economia e nas relações sociais causadas pelo desenvolvimento industrial.

A Revolução Industrial teve início na segunda metade do século XVIII na Inglaterra. Esta revolução completou a transição do feudalismo ao capitalismo, pois significou o momento final do processo de expropriação dos produtores diretos. O Modo de Produção Capitalista pode ser caracterizado pela introdução da maquinofatura e pelas relações sociais de produções assalariadas. Tais relações passaram a predominar a partir do momento em que houve a separação definitiva entre capital e trabalho, reflexo direto da industrialização.

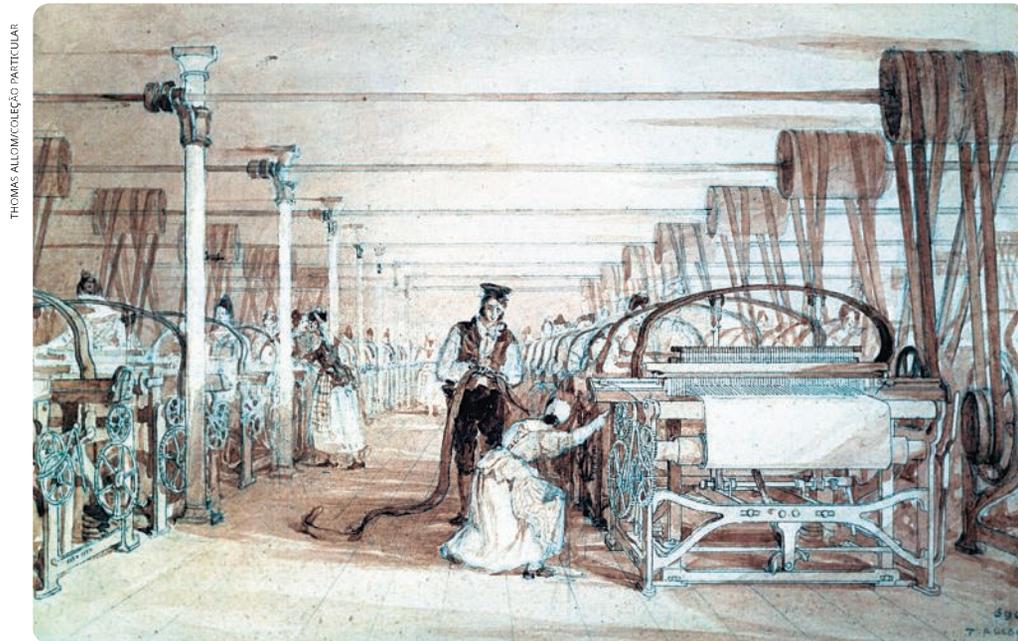
Como observou Maurice Dobb, “assim, uns possuem, enquanto outros trabalham para aqueles que possuem – e que são naturalmente obrigados a isso, pois que, nada possuindo, e não tendo acesso aos meios de produção, não dispõem de outros meios de subsistência [...]”.

Muitos autores já discutiram a respeito do conceito de “Revolução Industrial”. Para alguns, como Paul Mantoux, não se trata de uma revolução, pois estava relacionada com causas remotas, apesar de reconhecer a velocidade de seu desenvolvimento e as suas consequências. Outros, como Rioux, Dobb e Hobsbawm consideram que estava ocorrendo, naquele momento, uma ruptura qualitativa nas estruturas socioeconômicas, sendo, portanto, pertinente a utilização do conceito de revolução. As alterações técnicas aumentaram a produtividade do trabalho e implementaram um ritmo novo à produção.

Ao mesmo tempo em que aumentava a produtividade do trabalho, podia-se observar

Impactos das máquinas a vapor

A máquina a vapor, empregada nas fábricas, nas locomotivas e nas embarcações, transformou a produção e a circulação de mercadorias. A mecanização da produção têxtil substituiu progressivamente a forma tradicional de produção. O trabalho passou a ser feito ininterruptamente, com a ajuda de máquinas movidas a vapor.



THOMAS ALLOM/COLEÇÃO PARTICULAR

Interior de fábrica de tecidos na Inglaterra com máquinas a vapor. Gravura de Thomas Allom, c. 1835.

Mudanças nas relações de trabalho

Com a Revolução Industrial, as relações de trabalho também se transformaram. Os artesãos, que antes possuíam as matérias-primas e os instrumentos de trabalho, passaram à condição de trabalhadores assalariados, vendendo sua força de trabalho para os capitalistas, donos dos meios de produção e detentores dos lucros obtidos.

Assim, o artesão foi perdendo a autonomia da produção doméstica, que ele obtinha com o próprio trabalho, ajudado por alguns aprendizes ou pela família.

116

um extraordinário crescimento nas fileiras do proletariado, submetido a dramáticas condições de vida. O trabalho feminino e infantil passou a ser explorado intensamente, impondo a todos o tempo da máquina, que passou a ser o tempo dos homens.

[...]

MARQUES, Adhemar Martins Marques; BERUTTI, Flávio Costa; FÁRIA de Moura, Ricardo. **História contemporânea através de textos**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 27. (Textos e Documentos).



A Inglaterra sai na frente

Vários fatores contribuíram para que a Inglaterra fosse pioneira na Revolução Industrial.

Acumulação de capitais

O acúmulo de capitais foi um dos principais motivos do pioneirismo inglês no processo de industrialização. A partir do século XVII, burgueses ingleses conseguiram acumular capitais, principalmente, por meio da exploração comercial nas colônias da América e da África e também das relações comerciais com outros Estados europeus.



EVERETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK.COM

Africanos escravizados trabalhando no empacotamento de algodão nos Estados Unidos para as fábricas de tecido da Inglaterra. Gravura, século XIX.

No século XVIII, a Inglaterra se consolidou como uma grande potência militar, dispondo de uma poderosa frota naval. Nessa época, o governo inglês aprovou leis que beneficiavam a burguesia, como a diminuição das taxas de juros sobre empréstimos bancários, o que estimulou os mais variados investimentos.

Assim, os burgueses ingleses puderam dispor de enorme capital, que foi direcionado para empreendimentos como a criação de fábricas, promovendo a industrialização em várias cidades.

BNCC

- As discussões propostas nesta página possibilitam trabalhar com os alunos a **competência específica de Ciências Humanas 5**, pois abordam eventos ocorridos simultaneamente em espaços variados, como América, África e Europa. Se for necessário, retome o contexto de exploração colonial e como isso influenciou o acúmulo de capitais pela Inglaterra.

- Comente com os alunos que, com o desenvolvimento industrial inglês, o capitalismo se fortaleceu e tornou-se o sistema econômico predominante no país. Conforme a industrialização foi se desenvolvendo em outros países, o capitalismo também se fortaleceu, alterando a estrutura social, as relações de trabalho e o modo de vida das pessoas que viviam nesses países, especialmente daquelas que trabalhavam em atividades ligadas à indústria.
- Caso julgue conveniente obter mais informações sobre a Revolução Industrial, leia o livro indicado.

> HOBBSAWM, Eric J. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. Tradução: Donaldson Magalhães Garschagen. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

- O tema desta página possibilita trabalhar com os alunos a **competência geral 6**, pois explora as alterações ocorridas no mundo do trabalho durante a Revolução Industrial, no qual o trabalhador passava da condição de detentor da própria produção para aquela de quem vendia sua força de trabalho em troca de um salário.

- Os cercamentos ocorreram principalmente com base em leis estabelecidas pela monarquia inglesa e se intensificaram em meados do século XVIII. Explique aos alunos a relação entre os cercamentos e a produção de matéria-prima necessária para o desenvolvimento industrial, destacando que a indústria têxtil foi a principal na Primeira Revolução Industrial. Muitas dessas terras cercadas eram usadas para criação de ovelhas, que forneciam lã para a fabricação de tecidos. Além disso, enfatize que tal processo também forneceu a mão de obra necessária para o trabalho nas fábricas, pois muitos camponeses ficaram sem terra para trabalhar. Converse com eles sobre as questões sociais relacionadas aos cercamentos, visto que terras comunais se tornaram propriedades privadas.

- Oriente os alunos na interpretação da gravura apresentada, destacando a presença de adultos e de crianças no interior da mina. Comente que também eram usados cavalos para o transporte de cargas.

Disponibilidade de mão de obra

Entre os séculos XVI e XVIII, burgueses ingleses realizaram os chamados **cercamentos** das terras comunais, transformando-as em grandes propriedades privadas. Essas propriedades passaram, então, a ser utilizadas para fins comerciais, principalmente com a formação de pastagens para a criação de carneiros, animais que forneciam a lã, matéria-prima essencial para as indústrias têxteis inglesas.

Sem ocupação no campo, milhares de famílias camponesas partiram para as cidades em busca de trabalho, e como não havia emprego para todos, formou-se uma multidão de desempregados. Aproveitando-se da difícil situação em que se encontravam essas pessoas, os empresários burgueses passaram a contratá-las para trabalhar em suas fábricas como operários, pagando baixos salários.

Os recursos naturais

Outro fator determinante para a arrancada industrial da Inglaterra foi a abundância de que dispunha de recursos minerais usados nas indústrias, como o ferro e o carvão. O ferro foi essencial para o desenvolvimento da indústria pesada, que produzia ferrovias, locomotivas, peças e máquinas em geral.

O carvão, por sua vez, tornou-se a mais importante fonte de energia, alimentando as máquinas a vapor, que impulsionaram a industrialização.



CHARLES TOMLINSON/COLEÇÃO PARTICULAR

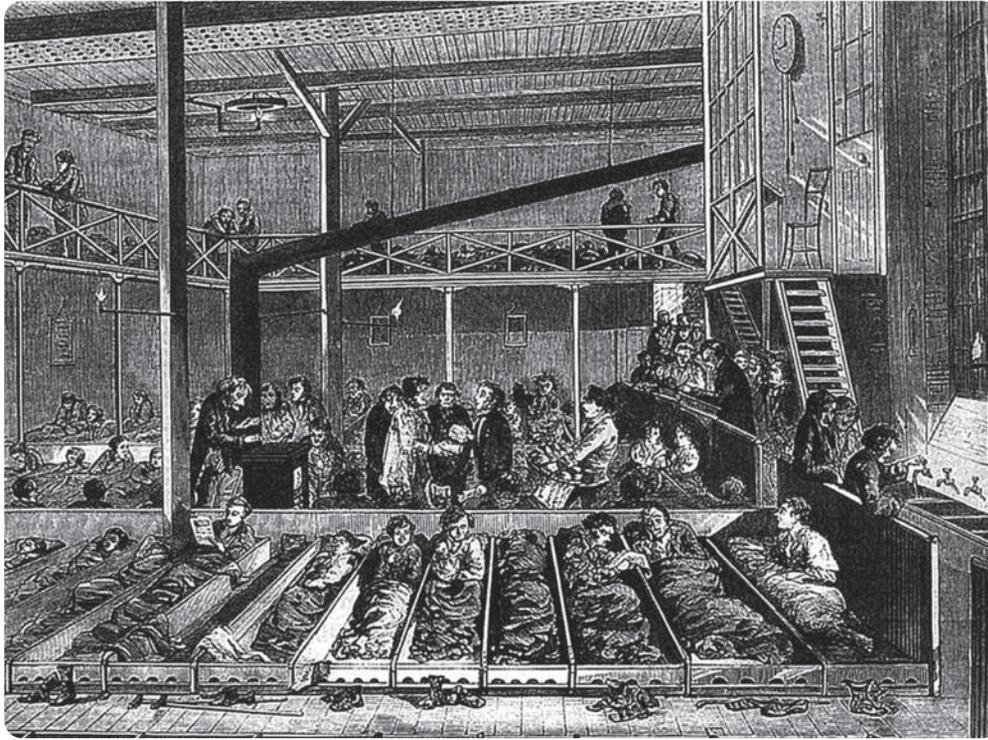
↑ Pessoas trabalhando em mina de carvão em Bilston, na Inglaterra. Gravura, século XIX.



A sociedade se transforma

A partir do início do século XIX, o processo de industrialização e urbanização acarretou profundas transformações na estrutura da sociedade inglesa.

Os que mais sofreram com o novo ritmo de vida foram os trabalhadores urbanos, em razão das precárias condições de moradia e de saneamento das cidades. As nascentes cidades industriais não tinham infraestrutura para abrigar o grande fluxo de pessoas que vinha do campo.



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

Abriço noturno em Londres, Inglaterra. Gravura publicada no jornal **Illustrated Times**, 1859.

A disciplina nas fábricas

O novo modo de produção requeria total submissão à disciplina da fábrica, impondo uma rotina monótona e regular aos seus operários. A divisão do trabalho e a mecanização da produção aumentavam os rendimentos do capitalista, ao mesmo tempo que desqualificavam a atuação do trabalhador, impondo a ele a repetição de atividades cada vez mais simplificadas. Os salários permaneciam baixos, e o risco de desemprego era constante.

- Caso julgue conveniente obter mais informações sobre a disciplina nas fábricas e as transformações nas relações de trabalho, leia o artigo indicado.

- MENEGHETI, Gustavo; SAMPAIO, Simone Sobral. A disciplina como elemento constitutivo do modo de produção capitalista. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/40334>. Acesso em: 14 jun. 2022.

- Analise a gravura desta página com os alunos. Comente que os abrigos de Londres eram conhecidos como *coffin house* (casa de caixão), pois os desabrigados dormiam em pequenas caixas de madeira que pareciam caixões, acomodadas lado a lado. As pessoas recebiam um pedaço de couro ou tecido para usar como cobertor.

• Aproveite a abordagem do tema do futebol para refletir com os alunos sobre a importância do **combate à misoginia, ao preconceito e à discriminação de gênero e sexualidade** nesse esporte. Para auxiliá-lo nessa discussão, leia as informações a seguir.

[...]

Teixeira e Caminha (2013) apontam que as diferentes formas de manifestação de preconceito possuem raízes históricas e culturais, e que o sexismo presente no esporte é um reflexo da estrutura social dicotomizada em relação ao gênero.

No futebol feminino, as principais formas de preconceito são a segregação, a exclusão, o cerceamento da mulher em algumas práticas esportivas, a limitação na escolha destas práticas, a erotização do corpo feminino e a vigilância sobre a identidade de gênero das atletas.

Assim sendo, foi possível concluir que o mito do sexo frágil, as ideias de incapacidade e incompetência feminina e o controle biológico da aparência corporal da mulher são os aspectos sociais e culturais que fundamentam o preconceito e desencorajam a participação das mulheres no futebol.

[...]

Contudo, é importante visar que a modalidade só tende a crescer com o passar dos anos e esperamos que estes preconceitos diminuam, com a finalidade que as atletas possam praticar a modalidade sem medo de ser julgadas por suas escolhas.

BRANCHER, Emerson Antonio; PEREIRA, Emanuel Vinícius Petri; MOURA, Letícia Maria de; SILVA, Sara Regina da; DALMOLIN, André Gustavo. Futebol feminino, identidade de gênero e sexismo. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 14, n. 57, jan./fev./mar./abr. 2022. p. 77, 79. Disponível em: <http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/1214>. Acesso em: 13 jul. 2022.

A vida social dos operários

As condições de vida dos operários ingleses eram bastante difíceis. Por receberem baixos salários, eram obrigados a viver em moradias precárias. Além disso, o alto custo do transporte os forçava a morar em bairros precários próximos às fábricas, em contato diário com a poluição.

Apesar da rotina extenuante de trabalho, os operários encontravam tempo para o lazer, como ir às feiras, frequentar teatros e praticar esportes.

Nas feiras, as pessoas tocavam instrumentos musicais, cantavam, dançavam e jogavam cartas. No século XIX, surgiram vários teatros voltados para as classes trabalhadoras, que passaram a frequentá-los. Havia também a prática de esportes, como a corrida, a luta de boxe e o **futebol**.

O futebol

Um dos esportes mais populares do mundo, o futebol — *football*, em inglês — surgiu na Inglaterra, na época da Revolução Industrial.

Inicialmente praticado apenas pela elite, o futebol passou também a fazer parte da vida dos operários ingleses a partir de meados do século XIX. Esse esporte teve suas regras institucionalizadas em 1863, com a criação da *Football Association*, um órgão formado por representantes dos times daquela época.

Na Inglaterra, no final do século XIX, algumas mulheres também praticavam futebol. Em 1894, por exemplo, foi fundado em Londres o *British Ladies' Football Club*. Após algumas décadas, as operárias formaram times femininos nas fábricas.

Primeira partida do *British Ladies' Football Club*. Ilustração de Henry Marriott Paget, publicada no jornal **The Graphic**, 1895.



REPRODUÇÃO DO THE GRAPHIC/COLEÇÃO PARTICULAR

Contraste social

Enquanto os trabalhadores pobres da cidade e do campo viviam em péssimas condições, algumas classes viviam com melhor qualidade de vida no contexto da Revolução Industrial, como os membros da classe média urbana que emergia e a alta burguesia industrial.

A **classe média urbana** era formada por grupos ligados às atividades industriais, comerciais e financeiras e também por profissionais como advogados, médicos e professores. Já a **alta burguesia**, composta principalmente pelos donos das fábricas, vivia em residências luxuosas e confortáveis, situadas em bairros distantes das fábricas.

Atividades

Respostas nas **orientações ao professor**.

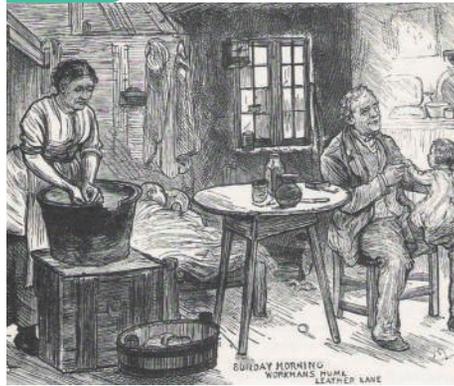
1. Compare as fontes históricas a seguir, que mostram moradias na Inglaterra, no século XIX.

Fonte A



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR
Lar doce lar, de Sadler Walter Dendy.
Óleo sobre tela, século XIX.

Fonte B



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR
Interior de moradia em Londres, na Inglaterra. Gravura, século XIX.

- a) Descreva como foram representadas as moradias em cada fonte histórica.
- b) Qual das fontes evidencia uma moradia de membros da alta burguesia? E de membros da classe operária? Escreva alguns argumentos com base nas fontes para justificar a sua resposta.

- Comente com os alunos que o avanço do capitalismo contou também com o importante papel do protestantismo. As reformas protestantes transformaram a relação dos europeus com o trabalho. Nesse sentido, enriquecer já não era mais considerado pecado. Essa nova concepção legitimou o acúmulo de capitais como objetivo pessoal.
- Para a realização da atividade proposta, oriente os alunos na análise das fontes apresentadas, de modo que notem as diferenças entre as moradias. Esta atividade desenvolve a **capacidade de argumentação** dos alunos, uma vez que eles precisam relacionar os elementos presentes nas gravuras com as classes correspondentes.

Respostas

1. a) A fonte **A** retrata uma moradia de uma família abastada, o que pode ser percebido por elementos, como a lareira, o tapete, o espelho, o piano, além dos objetos de decoração e o vestuário das pessoas. A fonte **B**, por sua vez, retrata uma moradia popular, com poucos móveis, não há decoração e as pessoas representadas estão trabalhando, uma cuidando da criança e outra lavando roupas em uma tina.

b) Espera-se que os alunos relacionem a fonte **A** com a alta burguesia e a fonte **B** com a classe operária. Os argumentos deles devem ter como base as informações fornecidas pelas fontes históricas analisadas.

• A análise dos diferentes aspectos que fazem parte da ilustração retratada na página permite aos alunos compreender como a dinâmica da cidade passou a atender ao processo industrial. Os alunos poderão desenvolver a **competência específica de Ciências Humanas 3** ao refletirem sobre as interferências dos seres humanos na natureza durante a Revolução Industrial.

• Proponha aos alunos uma leitura coletiva dos boxes da ilustração. Depois da leitura de cada boxe, incentive-os a comentar sobre aquela parte da cena, contando o que estão vendo na imagem, se esse elemento existe na cidade onde vivem na atualidade, quais são as mudanças entre aquela época e os dias atuais, entre outros comentários. Incentive os alunos a participar dessa dinâmica de análise de imagem.

Uma cidade industrial

Durante o século XIX, a industrialização favoreceu o crescimento urbano e o surgimento de cidades industriais na Inglaterra. Observe a ilustração a seguir, que mostra aspectos de Sheffield, uma cidade industrial inglesa, no século XIX.



Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado nas gravuras de William Ibbitt (1804-1869), Museu de Sheffield, Inglaterra.

NELSON COSENTINO/
ARQUIVO DA EDITORA

As **locomotivas**, também conhecidas como “grandes cavalos a vapor”, eram um dos símbolos da indústria britânica. Em 1850, havia mais de 10 mil quilômetros de linhas férreas interligando as cidades inglesas.

5.

Pelo **canal fluvial** chegavam embarcações trazendo matérias-primas de várias partes do mundo. Pelo mesmo canal saíam navios carregados de produtos industrializados.

6.

Muitas vezes, as **moradias dos operários** eram construídas pelos próprios industriais, próximas às fábricas. Essa proximidade, além de dispensar o gasto com o transporte, possibilitava aos patrões maior controle sobre a vida dos operários, mesmo fora dos horários de trabalho.

7.

123

Sugestão de atividade

Produção de texto

Comente com os alunos que a ilustração retrata a cidade de Sheffield, na Inglaterra, no contexto da introdução das máquinas a vapor. Com o processo de industrialização em ascensão e a consequente oferta de emprego nas fábricas, a população de Sheffield atingiu cerca de 135 mil habitantes nesse período. Peça aos alunos que observem alguns elementos da imagem: a quantidade de fábricas e chaminés; os meios de transporte; o contraste das moradias em primeiro plano e, no plano de fundo, as atividades dos personagens e as suas roupas. Posteriormente, proponha que elaborem um texto a respeito do cotidiano em uma cidade industrial na Inglaterra, como Sheffield, apontando as condições de vida dos indivíduos e os contrastes sociais. Incentive-os a utilizar o conteúdo trabalhado no capítulo.

- Analise com os alunos a imagem desta página e comente com eles que a cena representa o interior de uma habitação, onde há quatro mulheres fazendo algumas atividades relacionadas à produção têxtil. Duas delas estão realizando um processo conhecido como fição, no qual os flocos de algodão eram transformados em fios. Ressalte que esse trabalho era feito com a força humana, por meio do acionamento da roda de fiar pelos pés. As outras duas mulheres estão fervendo alguns materiais e organizando os fios nos carretéis. Identifique com os alunos também o ambiente familiar e doméstico, apontando a presença de uma criança e de animais de estimação.

- O texto a seguir aborda as mudanças no processo produtivo das tecelagens inglesas e pode ajudar a fundamentar o trabalho com este capítulo em sala de aula.

[...]

Em 1783, Watt realiza a máquina a vapor de duplo efeito e, em 1785, é construída em Nottingham a primeira fição usando máquinas a vapor. A partir de então é a tecelagem que está atrasada, diante de uma produção de fios abundante: em 1785, o pastor Cartwright realiza um tear mecânico, cujo aperfeiçoamento será progressivo e cujo emprego se generalizará no fim do século. Paralelamente, ocorrem progressos técnicos nas outras áreas da produção têxtil (máquinas de bater, de cardar, de fiar em quantidade, branqueamento, tintura, etc.) e nas outras indústrias (fábrica de papel, serraria e trabalho em madeira etc.).

É nesse movimento que se introduz uma nova forma de produção: a fábrica.

A fábrica utiliza uma energia (hulha preta para o calor, hulha branca para acionar os mecanismos) e máquinas.



De olho na fonte

A produção têxtil inglesa: da manufatura para a fábrica

As intensas transformações sociais e econômicas ocorridas com a Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, acarretaram grandes mudanças no modo de produção de bens materiais, o qual passou do sistema manufatureiro para o sistema fabril.

Do século XVI até o final do século XVIII, a produção manufatureira predominou na Inglaterra. Nesse sistema, apesar de o processo produtivo ser dividido entre mais de um trabalhador, a técnica de produção ainda era artesanal e utilizava ferramentas simples.

Veja, a seguir, uma gravura que representa uma manufatura inglesa.

Na imagem, foi representada uma manufatura de produção têxtil, e as trabalhadoras estão realizando o processo de fição da lã.

As artesãs trabalhavam de modo cooperativo e conheciam todas as etapas da produção da mercadoria.

A manufatura produzia para atender geralmente às necessidades de compradores locais.



Gravura de William Hincks, século XVIII.

A produção era realizada nas casas dos artesãos ou em pequenas oficinas, lugares onde ficavam instalados os equipamentos e estocadas as matérias-primas.

As máquinas eram rudimentares, usadas em processos simples e necessitavam da força humana.

O trabalho nas manufaturas, por ser em grande parte realizado em ambientes domésticos, era feito muitas vezes por membros de uma mesma família.

É apenas no fim do século que os motores a vapor, concebidos e experimentados por Watt entre 1765 e 1775, serão usados para acionar as máquinas (haverá cerca de quinhentos em serviço por volta de 1800). Com essa energia é promovido um sistema de máquinas que resulta necessariamente na organização da produção e dos ritmos do trabalho, e que implica uma nova disciplina para os trabalhadores que a ser-

vem. São construídas fiações, construções de tijolo de quatro ou cinco andares empregando centenas de operários; fábricas de ferro e de fundição reúnem vários altos-fornos e várias forjas.

[...]

BEAUD, Michel. **História do capitalismo**: de 1500 aos nossos dias. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 107.

Com as mudanças decorrentes da Revolução Industrial, foram desenvolvidas na Inglaterra grandes fábricas que se caracterizavam, sobretudo, pela introdução de máquinas nas etapas de produção. Essa nova forma de organização produtiva priorizava a especialização do trabalhador, a produção em larga escala, o menor custo e o atendimento a um mercado consumidor mais amplo.

Veja uma imagem que representa uma fábrica inglesa e faça as atividades a seguir.



Gravura, 1870.

Agora é a sua vez! Respostas nas orientações ao professor.

1. Descreva a fábrica representada na imagem. Qual é a atividade produtiva que está sendo desenvolvida?
2. Como é estruturado o processo produtivo em um sistema fabril? Cite elementos da imagem em sua resposta.
3. Observe os ambientes de trabalho retratados nas duas imagens e caracterize cada um deles quanto ao espaço físico e às condições de trabalho.
4. Compare a imagem desta página com a imagem da página anterior e produza um texto sobre a seguinte questão: o que diferencia as fábricas das manufaturas? Escreva-o com base no contexto da Revolução Industrial e suas transformações.

- Para a realização das atividades, converse com os alunos sobre as semelhanças e diferenças entre as imagens apresentadas. Ambas se referem ao trabalho, mas a primeira imagem retrata um ambiente doméstico, ao passo que a segunda representa um ambiente fabril. Aproveite esses questionamentos para **avaliar** os alunos quanto à capacidade de análise de fontes históricas.

Respostas

1. A fábrica representada na imagem mostra uma grande estrutura, com uma linha de produção, diversos funcionários e máquinas. A atividade desenvolvida é a produção de tecidos.
2. O sistema fabril é caracterizado pela introdução de máquinas nas etapas produtivas, produção em larga escala, especialização do trabalhador e uma linha de produção que possibilite a diminuição dos custos. Na imagem é possível perceber esses fatores ao observar a estrutura física da fábrica, o número de trabalhadores e os instrumentos utilizados.
3. O ambiente de trabalho representado na página 124 pode ser caracterizado como um espaço doméstico, com a presença de uma criança e animais de estimação. Há também poucos instrumentos de trabalho e apenas quatro mulheres ocupadas. Algumas estão sentadas enquanto fazem suas atividades. Já o ambiente de trabalho representado na imagem desta página é bastante amplo, com diversas máquinas e trabalhadores. Não é um espaço doméstico, mas sim uma linha de produção fabril.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos consigam identificar os elementos que caracterizam uma fábrica no contexto da Revolução Industrial.



A especialização do trabalho nas fábricas

• O texto a seguir traz o relato de um oficial fiandeiro de algodão, que discorre sobre a relação de exploração entre patrões e empregados nas fábricas têxteis da Inglaterra. Aproveite para discutir com os alunos o modo como o fiandeiro caracterizou o patrão e o operário.

[...] uma declaração feita por um “Oficial Fiandeiro de Algodão” ao público de Manchester, às vésperas de uma greve – começa descrevendo patrões e trabalhadores como “duas classes distintas de pessoas”:

Primeiro, então, sobre os patrões: com poucas exceções, são um grupo de homens que emergiam da oficina algodoeira, sem educação ou maneiras [...]. Para contrabalancear essa deficiência, procurando impressionar nas aparências, através da ostentação [...]. Suas casas são, na verdade, vistosos palácios, superando em muito a magnitude e a extensão dos charmosos e asseados retiros que podem ser vistos nos arredores de Londres... [...] Mantêm suas famílias nas escolas mais caras, determinados a oferecerem a seus descendentes uma dupla porção daquilo que tanto lhes falta. [...] Para manter tudo isso, ocupam seu tempo tramando formas de conseguir a maior quantidade de trabalho sem a menor despesa... Em resumo, eu me arriscaria a dizer, sem receio de contradição, [...] que a maioria dos mestres fiandeiros desejam ansiosamente manter baixos os salários para que os fiandeiros permaneçam indigentes e estúpidos... [...]

[...] É inútil insultar nossa inteligência com a observação de que estes homens são livres, que a lei protege igualmente o rico e o pobre, e que o fiandeiro pode deixar seu mestre, se não lhe agrada o salário. É verdade que ele pode, mas para onde irá? Certamente a um outro. [...] Bem, não vou empregá-lo nem a ninguém que deixa seu mestre desta maneira. [...] Quando o acordo foi firmado pela primeira vez, um dos seus primeiros artigos estabelecia

Para aumentar sua lucratividade, os industriais organizaram cada vez mais o sistema de trabalho fabril, acelerando o ritmo da produção com novas formas de administrar o trabalho.

A organização do trabalho nas fábricas passou a impor uma rotina rígida aos operários, promovendo uma maior especialização do trabalho. Se antes um artesão conhecia todas as etapas da produção de um artigo, muitas vezes realizando-as sozinho, no sistema fabril, o operário passou a executar a mesma tarefa repetidas vezes, especializando-se em uma única etapa da produção.

Um exemplo desse tipo de especialização do trabalho foi implantado em uma fábrica de roupas em Gloucestershire, na Inglaterra, no século XIX. Nessa fábrica, equipada com máquinas de costura a vapor, trabalhavam várias mulheres em uma linha de montagem. Em média, 16 operárias trabalhavam para produzir um par de calças, cada uma delas participava de uma única etapa da produção, como preparar o molde, cortar o tecido, **alinhar** à mão, costurar na máquina e pregar botões.

Alinhar: nesse caso, refere-se a fazer uma costura provisória à mão, com pontos largos, antes da costura definitiva na máquina.



WORLD HISTORY ARCHIVE/ALAMY/FOTORENA

Operárias trabalhando em linha de produção de roupas em fábrica de Gloucestershire, Inglaterra. Gravura, século XIX.

126

que nenhum mestre deveria contratar alguém antes de verificar se havia sido despedido por seu último mestre. O que restava, então, a este homem? [...]

Os trabalhadores, em geral, formam um grupo de homens inofensivos, modestos e bem-informados, embora eu desconheça a maneira como se informam. São dóceis e afáveis, se não os molestarem muito, mas isso não surpreende, quando consideramos que eles são treinados a trabalhar desde os seis anos de idade, das cinco da manhã até às oito

ou nove da noite. [...] Enclausurado em fábricas de oito andares, ele não tem descanso até as máquinas pararem e, então, retorna à sua casa, a fim de se recuperar para o dia seguinte. Não há tempo para gozar da companhia da família: todos eles estarão também fatigados e exaustos. [...]

Então surgiram várias disputas entre trabalhadores e mestres a respeito da qualidade do trabalho: os trabalhadores eram pagos de acordo com o número de meadas ou jardas de linha que produzissem [...]

O texto a seguir aborda a visão do filósofo e economista Adam Smith sobre o sistema de trabalho fabril na Inglaterra durante o século XVIII.

[...] Um homem estica o arame, outro o endireita, um terceiro corta-o, um quarto o aponta, um quinto o achata na extremidade em que ficará a cabeça; para fazer a cabeça são necessárias duas ou três operações diferentes; fabricá-lo é uma tarefa peculiar; branqueá-lo é outra; é uma verdadeira arte, também, espetá-los no papel... Vi pequenas fábricas dessas onde trabalhavam apenas dez homens, alguns deles realizando duas ou três operações diferentes. [Esses homens] podiam, quando se esforçavam, fabricar cerca de cinco quilos de alfinetes em um dia. Em um quilo de alfinetes há uns oito mil alfinetes de tamanho médio. Essas dez pessoas, portanto, poderiam ao todo produzir cerca de oitenta mil alfinetes em um dia... Mas se trabalhassem separadas e independentemente, com certeza cada qual não produziria vinte, talvez nenhum alfinete por dia...

[...]

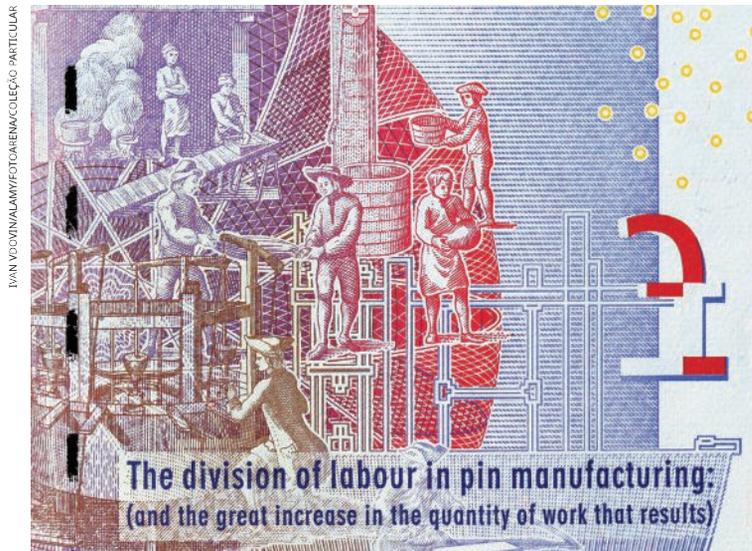
SMITH *apud* HEILBRONER, Robert. **A história do pensamento econômico**. 6. ed. Tradução: Therezinha M. Deutsch e Sylvio Deutsch. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 60-61. (Os economistas).

- Para realizar a atividade desta página, os alunos devem observar atentamente a imagem apresentada. Explique que ela mostra um detalhe de uma cédula inglesa, que retrata uma fábrica de alfinetes. Oriente-os a observar o que os trabalhadores estão fazendo na fábrica e a perceber as várias etapas da produção de uma mesma mercadoria, evidenciando, assim, o que é divisão do trabalho. Depois da análise coletiva da imagem, leia novamente com a turma o texto desta página de modo que os alunos possam estabelecer relações com a imagem.

Atividades

Resposta: Espera-se que os alunos percebam que sim, pois na imagem foram representados trabalhadores desempenhando diversas funções ao mesmo tempo, o que poderia acelerar e aumentar a produção de alfinetes.

1. Observe a fábrica de alfinetes mostrada na imagem e responda: essa imagem representa adequadamente o significado da frase em inglês? Justifique sua resposta.



◀ Detalhe de cédula inglesa de 20 *pounds*, que mostra uma fábrica de alfinetes. Tradução da frase em inglês: “A divisão do trabalho na indústria de alfinetes e o grande aumento de produção de que dela resulta”.

127

que sempre deveria ser examinada pelo contramestre, [...] julgava-se o material inferior ao que realmente era. Se o trabalhador não o acatasse, *ele deveria denunciar o seu patrão a um magistrado*; a totalidade [...] eram cavalheiros saídos da mesma origem que os mestres fiandeiros de algodão. O patrão geralmente se limitava a enviar um contramestre para responder a qualquer citação, imaginando que seria degradante encontrar seu servidor. A decisão do magistrado geralmente beneficiava o mestre, embora se baseasse

apenas nas declarações do contramestre. O trabalhador não se atrevia a apelar por causa dos custos...

[...]

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa II: a maldição de Adão**. Tradução: Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 23-27. (Oficinas da História).

- Para a realização das atividades desta página, apresente o seguinte texto para a turma.

[...] Embora o trabalho infantil seja constante na história da humanidade, ganhou evidência a partir da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX.

Segundo o historiador [inglês Edward Thompson], na Inglaterra, por exemplo, houve uma intensificação drástica da exploração do trabalho de crianças entre 1780 e 1840, período em que as transformações na produção estavam em curso, com a introdução do sistema de fábrica. Crianças trabalhavam nas minas de carvão e nas fábricas, “[...] quase todas doentias, franzinas, frágeis, além de andarem descalças e malvestidas. Muitas não aparentavam ter mais de 7 anos”, escreveu um médico, sobre as que trabalhavam em uma fábrica em Manchester.

As jornadas eram longas, tanto quanto as dos adultos, variando de 12 a 15 horas diárias. Os salários eram muito baixos, apenas um complemento para a pequena renda familiar; e as fábricas, sujas, escuras, mal ventiladas.

Embora o trabalho infantil não fosse novidade já nessa época, segundo Thompson [...] a diferença entre o que era antes realizado, no âmbito familiar, e o sistema fabril, é que este último herdou as piores feições do sistema doméstico, numa situação em que não existiam as compensações do lar, utilizando o trabalho de crianças pobres, explorando-as com brutalidade tenaz. [...]

[...] [Porém], os anos de 1830 a 1840 foram de intensa agitação operária pela melhoria das condições de trabalho e redução da jornada, tanto dos adultos quanto das crianças. Comitês pela Redução da Jornada foram criados, [e o] movimento de apoio às crianças operárias cresceu e ganhou adeptos em outros setores da sociedade. [...]

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Combatendo o trabalho infantil:** guia para educadores. Brasília: IPEC, 2001. p. 29.



Trabalho feminino e infantil

As mulheres formavam uma importante parcela da mão de obra industrial. No início do século XIX, cerca de metade dos trabalhadores das fábricas inglesas era composta de mulheres. As operárias não tinham direito à licença-maternidade e recebiam salários mais baixos do que os homens.

Por conta da longa jornada de trabalho das mulheres, muitas crianças pequenas passavam a maior parte do tempo sozinhas ou sob os cuidados de um irmão mais velho.

Aos nove anos de idade, geralmente as crianças pobres começavam a trabalhar. E sua jornada era de 10 a 12 horas por dia recebendo salários muito baixos. Era comum a ocorrência de acidentes de trabalho envolvendo crianças, que, por serem menores e mais frágeis, tinham dificuldade para operar as máquinas nas fábricas. E elas também trabalhavam nas minas de carvão.

Atividades

Respostas nas orientações ao professor.

1. Que pessoas aparecem trabalhando na imagem?
2. O que é possível concluir sobre as condições de trabalho nas minas de carvão?
3. O trabalho infantil ainda é uma realidade em muitos países, inclusive no Brasil. Em sua opinião, quais atitudes podem ser tomadas para combater o trabalho infantil em nosso país atualmente?



Trabalho feminino e infantil nas minas de carvão da Inglaterra na década de 1840. Gravura, c. 1910.

128

Respostas

1. Na gravura aparecem mulheres e crianças trabalhando nas minas de carvão.
2. Pela imagem é possível perceber que as condições de trabalho eram precárias, com destaque para o peso que os trabalhadores precisavam carregar e transportar, além da condição insalubre de temperatura e qualidade do ar no interior das minas de carvão.

3. Resposta pessoal. Converse com a turma para que os alunos percebam a importância de políticas públicas de reparação histórica, acesso à educação e permanência nas escolas, assim como a necessidade de haver condições de trabalho dignas para os pais ou responsáveis.

2. O texto a seguir é um poema feito por uma mulher europeia do século XVIII abordando o trabalho feminino, que tem continuidade no ambiente doméstico mesmo após a longa jornada nos campos ou na fábrica. Leia-o e realize a atividade a seguir. **Resposta pessoal. Sugestões de condução nas orientações ao professor.**

[...] e quando chegamos em casa,
Ai de nós! vemos que nosso trabalho mal começou:
Tantas coisas exigem a nossa atenção.
Tivéssemos dez mãos, nós as usaríamos todas.

Depois de pôr as crianças
na cama, com o maior carinho

Preparamos tudo para a
volta dos homens ao lar:

Eles jantam e vão para a
cama sem demora.

E descansam bem até o dia
seguinte:

Enquanto nós, ai! só podemos
ter um pouco de sono

Porque os filhos teimosos
choram e gritam [...]

Em todo trabalho (nós)
temos nossa devida parte:

E desde o tempo em que a
colheita se inicia

Até o trigo ser cortado e
armazenado.

Nossa labuta é todos os dias tão extrema

Que quase nunca há tempo para sonhar.



Gravura mostrando interior da casa de uma família inglesa, século XIX.

THOMPSON, Edward Palmer. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 287-288.

- Com base no poema e em seus conhecimentos sobre as mudanças sociais propiciadas pela Revolução Industrial, escreva um texto sobre as condições de vida de uma mulher trabalhadora do século XIX.

- Para a realização da atividade, explique aos alunos que no século XIX e, provavelmente, nos séculos anteriores, as condições de vida das trabalhadoras eram precárias. Obrigadas a cumprir dupla jornada em casa e na fábrica, o tempo para o descanso e lazer das mulheres era escasso ou inexistente. Além disso, elas tinham remuneração inferior à dos homens para a realização dos mesmos trabalhos e pelo mesmo período. Elas não tinham direito à licença-maternidade, devendo retornar à sua rotina de trabalho logo depois do nascimento do filho. Sofriam também assédio sexual e moral por parte de seus chefes e de alguns companheiros de trabalho. Não havia sequer banheiros femininos. Em um ambiente hierarquicamente masculinizado, suas reclamações não eram consideradas nem havia quem as ouvisse com seriedade. Enfim, se as condições de trabalho e de vida se mostravam difíceis para os homens operários, para as mulheres essas condições eram ainda piores.

Resposta

1. Resposta pessoal. Oriente os alunos na análise da gravura apresentada, que retrata uma mulher cuidando dos filhos enquanto realiza outros afazeres domésticos. Converse com eles para que percebam a simplicidade da casa e possam relacionar esses elementos aos versos do poema, que giram em torno da ideia dos muitos trabalhos desenvolvidos pelas mulheres, dentro e fora de casa, e a consequente falta de tempo e de chances para sonhar.



Alternativas de organização social

No século XIX, pensadores analisaram a sociedade europeia e propuseram diferentes formas de organização social e política.

Socialismo científico

Durante a Revolução Industrial, os capitalistas, ou seja, os donos dos meios de produção, lucravam e enriqueciam com a exploração do trabalho dos proletários. Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) afirmavam que, para transformar essa realidade, seria necessário mudar a maneira como a sociedade estava organizada. Eles defendiam o socialismo científico (ou marxismo), que propunha a extinção da propriedade privada. Para eles, as fábricas deviam pertencer aos que nelas produziam, ou seja, aos operários.

De acordo com o socialismo científico, a transformação da sociedade capitalista teria de ser feita pelos próprios proletários que, após tomarem consciência de sua condição, alcançariam o poder por meio de uma revolução. Eles, então, direcionariam as políticas do Estado para atender às suas necessidades, possibilitando a construção de uma sociedade socialista e igualitária.

Anarquismo

A ideologia anarquista surgiu em meados do século XIX, na Europa. Um dos principais pensadores anarquistas foi o francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865).

Os anarquistas defendiam mudanças políticas, econômicas e morais, propondo a eliminação do Estado, do capitalismo e das religiões, pois negavam a autoridade governamental, a propriedade privada e a moral religiosa da época.



REPRODUÇÃO/MUSEU DE ORSAY, PARIS, FRANÇA

Pierre-Joseph Proudhon, de >
Gustave Courbet. Óleo sobre
tela, 55,5 cm x 72,3 cm, 1865.

- Sobre o início da relação de amizade entre Karl Marx e Friedrich Engels e as origens das ideias marxistas, recomenda-se o filme indicado.

> O JOVEM Karl Marx, de Raoul Peck, 2017. 118 min.

- Explique aos alunos que em sua obra **O que é a propriedade?**, publicada em 1840, Pierre-Joseph Proudhon aponta o que considera problemas gerados pela propriedade privada e pelas instituições governamentais. É dele uma das frases mais impactantes do anarquismo: "A propriedade é um roubo."

- Comente com os alunos que, em 1890, no sudeste do Paraná, ocorreu uma tentativa de organização social com base nos ideais anarquistas. A Colônia Cecília, criada pelo imigrante italiano Giovanni Rossi, tinha como objetivo estabelecer uma comunidade em que as decisões fossem tomadas com base no comum acordo. Com cerca de 150 membros, em sua maioria imigrantes italianos, a Colônia durou cerca de quatro anos. Entre as causas do fim da Colônia estão a instabilidade provocada pela Revolução Federalista e alguns problemas internos, como escassez de recursos e hostilidade de comunidades vizinhas.



Lutas e conquistas dos trabalhadores

Como forma de resistência à exploração capitalista, os operários fabris se organizaram e formaram associações de trabalhadores. Essas associações, conhecidas como *Trade Unions*, eram formadas por diferentes grupos de profissionais, como sapateiros, pedreiros, mineiros, mecânicos, tecelões, livreiros e carpinteiros.

As *Trade Unions* procuravam organizar as reivindicações de grupos de profissionais especializados, e, para isso, esses profissionais contribuíam com uma pequena quantia mensal. Ao longo do tempo, essas associações se fortaleceram e deram origem aos sindicatos de trabalhadores.



LOCK AND LEARN/PETER JACKSON COLLECTION/BRIDGEMAN IMAGES/GETTY

Multidão participa de encontro das *Trade Unions* em Londres, Inglaterra, 1834. Gravura, século XIX.

As conquistas dos trabalhadores

Na década de 1830, os operários conseguiram a aprovação de leis que regulamentavam o trabalho de crianças e jovens. Essas leis estipulavam, por exemplo, que crianças de 9 a 13 anos de idade trabalhariam no máximo 6 horas diárias. Na década seguinte, outra lei reduziu a jornada de trabalho das mulheres e, por volta de 1850, os homens também conseguiram reduzir sua jornada.

Além da diminuição da carga horária, as novas leis instituíram horários de pausa para que os operários pudessem fazer suas refeições e descansar.

131

BNCC

- A propagação de ideias que tinham como intuito denunciar as precárias condições que o trabalhador enfrentava no interior das fábricas fez emergir movimentos que contestavam o sistema vigente. Essa oposição poderia acontecer de forma isolada com trabalhadores sabotando as máquinas ou por meio de grupos que passaram a reivindicar melhorias às autoridades. A reflexão apresentada no capítulo sobre como se desenvolveram essas ações abrange a **competência geral 6**, visto que valoriza a diversidade de vivências concebida na base da Revolução Industrial. Sugere-se que, ao comentar sobre o aparecimento dos primeiros sindicatos, aproveite para **avaliar os conhecimentos prévios** dos alunos acerca do tema. Pergunte se eles têm ideia do que os sindicatos da atualidade fazem, quantos existem, quais profissões são filiadas a sindicatos, como eles atuam e de que modo se manifestam contra atitudes que julgam arbitrárias.

- Comente com os alunos que o trabalho infantil ainda é um dos graves problemas sociais a serem erradicados na atualidade. De acordo com dados do IBGE, 1,8 milhão de crianças e adolescentes exerciam atividades irregulares com fins remunerados no Brasil, em 2019. Desse total, 21,3% tinham de 5 a 13 anos de idade; 25% tinham 14 e 15 anos e 53,7% tinham 16 e 17 anos de idade.

- Como forma de aumentar a disciplina e também a produtividade, foram criados diversos mecanismos para combater o ócio e melhorar o controle do tempo dos trabalhadores. Leia o texto a seguir.

[...]

Essa medição incorpora uma relação simples. Aqueles que são contratados experienciam uma distinção entre o tempo do empregador e o seu “próprio” tempo. E o empregador deve *usar* o tempo de sua mão de obra e cuidar para que não seja desperdiçado: o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo agora é moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta.

[...]

THOMPSON, Edward Palmer.

Costumes em comum. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 272.

Sugestão de atividade

Diálogo

Proponha aos alunos uma roda de conversa sobre o tema desta página. Pergunte a eles de que forma acham que as pessoas percebiam a passagem do tempo no chamado “tempo da natureza”. Após as respostas, explique que as pessoas percebiam a passagem do tempo de acordo com alguns fenômenos da natureza, como a mudança das estações do ano, o nascer e o pôr do sol. Esses fenômenos orientavam diversas atividades, como as ligadas ao plantio e à colheita, determinando os ciclos de trabalho das pessoas naquela época. Em seguida, questione o que mudou na percepção de passagem do tempo das pessoas após as transformações ocorridas durante a Revolução Industrial. Espera-se que os alunos mencionem que, após as mudanças que a Revolução Industrial promoveu na vida das pessoas, a percepção da passagem do tempo tornou-se mais vinculada ao relógio, à noção de disciplina e à produtividade.



Mudanças na percepção da passagem do tempo

Na atualidade, nossa vida e nossas atividades cotidianas estão profundamente relacionadas ao ritmo do relógio. No entanto, o modo como os seres humanos percebem e interpretam o tempo se transformou ao longo da história.

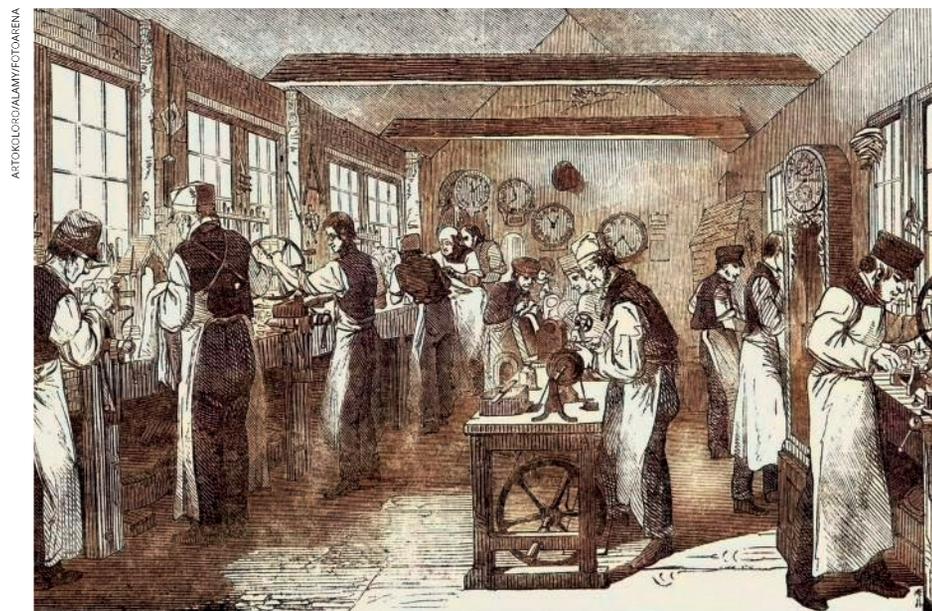
O “tempo da natureza”

Antes da Revolução Industrial, a vida e as atividades realizadas no cotidiano eram orientadas pelo tempo da natureza, das estações e das atividades ligadas ao plantio e à colheita.

As pessoas contavam e mediam o tempo baseando-se nos processos familiares e nos ciclos de trabalho. Assim, o cotidiano da vida no campo se orientava pelas tarefas domésticas, e o trabalho seguia ritmos “naturais”.

O tempo e a fábrica

A separação entre trabalho e cotidiano passou a ser mais sensível a partir da sincronização do tempo do relógio e do ritmo das fábricas durante a Revolução Industrial. Aos poucos, a percepção do tempo passou a se uniformizar.



Operários fabricando relógios em Londres, Inglaterra. Gravura, século XIX.



Impactos da Revolução Industrial no mundo

Como vimos no início deste capítulo, os impactos da Revolução Industrial foram sentidos em várias regiões do mundo. Além das transformações na própria Europa, ocorreram mudanças nas relações entre os continentes europeu, africano, asiático e americano.

Impactos na China

No início do século XIX, o Império Chinês passava por um período de estabilidade política e econômica. Sua indústria tradicional produzia, entre outros produtos, seda, fios de algodão, porcelana e chá, mas permanecia fechado ao mercado estrangeiro.

Os ingleses, que tinham um comércio fortemente estabelecido na Índia, desejavam abrir o mercado chinês para suas mercadorias, mas como a aceitação de seus produtos pelos chineses era baixa, passaram a se dedicar ao tráfico de **ópio**, cujo consumo se disseminou entre a população da China.

A reação do governo chinês foi imediata, primeiro proibindo o comércio do ópio e depois apreendendo a droga para destruição. Com isso, tiveram início os conflitos conhecidos como **Guerras do Ópio**, que duraram de 1839 a 1860.

Nesses conflitos, os ingleses saíram vencedores, e os chineses tiveram de abrir seus principais portos ao comércio inglês. Começava, pela força, a abertura da China ao capitalismo ocidental.

Ópio: substância extraída da planta chamada papoula e que produz um efeito analgésico e hipnótico em quem a consome.

A Morte carrega caixas de ópio com destino à China. **Guerra do Ópio**. Gravura, 1899.



- Ao abordar com os alunos a circulação de mercadorias no período, resalte que os ingleses passaram a defender a abertura de mercados consumidores para os seus produtos. A iniciativa acontecia por meio de negociações com os países mais próximos geograficamente da Inglaterra, e havia também um grande interesse nas colônias que essas metrópoles mantinham no continente americano. Além disso, a tentativa de expansão de seus mercados se voltou para países que estavam fechados para esse tipo de comércio, como a China. O esforço dos ingleses para abrir o mercado chinês mediante o domínio do tráfico de ópio mostra as consequências do avanço industrial para os países asiáticos. A análise e a comparação dessa situação favorecem o desenvolvimento da **competência específica de História 5** ao mostrar os diferentes processos que envolvem a circulação de mercadorias.

Análise de imagem

Oriente os alunos na análise da imagem desta página, **avaliando** a capacidade de interpretação deles. Faça questionamentos sobre a imagem e o texto apresentados.

> Quais produtos o Brasil enviava de navio para a França?

Resposta: Café, algodão, açúcar, fumo e ouro.

> Quais produtos vinham da França para o Brasil?

Resposta: Cosméticos, roupas, feijão, luvas, sabão e piano.

Impactos no Brasil

Leia o texto a seguir.

[...] “Há uma relação íntima entre o trabalho escravo na América, em especial no Brasil, o tráfico negreiro e os altos lucros que dele era gerado com a acumulação de capital que tornou possível à burguesia inglesa realizar sua Revolução Industrial”.

Isso aconteceu porque muitos escravos foram levados da África para a América em navios ingleses, gerando lucro às transportadoras. Além disso, há uma relação indireta. O Brasil comprava escravos para trabalhar nos engenhos de açúcar e nas plantações de café. Com o dinheiro ganho a partir da venda dessa produção era possível comprar, por exemplo, produtos industrializados vindos da Inglaterra. [...]

AZEVEDO, Isabela. Na Trilha da História: impacto da Revolução Industrial é comparado ao da descoberta do fogo. **EBC Radioagência Nacional**, 1 fev. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/acervo/cultura/audio/2017-02/na-trilha-da-historia-revolucao-industrial-influencia-o-seculo-21/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

Além de comprar produtos industrializados de origem inglesa, os consumidores brasileiros compravam produtos de outros países, como a Alemanha e a França.

Ao longo do século XIX, entre os produtos importados da Europa, estavam tecidos, cosméticos, perfumes, sabões, máquinas e instrumentos musicais.



Ilustração publicada na revista **A Semana Ilustrada**, 1867.

Impactos da industrialização na alimentação

A Revolução Industrial gerou impactos também na alimentação humana. Tanto nos países industrializados como naqueles que compravam produtos industrializados, os hábitos alimentares sofreram transformações.

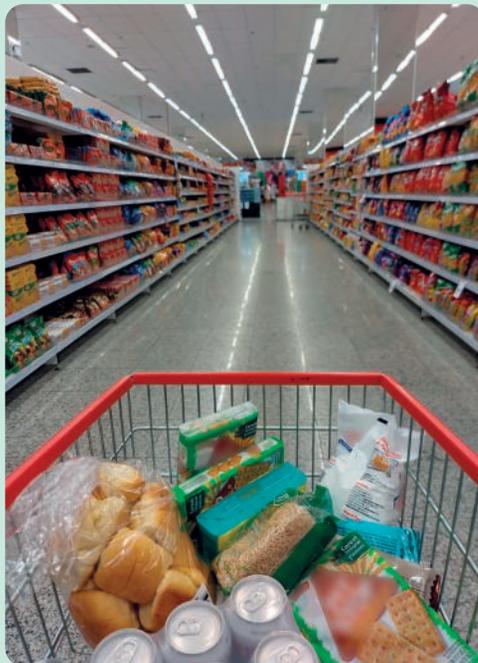
Leia o texto.

[...] a Revolução Industrial atingiu a história da gastronomia em vários aspectos, mas antes de tudo pelo desenvolvimento promovido no setor. Isso porque produtos intermediários como farinhas, óleos, açúcar, etc., que eram feitos artesanalmente, passaram a ser produzidos por fábricas de farinha, de óleos e refinarias.

[...]

A industrialização é também uma das responsáveis pelo distanciamento das pessoas em relação aos alimentos no sentido em que dificulta a percepção da origem e/ou dos ingredientes que compõem um prato. [...]

SOARES, Érika. A industrialização e as mudanças no comportamento alimentar. *Entre Sabores*, 4 jun. 2013. Disponível em: <https://campinasentresabores.com.br/2013/06/04/a-industrializacao-e-as-mudancas-no-comportamento-alimentar/>. Acesso em: 30 abr. 2022.



Alimentos industrializados em mercado em Blumenau (SC), 2020.

Agora, realize as atividades a seguir. **Respostas nas orientações ao professor.**

1. Faça uma lista dos alimentos industrializados que você consome diariamente.
2. Realize uma pesquisa sobre os impactos para a saúde que o consumo de alimentos industrializados pode causar. Anote as informações no caderno e depois compartilhe com os colegas.

• Esta seção tem como objetivo desenvolver o tema contemporâneo transversal **Educação alimentar e nutricional** ao abordar temas relacionados aos hábitos alimentares desenvolvidos após a Revolução Industrial. A abordagem apresentada permite trazer a discussão para a atualidade, problematizando com os alunos questões relacionadas ao consumo desenfreado de alimentos industrializados e suas consequências.

• Após a realização das atividades desta página, promova com a turma uma roda de conversa para que todos possam compartilhar entre si as informações. Conceda cerca de cinco minutos para cada um contar como foi sua pesquisa. Conforme eles forem falando, anote na lousa alguns tópicos abaixo do título “Conclusões” e reúna alguns dados compartilhados pelos alunos de modo a sintetizar as discussões propostas pela atividade.

Respostas

1. Resposta pessoal. Oriente os alunos a fazer essas anotações no caderno, durante, pelo menos, uma semana.
2. Espera-se que os alunos verifiquem em suas pesquisas que o consumo excessivo desses alimentos pode provocar danos, como inflamações, alergias, obesidade, diabetes, colesterol, problemas cardiovasculares, anemia e mesmo diferentes tipos de câncer.

- As atividades 1 a 6 podem ser utilizadas para **avaliar** o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos abordados ao longo do capítulo. Caso a turma apresente dificuldades, realize uma revisão de conteúdo com base nas dúvidas apresentadas.

- A atividade 7 apresenta um formato característico de **exames de larga escala**, contribuindo para preparar os alunos para esse modelo de avaliação. Auxilie-os na leitura das alternativas e discuta com eles oralmente a possibilidade de elas estarem certas ou erradas. Se julgar interessante, peça-lhes que corrijam a frase incorreta no caderno. Na correção, eles devem escrever que durante a Revolução Industrial, os operários ingleses não aceitaram as condições desumanas de trabalho a que eram submetidos e se organizaram para reivindicar melhorias nessas condições.

Respostas

2. Espera-se que os alunos produzam um texto explicando os princípios do socialismo científico, teoria elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels. Essa teoria propunha a extinção da propriedade privada. Para Marx e Engels, as fábricas deviam pertencer aos que nelas produziam, ou seja, aos operários. De acordo com essa teoria, a transformação da sociedade capitalista teria de ser feita pelos próprios proletários que, após tomarem consciência de sua condição, alcançariam o poder por meio de uma revolução. Eles, então, direcionariam as políticas do Estado para atender às suas necessidades, possibilitando a construção de uma sociedade socialista e igualitária.

3. O anarquismo é uma ideologia que defende mudanças políticas, econômicas e morais, propondo a eliminação do Estado, do capitalismo e das religiões.

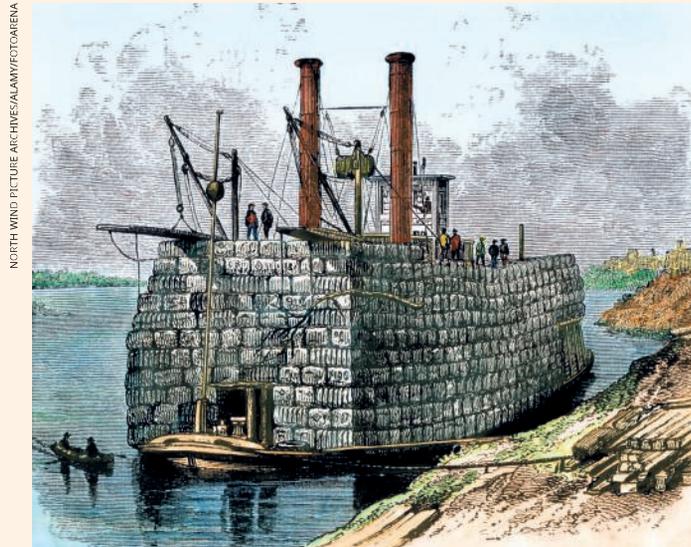
4. Eram associações formadas por diferentes profissio-

Atividades

1. Resposta: O acúmulo de capitais foi um dos principais motivos do pioneirismo inglês no processo de industrialização. A partir do século XVI, burgueses ingleses conseguiram acumular capitais principalmente por meio da exploração comercial das colônias da América e da África, e também por conta das relações comerciais com outros Estados europeus.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Por que a Inglaterra foi pioneira no processo de industrialização?
2. Escreva um pequeno texto sobre o socialismo científico.
Respostas das questões 2 a 6 nas **orientações ao professor**.
3. Explique o que é anarquismo.
4. O que eram as *Trade Unions*?
5. Cite as principais conquistas dos trabalhadores ingleses a partir da década de 1830.
6. Explique por que o trabalho mecanizado nas fábricas alterou a relação dos trabalhadores com o tempo.
7. Observe a imagem e leia as afirmações a seguir. Depois, copie no caderno apenas a afirmação incorreta. Resposta: c.



◀ Barco a vapor carregado com fardos de algodão, partindo dos EUA para a Inglaterra. Gravura, c. 1800.

- a) O algodão era um produto extraído nos EUA por meio da exploração do trabalho de africanos escravizados.
- b) A maior parte da produção de algodão dos EUA destinava-se às fábricas de tecido na Inglaterra.
- c) Os operários ingleses durante a Revolução Industrial aceitaram passivamente as condições desumanas de trabalho a que eram submetidos.
- d) A indústria têxtil inglesa foi a primeira a incorporar as mudanças da Revolução Industrial.

136

nais, como sapateiros, pedreiros, mineiros, mecânicos, tecelões, livreiros e carpinteiros. Procuravam organizar as reivindicações de grupos de especialistas e, para isso, eles contribuíam com uma pequena quantia mensal.

5. A aprovação de leis que regulamentavam o trabalho de crianças e jovens, a redução da jornada de trabalho das mulheres e dos homens. Além da diminuição da carga horária, as novas leis instituíram horários

de pausa para que os operários pudessem fazer suas refeições e descansar entre os períodos de trabalho.

6. A vida era marcada pelo trabalho nas fábricas. O cotidiano dos moradores das grandes cidades inglesas aos poucos passou a ser regulado pelo relógio. Isso acabou alterando a percepção do tempo, pois até então as pessoas organizavam sua vida em função do tempo da natureza, das estações, das atividades ligadas ao plantio e à colheita.

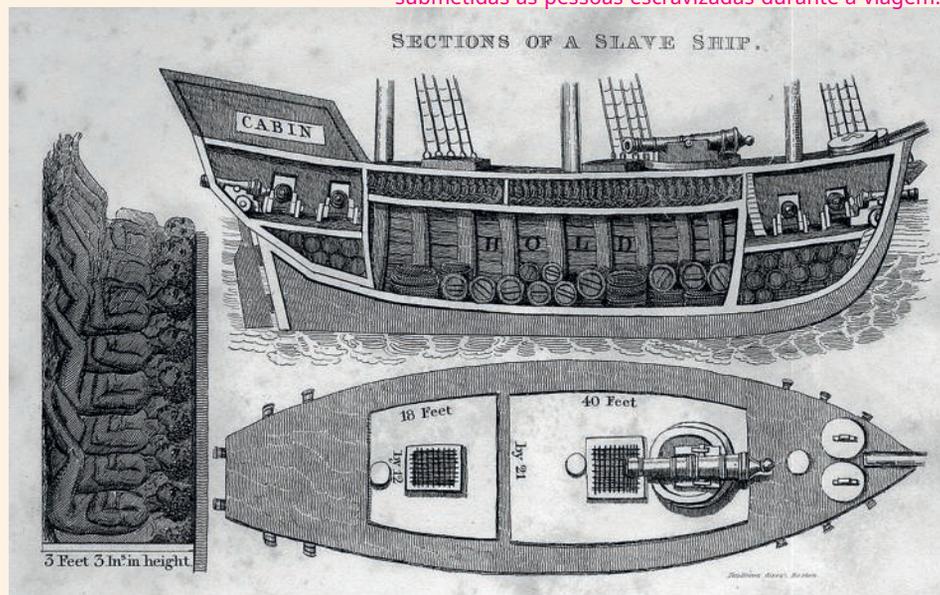
8. Copie a tabela a seguir no caderno e complete-a explicando como cada fator se relaciona ao pioneirismo inglês na Revolução Industrial.

Resposta nas **orientações ao professor**.

Pioneirismo inglês na Revolução Industrial	
Acumulação de capitais	
Disponibilidade de mão de obra	
Recursos naturais	

9. Observe a imagem feita por Robert Walsh, antiescravista inglês do século XIX. Depois, responda às questões.

9. d) Resposta: Espera-se que os alunos desenvolvam a empatia, analisando as dificuldades a que eram submetidas as pessoas escravizadas durante a viagem.



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

Gravura publicada em **Notices of Brazil in 1828 and 1829**, de Robert Walsh, 1830.

- a) Quando essa gravura foi publicada e quem é seu autor?
Resposta: Ela foi publicada em 1830, e seu autor é Robert Walsh.
- b) Faça uma descrição da imagem. Resposta: Na imagem, estão representadas várias pessoas dispostas lado a lado no interior de um navio.
- c) Os navios usados para o tráfico de pessoas escravizadas eram conhecidos como tumbeiros. Por que eles recebiam esse nome?
Resposta: Porque o número de mortos nesses navios era enorme.
- d) Observe o modo como as pessoas escravizadas eram trazidas dentro da embarcação. Como você imagina que era essa viagem?
- e) Qual é a relação entre essa imagem e a Revolução Industrial?
Resposta: Os altos lucros obtidos pelo tráfico de pessoas escravizadas para o Brasil ajudaram a financiar a Revolução Industrial.

137

- Na atividade **8**, lembre com os alunos os fatores que propiciaram o pioneirismo inglês na Revolução Industrial.
- A atividade **9** permite estabelecer relações entre os contextos da Inglaterra e do Brasil, durante o século XIX. Aproveite para **avaliar** se os alunos conseguem estabelecer as relações entre o contexto escravista e a Revolução Industrial.

Resposta

8. Acumulação de capitais: os burgueses ingleses dispunham de grande capital, que foi direcionado para a criação de fábricas. Esse capital era oriundo principalmente da exploração comercial nas colônias e na África. Além disso, as leis criadas pelo governo inglês, como a diminuição de taxas de juros sobre empréstimos bancários, favoreciam os burgueses. **Disponibilidade de mão de obra:** os cercamentos levaram milhares de famílias camponesas a partir para as cidades em busca de trabalho. Como não havia emprego para todos, formou-se uma multidão de desempregados. Os empresários burgueses passaram a contratá-los para trabalhar em suas fábricas como operários, pagando baixos salários. **Recursos naturais:** os ingleses dispunham de muitos recursos naturais, com destaque para o ferro, utilizado na fabricação de ferrovias, locomotivas e máquinas; e o carvão, a principal fonte de energia daquele período.

• Para a atividade **10**, verifique a possibilidade de realização da **visita guiada** e peça autorização aos pais e/ou responsáveis. Caso não exista uma fábrica em seu município e/ou região, oriente os alunos a fazer uma pesquisa sobre uma fábrica que produza algum artigo que eles costumam consumir. Nos *sites* das empresas, principalmente as de grande porte, é comum encontrar as políticas de sustentabilidade e de ética. Oriente os alunos na observação e tomada de nota dos itens elencados, que abrangem desde o dia da visita até os elementos que mais chamaram a atenção. Destaque as iniciativas tomadas pela empresa escolhida para minimizar a poluição gerada e também a falta de ações nesse sentido, se for o caso. Ao final da visita, oriente-os na organização e construção do relatório.

10. Com a Revolução Industrial e a instalação das fábricas, um novo desafio ambiental passou a ser comum nas cidades de diferentes partes do mundo: como lidar com a poluição atmosférica causada pela emissão de gases tóxicos? Ao longo dos anos, diversas iniciativas têm sido desenvolvidas para diminuir os prejuízos causados pela poluição das fábricas. Para investigar como isso afeta o seu município, você e seus colegas farão uma **visita guiada** a uma fábrica da sua região, realizando um trabalho de **observação, tomada de nota e construção de relatório**. Leve o caderno para realizar anotações durante a visita. Veja as orientações a seguir. *Sugestões de condução nas orientações ao professor.*

- a) Com a ajuda do professor, verifiquem a disponibilidade e escolham a fábrica que poderão visitar.
- b) Façam uma pesquisa sobre os tipos de mercadorias produzidas por ela.
- c) No dia da visita, observem como essa fábrica lida com a poluição, que iniciativas foram desenvolvidas, quais são as tecnologias utilizadas e se há novas ideias a serem implantadas futuramente.
- d) Se possível, faça algumas questões à pessoa que vai acompanhá-los na visita.
- e) Por fim, em casa, analise suas anotações e escreva um relatório sobre a visita. Utilize os tópicos a seguir nessa tarefa.

- Data da visita.
- Nome da empresa.
- Quem os acompanhou na visita.
- Iniciativas tomadas para minimizar a poluição.
- Como foi a visita e quais foram suas impressões sobre a fábrica.
- Curiosidades que você descobriu nessa visita.

◀ Fábrica em Telêmaco Borba (PR), 2018.



Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, organize-se em dupla com um colega de turma. Nesta atividade, vocês vão elaborar afirmativas verdadeiras ou falsas sobre o conteúdo estudado e resolverão as atividades de outras duplas.

1. Em uma folha de papel sulfite, elaborem uma afirmativa verdadeira ou falsa para cada tópico a seguir. Anotem o gabarito em uma folha separada.

- Os antecedentes da industrialização.
- As motivações para o pioneirismo industrial inglês.
- As transformações sociais causadas pela industrialização.
- As cidades industriais.
- O trabalho nas fábricas.
- As lutas dos trabalhadores.
- As alternativas de organização social.
- Os impactos culturais da industrialização.

2. Apresentem as afirmativas e o gabarito ao professor.
3. Troquem suas anotações com uma dupla de colegas e avaliem as afirmativas recebidas como verdadeiras ou falsas.
4. Apresentem suas respostas à outra dupla e expliquem oralmente o que há de falso e/ou verdadeiro em cada afirmativa.
5. Agora, invertam os papéis: escutem as respostas da outra dupla às suas afirmativas e verifiquem a quantidade de acertos e se a argumentação está correta.
6. Repitam a troca de anotações com outras duplas. Ao final da atividade, montem um quadro com a classificação das duplas de acordo com a quantidade de acertos.

- Antes de iniciar a atividade proposta nesta seção, faça uma simulação da dinâmica para melhor compreensão dos alunos. Se necessário, retome algumas temáticas abordadas no capítulo. Questione os alunos em que medida a Revolução Industrial ampliou a desigualdade social no território inglês, e também em lugares afastados da Europa, como a China. Explore a luta dos trabalhadores pela reivindicação de seus direitos e compare com a atuação dos sindicatos na atualidade. Além disso, trabalhe a noção da passagem do tempo da natureza para um tempo cronometrado pelo relógio da fábrica.

- Ao conferir as afirmativas, verifique a coerência e corrija as informações, averigue também a relevância das respostas dentro do conteúdo estudado. Ao final da atividade, promova uma tomada de consciência para debater as mudanças sofridas pelas indústrias e de como as lutas trabalhistas se desenvolveram desde o início da Revolução Industrial.

Objetivos do capítulo

- Compreender os processos de independência das colônias espanholas na América.
- Reconhecer os principais líderes dos movimentos independentistas e seus ideais.
- Analisar as particularidades do processo de independência no Haiti.
- Compreender o que foi o pan-americanismo, seu contexto de criação e suas implicações.
- Identificar os diferentes grupos sociais e étnicos que participaram das lutas por independência na América espanhola.
- Verificar as relações entre Estados Unidos e Cuba no final do século XIX.

Justificativas

Ao longo do capítulo são abordados conteúdos relativos aos processos de independência ocorridos na América Latina, incluindo análises sobre os contextos, grupos sociais, lideranças e ideais, abrangendo o trabalho com as habilidades **EF08HI06**, **EF08HI07** e **EF08HI08**. O capítulo também discute o pan-americanismo e a trajetória de seus idealizadores, contemplando a habilidade **EF08HI09**. As singularidades da Revolução de São Domingo são analisadas e buscam promover a reflexão sobre os impactos no continente americano, favorecendo o desenvolvimento das habilidades **EF08HI10** e **EF08HI11**. As relações entre Estados Unidos e América Latina também são tratadas, especialmente no que se refere ao processo de independência cubana, trabalhando a habilidade **EF08HI25**.

CAPÍTULO

6

As independências na América espanhola



A.

Monumento à Independência do México, construído em 1910 para comemorar o centenário desse movimento. Cidade do México, México, 2020.

140

• Inicie a abordagem convidando os alunos a observar atentamente o monumento apresentado na imagem **A**. Apresente informações à turma sobre o monumento, inaugurado no centenário da independência mexicana, em 1910. A coluna levou oito anos para ser confeccionada e tem 36 metros de altura. Seu nome original é **El Ángel de la Independencia**

e é possível acessar a parte superior dela por meio de uma escada situada em seu interior. Comente também que, em 1925, foi inaugurado um mausoléu na base do monumento, onde foram depositados os restos mortais dos considerados heróis da Guerra da Independência Mexicana.

JAVA DESIGNS/SHUTTERSTOCK.COM



REPRODUÇÃO/MUSEU HISTÓRICO E MILITAR DO CHILE, SANTIAGO

B.

San Martín e O'Higgins cruzando os Andes, de Julio Vila y Prades.
Óleo sobre tela, 320 cm x 396 cm, 1909.

A crise do sistema colonial criou um ambiente propício para a eclosão dos movimentos de independência nas colônias da América espanhola. Neste capítulo, vamos estudar o contexto dessa crise e conhecer algumas características que marcaram os movimentos pela independência das colônias, assim como o processo de formação das novas nações após a emancipação.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

1. Antes de iniciar o estudo do capítulo, anote no caderno as primeiras imagens e impressões que lhe vêm à mente quando você pensa nos países latino-americanos.
2. Em seguida, escolha uma das fontes históricas dessa abertura e faça uma pesquisa sobre ela. Tente descobrir como ocorreram os movimentos de independência que o elemento da imagem homenageia e como esses movimentos são comemorados.
3. Apresente suas descobertas para a turma e compare os resultados obtidos.

141

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos utilizem seus conhecimentos prévios sobre os países latino-americanos para produzir as anotações. Eles podem oferecer exemplos de manifestações culturais, como o tango, na Argentina, de patrimônios históricos, como Machu Picchu, no Peru, de elementos geográficos, como a Cordilheira dos Andes, ou ainda citar aspectos presentes no senso comum sobre a América Latina.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos pesquisem informações sobre os processos de independência no México e no Chile.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apresentem os resultados das pesquisas a respeito das independências mexicana e chilena e analisem de forma comparativa as informações encontradas pelos colegas, de modo a complementar suas pesquisas.

- Já a imagem **B** representa um dos episódios do processo de independência do Chile, quando o líder San Martín promoveu uma expedição para combater as tropas espanholas passando estrategicamente pela Cordilheira dos Andes, um caminho tido como inesperado. Essa expedição ocorreu em 1817, durou 21 dias e contou com mais de 5 mil soldados, sendo fundamental para a libertação da região chilena.

- Antes de iniciar as atividades, analise as imagens em conjunto com a turma. Verifique as impressões que elas causam nos alunos e **avaliar seus conhecimentos prévios** sobre o conceito de independência e liberdade política e econômica. Se possível, retome os conteúdos do 7º ano a respeito da conquista e da colonização da América.

- As atividades desta página incentivam os alunos a pesquisar temas antes do trabalho com o capítulo e a construir hipóteses relacionadas às fontes históricas. Essas propostas envolvem 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**.

• O conteúdo abordado nesta página contempla o trabalho com a **competência específica de Ciências Humanas 5** ao apresentar os diferentes acontecimentos que contribuíram para a crise no sistema colonial. Caso julgue necessário, oriente os alunos na análise dos diferentes contextos (europeu e americano) do século XVIII, incentivando-os a relacionar os fatos que contribuíram para a instauração da crise.

• Em 1700, o trono espanhol passou a ser ocupado pela dinastia dos Bourbons. Alguns reis dela empreenderam reformas no Estado espanhol, que permitiram o desenvolvimento de um pequeno comércio entre as colônias. Além disso, eles promoveram a modernização das instituições imperiais e nomearam novos funcionários para as colônias, com o objetivo de melhorar a gestão das finanças do governo e aumentar o controle sobre elas, reforçando o poder da monarquia espanhola e o sistema de arrecadação dos impostos coloniais. As reformas dos Bourbons tiveram ampla repercussão nas colônias espanholas, e o comércio entre elas foi sendo liberado gradualmente. Desse modo, aumentaram os contatos comerciais e a circulação de produtos entre as colônias e também entre elas e as nações estrangeiras, que proporcionaram maiores lucros para os *criollos*. Essa maior circulação comercial também fez intensificar a circulação de ideias.



A crise do sistema colonial

No decorrer do século XVIII, a autoridade e o controle do governo espanhol sobre suas colônias na América foram se tornando cada vez menores. Nessa época, a Espanha não possuía navios suficientes para fazer a fiscalização do litoral de todas as suas colônias. Por isso, os colonos conseguiam fazer comércio com outros Estados europeus.

Nesse contexto, o comércio entre as colônias espanholas foi liberado gradativamente. O aumento da circulação de mercadorias entre as colônias proporcionou mais lucros para os comerciantes, que em sua maioria eram *criollos*.

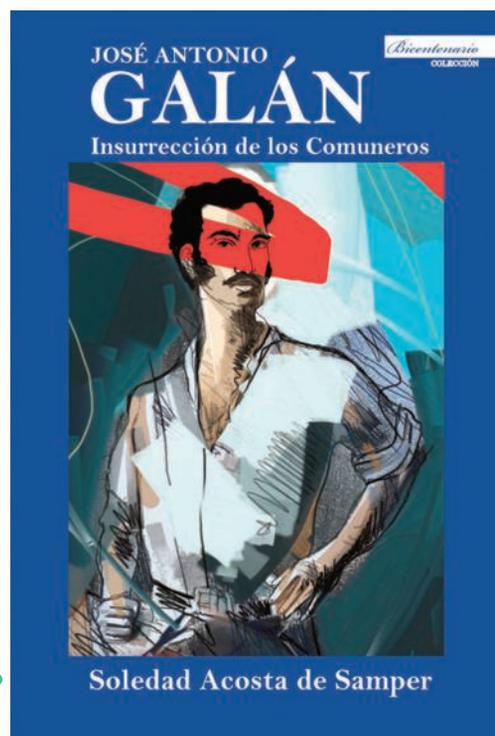
O enriquecimento das elites *criollas*, porém, não veio acompanhado de maior participação política. Os cargos mais importantes, como os de vice-rei, capitão-geral e arcebispo, continuaram nas mãos dos *chapetones*, isto é, pessoas nascidas na Espanha que residiam nas colônias. A insatisfação dos *criollos* com essa situação aumentou no fim do século XVIII, quando a Espanha, envolvida em guerras na Europa, aumentou a cobrança de impostos.

O Movimento Comunero

Uma das consequências do aumento de impostos pelo governo espanhol foi uma revolta colonial em 1781, conhecida como Movimento Comunero. Ela aconteceu no Vice-reino da Nova Granada e foi liderada por membros das elites *criollas* com o apoio de grande parte da população.

Essa revolta acabou desarticulada pela Coroa espanhola, mas serviu de inspiração para os movimentos de independência do século XIX. O principal líder do movimento, José Antonio Galán, que foi capturado e morto pelos espanhóis em 1782, é considerado herói nacional na Colômbia.

Capa do livro **José Antonio Galán**. >
Insurrección de los comuneros, de
Soledad Acosta de Samper, 2016.



A invasão napoleônica na Espanha

Entre os anos de 1807 e 1808, o exército do imperador francês Napoleão Bonaparte invadiu a Península Ibérica com o objetivo de fazer valer o Bloqueio Continental, impedindo o comércio de Portugal e Espanha com a Inglaterra. Nessa ocasião, o rei espanhol, Fernando VII, foi deposto, preso e levado para o exílio na França.

Na América, a repercussão da queda do rei espanhol foi imediata e aumentou o desejo dos colonos de lutar por sua independência. As elites coloniais, então, organizaram-se em **juntas governativas** que, em um primeiro momento, apenas resistiram à dominação francesa, tentando ampliar sua relativa autonomia política. Mas, com o retorno de Fernando VII ao trono espanhol, em 1814, ocorreu uma retomada da política absolutista, fortalecendo o sentimento separatista na América espanhola.



REPRODUÇÃO/MUSEU DO PRADO, MADRI, ESPANHA

Os fuzilamentos do Três de Maio, de Francisco de Goya. Óleo sobre tela, 260 cm x 340 cm, 1814.

Essa pintura representa a repressão francesa pelas tropas do exército de Napoleão Bonaparte contra a população espanhola que tentava resistir à invasão da Espanha.

143

Com a deposição do rei espanhol Fernando VII, as elites *criollas* da América espanhola formaram, com base nos *cabildos*, juntas governativas locais para se autogovernarem. No interior delas, estabeleceram-se tendências políticas diversas. Alguns de seus membros juraram total fidelidade ao rei deposto; outros desejavam governar de forma independente, embo-

ra em nome do rei; por outro lado, havia a tendência mais radical, que desejava a completa independência das colônias. Com o retorno do rei espanhol ao trono e o ressurgimento das tensões entre as elites coloniais e a administração espanhola, o grupo que defendia a independência acabou prevalecendo.

Integrando saberes

A abordagem da obra **Os fuzilamentos do Três de Maio**, de Francisco de Goya, possibilita uma articulação com o componente curricular **Arte**. Converse com os alunos sobre o contexto de produção das obras do artista e suas características. Caso julgue interessante, peça-lhes que pesquisem a biografia de Goya e suas obras, relacionando-as ao contexto histórico estudado na página. Comente com os alunos que o destaque dele como pintor ocorreu a partir de 1780, quando conseguiu entrar para a Academia de Belas Artes de Madri. Em 1789, tornou-se um dos pintores da câmara do rei, obtendo maior reconhecimento de sua carreira. Alguns anos depois, o artista contraiu uma grave e desconhecida doença, o que transformou sua produção artística, passando a utilizar mais contraste de cores e a tratar de temas sombrios e realistas. Após as invasões napoleônicas, as obras de Goya começaram a retratar com frequência o sofrimento humano. A série de gravuras **Os desastres da guerra**, por exemplo, representou as batalhas ocorridas na Espanha, com ênfase nos horrores causados pela guerra.

• O conteúdo apresentado nesta seção aborda a Revolução de São Domingo e suas implicações, promovendo, assim, o desenvolvimento da habilidade **EF08HI10**.

• Além disso, a seção busca destacar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos étnicos na luta de independência do Haiti, contemplando a habilidade **EF08HI11**.

• Sobre a independência do Haiti, comente com os alunos que, enquanto os franceses passavam pelo chamado Período do Terror na Revolução Francesa, os africanos escravizados da colônia de São Domingo lutavam por sua liberdade. Desde o final do século XVIII, ela era uma grande produtora de açúcar. Sua economia era baseada no sistema escravista de *plantation*, gerando muitos lucros para as elites. Os africanos sofriam maus-tratos e estavam insatisfeitos com sua condição de escravizados, o que acabou criando um forte sentimento de revolta contra a elite local. Aproveitando-se da crise política na França, provocada pela Revolução Francesa, os africanos escravizados de São Domingo organizaram levantes em toda a colônia.

• Compartilhe com a turma reflexões sobre os protagonistas da independência haitiana, utilizando, para tal, o texto a seguir.

Por múltiplas e variadas razões, a reverberação dos fatos ocorridos em São Domingos, no curso da historiografia, não se deu, precisamente, da forma esperada. Cada um desses homens [os líderes da revolução] [...] – junto com as massas revolucionárias por eles lideradas – exerceu crucial função no desenvolvimento da Revolução Haitiana. Ensejava-se, portanto, que suas histórias fossem contadas e, mais ainda, que, assim como tantos outros líderes revolucionários [...], fossem



Ao mesmo tempo...

no Haiti

O Haiti, localizado nas Antilhas, era uma colônia francesa desde 1697. Nela, produziam-se o açúcar e o café vendidos na Europa. Sua produção agrícola baseava-se na mão de obra escravizada africana.

No final do século XVIII, sob influência do Iluminismo e da Revolução Francesa, haitianos escravizados passaram a defender ideais de liberdade e a discutir a abolição da escravidão. A partir de 1791, eclodiram vários movimentos revoltosos formados por pessoas escravizadas e ex-escravizadas.

Combate e captura de Crête-à-Pierrot, de Auguste Raffet. Gravura, 1839. Na batalha de Crête-à-Pierrot, os haitianos enfrentaram as tropas francesas, em 1802.



Auguste Raffet/coleção Particular

A Revolução de São Domingo

Em 1804, essas pessoas expulsaram a elite branca, tomaram o poder e proclamaram a independência do Haiti, a primeira colônia a se tornar independente na América Latina. Esse evento histórico ficou conhecido como **Revolução de São Domingo**. Seus principais líderes foram Toussaint L'Ouverture e Jean-Jacques Dessalines.

Retrato de Francois-Dominique Toussaint L'Ouverture. Óleo sobre tela, 28 cm x 36 cm, século XIX.



Reprodução/coleção Particular

144

vistos como heróis e tivessem protagonismo em seus entrecos.

Embora tenham vencido a batalha e a tornado grandiosa, esses personagens eram dotados de características, desde a cor de sua pele até suas crenças, alheias às dos detentores das preponderantes narrativas vigentes. Além deste fator, fala-se de uma sociedade permeada por preconceitos que não lhe permitiria compreender, aceitar, ou mesmo creditar a história que, de fato, ocorreu na ilha de São Do-

mingos, sendo contada por quem, de fato, a venceu. É, dessa maneira, que entra em cena a omissão das histórias desses heróis negros. Esse silenciamento, porém, não é um acaso, mas uma política. [...]

BASÍLIO, Anna Beatriz de Almeida; GONÇALVES, Camila dos Santos; FERNANDES, Eva Maria de Souza. A Revolução do Haiti sob uma perspectiva étnico-racial. **Revista Internacional d'Humanitats**, Barcelona/São Paulo, ano XXV, n. 7-8, jan./ago. 2022. Edição Especial Coepta. p. 66-67. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih54/65-78VicosoHaiti.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

A Revolução de São Domingo é considerada um acontecimento histórico com características únicas. Leia o texto a seguir.

[...] Desta revolução resultaram o único Estado nacional oriundo de uma insurreição de escravos no mundo; nas Américas, o primeiro país a abolir a escravatura e a segunda proclamação de Independência. Os protagonistas principais foram os trabalhadores escravizados, [que] destruíram a escravidão, o domínio colonial, exterminaram a maioria da população branca e as tropas de Napoleão Bonaparte enviadas para combatê-los, derrotando militarmente três potências coloniais: Espanha, Inglaterra e França.

[...]

Trabalhadores escravizados como Toussaint Louverture, Jean-Jacques Dessalines e Henri Christophe tornaram-se lideranças conhecidas em todo o mundo: de vítimas e cativos passaram a libertadores [...].

MOREL, Marco. Além do Medo. *Impressões Rebeldes*, ano 6, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/revista/alem-do-medo/>. Acesso em: 31 maio 2022.

Representação de Jean-Jacques Dessalines em pintura mural em Porto Príncipe, Haiti, século XIX.



LEONARDO DE SELVABRIDGE/IMAGES/EASYPIX/COLEÇÃO PARTICULAR

O haitianismo

Além de ser um acontecimento histórico singular, a Revolução de São Domingo teve um impacto profundo nas elites coloniais de toda a América Latina. Temendo que as pessoas escravizadas se libertassem e tomassem o poder, as elites de várias colônias reforçaram a vigilância e a repressão a essas pessoas. Esse medo generalizado das elites coloniais ficou conhecido como **haitianismo**.

145

- Discuta com a turma sobre o haitianismo e seus impactos nos processos de independência no continente americano partindo do texto a seguir.

[...] a Revolução Haitiana estremeceu a Europa e a América, não só por seu triunfo, mas também devido à violência com que a pequena parcela da população branca, que restara no Haiti, fora massacrada pelos ex-escravos [...] vitoriosos. A partir dela, o *medo negro* espalhou-se por toda a América Latina e influenciou todo o processo de independência das principais colônias latino-americanas. Nesse contexto, as elites coloniais, assombradas pelo exemplo que vinha das Antilhas, tomaram para si a responsabilidade de conduzir as colônias à independência, fazendo com que esse processo excluísse as camadas sociais subalternas e ocorresse dentro de uma margem de segurança que não viesse a oferecer riscos de profundas transformações na rígida hierarquia social vigente.

Em última análise, o processo de independência das principais colônias da América Latina caracterizou-se pelo conservadorismo das elites coloniais, e isso se deve ao medo de que esses grupos sociais tinham de que a experiência haitiana viesse a repetir-se em seus territórios. [...]

FONTELLA, Leandro Goya; MEDEIROS, Elisabeth Weber. Revolução haitiana: o medo negro assombra a América.

Disciplinarum Scientia, Santa Maria, v. 8, n. 1, 2007, p. 69. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1669/1574>. Acesso em: 13 jun. 2022.

• Em 2010, um grande terremoto devastou o Haiti, dificultando a sobrevivência de milhões de habitantes do país. Em decorrência do desastre, nos anos seguintes, muitos haitianos migraram para o Brasil em busca de trabalho. Nesse episódio, autoridades brasileiras tentaram restringir a entrada deles no país. Segundo alguns historiadores, muito desse temor relacionado aos haitianos que permanece na atualidade provém do Brasil do século XIX, momento em que a influência do Haiti, com seus ideais de liberdade, provocava preocupação e medo na elite formada pelos senhores dos africanos escravizados.

• Atualmente, mitificou-se a ideia de que o Haiti só produz pobreza. No entanto, por meio de novas pesquisas, alguns historiadores afirmam que, logo após a sua independência, o país desenvolveu um sistema de pequenas propriedades rurais e que a economia foi descentralizada, formando uma espécie de agricultura sustentável, com o cultivo alternado de frutos e raízes. Esse sistema tornou-se uma alternativa ao de *plantation*, no qual muitos escravizados trabalharam. Essas alternativas propiciaram uma melhor condição de vida aos habitantes do Haiti, se comparada com a situação dos africanos e afrodescendentes que viviam em outros países da América.

• As atividades desta página propõem análises e reflexões sobre o contexto e os desdobramentos da Revolução de São Domingo, favorecendo, assim, o desenvolvimento das habilidades **EF08HI10** e **EF08HI11**.

• A atividade **1** permite **avaliar a compreensão** dos alunos sobre o trabalho com a temática da Revolução de São Domingo. O item **a** pode ser aproveitado para discutir as violências e opressões características do sistema escravista e os impactos da desumanização das pessoas escravizadas no contexto da revolução e ao longo do tempo. No item **b**, retome com os alunos como essa revolução disseminou o medo entre as elites brancas nos países da América Latina, resultando no controle dos processos de independência por uma minoria em situação de poder, que excluiu a participação das camadas populares.

• A pesquisa proposta na atividade **2** busca expandir os conhecimentos dos alunos sobre os protagonismos nas lutas de independência haitiana, ao mesmo tempo que reivindica o papel de liderança exercido por uma mulher naquele contexto. Caso julgue pertinente, aproveite a atividade para discutir as ausências na historiografia oficial de mulheres que protagonizaram e lideraram momentos importantes, incentivando os alunos a formular hipóteses sobre como esse problema pode ser modificado.

Atividades

1. O texto a seguir trata da Revolução de São Domingo, no Haiti. Leia-o e depois responda às questões.

[...] **1. a) Resposta: As pessoas escravizadas foram motivadas a lutar contra seus opressores brancos e contra a condição de escravidão a que estavam submetidas.**

A Revolução haitiana se transformara no maior movimento negro de rebelião contra a exploração e a dominação colonial das Américas. [...]. O país foi a primeira colônia latino-americana a conseguir a independência e abolição da escravidão sendo que todo processo de revolução e libertação foi conduzido pelos próprios escravos, estes conseguiram, além de realizar a libertação de seu país, realizar também, a própria libertação. O acontecimento singular derruba por terra a ideia defendida à época pelas potências imperialistas de que as populações negras não pudessem se organizar por si só. [...]

Muitos são os fatores que tornam a Revolução do Haiti um acontecimento único; a ex-colônia francesa foi uma das primeiras a realizar a independência diante da metrópole, utilizando-se, inclusive, das ideias de libertação da própria França, sua colonizadora, além disso, a Revolução foi levada a cabo por escravos, quando que na maior parte das colônias europeias na América Latina o processo de independência fora encabeçado por membros de uma elite [...] e, embora tenha havido participação popular, esta foi muito diminuta, no Haiti a grande maioria era a população negra escravizada.

SOARES, Ana Lorym; SILVA, Elton Batista da. A revolução do Haiti: um estudo de caso (1791-1804). *Ameríndia*. Fortaleza, v. 1, n. 1, 2006. p. 4. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/amerindia/article/view/1380>. Acesso em: 5 maio 2022.

- a)** O que motivou as pessoas escravizadas a participarem efetivamente do processo revolucionário no Haiti?
- b)** O que a Revolução de São Domingo representou para a América Latina? Quais foram as suas singularidades? **Resposta nas orientações ao professor.**

2. Observe a imagem a seguir e responda às questões.



Sanité Bélair homenageada em nota de dinheiro do Haiti, 2004.

- a)** Faça uma pesquisa para saber quem foi Sanité Bélair. Depois, escreva um pequeno texto sobre ela, ressaltando seu protagonismo nas lutas de independência no Haiti.
- b)** Depois da pesquisa, responda: por que Sanité Bélair foi homenageada em uma nota de dinheiro do Haiti, no século XXI?

146

2. b) Resposta: Espera-se que os alunos respondam que Sanité Bélair foi homenageada no século XXI porque ela é considerada uma heroína das lutas de independência do Haiti.

Resposta

1. b) A Revolução de São Domingo foi considerada o maior movimento negro de rebelião contra a exploração e a dominação colonial das Américas. Entre as suas singularidades, podemos citar que a ex-colônia francesa foi uma das primeiras a realizar a independência diante da metrópole, utilizando,

inclusive, as ideias de libertação da própria França, sua colonizadora. Além disso, essa revolução foi levada a cabo por pessoas escravizadas, quando na maior parte das colônias europeias na América Latina o processo de independência foi encabeçado por membros da elite.



A América espanhola independente

Observe, no primeiro mapa, a divisão das colônias espanholas no século XVIII. E no segundo, observe como ficaram divididos os novos países que se formaram.

A América espanhola no século XVIII



Fonte: BLACK, Jeremy (ed.). **World History Atlas**. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 148.

As independências na América espanhola



Fonte: **IstoÉ Brasil, 500 anos**. São Paulo: Três, 1998. p. 33.

MAPAS: EDSON BELLEUSE/ARQUIVO DA EDITORA

BNCC

• O conteúdo abordado nesta página contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI07** ao apresentar elementos que favorecem aos alunos compreender o processo de independência das colônias na América espanhola. As atividades **1 a 3** auxiliam na visualização e compreensão das transformações territoriais ocorridas com os processos de independência na América Latina, contemplando a **competência específica de Ciências Humanas 7**.

• Para realizar as atividades **1 a 3**, oriente a turma na análise dos mapas da página, pedindo que os comparem, a fim de identificar as conformações territoriais consolidadas com a independência das antigas colônias e chamando a atenção para o surgimento dos novos países.

Atividades

1. Quais eram os dois vice-reinos que possuíam a maior extensão no século XVIII?
Resposta: Vice-reino da Nova Espanha e Vice-reino do Rio da Prata.
2. Identifique o país latino-americano que se formou na região que, na época colonial, fazia parte do Vice-reino da Nova Espanha. **Resposta: México.**
3. Entre os países formados após as independências, quais deles fazem limite com o Brasil? **Resposta: Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela.**

Os conteúdos abordados nas páginas 148 e 149 indicam a diversidade de contextos existente nos processos de independência na América Latina, contemplando a habilidade **EF08HI07**. Ao mesmo tempo, apresenta os líderes Tupac Amaru, Simón Bolívar e San Martín, destacando suas atuações e ideais, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF08HI08**.

Sobre a participação popular nos movimentos de independência na América espanhola, leia o texto a seguir.

[...]

E os povos? Lutaram pela independência? Digamos que onde os chefes levantaram bandeiras de redenção social ou, mais modestamente, de melhores condições de vida, os povos lutaram. Mas, entenda-se bem, mais que pela independência, lutaram pela terra, pelo pão e pela liquidação do servilismo. Com Artigas no Uruguai, com Hidalgo e Morelos no México, levantaram armas contra a Coroa. Na Venezuela as multidões de oprimidos das regiões planas que acompanharam Boves lutaram pela causa oposta. Mas é preciso insistir: foi uma luta social. Na melhor das hipóteses, quando se proclamaram em favor da independência foi porque associaram-na à sua redenção.

[...]

POMER, Leon. **As independências na América Latina**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 14. (Tudo é História).

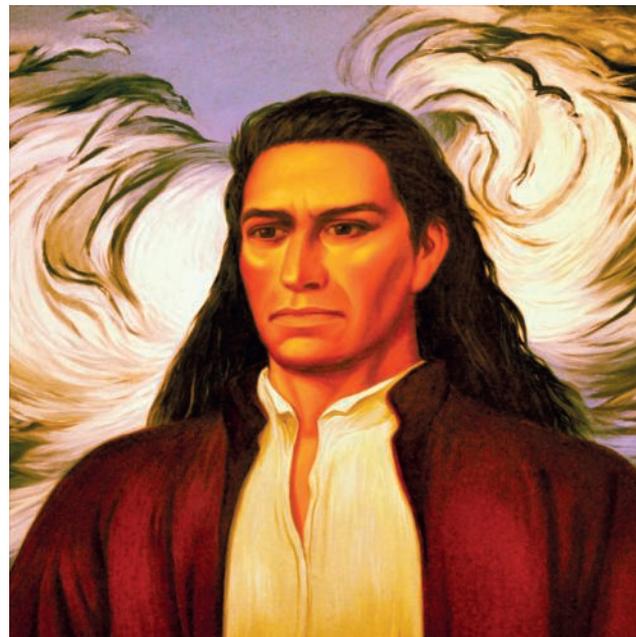


Os processos de independência

No final do século XVIII, as condições de vida das pessoas pobres na América espanhola eram precárias, e as condições de trabalho nas lavouras e nas minas eram difíceis. Nesse contexto, surgiram as primeiras manifestações de insatisfação contra o governo espanhol. Essas manifestações de caráter popular, compostas essencialmente por indígenas e *mestizos*, foram duramente reprimidas.

Em 1780, um movimento popular liderado pelo indígena José Gabriel Tupac Amaru foi responsável por um levante que repercutiu em diversas regiões do Vice-reino do Peru. Os rebeldes atacaram os chefes políticos locais, saquearam as **obrajes** e ocuparam aldeias. No princípio, esse levante popular contou com a participação de alguns *criollos* insatisfeitos com o governo espanhol, principalmente

por serem obrigados a pagar altos impostos. Porém, muitos *criollos*, assustados com a violência dos rebeldes, decidiram apoiar a Coroa espanhola no combate ao movimento, procurando preservar seus interesses. Após vários conflitos, o movimento rebelde se desintegrou, e seus líderes, incluindo Tupac Amaru, foram executados.



MARK GREEN/LAM/FOTOREM/MUSEU DO BANCO CENTRAL DE RESERVA DO PERU, LIMA

Tupac Amaru, de Teodoro Nuñez Ureta. Óleo sobre tela, 247 cm x 200 cm, século XX.

As condições para a independência

Os processos de independência na América espanhola ganharam força somente quando as elites coloniais começaram a se interessar pela separação política da Espanha.

A partir do início do século XIX, com a invasão napoleônica na Espanha, as elites *criollas* se fortaleceram e passaram a controlar as juntas governativas.

Obrajes: oficinas têxteis que exploravam a mão de obra indígena.

A emancipação da América do Sul espanhola

A partir de 1810, começaram as primeiras insurreições pela independência nas capitanias da Venezuela e do Chile e no Vice-reino do Rio da Prata, que atualmente corresponde aos atuais territórios do Paraguai, Uruguai, Argentina e parte da Bolívia.

O *criollo* San Martín liderou os movimentos pela independência da Argentina e colaborou para a libertação do Chile e do Peru. San Martín planejava criar Estados independentes na América, cada qual governado conforme os interesses da população.

Ao norte do continente, Simón Bolívar liderou a independência da Grã-Colômbia. Bolívar era um militar centralista que acreditava em um poder forte e único composto por Estados independentes, porém solidários entre si, e que formassem uma **confederação**.

O pan-americanismo

Conhecida atualmente como pan-americanismo, a política de solidariedade de Simón Bolívar tinha como objetivos principais a união dos países americanos contra o Absolutismo europeu, a manutenção da paz continental e a igualdade entre os governos participantes.

Uma tentativa de colocar em prática o pan-americanismo aconteceu a partir de 1819, quando Bolívar organizou a **República da Grã-Colômbia**, composta por Venezuela, Equador e Colômbia, além do Panamá, localizado na América Central. Essa confederação durou até o ano de 1830.

Confederação: união de Estados com interesses em comum, liderados por um governo central.



Homenagem a Simón Bolívar, o libertador da América, de Santiago Juárez. Gravura, 1825.

SANTIAGO JUÁREZ/COLEÇÃO PARTICULAR

BNCC

- O conteúdo sobre o **pan-americanismo** permite aos alunos conhecer e refletir a respeito desse movimento, contemplando, dessa forma, a habilidade **EF08HI09**. Ao explorar o tema com os alunos, oriente-os a identificar o contexto de surgimento, as características e os principais pensadores do pan-americanismo.

- Compartilhe em sala de aula o texto a seguir, que trata do pan-americanismo.

[...]

Nesse novo processo de ajudar e até mesmo liderar os movimentos de independência das colônias espanholas, [...] Bolívar entendia que a união desses países contra as potências centrais, e principalmente as europeias, era algo urgente e necessário. Assim, Simón Bolívar apresenta o pan-americanismo como conceito ou perspectiva, no Congresso do Panamá em 1826. Esse encontro teve sua notoriedade por ter influenciado os diversos Congressos que aconteceram ao longo do século XIX, que tiveram inúmeros resultados, como por exemplo, o princípio de *solidariedade pan-americana*. Além disso, teve também princípios como o da segurança, da igualdade jurídica entre os Estados, da soberania e princípios para soluções pacíficas dos conflitos, todos estes tendo surgido ao longo de cada Conferência realizada.

[...]

ROSA, Letícia Moura Gomes. O pan-americanismo de Oswaldo Aranha na política externa brasileira entre os anos 1934 a 1937. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 31. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPUH, 2021. p. 1-2. Disponível em: https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628822891_ARQUIVO_e75cd97dbcc87b1c662a0df25441eae1.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

• O conteúdo abordado nesta página contempla a habilidade **EF08HI13** ao apresentar a fragmentação política da América Latina após a independência das ex-colônias espanholas.

• Compartilhe o texto a seguir em sala de aula e, em seguida, promova uma discussão sobre o projeto de unificação das ex-colônias, apresentado no Congresso do Panamá, identificando as razões de seu fracasso.

O primeiro congresso com objetivo de constituir um arranjo de unidade reuniu-se de 22 de junho a 15 de julho de 1826, na cidade do Panamá, então parte da Grande Colômbia. Compareceram quatro novas repúblicas: a Grã-Colômbia (cujo território atualmente compreende Colômbia, Venezuela, Equador e Panamá), Peru, México e República Centro Americana (que compreendia as atuais Guatemala, Honduras, Costa Rica, Nicarágua e El Salvador). O Rio da Prata e o Chile recusaram o convite. Na qualidade de observadores, foram convidados o Brasil, os EUA, a Grã-Bretanha e os Países Baixos, sendo que apenas os dois últimos enviaram representantes, embora todos os quatro tenham aprovado a participação. Ao fim da reunião, foram celebrados quatro tratados, sendo que o mais relevante deles – o Tratado de União, Liga e Confederação – é até hoje invocado como referência para as iniciativas de integração da América Latina.

[...]

Não obstante, havia divergências sérias em relação a aspectos caros ao projeto ideado por Bolívar, o que levou o Congresso do Panamá a conceber uma forma de unidade diferente daquela defendida por seu idealizador. Primeiro, não havia consenso quanto ao estatuto jurídico da aliança e seu órgão superior – uma Assembleia de Plenipotenciários. Enquanto Bolívar concebia um nível de supranacionalidade e uma instituição funcionando permanentemente, a maioria dos estados instruiu seus delegados a votar por um arranjo intergovernamental, sem cessão de soberania, com reuniões esporádicas (anuais ou bianuais). [...]

Também não havia concordância prévia quanto à regra a ser estabelecida para a definição dos limites territoriais e muito menos quanto à cessão de poderes à Assembleia para demarcá-los. [...]

FIGUEIREDO, Alexandre Ganan de Brites; BRAGA, Márcio Bobik. Simón Bolívar e o Congresso do Panamá: o primeiro integracionismo latino-americano. **Passagens**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, maio/ago. 2017. p. 313-314. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistapassagens/article/view/45959/26288>. Acesso em: 6 maio 2022.

O Congresso do Panamá e a fragmentação política

Após a criação da República da Grã-Colômbia, Simón Bolívar organizou o **Congresso do Panamá** em 1826. Com esse Congresso, ele desejava unificar todos os países recém-emancipados na América espanhola. No entanto, o antigo Império espanhol se fragmentou em vários países, cada qual com o próprio território.

O fracasso desse projeto de união ocorreu por vários fatores. Um deles é que as elites *criollas* das diversas regiões do antigo Império espanhol na América acreditavam que seria mais fácil orientar a política e a economia de suas regiões de origem, sem ter de negociar com **caudilhos** de outros locais, que, geralmente, possuíam interesses divergentes.

Havia também, dos pontos de vista geográfico e econômico, grande diferença e isolamento entre os territórios das ex-colônias espanholas na América, o que dificultava sua união em um projeto comum de Estado.

Caudilho: chefe político e militar nas ex-colônias espanholas da América do Sul.

La Rotonda, monumento em homenagem ao encontro de Simón Bolívar e San Martín, inaugurado em 1938. Guayaquil, Equador, 2020.

OSTILL IS FRANK CAMHI/SHUTTERSTOCK.COM



150

• Explique aos alunos que a fotografia desta página retrata um monumento da cidade de Guayaquil, no Equador, local onde os líderes San Martín e Simón Bolívar se encontraram em 1822 para discutir o futuro dos territórios americanos. Ambos tinham projetos diferentes para as nações da América. Enquanto o primeiro defendia a criação de vários Estados após as independências, o outro almejava a união sob o pan-americano.

Atividades

1. a) Resposta: Foi a política de solidariedade proposta por Simón Bolívar, que tinha como objetivos principais a união dos países americanos contra o Absolutismo europeu, a manutenção da paz continental e a igualdade entre os governos participantes.

1. Leia o trecho de um documento escrito por Simón Bolívar, em 1815. Depois, responda às questões.

[...] 1. b) Resposta: Simón Bolívar justifica a união com base no fato de que todos eles têm a mesma origem, língua, costume e religião e devem, portanto, ter um só governo que confederasse os diferentes Estados.

É uma ideia grandiosa tentar transformar o **novo mundo** em uma única nação, com um único vínculo conectando suas partes entre nós e com o todo. Tendo uma origem, uma língua, um costume e uma religião, deve, portanto, ter um só governo, que confedere os diferentes Estados que formar; mas não é possível, porque climas diferentes, situações diversas, interesses e personagens opostos dividem a América. [...]

BOLÍVAR, Simón. **Carta de Jamaica, 1815-2015**. Caracas: Centro Nacional de Estudios Históricos, 2015. p. 28-29. (Unidad nuestra americana). (Tradução nossa). Disponível em: <https://albaciudad.org/wp-content/uploads/2015/09/08072015-Carta-de-Jamaica-WEB.pdf>. Acesso em: 6 maio 2022.

Novo mundo: termo criado pelos europeus no final do século XV para fazer referência às terras do continente americano.



Retrato equestre de Simón Bolívar, de Arturo Michelena. Óleo sobre tela, 1898.

- a) Simón Bolívar foi o idealizador da política do pan-americanismo. Explique o que foi o pan-americanismo no contexto das independências das colônias espanholas na América.
- b) De acordo com o texto, qual é o argumento que Simón Bolívar usa para justificar a união dos Estados da América espanhola pós-independências?
- c) O que foi a República da Grã-Colômbia? Qual é a relação dessa confederação com o pan-americanismo? **Resposta nas orientações ao professor.**
- d) No texto, Bolívar afirma que, embora fosse uma ideia grandiosa, não seria possível formar uma confederação de Estados na América. Por que ele faz essa afirmação? **Resposta: Porque a América era dividida por climas diferentes, situações diversas e interesses e personagens opostos.**

151

BNCC

• A proposta de atividade apresentada na página discute o ideal pan-americano proposto por Simón Bolívar, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF08HI08**. Ao mesmo tempo, a atividade trabalha as noções de Estado, nação, território, governo e país aplicados ao contexto da América Latina, contemplando, assim, a habilidade **EF08HI06**.

• A atividade **1** tem como objetivo promover a reflexão dos alunos sobre a atuação de Simón Bolívar e o entendimento a respeito dos ideais pan-americanistas. Promova uma discussão em sala de aula acerca do pan-americanismo usando como base o conteúdo estudado nas páginas anteriores. Caso julgue conveniente, estabeleça um paralelo entre os processos de independência da América espanhola e da América portuguesa, incentivando a formulação de hipóteses pelos alunos voltadas às diferenças entre os processos.

Resposta

1. c) A República da Grã-Colômbia foi uma confederação formada por Venezuela, Equador, Colômbia e Panamá, organizada por Simón Bolívar, que existiu entre 1819 e 1830. A relação da República da Grã-Colômbia com o pan-americanismo é a tentativa de Bolívar de implantar essa política de solidariedade entre os Estados americanos independentes.

• O conteúdo explorado nesta página contribui para o trabalho com a habilidade **EF08HI08** ao apresentar as lutas contra o domínio espanhol, que resultaram na independência do México. Ao abordar o assunto com a turma, oriente-a na identificação dos líderes do movimento independentista no México, com destaque para a atuação dos padres Miguel Hidalgo e José Maria Morelos.

• Chame a atenção para o fato de que, apesar do grande apoio popular, sobretudo de indígenas e *mestizos*, o movimento revolucionário não teve apoio das classes mais favorecidas do México, como *chapetones* e *criollos*, que temiam perder seus privilégios.

• Sobre a atuação de Hidalgo, compartilhe o texto a seguir em sala de aula.

[...]

Miguel Hidalgo é conhecido pela historiografia mexicana como o *cura ilustrado* conforme podemos observar em sua trajetória pessoal. Estudou com os jesuítas desde os 12 anos de idade. Com a expulsão dos mesmos em 1767, o padre se dedicou à teologia, à filosofia e às artes em Valadollid. Foi um estudante de destaque que aprendeu latim, francês, italiano, nahuatl, otomi e tarasco, línguas da população indígena. Aos vinte e cinco anos, foi nomeado sacerdote e, com trinta e nove, tornou-se reitor do mesmo colégio. [...] Devido às pressões da alta hierarquia eclesiástica, foi nomeado pároco na cidade de Dolores no interior do estado de Guanajuato. Nessa cidade, o padre cuidou da instrução dos indígenas camponeses e mineradores que depois iria guiar na luta contra o domínio do vice-rei.

San Miguel el Grande foi ocupada logo após o grito de Dolores, e no dia 21 essa multidão liderada por Hidalgo estava em Celaya nomeando-o seu *Generalísimo* e Allende,



A independência do México

As lutas contra o domínio espanhol no México começaram com levantes populares liderados pelo padre Miguel Hidalgo, a partir de 1810. Os principais objetivos do movimento eram a independência do Vice-reino da Nova Espanha e a transferência das propriedades rurais dos *chapetones* e dos *criollos* para a população nativa.

Hidalgo chegou a reunir um exército com cerca de 30 mil pessoas, formado por indígenas e *mestizos*, e invadiu a Cidade do México. Em 1811, porém, as tropas reais espanholas conseguiram conter o movimento, executando grande parte dos revoltosos. Após ser capturado, o padre Hidalgo foi julgado pelo tribunal da Inquisição e condenado à morte.

Padre Hidalgo. Gravura de Claudio Linati, 1826. >



REPRODUÇÃO/MUSEU DA AMÉRICA, MADRI, ESPANHA

As lutas de independência

O padre mexicano José Maria Morelos continuou a luta pela independência iniciada por Hidalgo. À frente do movimento, Morelos obteve alguns avanços, chegando a proclamar a independência do México em 1813 e, no ano seguinte, a promulgar a primeira Constituição do país. No entanto, a proclamação de independência e a Constituição não foram reconhecidas pelo governo espanhol.

Assim como Hidalgo, Morelos se tornou mártir da independência mexicana, sendo fuzilado pelas forças espanholas.

Padre Morelos. Gravura de Claudio Linati, 1826. >



JOSE MARIA MORELOS Y PAVON/BIBLIOTECA NACIONAL DE ANTROPOLOGIA E HISTORIA, CIDADE DO MÉXICO, MÉXICO

152

tenente-general. No santuário de Atotonilco, o padre deu ao exército sua primeira bandeira: uma imagem da Virgem de Guadalupe. Doze dias depois de iniciada a marcha, os insurgentes estavam nas portas de Guanajuato, uma das cidades mais ricas da Nova Espanha, e Hidalgo exigiu a redenção do intendente Riaño. [...]

OLIVATO, Laís. As dinâmicas simbólicas na construção do movimento de independência mexicana. *Espaço Plural*, ano XII, n. 24, jan./jun. 2011. p. 15. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4459/445949508003.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

As elites no poder

O movimento pelo reconhecimento da independência mexicana continuou durante anos. *Mestizos* e indígenas organizaram-se em grupos armados que, espalhados por todo o México, combatiam as tropas reais.

A elite *criolla*, no entanto, interessada em permanecer no poder e com receio da participação direta da população no governo, decidiu entrar em acordo com os rebeldes.

O militar *criollo* Agustín de Iturbide fez um acordo com os rebeldes e proclamou a independência do México em 1821, estabelecendo uma Monarquia Constitucional e tornando-se imperador mexicano.



Entrada do Generalíssimo Don Agustín de Iturbide no México em 1821. Óleo sobre madeira, século XIX.

Estados Unidos Mexicanos

Porém, em 4 de outubro de 1824, um grupo de militares contrários à política vigente proclamou a República mexicana e oficializou o Catolicismo como religião do país, que passou a se chamar Estados Unidos Mexicanos.



Bandeira dos Estados Unidos Mexicanos, 1824.

153

BNCC

• O tema abordado nesta página contempla a habilidade **EF08HI11** ao explicar os conflitos de interesses entre os diferentes grupos sociais quanto à independência do México.

• Ao explorar o assunto com os alunos, promova uma comparação entre a atuação dos indígenas e *mestizos* e a da elite *criolla*. O objetivo é levá-los a compreender que, enquanto os indígenas e *mestizos* lutavam por mudanças nas estruturas políticas, sociais e econômicas, a elite *criolla* pretendia se libertar do domínio espanhol, mas sem realizar grandes alterações na organização política e social.

• Sobre a participação das elites no processo de independência e os desdobramentos dele, leia o texto a seguir.

[...]

As elites que conduziram o processo de separação política apresentavam um antagonismo de forças entre si e, principalmente, entre estas e o povo. Os membros dessas elites concordavam plenamente em um ponto: na questão da manutenção da ordem social, estes se empenharam em manter a população em geral fora das tomadas de decisões em relação ao Estado-Nação.

[...]

Na questão social, a partir da explanação da conjuntura acima, não fica difícil concluirmos que os dirigentes do México independente, ou seja, a elite, pouco ou nada se preocupou com as classes [de baixo], deixando-os fora da parti-

cipação política e encerrando-lhes em um cenário de miséria gritante e alijamento social. Em decorrência de tal tratamento, a inquietação social foi um fator constante durante o século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, que, atrelada às divergências observadas no interior das classes dominantes, contribuiu para estabelecer um cenário político e social

explosivo, em que os levantes sociais e as derrubadas de governantes do poder eram constantes.

[...]

ANDRADE, Maria de Fátima; MONTEIRO, Renata Felipe. O processo de construção do Estado Nacional mexicano (1821-1910). **Ameríndia**, Fortaleza, ano 1, v. 1, 2006. p. 3-4. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/amerindia/article/view/1392>. Acesso em: 13 jun. 2022.

• Caso julgue conveniente, leve um mapa atualizado da América Central para a sala de aula e proponha um exercício comparativo para os alunos. Destaque as diferenças entre as representações e comente as informações geográficas presentes no mapa desta página.

Sugestão de atividade

Criação de *podcast*

O estudo sobre os processos de independência de diversos territórios na América Latina possibilita a realização de uma atividade de pesquisa que resulte na produção de um *podcast*. Para tanto, siga as orientações a seguir.

a) Oriente a turma a se organizar em grupos, escolhendo um país latino-americano.

b) Cada grupo deverá realizar uma pesquisa sobre o processo de independência do país selecionado e sua forma de governo atual. Enfatize a importância de buscar fontes confiáveis e citá-las nas referências do trabalho.

c) Após a pesquisa, os grupos deverão construir um roteiro de episódio para um *podcast* de até 5 minutos, que inclua o contexto em que surgiram os movimentos de independência, as lutas contra a metrópole, os possíveis apoios recebidos, as escolhas políticas após a concretização do processo e a atual forma de organização política.

d) Destaque com os alunos a importância de utilizar as informações encontradas para a construção de um roteiro que resulte em um episódio atrativo, que desperte o interesse dos colegas.

e) O episódio deverá ser gravado pelo grupo e exibido em sala de aula. Ao final, incentive os alunos a pensar em um nome para um *podcast* que reúna os episódios e publique-o de forma *on-line*.

O objetivo da atividade é promover um aprofundamento dos conhecimentos sobre os processos de independência, articulando um diálogo com elementos digitais com as **culturas juvenis**.

Independências na América Central

Em 1821, uma semana após a independência do México, as capitânias gerais da Guatemala, que incluíam os atuais territórios de Chiapas, Guatemala, El Salvador, Nicarágua, Costa Rica e Honduras, também se declararam independentes e se incorporaram ao Império Mexicano. Em 1823, elas se separaram do México e formaram a Federação Independente das Províncias Unidas da América Central.

No ano seguinte, em 1824, formaram a **República da América Central**.

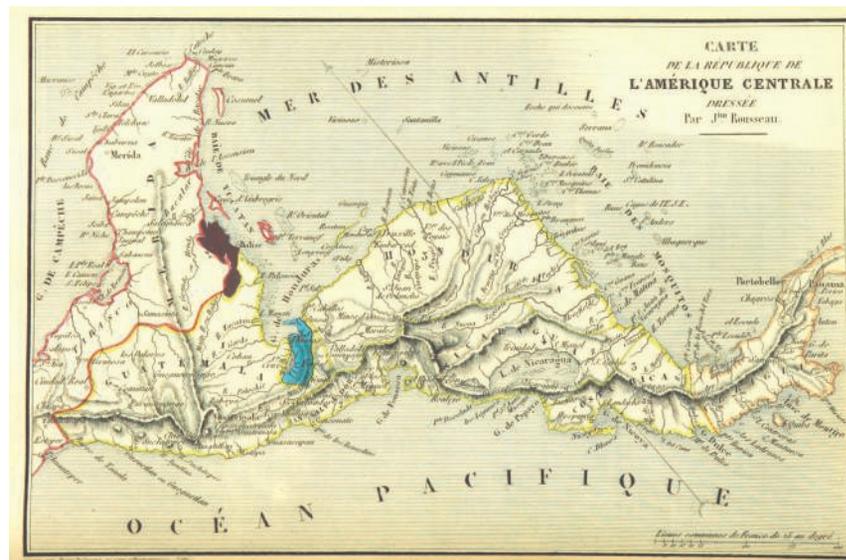
Leia o texto a seguir.

[...]

A partir da formação da República da América Central, foi necessário fazer uma Constituição para o país: entre os pontos principais dessa carta magna, estavam os direitos humanos, que destacava, entre outros pontos, a abolição da escravidão, a consagração do direito ao asilo, as limitações da pena de morte, a constituição do júri e a supressão de privilégios.

[...]

GOUVÊA, Beatriz. Você já ouviu falar da República da América Central? **Exclamación**, 6 mar. 2021. Disponível em: <https://exclamacion.com.br/2021/03/06/voce-ja-ouviu-falar-da-republica-da-america-central/>. Acesso em: 6 maio 2022.



Mapa da República da América Central, século XIX.

A partir de 1838, essa República se desfez e cada país se tornou autônomo, com exceção de Chiapas, que ainda hoje é um território mexicano.

A sociedade mexicana após a independência

A independência do México foi marcada pela participação da população indígena e *mestiza*, porém o governo do país, após a independência, ficou nas mãos da elite *criolla*. As condições de vida da população mexicana não melhoraram após a independência.

Mestizos e indígenas continuaram a ser a camada mais pobre da população, sem acesso à participação política no governo recém-implantado. Em 1829, a escravidão foi abolida no país, porém os ex-escravizados de origem africana não receberam suporte do governo e continuaram a viver em situação degradante.

Observe a imagem a seguir, que mostra membros das principais camadas sociais do México após a independência.



Carta Etnográfica do México, de Antonio García Cubas. Ilustração, 1885.

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

BNCC

- O conteúdo explorado nestas páginas contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI11** ao apresentar uma gravura de um mapa etnográfico do México após a independência. Utilize esse recurso para promover uma reflexão sobre os diferentes grupos sociais e étnicos que participaram das lutas pela independência do México.

- Analise a imagem com os alunos, auxiliando-os, se necessário, na identificação das principais camadas sociais presentes no México após a independência (indígenas, *mestizos* e *criollos*). Oriente-os a observar, por exemplo, o modo como esses grupos foram representados, as diferenças quanto às vestimentas utilizadas e o que as pessoas estão fazendo nas diferentes cenas. Caso julgue conveniente, peça aos alunos que comentem sobre as intenções desses grupos antes da independência e sua participação nela. Solicite também que falem a respeito da situação deles após a ocorrência desse processo. Aproveite o momento para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre o assunto. Espera-se que eles concluam que os indígenas e *mestizos* formaram a base dos movimentos de independência, mas tiveram suas expectativas frustradas com a ascensão da elite *criolla* ao governo do novo país.

- Ainda sobre essa imagem, verifique se os alunos percebem que nela não foram representadas as pessoas ex-escravizadas de origem africana. Levante hipóteses com os alunos: Por que essas pessoas não foram representadas, visto que faziam parte da sociedade mexicana pós-independência? Ressalte que no século XIX havia ideias pseudocientíficas de cunho racista amplamente disseminadas na Europa e na América. Essas ideias influenciaram

155

na produção artística da época. Além disso, no caso específico do México, buscou-se resgatar as origens indígenas como meio de construção de uma identidade nacional, como será trabalhado nas páginas **160 e 161**.

- Caso julgue pertinente, as fontes da atividade 1 podem ser utilizadas para problematizar as representações de diferentes grupos sociais. Ressalte que é importante levar em consideração não somente as representações, mas também quem as produziu e quais eram suas possíveis intenções. Proponha à turma que estabeleça um paralelo entre as imagens apresentadas e o mundo atual, questionando os alunos sobre a possibilidade de identificar grupos sociais por suas vestimentas. Destaque que, nos últimos anos, por exemplo, grupos e personalidades indígenas no Brasil reivindicam seus lugares para além de seus territórios e do uso de indumentárias tradicionais, desestabilizando, assim, a noção de que existe apenas um modo de ser indígena.

Respostas

1. a) No detalhe A, as pessoas representadas estão vestindo roupas de festa, bastante ornamentadas e luxuosas. Os casais estão dançando e conversando, provavelmente em uma festa ou em um baile. No B, as pessoas estão descalças, usando roupas simples e carregando objetos variados. No detalhe C, estão usando roupas tradicionais, chapéus e se localizam em um ambiente rural.

b) Os detalhes representam a elite *criolla* (A) e os indígenas (B e C). Espera-se que os alunos justifiquem a resposta com base na percepção das roupas e das características físicas das pessoas. Oriente-os a olhar na imagem completa, na página 155, o que aparece escrito abaixo de cada um desses detalhes (raça branca, *amuzgos* e *tonacos*, respectivamente). Comente que *amuzgos* (estado de Oaxaca) e *tonacos* (estado de Veracruz) são dois grupos indígenas do México.

Atividades

1. Observe, a seguir, os detalhes da fonte histórica da página anterior. Depois, responda às questões.

Fonte A



Fonte B



Fonte C



FOTOS: REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, D.C. EDA

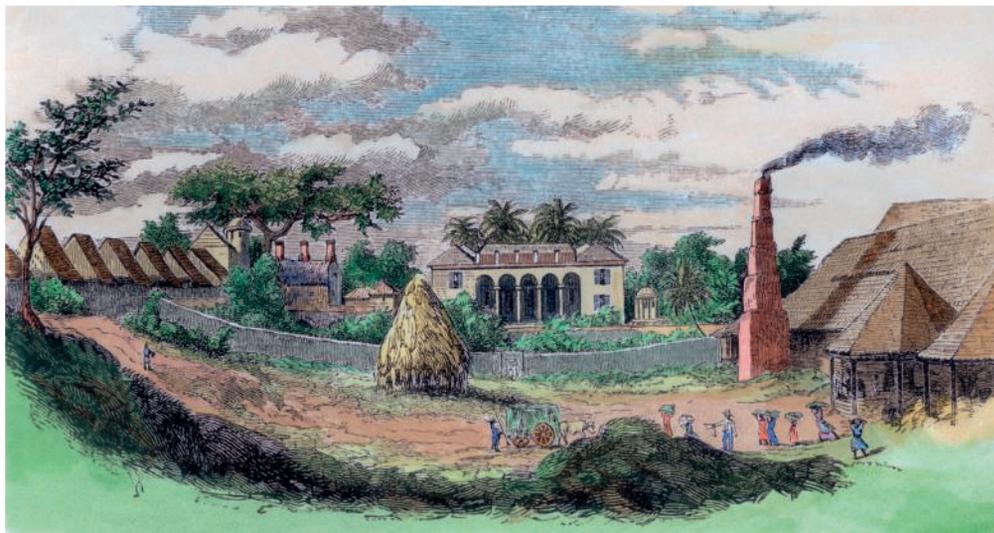
Respostas nas orientações ao professor.

- Descreva as pessoas representadas nos detalhes A, B e C.
- Esses detalhes representam membros de quais camadas da sociedade mexicana após a independência? Justifique sua resposta.



A independência de Cuba

A partir do final do século XVIII, a ilha de Cuba se tornou uma grande produtora de açúcar, e, assim como nas outras colônias espanholas das Antilhas, os colonizadores utilizaram a mão de obra escravizada africana na lavoura canaveira.



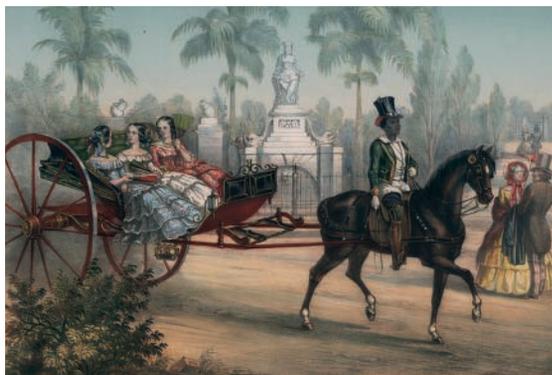
Fazenda em Cuba mostrando as senzalas à esquerda, a casa do proprietário ao centro e o engenho de açúcar à direita. Gravura publicada na revista **Harper's Magazine**, 1852.

A grande quantidade de africanos na ilha passou a preocupar a elite cubana. Ela temia o haitianismo e, para não sofrer as mesmas consequências da elite haitiana, mantinha sempre um rígido controle sobre as pessoas escravizadas.

Além disso, as elites cubanas tinham certa autonomia comercial, pois no início do século XIX a Coroa espanhola havia liberado o comércio entre Cuba e os Estados Unidos. Dessa forma, boa parte da elite cubana não tinha interesses separatistas, o que retardou o processo de independência do país.

O **quitrín**, de Federico Mialhe. Gravura, c. 1853. Essa imagem mostra um africano escravizado conduzindo uma carruagem com mulheres da elite colonial de Cuba.

Quitrín: tipo de carruagem comum em Cuba no século XIX.



EVERETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK.COM/COLEÇÃO PARTICULAR

REPRODUÇÃO DE MAPAS HISTÓRICOS
DAVID RUMSEY, UNIVERSIDADE STANFORD, PALO ALTO, EUA

BNCC

• As páginas **157** a **159** apresentam conteúdos sobre o contexto de independência cubana, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF08HI07**.

• Promova uma conversa com os alunos a respeito da independência de Cuba, tendo como base o conteúdo apresentado nesta página. Incentive-os a refletir, por exemplo, sobre por que Cuba teve esse processo tardio em relação aos outros países da América espanhola e como se deram as guerras pela independência. Aproveite o momento para **avaliar** a compreensão dos alunos a respeito do conceito de **haitianismo**, questionando-os sobre seu significado. Espera-se que eles comentem que se refere ao medo na América de uma insurreição liderada por escravizados e ex-escravizados, tal como aconteceu no Haiti, o que resultou na independência desse país.

Sugestão de atividade

Pesquisa

Proponha à turma a realização de uma pesquisa sobre o contexto da independência cubana e os líderes dela, partindo das orientações a seguir.

a) Se possível, visite a sala de informática com a turma e oriente os alunos a inserir as seguintes palavras-chave nos mecanismos de busca: “líderes independência Cuba”, “contexto independência cubana” e similares.

b) Oriente o acesso aos resultados, enfatizando a importância de utilizar fontes seguras e citá-las nas referências do trabalho. Peça aos alunos que anotem os resultados considerados importantes em seus cadernos.

c) De volta à sala de aula, proponha um compartilhamento das informações encontradas, discutindo esse processo e a trajetória dos principais líderes da independência cubana. Oriente os alunos a complementar suas anotações utilizando as informações citadas pelos colegas.

As guerras de independência

A primeira guerra de independência em Cuba aconteceu durante os anos de 1868 e 1878, sob o comando de Carlos Manuel Céspedes. Dono de um engenho, Céspedes libertou seus trabalhadores escravizados para lutarem pela independência. No entanto, a maioria dos grandes fazendeiros não aderiu à luta, e a revolta foi sufocada pelo exército espanhol.

A segunda guerra de independência aconteceu entre os anos de 1895 e 1898. Nessa ocasião, a revolta foi liderada pelo político e escritor *criollo* José Martí. Os revoltosos estavam insatisfeitos com o aumento dos impostos cobrados pela Espanha e com os altos custos que a manutenção do exército espanhol em Cuba causava para os *criollos*. O movimento de separação, iniciado pelos partidários de Martí, acabou ganhando força e derrotou o outro grupo da elite cubana que pretendia incorporar Cuba aos Estados Unidos.

Soldados que lutaram na segunda guerra de independência de Cuba, 1896. >



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

Sujeito em foco

Antonio Maceo Grajales

O general cubano Antonio Maceo Grajales (1845-1896) participou ativamente das duas guerras de independência de Cuba.

Habilidoso estrategista militar, muito admirado pelos cubanos, atualmente, é tido como um herói da independência do país.

Antonio Maceo Grajales, século XIX. >



EVERETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK/COLEÇÃO PARTICULAR

A intervenção dos Estados Unidos

Em 1898, quando a independência de Cuba estava prestes a ser conquistada, os Estados Unidos invadiram a colônia e declararam guerra à Espanha. Os estadunidenses utilizaram como pretexto para a invasão o bombardeio, supostamente realizado por forças espanholas, de uma embarcação dos Estados Unidos enviada a Cuba para proteger os cidadãos estadunidenses que viviam na ilha. No entanto, o objetivo do governo dos Estados Unidos era ocupar as últimas colônias espanholas nas Antilhas e dar início a uma política intervencionista na América Latina.

A Emenda Platt

Assim, o território de Cuba e Porto Rico foi ocupado pelas tropas estadunidenses. Porto Rico tornou-se colônia desse país, e Cuba foi considerada um território sujeito à intervenção. Em 1901, o Congresso estadunidense aprovou a Emenda Platt, incluída na Constituição de Cuba. Ela estabelecia o direito de os Estados Unidos intervirem na ilha sempre que seus interesses fossem ameaçados, além de obrigar Cuba a ceder partes de seu território para a instalação de bases militares.

As tropas estadunidenses deixaram Cuba em 1902, após instalarem a base militar de Guantánamo. Essa base continua em poder dos Estados Unidos até os dias atuais, apesar dos protestos do governo cubano.



Charge cubana satirizando a Emenda Platt. Nela, um homem representando os Estados Unidos ameaça Cuba, representada como uma mulher com as mãos para cima.

159

BNCC

- O conteúdo explorado nesta página contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI25** ao apresentar aspectos da intervenção dos Estados Unidos em Cuba, o que favorece aos alunos a contextualização de parte das relações estabelecidas entre os Estados Unidos e os países da América Latina no século XIX.

- Analise com a turma a charge apresentada e comente que uma das características desse gênero textual é a existência de críticas a situações ou contextos por meio da sátira. Questione os alunos sobre como esses elementos estão presentes na imagem, incentivando-os a identificar a caricatura do Tio Sam, apontando uma arma que contém a inscrição “Emienda Platt” para uma mulher com os braços levantados, vestida com a bandeira cubana. Destaque outros elementos, como o barrete frígio com a inscrição “libertad” caindo, remetendo à perda simbólica da República e da liberdade, significados oriundos da Revolução Francesa. A legenda “Asalto y Robo” (assalto e roubo) dialoga com elementos representados na imagem que estão sendo pilhados pelo Tio Sam, como o tesouro cubano, o carvão, a Ilha de Pinos, também conhecida como Ilha da Juventude, que, no início do século XX, foi alvo de disputa com os Estados Unidos. Destaque ainda a presença dos empréstimos como uma estratégia usada para garantir a dependência de Cuba perante os Estados Unidos.

- Comente com os alunos que atualmente a base naval de Guantánamo, situada em Cuba, funciona como um campo de detenção para presos políticos de diferentes países. Essa política foi adotada como parte da “guerra ao terror” iniciada pelos Estados Unidos após os ataques de 11 de setembro de 2001. Informe-os de que, em decorrência dos pro-

testos e dos apelos da ONU diante das denúncias de ilegalidade e violação dos direitos humanos, o governo dos Estados Unidos, sobretudo durante o mandato do presidente Barack Obama, fez várias promessas de fechar o campo, que ainda se encontra em funcionamento.

• O assunto explorado na seção favorece o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural** ao apresentar diferentes produções culturais surgidas no contexto após a independência do México. Ao abordar o assunto com a turma, destaque a valorização das culturas indígenas durante esse período, por causa do reconhecimento das tradições culturais dos povos nativos, as quais formam a base da sociedade mexicana.

• Analise com a turma a pintura apresentada nesta página. Questione os alunos sobre elementos que lhes chamam a atenção e, em seguida, destaque como a obra pode ser utilizada tanto para compreender o cotidiano urbano no México no século XIX quanto para refletir a respeito das representações das diferentes populações. Ressalte como a presença de animais, frutas e cartazes colados na parede transmite a ideia de uma cena espontânea. Comente a disposição das pessoas representadas: o homem sentado no canto inferior direito, as mulheres sentadas ao fundo, a mulher montada no burro e, no plano principal, as pessoas na barraca de frutas e o casal com a criança ao centro. Incentive os alunos a levantar hipóteses sobre as possíveis intenções do autor ao retratá-las. Enfatize que a produção artística é permeada por escolhas e intenções e que as representações são criadas partindo das decisões dos autores conforme o contexto histórico que vivenciam.

Hora do tema

A cultura mexicana pós-independência

Após a conquista da independência, intelectuais e artistas de vários países da América Latina buscaram construir a identidade nacional desses novos países. No caso do México, a identidade nacional foi buscada no passado indígena, nas culturas asteca e maia, que floresceram antes da chegada dos europeus à América. Podemos perceber isso em várias produções culturais que surgiram após a independência. Observe.

Pintura

Na pintura, o tema da identidade nacional e da busca das raízes indígenas do México foi bastante recorrente. A representação do indígena como elemento fundador da nação mexicana, com seus modos, costumes e trajés típicos, marcou a pintura de muitos artistas da época, que contaram a história do México com base no cotidiano das pessoas comuns. Nessa pintura, intitulada **Mercado na Cidade do México**, o artista José Agustín Arrieta representou pessoas comuns que viviam no México na época da independência.



JOSE AGUSTIN ARRIETA/COLEÇÃO PARTICULAR

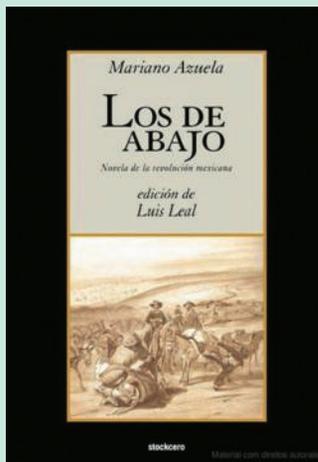
↑ **Mercado na Cidade do México**, de José Agustín Arrieta, século XIX.

Literatura

Na literatura, a identidade nacional se destacou em poesias, contos e romances que valorizavam a cultura e o passado indígenas.

O escritor mexicano Mariano Azuela, por exemplo, contribuiu para a construção de uma identidade mexicana principalmente com a obra **Los de abajo**, de 1916, que narra a história da Revolução Mexicana iniciada em 1911.

Capa da obra **Los de abajo**, de Mariano Azuela.



REPRODUÇÃO/EDITORA STOCKERNO

Arquitetura

Na arquitetura, ganhou força o movimento neo-pré-hispânico, que exaltava a tradição indígena. Do final do século XVIII ao início do século XX, foram construídos monumentos e casas que resgatavam características indígenas. Um exemplo desse movimento artístico é o **Monumento a Cuauhtémoc**, o último imperador asteca, construído na Cidade do México, em 1887. Obra de Francisco M. Jiménez e Miguel Noreña.

Monumento a Cuauhtémoc, de Francisco M. Jiménez e Miguel Noreña, 1887.

Agora, realize a atividade.

1. Em grupo, escolham um dos tipos de produções culturais citados: pintura, literatura ou arquitetura. Em seguida, pesquisem mais exemplos de artistas e obras mexicanas. Depois, apresentem as informações aos colegas.

Resposta e sugestões de condução nas orientações ao professor.



FELIX LIPOVSHUTTER/STOCK.COM/CIDADE DO MÉXICO, MÉXICO

161

Sugestão de atividade

Criação artística

Para ampliar o trabalho com o tema da seção, promova uma articulação com o componente curricular **Arte**, desenvolvendo uma oficina sobre **muralismo**, que poderá ser trabalhada com os alunos em uma aula. Apreste as características do movimento e seus principais expoentes e, na sequência, selecione algumas obras para serem analisadas pelos alunos, para que eles verifiquem as técnicas e características predominantes e seu caráter monumental e popular. Caso julgue interessante, verifique a possibilidade de realizar uma atividade prática com a turma, que inclua a produção de uma releitura, nas dependências da escola, de um dos murais estudados. Convide o professor de **Arte** para participar desse trabalho coletivo.

- Para a apresentação da pesquisa proposta nesta seção, utilize a metodologia ativa **seminário**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

- Oriente a turma a acessar os **sites** indicados a seguir, pesquisando sobre as produções que lhes chamaram a atenção. No **site da Enciclopédia Latinoamericana**, recomenda-se o acesso pela seção **Verbetes**. Já no **site Mexicana**, oriente a turma a buscar o termo "artistas" e navegar nos resultados obtidos. Após a pesquisa, os alunos deverão realizar uma apresentação a respeito das

Resposta

1. Resposta pessoal. Espera-se que os grupos apresentem informações sobre diferentes produções culturais e artistas diversos, incluindo exemplos, técnicas, estilos, locais de produção, temáticas preferidas de trabalho etc.

produções escolhidas, incluindo informações técnicas, biográficas, estilísticas, temáticas e citando as referências. Incentive a participação dos colegas por meio de perguntas e intervenções, visando promover a troca de conhecimentos.

> **VERBETES. Enciclopédia Latinoamericana.** Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/@verbetes>. Acesso em: 15 jun. 2022.

> **MEXICANA - Repositorio del Patrimonio Cultural de México.** Disponível em: <https://mexicana.cultura.gob.mx/en/repositorio/home>. Acesso em: 15 jun. 2022.

• As atividades propostas nesta seção contribuem para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI07** ao solicitar aos alunos que identifiquem e contextualizem as especificidades do processo de independência da América espanhola.

• As atividades **1** e **2** retomam o contexto de crise do sistema colonial na América espanhola partindo da invasão de Napoleão Bonaparte na Espanha. Caso julgue pertinente, aproveite para avaliar os conhecimentos dos alunos e realizar uma revisão do conteúdo. Na atividade **2**, comente com os alunos que as juntas governativas, em um primeiro momento, resistiram à dominação francesa, tentando ampliar sua relativa autonomia política. Mas, com o retorno de Fernando VII ao trono espanhol, em 1814, ocorreu uma retomada da política absolutista, tornando o sentimento separatista ainda mais forte na América espanhola.

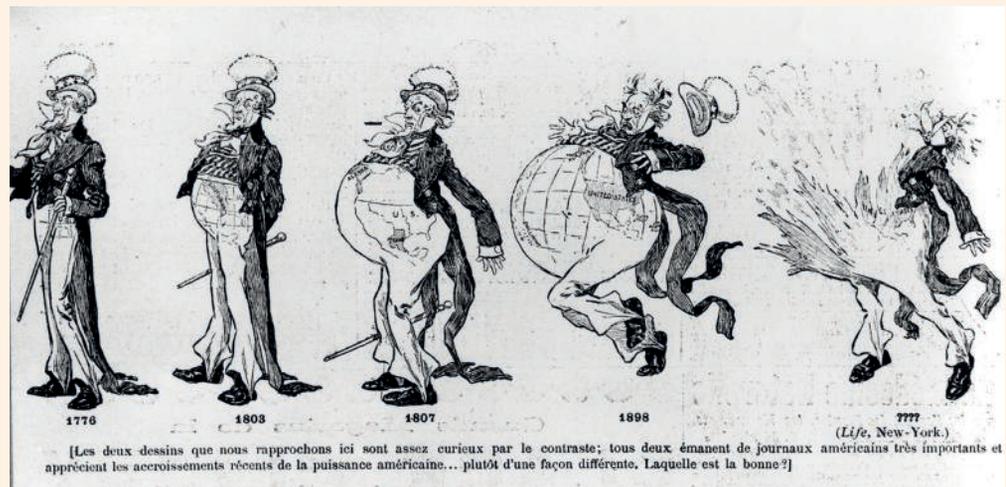
• As atividades **3** e **4** remetem aos processos de independência do México e de Cuba, aprofundando suas particularidades. Caso os alunos apresentem dificuldades, oriente-os a retomar o conteúdo das páginas **152**, **153**, **157**, **158** e **159**.

Atividades

1. Resposta pessoal. Auxilie os alunos a lembrar que, no século XVIII, a autoridade do governo espanhol sobre seus domínios na América foi se tornando cada vez menor. A Espanha já não possuía navios suficientes para fazer a fiscalização do litoral de suas colônias, e essa falta de controle possibilitava aos colonos estabelecerem relações comerciais com outros Estados europeus.

Lembre-se: não escreva no livro.

- Elabore um pequeno texto explicando a crise do Império espanhol e a situação nas colônias na época.
- Quais foram as consequências da invasão de Napoleão na Espanha para as colônias espanholas? Resposta: O aumento do desejo de independência e a formação de juntas governativas pelas elites coloniais.
- Mesmo que a independência oficial do México tenha ocorrido no ano de 1821, a população do país a comemora como se ela tivesse ocorrido em 1810. Por quê? Resposta: Porque, nesse ano, iniciaram-se, efetivamente, os levantes populares liderados pelo padre Miguel Hidalgo.
- Sobre a independência de Cuba, responda.
 - Por que os Estados Unidos intervieram em Cuba em 1898?
 - O que é a Emenda Platt? Resposta: O objetivo do governo estadunidense era ocupar as últimas colônias espanholas nas Antilhas e dar início a uma política intervencionista na América Latina.
- Análise a fonte histórica a seguir e responda às questões.



Charge publicada na revista francesa **Le Rire**, século XIX.

Respostas nas **orientações ao professor**.

a) Faça uma descrição da charge.

b) Qual é a relação dessa charge com a intervenção estadunidense em Cuba?

162

Respostas

5. a) A charge traz uma representação dos Estados Unidos na figura de um homem (Tio Sam) que, ao longo do tempo, tem sua barriga expandida de tal forma que no último estágio chega ao ponto de explodir. Espera-se que os alunos identifiquem que a barriga vai tomando o formato do globo terrestre e representa o processo de expansão imperialista

dos Estados Unidos. Caso julgue necessário, chame a atenção para o fato de que o processo teve início no ano de 1776, em que os Estados Unidos declararam sua independência e se tornaram uma nação.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos sejam capazes de relacionar a intervenção dos Estados Unidos em Cuba com a política expansionista representada na charge.

6. Leia o texto a seguir sobre a participação da elite *criolla* nos processos de independência das colônias espanholas. Depois, responda às questões.

A independência das colônias espanholas não seria possível sem a participação das classes dominantes coloniais. [...] Embora fossem frequentes as revoltas populares contra o domínio espanhol, elas esbarraram sempre na repressão violenta, por parte tanto da Metrópole quanto dos elementos da aristocracia *criolla*. Apenas no momento em que se aprofundou o [conflito] entre a Metrópole e suas colônias, traduzido pelas reivindicações coloniais de liberdade econômica e autogoverno, foi que [os grupos] dominantes coloniais se articularam em torno do movimento de independência, conduzindo-o à vitória final, embora com a participação das camadas populares que integraram os exércitos coloniais.



REPRODUÇÃO/REAL BIBLIOTECA DO PALÁCIO REAL DE MADRI, ESPANHA

^ **Criollo do Peru.** Aquarela do **Códice Trujillo del Perú**, de Baltasar Martínez Compañón, século XVIII.

Não se deve pensar que o bloco dominante nas colônias fosse homogêneo. Ao contrário, [a elite *criolla*] em algumas zonas era mercantil (como em Havana, Lima e Buenos Aires), com interesses ligados ao mercado externo; em outras, era rural, composta de grupos de grandes produtores de gêneros tropicais de exportação (açúcar, cacau) ou de produtores autossuficientes [...].

Do ponto de vista [das ideias, os grupos] dominantes coloniais [também] divergiam: ao lado de republicanos radicais, como os venezuelanos Francisco de Miranda e Simón Bolívar, encontravam-se monarquistas liberais, como o argentino José de San Martín. Assim, o movimento de independência ocorreu em torno de determinados líderes — os caudilhos —, não possuindo caráter nacional (e sim local e regional) [...].

AQUINO, Rubim Santos Leão et al. **História das sociedades americanas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 206-207.

- a) Por que, de acordo com o texto, as revoltas populares pela independência fracassaram? **Resposta:** Porque elas esbarraram na repressão violenta por parte tanto da Metrópole quanto dos elementos da aristocracia *criolla*.
- b) Quais grupos sociais coloniais participaram das lutas de independência? **Resposta:** As elites *criollas* e as camadas populares.
- c) Quais eram as divergências entre os membros da elite *criolla*? **Resposta nas orientações ao professor.**

163

Resposta

6. c) Nas zonas mercantis (como em Havana, Lima e Buenos Aires), as elites tinham interesses ligados ao mercado externo. Nas áreas agrárias, formadas por grupos de grandes produtores rurais que produziam açúcar e cacau, as elites se voltavam para a

produção interna. Quanto à forma de governo que seria adotada após as independências, os membros da elite *criolla* também divergiam: havia republicanos radicais, como os venezuelanos Francisco de Miranda e Simón Bolívar, e monarquistas liberais, como o argentino José de San Martín.

BNCC

• A atividade 6 propicia o desenvolvimento da habilidade **EF08HI11** ao solicitar aos alunos que identifiquem os grupos sociais coloniais que participaram das lutas de independência na América espanhola e expliquem suas atuações nos processos que resultaram na independência.

• A leitura do texto da atividade 6 possibilita a reflexão sobre as contradições e discordâncias existentes dentro da elite *criolla* na América espanhola. Enfatize com os alunos as diferenças de atividades exercidas – urbanas, comerciais, rurais, agrícolas etc. – bem como os interesses em novos modelos políticos, como a república, em contraposição à defesa de instauração da monarquia. Destaque também como a repressão ocorrida com relação às manifestações populares vinha não somente da metrópole, mas também das próprias elites locais que não tinham interesse na perda de poder causada pela desestabilização política.

- O texto da atividade 7 pode ser utilizado para promover uma discussão em sala de aula sobre a noção de **identidade nacional**. Comente com os alunos que esse conceito engloba características, como idioma, localização geográfica, costumes e religiosidade como elementos unificadores de uma identidade compartilhada. Articule a explicação ao comentário do autor do texto sobre o fato de, apesar das características em comum, não haver unificação entre os países, promovendo a reflexão a respeito do assunto. Caso ache pertinente, explique que, ao longo do século XIX e dos processos de independência no continente americano, houve um esforço dentro dos países para agrupar características que pudessem ser lidas como específicas daquela **nação, Estado ou país**.

- A análise de imagem proposta na atividade 8 visa destacar as formas distintas de identificação entre *criollos*, *mestizos* e indígenas. Questione os alunos sobre as possíveis intenções dessas representações e os incentive a elaborar hipóteses acerca de seus impactos ao longo do tempo.

- Para mais informações sobre os movimentos de independência e as ideologias defendidas, consulte a coletânea de documentos indicada a seguir.

> PINSKY, Jaime (org.). **História da América através de textos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Textos e Documentos).

7. Leia o texto escrito por Daniel Florencio O’Leary, que foi general de Bolívar na época das lutas pela independência das colônias espanholas na América, no século XIX. Depois, responda às questões.

[...]

Por mais que habitassem o mesmo continente, falassem a mesma língua, professassem a mesma religião; não importa o quanto eles tenham sido educados com os mesmos costumes e estivessem sujeitos ao mesmo centro de autoridade, os nativos de várias partes da América do Sul viviam na mais completa ignorância uns dos outros [...] foi assim que quando a maior parte do continente pegou em armas, cada Estado pensava apenas em sua própria segurança, sem cuidar de seus vizinhos.

[...]

O’LEARY, 1920 *apud* FIGUEIREDO, Alexandre Ganan de Brites; BRAGA, Márcio Bobik. Simón Bolívar e o Congresso do Panamá: o primeiro integracionismo latino-americano. **Passagens**: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica. Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, maio/ago. 2017. p. 317. (Tradução nossa). Disponível em: https://www.historia.ufr.br/revistapassagens/artigos_ing/v9n2a82017_ing.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

- De acordo com Daniel O’Leary, por que não houve unificação entre os países da América do Sul na época da independência?
- De acordo com os conteúdos estudados neste capítulo, por que não ocorreu a unificação dos países em uma confederação após a independência das colônias da América espanhola?

8. Observe a imagem a seguir e responda às questões.



7. a) Resposta: Porque os nativos da América do Sul ignoravam uns aos outros, e, assim, estavam preocupados com a própria segurança durante as guerras.

7. b) Resposta: Porque havia divergências entre as elites *criollas* e grande diferença e isolamento entre os territórios das ex-colônias espanholas na América.

◀ **Batalha de Boyacá**, de Martín Tovar y Tovar. Óleo sobre tela, 1890.

REPRODUÇÃO/PALÁCIO FEDERAL LEGISLATIVO, CARACAS, VENEZUELA

a) No caderno, associe cada letra indicada na imagem com uma das descrições a seguir. **Resposta:** B-1; A-2; C-3.

1. Os indígenas e *mestizos* foram representados descalços, com roupas semelhantes e portando armas de fogo.

2. Os soldados uniformizados pertencem às tropas espanholas, que lutaram contra a independência da região colombiana.

3. Os *criollos* aparecem a cavalo, no comando das tropas coloniais, mas sem participação direta na frente de batalha.

b) Escreva um texto sobre essa imagem, relacionando seus elementos com o contexto da independência na América espanhola.

Resposta nas orientações ao professor.

Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, organize-se em um grupo de três a quatro colegas de turma. Nesta atividade, vocês farão uma comparação entre os movimentos de independência na América espanhola.

Para isso, façam em uma folha de papel sulfite ou cartolina uma tabela de acordo com o modelo a seguir.

Independência na América Espanhola			
Itens	América do Sul	México	Cuba
1) Motivações			
2) Grupos sociais envolvidos			
3) Lutas e conflitos			
4) Propostas de governo			
5) Resultados			

Apresentem a tabela à turma, ressaltando as diferenças e semelhanças entre os processos de independência de cada região. Acompanhem as apresentações dos outros grupos.

Em seguida, debatam em grupo as seguintes questões.

- 1.** Quais teriam sido as vantagens da independência para o povo da América espanhola?
- 2.** Considerando a forma como ocorreram os processos de colonização, isso influenciaria a situação atual desses países?

Compartilhem suas respostas com a turma.

165



• Na seção **Organizando o aprendizado**, antes de iniciar a atividade, oriente os grupos para que utilizem frases curtas e conceitos no preenchimento da tabela, de modo a tornar sua leitura mais ágil. Antes das apresentações, confira as informações de acordo com sua relevância e coerência. Ao final da atividade, promova uma tomada de consciência com

os alunos, retomando as imagens e impressões sobre os países latino-americanos abordados no início do capítulo. Se possível, mostre à turma algumas notícias de jornal acerca das situações de instabilidade política, econômica e social na América Latina atualmente, de modo a fomentar o debate sobre os legados do passado colonial.

• A atividade **8** auxilia os alunos a refletir sobre a participação dos diversos grupos sociais nos processos de independência no continente americano. Caso julgue pertinente, aproveite a atividade para discutir as produções históricas a respeito desses acontecimentos e por que elas, durante muito tempo, privilegiaram determinados grupos em detrimento de outros. Comente que, uma vez que as elites detinham mais controle sobre a cultura letrada, seus membros eram responsáveis por descrever e narrar os fatos históricos, resultando em um protagonismo muitas vezes idealizado da participação das elites nas independências. Destaque que, com o passar do tempo, essas narrativas históricas foram complementadas por pesquisas e descobertas, contribuindo para a compreensão do papel de outros grupos sociais para além da visão das elites.

Resposta

8. b) Resposta pessoal. Incentive os alunos a tratar do papel das elites coloniais nos processos de independência, bem como da participação popular. É importante fazê-los recordar que nem sempre os grupos sociais que participaram mais diretamente dos movimentos de independência assumiram o poder quando ela foi alcançada.

BNCC

• A seção **Organizando o aprendizado**, ao propor a criação de um quadro comparativo seguido por um debate sobre os processos de independência na América do Sul, em Cuba e no México, favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI13**.

Objetivos do capítulo

- Refletir sobre como as ideias iluministas e as revoluções do século XVIII influenciaram os movimentos rebeldes brasileiros no período Colonial.
- Entender os principais fatores que levaram à crise do sistema colonial e à independência do Brasil.
- Estudar os principais aspectos das relações entre Brasil e Europa no início do século XIX, verificando a insatisfação dos colonos com o governo português.
- Problematizar a questão da tutela dos grupos indígenas no fim do período Colonial.
- Refletir sobre a manutenção da escravidão no contexto da independência e problematizar a questão do racismo na atualidade.

Justificativas

Os conteúdos deste capítulo abordam o contexto histórico ligado ao processo de independência do Brasil. Os alunos poderão refletir sobre as organizações política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa e analisar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais nesse processo, aspectos contemplados pelas habilidades **EF08HI07**, **EF08HI11** e **EF08HI12**. Esse contexto histórico será trabalhado em articulação com os processos históricos que estavam ocorrendo na Europa e em outras regiões da América, envolvendo principalmente os ideais iluministas. Nesse sentido, o capítulo privilegia a abordagem da habilidade **EF08HI05**.

Além disso, busca-se problematizar a questão da tutela dos povos indígenas no fim do período Colonial e a manutenção da escravidão, trabalhando com as habilidades **EF08HI14** e **EF08HI27**.



O processo de independência do Brasil

REPRODUÇÃO/MUSEU NACIONAL DOS COCHES, LISBOA, PORTUGAL



A.

Embarque da Família Real Portuguesa para o Brasil, de Nicolas-Louis-Albert Delerive. Óleo sobre tela, 62,5 cm x 87,8 cm, século XIX.

166

No início do século XIX, as transformações que vinham ocorrendo na Europa e na América deram origem a uma profunda crise no sistema colonial. Neste capítulo, vamos estudar como essa crise está ligada ao processo que culminou na independência do Brasil.

Este capítulo também traz reflexões voltadas ao campo da discussão historiográfica, questionando os alunos sobre o papel das fontes históricas, principalmente com relação às representações de Tiradentes e da independência do Brasil. Tais discussões propiciam o trabalho com a **competência específica de História 6**.

**B.**

A Proclamação da Independência, de François-René Moreaux. Óleo sobre tela, 244 cm x 383 cm, 1844.

**C.**

Aclamação de Dom Pedro I Imperador do Brasil, de Jean-Baptiste Debret. Gravura, 1839.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

1. Analise as imagens **A**, **B** e **C** da abertura. Com base em suas informações e em seus conhecimentos prévios sobre o tema, construa uma pequena história imaginando como ocorreu a sequência de acontecimentos que levaram à independência do Brasil.
2. Em seguida, inspire-se nas características estéticas de uma das imagens e faça um desenho representando sua história.

167

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reflitam sobre as obras apresentadas e escrevam uma narrativa com base em seus conhecimentos prévios. É possível que eles citem eventos e personalidades evidenciados nas obras, como D. Pedro I e a proclamação da independência.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos expressem nos desenhos seus conhecimentos prévios sobre o tema.

• Durante a realização das atividades, **avaliar os conhecimentos prévios** dos alunos sobre o tema da independência e conversar com eles sobre as imagens de abertura. A imagem **A** é uma representação do embarque da Corte portuguesa para o Brasil, em 1807. De calças brancas e casaco vermelho, no centro da imagem, está o príncipe regente D. João. Em um dos coches, à direita, está a rainha D. Maria I e, à esquerda, membros da camada popular, que demonstram sua angústia pela partida da Corte. A imagem **B** representa um momento político importante para o Brasil, a proclamação da independência. D. Pedro I está cercado de populares, que o exaltam. Problematicamente a obra com os alunos e explique-lhes que ela busca construir a imagem da independência como um evento de grande adesão popular, considerando D. Pedro I como um líder de destaque. Por fim, a imagem **C** retrata D. Pedro e sua esposa, D. Leopoldina, em uma sacada onde estão sendo aclamados pela população do Rio de Janeiro. No centro da imagem, destaca-se D. Pedro, vestido com trajes reais, acompanhado por membros da Corte, homens e mulheres, com roupas semelhantes às da nobreza europeia da época. Alguns usam perucas, outros acenam com um lenço. Ao lado esquerdo de D. Pedro, um padre faz a bênção da bandeira do Império, hasteada por outro personagem. Abaixo da sacada do Palácio Imperial, uma multidão acena para D. Pedro, aclamando-o imperador do Brasil.

Os conteúdos abordados nestas páginas favorecem o desenvolvimento da habilidade de **EF08H105**, uma vez que mostram como a circulação de ideias oriundas da Europa e da América do Norte influenciou a população local a se rebelar. Comente com os alunos que tal iniciativa foi possível, entre outros fatores, porque muitas famílias abastadas enviaram seus filhos à Europa para estudar. Essa estada permitiu não apenas a formação intelectual como também os colocou em contato com os ideais iluministas.



Rebeliões na América portuguesa

No final do século XVIII, ocorreram no Brasil duas grandes **conjurações**, a **Conjuração Mineira** e a **Conjuração Baiana**, ambas motivadas pela insatisfação com as políticas impostas pela administração portuguesa na Colônia. Seus participantes foram influenciados pelos ideais do Iluminismo e pelas revoluções Americana e Francesa.

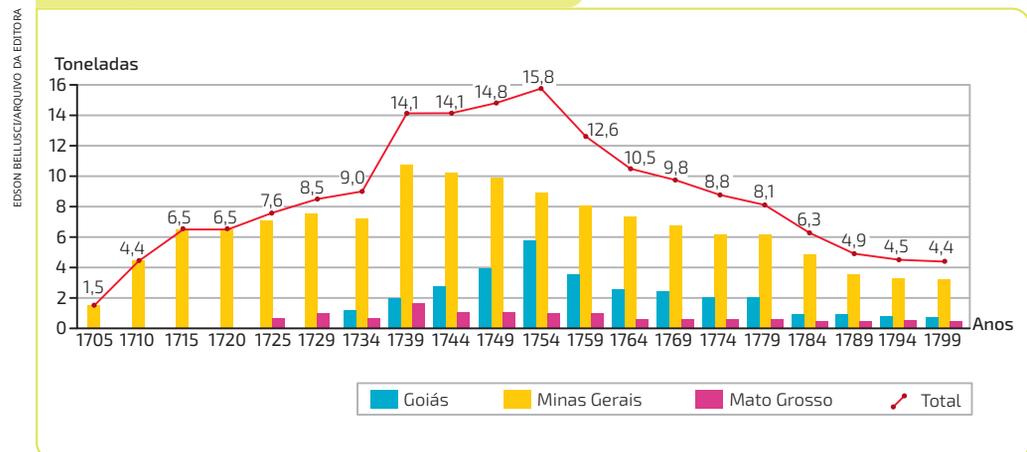
A Conjuração Mineira

A Conjuração Mineira foi um movimento que aconteceu na capitania de Minas Gerais, na cidade de Vila Rica (atual Ouro Preto), em 1789. Esse movimento foi liderado por membros da elite colonial, entre eles proprietários de terras e de minas, escravocratas, intelectuais e religiosos.

O principal motivo de insatisfação dos conjurados era a cobrança de impostos pela Coroa portuguesa sobre a produção de ouro na capitania. Na década de 1780, com a queda da produção de ouro no Brasil, os proprietários de minas estavam endividados com a Coroa, pois não conseguiam mais pagar o **quinto real**.

Observe o gráfico a seguir.

Produção de ouro no Brasil (século XVIII)



Fonte: PINTO, Virgílio Noya. In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina: América Latina Colonial**. São Paulo/Brasília: Edusp: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. v. 2. p. 519.

Conjuração: associação de pessoas contrárias a um governo ou autoridade e que possuem objetivos comuns.

Quinto real: imposto equivalente a 20% de toda a produção de ouro.

A derrama

Como vimos no gráfico, a produção de ouro no Brasil estava em declínio na década de 1780. Sem considerar as dificuldades de captação do ouro nas minas, o representante da Coroa portuguesa ordenou ao governador da capitania de Minas Gerais que realizasse a **derrama**.

Endividados e insatisfeitos, vários colonos passaram a fazer reuniões para planejar a revolta, que seria iniciada no dia da cobrança da derrama. Os principais objetivos da revolta eram cancelar o pagamento dos impostos e das dívidas com a Coroa portuguesa e proclamar uma República em Minas Gerais. Depois que a capitania se tornasse autônoma, os conjurados pretendiam, entre outras iniciativas, instalar **manufaturas** na região, iniciar a exploração de ferro e implantar uma universidade em Minas Gerais.

ABBUS A CASTRAL/AMV/FOTODARENA/MUSEU MARIANO PROCÓPIO, JUIZ DE FORA, MG



Jornada dos Mártires, de Antônio Parreiras. Óleo sobre tela, 200 cm x 381 cm, 1928. Essa pintura representa os conjurados sendo levados presos de Minas Gerais para o Rio de Janeiro.

Contudo, o governador foi informado dos planos dos conspiradores e ordenou a suspensão da derrama. Desarticulados, os conjurados decidiram esperar uma oportunidade melhor para retomar o movimento, porém acabaram presos e condenados.

Derrama: cobrança de impostos forçada.

Manufatura: técnica de produção artesanal, em que as etapas de trabalho são divididas entre vários trabalhadores, sob a direção do dono da fábrica.

- Explique aos alunos que a pintura retratada nesta página evidencia a viagem feita pelos conjurados presos. Ela foi produzida pelo pintor Antônio Parreiras, a pedido do prefeito da cidade de Juiz de Fora, em 1928. Na imagem, os inconfidentes estão passando pela cidade mineira de Matias Barbosa, em direção ao julgamento realizado no Rio de Janeiro. Ao fundo da tela, é possível notar a Capela do Rosário, preservada até hoje na cidade mineira e considerada um importante patrimônio histórico da região. Mostre aos alunos como os conjurados foram representados na obra, aparentemente andando de modo lento e cabisbaixos. Percebe-se, com isso, que Parreiras buscou ressaltar na obra a questão da derrota do movimento revoltoso, uma vez que foi delatado às autoridades.

• Para retomar as reflexões sobre o Iluminismo e analisar as influências desse movimento sobre os líderes da Conjuração Mineira, leia o texto a seguir.

[...]

A Ilustração foi um movimento essencialmente burguês, antiaristocrático em sua essência, baseado no princípio da igualdade de direitos de todos os homens. No entanto, não se pode dizer que a Ilustração tenha exaltado o povo. Na Inconfidência, com exceção de Joaquim José da Silva Xavier e de José Joaquim da Maia, os inconfidentes foram em geral proprietários e exprimiam interesses e preocupações de proprietários (e não do povo).

O pensamento inconfiante foi parte do pensamento ilustrado, e nesse sentido, apesar de todas as suas limitações sociais e políticas, parte do Iluminismo.

ROUANET, Sergio Paulo. As minas iluminadas: a Ilustração e a Inconfidência. **Artepensamento**, 1992. Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/item/as-minas-iluminadas-a-ilustracao-e-a-inconfidencia/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Sugestão de atividade

Seminário

Retome com os alunos os conteúdos desta página e **avaliar seus conhecimentos** acerca da Revolução Americana e da Revolução Francesa. Se necessário, proponha uma atividade de retomada com a turma. Para isso, organize os alunos em dois grupos. Oriente cada um a planejar um **seminário** sobre um dos dois movimentos revolucionários. Os grupos deverão preparar uma apresentação aos colegas sobre o tema escolhido, que poderá ser realizada por meio de ferramentas digitais. De modo geral, eles devem abordar em suas apresentações os contextos históricos desses movimentos, os grupos sociais que tiveram partici-

Tiradentes

Entre os envolvidos na Conjuração Mineira, estava o **alferes** Joaquim José da Silva Xavier (1746-1792). Conhecido como Tiradentes, foi um dos membros mais ativos do movimento.

Quando a conjuração foi descoberta pelas autoridades, Tiradentes foi preso e assumiu toda a responsabilidade por sua organização. Assim, enquanto os demais conjurados foram condenados ao exílio na África, Tiradentes foi o único condenado à morte.

Alferes: oficial de exército que ocupa posição inferior na hierarquia militar.

Alferes Joaquim José da Silva Xavier, o "Tiradentes", de José Wasth Rodrigues. Óleo sobre tela, 1940.



REPRODUÇÃO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

Influências do Iluminismo

Ao se posicionarem contra a dominação portuguesa, os conjurados traziam em seus discursos a influência das ideias iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade. Leia o texto.

[...] Liberdade, por exemplo, podia significar tanto libertar sua região de Portugal como não pagar tributos, ter liberdade comercial, de expressão e possibilidade de acesso à leitura, para, com isso, conseguir gerenciar melhor os seus negócios e dominar ainda mais os colonizados.

As ideias que os uniam eram a implantação de uma República em Minas Gerais e a necessidade [de] manter a escravidão, pois para eles, proprietários e escravistas, o trabalho era trabalho escravo. Nesse sentido, para os conjurados, a noção de igualdade não incluía a igualdade racial nem a social [...].

CONJURAÇÃO Mineira: conjurados e ideário. **MultiRio**. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/brasil-monarquico/87-crise-do-sistema-colonial/8827-conjura%C3%A7%C3%A3o-mineira-os-conjurados-e-o-ide%C3%A1rio-certo>. Acesso em: 9 maio 2022.

170

pação e os resultados de cada um. Os grupos podem dividir as tarefas, como organização da apresentação digital, pesquisa e apresentação oral. Além de promover a retomada de conteúdos, essa proposta visa desenvolver o trabalho em grupo, a capacidade de cooperação dos alunos e o uso responsável das tecnologias digitais, privilegiando o desenvolvimento da **competência geral 5** e da **competência específica de História 7**.

Influências da Revolução Americana

Outro processo histórico que influenciou a Conjuração Mineira foi a Revolução Americana. Leia o texto a seguir.

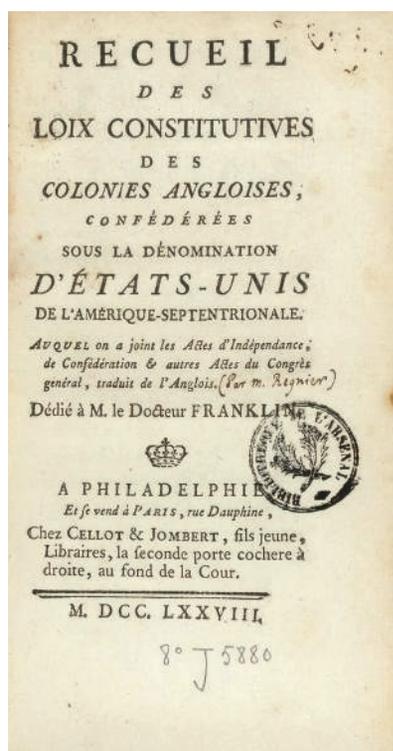
[...]

Os conspiradores, quase todos de famílias ricas e muitos deles endividados com a coroa, identificaram semelhanças entre a situação no Brasil, especialmente nas Minas, com o que a Grã-Bretanha tentou impor às suas colônias no Norte da América, em relação a impostos. E viram nos documentos reproduzidos no **Recueil** uma base para a discussão das instituições que queriam criar para seu próprio governo republicano, que também seria constitucional.

[...]

A "BÍBLIA" dos inconfidentes mineiros de 1789. **Portal do Festival de História**, 2013. Disponível em: http://www.festivaldehistoria.com.br/fhlist_ptl/html/mat_20/. Acesso em: 9 maio 2022.

Página de rosto do **Recueil des Loix Constitutives des États-Unis de l'Amérique** (Coleção das Leis Constitutivas dos Estados Unidos da América), de 1778.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Atividades

1. Resposta: c. Sugestão de correção: Influenciados pela Revolução Americana, os conjurados pretendiam instaurar em Minas Gerais um governo republicano.

- Com relação às influências estrangeiras na Conjuração Mineira, identifique a alternativa incorreta e reescreva-a no caderno com as devidas correções.
 - Entre os princípios do Iluminismo que influenciaram os participantes da Conjuração Mineira estavam liberdade, igualdade e fraternidade.
 - Mesmo defendendo ideais iluministas de liberdade, os conjurados não pretendiam abolir a escravidão em Minas Gerais.
 - Influenciados pela Revolução Americana, os conjurados pretendiam instaurar em Minas Gerais um governo monárquico.
 - Os conjurados consideravam sua situação semelhante à situação dos colonos da América do Norte, visto que tinham que pagar impostos abusivos à metrópole.

171

• A atividade 1 apresenta um formato característico de **exames de larga escala**, contribuindo para preparar os alunos para esse modelo de avaliação. Auxilie-os na leitura das alternativas e discuta com eles a possibilidade de elas estarem certas ou erradas.

• A respeito da importância dos periódicos na disseminação das ideias iluministas, leia para os alunos o texto a seguir.

[...]

O interesse era fomentado por brasileiros, filhos de famílias abastadas, que estudavam em universidades, como as de Coimbra, em Portugal, e a de Montpellier, na França. E não eram poucos brasileiros, especialmente mineiros, envolvidos nesse intercâmbio. Segundo o historiador britânico [Kenneth Maxwell], 200 estudantes brasileiros se matricularam em Coimbra, entre 1762 e 1785. Outros brasileiros optavam por dar continuidade aos seus estudos na França. Somente na faculdade de Medicina de Montpellier, entre 1767 e 1793, estavam matriculados 15 brasileiros.

E os dois exemplares do Recueil que chegaram até os conspiradores mineiros foram justamente trazidos ao Brasil, em 1788, por ex-estudantes brasileiros em Coimbra, José Álvares Maciel e José Pereira Ribeiro. Álvares Maciel era filho de um rico comerciante mineiro, dono de terras e contratador. Depois de graduar-se em Coimbra, ele seguiu para a Inglaterra, onde estudou técnicas comerciais em Birmingham e teria comprado o exemplar do Recueil. Ao voltar ao Brasil, engajou-se na Inconfidência.

[...]

A 'BÍBLIA' dos inconfidentes mineiros de 1789. **Portal do Festival de História**, 2013. Disponível em: http://www.festivaldehistoria.com.br/fhlist_ptl/html/mat_20/. Acesso em: 13 jun. 2022.

• Esta seção possibilita aos alunos reflexões sobre a construção do conhecimento histórico, dialogando com a **competência específica de História 6**. Comente que a criação de heróis nacionais representava uma estratégia de formação de uma suposta identidade nacional. Desse modo, é preciso analisar as interpretações históricas de maneira historicizada, ou seja, verificar quais são os interesses que dão suporte ao discurso propagado e em qual época ele foi produzido. No caso de Tiradentes, por exemplo, a ideia de herói veio depois do movimento da Conjuração Mineira e atrelada às noções republicanas que se estabeleciam no novo regime político.

• Para mais informações sobre a trajetória de Tiradentes, sugere-se o filme a seguir.

> JOAQUIM, de Marcelo Gomes, 2017. 97 min.

• Comente com os alunos que a associação de Tiradentes à imagem de Jesus Cristo era feita antes mesmo da proclamação da República. Sobre esse tema, leia o texto a seguir.

[...]

A poderosa simbologia do Cristo em um país marcadamente cristão facilitaria a projeção de sua figura como herói, qualquer pessoa que visse uma imagem do Cristo crucificado, imediatamente o relacionaria com Tiradentes. Além da figura física outras aproximações foram realizadas para cristalizar as semelhanças entre a morte de Tiradentes e de Jesus Cristo, José Murilo de Carvalho ao referir-se a construção dessa simbologia menciona o artigo de Luis Gama, publicado no primeiro número do jornal comemorativo do 21 de abril editado pelo Clube Tiradentes (1882), o título do artigo *À força*,

História em debate

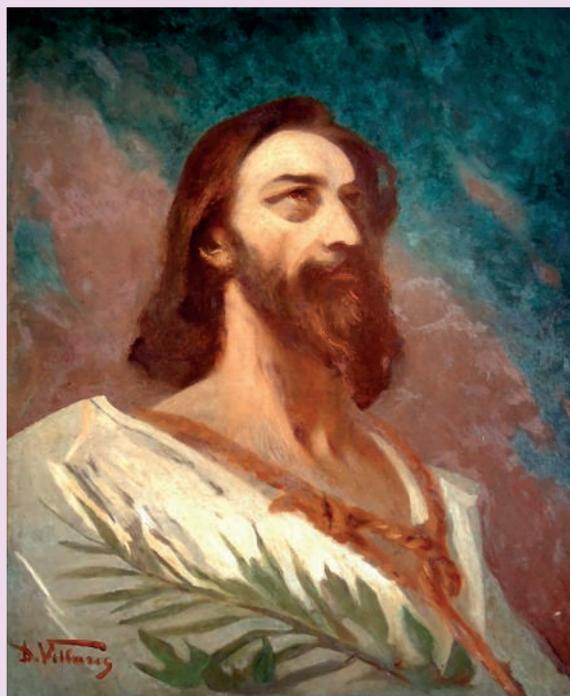
A imagem de Tiradentes

Como vimos, entre os conjurados, Tiradentes foi o único condenado à morte. Apesar de ter sido considerado um traidor pela Coroa portuguesa, quando o Brasil se tornou uma República, em 1889, Tiradentes foi transformado em “herói nacional”. Em vários momentos da história do Brasil, a imagem de Tiradentes foi apresentada pelos historiadores e defendida por diferentes governos como um exemplo de luta e sacrifício pela liberdade.

A criação do herói

Na época do Império (1822-1889), com o Brasil já independente de Portugal, mas ainda sob um regime monárquico, Tiradentes e o movimento do qual fez parte não eram bem-vistos pelas elites ligadas à Monarquia. Tanto a Conjuração Mineira como a figura de Tiradentes eram ligadas à desordem, ao risco de fragmentação do território e à deslealdade com a elite política.

Quando os republicanos assumiram o poder no Brasil, em 1889, era necessário criar heróis nacionais para simbolizar o regime que começava. Dentre esses heróis, Tiradentes foi escolhido para representar a luta pela liberdade que os republicanos queriam institucionalizar, criando assim uma imagem positiva do país e do novo regime político. Nessa época, Tiradentes passou a ser oficialmente relacionado à imagem de Jesus Cristo.



Tiradentes, de Décio Villares. >
Óleo sobre tela, 60,5 cm x 49,7 cm,
início do século XX.

REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

172

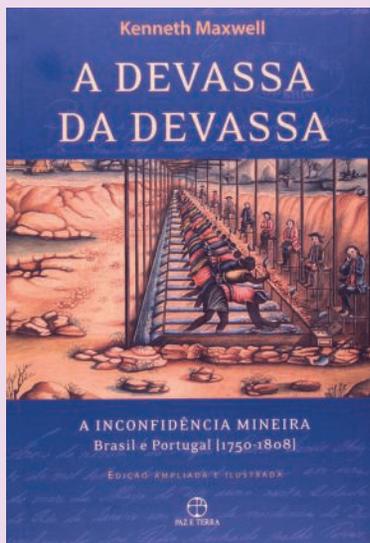
o *Cristo da Multidão...* A força é equiparada a cruz, o Rio de Janeiro a Jerusalém, o Calvário ao Rocío.

[...]

CAINELLI, Marlene. A construção dos heróis e a memória nacional entre os não letrados. **História & Ensino**, Londrina, v. 10, out. 2004. p. 8-9. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11959/10551>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Na segunda metade do século XX, a figura de Tiradentes e a Conjuração Mineira começaram a ser revisadas. Em uma obra intitulada **A devassa da devassa** (1977), o historiador inglês Kenneth Maxwell defendeu que a Conjuração devia ser compreendida no contexto econômico e político luso-brasileiro do final do século XVIII. Nesse contexto, o que mais motivava os inconfindentes eram os interesses materiais: embora utilizassem como justificativa a defesa da liberdade do povo contra a opressão do governo português, quase todos queriam se livrar das dívidas com a Coroa.

Capa do livro **A devassa da devassa**, de Kenneth Maxwell, 2009.



REPRODUÇÃO/EDITORA PAZ E TERRA

No livro **A formação das almas** (1990), o historiador brasileiro José Murilo de Carvalho dedicou-se ao estudo da construção da figura de Tiradentes como um herói cívico nacional pelos governos republicanos. Leia um trecho dessa obra.

[...] O governo republicano tentou dele se apropriar, declarando o 21 de abril feriado nacional [...]. Os governos militares recentes foram mais longe. Lei de 1965 declarou Tiradentes patrono cívico da nação brasileira e mandou colocar retratos seus em todas as repartições públicas. [...]

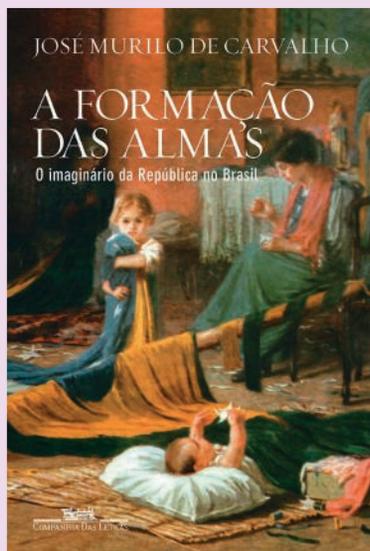
CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 71.

Agora, responda à questão.

1. Por que, após a proclamação da República, Tiradentes passou a ser considerado um herói nacional?

Resposta nas **orientações ao professor**.

Devassa: nome dado ao inquérito estabelecido para julgar os participantes da Conjuração Mineira.



Capa do livro **A formação das almas**, de José Murilo de Carvalho, 2017.

REPRODUÇÃO/EDITORA COMPANHIA DAS LETRAS

BNCC

• A questão proposta nesta seção propicia o desenvolvimento da **competência específica de História 3**, ao possibilitar o levantamento de hipóteses acerca de interpretações históricas.

• Caso os alunos tenham dificuldades para realizar a atividade desta página, propõe-se que a façam em grupos. Assim, eles podem discutir o tema oralmente antes de sistematizar a resposta.

• O texto a seguir contribui para a contextualização da publicação da obra **A devassa da devassa**.

[...]

Embora não tenha sido exatamente o primeiro, *A devassa da devassa: a Inconfidência Mineira – Brasil e Portugal 1750-1808*, do brasilianista britânico Kenneth Maxwell, foi o mais alentado trabalho entre os pioneiros na revisão da história do conciliábulo de Minas, agora numa perspectiva nada enaltecadora. Publicado originalmente pela Cambridge University Press em 1973 como *Conflicts and Conspiracies: Brazil & Portugal 1750-1808*, esse livro foi lançado aqui quatro anos depois. O que causa espécie pela ousadia do editor, não só por traduzir a obra como também pela provocativa (e algo apelativo) renomeação dela em português, já que o país se encontrava em plena ditadura militar – a mesma que, em 1965, declarara Tiradentes “Patrono Cívico da Nação Brasileira”, estabelecendo a devida liturgia celebrativa do 21 de abril, e, em 1966, regulamentara a crítica imagem oficial do herói [...].

HASEGAWA, Alexandre Pinheiro; FURTADO, Joaci Pereira. Promessa ou conquista? Virgílio e a bandeira de Minas Gerais (1788-1963). **Revista de História**, São Paulo, n. 180, 2021. p. 6. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/171248>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Resposta

1. Espera-se que os alunos respondam que, após a proclamação da República, era necessário criar heróis nacionais para simbolizar não apenas o regime que começava, mas também para identificar na figura de Tiradentes as raízes da luta pela liberdade que os republicanos queriam institucionalizar, criando, assim, uma imagem positiva do país e do novo regime político.

• Para a realização desta atividade, analise com a turma a representação de Tiradentes na fonte **B**. Peça aos alunos que observem a feição, a posição das mãos, as vestes, o comprimento da barba e do cabelo. Diga-lhes que essa representação associa diretamente Tiradentes à figura de Jesus. Destaque também a figura do frei católico que segura um crucifixo e da pessoa escravizada que aparece chorando, provavelmente o carrasco da pena de morte. A presença da pomba branca faz referência à esperança e à paz, após o sacrifício. Com base na leitura inferencial da fonte **A**, busque então comparar ambas as fontes históricas com a turma. Mostre a eles também que, conforme indicado na legenda, a pintura foi produzida mais de cem anos após a morte de Tiradentes.

Atividades

1. Leia o texto, analise a imagem e responda às questões a seguir.

Fonte A

[...] [No final do século XIX], um grupo de artistas recebe encomendas para pintar o retrato do recente herói. Porém, somente pintá-lo não bastaria: Joaquim Xavier precisava ser representado ao “molde” de Jesus Cristo, o herói trágico que oferta sua vida pela salvação da humanidade. A ausência de **iconografia** do século XVIII e a inconsistência das informações acerca de Tiradentes deixam livre a invenção do herói, cujo “retrato” imaginário é associado ao Cristo.

[...] **1. d) Resposta pessoal.** Espera-se que os alunos reconheçam que o caso da construção da imagem de Tiradentes indica que as fontes históricas devem ser interpretadas com cuidado, pois ao analisarmos uma pintura, por exemplo, precisamos investigar quais eram as intenções do artista, tentando descobrir se a pintura era uma encomenda, quem encomendou e por quê.

LEITE, Reginaldo da Rocha. A representação da Paixão do herói trágico: o caso de Antônio Parreiras em “Tiradentes no Getsêmani”. 19&20, Rio de Janeiro, v. XV, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/obras/rrl_getsemani.htm. Acesso em: 13 maio 2022.

Fonte B



Tiradentes no patíbulo, de Aurélio de Figueiredo. Óleo sobre tela, 57 cm x 45 cm, 1893.

1. b) Resposta: Porque no século XVIII não havia imagens de Tiradentes e as informações sobre ele eram inconsistentes.

- Você imagina por que Tiradentes teve sua figura idealizada como Jesus Cristo no final do século XIX?
- De acordo com a fonte **A**, por que a imagem de Tiradentes é uma “invenção”?
- Para pintar seu quadro (fonte **B**), o artista usou elementos para associar Tiradentes a Jesus Cristo. Quais desses elementos você consegue identificar?
Resposta pessoal.
- O que o caso da construção da imagem de Tiradentes indica sobre os cuidados que devemos ter com as fontes históricas?

Iconografia: conjunto de imagens sobre determinado tema.

Patíbulo: estrutura usada para executar condenados à morte.

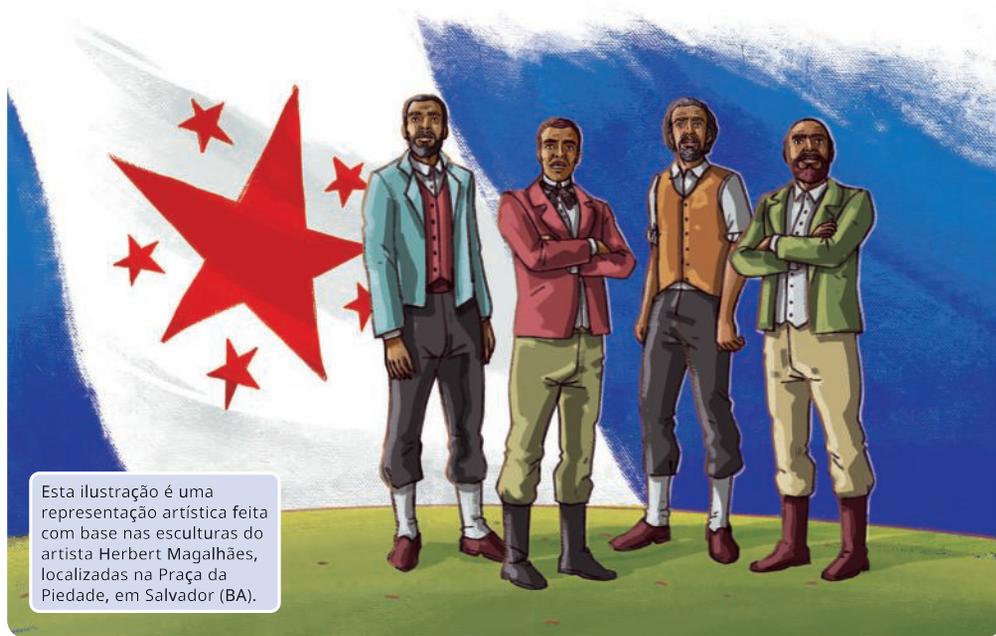
A Conjuração Baiana

A Conjuração Baiana, também conhecida como Revolta dos Búzios ou Revolta dos Alfaiates, também foi um movimento de contestação ao poder da Coroa portuguesa no Brasil. À época, o cenário era de dificuldade econômica em Salvador, na Bahia, depois que essa cidade deixou de ser a capital da Colônia, em 1763.

Influências do Iluminismo e da Revolução Francesa

Nesse contexto, um grupo de pessoas começou a realizar reuniões secretas para discutir soluções para os problemas da cidade. Em 1798, elas afixaram em locais públicos de Salvador textos que tinham influência dos ideais iluministas da Revolução Francesa e reivindicavam melhores condições de vida para a população, aumento do salário dos soldados, liberdade para as pessoas escravizadas, criação de uma República na Bahia e abertura do porto de Salvador ao livre comércio.

Os que mais sofriam com a situação de crise, entre eles as pessoas escravizadas e os trabalhadores livres e pobres, aderiram logo ao movimento. Porém, o governo português agiu com severidade, julgando e punindo várias pessoas, principalmente os afrodescendentes. Alguns foram açoitados em praça pública, e outros, como João de Deus do Nascimento, Manuel Faustino dos Santos Lira, Lucas Dantas e Luiz Gonzaga das Virgens, receberam a pena de morte.



Esta ilustração é uma representação artística feita com base nas esculturas do artista Herbert Magalhães, localizadas na Praça da Piedade, em Salvador (BA).

ADRIEL - CONTRAÍRQUINO DA EDITORA

175

BNCC

- Esta página aborda o tema Conjuração Baiana, possibilitando aos alunos articularem as rebeliões na América portuguesa com os processos ocorridos na Europa, como o Iluminismo e a Revolução Francesa. Essa proposta favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI05**.

- Leia o texto a seguir, que trata das diferenças de interesses entre os líderes da Conjuração Mineira e os líderes da Conjuração Baiana.

[...]

Com exceção [de] Joaquim José da Silva Xavier e do filho de artesão que foi José Joaquim da Maia, os inconfidentes foram em geral proprietários e exprimiram interesses e preocupações de proprietários. Para alguns a Inconfidência teria sido exatamente isso: uma conjuração em favor da propriedade. É por interesse pecuniário que Silvério dos Reis delata seus companheiros, é pensando numa ordem em que não fosse mais necessário transferir suas rendas ao fisco metropolitano que os conjurados conspiram. Quando Cláudio Manuel da Costa fala nos “interesses da capitania” está pensando obviamente nos interesses dos proprietários. O próprio Tiradentes fala em “homens de possibilidades”. Por isso o foco da crítica inconfidente é o colonialismo, e não a opulência, ao contrário dos conjurados baianos, compostos em sua maioria de classes baixas, e que diferentemente dos mineiros não tinham grande entusiasmo por essa revolução de proprietários que foi a Revolução Americana.

[...]

ROUANET, Sergio Paulo. As minas iluminadas: a Ilustração e a Inconfidência. **Artepensamento**, 1992. Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/item/as-minas-iluminadas-a-ilustracao-e-a-inconfidencia/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

• Para a realização da atividade 1, retome com os alunos o que foi a Revolução de São Domingo. Lembre-os de que esse foi um movimento revoltoso que ocorreu na região onde atualmente se localiza o Haiti, lugar colonizado pelos franceses. Essa foi a primeira colônia das Américas a abolir a escravidão e a segunda a ser independente. A luta dos negros nessa colônia francesa serviu de inspiração para as pessoas escravizadas de outras regiões da América. Por outro lado, esse fato tornou-se fonte de preocupação para as elites, que temiam a ocorrência de uma insurreição como aquela em outras colônias (haitianismo).

• Mencione que entre as pessoas envolvidas na Conjuração Baiana havia pedreiros, sapateiros, artesãos e alfaiates. Por isso, o movimento ficou também conhecido como Revolta dos Alfaiates. Outro nome dado a esse movimento é Revolta dos Búzios. Leia o texto a seguir sobre o movimento baiano.

[...]

No caso da Conjuração Baiana, é interessante examinar as maneiras diversas de apropriação das chamadas “ideias francesas”, de acordo com a posição social de cada um dos participantes. É nítida a diferença de perspectiva existente, nesse aspecto, entre os Cavaleiros da Luz, sociedade secreta composta por elementos das elites econômicas e da classe média baiana, e as lideranças populares do movimento, provenientes basicamente dos escalões inferiores do Exército ou do setor artesanal urbano e, quase todos, [...] ou negros libertos.

O proselitismo das ideias revolucionárias francesas encontrava terreno fértil entre as camadas mais pobres da sociedade baiana que, premidas pela opressão e por uma situação econômica absolutamente precária, reinterpretavam de maneira radical aquele ideário [...].

O exame da participação popular no movimento baiano permite romper o dispositivo *independência – unidade nacional*: em nenhum momento a chamada “Revolta dos Alfaiates” se põe como objetivo a independência do Brasil. Trata-se de resolver os problemas

Atividades

1. Leia a reportagem a seguir e responda às questões.

Era do outro lado do Oceano Atlântico, da revolucionária França, que vinham as ideias que inspiravam a Conjuração Baiana. O porto era fundamental para disseminar a propaganda francesa. [...]

“Eles se reúnem. Trazem um marinheiro que fale francês e português. Eles vão traduzindo em voz alta, com vários baianos escrevendo em cadernos, e esses cadernos entram em circulação”, explicou a historiadora Heloisa Starling.

[...]

O governo português decidiu investigar quem disseminava as ideias iluministas de uma sociedade mais democrática. Os suspeitos eram acusados de praticarem “francesia”.

“O governador da Bahia, inclusive, escreve uma carta para Lisboa e diz: ‘Olha! Tem um povo aqui que é maluco porque eles são proprietários. Eles não estão vendo que, se deixarem, isso vai virar um Haiti?’. O que é Haiti? É a revolta dos escravizados. Qual é o grande medo na Bahia, da elite e autoridades portuguesas? O Haiti”, explicou Starling.

[...]

200 ANOS da Independência: Conjuração Baiana se inspirou na Revolução Francesa. **Jornal da Band**, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/noticias/jornal-da-band/ultimas/200-anos-da-independencia-conjuracao-baiana-se-inspirou-na-revolucao-francesa-16502172>. Acesso em: 10 maio 2022.

a) Em que consistia a “francesia”, investigada pelo governo português, no contexto da Conjuração Baiana?

Resposta: Era a disseminação de ideias iluministas de uma sociedade mais democrática.

b) De acordo com o que estudamos no capítulo anterior, como é chamado o medo que as elites coloniais da América tinham da Revolução de São Domingo? Resposta: Haitianismo.

c) Escreva um pequeno texto articulando a Conjuração Baiana com os acontecimentos da Europa (Iluminismo e Revolução Francesa) e da América (Revolução de São Domingo). Resposta nas orientações ao professor.

176

concretos da vida da população pobre, causados antes por uma brutal dominação de classe do que por um etéreo e abstrato “sistema colonial”, que só é posto em causa subsidiariamente. O radicalismo dessa participação popular, ademais, impede ou dificulta a integração posterior do movimento nos quadros da memória nacional dominante.

[...]

CORDEIRO, Jaime Francisco P. Ensino de história e identidade nacional: desmontando o século dezenove. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, edição especial, out. 2002. p. 117-118. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12160/10683>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Resposta

1. c) Resposta pessoal. Em seu texto, os alunos deverão apontar que os ideais iluministas da Revolução Francesa, como igualdade e liberdade, foram difundidos nas colônias americanas e influenciaram lutas em prol da autonomia política. Nesse contexto, o levante de escravizados, que ocorreu em São Domingo, no ano de 1791, também inspirou insurreições populares nas colônias. Entre elas, podemos citar a Conjuração Baiana, que buscava a abolição da escravidão, melhorias na qualidade de vida para os mais pobres e a fundação de uma República na Bahia.



Transferência da Corte para o Brasil

Como já vimos, o Bloqueio Continental imposto por Napoleão Bonaparte acarretou a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808. Muitos historiadores consideram que esse evento histórico marca o início do processo de independência do Brasil. Leia o texto a seguir.

A transferência da Corte para o Brasil, em 1808, provocou uma série de transformações na América portuguesa e sinalizou o fim do período colonial. Deu início também ao processo [...] de “interiorização da metrópole”, ou seja, não só o estabelecimento no Rio de Janeiro das instituições-chave da administração do Império, como também a criação e consolidação de interesses próprios dos súditos americanos. [...] Essa situação se fez acompanhar de uma crescente consciência do papel que o Brasil ocupava no conjunto dos domínios lusitanos. Portugal, por outro lado, [...] viu-se reduzido a uma posição marginal. No Brasil, a importância adquirida pelo Rio de Janeiro como sede da monarquia despertou as esperanças de que se estava fundando um novo império, mas com o passar dos anos e a manutenção dos procedimentos tradicionais, identificados com a Corte em Lisboa, o fardo sobre as províncias não foi aliviado, estimulando ressentimentos. [...]

VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil imperial: 1822-1889**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 225-226.



REPRODUÇÃO/MUSEU HISTÓRICO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, RJ

◀ **Chegada de D. João à Igreja do Rosário**, de Armando Martins Viana. Óleo sobre tela, 1937.

Atividades

1. Qual foi a consequência da instalação da sede do governo português no Rio de Janeiro para a política brasileira?

Resposta: A instalação da sede do governo português no Rio de Janeiro acelerou o processo de independência política do Brasil com relação a Portugal.

177

[...]

O estabelecimento da corte portuguesa em 8 de março de 1808 na cidade do Rio de Janeiro, que passou a ser a sede da Corte Real, provocou mudanças não somente na cidade do Rio de Janeiro, onde permaneceu, como também em toda a colônia.

Segundo a tese do ensaio *A interiorização da metrópole*, que tornou-se referência no estudo das razões que levaram à Independência, da

historiadora Maria Odila, foi o ponto de mudança mais fundamental no desenvolvimento da ruptura de Brasil com Portugal.

Maria Odila afirma que o processo de interiorização da metrópole é a chave para a formação da “nação” brasileira; a continuidade da ordem existente, da monarquia eram as grandes preocupações dos homens que forjaram a transição para o império; não queriam revolução, pois podia ser desastroso para seus interesses.

A fixação da Corte no Rio é o ponto culminante deste enraizamento, e alavancou a transformação da colônia em metrópole interiorizada.

[...]

GENESTRA, Cinthia Bourget Fortes. A instalação da Corte portuguesa e a intensificação do trabalho escravo na cidade do Rio de Janeiro. **Para entender a história...**, ano 1, v. 10, 2010. Disponível em: <http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2010/12/instalacao-da-corte-portuguesa-e.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BNCC

• Esta página favorece o trabalho com a **competência específica de História 1**, ao abordar as transformações políticas desencadeadas pelo processo de independência. É importante que os alunos compreendam a manutenção das estruturas sociais que estão associadas a esse processo, além dos mecanismos de transformações gerados pela vinda da família real ao Brasil. A competência pode ser desenvolvida por meio da leitura conjunta do texto desta página e da identificação do significado da expressão “interiorização da metrópole”. Oriente os alunos na compreensão desse termo, avaliando seu entendimento conforme a leitura do texto. Se necessário, questione-os sobre o significado da expressão e estabeleça um diálogo a respeito do tema.

• A partir do século XVIII, o sistema colonial implantado, tanto na América portuguesa quanto na espanhola, começou a apresentar sinais de desgaste. Além disso, o domínio napoleônico que estava em ascensão na Europa contribuiu para desencadear os processos de independência em diversos países americanos. A análise das pressões sofridas por Portugal com a decretação do Bloqueio Continental destinado à Inglaterra e da transferência da Corte portuguesa realizada às pressas possibilita trabalhar com os alunos as habilidades **EF08HI07** e **EF08HI12**.

• Sobre o contexto histórico abordado nesta página, leia o texto a seguir.

• Explique aos alunos que, em 1818, após a morte de sua mãe, D. Maria I, que governava Portugal desde 1777, o príncipe regente D. João foi coroado rei, passando a ser chamado D. João VI. Ele era o pai de D. Pedro, que se tornou príncipe regente do Brasil após a volta da Corte para Portugal e, após proclamar a independência, tornou-se D. Pedro I, o primeiro imperador do Brasil.

• Comente com os alunos que a medida tomada por Napoleão Bonaparte repercutiu de maneira negativa em sua imagem em Portugal e, conseqüentemente, no Brasil, com a vinda da família real. Leia o texto a seguir.

[...] Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, a má fama de Napoleão desembarcou nos trópicos. Afinal, D. João deixou Portugal escapando dos invasores franceses. Na *Gazeta do Rio de Janeiro* (1808-1822), primeiro periódico da América portuguesa, o príncipe regente fez circular o discurso antinapoleônico. Um levantamento estatístico das palavras mais utilizadas no jornal para se referir a Bonaparte indica os termos “tirano”, “usurpador” e “corso”. Recebia ainda outras caracterizações nada lisonjeiras, como louco, megalomaniaco ou o próprio anticristo. Enfim, era a soma de todos os males, uma ameaça que parecia estar à espreita e precisava ser combatida. O que se explica não apenas pelo trauma da invasão a Portugal: a intensa propaganda antinapoleônica atendia aos interesses do governo de D. João, justificando uma série de medidas de vigilância na nova sede do Império.

[...]

STOIANI, Raquel. Retrato inacabado. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, Sabin, ano 5, n. 55, abr. 2010, p. 20.

A abertura dos portos brasileiros

Em 1808, desembarcaram no Rio de Janeiro o príncipe regente D. João, a família real e a Corte portuguesa, seguidos de milhares de pessoas. Desde então, essa cidade tornou-se a sede do governo de Portugal.

Antes de chegar ao Rio de Janeiro, D. João passou por Salvador, onde assinou um decreto que permitia a abertura dos portos brasileiros às nações europeias aliadas de Portugal. A partir desse momento, os portos brasileiros podiam receber as mercadorias vindas da Europa sem o intermédio de Portugal.

D. João, príncipe regente de Portugal, de Domingos Sequeira. Óleo sobre tela, 109 cm x 80 cm, 1802.



REPRODUÇÃO/PALÁCIO NACIONAL DA AJUDA, LISBOA, PORTUGAL

Tratados assinados entre Portugal e Inglaterra

Em 1810, sob pressão militar e diplomática da Inglaterra, D. João assinou dois tratados que regulamentavam as relações comerciais estabelecidas entre Brasil, Portugal, Inglaterra e os demais Estados europeus. Com esses tratados, a Inglaterra obteve muitas vantagens com o comércio no Brasil.

De acordo com o **Tratado de Navegação e Comércio**, os comerciantes ingleses que quisessem vender seus produtos no Brasil deveriam pagar um imposto de 15% sobre o valor da mercadoria. Já a tributação dos produtos vendidos por portugueses seria de 16%, e a dos demais Estados europeus seria de 24%.

Com o **Tratado de Amizade e Aliança**, D. João se comprometia a reduzir e posteriormente abolir o tráfico de africanos escravizados para o Brasil. Além disso, o tratado permitia liberdade religiosa aos ingleses e proibia a instalação dos tribunais da Inquisição no Brasil. Também foi concedido aos ingleses o direito de extrair madeira das matas brasileiras para a construção de seus navios.



A manutenção da escravidão

A chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro aumentou muito o número de pessoas escravizadas de origem africana.

No final do período Colonial, as pessoas escravizadas continuaram a ser subjugadas e tratadas de maneira violenta e desumana pelos colonizadores.

A desumanização dos africanos trazidos à força para o Brasil podia ser percebida inclusive no modo como eles eram chamados: **escravos**. Atualmente, os historiadores costumam usar os termos **escravizados** ou **pessoas escravizadas**. Leia o texto a seguir.

[...]

Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado [...] denuncia o processo de violência **subjacente** à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social **atinente** à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores.

[...]

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3. **Anais** [...]. Campinas, SP, 2012. p. 8-9. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

JEAN-BAPTISTE DEBRET/BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS



Atinente: que diz respeito a algo.

Subjacente: subentendido.

◀ **Oficial da Corte dirigindo-se ao Palácio, de Jean-Baptiste Debret. Gravura, 1822.**

179

BNCC

- Esta página oportuniza aos alunos uma reflexão acerca das pessoas escravizadas no Rio de Janeiro após a chegada da Corte na cidade, enfatizando a situação desumana a que os africanos eram submetidos ao chegar ao Brasil, bem como problematizando conceitos referentes à escravidão. Ao propiciar aos alunos a compreensão de quais estereótipos e preconceitos foram construídos sobre os escravizados, promove-se o desenvolvimento da habilidade **EF08HI14**.

Os conteúdos desta página favorecem a discussão que promove a compreensão e valorização dos direitos humanos, o respeito ao outro, com acolhimento e empatia, abordando aspectos da **competência geral 9**.

A abordagem sobre o Cais do Valongo desperta a memória de um evento traumático que está relacionado à violação dos direitos humanos. O local representa um passado marcado pela dor e pela luta dos africanos trazidos para o Brasil como escravizados. Desse modo, esse conteúdo contribui para o trabalho com **temas sensíveis** em sala de aula, visto que os processos de memória, trauma e reparação ainda estão em curso atualmente em nossa sociedade, principalmente no que se refere à luta histórica contra o racismo.

Sobre o Cais do Valongo, leia o texto a seguir.

[...]

A intenção de [manter o comércio de africanos escravizados] em uma região mais afastada era devido em parte à crueldade e à insalubridade do negócio. Mas, principalmente, pelo fato de os moradores da cidade se queixarem do terrível espetáculo de retirada dos corpos de escravizados mortos durante a viagem de África ao Rio. Reclamavam, também, das doenças trazidas pelos que restavam vivos. Entre as décadas de 1760 e 1830, o Valongo, ou Vale Longo – nome que, à época, designava não somente a rua, como toda a região da Pedra do Sal até a Gamboa – era conhecido como local de depósito e “venda de carne humana” procedente da África.

Ali, os recém-chegados se recuperavam da viagem e de doenças, para depois serem postos à venda. Quando não resistiam à viagem e às doenças, eram lá mesmo enterrados.

O Cais do Valongo

Muitos dos africanos escravizados trazidos para o Rio de Janeiro desembarcaram no Cais do Valongo. Estima-se que durante o período da escravidão, cerca de um milhão de pessoas escravizadas chegou ao Brasil por esse cais. Após passar por reformas, em 1843, o cais foi aterrado.

Porém, em 2011, durante obras realizadas no local, foram encontrados diversos objetos arqueológicos da época da escravidão, como calçados, anéis, colares, pulseiras e amuletos. Com isso, o Movimento Negro do Rio de Janeiro passou a lutar pela preservação do local. Em 2017, o **Sítio Arqueológico do Cais do Valongo** foi reconhecido pela Unesco como Patrimônio Histórico da Humanidade.

Leia o texto a seguir.

[...]

O dossiê elaborado ao longo de um ano de trabalho, coordenado pelo antropólogo Milton Guran, resgata a história trágica e cruel do tráfico negreiro e analisa com detalhes a importância histórica e o simbolismo do sítio arqueológico para todos os brasileiros, em especial os afrodescendentes.

O Sítio Arqueológico do Cais do Valongo não só representa o principal cais de desembarque de africanos escravizados em todas as Américas, como é o único que se preservou materialmente. Pela magnitude do que representa, coloca-se como o mais destacado vestígio do tráfico negreiro no continente americano.

CAIS do Valongo (RJ). **Portal Iphan**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/818/>. Acesso em: 10 maio 2022.

Sítio Arqueológico do Cais do Valongo. Rio de Janeiro (RJ), 2017.

LUÍZ SOUZA/SHUTTERSTOCK.COM



Segundo o Vice-Rei, não deveriam ter contato com a cidade, para não contaminá-la. Ao serem vendidos, eram embarcados nos trapiches e ancoradouros localizados na Prainha e no Valongo.

[...]

CORRÊA, Maíra Leal. **Quilombo Pedra do Sal**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. p. 3-4. (Terras de Quilombos). Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/pedra_do_sal.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.



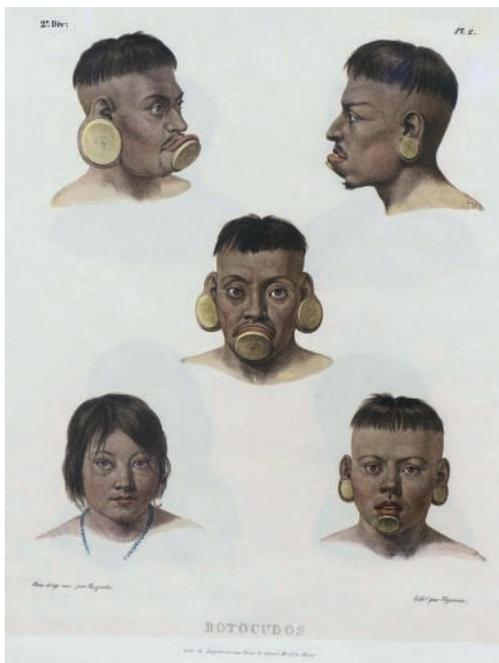
A tutela dos indígenas

Com a chegada da família real ao Brasil, a **política indigenista** foi reforçada pelo governo de Portugal, que buscava controlar as populações indígenas, tomar suas terras, explorar sua mão de obra, convocá-los para serviços militares, cristianizá-los e “civilizá-los”.

Os povos indígenas eram vistos como incapazes de exercer sua autonomia, necessitando da tutela do Estado para administrar sua vida.

Em 1808, assim que chegou, D. João assinou uma Carta Régia ordenando que se fizesse guerra aos indígenas hostis, chamados genericamente de **botocudos** pelos portugueses. Leia um trecho adaptado dessa legislação, enviada ao então governador da capitania de Minas Gerais.

[...] Desde o momento em que receber esta minha Carta Régia, deve considerar como iniciada contra estes índios uma guerra ofensiva que continuará sempre em todos os anos e que não terá fim, senão quando tiver a felicidade de tomar suas habitações e de os mostrar a superioridade das minhas reais armas de maneira tal que peçam a paz e sujeitem-se ao doce **jugo** das leis e prometendo viver em sociedade, possam vir a ser **vassalos** úteis [...]. Em segundo lugar ordeno que forme um corpo de soldados [...]. Em terceiro lugar, ordeno que divida em seis partes todo o terreno infestado pelos índios botocudos [...].



Botocudos, de Johann Moritz Rugendas. Gravura, 1835.

BRASIL. **Carta Régia de 13 de maio de 1808**. Manda fazer guerra aos índios Botocudos. Câmara dos Deputados. Adaptado pelos autores. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html. Acesso em: 13 maio 2022.

Jugo: submissão por meio da violência.

Política indigenista: conjunto de leis ou ações criadas pelo Estado para tratar das questões indígenas do Brasil.

Vassalo: súdito, submisso ao governo de Portugal.

Os conteúdos destas páginas favorecem uma discussão com os alunos acerca da tutela dos povos indígenas no fim do período Colonial, propiciando o desenvolvimento da habilidade **EF08HI14**. Destaque a eles que esse contexto era marcado pela proposta de tutela das populações indígenas, que deveriam viver sob o domínio dos colonos, seja por meio dos aldeamentos ou pelas capturas empregadas aos que resistiam. Os povos indígenas não eram compreendidos de acordo com a própria cultura e eram obrigados a submeter-se a um regime que desconsiderava suas diversidades. Com base nesse tema, é possível desenvolver com os alunos uma discussão sobre os preconceitos que os indígenas sofrem atualmente no país. Além da discriminação étnica sofrida por essas populações, boa parte se encontra em situação de marginalização, em razão de um processo histórico que dizimou e subjugou diversos povos indígenas ao domínio europeu. Além disso, ainda está em pauta a homologação da demarcação de Terras Indígenas que são direito desses povos, o que lhes garantiria a subsistência e a manutenção de seus costumes e tradições. Oriente um diálogo com a turma a respeito do tema para que eles possam desenvolver o senso crítico.

Para aprofundar o tema sobre a violência empreendida contra os indígenas no século XIX, leia o texto a seguir.

[...] Nesse sentido, a autora [Vania Maria Losada Moreira] sugere que as Cartas Régias de 1808 que voltavam a permitir a “guerra justa” tinham também como objetivo reencenar a potência da monarquia, que se encontrava num contexto de crise após a fuga da Casa Real sob a ameaça de invasão napoleônica. No processo, reforça-se a noção de menoridade jurídica do indígena, e a subsequente submissão à tutela. Moreira conta que no Espírito Santo essa tutela foi exercida especialmente por particulares que eram encarregados de educá-los, cristianizá-los e civilizá-los. Outra faceta da menorida-

de jurídica era a tutela pública, que se traduzia em uma série de mecanismos que em última instância visavam ao controle social e ao trabalho coercitivo. Assim, muitos indígenas foram recrutados para o serviço militar, especialmente quando mantinham meios de vida diferenciados da cultura do trabalho nos termos europeus. [...]

MACEDO, Camilla de Freitas. Autonomia como agência: o caráter polifacetado da história de luta indígena no Espírito Santo. **Almanack**, Guarulhos, n. 24, 22 abr. 2020. p. 7-8. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/alm/n24/2236-4633-alm-24-er00320.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

- A atividade desta página favorece o desenvolvimento da **leitura inferencial**. Nos itens **a** e **b**, os alunos poderão buscar as respostas ao realizar a interpretação textual. Se julgar interessante, peça a um deles que faça a leitura do texto em voz alta, em um primeiro momento e, em seguida, proponha uma leitura individual e silenciosa. No item **c**, por sua vez, eles deverão aprofundar a reflexão trazida pelo texto e relacioná-la com os conteúdos estudados.

- Analise a imagem desta página com a turma. Explique que o uso de adornos corporais é carregado de simbologia e faz parte das práticas culturais de diversas etnias indígenas. Pergunte a eles quais daqueles objetos conhecem e permita-lhes dialogar sobre o tema, identificando os tipos de materiais representados na imagem, como adornos com penas, lanças de madeira e rede de palha. Destaque à turma que o ornamento do canto superior esquerdo é um botoque utilizado por muitos grupos indígenas. Mostre-lhes, na página anterior, a imagem que mostra esse adorno sendo utilizado pelos botocudos. Explique-lhes que, de forma generalizada, vários grupos indígenas de etnias diferentes eram chamados “botocudos” pelos portugueses.

Atividades

1. a) Resposta: A primeira ordem é promover a guerra ofensiva contra os indígenas até tomar suas habitações, os sujeitarem às leis e torná-los vassallos úteis.

1. Releia a Carta Régia de 1808 e responda às questões a seguir.
 - a) Qual é a primeira ordem que D. João dá ao governador da capitania?
 - b) E a segunda e terceira ordens, quais são?
 - c) De acordo com o que estudamos, o que D. João pretendia com essas ordens?

1. b) Resposta: A segunda ordem é formar um corpo de soldados, e a terceira ordem é dividir em seis partes todo o terreno infestado pelos indígenas botocudos.

A diversidade indígena

Desde 1500, com a chegada e a invasão dos portugueses às terras indígenas que atualmente formam o Brasil, a violência foi usada como meio de exterminar e controlar os povos nativos. Desse modo, na época da transferência da Corte portuguesa, o número de etnias indígenas já havia diminuído drasticamente.

Mesmo assim, ainda existia uma grande diversidade. Entre os “botocudos” que viviam na região dos atuais estados de Minas Gerais e Espírito Santo, por exemplo, havia diferentes etnias. Leia o texto. 1. c) Resposta: D. João pretendia tomar as terras indígenas e mantê-los sob a tutela do Estado.

[...] Com a intensificação das investidas dos colonos no Sertão Leste de Minas Gerais, “botocudo” ganhou maior abrangência e passou a incluir diferentes grupos indígenas que entravam em contato com os portugueses, como *Crenaques*, *Nacnuc*, *Nac-requês*, *Pancas*, *Manharigems*, *Incutera*, que habitavam as margens de rios nas regiões de Minas Gerais e Espírito Santo. [...]

CORRÊA, Luís Rafael Araújo. A Guerra de D. João contra os índios Botocudos: contexto e motivações. *História em Rede*, 16 ago. 2019.

Disponível em: <https://historiaemrede.medium.com/a-guerra-de-d-jo%C3%A3o-contra-os-%C3%ADndios-botocudos-contexto-e-motiva%C3%A7%C3%B5es-52df072e1f71>. Acesso em: 11 maio 2022.



◀ **Armas, ornamentos e utensílios de Puris, Botocudos, Machacaris e índios da Costa, de Maximilian zu Wied-Neuwied. Gravura, 1822.**

REPRODUÇÃO/ACERVO DA PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SP

O discurso civilizatório

Converse com os colegas sobre as questões a seguir.

Atividades

Respostas nas orientações ao professor.

1. Quais foram as consequências da colonização do Brasil para os indígenas?
2. De que formas os indígenas resistiram à colonização europeia?
3. Em sua opinião, qual é a relação entre a colonização europeia e o racismo sofrido pelos indígenas no Brasil atual?

No século XIX, o modo como os indígenas eram vistos pelos europeus fazia parte de uma concepção **etnocêntrica** e racista. Os europeus defendiam o princípio de que eram superiores aos indígenas e que tinham a “missão de civilizá-los”, ou seja, de impor seus modos de ser, viver e pensar.

O discurso civilizatório foi muito negativo para os indígenas, que tiveram sua cultura e seus saberes praticamente destruídos pelos europeus.

A resistência indígena

Os indígenas sempre resistiram aos invasores europeus e às suas tentativas de extermínio. E resistiam de diferentes modos, como no confronto direto, na destruição das vilas e cidades coloniais e com a fuga para o interior do território como meio de evitar a morte e preservar seu modo de vida.

Os cerca de 900 mil indígenas que vivem atualmente no Brasil são os descendentes desses primeiros povos que sobreviveram ao genocídio causado pela colonização europeia. Segundo estudo dos pesquisadores Marcelo Grondin e Moema Viezzer, estima-se que, em 1500, viviam cerca de 4 a 5 milhões de indígenas no Brasil.

Capa do livro **O maior genocídio da história da humanidade**, de Marcelo Grondin e Moema Viezzer, 2018.



REPRODUÇÃO/EDITORA GFM

Etnocentrismo: visão de mundo preconceituosa na qual se considera a própria cultura como superior às demais culturas.

183

BNCC

• Ao abordar a concepção eurocêntrica e as tensões que marcaram os discursos civilizatórios na época da colonização, os alunos são incentivados a refletir sobre os impactos negativos desses eventos para as populações nativas da América, desenvolvendo aspectos da habilidade **EF08HI27**.

• As atividades desta página favorecem uma discussão sobre a violência e a discriminação enfrentada pelos indígenas, promovendo uma crítica aos pensamentos eurocêntrico e evolucionista que eram utilizados para legitimação de práticas racistas. Ressalte aos alunos que a violência empregada contra os indígenas promoveu um genocídio dos nativos brasileiros, assunto hoje considerado por estudiosos como um **tema sensível**. Verifica-se, ainda, que na atividade **3** os alunos serão incentivados a explorar o senso crítico ao realizar a **argumentação oral** e compartilhar sua opinião com toda a turma.

• O texto a seguir pode ser usado como subsídio para discutir esta página com a turma.

[...]

Quais saberes são produzidos para/deste contato entre colonizadores e nativos, e a serviço de qual projeto? [A antropóloga] Maria Paula Menezes menciona o evolucionismo como sendo a base da “invenção do arcaico, do bárbaro”, a justificar a “imposição da necessidade de progresso” rumo ao “desenvolvimento” da civilização ocidental. Disto, surge uma geografia dos territórios

coloniais e das metrópoles em que convivem o “passado em atraso” e o progresso ocidental de “futuro” a ser alcançado pelos colonos.

Deste ponto de vista, os povos indígenas são tornados *invisíveis*, pois não gozam de validade em suas próprias estruturas sociais, econômicas, ontológicas e epistemológicas. A invisibilidade é produzida no próprio discurso/saber em torno do “bárbaro” e “atrasado” a justificar a criação de categorias jurídicas que

formalizam/conformam tal subjugação – e a tutela é exemplo disto.

AGUIRRE, Cláudia. Desconstruindo a tutela de indígenas. **Justiça & Cidadania**, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://www.editorajc.com.br/desconstruindo-a-tutela-de-indigenas/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Respostas

1. Os indígenas tiveram sua cultura e seus saberes praticamente destruídos, além de serem vítimas de genocídio.

2. Os indígenas resistiam pelo confronto direto, pela destruição das vilas e cidades coloniais e com a fuga para o interior do território como meio de evitar a morte e preservar seu modo de vida.

3. O racismo sofrido pelos indígenas na atualidade tem origem na visão de mundo etnocêntrica dos colonizadores europeus, que se consideravam superiores aos indígenas.

• Esta seção permite aos alunos identificar a importância dos diferentes grupos que constituem o povo brasileiro, além de valorizar o estudo de suas respectivas histórias e culturas e questionar comportamentos preconceituosos, o que favorece a abordagem do tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**. Comente com os alunos sobre algumas leis importantes, criadas nos últimos anos, como a Lei nº 10.639 de 2003, alterada pela Lei nº 11.465 de 2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas. Questione os alunos sobre a importância dessas legislações no combate aos preconceitos e aos estereótipos relacionados com esses povos. Essa reflexão colabora para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI14** com a turma.

• Para a realização da atividade desta página, leve para a sala de aula algumas matérias de jornais e revistas sobre crimes de racismo cometidos contra indígenas e afro-brasileiros. Com base nelas, solicite aos alunos que identifiquem quais foram as práticas racistas cometidas em cada caso e qual foi a consequência para os envolvidos.

Hora do tema

O problema do racismo no Brasil

A exploração sistemática dos povos indígenas e da mão de obra africana resultou em profundas marcas na sociedade brasileira. Até os dias atuais, os indígenas e seus descendentes, assim como os afro-brasileiros, sofrem racismo, preconceito, discriminação e são vítimas de diversos tipos de violência.

Leia o texto a seguir.

As estatísticas não deixam dúvidas. O Brasil é, sim, um país racista. As posições subalternas da sociedade são, na maioria, ocupadas por negros e indígenas. Eles são as vítimas preferenciais da pobreza e da violência. [...] Trata-se de uma realidade que começou a ser construída nos primórdios da colonização europeia, quando foram instituídas a escravidão indígena e a negra. [...] Ambos os grupos conseguiram sair da escravidão, mas não puderam ingressar na cidadania plena. Libertos do cativo, não ganharam terra, trabalho ou educação. Privados historicamente desses instrumentos básicos de ascensão social, os negros e os indígenas até hoje não concorrem em condições de igualdade com os brancos. [...]

WESTIN, Ricardo. Racismo estrutural mantém negros e indígenas à margem da sociedade. **Agência Senado**, 20 out. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/01/racismo-em-pauta-2014-racismo-estrutural-mantem-negros-e-indigenas-a-margem-da-sociedade>. Acesso em: 11 maio 2022.

Agora, responda à questão.

1. Você já foi vítima ou já presenciou alguma situação de racismo contra indígenas ou afro-brasileiros? Comente qual foi a sua reação.
Resposta nas **orientações ao professor**.



Cartaz de campanha contra o racismo promovida pelo governo do estado do Rio de Janeiro, 2018.

184

Resposta

1. Resposta pessoal. Caso os alunos respondam que já sofreram qualquer tipo de racismo ou caso tenham presenciado alguma situação do tipo, oriente-os a compartilhar suas experiências com a turma para que possam analisar a situação e dialogar so-

bre ela. O propósito dessa abordagem é conduzir os alunos a refletir acerca de atitudes racistas, fazendo uma autoavaliação dos comportamentos adotados. Essa proposta contribui para o desenvolvimento da **competência geral 1**, que aborda a importância da construção de uma sociedade mais justa.



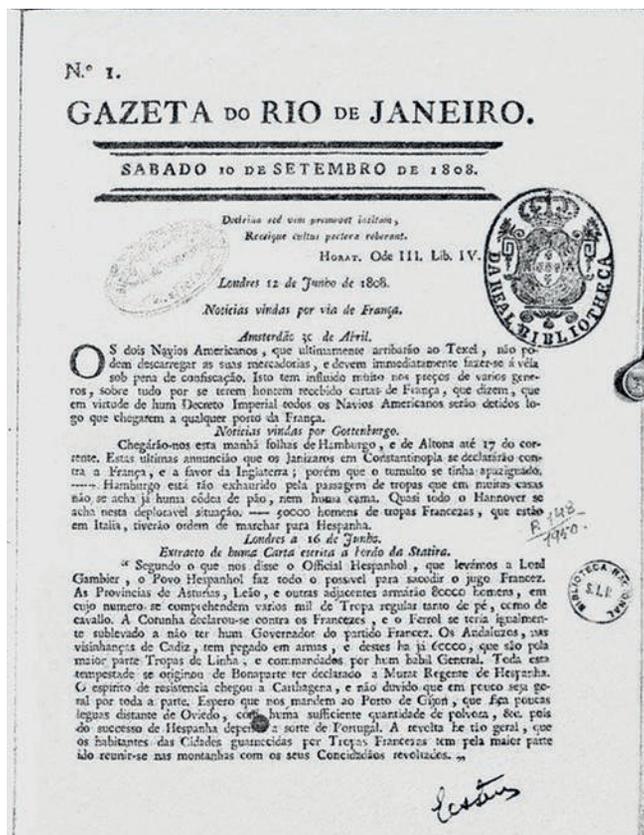
Transformações no Rio de Janeiro

Na época da chegada da Corte portuguesa, D. João procurou adequar o Rio de Janeiro à condição de sede da Coroa, criando várias instituições.

- Fundou o **Banco do Brasil**, o primeiro banco do país, para administrar os gastos do Estado.
- Instituiu a **Imprensa Régia**, com a finalidade de imprimir o primeiro jornal oficial do país, a **Gazeta do Rio de Janeiro**.
- Permitiu a instalação das primeiras instituições de **ensino superior** do país, destinadas principalmente aos jovens da elite.
- Criou o **Real Horto** (atual Jardim Botânico do Rio de Janeiro) com o objetivo de estudar a flora do país.
- Fundou a **Biblioteca Real** (atual **Biblioteca Nacional**), com um acervo de obras trazidas de Portugal.
- Liberou a **instalação de manufaturas** no Brasil.

As medidas adotadas por D. João provocaram mudanças no cotidiano da cidade. Essas mudanças, no entanto, beneficiaram a parcela mais rica da população, que passou a ter acesso, por exemplo, a instituições de ensino superior. Grande parte das pessoas continuou vivendo nas mesmas condições precárias de antes, sem acesso a essas novidades.

Fac-símile da primeira edição do jornal **Gazeta do Rio de Janeiro**, 1808.



REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL - RIO DE JANEIRO, RJ

• Comente com os alunos que a criação da Imprensa Régia tinha como finalidade divulgar atos do governo. Nesse sentido, a **Gazeta do Rio de Janeiro**, primeiro jornal oficial do país, publicava assuntos relacionados à Corte, à legislação, a ações do Banco do Brasil etc. Contudo, o primeiro jornal brasileiro de caráter não oficial teve sua primeira edição em 1808. Era o **Correio Braziliense**, editado em Londres, por Hipólito José da Costa. Por meio de seu jornal, Hipólito defendia ideais liberais, inclusive dando cobertura aos acontecimentos que levariam à independência do país. O **Correio** era remetido ao Brasil clandestinamente. O jornal circulava à revelia da censura régia, que atuava proibindo títulos independentes no país. A última edição do **Correio Braziliense** foi publicada em 1822.

• O texto a seguir trata dos conteúdos publicados pela Imprensa Régia. Caso julgue conveniente, apresente-o aos alunos.

[...]

Somente após a chegada [de D. João] as instituições educacionais, científicas, políticas e comerciais de toda ordem foram autorizadas a existir. Inclui-se, nessa liberação, a tipografia. A política cultural imposta pela Coroa portuguesa no Brasil nos três séculos anteriores produziu um círculo vicioso que somente pôde ser rompido à beira do século XX. A falta de escolas não produzia público leitor; a falta de tipografias não produzia material de leitura ou estudo, e a falta de agremiações

científicas e cursos superiores dificultava a existência de produtores e consumidores de ciência. [...]

A Imprensa Régia foi, até 1821, a maior tipografia brasileira, tanto por monopólio da publicação dos atos oficiais quanto pela existência da censura oficial, que afastava do ramo muitos possíveis interessados. Imprimia um pouco de tudo: atos institucionais – leis,

alvarás, decretos, cartas régias, editais – apólices e ações do Banco do Brasil, passaportes, guias de passagens, papéis timbrados, guias, recibos, livros de escrituração, livros, folhetos, folhas avulsas, listas de navios, regimentos de preços de medicamentos, efemérides náuticas, relações de despachos, folhinhas, almanaques, calendários eclesiásticos, coletâneas de legislação, balanços e balancetes [...].

As publicações periódicas da Imprensa Régia são inauguradas com o jornal *Gazeta do Rio de Janeiro*, em 1808, que funcionava, praticamente, como um diário oficial.

[...]

FREITAS, Maria Helena. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, set./dez. 2006. p. 56. Disponível em: <https://www.scielo.br/ci/a/RRqQp5h4xm5F5N7dSK99qTG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.

• A análise da ilustração do Largo do Paço Real, no Rio de Janeiro, mostra que a chegada da família real portuguesa ao Brasil gerou um novo ritmo ao cotidiano da cidade. Nota-se a distribuição de tarefas, de acordo com a posição social que se ocupava naquele momento e as mais diversas profissões que tinham espaço no Largo do Paço. A compreensão e caracterização dessa organização social favorecem o desenvolvimento da habilidade EF08HI12.

Rio de Janeiro, a capital do Reino

O Largo do Paço Real é onde atualmente fica a praça 15 de Novembro, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Esse lugar era o centro administrativo do Reino. Lá, milhares de pessoas transitavam todos os dias, exercendo as mais diversas atividades.

Veja a ilustração a seguir, que representa o Largo do Paço Real no início do século XIX.



1. No **Paço Real** ficavam localizados os aposentos de D. João e da família real.

2. Os **militares** eram encarregados da segurança e da ordem na cidade.

3. Os **cangueiros** transportavam diversas mercadorias pela cidade, desde móveis pesados até caixas de açúcar que eram embarcadas nos navios.

4. Os **barbeiros ambulantes**, além de cortar cabelo e barba, extraíam dentes e receitavam remédios aos doentes.

5. O **mercador** lucrava muito negociando pessoas escravizadas com senhores ricos e fazendeiros.

6. **Escadarias** ou **rampas** davam acesso ao local de embarque e desembarque de pessoas e de mercadorias.

Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em: ALENCAR, Vera de (coord.). **Castro Maya**: colecionador de Debret. São Paulo: Capivara; Rio de Janeiro: Museu Castro Maya, 2003.

O **chafariz do Mestre Valentim**, além de decorar o Largo do Paço Real, servia para o abastecimento de água do centro da cidade e das embarcações que ancoravam no cais.

As **redes e liteiras**, carregadas por pessoas escravizadas, eram muito usadas por pessoas ricas.

8.

Como não havia rede de distribuição, eram as pessoas escravizadas que faziam o **transporte de água**. Para isso, elas utilizavam barris ou grandes potes de barro.

9.

187

• Para mais informações sobre o cotidiano do Rio de Janeiro no século XIX, recomenda-se a leitura do livro a seguir.

> ALENCAR, Luís Felipe de (org.). **História da vida privada no Brasil**: Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 2.

De olho na fonte

• Jean-Baptiste Debret foi um pintor francês que veio ao Brasil em 1816. Ele fazia parte de um grupo de artistas franceses que foi convidado por D. João para participar da fundação e dar aulas na Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro. No Brasil, além de telas representando a família real, Debret pintou cenas da vida cotidiana dos brasileiros, como o trabalho das pessoas escravizadas e os hábitos da elite. Ele também retratou diversos grupos étnicos africanos e indígenas, as festas e os costumes populares, a arquitetura das construções, entre tantos outros temas. Debret voltou à França em 1831 e, alguns anos depois, publicou o livro **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Nesse livro, reuniu 139 pinturas acompanhadas por seus comentários e impressões sobre o país.

• A respeito das concepções de Jean-Baptiste Debret ao representar as pessoas escravizadas, leia o texto a seguir.

[...]

Neste início do século XXI, os desenhos de Debret são encontrados nos mais diversos lugares: em escolas, bibliotecas e museus, na decoração de cinemas, teatros e lojas, em livros, revistas e em programas de televisão. [...]

As obras criadas pelo artista francês passaram a fazer parte da memória nacional [...]. Essas imagens constituem fontes a partir das quais é possível elaborar a história do Brasil no início do século XIX, um período extremamente criativo da sociedade brasileira em que se encerrava a etapa colonial. [...]

O artista francês, bem como Rugendas e Thomas Ender, retratou principalmente a escravidão tal como a viu no interior fluminense e nas ruas do Rio de Janeiro. Os escravos do sexo masculino predominam nas cenas pintadas e desenha-

[...]

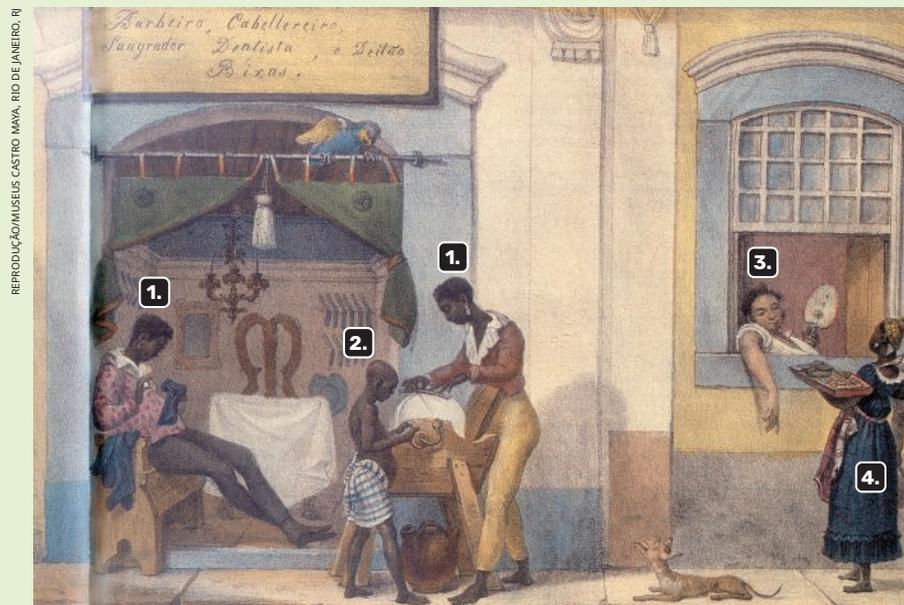
das, mas as mulheres negras também aparecem em grande número. Raros desenhos mostram o trabalho dos brancos livres, os quais exerciam atividades e profissões ligadas a comércio, transportes, artesanato e serviços, e eram padres, soldados, pequenos funcionários, capatazes, comerciantes e artesãos.

Jean-Baptiste Debret: representando o cotidiano brasileiro

O pintor francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848) representou, por meio do desenho e da pintura, cenas do cotidiano dos habitantes do Rio de Janeiro.

Atualmente, as pinturas de Debret são consideradas importantes fontes históricas sobre o Brasil do século XIX.

Observe a aquarela a seguir e analise os elementos descritos.



Loja de barbeiros, de Jean-Baptiste Debret. Aquarela, 1821.

1. Ex-escravizados conseguiram comprar sua alforria e agora trabalham como barbeiros.
2. Um garoto auxilia na tarefa de afiar navalhas.
3. O vizinho da loja de barbeiros observa os produtos que são vendidos na rua.
4. Uma escravizada de ganho vende doces em um tabuleiro próximo à loja de barbeiros.

Fonte: DEBRET, Jean-Baptiste. Loja de barbeiros. In: STRAUMANN, Patrick (org.). **Rio de Janeiro, cidade mestiça**: nascimento da imagem de uma nação. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 16.

Em face do escravismo e de acordo com sua visão do negro, Debret apresentou inúmeras contradições. Como liberal e ex-revolucionário, ele era contra a escravidão, mas afirmava que no Brasil ela era um mal necessário. [...]

CAMPOS, Raymundo Carlos Bandeira. **Debret**: cenas de uma sociedade escravista. São Paulo: Atual, 2001. p. 3, 30, 34. (O Olhar Estrangeiro).

Agora, observe a aquarela a seguir e responda às questões.



REPRODUÇÃO/MUSEUS CASTRO MAYER, RIO DE JANEIRO, RJ

↑ **Negros vendedores de carvão e vendedoras de milho**, de Jean-Baptiste Debret. Aquarela, século XIX.

1. Escravizado carrega cestos com carvão para ser vendido na cidade.
2. Escravizado traz os cestos de mercadorias já vazios, enquanto segura a marimba, instrumento musical de origem africana.
3. Criança come o milho, colhido nas lavouras da região.
4. Mulher prepara o milho cozido, em um fogareiro.

Fonte: DEBRET, Jean-Baptiste. *Negros vendedores de carvão e vendedoras de milho*. In: STRAUMANN, Patrick (org.). **Rio de Janeiro, cidade mestiça**: nascimento da imagem de uma nação. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 80.

Agora é a sua vez!

1. Compare os trabalhadores representados na aquarela da página anterior com aqueles representados na aquarela desta página e responda: quais são as semelhanças entre eles? E as diferenças?
2. Cite algumas informações que podem ser obtidas com a análise da aquarela desta página. **Respostas nas orientações ao professor.**

- Para a realização das atividades desta seção, auxilie os alunos na interpretação das fontes históricas. Chame a atenção deles para as diferenças dos trabalhos realizados em cada um dos ambientes representados, a diferença das roupas dos indivíduos, bem como para o fato de todas as pessoas escravizadas estarem descalças. Caso necessário, relembre-os de que durante o período da escravidão havia os escravizados de ganho, que realizavam diversas atividades remuneradas no Rio de Janeiro.

Respostas

1. Os trabalhadores representados nas duas aquarelas são de origem africana, contudo, na obra **Loja de barbeiros**, dois deles são livres e, na obra **Negros vendedores de carvão e vendedoras de milho**, todos parecem ser escravizados.
2. A aquarela permite analisar mais detalhadamente o local em que os vendedores de carvão e de milho estão. Há várias barracas, com animais nas proximidades, como galinhas, porcos e um macaco. É possível perceber que os escravizados foram representados sem sapatos e com roupas bastante coloridas. Também é possível inferir que o milho era uma alimento comum na Colônia.

• Comente com os alunos que a elevação do Brasil à Reino Unido de Portugal e Algarves não foi motivada pelo desejo de D. João VI de aumentar o *status* do Brasil frente às outras colônias ou à metrópole. Esteve relacionada ao **Congresso de Viena**, visto que, após esse evento, não havia motivo legal para o rei estar fora do reino. Então, para manter-se no Brasil, D. João decidiu tornar o Rio de Janeiro sede da Coroa. Contudo, enquanto o Brasil fosse uma colônia, isso não seria possível, uma vez que, formalmente, a colônia não fazia parte do reino. Para contornar essa situação, tornou-o um Reino Unido a Portugal e, com isso, parte do reino. O que permitiu que, formalmente, Portugal tivesse dois centros políticos, um em Lisboa e outro no Rio de Janeiro (situação que permaneceu até 1821, quando o rei voltou para Portugal).

Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves

Em 1815, com o fim das guerras napoleônicas, os ingleses fizeram grande pressão para que D. João retornasse a Portugal. Vários fatores, no entanto, dificultaram o retorno do rei. A família real e os principais órgãos administrativos portugueses já estavam estabelecidos no Brasil. Além disso, muitos portugueses que vieram ao Brasil em 1808 tinham negócios aqui e não queriam retornar a Portugal.

Nesse contexto, em 16 de dezembro de 1815, D. João elevou o Brasil à condição de Reino Unido a Portugal e Algarves. Com isso, as subdivisões do território brasileiro passaram a ser chamadas de **províncias**.

Essa medida desagradou profundamente as pessoas que viviam em Portugal, pois elas acreditavam que, com a elevação do Brasil a Reino Unido, Portugal corria o risco de ter o seu poder como metrópole reduzido. Por outro lado, a medida de D. João favoreceu as elites brasileiras, que não desejavam perder os benefícios adquiridos desde 1808.



REPRODUÇÃO DO REINO UNIDO DE PORTUGAL, BRASIL E ALGARVES

Real Brasão de Armas do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.

Ao mesmo tempo...

na Áustria

De 1814 a 1815, foi realizado, na Áustria, o **Congresso de Viena**. Nele, representantes de Estados europeus reuniram-se para redefinir as fronteiras das nações europeias após as guerras napoleônicas e restabelecer o Absolutismo monárquico, evitando assim a disseminação dos ideais republicanos na Europa.

Segundo os princípios do Congresso, a dinastia dos Bragança não poderia governar Portugal a partir do Brasil, ou seja, de uma colônia. Para contornar essa situação, o príncipe regente D. João igualou o Brasil a Portugal na condição de Reino. Com a elevação do Brasil à posição de Reino Unido a Portugal e Algarves, D. João criou no continente americano uma Monarquia nos moldes europeus.



A Revolução Pernambucana de 1817

Como vimos, com a vinda da família real para o Brasil, a cidade do Rio de Janeiro ganhou ainda mais importância no cenário político e econômico nacional. A elite agrária pernambucana, descontente com a falta de representatividade no governo central, promoveu um movimento revolucionário que passou a difundir ideias republicanas.

Durante a revolta, conhecida como Revolução Pernambucana, os revolucionários tomaram o poder e implantaram uma República na província. O regime republicano durou apenas dois meses, pois as tropas do governo português sufocaram a revolta e prenderam seus líderes, entre eles Frei Caneca. Por sua participação na organização da Revolução Pernambucana, Frei Caneca foi preso em 1817, cumprindo pena até o ano de 1821. Leia o texto a seguir.



Bandeira do estado de Pernambuco, inspirada na bandeira criada pelos revolucionários de 1817.

[...] Os líderes da revolta prenderam o presidente e instauraram um governo provisório, [...] que proclamou a República, estabeleceu a igualdade de direitos, a tolerância religiosa, a liberdade de imprensa e de consciência, sem, no entanto, abordar a questão da escravidão.

[...]

O movimento, denominado Revolução Pernambucana, abrangeu amplas camadas da população, como militares, proprietários rurais, juízes, artesãos, comerciantes e um grande número de sacerdotes, a ponto de ficar também conhecido como a Revolução dos Padres. A participação dos padres deve-se, especialmente, ao fato de serem também grandes proprietários rurais e, portanto, quererem proteger seus interesses. As camadas mais humildes também aderiram por sentirem-se atingidas pelas medidas do governo português, que ocasionaram o encarecimento dos gêneros alimentícios.

[...]

PIMENTEL, Márcia. Revolução Pernambucana: o movimento. **MultiRio**. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/brasil-monarquico/88-a-corte-no-rio-de-janeiro/8864-revolu%C3%A7%C3%A3o-pernambucana-o-movimento>. Acesso em: 10 maio 2022.

- O conteúdo abordado nesta página favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI05** ao explorar o movimento da Revolução Pernambucana e seus desdobramentos. Explique aos alunos que a revolta pode ser inserida no contexto de insatisfação dos colonos com o governo central, além de estar ligada aos aspectos locais.

- Explore com os alunos os elementos da bandeira de Pernambuco. Converse com eles sobre cada um dos símbolos que a compõem. Em relação às cores da bandeira, comente que a cruz vermelha representa a força e a fé da religião, o azul simboliza o céu do estado e o fundo branco, a paz. Sobre os demais elementos, aponte que o arco-íris referencia a união e a diversidade daqueles que se juntaram ao ideal revolucionário, que a estrela é Pernambuco e que o Sol faz alusão à força e à justiça.

Os conteúdos abordados nesta página favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF08HI07** ao propiciar aos alunos que identifiquem que a crise enfrentada por Portugal após o fim do domínio napoleônico teve repercussões decisivas na vida política do Brasil. D. João VI se viu obrigado a retornar à sua terra natal, a fim de tentar evitar sua deposição pelas Cortes. O seu retorno não colocou fim nos questionamentos sobre a permanência da família real portuguesa no Brasil e acabou colaborando com a emancipação do país, em 1822.

Comente com os alunos que na época da Revolução do Porto Portugal atravessava um momento de crises política e econômica. A crise política era causada pela falta de uma autoridade portuguesa no próprio reino, tendo em vista que o rei D. João VI se encontrava no Brasil. A crise econômica, por sua vez, foi causada principalmente pela perda dos lucros que os portugueses obtinham com o monopólio do comércio brasileiro.



A Revolução do Porto

Em agosto de 1820, aconteceu em Portugal a Revolução do Porto. Liderada principalmente por militares e comerciantes, foi uma tentativa de reestruturar a vida política e econômica de Portugal.

As Cortes de Lisboa

Em meio à crise, os revolucionários organizaram uma Junta Provisória que convocou as Cortes de Lisboa, uma assembleia formada por representantes políticos do Reino. Deputados portugueses e brasileiros se reuniram nessa assembleia para elaborar uma Constituição liberal que deveria ser seguida por todos os habitantes do Reino, inclusive pelo rei.

Sessão das Cortes de Lisboa, de Oscar Pereira da Silva. Óleo sobre tela, 315 cm x 262 cm, 1922.



REPRODUÇÃO/MUSEU PAULISTA DA USP, SÃO PAULO, SP

Os deputados brasileiros reivindicavam maior participação nas decisões políticas do Brasil e a implantação de uma Monarquia dual, com sede tanto em Lisboa quanto no Rio de Janeiro.

Os deputados portugueses, por sua vez, queriam que D. João VI voltasse para Portugal e, com o auxílio das Cortes de Lisboa, governasse o Reino. Sob pressão, em abril de 1821, D. João VI e a sua comitiva retornaram a Lisboa. D. Pedro, que era o filho mais velho do rei, assumiu o governo do Brasil como **príncipe regente**.

Após o regresso de D. João VI, os deputados portugueses que participaram das Cortes de Lisboa começaram a pressionar D. Pedro para que ele também voltasse para Portugal.

O Dia do Fico

No dia 9 de janeiro de 1822, após receber um abaixo-assinado com cerca de 8 mil assinaturas que pediam a sua permanência no Brasil, D. Pedro assumiu publicamente o compromisso de ficar no país e desobedecer às ordens portuguesas. Esse dia ficou conhecido como o **Dia do Fico**.

Em seguida, D. Pedro tomou decisões que indicavam uma tendência separatista. Expulsou do Rio de Janeiro soldados portugueses que se recusaram a jurar fidelidade a ele e aproximou-se da elite conservadora brasileira, nomeando José Bonifácio como ministro. Dessa forma, D. Pedro foi apoiado por conservadores, proprietários rurais, altos funcionários, juizes e grandes comerciantes. Esse apoio era fundamental para que ele pudesse proclamar a independência sem alterar a ordem social e econômica do Brasil e, além disso, garantir sua permanência como monarca.



Sujeito em foco

Maria Graham

Maria Dundas Graham Callcott (1785-1842) foi uma professora e escritora inglesa que vivenciou os acontecimentos do processo de independência do Brasil.

No início da década de 1820, ela morava no Palácio de São Cristóvão, então residência da família real portuguesa, e trabalhava como governanta da princesa D. Maria da Glória, filha de D. Pedro e de D. Leopoldina.

Durante sua estadia no Brasil, ela escreveu sobre diversos aspectos do cotidiano no país. Os relatos de Graham são considerados importantes fontes históricas desse período.



REPRODUÇÃO/GALERIA NACIONAL DE RETRATOS, LONDRES, INGLATERRA

↑ **Maria, Lady Callcott**, de Thomas Lawrence. Óleo sobre tela, 59,7 cm x 49,5 cm, 1819.

193

- O documento a seguir é uma Ata de vereação – ato de administrar como legislador ou vereador –, escrita por José Martins da Rocha, escrivão do Senado da Câmara. Nele manifesta-se o pedido de permanência do príncipe D. Pedro dando origem ao movimento do Fico. Se julgar conveniente, apresente-o aos alunos.

[...]

Aos 9 de janeiro do ano de 1822, nesta cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro e paços do conselho [...] foram apresentadas ao mesmo Senado várias representações, que todas se dirigem a requerer que este leve a considerações de sua alteza real, que deseja que suspenda a sua saída para Portugal, por assim o exigir a salvação da pátria, que está ameaçada do iminente perigo de divisão pelos partidos, que se temem de uma independência absoluta, até que o soberano Congresso possa ser informado destas novas circunstâncias e a vista delas acuda a este reino com um remédio pronto, que seja capaz de salvar a pátria [...]. E sendo vistas estas representações, estando presentes os homens bons desta cidade, que têm andado na governança dela, para este ato convocados, por todos foi unanimemente acordado, que elas continham a vontade dominante de todo o povo, e queurgia que fossem imediatamente apresentados a sua alteza real.

Para este fim saiu imediatamente o procurador do Senado da Câmara, encarregado de anunciar ao mesmo senhor esta deliberação e de lhe pedir uma audiência para o sobredito efei-

to. Voltando com a resposta de que sua alteza real tinha designado a hora do meio-dia para receber o Senado da Câmara no paço desta cidade, para ali saiu o mesmo Senado às onze horas. Sendo apresentadas a sua alteza real as sobreditas representações pela voz do presidente do Senado da Câmara, que lhe dirigiu a fala; depois dele o coronel do Estado-Maior às ordens do governo do Rio Grande, Manuel Carneiro da Silva e Fon-

toura, que tinha pedido licença ao Senado da Câmara para se unir a ele, dirigiu a fala [...].

Sua alteza real dignou-se responder com as expressões seguintes “Como é para bem de todos, e felicidade geral da nação, estou pronto, diga ao povo que fico”. E logo chegando sua alteza real às varandas do paço, disse ao povo: “Agora só tenho a recomendar-vos união e

tranquilidade”. Foi a resposta de sua alteza real seguida de vivas da maior satisfação, levantados das janelas do paço pelo presidente do Senado da Câmara, e repetidos pelo imenso povo que estava reunido no largo do mesmo paço [...].

ATA de vereação. In: CALDEIRA, Jorge (org.). **Brasil: a história contada por quem viu**. São Paulo: Mameluco, 2008. p. 316-317.

• O estudo da composição partidária existente na época da independência possibilita a abordagem da habilidade **EF08HI12**, pois propicia aos alunos perceber as dinâmicas de poder envolvidas no processo emancipatório. Para ampliar essa abordagem com a turma, sugira a eles que escrevam um quadro no caderno para caracterizar os partidos citados nesta página: partido português e partido brasileiro. No quadro, eles poderão inserir as principais características de ambos os grupos e seus interesses com relação à política do país naquela época.

• Explique aos alunos que, nessa época, ainda não havia partidos políticos organizados no Brasil. Os termos partido português e partido brasileiro, no entanto, são utilizados pelos historiadores para se referir a grupos políticos formados por pessoas que tinham ideias similares. Comente também que, apesar de serem os mais conhecidos e estudados, esses não eram os únicos grupos políticos daquele momento, mas os mais proeminentes.

• O texto a seguir trata das continuidades e permanências das estruturas coloniais no Brasil depois da independência, em 1822.

[...]

A transição da colônia para império independente caracterizou-se por um grau extraordinário de continuidade política, econômica e social. Dom Pedro I e a classe dominante brasileira assumiram o aparelho do Estado português existente, que, de fato, nunca deixou de funcionar. A economia não sofreu grandes desarranjos: os padrões de comércio e investimento se alteraram (em particular, a Inglaterra tornou-se o maior parceiro comercial do Brasil e fonte de capital), mas tanto o modo “colonial” de



O conflito de interesses

D. Pedro discutia as questões políticas referentes ao Brasil e a Portugal com deputados de dois partidos que defendiam posições políticas muito diferentes: o **partido português** e o **partido brasileiro**.

O partido português

Formado por militares portugueses de alta **patente**, grandes comerciantes e funcionários públicos, seus interesses estavam ligados aos da elite da metrópole. Seus membros defendiam o restabelecimento do pacto colonial, ou seja, que o Brasil voltasse a ser uma Colônia de Portugal, como era antes de 1808. Apesar do nome, também faziam parte do partido português muitos brasileiros que defendiam essas mesmas ideias.

O partido brasileiro

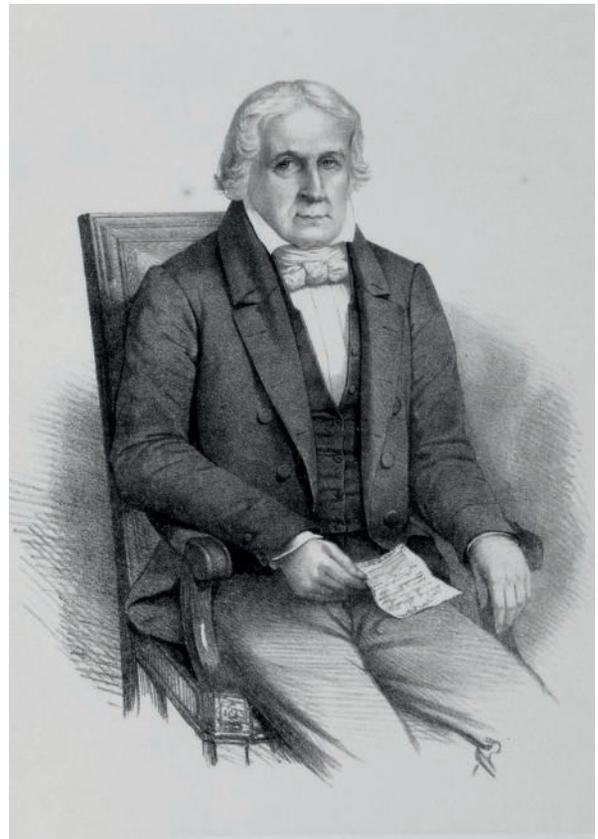
Com uma formação diversificada, incluía grandes proprietários rurais, políticos conservadores, liberais radicais, republicanos, membros das camadas médias urbanas, ex-escravizados e também portugueses estabelecidos no Brasil.

Os grupos que formavam o partido brasileiro se uniram para combater a proposta de recolonização feita pelos deputados portugueses.

Um dos líderes do partido brasileiro era José Bonifácio de Andrada e Silva, atualmente conhecido como “Patriarca da Independência”.

Patente: título militar.

José Bonifácio de Andrada, de Sébastien Auguste Sisson. Gravura, 1861.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA BRASILIANA GUTTA E JOSÉ MINDLIN, SÃO PAULO, SP

194

produção quanto o papel do Brasil na divisão internacional do trabalho não foram grandemente afetados.

Não houve rebeliões sociais de maior importância: as forças populares, que de qualquer forma eram fracas – e divididas por classe, cor e posição legal – foram contidas com sucesso; nenhuma concessão relevante foi feita aos grupos menos privilegiados da sociedade; sobretudo, a instituição da escravidão sobreviveu (embora o tráfico de escravos estivesse agora sob ameaça). Fora

feita uma revolução conservadora. E se considerarmos que o liberalismo radical (e o republicanismo) de 1789, 1798, 1817, 1821-1823 e 1824 fora enfrentado e derrotado, pode-se dizer que se tratou de uma contrarrevolução.

No entanto, em 1822/1823, podia-se afirmar que a independência brasileira estava incompleta. O imperador Dom Pedro I logo se tornou objeto de desconfiança dos brasileiros, sobretudo quando se recusou a romper os laços com a facção portuguesa no Brasil



A proclamação da Independência

Os meses de agosto e setembro de 1822 foram decisivos para a separação formal entre a Colônia e a Metrópole. Em agosto, D. Pedro declarou que todos os soldados portugueses que desembarcassem no Brasil seriam considerados inimigos. No início de setembro, chegaram ao Brasil várias cartas das Cortes de Lisboa que desautorizavam as medidas do príncipe e exigiam novamente seu retorno.

D. Pedro não acatou as ordens das Cortes de Lisboa e, em 7 de setembro de 1822, declarou o Brasil independente de Portugal. Esse fato aconteceu às margens do riacho do Ipiranga, em São Paulo. A antiga Colônia portuguesa passou, então, a se chamar Império do Brasil. D. Pedro tornou-se imperador, com o título de D. Pedro I, e foi coroado em dezembro daquele ano, com a pompa de um monarca europeu.

Diferentemente do que aconteceu na América espanhola, que foi fragmentada em vários países, o Brasil manteve seu território unificado após a independência, sendo composto por províncias.

No final do século XIX, no local onde se acredita que D. Pedro proclamou a independência do Brasil, foi construído o Museu Paulista, mais conhecido atualmente como **Museu do Ipiranga**.



REPRODUÇÃO/ACERVO ARTÍSTICO DO MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, PALÁCIO ITAMARATI, BRASÍLIA, DF

Coroação de D. Pedro I, de Jean-Baptiste Debret. Aquarela, 1828.

195

BNCC

- É importante que os alunos percebam os grupos sociais que influenciaram no processo de independência do Brasil. Ao desenvolver o trabalho com esta página em sala de aula, destaque que D. Pedro recebeu apoio dos grupos conservadores, proprietários rurais, altos funcionários do Estado e dos grandes comerciantes. Os grupos populares, entretanto, não tiveram participação na aquisição oficial da autonomia política. Essas reflexões contribuem para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI11**.

- Sobre o Museu do Ipiranga, explique aos alunos que esse prédio foi projetado para ser um monumento em homenagem à Independência do Brasil, e começou a ser construído no final do reinado de D. Pedro II. O palácio em estilo renascentista ficou pronto no ano de 1890, no início da República, e foi inaugurado com o nome de Museu Paulista, em 1895. Desde 1963, o museu é administrado pela Universidade de São Paulo (USP).

e, na verdade, com Portugal. Apenas com sua abdicação em favor de seu filho de cinco anos de idade, o futuro Dom Pedro II, em 7 de abril de 1831, é que finalmente se completou o processo pelo qual o Brasil se separou de Portugal.

BETHELL, Leslie. A Independência do Brasil. In: BETHELL, Leslie. **História da América Latina**: da Independência a 1870. Tradução: Maria Clara Cescato. São Paulo: Edusp: Imprensa Oficial do Estado; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. v. 3. p. 229-230.

- Ao problematizar a noção de fonte histórica, por meio de um debate contemporâneo acerca do chinelo encontrado no Museu do Ipiranga, esta seção oportuniza aos alunos compreensão de questões concernentes à prática historiográfica, o que contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 6**.

História em debate

O que deve ser considerado fonte histórica?

Em 2022, durante as obras de reforma do Museu do Ipiranga, uma descoberta inesperada gerou muitos debates. Trata-se de um chinelo de borracha, bastante gasto, que foi encontrado no forro da cobertura do museu. Ele foi usado provavelmente por um operário que trabalhou no museu em meados do século XX.

Diante disso, pesquisadores decidiram publicar uma postagem sobre o achado nas redes sociais do museu para investigar a opinião das pessoas a respeito do que deveria ser feito com o chinelo: ele deveria se tornar parte do acervo do museu ou ir para o lixo?

Leia o texto a seguir.

[...] “Certeza que merece uma exposição. Existe riqueza narrativa nesses objetos de uso cotidiano”. Alguém opinou: “O chinelo é um registro histórico, revela que a construção tem sangue da classe trabalhadora”. E também havia quem brincasse: “Exponham ao lado de um vira-lata caramelo”.

Mas, pouco a pouco, as respostas se tornavam hostis.

“Estão forçando uma importância ridícula onde não há.”

[...]

“Essa postagem é patética. Mostra um museu que já não entende a sua função cultural pública”.

[...]

ROQUE, Daniel Salomão. Os mistérios e polêmicas que cercam um chinelo no Museu do Ipiranga. **BBC News Brasil**, 9 maio 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-61305153>. Acesso em: 10 maio 2022.

Chinelo encontrado durante as obras do Museu do Ipiranga, 2022. >



Calçados de diversos períodos históricos fazem parte do acervo de museus de vários países. Veja alguns exemplos.

JOSE LUCAS/ALAMY/FOTORENA/MUSEU EGÍPCIO, CAIRO, EGITO



Sandálias de ouro do faraó egípcio Tutancâmon, século XIV a.C.



Tamancos de madeira tradicionais dos Países Baixos, século XVIII.

RESUL MUSLUSHUTTERSTOCK/COM/MUSEU DO TAMANCO E APELE DOS SAPATOS DE MADEIRA, ZANONDI, PAISES BAIXOS

BRIDGE/EMAN IMAGES/ASPIRY/MUSEU DA MODA, BATH, INGLATERRA



Sapatos femininos de seda vermelha fabricados na Inglaterra, 1905.



Chuteiras de couro usadas por Pelé na Copa do Mundo de 1970.

TALES AZZUPULGAR IMAGES/MUSEU PELE, SANTOS, SP

Agora, converse com os colegas sobre as questões a seguir.

1. Em sua opinião, por que os calçados retratados nas fotografias desta página estão expostos em museus? Qual seria a importância desses objetos para a história?
2. O chinelo de borracha do Museu do Ipiranga deve ser considerado fonte histórica e fazer parte do acervo do museu ou ele deve ir para o lixo? Justifique sua resposta. **Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.**

• As atividades desta página podem ser realizadas em uma roda de conversa com a turma, de modo que todos participem de uma discussão coletiva, expondo suas opiniões e exercendo a cooperação ao ouvir os argumentos dos colegas. Busque ressaltar aos alunos a importância do **pluralismo de ideias**, visto que esse é um assunto que ainda divide opiniões entre os estudiosos.

Respostas

1. Resposta pessoal. Os alunos poderão responder que os sapatos representados nas imagens estão em museus porque são considerados importantes para determinados grupos sociais, representando parte da história.

2. Resposta pessoal. Nesta atividade, busque **avaliar** se os alunos conseguiram justificar seus pontos de vista. Aqueles que defendem que o chinelo deve ser considerado fonte histórica podem estar embasados na perspectiva de que objetos cotidianos e de diferentes contextos históricos devem compor a narrativa museológica. Aqueles que defendem que o objeto não é uma fonte histórica, por sua vez, podem estar embasados na perspectiva de que o chinelo está atrelado a outro contexto histórico, sem conexão direta com a narrativa museológica.



- Comente com a turma que a tela apresentada nesta seção foi encomendada pela família real ao pintor Pedro Américo, sendo uma representação bem posterior ao fato a que ela se refere. Esse artista é um dos representantes do Neoclassicismo no Brasil, uma tendência das artes que tem como características formalismo, racionalismo, supremacia da técnica, valorização do belo e do heroico, além dos temas históricos. Pedro Américo estudou na Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, e também teve aulas de pintura na Europa, sendo influenciado principalmente por artistas franceses.

- A composição da obra exalta um caráter patriótico e teatral do evento, com personagens que transmitem a sensação de movimento. Mostre esses elementos aos alunos, lendo com eles o texto desta página e verificando se conseguem analisar criticamente a pintura.

- Nos últimos anos, a tela apresentou sinais de desgaste e tem passado por um processo de restauração. Para mais informações sobre o tema, visite o [site](#) a seguir.

> COMO foi restaurado o quadro *Independência ou Morte*? **Ciclo 22 USP**. Disponível em: <https://ciclo22.usp.br/2021/09/10/como-foi-restaurado-o-quadro-o-grito-do-ipiranga/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

A tela *Independência ou Morte*

Muitas pinturas são produzidas com o objetivo de exaltar algum acontecimento histórico. Esse é o caso da tela ***Independência ou Morte***, feita pelo artista brasileiro Pedro Américo, em 1888.

Leia o texto a seguir.

[...]

Pedro Américo diz ser guiado pelos princípios da tradição da Pintura Histórica para chegar à imagem que melhor retrate o fato, o que exige do artista: “um conhecimento pelas estampas e pelos retratos literários” de D. Pedro I e um estudo “dos costumes e da índole daquela época cerimoniosa e brilhante” [...] em uma tela “de grande caráter”. Sua intenção é construir uma imagem em concordância com a grandeza da ação do herói, afinal, a lógica de ***Independência ou Morte*** é a do feito glorioso: o momento em que o herói, levantando sua espada, em ato simbólico de rompimento dos laços que uniam o Brasil a Portugal. [...]

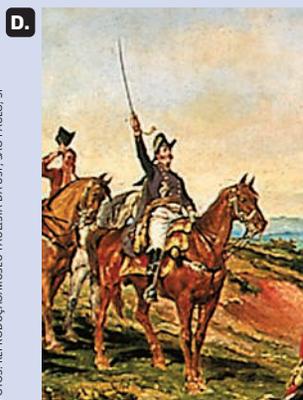
SCHLICHTA, Consuelo Alcioni B. D. ***Independência ou Morte (1888), de Pedro Américo***: a pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para a Nação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA ANPUH, 25. **Anais** [...]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009. p. 5. Disponível em: <http://www.encontro2012.sp.anpuh.org/resources/anais/anpuhncacional/S.25/ANPUH.S25.0765.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.



REPRODUÇÃO/MUSEU PAULISTA DA USP, SÃO PAULO, SP

Independência ou morte, de Pedro Américo. Óleo sobre tela, 415 cm x 760 cm, 1888.

Agora, observe os detalhes da pintura e leia os comentários correspondentes.



FOTOS: REPRODUÇÃO/MUSEU PAULISTA DA USP, SÃO PAULO, SP

- A.** D. Pedro e sua comitiva foram representados usando trajes luxuosos. Mas, como estavam viajando havia dias, provavelmente eles estivessem vestindo roupas mais leves e simples.
- B.** Para percorrer os difíceis caminhos daqueles tempos, as pessoas geralmente usavam mulas, que eram mais resistentes.
- C.** O riacho do Ipiranga, que aparece no canto da tela, também não deveria estar ali, pois ficava a dezenas de metros do local onde estava D. Pedro.
- D.** Outro ponto controverso da pintura é o objeto que D. Pedro estaria segurando no momento da proclamação. Pedro Américo preferiu representar uma espada. Existem outras representações, no entanto, em que D. Pedro aparece levantando um chapéu ou uma carta.

Agora, responda às questões.

1. Quais aspectos do quadro **Independência ou Morte** provavelmente não correspondem ao acontecimento histórico que ele representa?
2. Qual foi a intenção do autor do quadro em retratar esse acontecimento dessa forma?
3. Escreva um pequeno texto explicando por que devemos ter cuidado ao analisar uma fonte histórica. Depois, apresente seu texto aos colegas.

Respostas nas **orientações ao professor**.

- Para realizar as atividades desta página, auxilie os alunos a identificar os detalhes da pintura. Mostre-lhes que em cada detalhe há uma pequena explicação relacionada às letras **a**, **b**, **c** e **d**. Se julgar pertinente, convide o professor do componente curricular **Arte** para participar dessa dinâmica, contribuindo para a análise da obra.

Respostas

1. Os pontos controversos são o fato de a comitiva de D. Pedro estar vestindo trajes luxuosos em uma viagem longa; o uso de cavalos, e não de mulas em viagens desse tipo; a presença do riacho do Ipiranga que, na verdade, estava longe de onde a comitiva se encontrava; e a espada na mão de D. Pedro.
2. Provavelmente, a intenção do autor era transmitir a imagem de D. Pedro como um herói nacional, glorificando o evento da proclamação da independência.
3. Resposta pessoal. Se julgar necessário, retome com os alunos as discussões do capítulo relacionadas a fontes históricas.

• Ao abordar patrimônio histórico, relacionado ao contexto dos escravizados no Brasil, a atividade **5** possibilita explorar a habilidade **EF08HI14**, levando os alunos a refletir sobre a condição dos africanos no final do período Colonial.

• As atividades **1 a 5** possibilitam **avaliar a compreensão** dos alunos quanto ao contexto histórico da independência do Brasil. Utilize-as como modo de verificação do aprendizado, analisando a necessidade de revisar algumas temáticas estudadas.

Respostas

3. Foi um movimento promovido pela elite agrária pernambucana, descontente com a falta de representatividade no governo central. Em março de 1817, um grupo de revolucionários assumiu o poder na província, declarando-a uma República separada do restante do Brasil. O novo regime só durou até maio, quando tropas portuguesas invadiram Recife e debelaram o movimento.

5. b) Porque ele preserva a memória da violência contra a humanidade representada pela escravidão, e de resistência, liberdade e herança, fortalecendo as responsabilidades históricas. Também é o reconhecimento da inestimável atuação dos africanos e seus descendentes para a formação e os desenvolvimentos cultural, econômico e social do Brasil e do continente americano.

Atividades

2. Resposta: O conceito de escravo reduz o ser humano à condição de mercadoria, indicando um papel de passividade e submissão. Já o conceito de escravizado evidencia a relação de poder entre as pessoas, denunciando o processo de violência, arbitrariedade e abuso da força dos opressores.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. O que foi a “interiorização da Metrópole”?
2. Explique a diferença entre os seguintes conceitos: **escravo** e **escravizado**.
3. O que foi a Revolução Pernambucana de 1817?
Resposta nas **orientações ao professor**.
4. Por que D. Pedro buscou apoio da elite conservadora brasileira após o episódio do Dia do Fico?
Resposta: Porque esse apoio era fundamental para que D. Pedro pudesse proclamar a independência sem alterar a ordem social e econômica do Brasil e, além disso, garantir sua permanência como monarca.
5. Leia o texto a seguir sobre a importância da inclusão do Cais do Valongo na Lista do Patrimônio Mundial Unesco, em 2017. Depois, responda às questões.

5. a) Resposta: O Cais do Valongo, na cidade do Rio de Janeiro, foi o local de desembarque de cerca de um milhão de pessoas escravizadas de origem africana.

[...]

A inclusão nessa Lista representa o reconhecimento do seu valor universal excepcional, como memória da violência contra a Humanidade representada pela escravidão, e de resistência, liberdade e herança, fortalecendo as responsabilidades históricas, não só do Estado brasileiro, como de todos os países membros da Unesco. É, ainda, o reconhecimento da inestimável contribuição dos africanos e seus descendentes à formação e desenvolvimento cultural, econômico e social do Brasil e do continente americano.

[...]

CAIS do Valongo – Rio de Janeiro (RJ).
Portal Iphan. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/>.
Acesso em: 12 maio 2022.



Sítio Arqueológico do Cais do Valongo.
Rio de Janeiro (RJ), 2020.

- a) O que foi o Cais do Valongo na época da escravidão do Brasil?
 - b) Por que a preservação do Cais do Valongo é importante?
Resposta nas **orientações ao professor**.
1. Resposta: O estabelecimento no Rio de Janeiro das instituições-chave da administração do Império e a criação e consolidação de interesses próprios dos súditos americanos.

6. Leia o texto e responda às questões.



SERGIO L. FILHO/ARQUIVO DA EDITORA

Manifesto da Conjuração Baiana

O Poderoso e Magnifico Povo Bahinense Republicano desta cidade da Bahia Republicana considerando nos muitos e repetidos latrocínios feitos com os titulos de imposturas, tributos e direitos que são celebrados por ordem da Rainha de Lisboa, e no que respeita a inutilidade da escravidão do mesmo povo tão sagrado e Digno de ser livre, com respeito a liberdade e a igualdade ordena manda e quer que para o futuro seja feita nesta Cidade e seu termo a sua revolução para que seja exterminado para sempre o pecimo jugo ruível da Europa; [...] Portanto fas saber e da ao prelo que se axão as medidas tomadas para o socorro Estrangeiro, e progresso do Comercio de Açucar, Tabaco e pau brazil e todos os mais gêneros de negocio e mais viveres; com tanto que aqui virão todos os Estrangeiros tendo porto aberto, mormente a Nação Franceza [...]. Quer o Povo que todos os Membros militares de Linha, milicias e ordenanças; homens brancos, pardos e pretos, concorram para a Liberdade Popular; manda o Povo que cada hum soldado perceba de soldo dous tustõens cada dia, além das suas vantagens que serão relevantes. Os oficiais terão aumento de posto e soldo, segundo as Dietas: cada hum indagará quaes sejam os tiranos opostos a liberdade o estado livro do Povo para ser notado. [...]

SILVA, Juliao. História documentada – Manifesto da Conjuração Baiana (Reproduzido como no original de 1798). **Mil oitocentos e revoluções**, 5 nov. 2015. Disponível em: <https://miloitocentoserevolucoes.wordpress.com/2015/11/05/historia-documentada-manifesto-da-conjuracao-baiana-2/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

6. a) Resposta: Porque o Manifesto foi escrito em 1798, e, daquela época aos dias atuais, a língua portuguesa sofreu alterações na forma como várias palavras são escritas.

a) Por que a linguagem desse Manifesto apresenta diferenças na forma como as palavras são escritas atualmente no Brasil?

b) Identifique no texto e reescreva no caderno os trechos do Manifesto que se referem aos seguintes tópicos.

A. Abolição da escravidão.

Resposta: “no que respeita a inutilidade da escravidão do mesmo povo tão sagrado e Digno de ser livre”.

B. O fim do domínio de Portugal.

Resposta: “para que seja exterminado para sempre o pecimo jugo ruível da Europa”.

C. O livre comércio com a França.

D. O aumento do salário dos militares.

6. b) C. Resposta: “medidas tomadas para o socorro Estrangeiro, e progresso do Comercio de Açucar, Tabaco e pau brazil e todos os mais gêneros de negocio e mais viveres; com tanto que aqui virão todos os Estrangeiros tendo porto aberto, mormente a Nação Franceza”.

Resposta: “manda o Povo que cada hum soldado perceba de soldo dous tustõens cada dia, além das suas vantagens que serão relevantes. Os oficiais terão aumento de posto e soldo, segundo as Dietas”. **201**

- A atividade 6 propicia aos alunos o contato direto com um documento histórico de 1789. Para realizar a leitura com a turma, proponha um trabalho articulado com o componente curricular **Língua Portuguesa**. Para isso, convide o professor desse componente para abordar a linguagem específica usada no documento. É interessante que os alunos percebam as particularidades do vocabulário utilizado, notando as mudanças e permanências presentes na Língua Portuguesa. Escreva na lousa algumas palavras no modo como constam no texto e peça aos alunos que reflitam sobre como essa palavra é escrita na atualidade. Permita a eles que participem da proposta, escrevendo na lousa a grafia atualizada de cada termo.

• A atividade 7 colabora para que os alunos identifiquem as conformações territoriais resultantes dos processos de independências nas Américas, comparando as formas de governos adotadas, discussões contempladas nas habilidades EF08HI07 e EF08HI13.

• Para realizar a atividade 7, retome com a turma os temas trabalhados no capítulo anterior. Para isso, realize uma dinâmica com eles baseada na estratégia *quick writing* (escrita rápida). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

Resposta

7. e) Em grande parte dos países da América espanhola, houve a instituição de governos republicanos após as independências, pois essas foram lideradas pela elite *criolla*. Como havia divergências e certo isolamento entre esses grupos, foram formados vários países na região. Diferentemente do que ocorreu no Brasil, que teve um processo de independência liderado por um membro da família real, que instituiu um governo monárquico em um vasto território.

7. Analise o mapa a seguir e responda às questões.

Independências na América espanhola e na América portuguesa (século XIX)



7. a) Resposta: O território da América espanhola antes das independências era dividido em capitanias e vice-reinos.

Fonte: **IstoÉ Brasil**, 500 anos. São Paulo: Três, 1998. p. 33.

- De acordo com o que estudamos no capítulo anterior, como era dividido o território da América espanhola antes das independências?
- O que aconteceu com o território da América espanhola depois das independências? Resposta: O território da América espanhola depois das independências foi dividido em vários países.
- Na época em que o Brasil era um Reino Unido a Portugal e Algarves, como o território brasileiro era dividido? Resposta: Na época em que o Brasil era um Reino Unido a Portugal e Algarves, o território brasileiro era dividido em províncias.
- E depois da independência do Brasil, o que aconteceu com o território brasileiro? Resposta: Depois da independência do Brasil, o território brasileiro continuou unificado, sendo composto por províncias.
- Com base nos conteúdos estudados neste capítulo e no capítulo anterior, escreva um texto comparando alguns aspectos que diferenciam os processos de independência na América espanhola e na América portuguesa. Considere em seu texto aspectos relacionados às organizações dos territórios e às formas de governo adotadas nos países independentes. Resposta nas **orientações ao professor**.

8. Observe a charge a seguir e responda às questões.

Respostas nas **orientações ao professor**.

© CAZUACERNO DO CARTUNISTA



GAZO, Luiz Fernando. Brasil: jovens negros correm maior risco de morte... **Humor político**, 20 jan. 2015.

- Descreva a charge.
- Pesquise o número de jovens mortos no Brasil atualmente de acordo com a cor da pele. Se possível, colete dados da região onde você mora.
- Existem pessoas que afirmam que, no Brasil, não existe racismo em relação a afro-brasileiros. Você concorda com essas pessoas? Justifique sua resposta.

Organizando o aprendizado

Comentários nas **orientações ao professor**.

Reúna-se em um grupo de três a quatro colegas de turma. Nesta atividade, imaginem que são repórteres vivendo no Brasil na época da independência. Para isso, sigam as instruções.

- Elaborem uma questão para cada tópico a seguir.

- A influência do Iluminismo e das revoluções iluministas no Brasil.
- A vinda da Corte portuguesa para o Brasil.
- O processo de independência do Brasil.

- Elaborem um perfil para cada entrevistado (nome, idade, local de residência).

- Pessoa escravizada.
- Indígena.
- Colono brasileiro livre.
- Português que vive no Brasil.

- Agora, imaginem como cada pessoa responderia às questões elaboradas. Escrevam as respostas em primeira pessoa, em tom pessoal e opinativo.

- Apresentem a entrevista para a turma e comparem as produções de cada grupo.

203



- A atividade **8** oportuniza aos alunos uma reflexão sobre o racismo na contemporaneidade. Desse modo, a proposta contribui para a defesa dos direitos humanos e para a compreensão das relações de opressão em perspectiva histórica, oferecendo tratamento crítico a um conjunto de marcadores sociais que se convertem em fatores de exclusão social.

Respostas

8. a) A charge mostra dois jovens com alvos no peito. Um deles é branco e tem um alvo pequeno, o que denota menor chance de ser acertado por arma de fogo. O jovem afrodescendente, por sua vez, tem um alvo bem maior, o que possibilita ser acertado mais facilmente pelos disparos, sofrendo maior risco de morte.

b) Sugira aos alunos o *site* a seguir para a realização da pesquisa.

> ATLAS da violência 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

c) Espera-se que os alunos reconheçam que, embora a escravidão tenha sido oficialmente abolida, a população afrodescendente ainda sofre com o racismo e com a situação de marginalidade em diversos setores da sociedade, como no mercado de trabalho.

- Antes de iniciar a seção **Organizando o aprendizado**, apresente à turma exemplos de entrevistas presentes em revistas e jornais. Verifique se as perguntas elaboradas são pertinentes ao conteúdo e à proposta da atividade. Na sequência, reforce a instrução de que, em suas respostas, os sujeitos entrevistados devem afirmar uma opinião sobre o tema. Oriente os alunos a escrever as respostas de cada pessoa em uma folha separada, para fins de com-

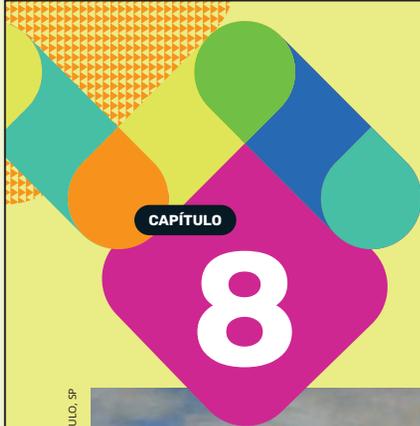
paração posterior. Após as apresentações, chame a atenção para a diversidade de opiniões possíveis dentro de cada grupo social estudado, mesmo que houvesse uma posição predominante. Para a realização desta atividade, poderá ser utilizada a metodologia ativa **encenação**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

Objetivos do capítulo

- Conhecer os principais aspectos políticos, econômicos e sociais do Brasil pós-independência.
- Compreender as transformações territoriais ocorridas durante o Primeiro Reinado.
- Identificar as principais revoltas populares que ocorreram no Brasil durante o período Regencial.
- Problematizar as políticas indigenistas e a noção de cidadania adotadas na Constituição de 1824.
- Valorizar a história das mulheres que confrontaram as regras impostas pela sociedade patriarcal no período Imperial.

Justificativas

O conteúdo apresentado neste capítulo trata das disputas políticas, das tensões e dos conflitos ocorridos no Brasil após a independência, contemplando a habilidade **EF08HI15**. São analisadas as transformações territoriais derivadas das tensões e dos conflitos no Primeiro Reinado, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF08HI17**. Além disso, o capítulo propõe reflexões sobre o processo de produção de uma identidade nacional brasileira com base em expressões culturais e artísticas, trabalhando a habilidade **EF08HI22**. Há, ainda, abordagens dos movimentos contestatórios e separatistas ocorridos em diversas regiões do país durante o período Regencial, contemplando a habilidade **EF08HI16**. Por fim, o capítulo trabalha a habilidade **EF08HI21** ao problematizar as políticas indigenistas adotadas pelo governo imperial.



A consolidação da independência brasileira

REPRODUÇÃO/MUSEU PAULISTA DA USP, SÃO PAULO, SP



A.

Batalha de Ituzaingó,
de José Wasth Rodrigues.
Óleo sobre tela,
131 cm x 152 cm, 1939.

204

Após a proclamação da independência, D. Pedro I tornou-se imperador do Brasil. A consolidação da independência, no entanto, foi um processo longo, marcado por contradições, guerras, revoltas e crises políticas e econômicas.

- Analise as imagens de abertura com a turma. A imagem **A** representa uma batalha ocorrida durante a Guerra da Cisplatina, conflito que resultou na perda territorial da região atualmente conhecida como Uruguai, que antes pertencia ao Império brasileiro. A pintura tem um caráter ufanista, destacando o movimento de ataque e o olhar altivo do comandante em primeiro plano.

**B.**

Cortina de palco apresentada no Teatro da Corte para a apresentação cerimonial por ocasião da Coroação do Imperador D. Pedro I, de Jean-Baptiste Debret. Gravura, 1839.

**C.**

Um comerciante e seu escravo, de Henry Chamberlain. Gravura, 1822.

Ativamente

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

Antes de iniciar o estudo deste capítulo, reúna-se com um colega e analisem as imagens **A**, **B** e **C** desta abertura. Em seguida, respondam às questões no caderno.

1. O que cada imagem retrata?
2. Quais detalhes de cada imagem mais chamaram a atenção de vocês?
3. Levantem hipóteses sobre as seguintes questões.
 - a) Quais seriam os maiores desafios a serem enfrentados por um país que acabou de ficar independente?
 - b) Quais estratégias um novo governo poderia utilizar para conquistar o apoio da população?
4. Apresentem suas respostas para a turma e comparem as hipóteses levantadas.

205

• Na imagem **B**, chame a atenção da turma para alguns elementos. Na lateral esquerda, é possível verificar uma família negra, composta de uma mulher descalça que segura um machado e uma arma, um homem uniformizado que segura um bebê e parece oferecê-lo ao Império e uma criança próxima à mãe, também descalça. Há, ainda, uma mulher branca ajoelhada e descalça com três bebês à esquerda, saudando a representação do Império. Do lado direito, mais ao fundo, estão representadas pessoas indígenas, que reverenciam o Império. As palmeiras aparecem ao fundo da imagem, mas ganham pouco destaque, pois, segundo o próprio Debret, José Bonifácio pediu-lhe que afastasse “toda ideia de estado selvagem” da composição. Comente que as cores verde e amarela da roupa da mulher, que simbolizam o Império, denotam o caráter de exaltação nacional. Mostre à turma que as frutas típicas brasileiras, outro símbolo da nação, constam na representação de Debret saindo de uma cornucópia, símbolo da abundância. Por fim, destaque os homens representados na lateral direita. Informe que se trata de um paulista e um oficial da Marinha, que também aparecem demonstrando sua fidelidade ao Império. Comente com os alunos que, segundo Debret, o antigo pano de boca que existia no teatro mostrava o rei de Portugal cercado por seus súditos. Ele foi, então, trocado para mostrar a “devoção geral da população brasileira ao governo imperial”.

• Já na imagem **C**, destaque que se trata de uma cena co-

tidiana do período imperial, em que é possível averiguar pessoas escravizadas acompanhando um comerciante e carregando objetos, provavelmente para serem vendidos.

Respostas

1. A imagem **A** retrata uma batalha; a imagem **B**, uma alegoria imperial; a imagem **C**, um comerciante acompanhado de pessoas escravizadas.

2. Resposta pessoal. Os alunos podem destacar a postura dos soldados e a ausência dos inimigos na imagem **A**, o caráter ufanista da imagem **B** e a cena cotidiana apresentada na imagem **C**.

3. a) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos citem questões, como a sustentação econômica e as relações políticas internas e externas, além de demandas, como a manutenção unificada do território e as relações comerciais de exportação e importação.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem a necessidade de resolução de conflitos internos, a preocupação com as condições de vida da população, incluindo alimentação, saúde e condições financeiras, ponderações quanto a demandas sociais, entre outras.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compartilhem as hipóteses, comparando as respostas e utilizando a **argumentação** para realizar uma discussão respeitosa.

• Comente com os alunos que, a fim de que a independência do Brasil tivesse um significado jurídico, era necessário seu reconhecimento no quadro diplomático internacional. Os Estados Unidos foram o primeiro país a reconhecer a independência do Brasil, em 1824. Portugal só a reconheceu em 1825, depois de uma série de negociações entre o governo brasileiro e os políticos portugueses, intermediada pela Inglaterra. Nessa ocasião, o Brasil teve de pagar uma indenização altíssima para Portugal. Para tanto, emprestou dinheiro da Inglaterra.



O Primeiro Reinado

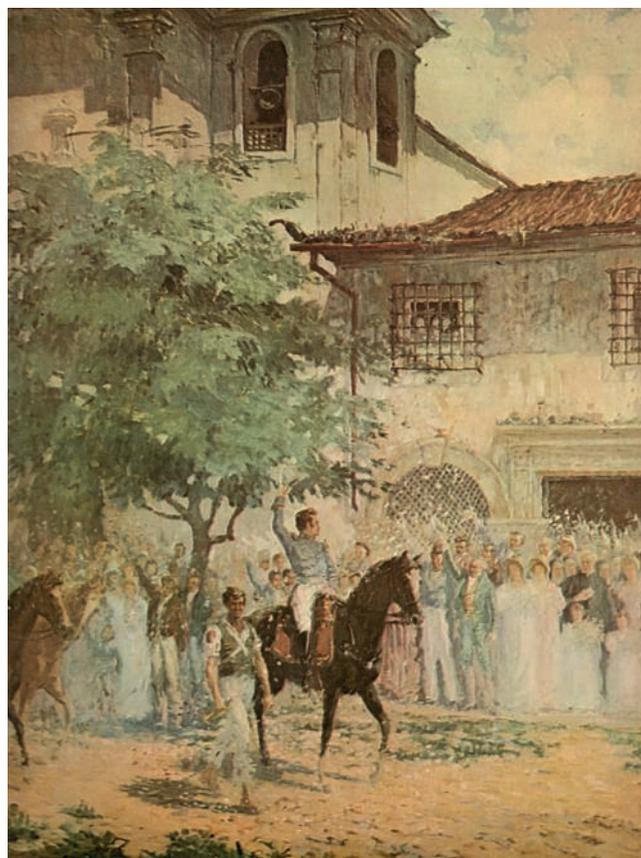
Como vimos, após a proclamação da independência, nosso país passou a se chamar Império do Brasil, e D. Pedro I foi coroado imperador. Ao longo deste capítulo, vamos estudar os dois períodos políticos da história do Brasil que aconteceram após a independência: o **Primeiro Reinado** (1822-1831) e o **período Regencial** (1831-1840).

As guerras de independência

Os portugueses não aceitaram passivamente a independência do Brasil. Muitos deles que viviam no Brasil, principalmente comerciantes e oficiais militares, apresentaram forte resistência à independência política declarada por D. Pedro I.

Tropas portuguesas e brasileiras se enfrentaram em diferentes batalhas nas guerras de independência, que aconteceram entre 1822 e 1823, sobretudo nas províncias da Bahia, do Maranhão, do Piauí e do Grão-Pará.

REPRODUÇÃO/CÂMARA MUNICIPAL DE SALVADOR, BA



Para enfrentar a resistência dos portugueses, o governo brasileiro comprou armas e navios de guerra e contratou oficiais europeus para treinar e comandar as tropas brasileiras. Na Bahia, por exemplo, as tropas portuguesas foram expulsas em 1823. Essa pintura representa o Exército brasileiro entrando em Salvador, após a expulsão das forças portuguesas.

◀ **Entrada do Exército Libertador**, de Prisciliano Silva. Óleo sobre tela, 300 cm x 150 cm, 1930.



Sujeito em foco

Maria Quitéria

Maria Quitéria de Jesus Medeiros (1792-1853) era filha de um fazendeiro do interior da Bahia. No início dos conflitos de independência, disfarçada de homem, ela se alistou no Exército com o nome de Medeiros. E passou a integrar o Batalhão nº 3 de Caçadores do Exército Pacificador, comandado pelo major José Antônio Silva Castro.

De acordo com os relatos da época, Maria Quitéria teve importante participação nos combates, conquistando o respeito dos demais soldados mesmo depois que sua verdadeira identidade foi revelada.

Maria Quitéria, de Domenico Failutti. >
Óleo sobre tela, 253,5 cm x 155 cm, 1920.



REPRODUÇÃO/ARQUIVO MUSEU PAULISTA DA USP, SÃO PAULO, SP

[...]

O major permitiu que Maria Quitéria continuasse no Batalhão, já que possuía habilidades destacáveis com armas de fogo. Ela tinha 30 anos na época. Em março de 1823, um registro de Portaria do Governo Provisório da Vila de Cachoeira mostra que o Major pediu ao Inspetor dos Fardamentos, Montarias e Misteres do Exército que enviasse “saiotes, e uma espada” para que ela fosse devidamente fardada como mulher.

[...]

HENRIQUE, Guilherme. Quem foi Maria Quitéria, mulher que se vestiu de homem para lutar na Independência do Brasil. **BBC News Brasil**, 22 jan. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59953275>. Acesso em: 18 maio 2022.

Após a guerra, D. Pedro I a condecorou com a insígnia da Ordem Imperial do Cruzeiro do Sul.

207

Sugestão de atividade

Pesquisa

Sugira aos alunos que pesquisem o papel desempenhado por outras mulheres no contexto imperial. Eles podem se dividir em grupos e pesquisar a biografia dessas mulheres, anotando as principais informações sobre elas e de que forma atuaram em seu contexto histórico. Confira a seguir algumas sugestões.

- Emerenciana foi uma escravizada muçulmana que teve importante participação no Levante dos Malês, em 1835. Ela era responsável por distribuir os amuletos protetores e transmitir informações aos participantes da revolta. Quando o levante foi reprimido, Emerenciana foi condenada a receber 400 chicotadas como punição.

- Ana Maria de Jesus Ribeiro da Silva, conhecida como Anita Garibaldi, vivia em Laguna, no estado de Santa Catarina, no período da Revolução Farroupilha. Por volta de 1839, os revoltosos rio-grandenses, liderados por Giuseppe Garibaldi, chegaram à cidade de Laguna. Foi então que Anita se apaixonou pelo líder rebelde italiano e decidiu se juntar a ele na batalha. A partir desse momento, Anita seguiu sua vida lutando ao lado de Garibaldi.

- Narcisa Amália de Campos nasceu em 1852, em São João da Barra, no Rio de Janeiro. Escreveu para diversos jornais da época e, ainda, publicou livros de poemas, entre eles, **Nebulosas**, em 1870. Em sua obra, defendia as ideias de independência feminina e liberdade educacional e artística das mulheres; também foi

aboliconista e admiradora das ideias liberais vindas da Europa. Por esses motivos, sofreu severas críticas à sua obra e à sua vida pessoal.

- Veja informações sobre Dionísia Gonçalves Pinto, conhecida como Nísia Floresta, na página **224**.

• As páginas **208** a **210** apresentam conteúdos que trabalham o tema **Identidade nacional**, com base em representações nas artes, na literatura e na cultura popular, favorecendo o trabalho com a habilidade **EF08HI22** por meio de reflexões sobre o papel desempenhado pela elite dominante e pelo governo na criação de símbolos que representassem uma identidade nacional brasileira no século XIX.

• Proponha à turma uma análise das bandeiras apresentadas na página, destacando elementos, como as folhas de café, o globo terrestre ao centro e a coroa, símbolo da monarquia, acima dos braços. Explique aos alunos que as cores foram escolhidas por D. Pedro I. A cor verde representava a Casa Real de Bragança, de D. Pedro, enquanto o amarelo, a Casa de Habsburgo-Lorena de Áustria, de onde provinha sua primeira esposa, a arquiduquesa Dona Leopoldina.



Estado e nação brasileiros

Os conceitos de Estado e de nação costumam aparecer associados, porém, como já estudamos, eles representam coisas diferentes. O Estado é uma organização política com governo próprio, dotada de aparelho administrativo (burocracia), que exerce a soberania sobre determinado território.

Já o conceito de nação envolve mais especificamente as pessoas que habitam o território, partilhando características em comum, as quais lhes conferem uma identidade: passado (experiência histórica), língua, costumes, religião, geografia.

No Brasil, não é possível dizer que todas essas características de nação existiam no Primeiro Reinado. As identidades brasileiras foram construídas aos poucos, ligadas ao projeto de Estado e de nação de suas elites. Nesse processo, a nação e as identidades nacionais surgiram depois da criação do próprio Estado brasileiro.

Artes e identidades nacionais

Durante o Primeiro Reinado e o período Regencial, diversos artistas buscaram criar identidades para a nova nação. Jean-Baptiste Debret, por exemplo, recebeu encomendas do governo brasileiro para representar os símbolos nacionais, como a bandeira do Império.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

^ Pavilhão e bandeira brasileira, de Thierry Frères com base em Jean-Baptiste Debret. Gravura, 1839.

Representações da cultura popular

Debret representou também diversos aspectos da cultura popular brasileira, como o Carnaval.



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO BRASILIANA ITAU, SÃO PAULO, SP

◀ **Cena de Carnaval**, de Jean-Baptiste Debret. Gravura, 1835.

Os instrumentos musicais tocados durante os festejos populares, como marimba e reco-reco, também foram representados por esse artista.



REPRODUÇÃO/MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO, RJ

◀ **Marimba. Passeio de domingo à tarde**, de Jean-Baptiste Debret. Aquarela, 1826.

209

Sugestão de atividade

Pesquisa

Sugira aos alunos a realização de uma pesquisa sobre culturas populares com base nas orientações a seguir.

a) Proponha-lhes uma conversa em sala de aula quanto a diferentes manifestações das culturas populares conhecidas por eles. Questione-os se, em suas famílias ou comunidades, as pessoas integram grupos ou expressões da cultura popular. Explique-lhes que, por cultura popular, são entendidas manifestações e expressões diversas, como as apresentadas na página, assim como o jongo, as congadas, o maracatu, as folias de reis e as cavalhadas.

b) Com base na conversa, os alunos devem se organizar em grupos e escolher a manifestação cultural a ser pesquisada. Atente para que os grupos escolham temas diferentes, de forma a enriquecer as discussões.

c) Oriente os alunos a pesquisar a história da manifestação popular escolhida e as possíveis representações, como estas da página **209**. Reforce a importância do uso de fontes confiáveis e da citação nas referências.

d) Após a pesquisa, os alunos deverão apresentar os resultados em sala de aula, compartilhando com os colegas o que aprenderam e por que o tema escolhido é considerado uma cultura popular.

O objetivo da atividade é ampliar a discussão relativa às culturas populares e, ao mesmo tempo, contribuir para que os alunos aprofundem seus conhecimentos sobre manifestações e expressões culturais próximas a eles.

- A atividade 1 contribui para a reflexão dos alunos sobre os processos de construção da identidade nacional brasileira no século XIX, favorecendo o trabalho com a habilidade EF08HI22.

Integrando saberes

- A leitura do poema apresentado nesta página favorece a articulação com o componente curricular **Língua Portuguesa**. Caso julgue pertinente, convide o professor desse componente curricular para trabalhar de forma conjunta este conteúdo, destacando as características do Romantismo no Brasil. É interessante que os alunos percebam que esse movimento esteve atrelado a uma produção de caráter ufanista e voltada à idealização de uma identidade nacional brasileira, pois era necessária a ideia de Nação no sentido de fortalecer o Estado.

Resposta

- Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem a criação de símbolos culturais que estivessem associados a um ideal de identidade nacional. Eles podem comentar como a representação do Carnaval, a criação de uma bandeira e o tom ufanista em produções literárias objetivavam cultivar um sentimento de pertencimento a uma nação em formação.

O Romantismo na literatura

O Romantismo surgiu na Europa, no final do século XVIII. Foi um movimento cultural que se manifestou em diferentes áreas, como filosofia, artes plásticas e literatura.

No Brasil, a obra **Suspiros poéticos e saudades** (1836), de Gonçalves de Magalhães, inaugurou o Romantismo literário. Nesse livro de poemas, o escritor exaltou a pátria e a nação brasileira. Leia um trecho de um de seus poemas.

[...]

Que pode o homem dar a quem dá tudo?

Só em meu coração suspiros tenho,

Suspiros para todos os momentos.

De ti, Senhor, minha alma necessita,

Como de luz meus olhos, de ar meu peito.

E se me é dado a ti subir meus votos,

Se é dado pela mãe pedir um filho,

Voem meus votos sobre as **ígneas** asas

Do sol, e tu, Senhor, propício atende:

Nada por mim, por minha Pátria tudo;

Fados brilhantes ao Brasil concede.

MAGALHÃES, José Gonçalves de. *Suspiros poéticos e saudades*. Ministério da Cultura/Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/suspiros_poeticos.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

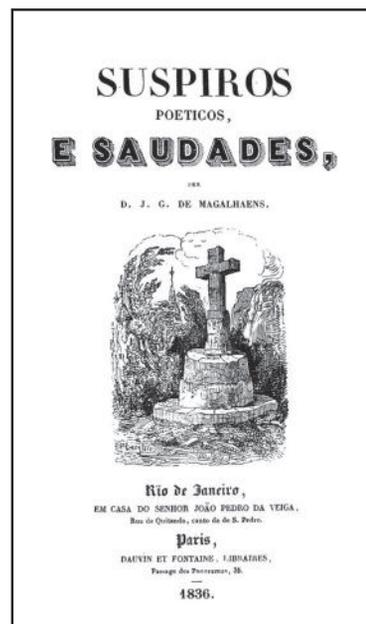
Ígneo: feito de fogo.

Atividades

- Análise as gravuras de Debret mostradas nas páginas anteriores e leia o trecho do poema de Gonçalves de Magalhães. Depois, converse com os colegas sobre as ideias que essas produções transmitiam na época.

Resposta nas **orientações ao professor**.

210



Folha de rosto do livro **Suspiros poéticos e saudades**, de Gonçalves de Magalhães, 1836.



A Assembleia Constituinte de 1823

Para elaborar a primeira Constituição do Brasil, D. Pedro I convocou uma Assembleia Constituinte, formada por senadores e deputados que deveriam escrever o texto constitucional. Os trabalhos da Assembleia tiveram início em maio de 1823.

Desde as primeiras reuniões, no entanto, o clima da Constituinte foi tenso, pois, além dos deputados com tendências conservadoras, que apoiavam as propostas feitas pelo imperador, havia também deputados liberais. Por conta das opiniões contrárias dos dois grupos, a Assembleia foi palco de intensos debates sobre a futura organização do Estado nacional brasileiro.



D. Pedro I, Imperador do Brasil, de Jean-Baptiste Debret. Gravura, 1823.

[...]

Esses desacordos ocorreram desde que José Bonifácio apresentou à Assembleia uma representação sobre a escravidão no Brasil. Defendia a ideia – que despertava muita desconfiança e desagrado em inúmeros componentes do Partido Brasileiro (proprietários de escravos e de terras) – da extinção gradual da escravidão. Dizia que, dessa forma, surgiria uma “nação homogênea, sem o que nunca seremos verdadeiramente livres, respeitáveis e felizes”.

[...]

DIVERGÊNCIAS e desavenças na Assembleia Constituinte de 1823. MultiRio. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/brasil-monarquico/90-primeiro-reinado/8899-diverg%C3%A2ncias-e-crisis-na-constituente-de-1823>. Acesso em: 16 maio 2022.

Insatisfeito com os rumos que a Constituinte tomava, D. Pedro I dissolveu-a em novembro de 1823 e criou um conselho encarregado de elaborar, sob sua supervisão, um novo projeto de Constituição.

211

BNCC

- Estas páginas abordam conteúdos que favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF08HI15**. Verifique se os alunos compreendem as tensões existentes na política durante o Primeiro Reinado, analisando as disputas e o papel autoritário desempenhado por D. Pedro I. É possível explorar as relações de poder vigentes, por vezes conflituosas, entre o imperador e os partidos políticos, sobretudo os de cunho liberal, favorecendo também o desenvolvimento da **competência específica de História 1**.

- Comente que, no período da Assembleia Constituinte, os conservadores eram aqueles que defendiam a centralização do poder, enquanto os liberais afirmavam a importância de mais autonomia das províncias com relação ao governo. Destaque que tanto os membros do Partido Conservador quanto os do Partido Liberal provinham da elite latifundiária. Discuta com os alunos como essa falta de representatividade política de outras camadas da população influenciou nas políticas adotadas naquele período.

- Mencione que a Constituição de 1824 instituiu a eleição em duas etapas, que funcionava da seguinte maneira: primeiro, os votantes escolhiam os que elegeriam os deputados e os senadores, ou seja, escolhiam os eleitores. Estes, por sua vez, escolhiam os deputados e os senadores.



A Constituição de 1824

• Analise com a turma a imagem desta página. Explique que D. Pedro I segura uma espada com a mão direita, simbolizando seu papel de grande defensor do Brasil. A espada está apoiada sobre a Constituição de 1824, de modo que se subentende a devoção do imperador por esse documento. Ao lado dele está a princesa Maria da Glória, sua filha, que segura a Constituição portuguesa de 1826. Nesse sentido, a imagem reafirma o poder da família real em ambos os territórios, os citados “dois mundos”, no título da imagem.

• O texto a seguir trata da legislação eleitoral brasileira, estabelecida com a Constituição de 1824.

[...] Com todo o seu liberalismo, a Constituição [de 1824] ignorou a escravidão, como se ela não existisse. [...] Assim, apesar de constituir um avanço no que se refere aos direitos políticos, a independência, feita com a manutenção da escravidão, trazia em si grandes limitações aos direitos civis.

[...] A Constituição outorgada de 1824, que regeu o país até o fim da monarquia, combinando ideias de constituições europeias, como a francesa de 1791 e a espanhola de 1812 [...].

[...] regulou os direitos políticos, definiu quem teria direito de votar e ser votado. Para os padrões da época, a legislação brasileira era muito liberal. Podiam votar todos os homens de 25 anos ou mais que tivessem renda mínima de 100 mil réis. Todos os cidadãos qualificados eram obrigados a votar. As mulheres não votavam, e os escravos, naturalmente, não eram considerados cidadãos. Os libertos podiam votar na eleição primária. A limitação de idade comportava exceções. O limite caía para 21 anos nos casos dos chefes de família, dos oficiais militares, bacharéis, clérigos, empregados públicos, em geral de todos os que

A primeira Constituição brasileira foi outorgada em 25 de março de 1824. Seus 179 artigos estabeleciam as regras para o funcionamento do Estado. Essa Constituição foi influenciada pelos ideais iluministas, especialmente pelas ideias do filósofo francês Montesquieu, que defendia o poder de um Estado dividido em três: o Poder Legislativo, o Poder Executivo e o Poder Judiciário.

Além desses três poderes, no entanto, a Constituição de 1824 estabeleceu um quarto poder: o Poder Moderador. Ele era exercido pelo imperador e lhe dava o direito de interferir nos demais poderes, para, por exemplo, convocar e dissolver a Câmara dos Deputados, nomear os ministros e escolher os governadores de cada província.

Pai de dois povos, em dois mundos Grande, de Domingos Antônio de Sequeira. Gravura, 1826.



DOMINGOS SEQUEIRA/BIBLIOTECA DIGITAL LUSO-BRASILEIRA

O sistema eleitoral

A Constituição de 1824 também estabeleceu as regras do sistema eleitoral brasileiro. Como ocorria em muitos países nessa época, a eleição era censitária: só teriam direito ao voto aqueles com uma renda anual de 100 mil réis, os chamados “cidadãos ativos”. Também seguindo o padrão mundial da época, as mulheres não votavam no Brasil. Os homens que ganhavam menos de 100 mil réis, somados às mulheres brasileiras, compunham o grupo dos chamados “cidadãos passivos”, que não tinham direitos políticos.

212

tivessem independência econômica. A limitação de renda era de pouca importância. A maioria da população trabalhadora ganhava mais de 100 mil réis por ano. [...] O critério de renda não excluía a população pobre do direito do voto. [...] A lei brasileira permitia ainda que os analfabetos votassem. Talvez nenhum país europeu da época tivesse legislação tão liberal.

A eleição era indireta, feita em dois turnos. No primeiro, os votantes escolhiam os eleitores, na proporção de um eleitor para cada 100 domicílios. Os

eleitores, que deviam ter renda de 200 mil réis, elegiam os deputados e senadores. [...]

Esta legislação permaneceu quase sem alteração até 1881. Em tese, ela permitia que quase toda a população adulta masculina participasse da formação do governo. Na prática, o número de pessoas que votavam também era grande, se levados em conta os padrões dos países europeus. De acordo com o censo de 1872, 13% da população total, excluídos os escravos, votavam. [...] Para efeito de comparação, obser-

A manutenção da escravidão

A Constituição de 1824 manteve a escravidão de africanos e de seus descendentes, pois, para as elites do Brasil, a ideia de liberdade se relacionava à autonomia econômica e ao direito à propriedade privada, e não à liberdade das pessoas escravizadas.

Nesse período, intensificaram-se as discussões acerca da escravidão, principalmente entre intelectuais, como escritores, poetas e jornalistas. A imprensa brasileira publicava a questão da extinção do tráfico negreiro em panfletos, jornais e revistas.

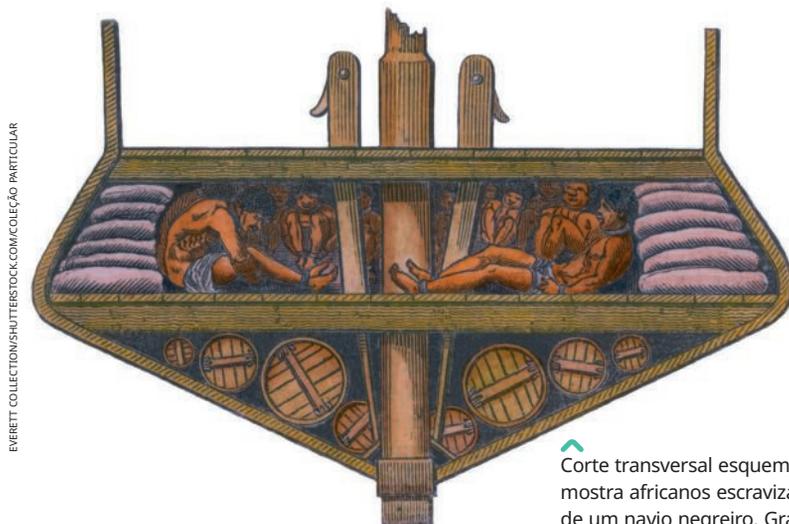
A extinção do tráfico de pessoas escravizadas, porém, ia contra os interesses das elites econômicas brasileiras, que influenciavam diretamente a política do Estado no Brasil.

Leia o texto.

[...] Sabe-se que por quase meio século – de 1810 a 1850 – as elites brasileiras puderam resistir às pressões britânicas pelo fim do tráfico, o que só pode ser compreendido se tomarmos o comércio negreiro como um importante circuito interno de acumulação de riqueza [...]. Os lucros gerados pelo tráfico transformaram os mercadores de escravos na mais importante fração da elite brasileira, posição que lhe facultava influenciar decisivamente os destinos do Estado.

[...]

FLORENTINO, Manolo. Tráfico atlântico, mercado colonial e famílias escravas no Rio de Janeiro, Brasil, c. 1790-c. 1830. **História:** Questões & Debates, Curitiba, Editora UFPR, n. 51, 2009. p. 71. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/19985/13171>. Acesso em: 16 maio 2022.



Corte transversal esquemático que mostra africanos escravizados no interior de um navio negreiro. Gravura, 1826.

213

- O texto a seguir trata da sociedade brasileira no período Pós-Independência. Caso julgue conveniente, apresente-o aos alunos.

[...] Quando da emancipação política do país em 1822, o Brasil comportava uma das maiores populações escravas das Américas, juntamente com a maior população livre afrodescendente do continente.

Naquela ocasião, quando o Brasil surgia como nação moderna no mundo ocidental, a opção por uma monarquia constitucional de base liberal teoricamente considerava todos os homens cidadãos livres e iguais. Apesar disso, a instituição da escravidão permaneceu inalterada, garantida que era pelo direito de propriedade reconhecido na nova Constituição. Frequentemente esta tem sido apontada como uma distorção típica do processo de emancipação política do Brasil, que teria se feito sob a égide do Príncipe português e sob o controle de proprietários de escravos. Nesse contexto, a manutenção da escravidão se tornaria o principal limite do pensamento liberal no Brasil, na chamada geração da Independência. Em algumas interpretações mais radicais, o liberalismo no Brasil monárquico seria considerado até mesmo como uma simples importação artificial de ideias europeias, que, para além da defesa do livre comércio, pouco se adequavam à realidade brasileira.

[...]

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 7-8. (Descobrimo o Brasil).

ve-se que em torno de 1870 a participação eleitoral na Inglaterra era de 7% da população total; na Itália, de 2%; em Portugal, de 9%; na Holanda, de 2,5%. O sufrágio universal masculino existia apenas na França e na Suíça, onde só foi introduzido em 1848. [...]

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 28-31.

- Para explorar esse texto com os alunos, proponha-lhes uma conversa com base nas questões a seguir.

> Por que a Constituição brasileira de 1824, apesar de ser considerada avançada com relação aos direitos políticos da época, trazia limitações aos direitos civis?

> Como era a eleição naquela época? Quem podia votar? Quem não podia?

> De acordo com o texto, qual era a porcentagem da população brasileira livre que podia votar? E, em outros países, qual era a porcentagem da população que votava?

• O conteúdo destas páginas aborda as políticas instituídas pela Constituição de 1824 que impuseram o controle governamental em relação às populações indígenas. Essas reflexões quanto às políticas oficiais relacionadas aos indígenas durante o Império permitem o desenvolvimento da habilidade **EF08HI21**.

• Compartilhe com a turma o texto a seguir, propondo uma discussão sobre as relações conflituosas do governo e das elites com as populações indígenas durante o século XIX.

[...]

Concebia-se o Estado-Nação como o resultado da promoção da unidade territorial e da imposição de uma cultura comum, processo resultante de uma atuação violenta de conquista de espaço e de mecanismos de opressão, alianças e acordos usados para eliminar a diversidade étnica. Nesse contexto, as elites pensavam o conjunto das relações interétnicas pela ótica da dominação voltada para a eliminação, de formas várias, das diversidades socioculturais em nome da criação da unidade nacional.

Na verdade, para o Estado, visto aqui como o grande articulador político, seja pela ação ou omissão no tocante ao destino das populações indígenas, a questão do lugar a ser ocupado por essas populações sempre foi um problema de difícil solução. Admiti-las como os primitivos proprietários do país, implicava no reconhecimento do seu direito ao território que ocupavam, o que contrariava os interesses das elites e da população em geral, segmentos sociais defensores da expansão continuada do processo de conquista e exploração das terras que compunham, como um todo, o território nacional, e na negação da razão de ser do

Os indígenas e a Constituição de 1824

Durante o Primeiro Reinado, a legislação indigenista do governo de D. João VI foi mantida. Os indígenas continuaram a ser considerados incapazes de participar da vida política do país.

Com a Constituição de 1824, eles não foram considerados “cidadãos ativos”. Leia o texto a seguir.

[...] Para esses membros da Assembleia, todos os moradores do novo país deveriam ser considerados brasileiros, isto é, membros da sociedade brasílica. Porém, nem todos poderiam ser considerados como cidadãos brasileiros com iguais direitos e deveres, pois uns eram ativos e outros passivos na prática do seu patriotismo, e essa diferenciação era essencial dado o caráter heterogêneo da população que habitava o país.

Nessa condição de brasileiros, isto é, nascidos no Brasil, e de não cidadãos foram enquadrados os filhos de negros [...] cativos porque não teriam condições de exercer direitos cívicos. Já para os índios, havia uma pré-condição para passarem da simples condição de brasileiros para a de cidadãos: a de deixarem de ser silvícolas, no sentido mais restrito do termo, isto é moradores das selvas, e “abraçarem a nossa civilização”.

[...]

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Construindo o Estado da exclusão: os índios brasileiros e a Constituição de 1824. *Revista CLIO*, Recife, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010. p. 12-13. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/viewFile/24259/19680>. Acesso em: 16 maio 2022.



REPRODUÇÃO/INSTITUTO DE PESQUISA GETTY, LOS ANGELES, EUA

Chefe Bororo, de Francis de la Porte. Gravura, século XIX.

214

Estado – a unificação do território sob efetivo controle estatal e a legitimação desse possuir.

[...]

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Construindo o Estado da exclusão: os índios brasileiros e a Constituição de 1824. *Revista Clio*, Recife, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010. p. 2. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/viewFile/24259/19680>. Acesso em: 16 maio 2022.

Atividades

1. Resposta: As elites econômicas do Brasil tinham interesse em manter a escravidão e o tráfico negreiro porque eles propiciavam um importante circuito interno de acumulação de riqueza.

1. De acordo com o texto do historiador Manolo Florentino, apresentado anteriormente, por que as elites econômicas do Brasil tinham interesse na manutenção da escravidão e do tráfico negreiro?
2. Segundo a historiadora Maria Hilda Baqueiro Paraiso explica no texto da página anterior, por que os indígenas não foram considerados cidadãos ativos na Constituição de 1824? **Resposta: Os indígenas não foram considerados cidadãos ativos na Constituição de 1824 porque eles eram vistos como silvícolas (moravam nas selvas) e não eram considerados "civilizados".**
3. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...]

Também era conflituosa tomar a decisão sobre preservar os indígenas ou eliminá-los fisicamente, particularmente aqueles definidos como mais selvagens e resistentes aos projetos de incorporação social e econômica. Para determinados segmentos de proprietários de terras, ocupantes de áreas periféricas, a mão de obra indígena era vital e, por isso deveriam ser criados mecanismos preservadores de sua existência e de formas de apropriação do seu trabalho. Já os ocupantes de áreas de ocupação mais antiga e economicamente inseridas no mercado, a presença indígena significava um obstáculo a ser eliminado em nome do progresso e da expansão econômica e da civilização.

[...]

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Construindo o Estado da exclusão: os índios brasileiros e a Constituição de 1824. *Revista CLIO*, Recife, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010. p. 3. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/viewFile/24259/19680>. Acesso em: 16 maio 2022.

3. a) Resposta: Porque esses proprietários consideravam a mão de obra indígena vital e, por isso, os nativos deveriam ser preservados, e sua força de trabalho deveria ser apropriada pelos proprietários.

- a) Por que os proprietários de terras de regiões não desenvolvidas economicamente eram a favor da preservação dos indígenas?
- b) Por que os proprietários de terras de regiões mais antigas e desenvolvidas economicamente eram a favor da eliminação dos indígenas?

Resposta: Porque para esses proprietários a presença indígena significava um obstáculo a ser eliminado em nome do progresso e da expansão econômica e da civilização.

215

BNCC

• As atividades discutem as relações estabelecidas entre o governo e as populações indígenas e afrodescendentes durante o Império, abrangendo os interesses na manutenção da escravidão e do tráfico negreiro, bem como na exclusão dos indígenas como cidadãos ativos do Império, favorecendo o desenvolvimento das habilidades **EF08HI15** e **EF08HI21**.

• A atividade **1** pode ser utilizada para propor reflexões sobre a manutenção do sistema escravista após a independência, aprofundando o contexto das lutas abolicionistas e de resistência. Comente como o processo de escravização foi enfrentado de diversas formas. Caso julgue pertinente, compartilhe o texto a seguir e discuta o tema com a turma.

[...]

Na conjuntura da descolonização portuguesa no Brasil, o próprio discurso anticolonial serviu à rebelião negra. Lembremos que a propaganda patriótica insistia na imagem da *escravidão* para definir retoricamente os laços que ligavam o Brasil a Portugal: o Brasil seria “escravo” de Portugal, as Cortes portuguesas desejavam “escravizar” os brasileiros, a independência nos “libertaria” dos “grilhões” portugueses. [...]

Em toda parte, os conflitos entre os homens livres, como foi o caso da época da Independência, favoreceram a rebeldia escrava. A desunião dos homens livres, em tese, favoreceu grandemente a re-

belião escrava porque revelava aos cativos a debilidade política dos senhores, afrouxava sua vigilância individual e coletiva, e diminuía sua capacidade de retaliação militar. [...]

REIS, João José. “Nos achamos em campo a tratar da liberdade”: a resistência escrava no Brasil oitocentista. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Viagem incompleta. A**

experiência brasileira (1500-2000): Formação: histórias. São Paulo: SENAC, 2000. p. 250-252.

• As atividades **2** e **3** permitem a discussão sobre como as políticas implementadas pelo Império com relação aos indígenas tinham como objetivo o extermínio de indivíduos e populações. Caso julgue pertinente, comente a noção de genocídio, utilizada para caracterizar o extermínio de determinado grupo étnico por outro povo ou governo.

• O conteúdo destas páginas contempla a habilidade **EF08HI16**, pois permite identificar a diversidade política, social e regional nos movimentos e nas rebeliões contra o Império brasileiro e a centralização do poder.

• Explique aos alunos que as palavras inscritas na bandeira da Confederação do Equador representavam alguns dos ideais dos partidários do movimento. Explore a imagem com os alunos, destacando alguns elementos. Os ramos representariam as riquezas do Nordeste: a cana-de-açúcar e o algodão. A palavra **religião** indica a participação de membros da Igreja na revolta, como Frei Caneca. Acima do quadrado da bandeira, vemos uma mão simbolizando a justiça. Com a revolta, eles pretendiam ter a independência, a liberdade e a união dos quatro estados, representados pelas estrelas dispostas no centro da bandeira: Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba.



A Confederação do Equador

Desde a proclamação da independência do Brasil, vários grupos sociais de Pernambuco estavam insatisfeitos com o governo de D. Pedro I, entre eles proprietários rurais, jornalistas, advogados, intelectuais, religiosos e grande parte da população da província. Além disso, eles não concordavam com a nomeação, feita pelo imperador, de Francisco Paes Barreto como o novo governador da província de Pernambuco.

O descontentamento cresceu após a dissolução da Assembleia Constituinte e atingiu seu auge com a imposição da Constituição de 1824.

Os revoltosos pernambucanos queriam diminuir o repasse dos impostos para o governo central, aumentando o poder dos chefes regionais e a autonomia das províncias. Com amplo apoio popular e o auxílio da imprensa local, as propostas dos revoltosos logo se espalharam pela região.



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

Bandeira da Confederação do Equador, 1824.

No início de 1824, líderes pernambucanos, apoiados pelos líderes das províncias da Paraíba, do Rio Grande do Norte, do Piauí e do Ceará, proclamaram uma República no Nordeste brasileiro, que recebeu o nome de **Confederação do Equador**.

Para sufocar a revolta, D. Pedro I enviou tropas do Exército Imperial para a região. Muitos participantes do movimento foram presos, e outros foram executados. Como punição ao governo da província de Pernambuco, o governo central transferiu para a província de Minas Gerais os territórios da margem oeste do Rio São Francisco.



Sujeito em foco

Frei Caneca

Joaquim da Silva Rabelo (1779-1825), mais conhecido como Frei Caneca, nasceu em Recife, Pernambuco. Ele foi um religioso que teve participação ativa na política brasileira e nos movimentos de contestação do poder central do Brasil.

Depois de participar da Revolução Pernambucana de 1817 e ficar preso por quatro anos, Frei Caneca se engajou na Confederação do Equador.

Ele fundou o jornal **O Typhis Pernambucano**, no qual publicou diversos artigos contrários ao imperador. Participou também do governo confederado e liderou batalhas contra tropas imperiais. Com a derrota do movimento revoltoso, Frei Caneca foi preso, condenado à morte e executado em 1825.



ACERVO MUSEU DO ESTADO DE PERNAMBUCO/FUNDAÇÃO

↑
A execução de Frei Caneca, de Murillo La Greca. Óleo sobre tela, 1924.

Atividades

1. Leia as frases a seguir sobre a Confederação do Equador. Depois, identifique qual está incorreta e reescreva-a no caderno com as devidas correções.
 - a) Os líderes do movimento revoltoso estavam insatisfeitos com as políticas de D. Pedro I e queriam diminuir o repasse dos impostos para o governo central.
 - b) A Confederação do Equador foi formada em 1824 por meio da união dos líderes das províncias de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí e Ceará.
 - c) Os líderes da revolta proclamaram uma República no Nordeste.
 - d) Com o término da revolta, Frei Caneca foi julgado e inocentado.

Resposta: d. Correção: Com o término da revolta, Frei Caneca foi preso, condenado à morte e executado em 1825.

217

- A atividade 1 permite **avaliar** a compreensão dos alunos sobre a Confederação do Equador e suas características, ao mesmo tempo que proporciona o contato dos alunos com modelos de provas típicas de **exames de larga escala**.

• Esta página incentiva o desenvolvimento da habilidade **EF08HI17**, uma vez que aborda as transformações territoriais ocorridas no Primeiro Reinado durante o conflito conhecido como Guerra da Cisplatina.

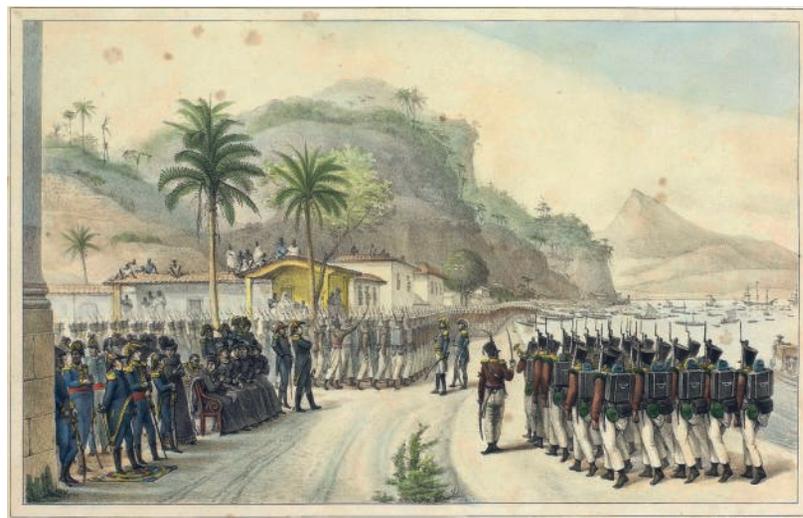
• Pergunte aos alunos se eles já sabiam que o território onde atualmente é o Uruguai pertenceu ao Brasil. Apresente um mapa da América do Sul, demonstrando onde é a região da Cisplatina, para que os alunos consigam se situar espacialmente. Comente que, mesmo com o surgimento e a independência da República Oriental do Uruguai, a sua Constituição ficou submetida à prévia aprovação do Brasil e da Argentina. A medida objetivava evitar a criação de artigos que pudessem colocar em risco a segurança dos países vizinhos dessa República.



A Guerra da Cisplatina

Entre 1825 e 1828, o Brasil lutou contra as Províncias Unidas do Rio da Prata, atual Argentina, pelo domínio da Província Cisplatina, região que desde 1821 fazia parte do território do Brasil. As Províncias Unidas queriam anexação da Cisplatina ao seu território, por isso fomentaram sua rebelião contra o Império do Brasil, que reagiu com o envio de tropas.

Após várias batalhas, o exército imperial brasileiro foi derrotado. Com a mediação dos governos da Inglaterra e da França, o Brasil e as Províncias Unidas do Rio da Prata assinaram o Acordo do Rio de Janeiro (1828). Nele, reconheciam a independência da Cisplatina, que passou a se chamar **República Oriental do Uruguai**.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA DIGITAL LUSO-BRASILEIRA

Embarque, na Praia Grande, das tropas destinadas ao bloqueio de Montevidéu, de Thierry Frères e Jean-Baptiste Debret. Gravura, 1839.

Leia o texto a seguir.

[...]

Assim, quando o Brasil assinou o tratado de paz, o povo interpretou o conflito como algo que gastou dinheiro público e sacrificou a população por uma causa perdida. A perda da Província Cisplatina, então, foi um motivo adicional para a abdicação do imperador.

[...]

MALVA, Pamela. 194 anos da Guerra da Cisplatina, uma causa perdida para o Brasil Império. **Aventuras na História**, 10 dez. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/194-anos-da-guerra-da-cisplatina-uma-causa-perdida-para-o-brasil-imperial.phtml>. Acesso em: 17 maio 2022.



O fim do Primeiro Reinado

O fracasso do Brasil na Guerra da Cisplatina foi apenas um dos motivos que levaram ao fim do governo de D. Pedro I. Como vimos, a insatisfação com o imperador vinha desde a imposição da Constituição de 1824, na qual ele assumiu plenos poderes e limitou a autonomia dos governos das províncias e a participação deles nas decisões do governo central.

Havia também o receio de uma possível reunificação do Brasil com Portugal, por conta do intenso relacionamento que o imperador mantinha com políticos e comerciantes portugueses.

A abdicação de D. Pedro I

Por causa das crises políticas, econômicas e territoriais, a confiança da população em D. Pedro I foi diminuindo gradativamente. Enquanto a situação no Brasil se complicava para D. Pedro I, com o falecimento de seu pai, o rei D. João VI, o trono de Portugal foi ocupado por seu irmão, D. Miguel. Diante disso, em 7 de abril de 1831, D. Pedro I abdicou do trono brasileiro em nome de seu filho e voltou para Portugal, disposto a lutar pelo trono português.



REPRODUÇÃO/PALACIO GUANABARA, RIO DE JANEIRO, RJ

↑ **A abdicação do primeiro Imperador do Brasil, D. Pedro I**, de Aurélio de Figueiredo. Óleo sobre tela, c. 1900.

219

BNCC

• As páginas **219** e **220** apresentam conteúdos que discutem as tensões e os conflitos que culminaram no fim do Primeiro Reinado e no início do período Regencial, analisando os aspectos políticos e sociais desses períodos, o que favorece o trabalho com a habilidade **EF08HI15**.

• O texto a seguir pode auxiliar na compreensão das tensões e das disputas políticas ocorridas com o fim do Primeiro Reinado.

[...]

A surpresa decorrente da [abdicação] do imperador [D. Pedro I em 1831] exigia ação redobrada. Os frágeis compromissos que viabilizaram o processo de independência caíram por terra. Sob os ombros da geração da independência recaiu a responsabilidade de remontar o pacto político. Coube à regência, portanto, a primazia da constituição de uma ordem política nacional, sem a mediação direta do passado representado pela figura do imperador deposto. Entretanto, esse passado ainda se fazia presente, orientando as ações políticas: para os homens que conduziram a nação após 1831, a monarquia representava um porto seguro, enquanto a república assemelhava-se ao desvario, à desordem. Não por acaso, o povo e a tropa aclamaram o príncipe imperial ainda menino na mesma madrugada em que o imperador assinou a abdicação. [...] O interregno da menoridade exigiu da regência capacidade de reconduzir a nação ao entendimento. Tarefa hercúlea e complexa, cujo resultado nem sempre foi profícuo. A explo-



↙ são dos movimentos insurrecionais nos quatro cantos do país indicava a fragilidade do novo pacto político. A reordenação política que se impôs ao país foi batizada como Regresso: o retorno à política de centralização que conduziu o príncipe D. Pedro ao trono em 1840, com 15 anos incompletos (Golpe da Maioridade).

[...]

SANDES, Noé Freire. 7 de abril de 1831: abdicação de D. Pedro I. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 80-81.



O período Regencial

- Em um primeiro momento, levante hipóteses sobre como ficou o governo brasileiro com a abdicação de D. Pedro I. Comente que, para D. Pedro I, era mais interessante assumir o trono em Portugal, pois era uma monarquia consolidada e influente. Ao deixar seu filho como imperador do Brasil, D. Pedro I pensava em garantir seu poder real em Portugal e no Brasil.

- Comente com os alunos que, com o intuito de fortalecer as elites regionais e evitar rebeliões internas, em 1831, foi criada a Guarda Nacional. Essa instituição, formada por milícias, era integrada por cidadãos com direito ao voto e que tivessem entre 21 e 60 anos. Naquela época, o critério para considerar alguém cidadão no Brasil era baseado na renda. Por isso, na prática, a Guarda Nacional constituía uma força militar formada pelas camadas mais abastadas da sociedade, e devia estar sempre pronta para reprimir manifestações de escravizados e pessoas mais pobres. Todas as cidades brasileiras deveriam formar uma unidade da Guarda Nacional. Em cada uma delas, o comando da milícia era entregue ao coronel, patente mais alta da instituição. Esse cargo, em geral, era ocupado por grandes proprietários rurais. Assim, a criação da Guarda Nacional está diretamente ligada ao surgimento do sistema político conhecido como coronelismo, que tinha como base o grande poder local das elites regionais e tem forte influência na política brasileira até os dias atuais.

- Com o objetivo de atender à parte das reivindicações, tanto dos liberais moderados quanto dos exaltados, a Constituição de 1824 sofreu algumas reformas durante o período Regencial. A principal delas foi o Ato Adicional, uma lei aprovada em agosto de 1834, que restringia o Poder Moderador durante as regências. Além

O príncipe D. Pedro de Alcântara tinha cinco anos de idade quando seu pai abdicou do trono. De acordo com a Constituição de 1824, até que ele atingisse a maioridade, o Império seria governado por regentes nomeados pelos deputados e senadores. Essa situação, no entanto, provocou intensas disputas entre grupos políticos distintos.

As províncias brasileiras eram governadas por membros das elites regionais, formadas por proprietários rurais e grandes comerciantes. Esses líderes regionais, influenciados por ideais liberais, buscavam maior autonomia em relação ao governo central e disputavam o poder com os políticos da capital. Estes, por sua vez, defendiam um governo centralizado, que conservasse as características políticas do governo de D. Pedro I.



REPRODUÇÃO/MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS, RJ

D. Pedro de Alcântara, de Arnaud Pallière. Óleo sobre tela, c. 1830.

As tendências políticas

No período Regencial, o poder era disputado por três grupos políticos principais. Havia os **restauradores**, ou seja, portugueses que desejavam o retorno de D. Pedro I e a manutenção da centralização do poder do imperador. Havia também o grupo dos **liberais moderados**, que em sua maioria fazia parte da elite política e econômica do Brasil, e apoiava a manutenção do sistema monárquico, contanto que o poder do imperador fosse limitado. E o outro grupo político, dos **liberais exaltados**, formado por membros das classes médias urbanas, defendia a autonomia das províncias e a mudança do sistema político de monárquico para republicano.

220

disso, criou as Assembleias Provinciais. Por meio delas, cada província podia criar leis específicas desde que não desrespeitassem a Constituição. Essa medida dava mais autonomia às províncias. O sistema de regência também foi alterado: em vez de três regentes, o Império seria governado por apenas um regente, eleito de quatro em quatro anos.



O Levante dos Malês

Grande parte da população brasileira no período Regencial era constituída por africanos e seus descendentes, que viviam descontentes com as difíceis condições de vida. Na Bahia, onde pessoas escravizadas e ex-escravizadas formavam a maioria da população, aconteceram várias revoltas.

A principal delas, em 1835, foi organizada pelos **malês**, que eram adeptos do **Islamismo**, e ficou conhecida como **Levante dos Malês**. Alguns historiadores da atualidade consideram essa revolta um dos únicos levantes brasileiros liderados por pessoas escravizadas e ex-escravizadas.

Islamismo: religião fundada pelo profeta Maomé no século VII.

Malês: termo usado para denominar os africanos muçulmanos que sabiam ler e escrever em árabe.

REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK, EUA



Comerciante de samburás. Vendedor de palmito, de Thierry Frères com base em Jean-Baptiste Debret. Gravura, 1835. Essa imagem representa dois africanos de origem muçulmana.

O levante

Os malês planejaram um levante contra a escravidão, com a participação de **nagôs** e **haucás**, originários de uma região da África onde prevalecia o Islamismo.

O levante estava planejado para ocorrer na madrugada do dia 24 para o dia 25 de janeiro de 1835, mas foi delatado à polícia, que invadiu as casas onde poderiam ser encontrados os líderes do movimento.

Dezenas de malês morreram nos confrontos com a polícia. Centenas deles foram presos, outros foram enviados de volta à África, e o restante foi obrigado a retornar ao cativeiro.

221

BNCC

• As páginas 221 a 223 contemplam a habilidade **EF08HI16** ao analisar algumas rebeliões e movimentos de contestação aos governos regenciais, como foram os casos do Levante dos Malês, da Cabanagem e da Revolução Farroupilha. Os conteúdos visam destacar os contextos de surgimento dos movimentos, refletir sobre suas demandas e analisar os sucessos e os fracassos resultantes do enfrentamento ao poder regencial.

• Comente com os alunos que, além das pessoas escravizadas e ex-escravizadas, outros grupos sociais participaram do Levante dos Malês, ocorrido na Bahia, em 1835. Alguns historiadores afirmam que, provavelmente, o movimento pretendia unir os afro-brasileiros que habitavam a cidade de Salvador com os que habitavam as regiões rurais do Recôncavo Baiano. Esse levante tem grande valor historiográfico, pois a análise dos relatórios feitos pela polícia para punir os culpados constitui uma das principais fontes sobre a escravidão urbana e a cultura de origem africana na América.

• Explique aos alunos que na Bahia, em meados do século XIX, a situação socioeconômica era decadente: as terras cultivadas, voltadas principalmente para a produção de cana-de-açúcar para exportação, não produziam alimentos suficientes para suprir as necessidades da população. Assim, muitos trabalhadores livres da Bahia buscavam melhores condições de vida

abandonando o campo e partindo para as cidades, sobretudo Salvador, a capital da província. Lá, muitos escravizados e ex-escravizados de origem africana trabalhavam nas ruas da cidade como vendedores ou prestadores de serviços. Entre eles, havia também vários profissionais, como alfaiates, carpinteiros, ferreiros e barbeiros. Essas pessoas habitavam moradias precárias, que estavam localizadas em bairros pobres da cidade.



A Cabanagem

- Enfatize para a turma que a Cabanagem foi uma revolta popular da qual participaram indígenas, mestiços, negros e brancos pobres.

- Para discutir as permanências ocorridas ao longo do tempo, comente que, atualmente, existe na cidade de Belém, capital do Pará, um bairro denominado Cabanagem, originado de uma ocupação espontânea. Enfatize, contudo, que o bairro recebeu esse nome em razão da inauguração de um monumento projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer, em comemoração aos 150 anos do movimento Cabanagem. A obra, ao mesmo tempo que celebra o movimento contestatório, reivindica a memória dos combatentes cabanos.

- Analise a pintura apresentada na página com os alunos. Comente que ela retrata a Batalha do Trem de Guerra, como ficou conhecida nos registros históricos sobre a Cabanagem. Compartilhe as informações a seguir com a turma.

A Praça das Mercês, atual Praça Visconde do Rio Branco, foi testemunha de importantes lutas do movimento cabano, revolta popular que combateu os ditames do império brasileiro e a influência portuguesa na região. [...]

[...] Nessa época destaca-se a batalha do Trem de Guerra, que aconteceu no ano de 1835 em meio a Cabanagem, quando os cabanos tentaram tomar de assalto o Trem de Guerra, armazém militar então instalado nas dependências do antigo Convento, e foram repelidos por atiradores legalistas. [...]

LARGO das Mercês: Igreja Nossa Senhora das Mercês: Belém (PA). **IBGE**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=443404&view=detalhes>. Acesso em: 23 jun. 2022.

No século XIX, os conflitos entre populares e governo eram frequentes na província do Pará. Os impostos altos e os preços elevados das mercadorias manufaturadas causavam muita insatisfação desde que o Brasil havia se tornado independente.

Nesse contexto, o governo central nomeou Bernardo Lobo de Souza governador do Pará em 1833. Bastante autoritário, defendia os interesses dos comerciantes portugueses, e, por isso, sua nomeação aumentou o descontentamento entre os paraenses.

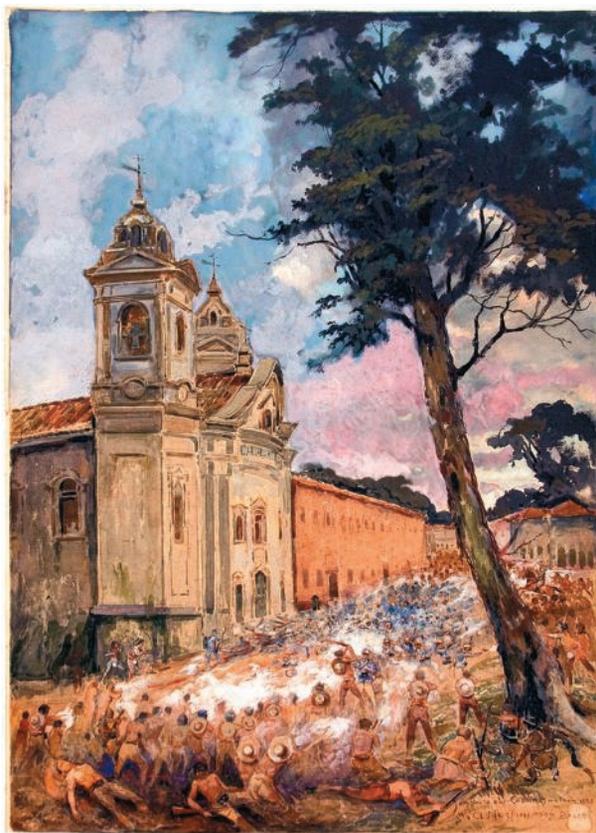
A participação popular

A maioria da população da província do Pará era pobre e vivia em péssimas condições, muitas vezes, habitando cabanas de barro, de onde vem o nome da revolta. Descontente com essa situação, em 1835, um grupo de revoltosos invadiu a cidade de Belém e executou o governador da província. Após tomarem o poder, os cabanos nomearam vários de seus líderes para ocupar cargos administrativos.

Em maio de 1836, Belém foi retomada pelas tropas regenciais, mas os cabanos resistiram até 1840, lutando em meio a florestas e rios. Quando o governo lhes concedeu a **anistia**, grande parte dos rebeldes já havia morrido em combate contra as tropas do governo.

Anistia: perdão concedido pelo poder público anulando possíveis condenações.

Assalto dos cabanos ao Trem, de Alfredo Norfini. Aquarela, 1940.



REPRODUÇÃO/MUSEU DE ARTE DE BELÉM, PA

222

- Comente com os alunos que o convento ao qual o texto se refere é a Igreja e o Convento de Nossa Senhora das Mercês, erigido em 1753. Destaque a escolha do pintor em registrar o movimento e as dimensões da batalha, que tomam toda a praça em frente ao templo religioso, em vez de dar enfoque a possíveis protagonistas. Ressalte que, mesmo não sendo possível observar a fisionomia dos combaten-

tes, o artista optou por colocar em primeiro plano os cabanos mortos e feridos. Enfatize como o movimento da cena permite visualizar o cerco realizado pelos cabanos às forças do governo, vestidas de azul, situadas ao centro. Comente também como a escolha do pintor em colocar os cabanos ao redor da cena possibilitou representá-los maiores do que seus oponentes, tanto em quantidade quanto em escala.

A Revolução Farroupilha

Durante o período Regencial, teve início na província do Rio Grande do Sul a mais longa rebelião contra o governo imperial. Conhecida como **Revolução Farroupilha**, aconteceu entre 1835 e 1845.

Na tentativa de conquistar autonomia econômica e política, os rebeldes proclamaram em setembro de 1835 a **República Rio-Grandense**, declarando-a independente do Império do Brasil. Após cerca de dez anos de conflitos contra as tropas imperiais, o Rio Grande do Sul foi reincorporado ao Império.



Brasão da República Rio-Grandense. >

Atividades

1. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...] 1. a) Resposta: Foram os líderes da Revolução Farroupilha, que tinham ideais liberais, federalistas e republicanos, mas que eram grandes fazendeiros e donos de muitos escravizados.

Desde pequenos, durante a segunda semana de setembro, vamos à escola vestidos de gaúcho e prenda sem muito saber o porquê. Quando maiorzinhos, aprendemos que, neste período, entre 1835 e 1845, houve uma grande revolução contra o governo imperial, encabeçada por bravos homens gaúchos que tinham ideais liberais, federalistas e republicanos. O que a escola, os jornais e muitos livros não nos contam, é que estes gaúchos arrojadados, que mais tarde viraram monumentos, nomes de ruas e de cidades, eram grandes fazendeiros, donos de muitos escravos. Movidos por seus interesses financeiros, venderam, trocaram e emprestaram muitos homens, mulheres e crianças negras para financiar essa “gloriosa revolução”.

[...] Comemorar um evento histórico tão controverso, envolvendo traições e crueldade só pode ser resultado de uma construção muito sólida de um mito. [...]

OLIVEIRA, Marcela Silva de. Revolução Farroupilha e histórias não contadas. *Arte no Sul*, 11 out. 2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/artenosul/2019/10/11/revolucao-farroupilha-e-historias-nao-contadas/>. Acesso em: 18 maio 2022.

a) Quem foram os gaúchos atualmente homenageados em monumentos, nomes de ruas e de cidades?

b) Por que a autora do texto questiona a comemoração da Revolução Farroupilha como um evento histórico glorioso? Resposta: Porque esse evento histórico envolveu traições e crueldade, no qual os líderes da Revolução Farroupilha, movidos por seus interesses financeiros, venderam, trocaram e emprestaram muitos homens, mulheres e crianças negras para financiar essa “gloriosa revolução”.

223

• A Revolução Farroupilha (1835-1845) foi uma das mais longas guerras separatistas. Os protestos iniciados pela elite gaúcha, em 1830, contra os impostos, os privilégios e a concorrência desleal do charque uruguaio e argentino, assim como a opressão da Corte sobre o Rio Grande do Sul, fizeram os estancieiros formarem um exército e declararem sua independência do restante do país.

• Aproveite a imagem do brasão da República Rio-Grandense para abordar com a turma as contradições existentes nas demandas do movimento separatista. Destaque, por exemplo, que o lema “liberdade, igualdade, humanidade” não se aplicava a todos, uma vez que diversos líderes da Revolução Farroupilha eram escravistas.

• A atividade 1 pode ser utilizada para aprofundar as discussões sobre as contradições existentes no movimento. Ao mesmo tempo, o texto apresentado pode ser aproveitado para discutir com os alunos as tradições e as permanências vinculadas à identidade gaúcha após a Revolução Farroupilha. Desse modo, é possível discutir com eles os eventos ligados à Revolução Farroupilha como elementos da identidade rio-grandense. O dia 20 de setembro foi estabelecido como data oficial da comemoração da revolução. Nessa data são organizados desfiles, acampamentos tradicionalistas, apresentações artísticas e outros eventos nos quais a cultura gaúcha é exaltada.

• Esta seção aborda o tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**, pois permite problematizar as normas e as práticas cotidianas na vida social e doméstica, assim como perceber as relações de poder construídas em torno da sociedade patriarcal. O conteúdo propõe reflexões quanto à assimetria de poderes existente entre homens e mulheres no século XIX por meio das informações fornecidas e da pesquisa sugerida sobre mudanças e permanências, estabelecendo paralelos entre o período estudado e a sociedade atual, favorecendo o desenvolvimento da **competência específica de História 1**.

• O conteúdo da seção possibilita **avaliar a compreensão** dos alunos a respeito das diferenças entre normas e regras referentes a espaços públicos (social) e privados (familiar). Peça-lhes que citem exemplos de seus comportamentos nesses diferentes espaços, sendo possível utilizar a própria escola. Além disso, problematize o conceito de sociedade patriarcal na atualidade, visto que muitos núcleos familiares são liderados pelas mulheres. Entretanto, ressalte que ainda há desigualdades, portanto a participação das cidadãs na garantia de direitos é fundamental.

• A atividade **1** possibilita aos alunos estabelecer paralelos entre o contexto vivenciado pelas mulheres no século XIX e a sociedade atual. Proponha-lhes que a atividade seja desenvolvida com a participação de familiares ou responsáveis que possam auxiliá-los.

Hora do tema

As mulheres no Brasil do século XIX

Durante o século XIX, a sociedade brasileira era **patriarcal**. Em geral, as mulheres eram submissas aos homens e deviam obediência aos seus pais e maridos. Educadas para se ocupar com os serviços domésticos e os filhos, deviam exercer atividades apenas dentro de casa.

As mulheres pobres, porém, tinham que trabalhar fora de casa para contribuir com o sustento do lar. Já as escravizadas realizavam os mais diversos tipos de serviços para seus senhores e senhoras.

No entanto, nem todas as mulheres aceitavam passivamente essa situação. Várias delas confrontaram as regras impostas pela sociedade patriarcal da época, como a escritora Dionísia Gonçalves Pinto (1810-1885).

Nísia Floresta, como era conhecida, vivia em uma pequena cidade do Rio Grande do Norte. Aos 20 anos, já dominava os idiomas francês e italiano.

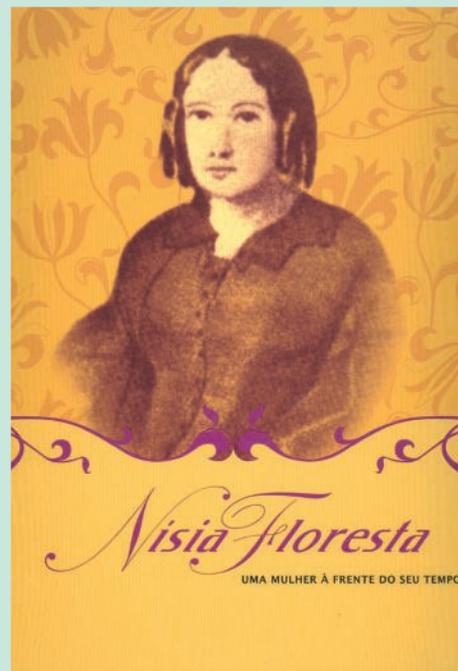
Considerada a precursora das ideias de igualdade e de independência das mulheres no Brasil, ela escreveu vários livros, entre eles **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**, de 1832.

Agora, responda à questão.

1. No Brasil, as mulheres do século XIX precisaram romper muitas barreiras culturais para realizar atividades pelas quais tinham interesse, mas que não eram bem-vistas pela sociedade patriarcal da época. E nos dias atuais, no século XXI, isso mudou? Se necessário, faça uma pesquisa.

Resposta nas **orientações ao professor**.

Patriarcal: sociedade em que a autoridade é exercida pelos homens.



Capa da biografia **Nísia Floresta, uma mulher à frente do seu tempo**, de Constância Lima Duarte, 2006.

224

Resposta

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam os avanços que ocorreram nos últimos dois séculos (o direito ao voto, o acesso à educação, a ampliação de possibilidades de inserção no mercado de trabalho etc.), mas reflitam sobre o que ainda é necessário mudar na sociedade brasileira para que a igualdade entre mulheres e homens

seja alcançada. Eles podem destacar que muitas mulheres ainda têm dificuldades em acessar determinadas carreiras ou postos de trabalho, receber salários justos ou mesmo realizar atividades de lazer e *hobbies* em razão das estruturas patriarcais. Se julgar importante, faça antes um debate com os alunos para que eles exponham situações do cotidiano deles.

Atividades

1. Resposta: Maria Quitéria foi uma mulher da Bahia que se alistou no Exército disfarçada de homem para participar das guerras de independência do Brasil. Ela foi condecorada por D. Pedro I com a insígnia da Ordem Imperial do Cruzeiro do Sul.
 2. Resposta: De acordo com a Constituição de 1824, até que o príncipe D. Pedro atingisse a maioria, o Império seria governado por regentes nomeados pelos deputados e senadores. Esse momento político brasileiro ficou conhecido como período Regencial.
 3. Resposta: Uma revolta que aconteceu na Bahia e foi liderada por pessoas escravizadas e ex-escravizadas de origem muçulmana, conhecidas como malês.
1. Quem foi Maria Quitéria de Jesus Medeiros?
2. Explique o que foi o período Regencial.
3. O que foi o Levante dos Malês?
4. Escreva um texto explicando o que foi a Cabanagem.
5. Explique o que foi a Revolução Farroupilha.

Respostas das questões 4 e 5 nas orientações ao professor.

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

6. a) Resposta: Os cidadãos brasileiros estavam divididos entre ativos e passivos. Os ativos eram homens livres, maiores de 25 anos e com renda anual líquida de, no mínimo, 100 mil réis. As mulheres ficavam na categoria dos cidadãos passivos, junto com os homens mais pobres.

[...]

A primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824 por D. Pedro I, dividia os cidadãos [brasileiros] entre ativos e passivos. Isto quer dizer que não reconhecia a igualdade de direitos e deveres para todos os brasileiros. Os homens livres, maiores de 25 anos e com renda anual líquida de, no mínimo, 100 mil réis eram considerados os cidadãos brasileiros ativos, os únicos com poder de voto e, portanto, responsáveis pela condução política do país. [...] As mulheres ficavam na categoria dos cidadãos passivos, junto aos homens pobres [...]. Sobretudo, a Constituição de 1824 mantinha a escravidão, o que ia diretamente contra os princípios de respeito da dignidade humana. Por aqui, os escravizados não eram cidadãos e, portanto, não tinham direito algum.

[...]

PESSINI, Ana Cristina (ed.). *Como exercer sua cidadania*. São Paulo: Be! Comunicação, 2003. p. 31-32. (Entenda e Aprenda).

- a) De acordo com a Constituição de 1824, quem eram os cidadãos brasileiros?
- b) Quais eram os setores da população brasileira que, em 1824, não podiam participar ativamente da política do país? Resposta: Em 1824, não podiam participar ativamente da política do país as mulheres e os homens mais pobres, considerados cidadãos passivos. Também não participavam as pessoas escravizadas, que não eram consideradas cidadãs.

Lembre-se: não escreva no livro.

BNCC

- As atividades 1 a 5 retomam conteúdos sobre os movimentos de contestação ocorridos no período Regencial, recorrendo a informações quanto a seus líderes e desdobramentos, favorecendo o trabalho com a habilidade **EF08HI16**.
- A atividade 6 propõe uma discussão acerca da noção de cidadania estabelecida na Constituição de 1824, incentivando reflexões sobre as restrições impostas àqueles à margem da condição de cidadãos ativos, o que contempla a habilidade **EF08HI15** e a **competência específica de História 3**.

- As atividades 1 a 5 apresentadas na página podem ser utilizadas para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre as rebeliões e os movimentos de contestação ocorridos no período Regencial.
- Aproveite a atividade 6 para discutir a noção de cidadania em sala de aula por meio da **leitura inferencial** do texto. Enfatize como a Constituição de 1824 baseava a noção de cidadania política, ou seja, o direito de participar como eleitor e candidato, à renda e à condição social da população. Discuta como essa classificação impactou não somente a representatividade política das pessoas excluídas, mas também a vida social naquele período.



REPRODUÇÃO/ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

Capa da Constituição de 1824.

Respostas

4. A Cabanagem foi um movimento contra medidas autoritárias, que privilegiavam comerciantes portugueses. Esse nome se deve ao fato de que a maioria da população da província vivia em precárias condições, em cabanas de barro. Foi protagonizado por indígenas, mestiços e pela camada mais pobre

da sociedade. O movimento foi iniciado em 1835, quando um grupo de cabanos invadiu Belém e executou o governador. Em 1840, o governo concedeu anistia aos rebeldes, mas a maioria havia morrido em razão do conflito.

5. A Revolução Farroupilha foi um movimento separatista ocorrido entre 1835 e 1845. Descontentes com a dependência política e econô-

mica com relação ao governo central, os rebeldes proclamaram a independência da República Rio-Grandense em 1835, com o objetivo de conquistar mais autonomia. Os separatistas combateram as tropas imperiais ao longo de dez anos, mas, em 1845, o Rio Grande do Sul tornou-se parte do Império novamente.

• A atividade **7** aborda as transformações ocorridas com a Guerra da Cisplatina por meio da análise comparativa de dois mapas, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF08HI17** e da **competência específica de Ciências Humanas 7**.

• Caso julgue pertinente, utilize um mapa atual do Brasil para analisar as transformações territoriais ocorridas com relação aos mapas apresentados na atividade **7**. Destaque tanto a transformação das fronteiras em relação a outros países quanto a modificação interna das fronteiras das províncias, atualmente configuradas como estados. Comente que as transformações territoriais podem ser ocasionadas por conflitos, como no caso da disputa pela região da Cisplatina, acordos políticos, movimentos separatistas, entre outras possibilidades.

• Discuta com os alunos como as transformações territoriais podem influenciar nas noções de identidades nacional e regional, trabalhadas neste capítulo, abordando como a localização geográfica pode ser um elemento fundamental para a definição identitária de um povo ou uma sociedade. Mencione também que em muitos casos ocorre a difusão de estereótipos culturais regionais, que acabam homogeneizando os sujeitos e desconsiderando suas diversidades.

7. Analise os mapas a seguir e responda às questões.

Províncias do Brasil (1827)



Fonte: VICENTINO, Claudio. *Atlas histórico: Geral e Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 128.

Províncias do Brasil (1828)



Fonte: VICENTINO, Claudio. *Atlas histórico: Geral e Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 128.

- a) Compare os mapas. O que aconteceu com o território do Brasil?
Resposta: A Província Cisplatina deixou de fazer parte do território do Brasil.
- b) Relacione essa transformação territorial com as tensões e os conflitos do Primeiro Reinado.

Organizando o aprendizado

Comentários nas **orientações ao professor**.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em um grupo de três a quatro colegas de turma.

Durante o período Imperial, diversos viajantes estrangeiros passaram pelo Brasil e registraram suas impressões sobre o país. Nesta atividade, vocês imaginarão como um desses viajantes reagiria às situações observadas nos primeiros anos após a independência.

Para isso, discutam oralmente as respostas possíveis para as questões a seguir.

1. Quais eram as características da sociedade brasileira? Como era a vida dos africanos, dos afrodescendentes e das mulheres?
2. Como o país se organizou politicamente no reinado de D. Pedro I? E quais foram as dificuldades encontradas pelo imperador para governar?
3. Como o país se organizou politicamente durante o período Regencial? E quais foram as dificuldades encontradas pelos regentes para governar?

Em seguida, distribuam as questões entre os membros do grupo. Criem um perfil para o viajante imaginário, contendo: nome, idade, nacionalidade, profissão, dados biográficos.

Escrevam as respostas para cada uma em uma folha de papel no formato de relato pessoal, fazendo descrições e emitindo opiniões da maneira como um viajante estrangeiro faria para as pessoas de seu país de origem.

Ilustrem cada resposta com um pequeno desenho colorido.

Apresentem as produções para a turma e observem as diferenças e semelhanças entre os relatos criados.

7. b) *Resposta: Essa transformação territorial está relacionada à Guerra da Cisplatina (1825-1828), que ocorreu entre o Brasil e as Províncias Unidas do Rio da Prata. Ao fim do conflito, a Província Cisplatina foi declarada independente, passando a se chamar República Oriental do Uruguai.*

BNCC

• A seção **Organizando o aprendizado** promove o levantamento de hipóteses e o exercício da criatividade com base no conteúdo estudado e no repertório cultural dos alunos, favorecendo o desenvolvimento da **competência específica de História 4** e da **competência geral 3**.

- Antes de iniciar a atividade da seção **Organizando o aprendizado**, aponte o caráter particular e frequentemente preconceituoso das visões desses viajantes sobre o Brasil. Mesmo buscando objetividade em suas descrições, encantavam-se com costumes, paisagens e acontecimentos que consideravam “exóticos” e, muitas vezes, “inferiores” àquilo que se passava em seus locais de origem.
- Após as apresentações, verifique se os grupos perceberam, em suas representações, as situações de instabilidade política e desigualdade social que imperavam na sociedade brasileira pós-independência.

Objetivos do capítulo

- Identificar os grupos políticos envolvidos na disputa pelo poder no final do período Regencial.
- Conhecer as motivações relacionadas à Guerra do Paraguai e discutir as diferentes visões sobre o conflito.
- Reconhecer as consequências da escravidão no Brasil.
- Refletir sobre a importância das políticas afirmativas.
- Analisar a política em relação aos povos indígenas implementada no Segundo Reinado.
- Compreender o conceito de identidade nacional no final do século XIX.

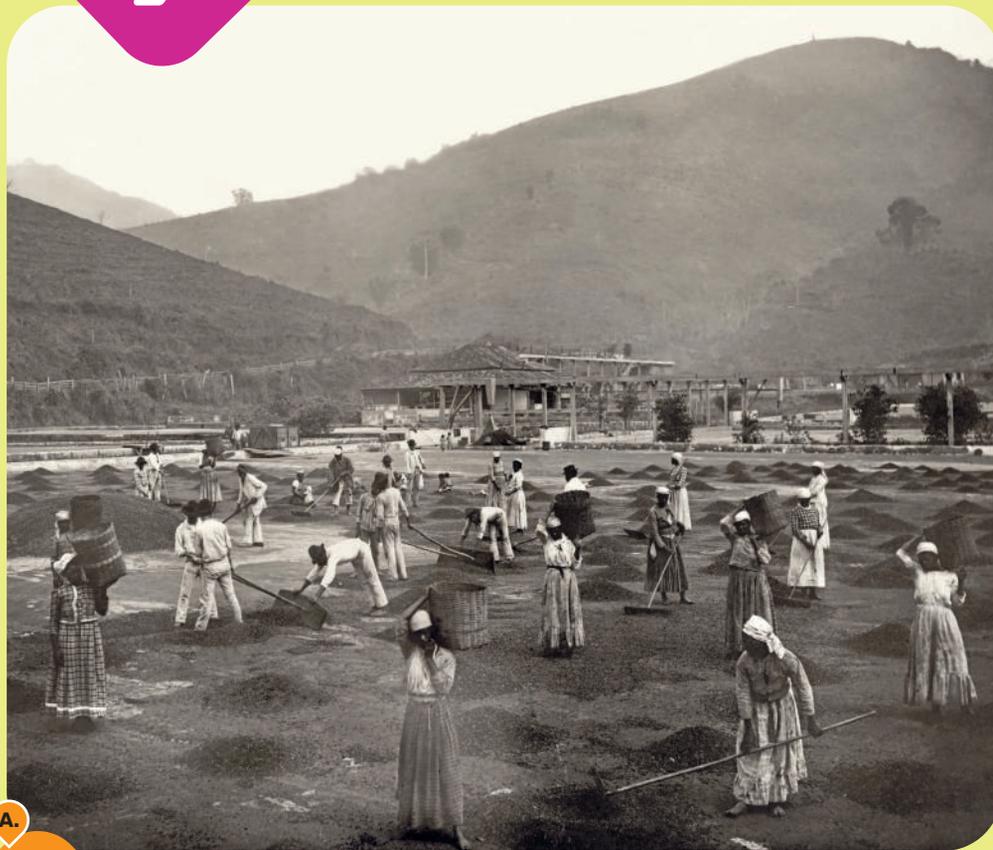
Justificativas

O conteúdo deste capítulo favorece o desenvolvimento das habilidades **EF08HI15** e **EF08HI16** ao tratar das disputas políticas e dos movimentos contestatórios no Segundo Reinado. Ainda colabora para o trabalho com as habilidades **EF08HI17** e **EF08HI18**, ao discorrer sobre a Guerra do Paraguai e as questões territoriais implicadas nesse conflito. As habilidades **EF08HI19** e **EF08HI20** também são trabalhadas, principalmente por meio da problematização da escravidão no Brasil Império. A habilidade **EF08HI21** também pode ser desenvolvida, por meio da análise das políticas oficiais com relação aos indígenas e, por fim, a habilidade **EF08HI22**, ao discorrer sobre o papel das culturas na criação das identidades no Brasil do século XIX.

CAPÍTULO

9

O Segundo Reinado



MARC FERREZ/INSTITUTO MOREIRA SALLES, SÃO PAULO, SP

A.

Pessoas escravizadas trabalhando no terreiro de uma fazenda de café na região do Vale do Paraíba, c. 1882. Fotografia de Marc Ferrez.

O imperador D. Pedro II foi governante do Brasil durante 49 anos. Nesse período, conhecido como **Segundo Reinado**, o país passou por grandes transformações, com a construção das primeiras ferrovias e fábricas e a vinda de imigrantes. Contudo, a dependência da exportação de café produzido por trabalho escravizado e o envolvimento brasileiro em um conflito com países vizinhos acabaram por enfraquecer as bases da monarquia.

228

- As imagens de abertura do capítulo abordam o contexto brasileiro durante o período do Segundo Reinado. Analise-as com os alunos, de modo a introduzir os conteúdos que serão tratados neste capítulo. Auxilie-os na interpretação da fonte histórica **A**. Questione-os sobre o tipo de mão de obra que está sendo empregada na atividade representada, qual era a importância do cultivo do café para a economia brasileira daquele período, como as pessoas representadas estão vestidas etc. Espera-se que eles comentem que se trata de pessoas escravizadas trabalhando na colheita de café.



B.

Estrada de Ferro do Corcovado, no Rio de Janeiro (RJ), c. 1884. Fotografia de Marc Ferrez.



C.

Batalha naval do Riachuelo, de Victor Meirelles (cópia do original por Oscar Pereira da Silva). Óleo sobre tela, 200 cm x 115 cm, s/d.

Ativamente

Antes de iniciar o estudo deste capítulo, reúna-se com um colega e analisem as imagens **A**, **B** e **C** desta abertura. Depois, respondam às questões a seguir no caderno.

1. Quem são as pessoas retratadas em cada imagem? Levantem hipóteses sobre como seriam seus modos de vida naquele período.
2. O que o conceito de “modernização” significa para vocês?
3. O que vocês conhecem sobre a abolição da escravidão no Brasil?
4. Na opinião de vocês, quais impactos a escravidão deixou no Brasil?

Apresentem suas respostas para a turma e comparem as hipóteses levantadas.

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

229

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos identifiquem as pessoas escravizadas na fonte **A**, turistas na fonte **B** e tropas militares na fonte **C**. Quanto aos modos de vida, espera-se que relacionem a exploração da mão de obra às péssimas condições de vida das pessoas escravizadas, em oposição aos turistas da estrada de ferro. Sobre as tropas militares, oriente-os a refletir sobre as condições de batalha e o fato de o Exército Brasileiro ser, na Guerra do Paraguai, em parte composto de pessoas escravizadas.

2. Resposta pessoal. Se julgar interessante, leve um dicionário para a sala de aula e apresente o verbete de modernização para a turma.

3. Resposta pessoal. Comente com os alunos que o Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão.

4. Resposta pessoal. Utilize as respostas dos alunos para conversar sobre o racismo estrutural da sociedade brasileira.

- Na fonte histórica **B**, lembre com os alunos a importância das locomotivas e das estradas de ferro nesse período e o quanto esse meio de transporte simbolizava progresso, pois toda a economia dependia, principalmente, do escoamento da produção. Comente que, no caso, esta foi a primeira estrada de ferro turística das Américas. Ao explorar a imagem referente à Batalha Naval do Riachuelo, na fonte histórica **C**, comente com os alunos que esse episódio fez parte de um conflito que se desenrolou no sul do continente americano, entre os anos de 1864 e 1870, a Guerra do Paraguai.

- Antes de iniciar as atividades, verifique as impressões que as imagens causaram nos alunos. Chame a atenção deles para os contrastes entre os elementos que representam a modernização (ferrovia e locomotiva) e o atraso (trabalho escravizado e conflito militar).

• O conteúdo abordado na página contempla o trabalho com a habilidade **EF08HI15** ao contextualizar os arranjos políticos que culminaram no Golpe da Maioridade. Ao explorar o assunto com os alunos, oriente-os na identificação dos partidos políticos da época, seus interesses e sua atuação durante o Segundo Reinado.

• Explique aos alunos que o Golpe da Maioridade foi planejado e executado pelos brasileiros vinculados ao Partido Liberal. O principal objetivo da manobra era centralizar o poder na figura do monarca, para assim disputar o poder com os conservadores, que haviam assumido a Regência em 1837.

• A historiadora Lilia Moritz Schwarcz relata alguns episódios decorrentes do Golpe da Maioridade, entre eles a publicação do folheto **Disposição para a sagração de S. M. o imperador**. O texto desse folheto versava sobre a grandiosidade do poder monárquico e listava algumas regras de comportamento propícias para o acontecimento. Se julgar conveniente, apresente o seguinte trecho aos alunos.

[...]

O “Programa nº 2” refere-se à sagração, que aconteceria no dia 18 de julho, e regula a formação do prestígio que acompanharia o jovem Pedro até a Capela Imperial e toda a maravilha da longa cerimônia. Abundam os signos, os símbolos; as insígnias surgem entre alas formadas pelos grandes do Império, os gentis-homens e os veadores, carregadas com pompa e ostentação pelos porta-insígnias. E não são poucas: o manto fundador do Império, a espada imperial do Ipiranga, a Constituição do Império, as oferendas, o globo imperial, o anel e luvas [...] todo um arsenal de símbolos que passaram a representar o Império. [...]

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 73.



O Golpe da Maioridade

Quando D. Pedro I abdicou, seu filho e herdeiro do trono não pôde assumir o governo, pois tinha apenas 5 anos de idade. De acordo com a Constituição de 1824, ele só poderia se tornar imperador depois dos 18 anos. O Brasil passou, então, a ser governado por regentes. O período Regencial foi bastante tumultuado politicamente e em várias províncias eclodiram revoltas separatistas.

Muitas pessoas acreditavam que a presença de um imperador brasileiro no trono ajudaria a acabar com essas revoltas e contribuiria para afastar o perigo de uma fragmentação do território nacional. Para antecipar a nomeação de D. Pedro II como imperador do Brasil, um grupo de políticos brasileiros vinculados ao Partido Liberal planejou e realizou, em junho de 1840, o **Golpe da Maioridade**.

Com o golpe, D. Pedro II assumiu o poder com apenas 14 anos de idade e governou o Império até 1889, ou seja, durante 49 anos, o mais longo governo da história do Brasil.



REPRODUÇÃO/MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS, RJ

Retrato de Sua Majestade o imperador D. Pedro II, de Felix-Émile Taunay. Óleo sobre tela, 202,5 cm x 131,4 cm, 1837.

Liberais e conservadores

No final do período Regencial, os liberais moderados dividiram-se, formando dois partidos políticos. Um deles, o **Partido Conservador**, era formado por comerciantes, magistrados, burocratas e grandes proprietários rurais, especialmente do Rio de Janeiro, da Bahia e de Pernambuco.

O **Partido Liberal**, por sua vez, era composto da pequena classe média urbana, de clérigos e de proprietários rurais do Sudeste e do Sul do país.



O início do Segundo Reinado

As disputas entre liberais e conservadores marcaram o cenário político do Brasil no início do Segundo Reinado. Ao longo da década de 1840, no entanto, houve um acirramento dessas disputas políticas, principalmente no que diz respeito à autonomia das províncias e à centralização do poder imperial. Nesse contexto, D. Pedro II usou a Constituição de 1824 a seu favor e reforçou o Poder Moderador, atribuindo maiores poderes para si.

Em 1842, os liberais eram maioria na Câmara dos Deputados. Porém, pressionado pelos conservadores, o imperador D. Pedro II dissolveu a Câmara dos Deputados, gerando grande descontentamento entre os liberais.

As revoltas liberais

Com a dissolução da Câmara dos Deputados pelo Poder Moderador, em 1842, teve início em algumas províncias do Brasil uma disputa armada entre os liberais e as tropas do governo central.

Na província de **São Paulo**, após os liberais paulistas proclamarem Rafael Tobias de Aguiar presidente interino da província, aconteceram confrontos em diversas cidades e vilas, como Sorocaba, Itu e Silveiras.

Em seguida, os liberais da província de **Minas Gerais** também se rebelaram contra o governo central e proclamaram José Feliciano Pinto Coelho presidente interino da província. Os mineiros enfrentaram as tropas imperiais em localidades como Queluz e Santa Luzia. Tanto em São Paulo como em Minas Gerais, os liberais foram derrotados pelas tropas do governo central.

ACERVO DO ARTISTA/COLEÇÃO PARTICULAR, SOROCABA, SP



◀ **Aclamação de Rafael Tobias de Aguiar**, de Ettore Marangoni. Óleo sobre tela, século XX.

BNCC

- O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento das habilidades **EF08HI15** e **EF08HI16**, ao propor reflexões sobre as disputas entre os liberais e os conservadores e os movimentos contestatórios desse período.

- Comente com os alunos que, após as revoltas liberais, as disputas políticas entre liberais e conservadores continuaram ao longo de toda a década de 1840. Entretanto, apesar de suas divergências, os dois partidos tinham muitos interesses em comum. Leia o texto a seguir, que trata desse assunto.

[...]

Em 1844, D. Pedro II dissolveu o ministério conservador. Os liberais foram chamados a ocupar o governo. De 1844 até 1848, foram os responsáveis por várias medidas que, na prática, correspondiam às ideias e propostas dos conservadores, a ponto de se dizer, na época, que “não há nada mais parecido com um saquarema (conservador) do que um luzia (liberal) no poder”. [...]

MATTOS, Ilmar Rohloff de (coord.). A Revolta Liberal de Minas Gerais. **MultRio**. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/brasil-monarquico/92-governo-pessoal-de-d-pedro-ii/10049-a-revolta-liberal-de-minas-gerais>. Acesso em: 19 maio 2022.

• O conteúdo explorado na página favorece uma articulação com o componente curricular **Língua Portuguesa**. Para promover essa integração, realize uma análise conjunta com os alunos do trecho do **Manifesto ao mundo**, publicado em 1849, apresentado a seguir. Inicie a análise solicitando aos alunos que identifiquem o gênero textual do documento. Espera-se que eles possam identificá-lo como um manifesto. Na sequência, peça-lhes que citem as principais características desse gênero textual. Caso julgue necessário, auxilie-os nesse momento, explicando que, em relação à estrutura, um manifesto geralmente é composto de título, corpo do texto, data, local e assinatura dos manifestantes. Comente que se trata de um texto argumentativo que, na maioria das vezes, utiliza linguagem formal para apresentar ideias e reivindicações de determinado grupo social sobre assuntos de ordem política, social, cultural, econômica etc. Caso julgue oportuno, leve outros exemplos de manifesto para que os alunos possam analisar.

[...]

“Protestamos só largar as armas quando virmos instalada uma Assembleia Constituinte. Esta assembleia deve realizar os seguintes princípios:

1º) O voto livre e universal do povo brasileiro. 2º) A plena e absoluta liberdade de comunicar os pensamentos por meio da imprensa. 3º) O trabalho como garantia de vida para o cidadão brasileiro. 4º) O comércio a retalho só para cidadãos brasileiros. 5º) A inteira e efetiva independência dos poderes constituídos. 6º) A extinção do Poder Moderador e do direito de agraciar. 7º) O elemento federal na nova organização (...).”

[...]

A PRAIEIRA. **MultiRio**. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/prairieira.html>. Acesso em: 21 jul. 2022.



A Revolução Praieira

No início do Segundo Reinado, a província de Pernambuco era um importante centro econômico do Nordeste. Recife, a capital da província, tinha um comércio forte e atraía pessoas de outros lugares do Brasil, formando uma sociedade bastante diversificada.

Nesse contexto, teve início um conflito de interesses entre liberais e conservadores em Pernambuco. Os liberais passaram a divulgar suas ideias políticas por meio de artigos em jornais. Em 1842, eles inauguraram o periódico **Diário Novo**, com sede na Rua da Praia, no Recife, e por isso ficaram conhecidos como **praieiros**.

REPRODUÇÃO/INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO, RJ



A disputa entre os praieiros e os conservadores foi se intensificando até se tornar um conflito armado, no final de 1848. O conflito teve início em Olinda, porém logo se espalhou por toda a província. Setores populares formados por ex-escravizados, sertanejos e pequenos comerciantes também se mobilizaram apoiando os praieiros. Em 1º de janeiro de 1849, eles divulgaram o **Manifesto ao Mundo**, que, entre outros pontos, pedia o voto livre e universal, a liberdade de imprensa e a extinção do Poder Moderador.

A repressão à revolta foi grande, causando a morte de muitas pessoas. Em abril de 1850, a revolta foi sufocada pelas tropas do governo.

◀ **Sertanejo**, de Charles Landseer. Aquarela, c. 1827.



A expansão cafeeira

No início do século XIX, houve grande aumento no consumo de café, tanto na Europa como nos Estados Unidos, o que provocou um considerável aumento no preço do produto.

O Brasil tinha clima e solos favoráveis para o cultivo do café. Além disso, havia mão de obra escravizada e capitais disponíveis para investir na lavoura cafeeira, provenientes de comerciantes, de ex-mineradores e de antigos donos de engenhos de açúcar.

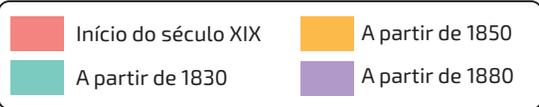
Assim, entre 1830 e 1850, os cafezais avançaram pela província de São Paulo, enquanto as lavouras de cana-de-açúcar declinaram na região do Nordeste. Nesse período, o café passou a ser o produto mais exportado pelo Brasil.

As técnicas de cultivo do café utilizadas no século XIX, porém, causavam um rápido esgotamento do solo. Por isso, para aumentar a produção e atender à demanda de consumo, os cafeicultores desmataram novas regiões para cultivar o café. Essa expansão dos cafezais é conhecida como **marcha do café**.

- Explore o mapa sobre a expansão do café no século XIX com a turma, pedindo-lhes que analisem a área inicial de cultivo, o sentido da expansão para outras regiões e os períodos em que ocorreram. A fim de estabelecer uma relação entre as informações apresentadas no mapa e o conteúdo abordado na página, questione os alunos sobre as razões da expansão do cultivo do café da área litorânea para o interior do Sudeste brasileiro. Eles poderão citar, por exemplo, o aumento da produção para exportação e o esgotamento do solo decorrentes das técnicas de cultivo do período.

- Caso julgue interessante, comente com os alunos que o café foi introduzido no Brasil em 1727 pelo sargento-mor Francisco de Melo Palheta, que trouxe da Guiana Francesa algumas sementes e as plantou em sua propriedade, no Pará. De lá, o café foi levado por viajantes para outras regiões, chegando ao Rio de Janeiro por volta de 1770, quando teve início seu cultivo comercial. Inicialmente, os fazendeiros brasileiros resistiram em adotar o cultivo do café, pois estavam acostumados com a produção da cana-de-açúcar e do algodão para a exportação. No entanto, o produto alcançou um bom preço no mercado internacional e o governo passou a incentivar o plantio.

A expansão do café no século XIX



Fonte: CAMPOS, Flávio de; DOLHNIKOFF, Miriam. **Atlas da história do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1993. p. 24.



O trabalho escravizado nos cafezais

Até a segunda metade do século XIX, a cafeicultura brasileira foi baseada no trabalho escravizado, utilizado em todas as etapas da produção do café. Leia o texto a seguir.

[...]

No regime de cativo, os escravos eram incumbidos das mais diferentes tarefas ligadas ao café: derrubada das matas, preparo das terras, cuidado dos viveiros, plantio das mudas, colheita dos frutos e beneficiamento. Em meados do século XIX, calculava-se que apenas um cativo era capaz de fazer a colheita de mil árvores. Para a retirada dos grãos, os fazendeiros utilizavam, além dos homens, mulheres (escravas da roça) e crianças.

[...]

CARDOSO, Denis. As metamorfoses da mão de obra. **História viva**: temas brasileiros, São Paulo, Duetto, n. 1. p. 68. Edição especial.

Além dos trabalhos ligados diretamente ao cultivo e à colheita do café, a mão de obra escravizada era utilizada na realização de várias tarefas, como carregar sacos de café, fazer a manutenção de equipamentos, construir barracões para armazenar o café, entre outras obrigações.

Para manter o abastecimento de pessoas escravizadas, o tráfico foi intensificado em meados do século XIX. Calcula-se que, até 1850, entravam anualmente no Brasil cerca de 20 mil africanos escravizados, a maioria deles destinada às atividades cafeeiras.

• Utilize o texto apresentado nesta página para discutir com a turma a questão da exploração do trabalho de crianças escravizadas na produção de café. Por se tratar da venda e exploração da mão de obra de seres humanos, a escravidão pode ser considerada um **tema sensível**. Desse modo, relembre com a turma que o Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão e que a abolição não gerou o fim das desigualdades na sociedade brasileira. Esse assunto demanda reflexões atuais, relacionadas ao racismo estrutural e aos direitos humanos.

• O texto a seguir apresenta informações sobre as condições de vida e de trabalho dos escravizados nas fazendas cafeeiras. Utilize-o como subsídio para abordar esse tema com os alunos.

[...] O método de plantio do café é um bom exemplo de organização espacial que buscava extrair o máximo possível dos trabalhadores escravizados: os cafeeiros eram plantados alinhados e verticalmente do cume à base do morro, guardando entre si uma distância de aproximadamente três metros. Ainda que essa configuração diminuísse o número de cafeeiras por área plantada [...] o amplo espaço existente entre as fileiras dos cafezais permitia que o feitor, postado na base do morro, controlasse o ritmo de trabalho dos escravos e impingisse punições aos cativos mais lentos. Desse modo a *administração* da paisagem e *administração* do trabalho se entrelaçavam com vistas ao máximo de aproveitamento da mão de obra.

A mesma preocupação funcional pode ser encontrada na base arquitetônica da moradia escrava. As senzalas das grandes fazendas vale-paraibanas – filiadas aos barracões de pátio cubanos – eram construídas de modo que seus lanços formassem um quadrado central, que continha o terreiro de café, e que seu acesso fosse controlado por um único portão, já que tanto janelas como portas



↳ Pessoas escravizadas trabalhando na colheita de café no Rio de Janeiro (RJ), 1882. Fotografia de Marc Ferrez, colorizada posteriormente pelo designer Tom Carvalho.

MARC FERREZ/TOM CARVALHO/INSTITUTO HISTÓRIA SALES, SÃO PAULO, SP

das senzalas em quadra eram voltadas para o terreiro, nunca para o lado externo. Assim, o espaço de moradia era também espaço de organização da vida diária, do controle do ir e vir dos trabalhadores e, em última medida, da efetiva funcionalidade da produção cafeeira.

[...]

MENDES, Felipe Landim Ribeiro. Ibicaba revisitada outra vez: espaço, escravidão e trabalho livre no oeste paulista. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./abr. 2017. p. 310. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/139683>. Acesso em: 21 jun. 2022.

• Para mais informações sobre a vida dos escravizados nas fazendas cafeeiras, consulte o livro indicado.

> MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil**: século XVI-XIX. Petrópolis: Vozes, 2017.



O fim do tráfico de pessoas escravizadas

Desde a época da independência, o governo brasileiro vinha sofrendo pressões dos ingleses para acabar com o tráfico de pessoas escravizadas. Porém, tanto o governo imperial como as elites agrárias brasileiras acreditavam que a abolição do tráfico arruinaria a economia nacional, pois esta era baseada na mão de obra escravizada.

As pressões inglesas, contudo, aumentaram: em 1845, o Parlamento inglês decretou a Lei *Bill Aberdeen*, que permitia à Marinha inglesa aprisionar navios que praticassem o tráfico de pessoas escravizadas no Oceano Atlântico. Essa situação gerou vários conflitos entre os governos do Brasil e da Inglaterra.

A pressão inglesa chegou ao extremo no caso do Incidente de Cormorant, ocorrido em 1850, em Paranaguá, litoral do Paraná. Nessa ocasião, uma embarcação inglesa invadiu a Baía de Paranaguá para capturar navios brasileiros carregados de pessoas escravizadas. Militares brasileiros e moradores inconformados com a invasão atacaram a embarcação inglesa.



Incidente do Cormorant, de Rodolpho Doubek. Óleo sobre tela, 107 cm x 157 cm, 1982.

Essa situação forçou o governo brasileiro a aprovar, em 1850, a Lei Eusébio de Queiroz, que abolia o tráfico internacional de pessoas escravizadas para o Brasil. Essa lei interrompeu o fluxo de pessoas escravizadas da África para cá e criou dificuldades para o fornecimento de mão de obra para as regiões cafeeiras.

- Converse com a turma sobre os interesses dos ingleses ao defenderem o fim do tráfico e da escravidão no Brasil. Explique que isso está relacionado ao contexto da Inglaterra nos séculos XVIII e XIX, principalmente no que se refere ao pioneirismo inglês na Revolução Industrial e à constante procura por mercado consumidor. Nessa época, havia uma grande procura por novos mercados, para escoamento dos novos produtos, e o Brasil poderia representar um importante centro de consumo para as mercadorias inglesas caso a escravidão fosse abolida.

- Apresente o texto a seguir para aprofundar a análise sobre a questão das terras no Brasil.

[...]

O historiador Marcio Both, professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e estudioso da Lei de Terras, explica que o sistema colonial de sesmarias já havia significado a escolha do Brasil pelo latifúndio. Como havia a exigência de que as sesmarias fossem exploradas, o latifúndio e o trabalho escravo andavam de mãos dadas.

— Em meados do século 19, no contexto de expansão mundial do capitalismo, o Brasil precisava oficializar a transformação da terra em mercadoria. É claro que, antes de 1850, a terra podia ser comercializada, mas essa não era a regra. A Lei de Terras veio como parte de uma série de reformas liberais que procuraram pôr o Brasil entre as nações ditas civilizadas.

[...]

WESTIN, Ricardo. Há 170 anos, Lei de Terras oficializou opção do Brasil pelos latifúndios. **Agência Senado**, 14 set. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-170-anos-lei-de-terras-desprezou-camponeses-e-oficializou-apoio-do-brasil-aos-latifundios>. Acesso em: 19 maio 2022.



A questão das terras no Brasil

Desde o início da colonização, o modelo de ocupação e exploração das terras do Brasil foi baseado no latifúndio, por meio do sistema de **sesmarias**, no qual o rei de Portugal distribuía grandes lotes de terra aos homens de **cabedal**. Para terem o direito de permanecer nas sesmarias, esses homens tinham a obrigação de tornar as terras produtivas por meio da agricultura, expulsar os indígenas e povoar com colonos portugueses. Caso não cumprissem essas obrigações, o governo de Portugal tinha o direito de retomar as terras para si.

Esse sistema, que vigorou no Brasil entre o século XVI e o século XIX, gerou conflitos sobre a demarcação dos limites territoriais das sesmarias e a concessão do título oficial da propriedade aos sesmeiros. A falta de controle do governo português pelo imenso território do Brasil também acarretou disputas entre sesmeiros e pequenos agricultores.

Além disso, a questão da concentração de terras nas mãos de poucos proprietários causou um problema que se reflete no Brasil até os dias de hoje.

[...]

Muitos dos estudiosos da questão agrária e da posse de terras no Brasil creditam à política das sesmarias a raiz dos latifúndios no Brasil, bem como os conflitos pela posse da terra. A raiz da desigualdade social estaria na concentração de terras nas mãos de poucos, famílias ou empresas, em detrimento de milhares. Segundo o Atlas **Fundiário** do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), **3% das propriedades rurais no país são latifúndios – mais de mil hectares – e ocupam 56,7% das terras agriculturáveis.** [...]

REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS



VIDAL, Marly Camargo; MALCHER, Maria Ataíde. **Sesmarias**. Belém: Iterpa, 2009. p. 105. Disponível em: <http://portal.iterpa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/sesmarias.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

Cabedal: riqueza, bem material e financeiro.

Fundiário: relativo a terras agrícolas.

◀ Mapa de João Teixeira Albernaz que mostra sesmarias na Bahia, 1627.

A Lei de Terras

No Primeiro Reinado, em 1823, D. Pedro I proibiu a doação de sesmarias no Brasil. Porém, não foi criada nenhuma legislação para regulamentar a posse de terras públicas no país. Com isso, muitas terras foram ocupadas por latifundiários e pequenos agricultores.

Essa situação indefinida continuou até o início do Segundo Reinado, quando a elite política do Brasil, em sua maioria grandes escravocratas e proprietários rurais, aprovou a Lei de Terras, em 1850. De acordo com o historiador Marcio Both, essa lei está diretamente relacionada à proibição do tráfico de pessoas escravizadas para o Brasil. Leia o texto a seguir.

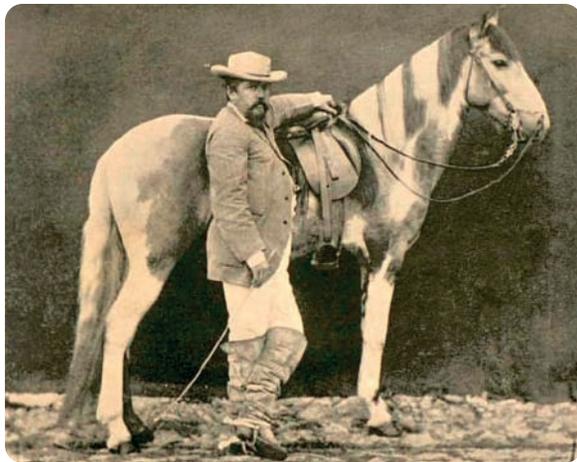
[...]

Até então, o poder do latifundiário se media pelo número de pessoas sob seu controle, principalmente escravos. Em épocas em que a terra não tinha fronteiras definidas nem documentos que comprovassem a titularidade, os escravos, sim, tinham registro, garantiam segurança financeira e eram até utilizados como garantia em empréstimos. Com a abolição da escravidão a caminho, a terra precisava ser transformada definitivamente em mercadoria e ganhar valor. O poder do latifundiário foi passando dos escravos para a terra.

[...]

WESTIN, Ricardo. Há 170 anos, Lei de Terras oficializou opção do Brasil pelos latifúndios. **Agência Senado**, 14 set. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-170-anos-lei-de-terras-desprezou-camponeses-e-oficializou-apoio-do-brasil-aos-latifundios>. Acesso em: 19 maio 2022.

REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL, BRASÍLIA, DF



◀ Latifundiário do Nordeste, século XIX.

A Lei de Terras determinou a cobrança de altas taxas para a regularização das propriedades rurais, impedindo que pequenos agricultores conseguissem o título oficial da propriedade.

- Explique aos alunos que a partir da Lei de Terras, datada de 1850, as terras passaram a ser mercadorias, visto que, mediante essa lei, as terras somente poderiam ser compradas e vendidas. Isso não era praticado até então. A criação dessa lei tem relação direta com a possibilidade do fim do tráfico de escravizados no Brasil. Utilize o texto a seguir para explicar melhor esse contexto.

[...]

Os latifundiários entenderam que a escravidão, mais cedo ou mais tarde, chegaria ao fim e que os seus cafezais corriam o risco de ficar sem mão de obra. A Lei de Terras eliminaria esse risco. Uma vez tornadas ilegais a invasão e a ocupação da zona rural, tanto os ex-escravos quanto os imigrantes pobres europeus ficariam impedidos de ter suas próprias terras, ainda que pequenas, e naturalmente se transformariam em trabalhadores abundantes e baratos para os latifúndios.

[...]

WESTIN, Ricardo. Há 170 anos, Lei de Terras oficializou opção do Brasil pelos latifúndios. **Agência Senado**, 14 set. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-170-anos-lei-de-terras-desprezou-camponeses-e-oficializou-apoio-do-brasil-aos-latifundios>. Acesso em: 19 maio 2022.

- Apresente o texto a seguir para os alunos. Utilize-o para conversar com a turma sobre a importância dos quilombos na nossa história e o papel de destaque das mulheres quilombolas.

[...]

A partir dos quilombos, as mulheres, sobretudo negras, foram protagonistas históricas, marcando presença subversiva ao sistema escravista. Tanto na África quanto no Brasil, encontramos mulheres quilombolas. [...] Muitas delas chegaram mesmo a chefiar alguns espaços de resistência escravista, a exemplo de Nzinga, em Matamba e Angola, de Zeferina, no subúrbio de Salvador, de Aqualtume e Dandara em Palmares, de Tereza em Mato Grosso, de Mariana no Rio de Janeiro, de Felipa Maria Aranha, na Amazônia, além das “feiticeiras” e anônimas, líderes quilombolas.

[...]

BARBOSA, Sílvia Maria Silva. **O poder de Zeferina no Quilombo do Urubu**: uma reconstrução histórica político-social. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2003. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/361/1/Silvia%20Maria%20Silva%20Barbosa.pdf>. Acesso em: 21 maio 2022.

Os quilombos

Ao longo de todo o século XIX, uma das principais formas de resistência das pessoas negras escravizadas era a formação de quilombos. Os quilombos eram lugares escondidos nas matas onde viviam as pessoas que conseguiam fugir da escravidão.

Mulheres quilombolas

As mulheres africanas escravizadas sempre lutaram para se libertar dessa condição. No Brasil, há relatos de quilombos liderados por mulheres negras, entre elas Dandara, no Quilombo de Palmares; Tereza, no Quilombo Quariterê; Felipa Maria Aranha, no Quilombo do Mola; e Zeferina, no Quilombo do Urubu.

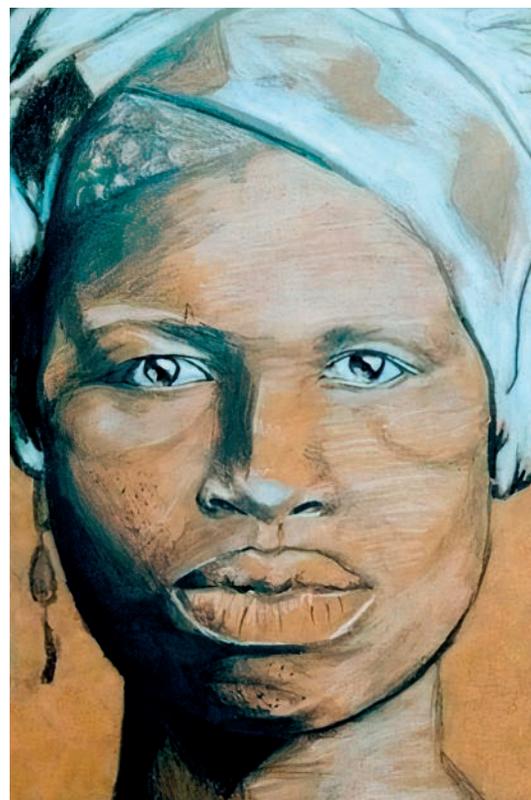
Sujeito em foco

Zeferina

A angolana Zeferina foi trazida como escravizada para o Brasil no início do século XIX. Por volta de 1820, conseguiu fugir para viver no Quilombo do Urubu, localizado onde atualmente fica o Parque São Bartolomeu, em Salvador, na Bahia. Com o tempo, passou a liderar o quilombo e planejou uma revolta contra as forças policiais que atacavam constantemente os quilombolas.

Em 1826, Zeferina foi presa, e as circunstâncias de sua morte não foram esclarecidas. Atualmente, essa líder quilombola serve de inspiração como resistência negra à opressão.

Zeferina, de Douglas Macedo. >
Desenho a lápis sobre papel,
23 cm x 12,6 cm, 2019.

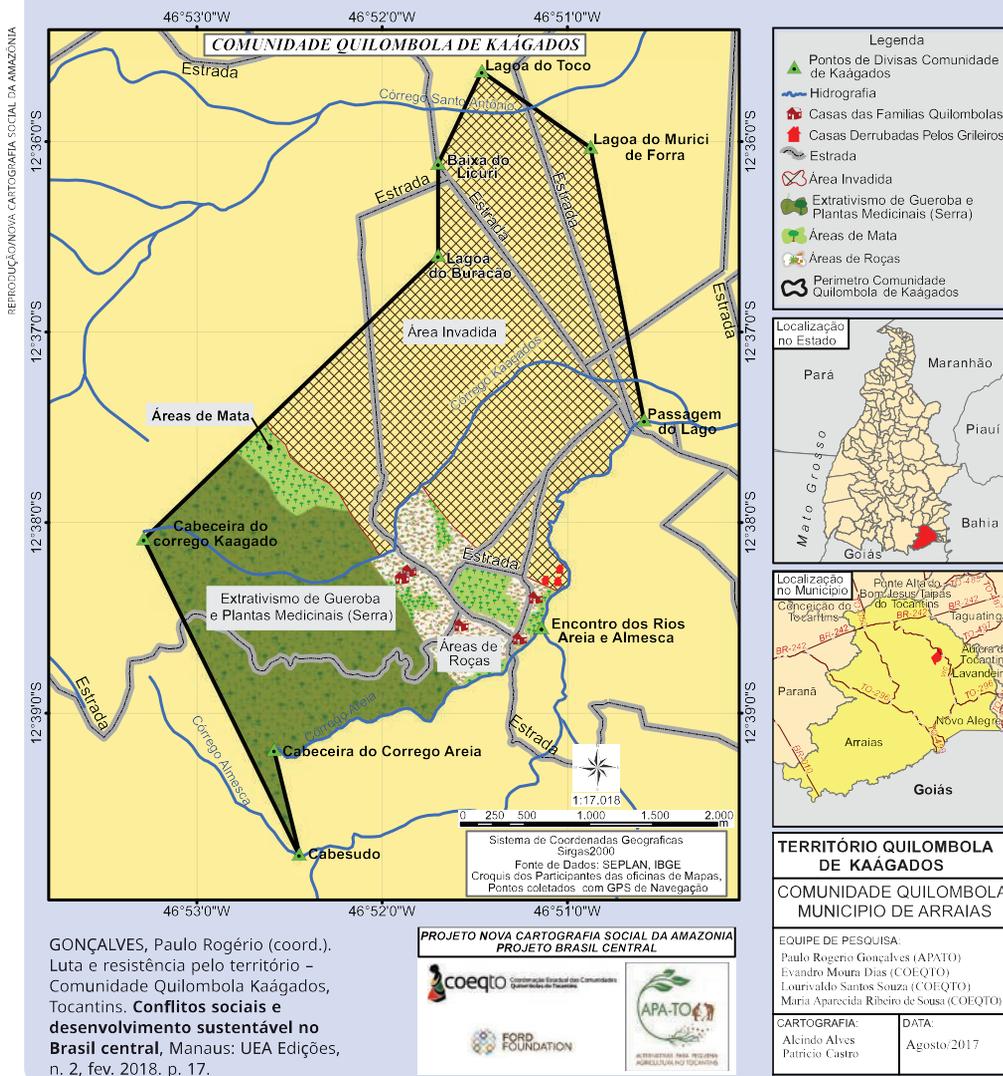


© DOUGLAS MACEDO/ACERVO DO ARTISTA

Comunidades quilombolas na atualidade

Atualmente, existem no Brasil cerca de 4 mil comunidades quilombolas, instaladas em quase todo o território nacional. A Constituição de 1988 garantiu o direito de posse da terra às comunidades remanescentes de quilombos e instituiu como um dever do Estado reconhecer e emitir os títulos de posse. Embora muitas comunidades já tenham conquistado o título de suas propriedades, ainda há várias que lutam por esse direito.

A demarcação dos territórios quilombolas é muito importante para a manutenção da identidade étnica desses povos e para a preservação da natureza, pois muitas dessas comunidades utilizam os recursos naturais de modo sustentável. Observe o mapa a seguir, elaborado com base em esboços feitos pelos quilombolas que vivem na Comunidade Quilombola Kaágados, no estado do Tocantins.



Analise com os alunos o mapa apresentado nesta página, reproduzido conforme os elementos gráficos e a grafia original. Comente que ele foi feito com base na percepção que os próprios moradores da Comunidade Quilombola Kaágados têm de seu território. Verifique se os alunos identificam elementos que geralmente não aparecem em mapas tradicionais, como "casas derrubadas pelos grileiros", "área invadida" e "extrativismo de gueroba e plantas medicinais". Comente que esse tipo de mapa é feito com base em perspectivas da **etn cartografia**. Sobre esse conceito, leia o texto a seguir.

[...]

A etn cartografia, pela maneira que opera, permite sintetizar o conhecimento da comunidade sobre o território, e é um fator agregativo que fortalece o corpo social, quando a comunidade representa seu espaço ela se assenhoreia deste ao mesmo tempo em que o socializa juntamente com o conhecimento. Chapin (1998), afirma que os mapas confeccionados por comunidades indígenas se constituem numa importante ferramenta de luta na reivindicação de direitos, e o próprio esforço para confecção destes mapas serve para alimentar o espírito de organização e cooperação, sendo que estes mapas podem dar uma ideia de como estes povos gerenciam suas terras.

[...]

Ninguém melhor do que o próprio grupo social tem legitimidade para a elaboração de propostas de ordenamento que estejam em consonância com suas próprias concepções

e sentimentos de território, estão inseridos no contexto para formulação de seus planos de vida, que deve ocorrer com a participação ativa de homens, mulheres, jovens, anciões, pensadores tradicionais e lideranças [...].

ATAIDE, Marcos Sebastião; MARTINS, Ayrton Luiz Urizzi. **A etn cartografia como ferramenta de gestão**. p. 4. Disponível em: http://www.iapad.org/wp-content/uploads/2015/07/marcos_sebasti_o_ata_de_1333816767_1334543686.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

• As atividades desta página possibilitam o trabalho com a habilidade **EF08HI15**, por tratarem de aspectos políticos e sociais do Segundo Reinado. Também colaboram para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI16**, ao tratarem de movimentos contestatórios desse período.

• Na atividade **1**, explique aos alunos que o Partido Conservador e o Partido Liberal resultaram da divisão dos liberais moderados, ocorrida no final do período Regencial.

• Na atividade **2**, retome as reivindicações do **Manifesto ao Mundo**, produzido durante a Revolução Praieira.

• Na atividade **3**, lembre os alunos de que Jean-Baptiste Debret foi um artista francês que representou diversos aspectos do cotidiano no Brasil, no século XIX. Sobre o café, especificamente, o artista produziu outras imagens, mostrando os ramos dessa planta e a venda de café torrado.

• Nas atividades **4** e **5**, oriente os alunos a pensar sobre a transformação da terra em mercadoria. O fato de a terra passar a ser vendida e comprada fazia com que somente as pessoas mais ricas tivessem condições de serem proprietárias de terras. Isso colaborou para a concentração de terras no Brasil, presente até os dias de hoje.

Atividades

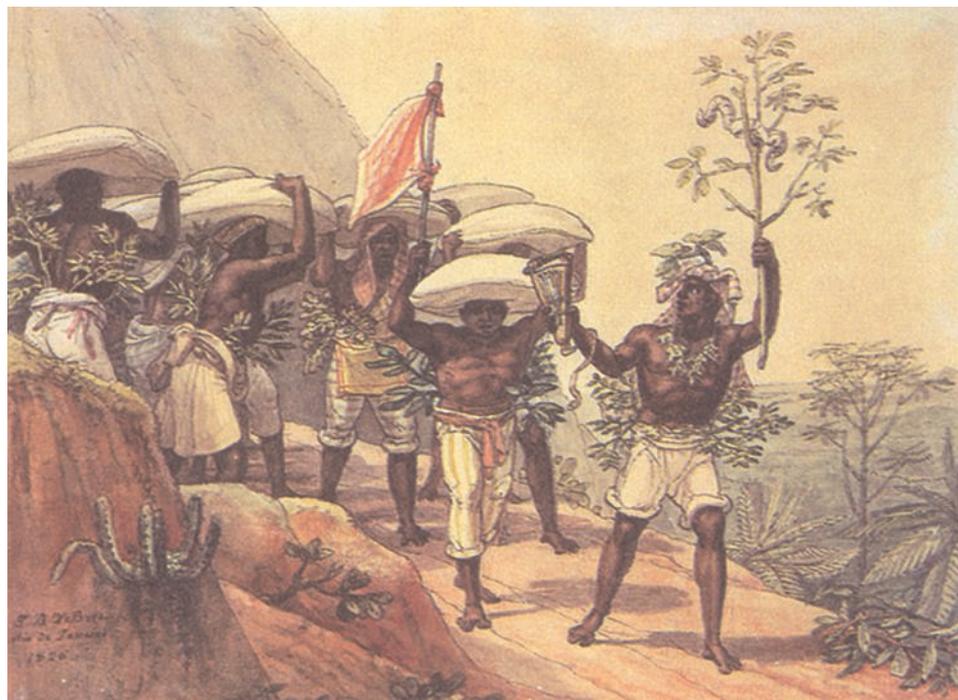
1. Resposta: No Segundo Reinado, os grupos que disputavam o poder político eram o dos liberais e o dos conservadores. Os principais pontos de discordância eram as questões da autonomia das províncias e da centralização do poder nas mãos do imperador.

1. Quais grupos disputavam o poder político no Segundo Reinado? Em linhas gerais, quais eram os principais pontos de discordância entre esses grupos?

2. Escreva um pequeno texto comparando os diferentes movimentos contestatórios do poder central no início do Segundo Reinado.

2. Resposta: Espera-se que os alunos escrevam um texto comparando aspectos das revoltas liberais de São Paulo e Minas Gerais com a Revolução Praieira, em Pernambuco.

3. Observe a imagem e responda às questões a seguir.



REPRODUÇÃO/MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO, RJ

Carregadores de café a caminho da cidade, de Jean-Baptiste Debret. Aquarela, 1826.

3. a) Resposta: As pessoas que aparecem na imagem são escravizadas de origem africana. Elas estão carregando café.

a) Que pessoas aparecem representadas na imagem? Qual etapa da produção de café elas estão realizando?

b) Em quais outras etapas da produção de café essas pessoas trabalhavam no Brasil, no século XIX?

4. Explique por que a Lei de Terras de 1850 está relacionada à proibição do tráfico de pessoas escravizadas para o Brasil. Respostas nas orientações ao professor.

5. Qual é a relação entre as sesmarias e a Lei de Terras com a atual concentração fundiária no Brasil? 3. b) Resposta: As pessoas escravizadas trabalhavam em diferentes etapas da produção de café, entre elas derrubada das matas,

preparo das terras, cuidado dos viveiros, plantio das mudas, colheita dos frutos, beneficiamento, manutenção dos equipamentos e construção dos barracões para armazenar o café.

240

Respostas

4. Como o poder dos latifundiários se media pelo número de pessoas escravizadas sob sua posse, com a proibição do tráfico esses latifundiários procuraram garantir sua segurança financeira por meio da propriedade oficial de terras.

5. A atual concentração fundiária do Brasil originou-se do modelo das sesmarias, que eram grandes lotes de terras doados apenas a homens ricos. Como a Lei de Terras determinou a cobrança de altas taxas para a regularização das propriedades rurais, impediu, dessa forma, que pequenos agricultores conseguissem o título oficial da propriedade.



Política indigenista no Segundo Reinado

Em 1845, D. Pedro II aprovou o **Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos Índios**. Esse documento determinou que os indígenas deveriam ser “civilizados” nos aldeamentos de acordo com os padrões europeus. Os aldeamentos passaram a ser administrados por funcionários públicos, entre eles diretor, tesoureiro, cirurgião, enfermeiro e missionário.

Foi instituída, dessa maneira, uma política governamental de dominação nos aldeamentos, formalizando o trabalho compulsório e a dominação cultural dos povos indígenas.

[...]

O modelo do indigenismo que vigorou após o Regimento das Missões associou catequese e civilização e integrou o processo de construção da nação brasileira, segundo um padrão que se pretendia europeu, onde não caberiam as pluralidades étnicas e culturais indígenas [...]. O Regimento das Missões foi a base legal da política indigenista empreendida pelo governo imperial em todo o território nacional na segunda metade do século XIX, executada pela Diretoria Geral dos Índios até a queda do regime monárquico em 1889. [...]

CABRAL, Dilma. Diretorias/Diretores-Gerais de Índios. **Arquivo Nacional MAPA**, 26 set. 2018. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/312-diretores-diretoria-geral-dos-indios>. Acesso em: 20 maio 2022.

REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ



◀ **Capitão Manoel, chefe dos índios coroados do aldeamento de São Jerônimo**, de Franz Keller. Grafite e aquarela, 1865.

241

BNCC

• O conteúdo abordado na página contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI21**, ao apresentar uma reflexão sobre o **Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios**, aprovado por D. Pedro II em 1845. A análise desse texto possibilita aos alunos identificar e refletir sobre as políticas oficiais em relação aos povos indígenas durante o Segundo Reinado.

• Apresente o texto a seguir para os alunos sobre o **Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos Índios**.

[...] O documento determinou que: cada província teria um Diretor Geral de Índios, nomeado pela sua majestade, o Imperador; cada aldeamento, por sua vez, possuiria um Diretor nomeado pelo Presidente da Província, sob proposta do Diretor-Geral; aos missionários foi delegada a catequese e educação dos índios, atividades de registro e censitárias; e foram criados os cargos de tesoureiro, almoxarife, cirurgião e pedestres.

Pretendeu-se, assim, uma administração leiga dos aldeamentos. Os padres seriam funcionários do governo e atuariam conforme os objetivos do Estado. [...]

O cercamento das terras indígenas através das definições estabelecidas no *Regulamento* [...] teve como objetivo a dissolução das formas comunitárias de acesso à terra e, fim último, a formação de um contingente de trabalhadores livres e despossuídos [...].

DORNELLES, Soraia Sales. **A questão indígena e o Império: índios, terra, trabalho e violência na província paulista, 1845-1891**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. p. 32-33, 158.

Sugestão de atividade

Análise documental

Para complementar o trabalho com as políticas oficiais em relação aos povos indígenas no Segundo Reinado, faça uma análise do Decreto nº 426 de 1845 com os alunos. Caso julgue conveniente, selecione alguns artigos do Decreto para serem analisados por eles. Outra sugestão é organizar uma visita à sala de informática para que os alunos leiam o documento na íntegra. Para consultar o documento sugerido, acesse a página do **Senado Federal**, disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em: 22 jun. 2022.

• O conteúdo abordado nestas páginas contempla o trabalho com a habilidade **EF08HI17**, ao contextualizar a Guerra do Paraguai, possibilitando aos alunos relacionar os conflitos em torno do controle da Bacia do Prata às transformações territoriais ocorridas durante o período Imperial. Ao abordar o tema com eles, destaque a importância estratégica dessa região para os países que se envolveram na disputa. Chame a atenção também para o fato de, ao final da guerra, o Paraguai ter perdido parte de seu território, que foi anexado pelo Brasil e pela Argentina, resultando na alteração das fronteiras entre os países da América do Sul.

• O tema explorado nestas páginas possibilita também a abordagem da habilidade **EF08HI18**, ao permitir aos alunos que reflitam sobre a atuação do Brasil no conflito, analisando as consequências internas e externas da participação na Guerra do Paraguai.

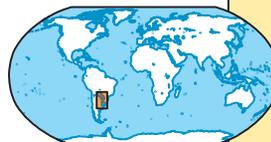
• Comente com os alunos que, com a eclosão da Guerra do Paraguai, muitos brasileiros se alistaram por vontade própria nas tropas de Voluntários da Pátria, como ficaram conhecidas as forças militares do Brasil. Grande parte dos combatentes, porém, foi recrutada de maneira forçada. Informe-os de que pessoas de diferentes setores da sociedade foram convocadas, sendo a maior parte dos soldados de origem negra ou mestiça. Muitos escravizados foram alforriados para lutar na guerra e, em troca, seus proprietários receberiam uma indenização do governo brasileiro. Além disso, muitos escravizados fugitivos alistavam-se nas tropas, pois havia a promessa de que, se fossem aceitos pelo Exército Brasileiro, se tornariam pessoas livres.

A Guerra do Paraguai

Localizada no sul do continente americano, a Bacia do Prata tinha grande importância estratégica no século XIX. Seus principais rios, o Paraná, o Paraguai e o Uruguai, eram utilizados por vários países da região para a navegação, e isso provocava conflitos entre esses países pelo controle da área.

O Paraguai estava consolidando sua independência desde 1811 e tinha interesse na navegação dos rios da Região Platina, pois eles eram a única ligação do país com o mar, o que possibilitava a circulação das mercadorias produzidas no Paraguai para serem vendidas ao mercado externo. A Argentina também disputava o domínio dos rios e das terras daquela região.

Para o Brasil, os rios eram importantes vias de comunicação entre a província do Mato Grosso e a Região Sul do país. Além disso, D. Pedro II, o imperador brasileiro, preocupava-se em manter a hegemonia no continente, assegurando sua influência sobre os países vizinhos independentes.



Fonte: **ISTOÉ Brasil, 500 anos.**
São Paulo: Três, 1998. p. 75.



EDSON BELLI/ARQUIVO DA EDITORA

Atividades

1. Cite o nome de alguns dos rios da Bacia do Prata.
Resposta: Rios Paraná, Paraguai e Uruguai.
2. Explique as razões pelas quais esses rios eram disputados pelos governos do Brasil e do Paraguai. **Resposta:** O governo do Brasil tinha interesse nos rios, pois eles eram importantes vias de transporte entre a província do Mato Grosso e a Região Sul do país. O governo do Paraguai tinha interesse nos rios porque eles eram a única ligação do país com o mar, para fins de escoamento de produtos.

242

• Para realizar as atividades desta página é importante que os alunos analisem os limites territoriais e a hidrografia da Região Platina. Auxilie-os a notar que o Paraguai não tem fronteira direta com nenhum oceano, dificultando o escoamento de produtos da região.

• Para mais informações e fontes históricas sobre a Guerra do Paraguai, acesse o *site* indicado a seguir,

que apresenta um dossiê sobre a guerra contendo acervo com uniformes dos soldados, litografias, fotografias e muito mais.

> SALLES, Ricardo. A Guerra do Paraguai. **Biblioteca Nacional Digital.** Disponível em: <http://bndigital.bn.br/dossies/guerra-do-paraguai/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Conflitos no Uruguai

No início da década de 1860, o cenário político uruguaio estava dividido entre **blancos** (conservadores) e **colorados** (liberais). Os **blancos** estavam no poder e tinham o apoio do governo paraguaio. No entanto, era do interesse brasileiro e argentino que o governo uruguaio fosse assumido pelos **colorados**, pois os **blancos** eram contrários à livre navegação e ao comércio na região da Bacia do Prata.

A intervenção do Brasil no Uruguai

Em setembro de 1864, D. Pedro II enviou tropas brasileiras ao Uruguai para dar apoio aos **colorados**, enquanto na Argentina as forças coloradas eram secretamente organizadas com a ajuda do governo argentino.

A intervenção do governo brasileiro na política uruguaia contrariava os interesses do presidente do Paraguai, Solano López. Em novembro de 1864, ele ordenou a apreensão do navio brasileiro, **Marquês de Olinda**, que circulava pelo Rio Paraguai sem permissão.

O início da guerra

Poucos dias depois, tropas paraguaias invadiram a província do Mato Grosso, dando início à guerra. Após alguns meses, Solano López tentou invadir o Rio Grande do Sul e o Uruguai, mas foi impedido pelos argentinos que, nesse momento, aderiram ao conflito ao lado do Brasil. Em 1865, os **colorados** conseguiram tomar o poder no Uruguai e aliaram-se ao Brasil e à Argentina na guerra, formando a **Tríplice Aliança**.

REPRODUÇÃO/MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ



◀ **Oficiais brasileiros que lutaram na Guerra do Paraguai**, de José Wash Rodrigues. Gravura, século XX.

243

• Ao abordar a questão militar com os alunos, questione-os sobre outras consequências da Guerra do Paraguai que contribuíram para o descontentamento dos militares com o governo e as reivindicações por maior participação política. Espera-se que eles comentem que, durante a guerra, o Exército Brasileiro, até então desorganizado, passou por uma série de reformas que resultaram no fortalecimento e na organização da instituição. Aproveite o momento para **avaliar** a compreensão dos alunos sobre o assunto.

• Sobre a participação de pessoas escravizadas e libertos na Guerra do Paraguai, leia o texto a seguir.

[...]

A participação de libertos na Guerra do Paraguai é um dos assuntos mais falados e mais deturpados de nossa história. Depois de um longo período em que foi simplesmente ignorada, a partir dos anos 70 do século XX, sua presença na guerra passou a ganhar grande destaque. Nessa época, consolidou-se uma imagem do exército imperial como composto majoritariamente [de] negros escravos, libertados para fazer a guerra de seus senhores. Estes, diante da convocação militar, teriam optado por enviar seus cativos para a guerra. [...]

[...] As consequências sociais desse fato ainda não foram de todo analisadas pelos historiadores, principalmente quando consideramos que o recrutamento, além daqueles escravos que foram libertos especificamente para a guerra, incidiu fortemente sobre os habitantes mais pobres, em sua maior parte negros e mestiços, muitos dos quais também libertos, que mantinham relações sociais diversas com a população cativa. A guerra equiparou todos — ex-escravos fugitivos, substitutos pagos, recrutas do Exército e da Guarda Nacional, brancos, negros e mestiços pobres, jovens patriotas de classe média e de famílias abastadas — como Voluntários da Pátria.

[...]

SALLES, Ricardo. Negros guerreiros. **Nossa História**, São Paulo, Vera Cruz, ano 2, n. 13, nov. 2004. p. 29, 30-32.

Os conteúdos desta página colaboram para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI17**, ao tratar das questões de território antes e depois da Guerra do Paraguai.

Comente com os alunos que no Brasil a batalha de Acosta Ñu ficou conhecida como Batalha de Campo Grande. Essa batalha é considerada um dos símbolos mais cruéis da Guerra do Paraguai, por ter sido protagonizada por crianças e adolescentes paraguaios. A data em que ela ocorreu, 16 de agosto, acabou por se tornar o Dia da Criança no Paraguai, em homenagem às crianças mortas no conflito. Na cidade de Eusebio Ayala, um monumento foi criado para marcar os 150 anos dessa batalha.

A abordagem sobre as consequências violentas de um conflito bélico pode representar o trabalho com **temas sensíveis** em sala de aula. Ao trabalhar esse assunto com a turma, busque ressaltar a importância da **cultura de paz** nas sociedades, de modo a problematizar eventos históricos que sejam responsáveis pela violação dos direitos humanos.

Oriente os alunos na leitura do mapa, destacando os territórios paraguaios que foram perdidos com a Guerra do Paraguai.

O fim da guerra e as consequências

Depois de muitas batalhas sangrentas contra a Tríplice Aliança e após sofrer inúmeras baixas, as últimas tropas paraguaias foram cercadas e, em 1870, Solano López foi morto.

No fim dos conflitos, o Paraguai estava arrasado. Cerca de metade da população havia morrido, sendo a maioria civil, incluindo mulheres, idosos e crianças. Em um dos episódios mais dramáticos da guerra, a batalha Acosta Ñu, de 16 de agosto de 1869, milhares de crianças e adolescentes paraguaios enviados por Solano López foram mortos nos campos de batalha pelo Exército Brasileiro.



Refugiados paraguaios em fotografia tirada provavelmente no hospital da Marinha do Brasil em Assunção, Paraguai, 1869.

Além disso, com o fim da guerra, várias partes do território do Paraguai foram divididos entre o Brasil e a Argentina. Leia o texto a seguir.

[...]

O pano de fundo da guerra, além do conflito político, foi a disputa territorial.

Antes do embate, o Paraguai tinha acordos territoriais com o Brasil e a Argentina.

Depois da guerra, o país perdeu grande parte do território que reivindicava – e que segundo [o historiador paraguaio Fabián] Chamorro representava mais de 150 mil quilômetros quadrados, além de 25% do território paraguaio.

O Brasil incorporou áreas aos atuais estados do Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina, e a Argentina conseguiu anexar as atuais províncias de Formosa e Misiones.

[...]

SMINK, Verônica. 150 anos do fim da Guerra do Paraguai: a história do conflito armado mais sangrento da América Latina.

BBC News Brasil, 2 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51693818>. Acesso em: 19 maio 2022.

Fonte: SMINK, Verônica. 150 anos do fim da Guerra do Paraguai: a história do conflito armado mais sangrento da América Latina. **BBC News Brasil**, 2 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51693818>. Acesso em: 19 maio 2022.

Território antes e depois da Guerra do Paraguai



As diferentes versões sobre a Guerra do Paraguai

Entre o fim do século XIX e o início do século XX, a historiografia brasileira sobre a Guerra do Paraguai defendia a versão de que esse conflito foi consequência direta da atuação do governante paraguaio Solano López, cujos planos de expansão interferiram na relação entre os países da região. Além disso, essa corrente historiográfica exaltava o patriotismo e a atuação do Exército Brasileiro, considerando como heróis os comandantes militares.

Nas décadas de 1960 e 1970, alguns historiadores latino-americanos passaram a defender a versão de que a Guerra do Paraguai foi uma consequência da atuação imperialista e capitalista da Inglaterra na região da Bacia do Prata. Segundo esses historiadores, os ingleses teriam manipulado os governantes do Brasil e da Argentina para atacar o Paraguai.

Na década de 1990, porém, uma nova interpretação sobre a Guerra do Paraguai foi formulada pelos historiadores, sobretudo os brasileiros Francisco Doratioto e Ricardo Salles. Com base na análise das fontes históricas, esses historiadores defenderam que foram diversas as causas do conflito, entre elas os interesses comerciais da Inglaterra e as relações entre os países latino-americanos, que estavam em processo de formação de seus Estados nacionais independentes.

Leia o texto a seguir.

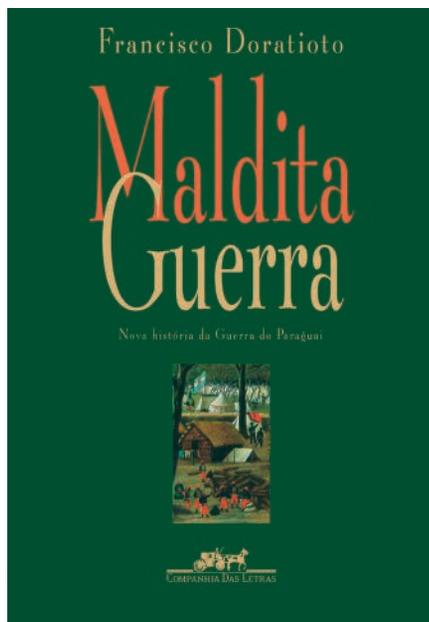
[...]

Esta última corrente historiográfica é a que está sendo levada em conta pelos livros e obras mais recentes que tratam do assunto. Tal fato é proveniente do fato de que ao contrário das duas correntes anteriores não se trata de um estudo baseado somente em ideologias ou patriotismo, mas de um trabalho científico.

[...]

LEITE, Gisele. Historiografia da Guerra do Paraguai: muitas versões. **Jornal Jurid**, 2 dez. 2021. Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/historiografia1-da-guerra-do-paraguai-muitas-versoes>. Acesso em: 19 maio 2022.

Capa do livro **Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai**, de Francisco Doratioto, 2022. >



REPRODUÇÃO/EDITORIA: COMPANHIA DAS LETRAS

245

BNCC

• O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI18** e da **competência específica de História 4**, ao propor diferentes interpretações historiográficas sobre a Guerra do Paraguai.

• Explique aos alunos que um mesmo acontecimento histórico, nesse caso a Guerra do Paraguai, pode ser analisado partindo de diferentes perspectivas, evidenciando um **pluralismo de ideias**. Sobre a Guerra do Paraguai, por exemplo, três perspectivas diferentes são discutidas pela historiografia: a primeira, que entende a guerra como consequência direta da atuação do governante do Paraguai; a segunda, que entende o conflito como resultado da atuação imperialista e capitalista da Inglaterra na região da Bacia do Prata; e a terceira, que defende a existência de diversas causas para a eclosão do conflito, como os interesses comerciais da Inglaterra e as relações entre os países latino-americanos.

• Sobre o papel da Inglaterra na guerra, explique que os ingleses apoiaram os países da Tríplice Aliança, inclusive emprestando dinheiro e oferecendo apoio militar. Questione-os sobre os possíveis motivos que teriam levado os ingleses a agir desse modo. Relembre-os do pioneirismo inglês na Revolução Industrial e os interesses desse país em estender seu mercado consumidor ao Paraguai e assegurar fontes de matérias-primas.

• Sobre a Guerra de Secesão, comente com os alunos que, apesar das consequências desastrosas, como as perdas humanas e materiais, o conflito pôs fim à herança colonial dos Estados Unidos. O texto a seguir apresenta uma reflexão sobre esse tema destacando a permanência do racismo. Caso julgue oportuno, compartilhe essas informações com a turma.

Os Estados Unidos foram preservados e ao mesmo tempo profundamente transformados pela Guerra Civil. Do ponto de vista político, a Federação fortaleceu-se, o que significou maior peso do governo central nos processos de tomada de decisão, em detrimento do poder dos estados. Em termos jurídicos, foram aprovadas três novas emendas à Constituição, que representaram o sepultamento definitivo da herança colonial: pela 13ª Emenda, os negros tornaram-se homens livres. Pela 14ª, todos os cidadãos do país foram equiparados em direitos e deveres, mesmo que isso pudesse eventualmente contrariar as constituições estaduais. Pela 15ª, foi garantido o direito de voto a todos os cidadãos, sem distinção de raça, cor ou condição social.

A equiparação jurídica entre brancos e negros não foi, porém, assimilada pelos derrotados. O preconceito continuou e ainda hoje, embora sem a mesma visibilidade de outrora, subsiste a organização racista Ku Klux Klan, surgida em 1866, que se notabilizou por executar linchamentos de negros insubmissos e brancos considerados “traidores” de sua raça.

[...]

MARTIN, André. Guerra de Secesão. In: MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das guerras**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 248.



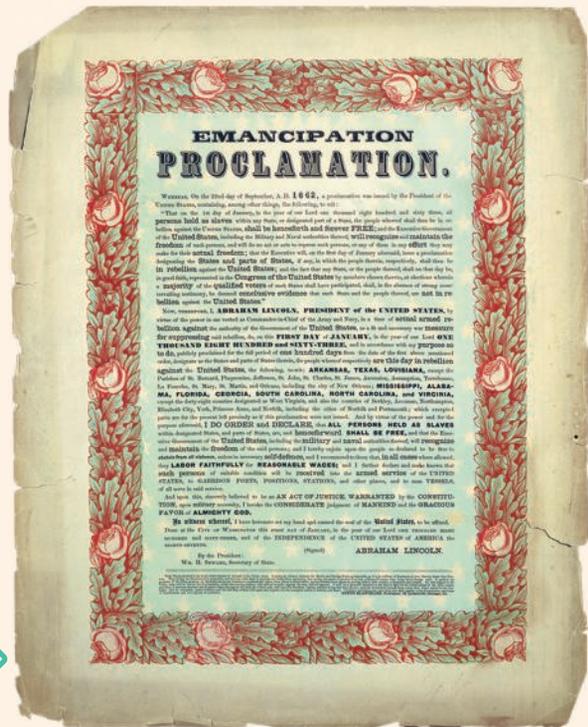
Na época da Guerra do Paraguai, ocorreu nos Estados Unidos uma guerra civil entre os estados do Norte e os do Sul, entre 1861 e 1865, conhecida como **Guerra de Secesão**.

Divergências entre o Norte e o Sul

Após o fim da Guerra de Independência, em 1783, a diferença entre Norte e Sul se acentuou. Os estados do Norte, que já tinham uma manufatura incipiente, passaram por um rápido processo de industrialização e tiveram um grande crescimento populacional. Menos dependente do trabalho escravizado do que os estados do Sul, os estados do Norte gradativamente aboliram a escravidão em seus territórios. Mesmo passando por um processo de modernização, a economia sulista permanecia atrelada à monocultura exportadora. Em 1860, um ano antes do início da guerra civil, o Sul tinha aproximadamente 15% das indústrias e apenas um terço da população do país.

O desenvolvimento econômico diverso levou os estados do Norte e do Sul a interesses políticos e econômicos divergentes, gerando conflitos que culminaram na Guerra de Secesão. O conflito causou a morte de cerca de 600 mil pessoas, além de grande destruição. Uma das principais consequências da guerra, porém, foi a abolição da escravidão em todo o território estadunidense.

Documento que aboliu a escravidão nos estados do Sul dos Estados Unidos, em 1862.



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



As identidades do Brasil no século XIX

No Segundo Reinado se deu a consolidação do Estado imperial, e a Monarquia investiu na formação de uma identidade que fosse aceita e valorizada pelos brasileiros. Nesse contexto, o próprio governo, na figura de D. Pedro II, destacou-se como um incentivador da produção artística e intelectual da nação.

Fatores externos também foram favoráveis à criação de uma identidade nacional. Na época em que o regime imperial atingia seu apogeu, surgiu um inimigo externo, representado pelo Paraguai. De certa forma, ao dizer que somos brasileiros, também dizemos que não somos argentinos ou paraguaios.

Leia o texto a seguir.

[...] Para muitos brasileiros, a ideia de pátria não tinha materialidade, mesmo após a independência. [...] existiam, no máximo, identidades regionais. A guerra veio alterar a situação. De repente, havia um estrangeiro inimigo que, por oposição, gerava o sentimento de identidade brasileira. [...]

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 37-38.



Ilustração da revista **Semana Ilustrada** incentivando o alistamento de mulheres brasileiras para a Guerra do Paraguai, 1865.

As identidades nacionais brasileiras, como ocorre com a maioria das nações, estão em constante reelaboração. Um país como o Brasil, de imenso território e de população miscigenada, abarca um grande número de histórias, manifestações culturais e diferenças regionais que dificilmente se encaixam em um discurso unificado sobre a identidade da nação. O que hoje consideramos características fundamentais de nossa nacionalidade expressa o resultado parcial das lutas sociais, travadas em torno da definição do que é “ser brasileiro”.

247

BNCC

• O conteúdo destas páginas favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI22**, ao propor reflexões sobre a identidade nacional e suas diferentes manifestações culturais.

• Oriente os alunos na interpretação da imagem desta página. Na legenda da imagem, lê-se: “A liberdade e a opressão. Enquanto o Brasil recruta guerreiras que, nos campos de batalha, vão servir de vivandeiras, estimular a coragem, recompensar os feitos de bravura, animar os feridos, percorrer as enfermarias, preparar cartuchos, rir da metralha e zombar dos canhões; rufando o tambor”. Explique-lhes que o termo vivandeiras é o nome dado às mulheres que seguem tropas do Exército levando mantimentos. Questione os alunos quanto às funções atribuídas às mulheres: “O que pode significar ‘estimular a coragem dos combatentes e rir da metralha?’”. Destaque a vestimenta das mulheres, a existência de um tambor, fazendo referência direta ao “rufando o tambor”, presente na legenda; e o fato de uma delas segurar uma cruz em suas mãos. Destaque a presença do indígena e do papagaio, representando o “nacionalismo” brasileiro.

• Sobre a participação das mulheres na Guerra do Paraguai, apresente o seguinte texto para a turma.

[...]

Ana Néri teve três filhos, dos quais dois escolheram a profissão de médico. Em 1864, Ana escreveu ao Presidente da

Província da Bahia, Manoel Pinto de Souza Dantas, pedindo para acompanhar os filhos na guerra e se ofereceu para trabalhar como enfermeira, uma vez que detinha conhecimentos sobre ervas medicinais. O Presidente da Província sabendo do seu poderio financeiro e de seus conhecimentos a contratou como enfermeira brasileira. Segundo Flores (2010, p. 54), este pioneirismo a faria Matriarca da Enfermagem e precursora da Cruz Vermelha Brasileira.

[...]

Outras mulheres também serviram ao país costurando os uniformes das tropas do Exército. Eram, em sua maioria, mulheres humildes que recebiam uma baixa remuneração para prover as peças dos uniformes e assim sustentar as suas famílias. Vale ressaltar que essas costureiras tiveram grandes habilidades em improvisar quando a matéria-prima da confecção se tornou escassa.

Nesse sentido, a contribuição das mulheres foi fundamental para sustentar os países por um período tão longo no conflito. Foram

várias as formas de envolvimento feminino no decorrer da guerra, com funções diversificadas de acordo com seu *status* social. [...]

PALHANO, Hadylyse Maria Lourdes; SOUZA, Rosilene Aparecida Oliveira de; MARIN, Jérri Roberto. A atuação das mulheres na Guerra do Paraguai: entre mitos e história, muitas personagens importantes. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 13. *Anais* [...]. Coxim: UFMS, 2016. p. 2-3. Disponível em: http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1478226042_ARQUIVO_AatuacaodasmulheresnGuerradoParaguaiCOXIM.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

- Oriente os alunos na interpretação da obra de Almeida Júnior. Explique que em suas obras o artista buscou representar elementos característicos da vida rural, trazendo homens e mulheres “comuns” à cena artística. Sua proposta foi evidenciar, de modo naturalista e sem idealismos, os grupos interioranos no país, assumindo um aspecto regionalista em sua arte. Na imagem, a janela da casa funciona como uma espécie de moldura que apresenta a cena ao espectador.

- Comente com os alunos que, entre as décadas de 1840 e 1860, a fotografia disseminou-se como uma nova maneira de representar a realidade. O imperador D. Pedro II, que era grande apreciador da fotografia, chegou a promover exposições e incentivar a vinda de fotógrafos de outros países. Assim, popularizou-se a nova técnica pelo Brasil. Fotógrafos, como Victor Frond, Marc Ferrez e Augusto Malta, destacaram-se, dedicando-se a fotografar paisagens, pessoas e cenas cotidianas no Brasil.

Sugestão de atividade

Pesquisa

Para ampliar o trabalho com o tema **Cultura no Segundo Reinado**, solicite aos alunos que façam uma atividade de pesquisa sobre os pintores Victor Meirelles, Pedro Américo e Almeida Júnior e suas obras. Caso julgue interessante, divida a turma em três grupos, sendo cada um responsável por pesquisar um dos artistas indicados. Oriente-os nessa atividade, pedindo-lhes que pesquisem sobre a vida do artista, suas principais obras, características de sua pintura e contexto de criação. Como forma de compartilhar as informações pesquisadas com os colegas de turma, peça aos alunos que elaborem uma apresentação oral. Eles poderão utilizar recursos, como *slides* ou cartazes, para compor a apresentação.

A literatura

Grande parte das obras literárias brasileiras da época do Segundo Reinado apresentava o ideal de construção e de exaltação da pátria. Nesse contexto, a poesia e a prosa nacionais exploraram temas ligados principalmente à natureza e aos indígenas. Esse período da literatura brasileira é chamado **Romantismo indianista**.

O Romantismo indianista não foi a única tendência da literatura brasileira nessa época. Alguns escritores, como Castro Alves (1847-1871), dedicavam parte de seus escritos à denúncia das injustiças sociais presentes na sociedade escravista brasileira.

Outro importante escritor dessa época foi Machado de Assis (1839-1908), que inaugurou o **Realismo**. Ao contrário do Romantismo, que exaltava o nacionalismo e um passado histórico idealizado, o Realismo foi uma corrente contestadora, objetiva e voltada para os acontecimentos do presente.

A pintura

Nas artes plásticas, destacaram-se as pinturas com temas religiosos e históricos, além dos temas relacionados ao cotidiano do povo brasileiro.

Entre os pintores dessa época estavam Victor Meirelles (1832-1903), Pedro Américo (1843-1905) e Almeida Júnior (1850-1899).



REPRODUÇÃO/PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SP

↑ **O violeiro**, de Almeida Júnior. Óleo sobre tela, 141 cm x 172 cm, 1899.

O frevo e o maxixe

Durante o Segundo Reinado, diferentes ritmos e danças, como o frevo e o maxixe, ganharam espaço nas ruas e nos bailes populares.

O frevo surgiu em Pernambuco, no final do século XIX, sob grande influência de ritmos afro-brasileiros. Nessa época, ele era tocado pelas bandas militares e fanfarras populares para animar os desfiles de rua das cidades de Recife e Olinda.

O maxixe desenvolveu-se principalmente no Rio de Janeiro, no final do século XIX. Tocado em bailes populares, era uma versão acelerada de ritmos europeus, como a polca e a marcha.

O Carnaval

No século XIX, começaram a surgir as primeiras sociedades carnavalescas no Rio de Janeiro, que tinham o objetivo de organizar as brincadeiras de rua para evitar problemas com a polícia. A partir da década de 1880, as sociedades carnavalescas investiram na produção de carros alegóricos para desfilar pelas ruas da cidade. Em cima desses carros, as bandas de músicos tocavam os ritmos carnavalescos mais conhecidos pela população, como a marcha, o maxixe e o frevo.

Foi também nessa época que surgiram os primeiros **cordões**, assim como os primeiros bailes carnavalescos festejados em salões. Esses bailes eram frequentados pelos membros da elite, que se vestiam com fantasias e máscaras.

REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ



Carnaval no Rio de Janeiro (RJ), c. 1900.

Cordão: grupo de pessoas que brincam no Carnaval.

- Sobre o surgimento do Carnaval, no Rio de Janeiro, durante o século XIX, leia o texto a seguir e, se julgar conveniente, comente sobre as informações com os alunos.

No final do século XIX, a Rua do Ouvidor, vista como uma síntese da capital do Brasil, era também uma vitrine de suas tradições. [...]

Um ponto tão importante da vida da cidade era também o coração das comemorações do Carnaval. No alto das sacadas, alugadas a peso de ouro para quem podia dar-se ao luxo, aboletavam-se as famílias mais abastadas [...]. Os comerciantes, organizados em uma comissão de festejos, haviam instalado arcos de um lado a outro da rua, guirlandas, iluminação festiva para receber os cortejos das sociedades carnavalescas financiadas por homens de negócios e apoiadas por jornalistas e escritores, “homens de espírito” como então se dizia. Nos cortejos [...] expunham à população da cidade seus próprios pontos de vista sobre a política, os costumes, os personagens que faziam a vida da cidade e do país. Os temas eram divulgados nas semanas anteriores em grandes anúncios na imprensa, os *puffs*, para despertar curiosidade [...].

Nos desfiles fazia-se, sobretudo, a crítica à escravidão e ao regime que a sustentava – o que ajuda a entender por que estas sociedades foram intensamente amadas pelos cariocas. O amor compartilhado entre os ricos das sacadas e as pessoas que se aglomeravam no leito da rua podia mesmo parecer estranho. [...]

CUNHA, Maria Clementina Pereira. A capital cai na folia. **Nossa História**, São Paulo, Vera Cruz, ano 2, n. 16, fev. 2005. p. 18-19.

- Para a realização das atividades, leia o texto em voz alta com a turma. Após a leitura, destaque a análise feita pelo historiador José Carlos Reis sobre o modo como se criou o que ele denominou de “verdadeira história do Brasil” e a necessidade dessa história ser revista. Procure trabalhar com a turma a **leitura inferencial**, destacando com os alunos os elementos implícitos no texto.

Respostas

- a)** Segundo o texto, essa história era centrada no Rio de Janeiro e na monarquia, pautando-se numa narrativa única, geral e verdadeira do Brasil, não deixando possibilidades para interpretações diferentes da história brasileira.
- b)** Essa “verdadeira história do Brasil” procurava criar uma visão única da história, baseada nos mesmos fatos históricos e protagonistas, bem como em grandes eventos ligados ao Estado.
- c)** Para o historiador José Carlos Reis, uma abordagem plural da vida brasileira é necessária e urgente para ampliar nosso conhecimento sobre nosso passado, bem como o exercício da cidadania.

Atividades

1. Leia o texto e responda às questões a seguir.

[...]

Após a independência, o Brasil precisava entrar nesse “concerto das nações ocidentais”, vencedoras; precisava inventar uma identidade reconhecível por elas; precisava adotar um ponto de vista geral integrador à grande história universal. Coube a Francisco Adolfo de Varnhagen, inspirado em um alemão, Carl Philipp von Martius, “inventar” essa “história geral do Brasil”, que se disseminou em compêndios que diziam narrar a “verdadeira história do Brasil”. Era uma visão centrada no Rio de Janeiro, na monarquia, que reivindicava a condição de “história nacional”, de narrativa única, geral, verdadeira, do Brasil. Esse ponto de vista geral fechou as possibilidades de interpretações diferentes da experiência brasileira, os fatos eram sempre os mesmos; os protagonistas, sempre os mesmos; os grandes eventos eram os ligados ao Estado; as datas eram incontornáveis, indiscutíveis; o enredo, sempre o mesmo; o sentido, único e incontestável. [...]

Minha hipótese mais geral: uma abordagem plural da vida brasileira é uma necessidade urgente, tanto do ponto de vista científico, se queremos ampliar e refinar o conhecimento do nosso passado, quanto do ponto de vista político, se queremos ampliar o exercício da cidadania, se queremos construir uma identidade brasileira consciente das suas diferenças republicanas e democráticas. Precisamos nos opor a visões centralizadoras e autoritárias, geralmente ensinadas no Ensino Fundamental e divulgadas pela mídia, para ter uma atitude realmente crítica em relação ao passado brasileiro e abrir nosso horizonte de expectativa para uma experiência comum de liberdade e democracia. [...]

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil. *Blog Editora FGV*, 17 maio 2017. Disponível em: <https://blog.editora.fgv.br/posts/identidades-do-brasil>. Acesso em: 20 maio 2022.

Respostas nas orientações ao professor.

- a)** Explique o que era a “verdadeira história do Brasil”, criada por Francisco Adolfo de Varnhagen no século XIX.
- b)** Que tipo de identidade nacional essa “verdadeira história do Brasil” procurava criar?
- c)** Por que o historiador José Carlos Reis defende que uma abordagem plural da vida brasileira é uma necessidade urgente?

A imigração de europeus

Alguns países europeus, como a Itália, a Alemanha e a Espanha, começaram a se industrializar durante o século XIX, o que provocou uma grande mudança em suas estruturas econômicas e sociais. Enquanto nas cidades a industrialização avançava, no campo a produção agrícola também se transformava. Os grandes proprietários rurais introduziram técnicas modernas na produção agrícola e dispensaram grande número de trabalhadores. Muitos desses camponeses foram para as cidades em busca de oportunidades de trabalho.

A nascente indústria desses países, no entanto, não era capaz de absorver o grande número de pequenos produtores e trabalhadores rurais expulsos de suas terras. Dessa forma, muitas pessoas permaneceram nas cidades, porém desempregadas. Além disso, nesse período, a população europeia praticamente dobrou. Diante dessa situação, muitos europeus estavam dispostos a deixar a Europa e tentar a vida em terras distantes.



REPRODUÇÃO/MUSEU CIVICO GIOVANNI FATTORI, LIVORNO, ITÁLIA

Os emigrantes, de Raffaello Gambogi. Óleo sobre tela, 150 cm x 197 cm, 1894.

Atividades

Respostas nas orientações ao professor.

1. Analise a pintura, que mostra italianos aguardando no porto para embarcar para o Brasil. Depois, responda às questões.
 - a) Quais elementos o artista inseriu na pintura para indicar que as pessoas estavam emigrando?
 - b) Como as pessoas foram representadas na pintura? Em sua opinião, por que o artista as representou dessa maneira?

251

Respostas

- a) Na obra, é possível identificar muitas embarcações, o que permite afirmar que se trata de uma região portuária. Além disso, há várias malas e pessoas se despedindo.
- b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que as pessoas foram representadas cabisbaixas e em um momento de tristeza. Auxilie-os a perceber que a mudança para outro país pode representar um momento de incerteza para as famílias, que deixam seus países para tentar a vida em uma região desconhecida.

BNCC

O conteúdo abordado nesta página favorece o desenvolvimento da **competência específica de História 5**, ao contextualizar a imigração de europeus no final do século XIX. Ao explorar o tema com os alunos, ajude-os a identificar as motivações que levavam os europeus a deixar seu país de origem e embarcar para o Brasil. Questione-os também sobre as intenções do governo brasileiro ao promover incentivos que favorecessem a imigração.

- Para a interpretação da obra apresentada e a realização das atividades, apresente o texto a seguir para a turma.

[...] a pintura de Gambogi tem como foco as emoções de uma família. O pai carinhosamente beija a filha caçula enquanto a outra filha aguarda seu abraço. As duas mulheres, provavelmente a esposa e uma filha mais velha, cabisbaixas, parecem absolutamente entristecidas pelo momento.

[...]

MULHERES e Migração: a representação da mulher migrante em pinturas de artistas italianos e o seu papel na história das migrações para o Brasil. **Museu da Imigração**, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/mulheres-e-migracao-a-representacao-da-mulher-migrante-em-pinturas-de-artistas-italianos-e-o-seu-papel-na-historia-das-migracoes-para-o-brasil>. Acesso em: 14 jun. 2022.

- Ao analisar o mapa elaborado pela Sociedade Promotora de Imigração com os alunos, comente que, apesar das promessas, o acesso dos imigrantes à terra era restrito. Comente que até 1850 as terras brasileiras eram propriedades do Estado, que doava os lotes de terra aos interessados. Contudo, a Lei de Terras, aprovada em 1850, estabeleceu que, a partir daquele momento, a terra deixaria de ser doada e passaria a ser vendida pelo Estado. A lei tinha como objetivo demarcar as propriedades, separando as terras públicas das privadas, com o Estado retomando as que haviam sido abandonadas (devolutas). Também tinha a intenção de transformar a terra em mercadoria, aumentando os rendimentos do Estado dentro de um contexto de expansão da lavoura cafeeira. Uma das consequências da Lei de Terras foi tornar ainda mais difícil o acesso dos camponeses pobres, ex-escravizados e trabalhadores imigrantes a terra.

- Comente com os alunos que, embora o mapa indique áreas "despovoadas", essas áreas eram habitadas por povos indígenas.

O contexto brasileiro

Nessa época, grupos da elite brasileira compartilhavam a ideia de que a vinda de imigrantes europeus para o Brasil seria uma alternativa para a substituição da mão de obra escravizada, que até então era a base da economia brasileira.

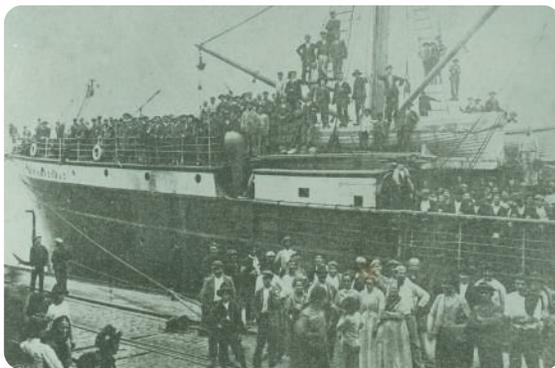
Por isso, os cafeicultores de São Paulo criaram, em 1886, a Sociedade Promotora da Imigração. Essa sociedade tinha como objetivo reunir trabalhadores europeus dispostos a emigrar para o Brasil. Para tanto, a sociedade mantinha agentes na Europa com a função de recrutar imigrantes. Geralmente, esses agentes exageravam ao descrever as oportunidades oferecidas pelo país, convencendo muitos europeus de que eles teriam ótimas oportunidades de trabalho no Brasil. Em função dessa forte campanha publicitária, no final do século XIX, milhares de imigrantes europeus começaram a embarcar em navios com destino ao Brasil.



Mapa da província de São Paulo, produzido pela Sociedade Promotora da Imigração, 1886. Repare que a parte verde do mapa está indicando que essas terras são despovoadas. Essa era uma forma de mostrar aos imigrantes europeus que eles teriam boas oportunidades no Brasil.

A vinda para o Brasil

O embarque dos europeus para a América era tumultuado. Havia muitos imigrantes aguardando para embarcar nos navios, e, por isso, a espera pela partida podia demorar vários dias. Na viagem, que durava cerca de um mês, os imigrantes ocupavam a terceira classe dos navios, e, por causa da superlotação, era comum a proliferação de doenças, como sarampo, varíola e cólera.



REPRODUÇÃO/MUSEU DA IMIGRAÇÃO, SÃO PAULO, SP

Imigrantes desembarcando no porto de Santos (SP), 1907.

A partir de 1888, a maioria dos imigrantes que chegava ao Brasil era encaminhada para a Hospedaria de Imigrantes, na cidade de São Paulo. Os imigrantes ficavam hospedados nesse local até que fosse feito seu contrato de trabalho com o fazendeiro ou seu representante, quando, então, eles eram levados para as fazendas.

Sujeito em foco

Antonio Pellegrini

O italiano Antonio Pellegrini imigrou para o Brasil com a família em 1887. Ele conseguiu um contrato de trabalho em uma fazenda no município de Capivari, no interior da província de São Paulo.

Antonio trabalhou na lavoura de café durante alguns meses, mas, como sabia ler e escrever, foi convidado pelo dono da fazenda a auxiliá-lo na contratação de novos imigrantes. Recebendo uma boa remuneração por seu trabalho, Antonio investiu o dinheiro ganho e comprou uma pequena fazenda, passando a cultivar os próprios cafezais. Depois, montou um açougue e um cinema na cidade e, por fim, tornou-se agente dos Correios de Capivari, cidade onde criou sete filhos e morou até o fim da vida.



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

Antonio Pellegrini na década de 1920.

- Na primeira imagem desta página, destaque para os alunos a superlotação do navio. Na fotografia, é possível identificar homens, mulheres e crianças.

- Comente com os alunos que, além do sistema de colonato, foi experimentado o sistema de parcerias para regulamentar o trabalho dos imigrantes europeus. Este foi inaugurado pelo senador e cafeicultor Nicolau Vergueiro, que em 1845 financiou a vinda de aproximadamente 65 famílias alemãs para trabalhar em sua fazenda, em Limeira, interior de São Paulo. Nesse sistema, os imigrantes se comprometiam a não deixar a fazenda até que pagassem os gastos da viagem. No entanto, a dívida deles apenas aumentava, uma vez que eles tinham que alugar todos os instrumentos de trabalho do próprio fazendeiro, bem como comprar seus mantimentos na venda da fazenda. Os imigrantes ficaram muito insatisfeitos com esse sistema, que foi substituído pelo colonato.

- Para trabalhar com os alunos fontes históricas sobre a imigração, consulte o livro indicado.

> DAVATZ, Thomas. **Memórias de um colono no Brasil** (1850). Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980.

253

Integrando saberes

Pesquisa

- O tema **imigração** favorece uma articulação com o componente curricular **Geografia**. Para promover essa integração, peça aos alunos que façam uma pesquisa sobre os conceitos **imigração** e **emigração**. Em sala de aula, organize uma roda de conversa para que os alunos possam discutir esses conceitos, apresentando exemplos e comentando suas experiências

personais relacionadas ao assunto. Espera-se que eles mencionem que imigração é a entrada de indivíduos estrangeiros em determinado país, a fim de fixar moradia permanente ou temporária. A emigração, por outro lado, é a saída de um indivíduo ou grupo de indivíduos de seu país de origem. O principal motivo para a imigração e emigração é a busca por uma vida melhor.

• A ilustração apresentada nestas páginas representa uma fazenda cafeeira característica do século XIX. Explore-a com os alunos, pedindo-lhes que analisem sua estrutura e a organização do espaço e das atividades realizadas. Oriente-os também na identificação dos diferentes edifícios (casa do proprietário, casa dos colonos, senzala etc.). Utilize as legendas informativas como ferramenta de auxílio na análise.



A fazenda de café

A fazenda cafeeira era uma grande propriedade rural que produzia o café para exportação.

1. A **casa do proprietário** era uma herança direta da antiga casa-grande dos senhores de engenho. Era o edifício mais imponente da fazenda, habitado pelo fazendeiro e por sua família, parentes, agregados e pessoas escravizadas.

2. Na **capela** eram realizadas as cerimônias religiosas.

5. Depois de secar ao Sol, o café era transportado para os **barracões** de beneficiamento e armazenamento, onde era descascado e ensacado. Por fim, o café era armazenado até ser transportado para o porto, de onde seria exportado.

3. Depois de colher e abanar o café, os trabalhadores levavam o produto para um tanque de **lavagem dos grãos**, geralmente feito de pedra.

4. Depois de lavado, o café era espalhado no **terreiro**, onde ficava exposto ao Sol para secar.

Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em: **O Brasil de Marc Ferrez**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2005. p. 252-253.

ALEXANDRE DE SOUZA/
ARQUIVO DA EDITORA

6.

As **matas** forneciam madeira para as construções feitas na propriedade, além da lenha usada na fazenda. O avanço do cultivo do café acabou destruindo imensas áreas de florestas nativas.

8.

A moradia das pessoas escravizadas era chamada de **senzala**.

10.

As **casas dos colonos** eram pequenas, simples e construídas com materiais retirados da própria fazenda, como madeira ou barro. Geralmente cada família ocupava uma casa.

As **plantações de café** ocupavam as terras mais férteis da fazenda. Quando chegava a época da colheita, os grãos colhidos eram abanados em peneiras para eliminar as folhas e os galhos. Depois, o café era colocado em cestos que eram transportados em carros de boi até a sede da fazenda para ser beneficiado.

7.

Nas fazendas havia **lavouras de subsistência**, onde se plantavam mandioca, feijão, milho e outros gêneros destinados à alimentação dos moradores.

9.

Uma fazenda de café geralmente era estabelecida próximo a um **rio**, que garantia o abastecimento de água da fazenda.

11.

Sugestão de atividade

Esquema

Para complementar o trabalho com o tema destas páginas, solicite aos alunos que elaborem um esquema no caderno, contendo as etapas de produção do café. Caso julgue necessário, reproduza um esquema na lousa que possa ser completado por eles com as diferentes etapas da produção cafeeira.

- > Plantação.
- > Manutenção.
- > Colheita.
- > Lavagem.
- > Terreiro.
- > Beneficiamento.
- > Armazenamento.
- > Transporte.
- > Porto.

Aproveite o momento para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre o tema estudado nestas páginas. Verifique também se eles são capazes de identificar corretamente os diferentes procedimentos da produção cafeeira, tal qual eram realizados no século XIX, e sua ordem de execução.

• Ao abordar o tema da ampliação da malha ferroviária brasileira, ocorrida no século XIX, comente com os alunos que, quando as primeiras ferrovias começaram a ser construídas no interior de São Paulo, os construtores tiveram de empreender o desmatamento de florestas. Contudo, ao darem prosseguimento às obras, eles se depararam com grupos de indígenas que viviam nesse território. Caso julgue oportuno, apresente-lhes o texto a seguir, que trata do massacre dos povos caingangues.

[...] Em 1885, a região compreendida entre a margem sul do Tietê, o rio Paranapanema e a barranca do Paraná já tinha sessenta fazendas, e dez anos depois contava com uma população de 8 mil habitantes. esse assentamento fora precedido de várias expedições de caça ao bugre, denominadas “dadas”, já praticamente no Oeste paulista desde a segunda metade do século XIX. Essas “dadas” eram compostas de bugreiros aliados e matadores profissionais, formando verdadeiras organizações especializadas. [...]

Inúmeros relatos descreveram a crueldade das tropas de bugreiros contra os [indígenas], como a morte de mais de mil Caingangues e a extinção de suas aldeias, em 1886, por envenenamento de sua população: um quilo de estricnina fora adicionado ao suprimento de água da [aldeia]. No mesmo ano, morreram todos os líderes indígenas de outra aldeia atacada, além de grande parte de sua população de cerca de quinhentas pessoas.

[...]

ALVIM, Zuleika. Imigrantes: a vida privada dos pobres do campo. *In*: SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3. p. 278-279.



O início da modernização do Brasil

O crescimento da produção cafeeira permitiu o desenvolvimento do país em diversos aspectos. Durante o Segundo Reinado, o Brasil tornou-se o maior exportador de café do mundo. A mão de obra escravizada continuou sendo usada nas lavouras até o final do século XIX e foi a grande responsável pela geração de riquezas do império.

Com o aumento da produção, o governo e os fazendeiros puderam investir os lucros da venda do produto na melhoria dos sistemas de transporte para escoamento e distribuição do café. Além desses investimentos, houve grande participação de capital estrangeiro, principalmente inglês, na renovação desse sistema.

Nesse contexto, ocorreu a expansão das ferrovias, o que favoreceu o crescimento e o surgimento de novas cidades e o desenvolvimento da indústria e do comércio no Brasil.



MARC FERREZ/ACERNO INSTITUTO MOREIRA SALLES, SÃO PAULO, SP

Funcionários da São Paulo Railway, uma das primeiras ferrovias brasileiras. Fotografia de Marc Ferrez, século XIX.

256

Os melhoramentos urbanos e as fábricas

A expansão da malha ferroviária e a prosperidade resultante dos capitais acumulados pelos cafeicultores tiveram papel essencial na urbanização e no desenvolvimento das indústrias no Brasil. Leia o texto.

[...] O Rio de Janeiro (que, por volta de 1850, tinha uma população de 200 mil habitantes) e outras cidades estavam cheias de empresas artesanais, que faziam sabão, velas, fios de algodão, roupas, chapéus [...] móveis e ferragens, mas as tecelagens e as fábricas de processamento de alimentos, que viriam constituir a base do primeiro crescimento industrial brasileiro, não surgiram antes de 1840. [...]

BETHELL, Leslie; CARVALHO, José Murilo. O Brasil da independência a meados do século XIX. In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina**: da independência a 1870. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. v. 3. p. 743.

Muitas cidades foram fundadas, e outras mais antigas se desenvolveram com a chegada das linhas férreas. Foram construídos hotéis e instalados postes de iluminação, as ruas foram calçadas, e outras melhorias urbanas foram implantadas. Essas melhorias frequentemente eram financiadas pelos “barões do café”, que passaram a habitar mansões construídas nas cidades, de onde podiam administrar seus negócios.

MARC FERREZ/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES, SÃO PAULO, SP



◀ Ruas com calçamento e bondes circulando no Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de Marc Ferrez, década de 1890.

- Comente com os alunos que o crescimento e as transformações urbanas foram possibilitados, em um primeiro momento, pela expansão da economia agrária. A riqueza e o acúmulo de capitais pela expansão agrícola tornaram parte da população consumidora dos produtos industrializados. Cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro, as precursoras no processo de industrialização, tiveram o capital industrial subordinado ao cafeeiro. As grandes cidades faziam ainda a comercialização do café pelas casas comerciais e pelo porto do Rio de Janeiro. O capital acumulado pela comercialização colaborou para o desenvolvimento urbano e para a instalação de novas indústrias.

- O filme indicado representa aspectos da biografia de Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá. Caso julgue interessante, apresente-o aos alunos a fim de promover uma discussão sobre o contexto em que se deu a modernização do Brasil no século XIX.

➤ MAUÁ: O Imperador e o Rei, de Sérgio Rezende, 1999. 135 min.

• O conteúdo abordado nestas páginas favorece o desenvolvimento da **competência específica de História 1**, ao contextualizar as lutas pelo fim da escravidão e a atuação do Movimento Abolicionista no final do século XIX. Isso possibilita aos alunos compreender as relações de poder do período e a luta dos abolicionistas como parte do processo que desencadeou a abolição da escravidão no Brasil.

• Destaque aos alunos a atuação dos abolicionistas negros, como Luiz Gama. Para saber mais sobre sua vida e luta, assista ao filme indicado a seguir.

> DOUTOR Gama, de Jeferson De, 2021. 80 min.

• Caso julgue conveniente e queira complementar o estudo da página sobre o Movimento Abolicionista, apresente aos alunos as seguintes informações.

[...] Como a escravidão era muito arraigada na sociedade brasileira, o ataque à instituição ocorreu bem depois do que em outras partes da América Latina. [...]

[...] Mas foi só depois de 1880 que o Brasil finalmente viu florescer um movimento abolicionista em massa exigindo o fim imediato da instituição. Uma vez começado, esse movimento abalou os alicerces da escravidão. Embora a liderança proviesse de famílias da elite, o abolicionismo brasileiro foi singular por possuir uma significativa minoria de líderes mulatos e negros, entre eles o engenheiro André Rebouças, o farmacêutico José do Patrocínio, o político Luiz Gama e Quintano Lacerda, líder de uma comunidade de 10 mil escravos fugitivos na cidade de Santos. Também houve numerosos líderes negros livres que foram estivadores e ferroviários. Eles se recusavam a transportar escravos e ajudavam foragidos. [...]



O processo de abolição da escravidão

A partir da década de 1870, pessoas de diferentes grupos sociais brasileiros passaram a questionar a prática da escravidão, propondo alternativas para substituir o trabalho escravizado pela mão de obra livre no Brasil. Essas pessoas deram início ao **Movimento Abolicionista**.

Desse movimento participavam tanto republicanos como monarquistas. Seus membros eram profissionais liberais, como advogados, jornalistas e intelectuais, além de estudantes, comerciantes, imigrantes europeus, ex-escravizados e escravizados.

Os abolicionistas, de forma geral, combatiam a escravidão porque acreditavam que ela contrariava o direito de liberdade e igualdade perante a lei. Eles acreditavam que a sociedade brasileira não poderia se desenvolver plenamente se houvesse pessoas escravizadas. Entre os abolicionistas que mais se destacaram estavam o advogado Luiz Gama (1830-1882), o engenheiro André Rebouças (1838-1898) e o jornalista José do Patrocínio (1853-1905).

Enquanto nas cidades os abolicionistas organizavam manifestações contra a escravidão, nas fazendas milhares de pessoas escravizadas se rebelavam e fugiam. Muitas delas se refugiavam nos quilombos.



Luiz Gama, século XIX. >

REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ



Essa charge, produzida por Angelo Agostini em 1887, representa pessoas escravizadas fugindo de uma fazenda.

ANGELO AGOSTINI/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

258

Foi [uma] guinada para uma política de confronto por parte dos abolicionistas no período pós-1885 que finalmente levou à extinção da escravidão. [...] Quando até membros da família imperial assumiram posição abolicionista radical, restou pouca esperança aos escravocratas. Em maio de 1888, o governo finalmente decretou a libertação imediata e sem indenização de todos os cativos. [...]

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010. p. 328, 330-331.

As leis abolicionistas

Antes do fim da escravidão, duas leis foram aprovadas no Brasil com o objetivo de diminuir gradativamente a utilização da mão de obra escravizada.

A **Lei do Ventre Livre**, aprovada em 1871, declarava livres os filhos de escravizadas que nascessem a partir daquela data. No entanto, o proprietário da mãe poderia usufruir do trabalho do filho até que ele completasse 21 anos.

Já a **Lei dos Sexagenários**, aprovada em 1885, dava liberdade aos escravizados com mais de 60 anos.

A Lei Áurea

Em maio de 1888, o imperador D. Pedro II encontrava-se em viagem na Europa, e sua filha, a princesa Isabel, respondia como regente do império.

Nesse momento, a pressão popular para a abolição atingiu seu auge, e os políticos abolicionistas conseguiram concentrar cada vez mais adeptos no Parlamento. Assim, em 13 de maio de 1888, a **Lei Áurea** foi aprovada pelos deputados brasileiros e assinada pela princesa Isabel. Essa lei declarava extinta a escravidão em todo o Brasil.



ANTONIO LUIZ FERREIRA/INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO, RJ

Missa campal celebrada em ação de graças pela abolição da escravidão, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de Antonio Luiz Ferreira, 17 de maio de 1888.

259

- Organize uma roda de conversa com os alunos a fim de discutir as leis abolicionistas. Aproveite o momento para despertar o pensamento crítico deles, questionando-os sobre a relevância dessas leis para o processo de abolição da escravidão e sua eficiência na prática. Espera-se que eles compreendam que, apesar de ser um passo importante para o fim da escravidão, essas leis tinham pouco efeito na prática. Mesmo com a aprovação da **Lei do Ventre Livre**, os filhos das escravizadas nascidos livres só recebiam a liberdade de fato após os 21 anos, o que garantiu que os nascidos a partir da aprovação da Lei em 1871 permanecessem em condição de escravidão até a aprovação da **Lei Áurea**, em 1888. No que se refere à **Lei dos Sexagenários**, também chamada Lei Saraiva-Cotegipe, a situação não era muito favorável, uma vez que os escravizados raramente atingiam a idade de 60 anos, por causa da má alimentação e das péssimas condições de trabalho a que eram submetidos. Mesmo aqueles que chegavam aos 60 anos eram obrigados a trabalhar mais 3 anos de graça para o seu senhor, o que dificultava, mais ainda, a garantia da liberdade. Além disso, é preciso destacar que quando os escravizados chegavam aos 60 anos, eles perdiam valor, por não terem mais a capacidade de trabalho de quando eram jovens. Desse modo, na prática, eles ficavam “livres”, mas ainda trabalhavam na fazenda.

Sugestão de atividade

Linha do tempo

Para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre as leis abolicionistas, peça-lhes que elaborem no caderno uma linha do tempo sobre a abolição da escravidão no Brasil. O objetivo é levá-los a compreender que, mais do que a promulgação de uma única lei, a abolição da escravidão foi um processo que durou décadas. Ao final, solicite a eles que

verifiquem se os seguintes acontecimentos foram contemplados na linha do tempo: aprovação da Lei Bill Aberdeen pelo Parlamento inglês (1845); início da atuação do Movimento Abolicionista (1870); aprovação da Lei do Ventre Livre (1871); aprovação da Lei dos Sexagenários (1885); assinatura da Lei Áurea, que oficialmente decretou o fim da escravidão no Brasil (1888). Comente com os alunos que a participação popular teve bastante peso nesse processo, assim como

a resistência dos próprios escravizados, que desde o início lutaram contra essa condição a que foram submetidos. Esta atividade contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 2**, ao possibilitar aos alunos que compreendam a abolição como um processo de transformação política e social, organizando os acontecimentos relacionados a esse movimento de forma cronológica.

• As atividades destas páginas colaboram para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI19**, ao tratar do tema escravidão e problematizar seus legados na sociedade brasileira.

• Para a realização das atividades, dialogue com os alunos sobre as consequências geradas pela escravidão, tanto no passado quanto no presente. Esse pode ser considerado um **tema sensível**, afinal, trata-se da venda e exploração de seres humanos. Destaque o sentido crítico das fontes apresentadas, que questionam o modo como a abolição da escravidão no Brasil foi entendida na história tradicional.

Atividades

1. Leia o texto, analise a charge e responda às questões a seguir.

Fonte A

[...]

A simples assinatura da Lei Áurea não é um evento que deve ser comemorado, pois a assinatura dela apenas assegurou o lugar do sujeito negro na marginalidade da sociedade. Após a libertação dos sujeitos negros escravizados, estes passaram a ocupar as periferias, os morros, os lugares em que não se poderia ter condições dignas de se viver. O lugar do negro na sociedade pós-abolição, portanto, continua sendo a vivência da experiência da base da pirâmide social.

[...]

MACHADO, Pedro Henrique; SANTOS, Samara Silva dos. Memórias do Brasil: invasão, tráfico de negros e violência. **Contexto & Educação**, ano 37, n. 116, p. 305, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/11478>. Acesso em: 20 maio 2022.

1. b) Resposta: A personagem que aparece no quadro é a princesa Isabel. É possível que os alunos já tenham visto uma imagem dela anteriormente ou concluam tratar-se da princesa pelo fato de ela afirmar no primeiro quadrinho que assinou a Lei Áurea.

Fonte B

Dona Isaura



Princesa Isabel não me representa!, charge de Junião, 13 maio 2015.

- De acordo com a fonte A, por que o evento da assinatura da Lei Áurea não deve ser comemorado?
- Na fonte B, quem é a personagem histórica que aparece no quadro pendurado na parede? Como você chegou a essa conclusão?
- Por que essa personagem histórica se assusta com a fala de Dona Isaura?

260

Resposta: Porque Dona Isaura exige que os negros sejam indenizados pelos séculos que trabalharam sem receber salário.

2. Os vários séculos de escravidão no continente americano deixaram um legado de desigualdade social e racismo. Em países como o Brasil, são muito comuns os casos de violência contra afrodescendentes. Analise as fontes a seguir.

Fonte A

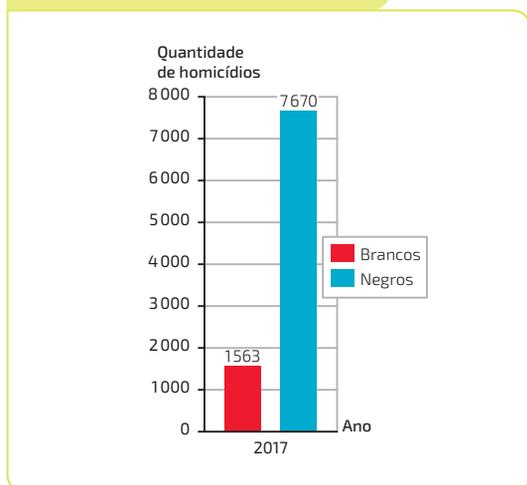
Renda média para trabalhadores de 18 anos ou mais (2020)



Fonte: O RACISMO no mercado de trabalho em infográficos. **Observatório das desigualdades**, 26 jun. 2020. Disponível em: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=1093>. Acesso em: 20 maio 2022.

Fonte B

Vítimas de homicídio por arma de fogo entre menores de 19 anos de idade (2017)



Fonte: PUTTI, Alexandre. Assassinatos de jovens negros no Brasil aumentam 429% em 20 anos. **Carta Capital**, 14 abr. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/assassinatos-de-jovens-negros-no-brasil-aumentam-429-em-20-anos/>. Acesso em: 20 maio 2022.

Fonte C

Jovem denuncia ter sofrido racismo e agressões de morador armado quando entrava em prédio em Salvador: ‘fiquei sem reação’

G1 BA, 13 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/06/13/homem-denuncia-racismo-agressoes-e-ameaca-com-arma-quando-entrava-em-predio-em-salvador-fiquei-sem-reacao.ghtml>. Acesso em: 14 jun. 2022.

Estudante vítima de racismo está sem dormir: “Três dias chorando”

Metrópoles, 26 maio 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/estudante-vitima-de-racismo-esta-sem-dormir-tres-dias-chorando>. Acesso em: 14 jun. 2022.

• Para a realização da atividade 2, oriente os alunos na leitura e interpretação de cada uma das fontes apresentadas. Busque desenvolver a autonomia de pensamento e a capacidade de análise deles, de modo que entendam que tais dados comprovam a existência do racismo estrutural na sociedade brasileira, relacionado ao nosso passado escravagista.

Respostas

2. a) A fonte **A** trata da desigualdade salarial entre pessoas brancas e pessoas negras. Segundo a fonte, a renda média dos trabalhadores negros é 44% mais baixa do que a de trabalhadores não negros.

b) De acordo com as fontes **B**, **C** e **D**, as pessoas negras são as maiores vítimas de homicídios por armas de fogo no Brasil, além de sofrerem cotidianamente com agressões racistas.

c) Resposta pessoal. Converse com os alunos para que eles possam tecer relações entre os dados apresentados (menor renda, maiores vítimas de homicídio, racismo e agressões) e a organização de protestos.

d) Resposta pessoal. Se julgar interessante, leve os alunos à sala de informática da escola e oriente-os na realização da pesquisa. Indique os *sites* a seguir.

> OXFAM Brasil. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/blog/racismo-no-brasil-por-que-isso-ainda-e-uma-realidade-veja-aqui/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

> POLITIZE!. Disponível em: <https://www.politize.com.br/racismo-como-e-estruturado/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

> PORTAL Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tag/racismo/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Fonte D

[...]

“O racismo é extremamente violento e está no nosso dia a dia, no nosso cotidiano. Cotidianamente, nós negros passamos por situações racistas. É uma estrutura que nos afeta e violenta muito a nossa natureza mental, provoca sofrimento diverso em quem passa pela situação. Precisamos enfrentar com lucidez, com sabedoria, com compreensão” [...].

[...]

MONTEIRO, Hugo. “Racismo é extremamente violento e está no nosso dia a dia”, diz doutor em educação. Relato cedido a Pedro Lins. **G1**, 5 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/racismo-e-extremamente-violento-e-esta-no-nosso-dia-a-dia-diz-doutor-em-educacao.ghtml>. Acesso em: 20 maio 2022.

Fonte E



↑ Protesto em São Paulo (SP), 2020.

Respostas nas **orientações ao professor**.

- Qual das fontes mostradas nesta atividade trata da desigualdade salarial entre pessoas brancas e pessoas negras? O que os dados dessa fonte indicam sobre essa desigualdade?
- De acordo com as fontes **B**, **C** e **D**, explique como o racismo afeta as pessoas negras no Brasil.
- Levante hipóteses sobre os motivos que levaram ao protesto retratado na fonte **E**.
- Faça uma pesquisa e selecione outras fontes que evidenciem os problemas atuais decorrentes da escravidão de pessoas negras no Brasil entre os séculos XVI e XIX. Organize essas fontes e prepare uma apresentação aos colegas da turma.

Hora do tema

A importância de ações afirmativas

Como vimos, a escravidão deixou um legado de desigualdade entre pessoas brancas e negras no Brasil. Como tentativa de minimizar esse problema, existem as chamadas **ações afirmativas**.

As ações afirmativas constituem um conjunto de medidas que visam propiciar aos grupos historicamente excluídos maior acesso a saúde, educação, emprego e moradia, entre outros direitos humanos fundamentais. Por meio das ações afirmativas, espera-se diminuir as desigualdades sociais, étnicas, religiosas e de gênero.

No Brasil, entre as ações afirmativas destinadas às pessoas negras estão algumas leis importantes, entre elas:

- Lei nº 10.639 (2003)
- Lei nº 11.645 (2008)
- Lei nº 12.288 (2010)
- Lei nº 12.711 (2012)

Capa do Estatuto da Igualdade Racial, 2019.



Agora, responda às questões a seguir.

Respostas nas **orientações ao professor**.

1. Faça uma pesquisa sobre as quatro leis mencionadas nesta página e escreva no caderno um pequeno texto explicando cada uma delas.
2. Depois, com base na pesquisa, explique por que essas leis são consideradas ações afirmativas e qual é a importância delas.

263

Respostas

1. A Lei nº 10.639, de 2003, estabeleceu que nas redes de Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A Lei nº 11.645, de 2008, estabeleceu que nas redes de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicas e privadas, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A Lei nº 12.288, de 2010, instituiu "o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efe-

tivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica". A Lei nº 12.711, de 2012, estabeleceu que "as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por

cento) de suas vagas para alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas".

2. Resposta pessoal. Oriente os alunos a partir do conceito de ações afirmativas e pensar como cada uma das leis pesquisadas pretende diminuir as desigualdades presentes na nossa sociedade.

BNCC

• As atividades desta seção colaboram para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI20** e da **competência geral 9**, ao problematizar os legados da escravidão na sociedade brasileira.

• Além disso, propiciam discussões envolvendo o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

• As atividades desta seção colaboram para a discussão sobre direitos humanos, ao possibilitar aos alunos que analisem aspectos da sociedade atual brasileira, que se relacionam, direta e/ou indiretamente, com nosso passado escravagista. Converse com a turma de modo a incentivar os alunos a refletir sobre como esse passado se liga a uma série de fatores de exclusão social na atualidade.

• O conteúdo abordado nesta página contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI15**, ao apresentar o contexto político e social que marcou o fim do período Monárquico no Brasil. A leitura dos textos e a análise da charge possibilitam aos alunos que analisem o cenário de descontentamento de diversos setores da sociedade brasileira com a Monarquia e que reconheçam os diferentes sujeitos envolvidos nas disputas políticas do período.

• Auxilie os alunos a identificar os personagens representados na charge de Angelo Agostini, que satiriza a disputa pelo controle do governo do Brasil, representado pelo Carro do Estado. Chame a atenção deles para a imagem de D. Pedro II, que aparece impassível dentro do carro. Mostre-lhes que o povo, representado por um cavalo bravo, é quem puxa o carro do Estado. As rédeas são disputadas por cinco homens: o governo, que empunha um chicote representando o Poder Executivo; o Senado, representado pelo homem à esquerda do "governo"; a Câmara, pelo homem à direita do "governo"; o clero, pelo homem que está em cima do carro, e a Congregação da Escola Politécnica, pela figura que aparece tentando subir no carro, com um dos pés na roda. Diga-lhes que a cena é observada por dois arlequins, personagens criados por Agostini como *alter ego*.



O fim da Monarquia

No fim do século XIX, diversos grupos sociais brasileiros estavam descontentes com o governo de D. Pedro II. Entre esses grupos destacavam-se os cafeicultores, os profissionais liberais e os militares.

Os cafeicultores do Oeste Paulista, que já utilizavam a mão de obra livre, conseguiram acumular muitas riquezas, porém exerciam pouca influência política no Brasil. Por outro lado, os cafeicultores escravistas do Vale do Paraíba deixaram de apoiar a monarquia, pois a Lei Áurea, além de abolir a escravidão, não atendeu a uma de suas exigências: o pagamento de uma indenização pela perda de seus escravizados.

Além disso, a nascente classe média urbana, formada principalmente por profissionais liberais e comerciantes, procurava maneiras de aumentar sua participação política obtendo cargos públicos e melhores condições sociais. Já os militares, que saíram fortalecidos da Guerra do Paraguai, desejavam mais autonomia, melhores salários e maior participação política.

ANGELO AGOSTINI/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ



⤴ Nessa charge, de 1879, Angelo Agostini representou vários setores sociais brasileiros disputando o controle político do Brasil. Repare que o cavalo representa o povo, a força que move o país, e os homens que aparecem disputando o controle das rédeas representam os políticos republicanos e monarquistas, os religiosos e os militares.

A República é proclamada

Republicanos civis e militares uniram-se na tentativa de convencer os altos oficiais do Exército Brasileiro a participar de um golpe de Estado que implantasse a República. Aos poucos, esses republicanos foram se aproximando de Deodoro da Fonseca, marechal de grande prestígio por sua atuação na Guerra do Paraguai. Desapontado com a política militar do imperador, Deodoro aderiu à causa republicana.

Em 15 de novembro de 1889, Deodoro tomou a frente de militares republicanos e alguns poucos civis e, sem encontrar qualquer resistência, adentrou no 1º Regimento do Exército, em que se encontrava o visconde de Ouro Preto, chefe dos ministros, e demitiu o gabinete ministerial.

Nesse mesmo dia, a república foi proclamada. Nessa ocasião, os líderes republicanos assinaram o primeiro decreto do novo governo, instituindo um Governo Provisório presidido por Deodoro da Fonseca e transformando as províncias do Brasil em estados federativos.



Proclamação da república, de Benedito Calixto. Óleo sobre tela, 124 cm x 200 cm, 1893.

REPRODUÇÃO/PINACOTECA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, SP

- Comente com a turma que muitos militares que colaboraram para a proclamação da República sofriram a influência do positivismo. Desenvolvido no início do século XIX, pelo filósofo francês Auguste Comte (1798-1857), o positivismo apresentava os princípios do que seria uma nova era, científica e positiva. Nessa nova era, nos vários países, seriam estabelecidos governos republicanos preocupados em manter uma ordem social que garantisse o progresso da humanidade, por meio da indústria e da ciência. No Brasil, essas ideias influenciaram os jovens militares, que se identificavam com o progresso científico proposto pelo positivismo. Quanto aos civis, foram atraídos pelo ideal positivista de um Estado republicano forte e preocupado com políticas sociais. No Brasil, o positivismo ganhou adeptos, como Miguel Lemos (1854-1917), Teixeira Mendes (1855-1927) e Benjamin Constant (1836-1891), que contribuíram para a difusão dessa corrente, principalmente entre os republicanos.

• O trabalho com os elementos apresentados nesta seção contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 6**, ao possibilitar aos alunos que se familiarizem com os procedimentos norteadores da produção do conhecimento histórico. Ao analisar a caricatura com a turma, enfatize sua importância como fonte histórica. Comente que, ao representar de forma caricatural e exagerada a figura do imperador, o autor nos fornece um material que possibilita indagar sobre como o contexto político era visto no período.

• Para iniciar o trabalho com esta seção, pergunte aos alunos se eles estão familiarizados com o caricaturista Angelo Agostini e sua obra a fim de verificar o que já sabem. É possível que eles já tenham visto alguma de suas charges e caricaturas. Caso julgue oportuno, comente que outros trabalhos do autor foram apresentados neste capítulo.

De olho na fonte

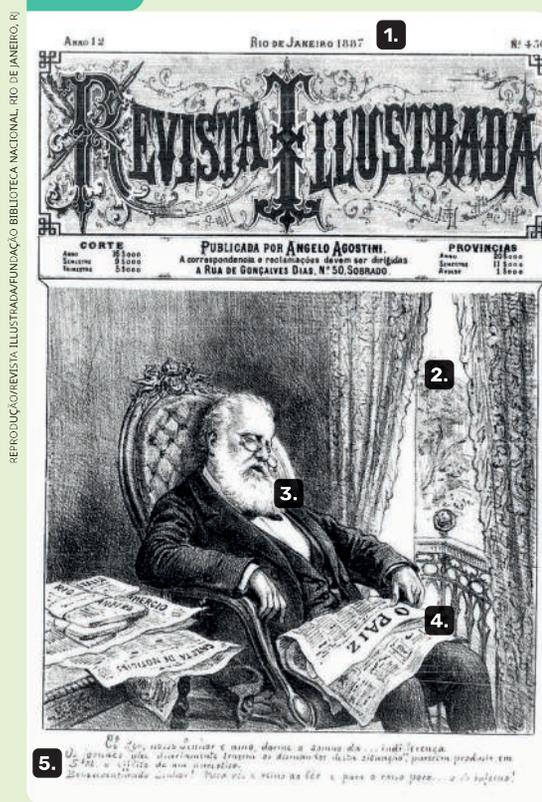
Um caricaturista critica o império

Angelo Agostini foi um caricaturista de origem italiana que teve um papel importante na imprensa brasileira do século XIX. Um de seus principais trabalhos foi a publicação da **Revista Illustrada**, em que ficou envolvido de 1876 a 1889.

O caricaturista, por meio de imagens cômicas e detalhistas, adotava um posicionamento questionador e crítico em relação ao império e ao governo de D. Pedro II.

Observe uma das caricaturas de Angelo Agostini, publicada no volume 450 da **Revista Illustrada**, em 1887.

Fonte A



Observe a imagem a seguir e responda às questões.

Fonte B

ANGELO AGOSTINI FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ



As falas de throno fabricadas pelos nossos governos, parecem não ter outro fim senão abalar o proprio throno e collocar a monarchia em tristissima posição.

Caricatura de Angelo Agostini, publicada em 1882 na **Revista Illustrada**. Abaixo da imagem lê-se: “As falas do trono fabricadas pelos nossos governos parecem não ter outro fim senão abalar o próprio trono e colocar a monarquia em tristíssima posição.” (Trecho adaptado à linguagem atual).

Agora é a sua vez!

1. Quem é o personagem principal representado nessa caricatura? Cite alguns elementos da imagem que fizeram você chegar a essa conclusão.
2. Por que Angelo Agostini representou o personagem principal dessa forma? Qual é a crítica implícita na caricatura? Explique.
3. Compare as fontes **A** e **B**. Quais são as semelhanças entre elas? E as diferenças? Cite pelo menos dois exemplos de cada uma delas.

Respostas nas **orientações ao professor**.

- Para a realização das atividades, oriente os alunos na análise da fonte **B**. Comente que, neste caso, a caricatura satiriza a chamada fala do trono, em que D. Pedro II proferia suas determinações políticas para o Brasil. Chame a atenção deles para o fato de que D. Pedro II segura o discurso escrito para a fala do trono, enquanto está sendo empurrado. Informe que esses discursos abriam e encerravam as sessões parlamentares, e eram um dever constitucional do imperador. Comente que Angelo Agostini utilizava a caricatura para criticar o regime monárquico de D. Pedro II. Ele pensava que o imperador era um orador alienado e sem autonomia e o apresenta em uma posição vexatória. Dessa forma, ao desenhar o senador Rodolfo Souza Dantas empurrando D. Pedro II do trono, Agostini procurou simbolizar a derrocada do poder monárquico. Mostre-lhes que a cena é acompanhada por outros personagens. Na parte superior, é possível identificar um indígena, figura utilizada por Angelo Agostini para representar a nação brasileira, e um arlequim, personagem criado por ele como um *alter ego*.

Respostas

1. D. Pedro II, que está usando vestes reais, coroa e estava sentado no trono.
2. Angelo Agostini representou D. Pedro II sendo empurrado do trono por um senador e em posição vergonhosa. Ele buscou realizar uma crítica que simbolizasse o fim da Monarquia.

3. Semelhanças: as duas fontes apresentam D. Pedro II como personagem principal e foram publicadas em um veículo de grande circulação, a **Revista Illustrada**. Diferenças: A fonte **A** é a capa da revista, enquanto a **B** é uma caricatura da parte interna da publicação. Na fonte **A**, D. Pedro II está vestindo roupas formais (terno), enquanto na fonte **B** veste roupas reais, características da Monarquia.

• A realização da atividade 4 contempla o trabalho com a habilidade **EF08HI21**, ao solicitar aos alunos que identifiquem as políticas oficiais com relação aos povos indígenas durante o Império.

• A atividade 5 propicia uma abordagem da habilidade **EF08HI18**, ao problematizar as diferentes versões sobre a Guerra do Paraguai.

• Na atividade 1, se necessário, retome com os alunos o conteúdo da página 230.

• Na atividade 2, lembre os interesses ingleses no fim do tráfico de escravizados, uma vez que a Inglaterra foi pioneira na Revolução Industrial e buscava mercado consumidor.

• Na atividade 3, destaque a importância das comunidades quilombolas na atualidade e sua constante luta para a demarcação de seus territórios.

• Na atividade 4, enfatize com os alunos que o regulamento de 1845 associou catequese e civilização, desvalorizando, desse modo, as culturas indígenas.

• Na atividade 5, retome com os alunos a concepção tradicional da História, focada em “grandes nomes” e “grandes acontecimentos”.

Atividades

1. Resposta: Foi um movimento realizado por um grupo de políticos brasileiros vinculados ao Partido Liberal para antecipar a nomeação de D. Pedro II como imperador do Brasil e centralizar o poder nas mãos de um único governante. Com esse golpe, ocorrido em junho de 1840, D. Pedro II assumiu o poder com apenas 14 anos de idade.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. O que foi o golpe da maioria?
2. O que foi a Lei *Bill Aberdeen*? Qual é a relação dela com a Lei Eusébio de Queiroz? Respostas das questões 2 a 4 nas orientações ao professor.
3. Escreva um pequeno texto sobre as comunidades quilombolas, comentando a importância delas na preservação da natureza.
4. O que determinava o regulamento de 1845 acerca das missões de catequese e civilização dos indígenas?
5. Faça uma análise da imagem. Ela representa que tipo de interpretação da Guerra do Paraguai? Justifique sua resposta.



REPRODUÇÃO/MUSEU NACIONAL DE BELAS-ARTES, RIO DE JANEIRO, RJ

Batalha do Avaí, de Pedro Américo. Óleo sobre tela, 600 cm x 1,100 cm, 1872-1877. Nesse detalhe, vemos em destaque o general Osório, comandante do Exército Brasileiro na Guerra do Paraguai.

268

5. Resposta: A imagem representa uma interpretação nacionalista e patriótica da Guerra do Paraguai, pois exalta um líder do Exército que atuou no conflito.

Respostas

2. A Lei Bill Aberdeen (1845) foi decretada pelo governo inglês e permitia à Marinha da Inglaterra apresar navios que praticassem o tráfico de pessoas escravizadas no Oceano Atlântico. Essa lei pressionou o governo brasileiro a decretar a Lei Eusébio de Queiroz (1850), que abolia o tráfico internacional de pessoas escravizadas para o Brasil.

3. Espera-se que os alunos comentem que a Constituição de 1988 assegura às comunidades quilom-

bolos da atualidade o direito de posse das terras ocupadas tradicionalmente. Grande parte dessas comunidades utiliza os recursos naturais de modo sustentável e por isso elas são importantes para a preservação da natureza.

4. Esse documento determinou que os indígenas deveriam ser “civilizados” nos aldeamentos de acordo com os padrões europeus. Os aldeamentos passaram a ser administrados por funcionários públicos, entre eles diretor, tesoureiro, cirurgião, enfermeiro e missionário.

6. Leia o texto a seguir e responda às questões. 6. a) Resposta: Zeferina foi uma angolana trazida para o Brasil como escravizada no início do século XIX. Após conseguir fugir, tornou-se a líder do Quilombo do Urubu, na Bahia, e planejou uma revolta contra as forças policiais que atacavam constantemente os quilombolas.

[...]

A rainha demonstra como é enganosa a historiografia comum, que apaga sua história, que tenta silenciar o povo preto, os colocando num lugar de passividade em relação à escravidão, afirmando que a princesa Isabel teve bondade e que por misericórdia “libertou os negros”. Nossa libertação foi cunhada por nosso próprio sangue, suor e estratégias, foi conduzida por homens e mulheres negras juntamente com povos indígenas e tiveram personalidades marcantes como Zeferina.

7. a) Resposta: A fotografia mostra uma ferrovia. As ferrovias favoreceram o crescimento e o surgimento de novas cidades e o desenvolvimento da indústria e do comércio no Brasil.

[...]

TOMAS, Noemy Ariane. Zeferina – rainha mocambeira: diáspora africana e o Quilombo Urubu. *Imprensa Preta*, 2020. Disponível em: https://www.imprensapreta.com/2020/07/24/zeferina_-_rainha-mocambeira-diaspora-africana-e-o-quilombo-urubu/. Acesso em: 19 maio 2022.

- a) Quem foi Zeferina?
- b) De acordo com a autora do texto, como a libertação das pessoas escravizadas foi conquistada? Resposta: A libertação das pessoas escravizadas foi conquistada por meio da luta e das estratégias conduzidas por homens e mulheres negros juntamente com povos indígenas.
7. Observe a imagem e responda às questões a seguir.
- a) Qual aspecto da modernização do Brasil no século XIX essa fotografia retrata?
- b) Escreva um pequeno texto sobre outros aspectos da modernização do Brasil no Segundo Reinado. Resposta: Espera-se que os alunos escrevam um texto tratando do desenvolvimento de indústrias e das melhorias urbanas, como a instalação de postes de iluminação e de bondes e o calçamento de ruas.

- Na atividade 6, retome a discussão realizada sobre a importância de Zeferina e de outras mulheres quilombolas, desconstruindo a ideia de que a abolição se deu pela bondade e misericórdia da princesa Isabel.
- Na atividade 7, lembre com a turma a importância das ferrovias nesse contexto, tanto para o deslocamento de mercadorias quanto para o deslocamento de pessoas. Explore também a fotografia da Estação Cruzeiro, verificando a data (1885) que aparece no edifício, a sigla E.F.M.R. (Estrada de Ferro Minas e Rio) que aparece na locomotiva e as pessoas que aparecem na cena, como o condutor.



Estação de Cruzeiro, na província de São Paulo, ponto inicial da Estrada de Ferro Minas e Rio. Fotografia de Marc Ferrez, década de 1880.

MARC FERREZ/COLEÇÃO PARTICULAR

• As atividades 8 e 9 favorecem a reflexão sobre a desigualdade como um legado negativo da escravidão no Brasil, contribuindo, assim, para a abordagem da habilidade **EF08HI19**.

• Para a realização da atividade 8, discuta com os alunos sobre os motivos que teriam levado ao embranquecimento de Machado de Assis. Para isso, utilize trechos do texto apresentado e oriente-os na análise das duas imagens, as quais comprovam a busca pelo embranquecimento de Machado de Assis. Explique aos alunos que esse embranquecimento foi proposital, com vistas a anular a história e a importância da comunidade negra em nosso país. Trata-se, portanto, de um **tema sensível**.

• Para que os alunos conheçam mais sobre a vida e obra de Machado de Assis, se considerar interessante, apresente a eles o *site* indicado a seguir.

> MACHADO de Assis – Vida e obra. Disponível em: <https://machadodeassisreal.com.br/foto/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

8. Em 2019, a Universidade Zumbi dos Palmares, de São Paulo, lançou a campanha Machado de Assis Real. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...]

Machado de Assis.

O maior nome da história da literatura brasileira.

Jornalista, contista, cronista, romancista, poeta, teatrólogo.

E o que poucos sabem: negro.

O racismo no Brasil escondeu quem ele era por séculos.

Sua foto oficial, reproduzida até hoje, muda a cor da sua pele, distorce seus traços e rejeita sua verdadeira origem.

Machado de Assis foi embranquecido para ser reconhecido. Infelizmente.

Um absurdo que mancha a história do país.

Uma injustiça que fere

a comunidade negra.

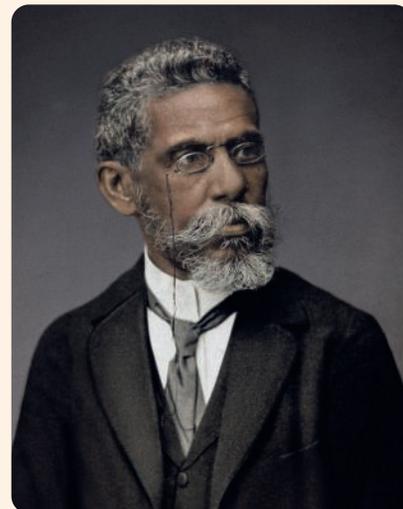
Já passou da hora

de esse erro ser corrigido.

[...]



Machado de Assis em fotografia com traços embranquecidos, século XIX.



Machado de Assis em fotografia colorizada pela Universidade Zumbi dos Palmares.

CAMPANHA Machado de Assis Real. Disponível em: <https://machadodeassisreal.com.br/foto/>. Acesso em: 19 maio 2022.

8. a) Resposta: Machado de Assis, um homem negro, é considerado o maior nome da história da literatura brasileira. Ele foi jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo.

a) Quem foi Machado de Assis?

b) Qual é o objetivo da campanha Machado de Assis Real?

Resposta: A campanha pretende corrigir o erro histórico na imagem amplamente divulgada de Machado de Assis, que o mostra com traços embranquecidos.

9. Leia as afirmativas a seguir e escreva no caderno a que está correta.
- a) A proclamação da República no Brasil foi conduzida pelos membros do Partido Conservador.
 - b) Com a proclamação da República, em 1889, o Brasil passou a ser uma Monarquia.
 - c) A República foi implantada por um golpe de Estado conduzido por republicanos civis e militares.
 - d) Após a proclamação da República, o Governo Provisório foi presidido por D. Pedro II. **Resposta: c.**

Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em um grupo de três a quatro pessoas com os colegas da turma. Nesta atividade, vocês farão um jogo de avaliação das mudanças e permanências entre o período do Segundo Reinado e a atualidade no Brasil.

- a) O sistema político brasileiro.
 - b) A economia, a modernização e a agricultura brasileiras.
 - c) A escravidão e a população afrodescendente.
 - d) A identidade nacional e a cultura brasileira.
 - e) As populações indígenas e imigrantes no Brasil.
1. Para isso, em uma folha de papel sulfite ou papel pautado, escrevam um parágrafo descrevendo as características de cada item citado durante o Segundo Reinado no Brasil.
 2. Em seguida, troquem as folhas com outro grupo. Leiam os parágrafos escritos pelo outro grupo e continuem o texto, descrevendo as mudanças e as permanências observadas em cada item no Brasil atual.

Dica: para agilizar a produção dos parágrafos, distribuam um ou dois itens para cada membro do grupo. Lembrem-se de levantar ideias para as produções coletivamente.

3. Troquem novamente as folhas e leiam as continuações escritas pelo outro grupo. Debatam os textos finalizados e indiquem se vocês concordam ou não com as reflexões do outro grupo.
4. Apresentem oralmente suas conclusões ao outro grupo.

• A atividade 9 possibilita o trabalho com modelos de questões de **exames de larga escala**. Oriente os alunos a interpretar cada uma das afirmativas, de modo a verificar a que está correta.

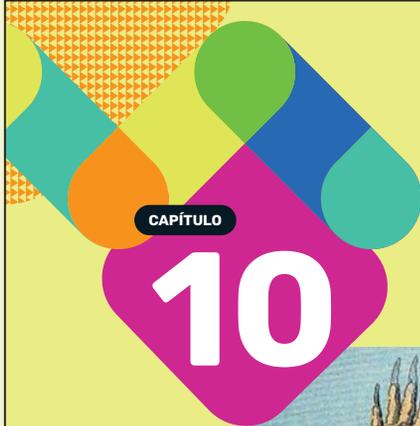
• Antes de iniciar a seção **Organizando o aprendizado**, relembre com a turma o significado dos conceitos históricos de mudanças e permanências. Utilize exemplos relacionados a outros conteúdos já estudados para apontar processos e acontecimentos passados que ainda repercutem no presente ou que tiveram duração limitada. Antes das trocas de folhas, verifique se os parágrafos escritos são coerentes com os conteúdos estudados e conceitos debatidos, e se apresentam corretamente mudanças e permanências entre o período do Segundo Reinado e o Brasil atual. Ao final da atividade, converse com a turma para verificar quais foram as principais mudanças e permanências levantadas entre os grupos.

Objetivos do capítulo

- Analisar o processo de consolidação do capitalismo e sua relação com as políticas imperialistas adotadas no século XIX.
- Compreender como as ideologias imperialistas do século XIX foram utilizadas pelos europeus para justificar a dominação sobre outros povos.
- Identificar aspectos da exploração econômica do continente africano pelos europeus.
- Analisar os impactos sociais e econômicos nas comunidades locais africanas causados pelo Imperialismo.
- Reconhecer o protagonismo das populações africanas e asiáticas na resistência ao Imperialismo.
- Compreender aspectos das relações estabelecidas entre os Estados Unidos da América e os países da América Latina no século XIX.

Justificativas

Este capítulo aborda a consolidação do sistema capitalista e os impactos da Segunda Revolução Industrial, que culminou em políticas expansionistas em busca de novos produtos e mercados. O processo de dominação do continente africano, conhecido como a partilha da África, é abordado por uma perspectiva que visa contextualizar as relações assimétricas de poder entre europeus e populações africanas, contemplando a habilidade **EF08HI24**. Os usos da pseudociência para justificar a suposta superioridade da raça branca e sua “missão civilizatória” são discutidos por um viés crítico, favorecendo o trabalho com a habilidade **EF08HI23**. Os processos de resistência frente à expansão imperialista europeia na África e na Ásia são analisados e possibilitam reflexões sobre os protagonismos de seus



O mundo no século XIX



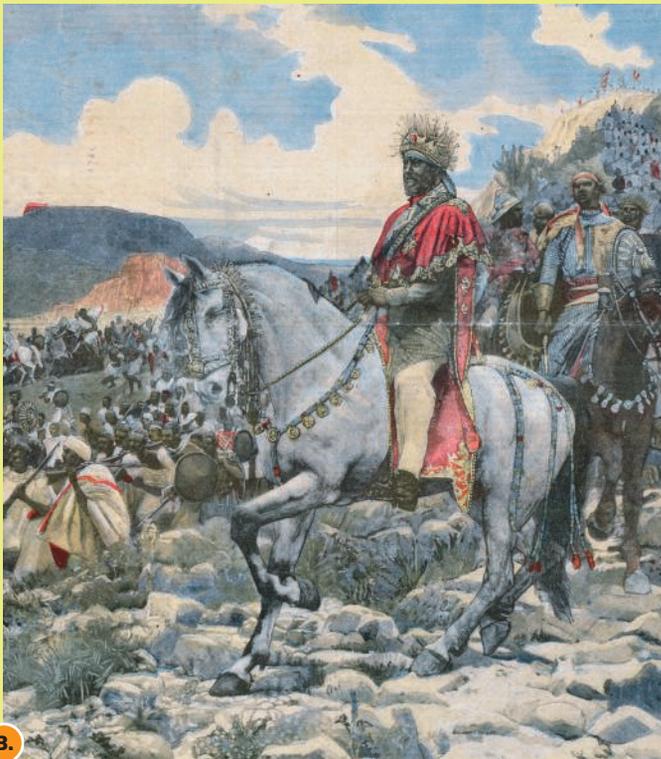
A.

Na China.
O bolo de reis
e imperadores,
de Henri
Meyer, 1898.

272

No século XIX, as diferentes regiões do mundo estavam interligadas, e o capitalismo entrava em uma nova fase. As relações entre diferentes povos, porém, eram marcadas pela dominação imperialista. Neste capítulo, vamos estudar alguns acontecimentos que marcaram a história mundial no século XIX.

líderes na defesa dos territórios, abrangendo a habilidade **EF08HI26**. Há, ainda, discussões sobre a atuação política dos Estados Unidos no continente americano, abordando as políticas externas adotadas e as intenções imperialistas estadunidenses, trabalhando, assim, a habilidade **EF08HI25**.



FORTUNÉ MÉAULLE/BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

B.

Ilustração de Fortuné Méaulle publicada na capa do *Le Petit Journal*, 1898. A imagem representa o rei etíope Menelik II observando a Batalha de Aduá, de 1896, na qual os africanos expulsaram os imperialistas italianos.

Ativamente

Antes de iniciar o estudo deste capítulo, responda no caderno às questões a seguir. **Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.**

1. Analise as imagens **A** e **B**. Quais impressões e sentimentos elas lhe causaram? Você já conhecia algum elemento das imagens?
2. Quais elementos das imagens mais lhe chamaram a atenção? Explique.
3. O que mais você gostaria de saber sobre as imagens da abertura?
4. O que você entende pelo conceito de "Imperialismo"? Em quais contextos históricos que você já estudou esse conceito poderia ser aplicado?
5. Em quais continentes se concentram os países considerados menos desenvolvidos? E os mais desenvolvidos? O que poderia explicar esse contraste?

Apresente suas respostas para a turma.

273

- Antes de iniciar as atividades, analise as imagens de abertura com a turma. Destaque que a fonte **A** é uma charge que representa a disputa pela exploração do território chinês. Ela pode ser inserida no contexto do Imperialismo, quando as potências mundiais do século XIX passaram a buscar, em outras regiões, mais mercados para seus produtos e mais matéria-prima para suas indústrias. Mostre que na imagem são retratados (da esquerda para a direita) representantes dos governos inglês, alemão, russo, francês e japonês, dividindo a China em diversas partes, como se fosse uma *pizza*. Em segundo plano, aparece o representante chinês em protesto, mas sem ser ouvido. Na imagem **B**, o homem representado em primeiro plano sobre o cavalo pode ser identificado como um rei por causa da coroa, da capa vermelha e dos adornos de seu cavalo. Ele parece liderar as tropas etíopes que estão ao fundo.

Respostas

- Respostas pessoais. Nestas questões, busque **avaliar os conhecimentos prévios** dos alunos tanto em relação às imagens apresentadas quanto aos conteúdos que serão estudados no capítulo. Espere-se que eles utilizem esses questionamentos para refletir sobre o conceito de Imperialismo, estabelecendo relações com base em conteúdos já estudados, como a noção de Império.

• O conteúdo abordado nestas páginas contribui para o desenvolvimento da **competência geral 6**, ao apresentar o contexto econômico do século XIX, com ênfase para a ascensão do capitalismo financeiro. Ao abordar o tema com os alunos, promova uma reflexão sobre os impactos do capitalismo no mundo do trabalho nessa nova fase.

• O assunto tratado na página favorece também a abordagem do tema contemporâneo transversal **Educação financeira**, ao apresentar uma contextualização da implementação do capitalismo financeiro. O trabalho com os conceitos apresentados (ações, cartel, *holding* e truste) é essencial para a compreensão crítica do funcionamento do capitalismo financeiro. Leia as definições com a turma e, se possível, apresente exemplos do cotidiano para facilitar o entendimento dos alunos. Por fim, caso julgue oportuno, peça-lhes que expliquem cada um dos conceitos, com as próprias palavras, aproveitando o momento para **avaliar a compreensão** deles.



A nova fase do capitalismo

Para compreendermos o contexto mundial no século XIX e as relações estabelecidas entre os povos dos diferentes continentes, temos de analisar o processo de consolidação do capitalismo.

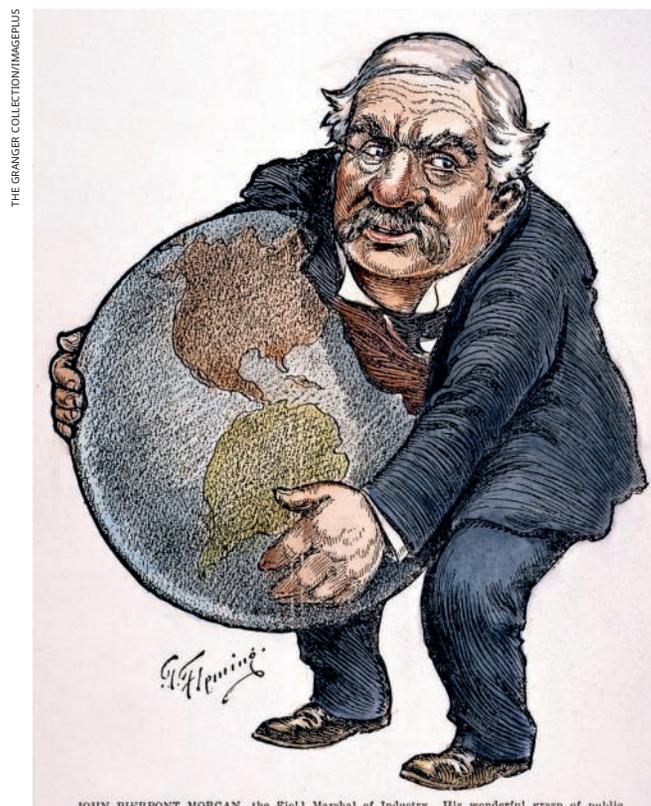
O capitalismo industrial

Durante a Primeira Revolução Industrial, a característica marcante do capitalismo era a **livre concorrência**. As indústrias eram pequenas e médias, geralmente sob direção familiar, e seu crescimento decorria do reinvestimento dos próprios lucros, o que era chamado **capitalismo industrial**.

O capitalismo financeiro

O crescimento acelerado da economia capitalista no final do século XIX promoveu a formação de grandes empresas, que controlavam a produção, o preço e a distribuição, levando as empresas menores à falência. Além do acúmulo dos lucros, a

capitalização das grandes indústrias foi garantida pelos investimentos de grandes bancos. Desse modo, teve início uma nova fase, chamada **capitalismo financeiro**, fruto da união da indústria com o capital bancário, em que empresas gigantescas monopolizavam a produção em determinados ramos industriais, de comunicação e de transportes.



◀ Charge de Thomas Fleming, c. 1902, que representa o banqueiro e financista estadunidense John Pierpont Morgan dominando o planeta Terra.

274

• A imagem apresentada nesta página é uma crítica às formas de acumulação de riquezas por J. P. Morgan, um financista estadunidense do início do século XX. Como o governo dos Estados Unidos contava com poucas regulações sobre as recém-criadas companhias, J. P. Morgan foi capaz de controlar diversas corporações sem pagamento de taxas ou obrigações a seus empregados, visto que as leis de proteção ao trabalhador eram escassas e ambíguas naquele período. A atuação de J. P. Morgan até sua morte, em 1913, incluiu a criação da United States

Steel Corporation, que chegou a controlar metade da produção estadunidense de aço, a construção de ferrovias e diversas instituições bancárias. Ao retratar o financista “abraçando” o mundo, o autor da charge pretendia criticar o poder exercido por J. P. Morgan por meio de sua influência econômica. Essas críticas ajudaram a transformar o contexto do início do século XX, culminando na criação da Reserva Federal nos Estados Unidos, na limitação de horas de trabalho infantil, entre outras conquistas importantes.

Os monopólios

O capitalismo financeiro também é denominado capitalismo monopolista. Leia o texto a seguir, que trata desse momento do capitalismo.

[...] Foi o momento de surgimento do Capitalismo monopolista, em que a livre concorrência entre diferentes empresas gerou concentração da produção nas mãos das mais bem-sucedidas, levando à formação de monopólio. Rapidamente, os bancos passaram a dominar o mercado financeiro, exportando capital, influenciando as decisões de seus Estados e impelindo-os para a busca de novos mercados.

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 218.

As bolsas de valores

Além dos empréstimos de bancos, os grandes empresários podiam obter recursos dividindo o capital de suas empresas em ações e vendendo-as para investidores nas **bolsas de valores**.

Uma ação corresponde a uma pequena parte do patrimônio de uma empresa. Assim, quem compra, por exemplo, 10% das ações de uma empresa, torna-se dono de 10% dessa empresa e passa a receber 10% dos lucros que ela obtém.

Ao fracionar o capital de sua empresa em ações e vendê-las aos investidores nas bolsas de valores, os empresários obtinham o dinheiro no momento da venda das ações e evitavam o pagamento de altos juros dos empréstimos bancários.

REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO KAHLE-AUSTIN, ROCKLAND, EUA



Bolsa de valores: mercado privado em que investidores compram e vendem ações de empresas.

◀ Homens negociando ações na bolsa de valores de Londres, Inglaterra. Gravura, 1844.

275

- Para trabalhar com os alunos aspectos da **Educação financeira**, envolvendo assuntos, como a consolidação do capitalismo e a bolsa de valores, acesse os materiais presentes no portal indicado a seguir.

► **ESTRATÉGIA Nacional de Educação Financeira.** Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

- Leia o texto a seguir e, caso julgue pertinente, compartilhe-o em sala de aula.

[...]

A indústria do petróleo sofreu um processo de monopólio devido a ação conjunta da Standard Oil Company e das ferrovias. Dada a complementaridade entre os diferentes segmentos da cadeia do petróleo – exploração, produção e transporte – um monopólio em qualquer um destes permitiria um controle total sobre toda a indústria. Entretanto, dada a facilidade de novos entrantes nos segmentos de exploração e produção (extração e refino do petróleo), nenhuma firma por si só seria capaz de gerar as condições necessárias para a estruturação de um monopólio. Desta forma o setor de transporte, composto por apenas três empresas e com uma indústria com fortes barreiras à entrada, baixo custo marginal e elevada capacidade de transporte possibilitou a realização de acordos e combinações com a finalidade de obtenção de vantagens competitivas. Sem os acordos acredita-se que não teria sido possível o estabelecimento de um monopólio como o que se verificou no caso em questão. [...]

VEIGA, Felipe Andretti. **Standard Oil Company**: o nascimento da indústria moderna. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. p. 37. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/8432/1/FAVEIGA.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

A concentração do capital

As principais características do capitalismo financeiro são o monopólio, a concentração de capital e a eliminação da livre concorrência. Essas práticas ocorrem sob três principais formas. Veja.

- **Cartel**: associação de empresas que atuam em um mesmo ramo da economia, com o objetivo de evitar a concorrência por meio do controle de preços.
- **Truste**: fusão de várias empresas em uma, que passa a controlar todas as fases de produção, distribuição e consumo.
- **Holding**: grande empresa que controla outras menores por meio da aquisição da maior parte de suas ações.

A Standard Oil Company and Trust

Um dos casos mais emblemáticos do capitalismo financeiro aconteceu nos Estados Unidos entre o fim do século XIX e o início do século XX. Trata-se da fundação de um truste do ramo do petróleo, denominada **Standard Oil Company and Trust**.

Essa empresa monopolizou o sistema petrolífero estadunidense, controlando toda a cadeia de produção, processamento, comercialização e transporte de petróleo.



↑ Veículos da Standard Oil Company fazendo transporte de combustível, nos Estados Unidos, início do século XX.

Atividades

1. Leia o texto, analise a charge e responda às questões a seguir.

Fonte A

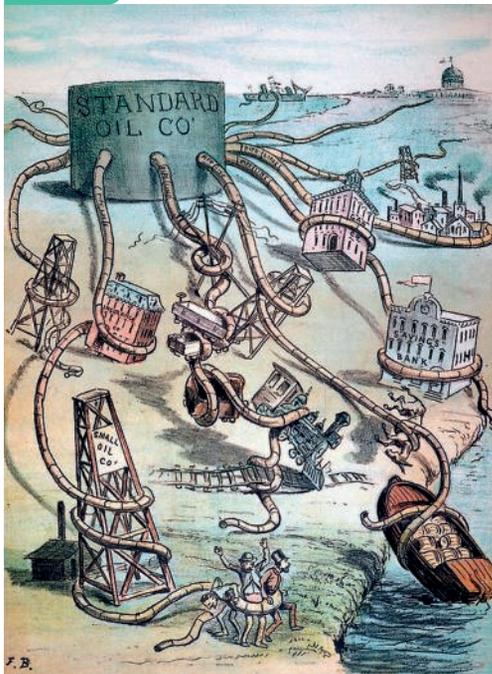
[...] Empregando em parte métodos considerados ilícitos, [a Standard Oil Company of Ohio] conseguiu o controle de 95% de todo o setor petrolífero dos Estados Unidos. A partir daí, começou a diversificar suas atividades, adquirindo participações em empresas industriais e de mineração.

Em 1892, a Suprema Corte de Ohio declarou ilegal o monopólio conquistado pela Standard Oil Trust e impôs um desmembramento da empresa. [...]

2 DE JANEIRO de 1882. DW, 2 jan. 2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/1882-rockefeller-fund-imp%C3%A9rio-petrol%C3%ADfero/a-294452>. Acesso em: 23 maio 2022.

Fonte B

REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR



1. a) Resposta: Truste é a fusão de várias empresas em uma, que passa a controlar todas as fases de produção, distribuição e consumo.

1. b) Resposta: A Standard Oil Company and Trust foi caracterizada como um "monstro", cujos tentáculos estão controlando diversos elementos, como pequenas companhias de petróleo, refinarias, bancos, ferrovias e embarcações.

◀ O monstro monopólio, charge de 1884.

- Explique o que é um truste.
- De acordo com a fonte B, como a Standard Oil Company and Trust foi caracterizada?
- Segundo a fonte A, por que essa empresa foi considerada ilegal pela Suprema Corte de Ohio?

1. c) Resposta: Essa empresa foi considerada ilegal porque construiu um monopólio que controlava 95% de todo o setor petrolífero dos Estados Unidos.

277

• As fontes A e B, apresentadas na atividade 1, podem ser utilizadas para aprofundar a análise sobre o contexto de expansão das grandes corporações no contexto estadunidense. Utilize esta atividade para **avaliar** os alunos quanto à capacidade de interpretar fontes históricas, de modo que possam comparar o texto e a imagem. Espera-se que eles leiam a fonte A, verificando o papel da Standard Oil Trust, e identifiquem o significado da fonte B, principalmente no que se refere aos tentáculos que buscam controlar as estruturas menores que estão ao redor.

• O conteúdo apresentado na página aprofunda a discussão sobre o conceito de Imperialismo, fornecendo exemplos e estabelecendo relações com outros períodos históricos, favorecendo o desenvolvimento da **competência específica de História 6**.

• O texto a seguir apresenta uma contextualização das práticas imperialistas que se desenvolveram no final do século XIX e início do século XX. Caso julgue conveniente, compartilhe essas informações com os alunos ao abordar o tema.

[...]

O conjunto de práticas que constitui o imperialismo começou a ganhar coerência a partir do fim do século XIX na Europa ocidental, com a concorrência entre as economias capitalistas, o abandono da política liberal, o nascimento dos oligopólios e a participação dos Estados na economia. Foi o momento de surgimento do Capitalismo monopolista, em que a livre concorrência entre diferentes empresas gerou concentração da produção nas mãos das mais bem-sucedidas, levando à formação de monopólio. Rapidamente, os bancos passaram a dominar o mercado financeiro, exportando capital, influenciando as decisões de seus Estados e impelindo-os para a busca de novos mercados.

[...]

O período entre 1870 e 1914 esteve, dessa forma, associado à expansão do Capitalismo monopolista, à conquista política e militar de territórios e ao auge do imperialismo sobre o mundo, com a partilha da África. Quase todo o mundo, com exceção da Europa e da América, foi dividido em territórios dominados por potências como a Grã-Bretanha, a França e a Alemanha e, mais tarde, os EUA e o Japão. Essa divisão respondeu à busca por novos mercados empreendida simultaneamente pelo capital



O Imperialismo

A consolidação do capitalismo monopolista está relacionada ao **Imperialismo**. O Imperialismo foi um processo iniciado no final do século XIX que se caracterizou pela expansão das potências capitalistas europeias, como Inglaterra e França, sobre os territórios da África, da Ásia e da Oceania.

Na origem desse processo, do qual mais tarde também participaram os Estados Unidos e o Japão, estavam as modificações no mundo capitalista criadas pela Revolução Industrial, que entrara em outra fase na segunda metade do século XIX. Essa nova fase da Revolução Industrial foi marcada pela expansão da industrialização.



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

O polvo nas águas egípcias, charge de 1882 que representa o Imperialismo da Inglaterra sobre vários territórios do mundo.

A historicidade do conceito de Imperialismo

O termo Imperialismo deriva da palavra latina *imperium*, cujo significado pode ser traduzido como autoridade, dominação sobre um território estrangeiro. Como, ao longo da história, houve várias formas de um povo exercer a autoridade e a dominação sobre outro, o conceito de Imperialismo precisa ser compreendido em sua historicidade.

O Imperialismo exercido na Roma antiga, por exemplo, era aquele que buscava, sobretudo, a expansão territorial para a criação de províncias onde cobrava impostos. Já o Imperialismo inaugurado na época das Grandes Navegações, no século XV, tinha como objetivo formar colônias para a exploração mercantilista. O Imperialismo do século XIX, por sua vez, procurou abrir novos mercados consumidores e garantir o acesso às matérias-primas para a indústria europeia e, posteriormente, a estadunidense e a japonesa.

278

monopolista de diferentes economias, que se confundiam com os próprios governos nacionais, gerando assim rivalidade entre as potências. O próprio *status* de potência estava associado à posse do maior número possível de territórios dominados e se tornou por si só razão política para a expansão [...].

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 218-219.

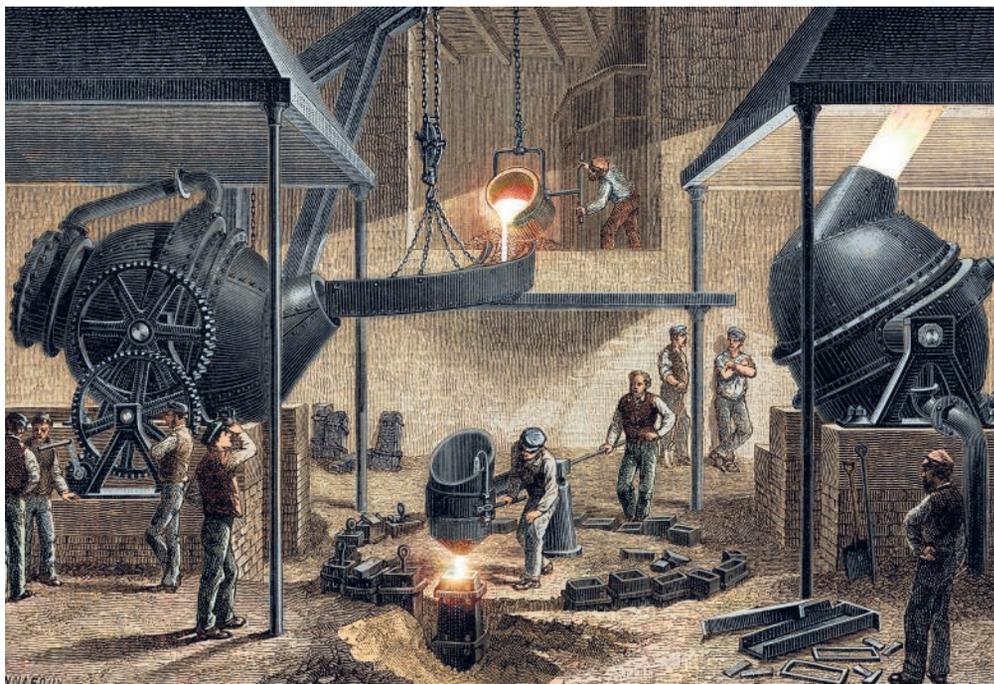


A Segunda Revolução Industrial

O conceito de Imperialismo que vamos abordar neste capítulo está relacionado à Segunda Revolução Industrial. Nessa época, a indústria europeia recebeu melhorias técnicas, como a energia elétrica, os motores movidos a óleo *diesel* e a gasolina, o uso do aço e outros avanços nas áreas da química e da mecânica.

A produção de aço

O aço é uma liga metálica que tem o minério de ferro como principal componente. Durante a Primeira Revolução Industrial, as técnicas disponíveis não permitiam a produção do aço em grandes quantidades e a preços acessíveis. Isso tornou-se possível com a invenção do conversor Bessemer, em 1856, pelo engenheiro inglês Henry Bessemer. O ferro, principal material da primeira fase da industrialização, aos poucos foi substituído pelo aço, que é um material mais leve, maleável e resistente.



SHEILA TERRY/FLUPHOTOARENA

Produção de aço com o conversor Bessemer. Gravura publicada na obra **La France industrielle**, de Bonnafoux, 1880.

BNCC

- O trabalho com o tema **Segunda Revolução Industrial** contempla a abordagem da **competência específica de Ciências Humanas 2**, ao apresentar as inovações tecnológicas do século XIX, possibilitando aos alunos que analisem as transformações no meio técnico-científico e no modo de produção industrial, gerando também mudanças no mundo social.

- Explore as diferentes inovações tecnológicas do século XIX com os alunos, orientando-os a identificar como cada uma delas contribuiu para a Segunda Revolução Industrial. Caso julgue interessante, peça-lhes que elaborem um quadro no caderno contendo informações sobre as inovações do período (produção do aço, motores de combustão interna e geradores de corrente elétrica) e uma breve descrição de como essas inovações propiciaram o avanço industrial a partir da segunda metade do século XIX. Oriente os alunos a utilizar as informações apresentadas nestas páginas como base para a construção do quadro.

• Esta página propicia o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**. Comece com os alunos sobre as vantagens dos motores que usam combustão interna. Explique que há um maior aproveitamento da energia nesses casos do que em relação aos motores que usavam o procedimento de queima de combustível externa. Os quatro tempos do motor, criado por Nikolaus August Otto, são: admissão, compressão, explosão e escape. Nesse processo, há a queima do combustível, que gera a movimentação do pistão e o consequente funcionamento da máquina. Se julgar interessante, solicite aos alunos que pesquisem sobre o uso de equipamentos de combustão interna na atualidade e que analisem as mudanças e permanências nesse processo histórico.

Os motores de combustão interna

Até meados do século XIX, predominavam os motores movidos a vapor gerado com a queima do carvão. Um motor a vapor funcionava por combustão externa, isto é, o combustível tinha de ser queimado fora da máquina, o que diminuía sua potência. A partir de 1870, no entanto, foram criados os motores de combustão interna, aumentando a potência das máquinas.

Em 1876, o alemão Nikolaus August Otto construiu um motor de quatro tempos, que possibilitava o uso de derivados de petróleo como combustível. Nessa época, o petróleo foi gradativamente substituindo o carvão como principal fonte de energia das máquinas.

O surgimento dos veículos automotivos

O motor de quatro tempos propiciou a invenção dos veículos automotivos. O primeiro a patentear esse tipo de veículo foi o alemão Karl Benz, em 1886.

[...]

Ao instalar um motor de quatro tempos num triciclo, Benz obteve, em janeiro de 1886, uma patente para o primeiro veículo autopropulsionado, uma verdadeira obra-prima da engenharia da época, que conseguia fazer 15 quilômetros por hora.

Em julho do mesmo ano, o inventor saiu pela primeira vez com seu “automóvel” pelas ruas de Mannheim. Um repórter visionário escreveu com entusiasmo: “Não há dúvida de que este velocípede motorizado logo conquistará muitos amigos, já que será extremamente útil e prático para médicos, viajantes e amantes do esporte.”

[...]



HEINISCH, Carsten. 1886: Carl Benz obtém patente para veículo automotivo. *DW*, 29 jan. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/1886-carl-benz-obt%C3%A9m-patente-para-ve%C3%ADculo-automotivo/a-420668>. Acesso em: 24 maio 2022.

◀ Ilustração do **Benz Patent-Motorwagen**, veículo patenteado por Karl Benz em 1886.



Sujeito em foco

Bertha Benz

Bertha Ringer (1849-1944) nasceu em Pforzheim, Alemanha. Desde criança, interessava-se por mecânica, aprendendo com o pai sobre o funcionamento dos motores. Em 1872, casou-se com Karl Benz e adotou o sobrenome do marido.

Bertha Benz é considerada uma pioneira no ramo automobilístico. Leia o texto a seguir.

[...]

Muitas ideias geniais surgiram de cérebros femininos, mas as autoridades não permitiam patentes registradas em nome de mulheres, que passavam o crédito para os maridos. Foi o caso de Bertha e Karl Benz. Ele era um engenheiro falido, e foi Bertha, sua esposa, quem investiu em uma empresa de fundição. Com conhecimentos em mecânica adquiridos com o pai e em livros, ajudou e apoiou o desenvolvimento do primeiro carro motorizado do mundo. A patente ficou somente em nome de Karl Benz.

Além de ter sido a responsável pela popularização do automóvel, Bertha Benz foi o primeiro piloto de teste da história, ainda que ilegalmente. Sem que o marido soubesse e sem o conhecimento das autoridades, Bertha Benz realizou a primeira viagem de longa distância com o veículo motorizado Patent-Motorwagen nº 3, em 1888. Bertha dirigiu o triciclo por 106 km, de Mannheim até Pforzheim, na Alemanha, levando como passageiros os filhos Richard e Eugen, de 13 e 15 anos de idade.

[...]

ALVES, Eni. Mulheres na pista – Parte 1 – Bertha Benz. **Podium**, 29 abr. 2020.
Disponível em: <https://www.revistapodium.com/2020/04/29/mulheres-na-pista-parte-1-bertha-benz/>.
Acesso em: 24 maio 2022.

REPRODUÇÃO/MUSEU DA MERCEDES-BENZ, ESTUGARDA, ALEMANHA



◀ Bertha Benz com os filhos, 1888.

- O conteúdo trabalhado na seção pode ser utilizado para promover uma conversa em sala de aula sobre as lutas pelos direitos das mulheres na sociedade europeia do século XIX. Relacione o conteúdo com as discussões feitas em capítulos anteriores sobre a noção de sociedade patriarcal, na qual o domínio é exercido prioritariamente pelos homens.

• Caso julgue oportuno, complemente a abordagem sobre as inovações tecnológicas do século XIX apresentando aos alunos o texto a seguir, que trata do desenvolvimento das fontes de energia no período e sua relação com a Segunda Revolução Industrial.

[...]

A segunda revolução tecnológica, também chamada de Segunda Revolução Industrial, ocorreu [...] na metade final do século XIX [...] e é simbolizada pela substituição da energia a vapor pelo petróleo e pela eletricidade como fontes energéticas básicas e pelo advento da linha de montagem, que favoreceu a produção em massa.

Essas novas fontes energéticas propiciaram às empresas, à medida que iam se adaptando, um potencial muito superior ao proporcionado pela energia a vapor, expandindo consideravelmente a capacidade produtiva dos países que mais rapidamente se integraram nesse paradigma. Foi a pronta capacidade de se integrar à mudança que permitiu que os Estados Unidos assumissem a hegemonia geopolítica mundial, vindo a Alemanha a seguir.

Surgiu, na sequência, no fim da primeira metade do século XX, outra fonte energética de inegável potencialidade, a energia nuclear. Entretanto, por seu grande poder de destruição, comprovado de forma trágica nos bombardeios de Hiroshima e Nagasaki, ela teve seu uso restringido fortemente, não dando origem, assim, a uma nova revolução tecnológica.

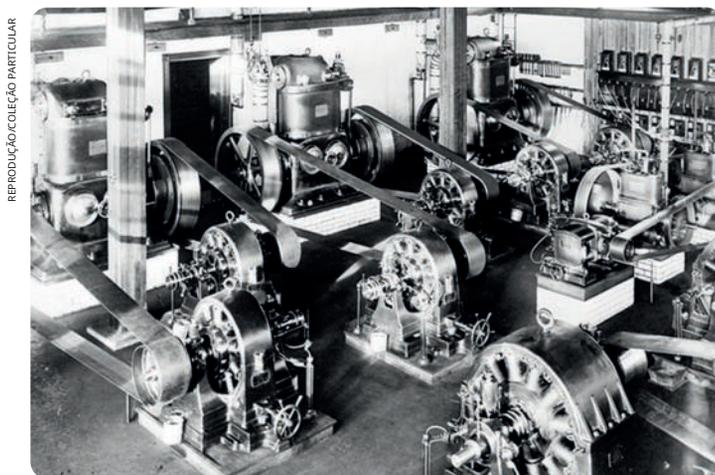
[...]

MACHADO, Luiz Alberto. Revoluções industriais: do vapor à internet das coisas. **Confecon**, 13 out. 2016. Disponível em: <http://www.cofecon.gov.br/2016/10/13/revolucoes-industriais-do-vapor-a-internet-das-coisas/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

Os geradores de corrente elétrica

No decorrer do século XIX, vários pesquisadores estudaram os usos da eletricidade. A partir de 1870, com a invenção de geradores de corrente elétrica, foi possível o uso comercial dessa forma de energia, que tinha a vantagem de ser silenciosa, podendo ser transmitida a longas distâncias.

A partir dessa época, os motores a vapor foram gradativamente substituídos pelos motores de combustão interna e pelos motores elétricos.



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

◀ Fábrica com motores movidos a eletricidade. Nova York, Estados Unidos, 1888.

Atividades

1. Resposta: Bertha Benz foi uma mulher alemã que desde criança se interessava por mecânica. Ela se casou com Karl Benz, ajudando-o e apoiando-o no desenvolvimento do primeiro carro motorizado do mundo. Bertha também foi a primeira pessoa da história a fazer uma viagem de longa distância com o veículo motorizado, em 1888.

1. Quem foi Bertha Benz? Qual é a relação dela com a história do automobilismo?
2. No caderno, reproduza a tabela a seguir.

Características	Primeira Revolução Industrial	Segunda Revolução Industrial
A) Principais fontes de energia		
B) Tipo de maquinário		
C) Material industrial mais utilizado		

Agora, preencha a tabela com as principais fontes de energia, o tipo de maquinário e o material mais utilizado durante a Primeira Revolução Industrial e a Segunda Revolução Industrial.

282 2. Resposta: A – Carvão vegetal – Petróleo. B – Máquinas a vapor – Motores de combustão interna e motores elétricos. C – Ferro – Aço.

- A atividade 1 retoma a temática da seção **Sujeito em foco** e pode ser utilizada para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre as discussões relacionadas às dificuldades enfrentadas pelas mulheres.
- Na atividade 2, o objetivo é estabelecer uma comparação que enfatize as diferenças entre a Primeira e a Segunda Revolução Industrial. Caso julgue pertinente, utilize a atividade para **revisar** os conteúdos sobre as temáticas com a turma.



Enquanto acontecia a Segunda Revolução Industrial, a Itália e a Alemanha passavam pelos processos de unificação territorial e política, formando Estados nacionais.

Na Itália, esse processo ocorreu entre 1850 e 1870 e foi levado a cabo por proprietários rurais, membros da burguesia liberal italiana e pela nobreza do reino do Piemonte-Sardenha, pois eles entendiam que a fragmentação do território prejudicava a economia da Península Itálica.

Pouco depois da unificação da Itália, ocorreu o processo de unificação da Alemanha. Leia o texto.

[...] na Alemanha, a unificação foi direcionada pela Prússia, num movimento claramente “de cima para baixo”, contando com o apoio da nobreza **junker** e da burguesia e afastando completamente os setores populares. A unificação foi completada em 1871, após a vitória sobre os franceses na Guerra Franco-Prussiana. Esta guerra não assinala apenas o momento da unificação. Marca também, profundamente, o inconsciente coletivo da população francesa, vindo a se constituir, naquele país, um forte sentimento nacionalista e revanchista, que explodirá no início do século XX.

[...]

MARQUES, Adhemar Martins *et al.* **História Contemporânea através de textos**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 73. (Textos e Documentos).

HENRY SCHILE/BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, D.C., EUA



Junker: membro da nobreza prussiana que detinha grandes propriedades de terra.

◀ **Rendição de Napoleão III em setembro de 1870**, de Henry Schile. Gravura, c. 1871. Essa imagem representa Napoleão III da França rendendo-se a Guilherme I da Alemanha durante a Guerra Franco-Prussiana.

- O trabalho com a seção **Ao mesmo tempo... na Itália e na Alemanha** contempla a abordagem da **competência específica de Ciências Humanas 5**, ao possibilitar aos alunos que comparem o contexto histórico da Itália e da Alemanha com o contexto histórico que se dava no mesmo período em outros países da Europa, que participavam da disputa imperialista, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da noção de simultaneidade.

• Estas páginas apresentam conteúdos que discutem os impactos do Imperialismo europeu na África, destacando as transformações políticas e territoriais ocorridas, favorecendo o trabalho com a habilidade **EF08HI24**.

• Analise a imagem com a turma, destacando os elementos utilizados pelo artista. Nessa charge, publicada na capa do jornal **Le Frondeur**, o rei da Bélgica Leopoldo II (centro), o imperador da Rússia Alexandre III (esquerda) e o imperador da Alemanha Guilherme I (direita) foram representados partilhando uma abóbora (representando o Congo), durante a Conferência de Berlim. O texto na parte inferior da charge quer dizer: "Quando o povo vai acordar?".

• O texto a seguir apresenta informações sobre os interesses que levaram à realização da Conferência de Berlim. Caso julgue conveniente, compartilhe essas informações com os alunos ao abordar o tema.

[...] A partir dos anseios dos europeus para saírem de sua crise econômica e forjar novos mercados, eles organizaram a Conferência de Berlim. Estabeleceu-se negociações diplomáticas para arbitrar os conflitos de interesses europeus. Uma das implicações políticas do processo de fragmentação da África foi a formulação de tratados que complementaríamos as decisões da Conferência. Dessa forma, foram dadas as condições imprescindíveis para que a conquista dos territórios africanos tivesse, por base, uma legislação forçada na dor, efetivando a legalidade pelo monopólio da violência nas ações imperialistas.

[...]

MELO, Renato da Silva. África: das diferenças, dos limites e os avanços das ações de resistência. **Outros Tempos**, São Luís, v. 17, n. 30, 2020. p. 20. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/741/857. Acesso em: 26 maio 2022.



Imperialismo na África

Como vimos, o Imperialismo praticado pelos países europeus na África está relacionado ao contexto da Segunda Revolução Industrial e às novas demandas do capitalismo.

O crescimento da produção industrial gerou crises de superprodução no início da década de 1870, ou seja, os mercados consumidores europeus já não absorviam o que suas indústrias produziam.

A saída para a crise europeia, no entender de muitos políticos e empresários europeus, era tomar posse de territórios coloniais, pois as colônias poderiam fornecer matérias-primas para a indústria europeia e ainda adquirir os produtos industrializados que estavam acumulados na Europa.

A Conferência de Berlim

Como meio de legitimar a invasão e a dominação do continente africano, os líderes imperialistas reuniram-se na Conferência de Berlim. Convocada pelo chanceler alemão Otto von Bismarck, essa conferência ocorreu entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885, na Alemanha.

Contando com a participação de representantes de quinze países, sendo treze europeus mais os Estados Unidos e o Império Otomano, o principal objetivo da conferência era garantir a liberdade de comércio e navegação pelos rios Níger e Congo, na África, além de estabelecer regras e critérios quanto à anexação dos territórios da África pelos imperialistas.

FRANÇOIS MARÉCHAL/BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE LIÈGE, BÉLGICA

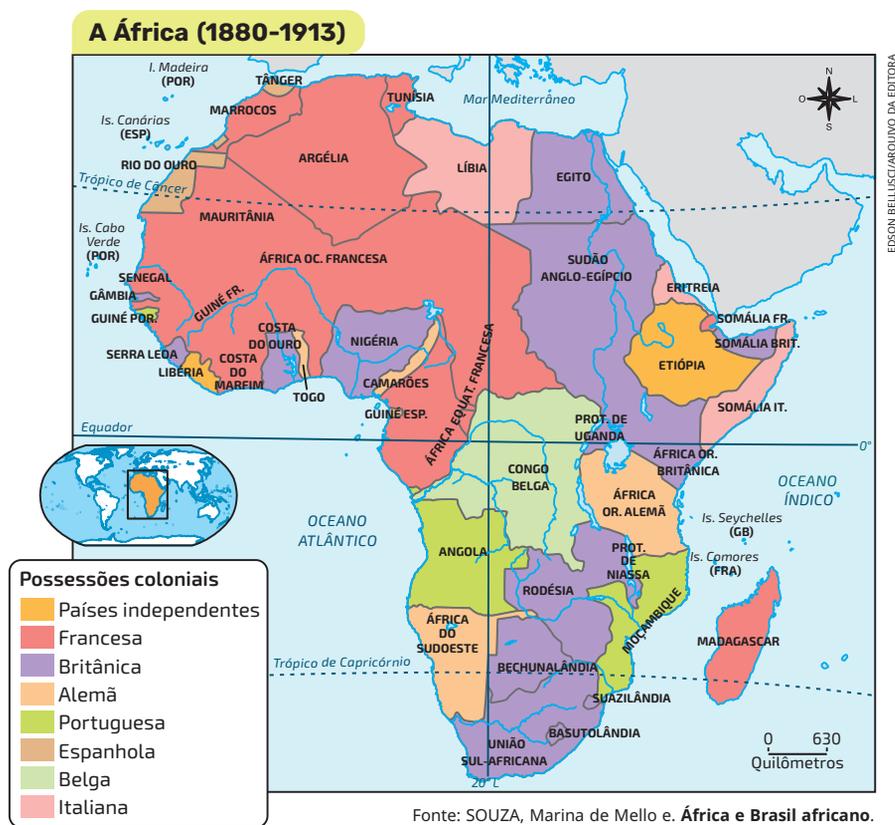


◀ A festa dos soberanos, de François Maréchal, 1884.

A partilha da África

Após o estabelecimento das regras para a posse de territórios na África, ocorrido durante a Conferência de Berlim, o continente africano foi dividido entre as potências imperialistas. Essa divisão ficou conhecida como partilha da África.

Observe o mapa a seguir.



Atividades

1. O território da África foi partilhado entre quantos países da Europa?
Resposta: O território da África foi partilhado entre sete países europeus.
2. Apenas dois países africanos não foram transformados em colônias ou **protetorados** europeus. Quais são esses países? **Resposta: Libéria e Etiópia.**

Protetorado: região sob “proteção” de estrangeiros. No regime de protetorado, os chefes locais mantinham formalmente o poder, mas eram obrigados a acatar as decisões de seu “protetor”.

285

- Comente com os alunos que a Conferência de Berlim formalizou a exploração do território africano e deu origem à partilha da África, justificada com base no que entendiam como moralidade cristã e em argumentos pseudocientíficos que submetiam os nativos ao domínio europeu. Caso julgue conveniente, leia para os alunos o trecho da ata da Conferência de Berlim apresentado a seguir.

Ata Geral da Conferência de Berlim (28 de fevereiro de 1885)

[...]

Desejando regulamentar, em um espírito de bom entendimento mútuo, as condições mais favoráveis ao desenvolvimento do comércio e da civilização em certas regiões da África e assegurar a todos os povos as vantagens da livre navegação sobre os dois principais rios africanos que deságuam no Oceano Atlântico; desejosos de outra parte de prevenir os mal-entendidos e as contestações que poderiam levantar no futuro as novas tomadas de posse sobre as costas da África, e preocupados ao mesmo tempo com os meios de acrescentar o bem-estar moral e material das populações indígenas, decidiram, sob o convite que lhes enviou o governo imperial da Alemanha, de acordo com o governo da República Francesa, reunir para este fim uma Conferência em Berlim...

[...]

PRÉCLIN *et al.*, 1939 *apud* MESGRAVIS, Laima. **A colonização da África e da Ásia**. São Paulo: Atual, 1994. p. 29-30. (História Geral em Documentos).

- As atividades 1 e 2 aprofundam as discussões sobre os impactos da interferência europeia no continente africano. Comente com os alunos como esse processo de divisão do território continental da África na Conferência de Berlim ocorreu de forma alheia às populações do continente, em um processo arbitrário e violento, que feria a autonomia e a soberania das nações, dos reinos e dos povos africanos.

• As questões propostas nesta seção contemplam a abordagem da **competência específica de Ciências Humanas 7**, ao incentivar o uso da linguagem cartográfica no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à sucessão de acontecimentos e às transformações na organização espacial no continente africano.

• Explore a seção com os alunos de modo que eles percebam que as fronteiras estabelecidas pelas potências coloniais na África não respeitaram as diferentes realidades étnicas, religiosas e histórico-culturais da região, causando grandes impactos para a população local. Caso julgue interessante, apresente-lhes o exemplo do Sudão. Comente que o Norte e o Sul do país viviam realidades muito diferentes. Enquanto o Sudão do Sul era habitado por maioria muçulmana falante da língua árabe, o Norte tinha sua população composta de vários grupos étnicos, em sua maioria seguidores do Cristianismo ou de religiões tribais. Além disso, os habitantes do Sul do país sentiam-se discriminados e não aceitavam as tentativas de imposição da lei islâmica por parte de líderes que comandavam a capital do país. Informe que, após sangrentas guerras civis, que duraram mais de 20 anos, um acordo de paz pôs fim ao conflito em 2005. Em 2011, um referendo foi feito, no qual 99% dos eleitores do Sul votaram pela separação do Norte, dividindo o maior país da África em dois.

O Imperialismo e as fronteiras dos países africanos

Na África, a delimitação territorial feita pelos europeus, após a Conferência de Berlim, provocou sérios conflitos internos. Ao estabelecer as fronteiras de suas possessões, os representantes dos países imperialistas não respeitaram as antigas delimitações territoriais dos povos da África e englobaram, em um mesmo território, **etnias** historicamente rivais.

Atualmente, a África é politicamente dividida em 54 países. O número de etnias africanas, de acordo com dados do antropólogo George P. Murdock, é de aproximadamente 850. Além disso, estipula-se que a média de línguas faladas no continente seja de 1 650.

Observe os mapas a seguir.



Etnia: grupo de indivíduos que apresentam semelhanças físicas e compartilham as mesmas características socioculturais, como língua, religião, costumes e modos de sentir, pensar e agir.

286

Integrando saberes

• O trabalho com os mapas do continente africano apresentados na seção favorece a articulação com o componente curricular **Geografia**, por meio de análises comparativas do território e da compreensão de como questões políticas podem influenciar diretamente nas transformações territoriais. Caso seja possível, convide o professor desse componente para participar da aula, discutindo os impactos das imposições de fronteiras pelos europeus na África.

Divisão étnica da África na atualidade



Fonte: RUBENSTEIN, James M. *The cultural landscape: an introduction to human geography*. 8. ed. Nova Jersey: Pearson Education, 2005. p. 257.

Agora, responda às questões a seguir.

Respostas nas **orientações ao professor**.

1. Compare os dois mapas. Qual é a principal diferença entre eles?
2. Com base na análise desses mapas, o que é possível perceber sobre o continente africano?
3. Após as independências dos países africanos, no século XX, dois grupos étnicos rivais entraram em conflito em Ruanda. Faça uma pesquisa sobre o conflito entre tutsis e hutus, cuja origem está na partilha da África.

- As atividades **1** e **2** abordam a comparação entre os dois mapas e podem ser utilizadas para promover a discussão acerca de como diferentes populações convivem em um mesmo território político. Destaque que essa convivência não é sempre pacífica e pode ser caracterizada por tensões, conflitos, disputas e guerras.

- Quanto à atividade **3**, as informações a seguir podem auxiliar na discussão sobre o caso de Ruanda, um pequeno país africano localizado na Região Centro-Leste do continente, que foi dominado por alemães e belgas. Nessa região viviam grupos étnicos rivais — os tutsis e os hutus —, que foram reunidos em um mesmo território. Após a independência do país, na década de 1960, esses grupos iniciaram uma disputa pelo domínio da região. Em 1994, o conflito se intensificou e provocou a morte de cerca de um milhão de pessoas.

[...] [No século XIX] quando a Conferência de Berlim transformou o território africano em *pizza*, muitas das fronteiras delimitadas cortavam territórios étnicos pela metade, ou juntavam em uma só porção grupos inimigos de longa data. E isso acabou se tornando estratégico: os neocolonizadores passaram a usar disputas locais de forma tática, oferecendo armas de fogo e colocando um grupo contra o outro para melhor dominá-los. Exemplo da repercussão dessa história foi o massacre efetuado por grupos extremistas Hutus aos povos Tutsi, ocorrido em 1994 e que ficou conhecido como Genocídio de

287

Ruanda. Os dois grupos anteriormente eram uma só população, que foi dividida pelos colonizadores belgas baseado em critérios como altura, cor da pele e formato do nariz [...].

PEREIRA, Joseane. Você sabe quantas etnias existem na África? **Aventuras na História**, 4 abr. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/voce-sabe-quantas-etnias-existem-na-africa.phtml>. Acesso em: 27 maio 2022.

Respostas

1. O primeiro mapa utiliza o critério de território dos países para sua divisão, enquanto o segundo utiliza o critério de território ocupado pelas diferentes etnias.
2. É possível perceber que nem sempre um país africano é formado pela mesma etnia. Além disso, o próprio continente é habitado por uma enorme variedade de etnias, que foram desconsideradas pelos

governantes europeus quando decidiram, de forma autoritária, estabelecer as novas fronteiras.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos encontrem informações sobre os conflitos entre tutsis e hutus e analisem as consequências da arbitrariedade da divisão política efetuada pelos europeus no continente africano.

• O conteúdo abordado nestas páginas problematiza o Imperialismo no continente africano. Os alunos poderão reconhecer os principais produtos explorados pelos europeus e avaliar criticamente os impactos do Imperialismo nas comunidades locais. Tais abordagens favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF08HI24**.

• A imagem apresentada nesta página pode ser utilizada para promover reflexões acerca das relações de poder assimétricas estabelecidas entre os africanos e os comerciantes europeus. Explique que a demanda pela produção em larga escala criava um contexto de exploração das comunidades locais, que eram submetidas a extensas horas de trabalho mal remunerado e em péssimas condições.



Os interesses imperialistas na África

Como vimos, os interesses dos imperialistas na África estavam relacionados à busca de mercados consumidores e de matérias-primas para as indústrias. Outros interesses estavam relacionados aos produtos de origem africana consumidos na Europa.

Leia o texto a seguir.

[...] Na primeira parte dos oitocentos, era evidente que o relacionamento da Europa com a África mudaria significativamente. A África começava a adquirir importância devido às matérias-primas e a alimentos que poderiam fornecer diretamente à Europa, especialmente óleos vegetais, madeiras e amendoins da África Ocidental, e marfim, cravo e outros produtos da África Oriental. [...]

MELO, Renato da Silva. África: das diferenças, dos limites e os avanços das ações de resistência. *Outros Tempos*, São Luís, v. 17, n. 30, 2020, p. 23. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/741/857. Acesso em: 26 maio 2022.



© THE TRUSTEES OF THE BRITISH MUSEUM/MUSEU BRITÂNICO, LONDRES, INGLATERRA

Homens da etnia *igbo* organizam recipientes cheios de óleo de palma para vender a um comprador europeu na atual Nigéria, c. 1900. Fotografia de Jonathan Adagogo Green.

Produtos de origem vegetal e animal

Os europeus incentivavam na África o cultivo em larga escala de diversos produtos para exportação, como tabaco, algodão, café, cacau e cana-de-açúcar.

Eles realizavam ainda a extração de látex na África para as indústrias de tecidos e de pneus na Europa.

Os produtos de origem animal também eram explorados. De animais como antílope, búfalo e elefante eram extraídas as peles e o marfim.

Extraído das presas de animais como elefantes e hipopótamos, o marfim era considerado um artigo de luxo pelos imperialistas europeus. Com ele eram fabricados produtos como braceletes, pentes, talheres, teclas de piano, esculturas e móveis.



LOOK AND LEARN BRIDGEMAN IMAGES/ASAPX

◀ Interior do Armazém do Marfim em Londres, Inglaterra, 1896.

Leia o texto a seguir.

A caça para o comércio de marfim é a maior ameaça à sobrevivência dos elefantes-africanos. Antes de os europeus começarem a colonizar a África, estima-se que a população fosse de cerca de 26 milhões de indivíduos. [...] No início do século 20, o número de elefantes havia caído para 10 milhões. A caça continuou a aumentar. Em 1970, a população foi reduzida para 1,3 milhão.

[...]

ELEFANTE-africano. **National Geographic**, 5 nov. 2020. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/animais/mamiferos/elefante-africano>. Acesso em: 27 maio 2022.

O comércio internacional de marfim foi proibido em 1990. Porém, a caça dos elefantes-africanos e o comércio ilegal de marfim continuam. Atualmente, a União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) estima que existem apenas 400 mil animais dessa espécie, que corre sérios riscos de extinção.

289

Integrando saberes

- Esta página aborda a demanda dos europeus em relação à exploração dos recursos naturais no continente africano, no contexto do Imperialismo. Convide o professor do componente curricular **Ciências** para uma abordagem conjunta sobre as riquezas naturais do continente africano. Para isso, divida a turma em dois grandes grupos e peça a cada equipe que pesquise um dos temas a seguir.

> Fauna africana.

> Flora africana.

- Oriente os alunos a pesquisar exemplos de animais e vegetação característicos do continente africano. É interessante que eles reconheçam a importância de valorizar essa biodiversidade. Eles podem trazer as informações e compartilhar em uma roda de conversa com a turma toda. Esse trabalho favorece, ainda, o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**.

• O conteúdo da página trabalha com a habilidade **EF08HI24**, ao analisar as consequências de curto e longo prazo do domínio europeu no continente africano, problematizando e analisando impactos políticos, econômicos e sociais. A atividade **1** possibilita o trabalho com as consequências do Imperialismo europeu na África a longo prazo, ao mesmo tempo que permite a ampliação da discussão sobre outras mercadorias e outros contextos históricos, contemplando a **competência específica de História 5**.

• Ao explorar o tema sobre os impactos nas comunidades locais, oriente os alunos a identificar como os empreendimentos coloniais afetaram as estruturas sociais africanas. Auxilie-os também no reconhecimento dos principais produtos explorados pelos europeus e nos danos causados pelo sistema de exploração econômica implementado em diferentes regiões do continente africano. Tais discussões envolvem o trabalho com **temas sensíveis** em sala de aula, ao problematizar contextos de violências e exploração social de determinadas sociedades.

• Compartilhe o texto a seguir em sala de aula, discutindo as consequências do Imperialismo no continente africano.

[...] Ao findar o século XIX, mais de 16 milhões de quilômetros de território africano, com uma população superior a 100 milhões de pessoas, tinham caído sob a autoridade europeia em pouco mais de 10 anos. A partilha da África foi a manifestação mais dramática da repartição do mundo entre as potências da Europa. Ela deu início a uma importante transformação no relacionamento entre os povos europeus e africanos, e provocou uma colisão de interesses políticos, econômicos e sociais que até hoje são sentidos na África.

As consequências para a África

Apesar de o tempo de domínio colonial ter sido relativamente curto (cerca de setenta anos), as transformações ocorridas na África foram desastrosas. As populações locais tiveram de se submeter à língua, à religião e ao sistema econômico dos invasores. Além disso, tiveram de reconstruir suas identidades com base nas novas fronteiras territoriais arbitrariamente criadas pelos imperialistas.

Em algumas regiões, os homens eram afastados de suas aldeias e obrigados a trabalhar nos empreendimentos coloniais em troca de baixíssimos salários. Essa separação dos membros de uma mesma família desagregou as antigas estruturas sociais africanas, baseadas, principalmente, nas relações familiares.

Em outras regiões do continente, foi imposto o sistema de **plantations**. Isso acarretou o desgaste dos solos, que não eram mais deixados periodicamente em repouso para recuperação de sua fertilidade.

Plantation: grande propriedade agrícola na qual são cultivados produtos para exportação.

Atividades

1. Com base na leitura do texto e na análise da fotografia a seguir, o que é possível concluir a respeito do comércio de marfim?

[...] **Resposta: É possível concluir que, embora seja proibido, o comércio de marfim e de objetos produzidos com essa matéria-prima ainda existe na atualidade.**

– É doentio – disse Bert Wander, da Avaaz, em entrevista à BBC. – Estou olhando agora para essas bugigangas que compramos na minha mesa. E pensar que um elefante, com tudo o que aprendemos sobre eles, sobre sua cognição e suas sociedades avançadas, foi morto por este bracelete que estou segurando. É um soco no estômago.

[...]

COMÉRCIO “legal” de marfim na Europa alimenta extermínio de elefantes na África. **O Globo**, Rio de Janeiro, 3 out. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/comercio-legal-de-marfim-na-europa-alimenta-extermínio-de-elefantes-na-africa-22870396>. Acesso em: 27 maio 2022.

Objetos feitos de marfim à venda em mercado na fronteira entre Camboja e Tailândia, 2020.



CHRISTOPHER PERI/SHUTTERSTOCK.COM

290

Do ano de 1880 até a Primeira Guerra Mundial, a África sofreu uma série de políticas intervencionistas, resultando numa era de catástrofe. Com as ações orquestradas pelos europeus, a África, que era majoritariamente independente, num espaço pequeno de tempo perdeu sua liberdade. [...]

MELO, Renato da Silva. África: das diferenças, dos limites e os avanços das ações de resistência. **Outros Tempos**, São Luís, v. 17, n. 30, 2020. p. 23. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/741/857. Acesso em: 26 maio 2022.

• A atividade **1** propicia o trabalho com a capacidade de **leitura inferencial**. Os alunos serão levados a estabelecer relações entre o texto, a fotografia e os conteúdos estudados, realizando as próprias interpretações.



Justificativas imperialistas

Os imperialistas buscavam justificar as atrocidades cometidas na África, na Ásia e na Oceania com base em supostos conhecimentos científicos.

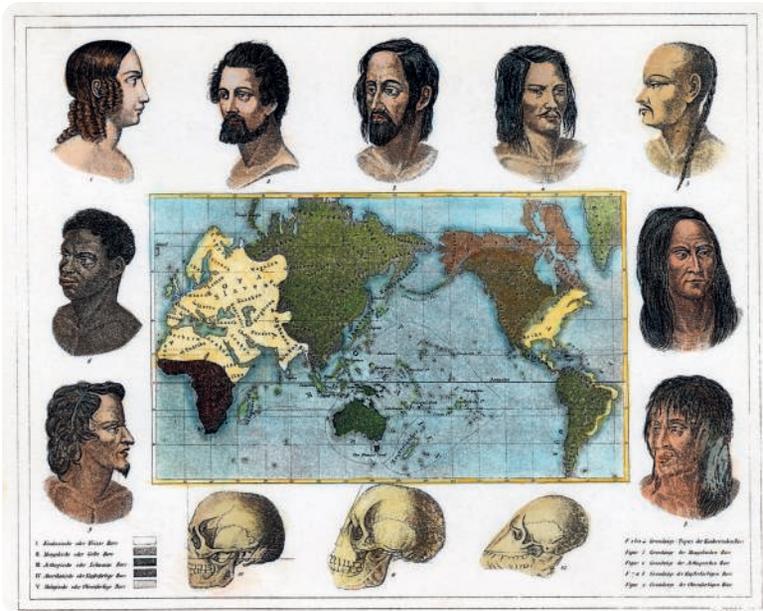
O darwinismo social

A publicação da obra **A origem das espécies** (1859) pelo naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882) causou grande impacto entre os estudiosos europeus do século XIX, entre eles filósofos, naturalistas e sociólogos. Nessa obra, Darwin tratou do processo de evolução dos seres vivos, defendendo a hipótese da conservação das espécies mais adaptadas e a eliminação das espécies menos adaptadas por meio da seleção natural, que se dá em longos períodos de tempo.

Um dos estudiosos que mais se empenhou na divulgação da Teoria Evolucionista de Darwin foi o filósofo e sociólogo inglês Herbert Spencer (1820-1903). Em seus estudos, ele buscou aplicar a teoria de Darwin à análise das sociedades humanas, dando origem ao que chamamos atualmente **darwinismo social**.

Essa **pseudociência** criou as bases ideológicas para o racismo, justificando o direito natural de dominação dos europeus sobre povos considerados inferiores. A pretensa raça branca europeia seria a mais favorecida na luta pela sobrevivência, portanto supostamente mais forte e capaz do que outros povos considerados cultural e fisicamente inferiores.

GRANGER, NYC/JAMNY/FOTORENA/COLEÇÃO PARTICULAR



Tipos raciais, mapa feito com base nas ideias do antropólogo alemão Johann Friedrich Blumenbach, c. 1850.

291

BNCC

O tema explorado nestas páginas contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI23**, ao possibilitar aos alunos que relacionem as ideologias raciais e o determinismo biológico do século XIX ao Imperialismo europeu. Ao abordar o assunto com a turma, enfatize que as justificativas de “superioridade racial” defendidas pelos europeus para explorar a África tiveram raízes nas apropriações feitas da obra **A origem das espécies**, publicada em 1859 pelo naturalista inglês Charles Darwin. Destaque, contudo, que as considerações de Darwin foram indevidamente empregadas e deturpadas para justificar a expansão imperialista. Essa apropriação foi estabelecida por **motivos ideológicos e pseudocientíficos** fomentando, assim, uma concepção preconceituosa e sem base científica da realidade.

- Sobre o contexto imperialista, leia o texto a seguir.

[...] Existia um discurso, que ecoou da historiografia colonialista, que afirmava a importância da cruzada colonial para a abolição do tráfico internacional de escravos e apresentava os africanos com os traços mais baixos relativos à evolução civilizatória. Dessa forma, haveria a necessidade de forças externas para emergi-los

à condição de civilizados. Para isso, algumas ações políticas, econômicas, religiosas e diplomáticas foram envidadas, dentre elas, devemos destacar a condenação do tráfico de escravos definidas no Congresso de Viena em 1815. Os missionários católicos franceses, desde 1848, fizeram vários protestos contra o aprisionamento e a escravidão dos povos da bordadura do Senegal. Escondidos sob o argumento de que era preciso “salvar as almas dos selvagens”

e acabar com o “massacre de negros”, as potências europeias ocultavam a verdadeira ideia de conquista do continente africano.

[...]

MELO, Renato da Silva. África: das diferenças, dos limites e os avanços das ações de resistência. **Outros Tempos**, São Luís, v. 17, n. 30, 2020. p. 24. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/741/857. Acesso em: 26 maio 2022.

- Com relação ao racismo “científico”, leia o texto a seguir.

[...]

Sob influência das raízes deterministas do pensamento ocidental e a partir da Biologia, em especial as teorias da evolução de Lamarck e Darwin, supostamente comprovou-se cientificamente que, para além de diferenças somáticas, as diferenças raciais incidiam também sobre a índole do sujeito, determinando naturalmente o caráter inferior ou superior de agrupamentos humanos. Da mesma sorte que fatores geográficos como o clima e o solo oferecem condições para o progresso e a modernização da sociedade humana, sendo o clima temperado superior ao tropical nesta empreitada e definidor do destino de seus ocupantes. Isso fortaleceu e justificou a dependência estrutural do sul global e a violência colonial tanto em termos sociopolíticos e econômicos, quanto em termos epistêmicos.

[...]

ROCHA, Pedro Diniz. O determinismo racial e geográfico no discurso geopolítico moderno/colonial: por uma geopolítica decolonial. **Conjuntura Global**, v. 7, n. 3, 2018. p. 244. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/conjglobal/article/view/60794>. Acesso em: 27 maio 2022.

- A suposta superioridade branca e a “missão civilizatória” frente a povos considerados inferiores podem ser analisadas tomando por base a leitura do poema completo “O fardo do homem branco”. Acesse-o no *site* indicado a seguir para subsidiar o trabalho com esse conteúdo.

> KIPLING, Rudyard. O fardo do homem branco. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330424/mod_resource/content/1/O % 2 0 f a r d o % 2 0 d o % 2 0 H o m e m % 2 0 B r a n c o % 2 0 - % 2 0 W i k i s o u r c e . p d f](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330424/mod_resource/content/1/O%20fardo%20do%20Homem%20Branco%20-%20Wikisource.pdf). Acesso em: 28 jun. 2022.

Racismo “científico”

Essa concepção racista também era defendida por alguns cientistas, como o biólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919). Leia o texto a seguir.

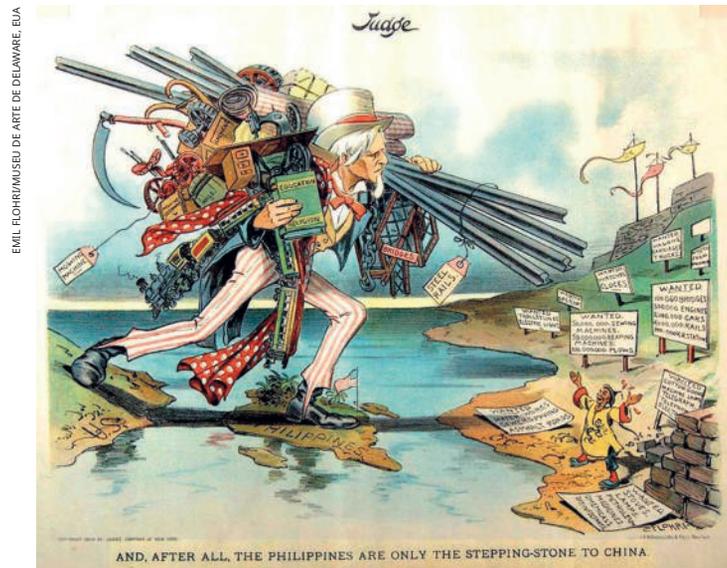
[...] Um darwinista de primeira hora, Haeckel via um paralelo entre o desenvolvimento das raças e o desenvolvimento das espécies e para ele as raças ditas “primitivas” eram uma etapa “infantil” na marcha da humanidade rumo ao progresso, cujo ápice era o homem branco. [...]

HAAG, Carlos. O elo perdido tropical. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, ed. 159, maio 2009. Disponível em: <https://revistaspesquisa.fapesp.br/o-elo-perdido-tropical/>. Acesso em: 27 maio 2022.

“O fardo do homem branco”

Uma das fontes históricas mais emblemáticas do Imperialismo é o poema “O fardo do homem branco” (1899), do escritor indo-inglês Rudyard Kipling. Nesse poema, o autor transmite a ideia de que caberia ao homem branco o “fardo” de levar a civilização aos “tristes povos”, considerados inferiores. O homem branco teria a difícil missão de levar liberdade, educação, religião e até mesmo a cura de doenças aos povos não brancos.

Recentemente, no ensaio “O fardo do homem: branco e negro”, os estudiosos moçambicanos Severino Ngoenha, Eva Trindade e Carlos Carvalho afirmaram: “a colonização como fardo do homem branco é uma **falácia**, pretexto de uma manipulação ideológica para justificar o injustificável”.



Falácia: falsidade, perceptiva que parece verdade mas não é.

> E, afinal, as Filipinas são apenas um caminho de passagem para a China, de Emil Flohri, c. 1902.

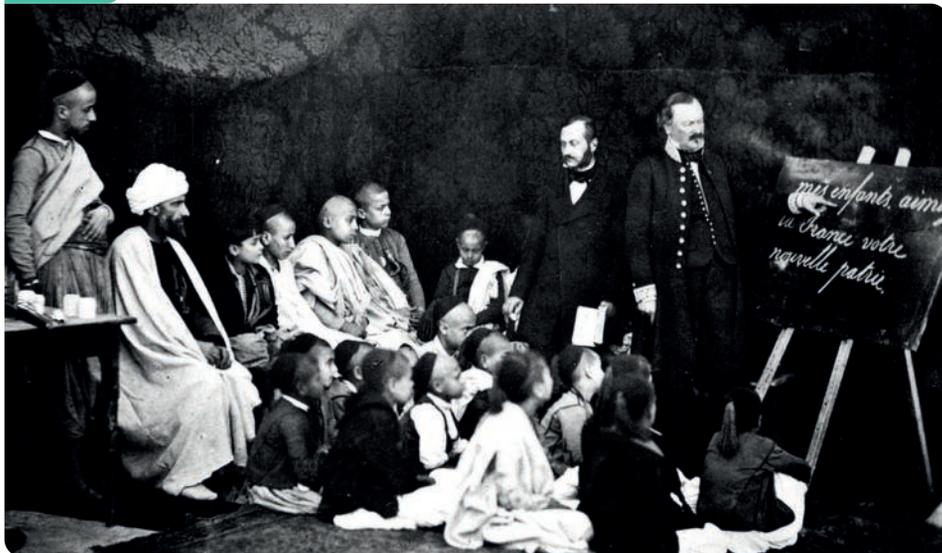
- Analise a imagem apresentada de forma conjunta com os alunos. Publicada na revista **Judge**, a charge foi feita após os Estados Unidos invadirem as Filipinas. O artista satiriza o “fardo do homem branco” ao representar o Tio Sam carregando “educação”, “religião”, trilhos, trens, pontes, utensílios agrícolas, máquinas de costura, entre outros elementos da “civilização moderna”. Ele está usando o território das Filipinas como um meio de passagem para a China, que é representada por um personagem de braços abertos, aparentemente feliz em receber os produtos ocidentais.

Atividades

1. b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos relacionem o discurso do primeiro-ministro francês ao contexto do Imperialismo, no qual as potências europeias utilizavam uma suposta superioridade racial para justificar a colonização de outros territórios, como a África e a Ásia.

1. A fonte A é uma fotografia que retrata uma escola francesa na Argélia, em 1860. A fonte B é o trecho de um discurso feito pelo primeiro-ministro francês Jules Ferry no Parlamento da França em julho de 1885. Analise essas duas fontes históricas e responda às questões a seguir.

Fonte A



FÉLIX-JACQUES MOLLIN/BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Escola francesa na Argélia. Na lousa, os dizeres: “Minhas crianças, amem a França, sua nova pátria”, 1860.

Fonte B

1. a) Resposta: Porque naquela época a Argélia era uma possessão colonial francesa. Se necessário, oriente os alunos a observar o mapa da página 285 para verificar essa informação.

[...]

“As raças superiores têm um direito perante as raças inferiores. Há para elas um direito porque há um dever para elas. As raças superiores têm o dever de civilizar as inferiores.” [...]

FERRY *apud* DUBOIS; TERRIER, 1902 *apud* MESGRAVIS, Laima. **A colonização da África e da Ásia:** a expansão do Imperialismo europeu no século XIX. São Paulo: Atual, 1994. p. 14.

- a) Por que os professores franceses escreveram na lousa que a nova pátria das crianças da Argélia era a França?
- b) Em sua opinião, qual teria sido a intenção do primeiro-ministro Jules Ferry ao utilizar esse argumento em seu discurso?
- c) Relacione o discurso do primeiro-ministro francês à ideia de “fardo do homem branco”. 1. c) Resposta: O primeiro-ministro francês coloca como se fosse um dever, um “fardo” para as “raças superiores” civilizar as “raças inferiores”.

293

BNCC

• A atividade desta página discute os usos das ideologias raciais como justificativas dos povos europeus para a dominação de territórios fora da Europa, favorecendo o desenvolvimento da habilidade EF08HI23.

• A atividade 1 busca, por meio das fontes apresentadas, aprofundar a análise sobre os discursos de superioridade e missão civilizadora dos povos europeus. Discutindo com a turma as contradições presentes no discurso colonizador comenta que, apesar de ensinar sobre a “nova pátria” francesa, não havia igualdade de direitos entre colonizadores e colonizados, especialmente caso argelinos desejassem viver no Estado francês.

Sugestão de atividade

Diálogo

Compartilhe o texto a seguir em sala de aula e, em seguida, proponha uma discussão com a turma.

[...]

Racismo é [...] aquele comportamento por meio do qual uma pessoa ou um grupo de pessoas manifesta uma ideia preconcebida — ou seja, um **preconceito** — contra um ou vários indivíduos pertencentes a um grupo de origem diferente e em geral considerado inferior. [...] Então, o preconceito é um prejulgamento, ou seja: é um “juízo”, um julgamento que se faz antecipadamente, precipitado, pela aparência, sem que se conheça a essência de alguém, de um grupo ou mes-

mo de um objeto. E o filósofo francês Voltaire, no dicionário que publicou em 1764, ainda foi mais longe. Para ele, “o preconceito é uma opinião sem julgamento”.

A origem de todo **racismo** é, então, o **preconceito**. [...]

O indivíduo racista parte de uma idealização de si mesmo para desvalorizar a pessoa ou grupo que ele considera inferior. Essa idealização resulta de uma impressão mental

fixa, numa opinião preconcebida, derivada não de uma avaliação espontânea e sim de julgamentos repetidos rotineiramente. [...]

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007. p. 12-13.

Para a discussão, proponha as seguintes questões: “Qual é a relação entre racismo e preconceito?” e “Como um indivíduo racista justifica sua atitude?”. O objetivo é que a turma reflita sobre as relações entre o conteúdo estudado

e as questões atuais. Na primeira pergunta, espera-se que os alunos comentem que a origem de todo racismo é o preconceito, a idealização de si mesmo para desvalorizar uma pessoa ou um grupo considerado inferior. Já na segunda questão, os alunos poderão comentar que as justificativas ocorrem por meio de julgamentos repetidos rotineiramente, provenientes de uma impressão mental fixa, visando desvalorizar a pessoa que ele considera inferior.

• A atividade proposta na página aborda os impactos do darwinismo social a longo prazo, por meio da análise da Declaração de Jena, documento que refuta o uso da ciência para justificar ideologias racistas. A discussão sobre o tema e a leitura do texto da página promovem reflexões que favorecem o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 1** e da **competência geral 2**.

• A atividade **2** pode ser usada para aprofundar as discussões sobre os usos equivocados de teorias que se dizem científicas para justificar diversos tipos de preconceito. Caso julgue pertinente, comente como outros grupos marginalizados também foram alvo das pseudociências, citando como exemplos “pesquisas” e “tratamentos” oferecidos a mulheres, pessoas homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros grupos.

• Leia o texto a seguir sobre os **usos ideológicos dos estudos científicos** e compartilhe as informações com a turma.

[...]

É importante ressaltar que ao darwinismo social concorreram outras ciências, como a genética, a psicologia, a neurologia, a sociologia, a antropologia e a etnologia.

A genética considerou que a definição e a hierarquização das raças se baseavam em caracteres aparentes (cor da pele, textura do cabelo, forma do crânio). A psicologia e a neurologia buscaram comparar o rendimento intelectual (testes de Q.I. e aptidões) dos indivíduos ou dos grupos e a análise das diferenças logo se transformou em estudo das relações de superioridade e inferioridade. A sociologia tentou aplicar o resultado de pesquisas biológicas e genéticas feitas em animais aos homens e difundiu o conceito de “limiar

- 2.** O texto a seguir trata sobre a Declaração de Jena, elaborada por biólogos e apresentada no aniversário de 100 anos da morte do alemão Ernst Haeckel. Nessa declaração, esses estudiosos afirmaram que não há base biológica para a classificação da humanidade em raças. Leia o texto e responda às questões a seguir. **2. a) Resposta: Porque não há base biológica, portanto científica, para o termo raça. Trata-se de um conceito que é permeado pelo racismo.**

[...]

“A justificativa primariamente biológica para definir grupos humanos em raças, por exemplo, com base na cor de pele ou de seus olhos ou no formato de seus crânios, levou à perseguição, escravização e matança de milhões de pessoas”, diz um trecho do manifesto intitulado Declaração de Jena.

“Não há base biológica para raças, e nunca houve uma. O conceito de raça é resultado do racismo, não seu pré-requisito”, acrescenta o texto. Segundo os pesquisadores signatários do manifesto, a categorização hierárquica de grupos de pessoas com base em seus traços biológicos supõe relações evolutivas entre as espécies, sendo assim uma forma de racismo.

[...]

CAVANAGH, Michaela. Biólogos alemães defendem fim do termo “raça” para humanos. **DW**, 15 set. 2019. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/bi%C3%B3logos-alem%C3%A3es-defendem-fim-do-termo-ra%C3%A7a-para-humanos/a-50417605>. Acesso em: 27 maio 2022.

2. b) Resposta: O nome da pseudociência é darwinismo social.

- a)** Por que os cientistas que assinaram a Declaração de Jena querem que o termo “raça” deixe de ser usado na descrição humana?
- b)** Qual é o nome da pseudociência responsável pela aplicação da Teoria Evolucionista de Charles Darwin para analisar as sociedades humanas?
- c)** Quem foi Ernst Haeckel? Em sua opinião, por que os cientistas alemães escolheram a data do 100º aniversário da morte dele para lançar a Declaração de Jena? **Resposta: Ernst Haeckel foi um biólogo alemão darwinista que defendia que as raças ditas “primitivas” eram uma etapa “infantil” na marcha da humanidade rumo ao progresso, cujo ápice era o homem branco. Espera-se que os alunos infiram**

294 **de Jena seria simbólica, como um meio de refutar as ideias racistas defendidas pelo biólogo.**

de tolerância” como recurso natural para justificar a rejeição das minorias. A antropologia e a etnologia definiram as raças como resultado de uma divisão da humanidade em função de características físicas transmissíveis. [...]

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. **Educar**, Curitiba, n. 12, 1996. p. 154. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n12/n12a14.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.



Imperialismo na Ásia e na Oceania

Além da África, as potências imperialistas se apossaram de territórios na Ásia e na Oceania. A Inglaterra ocupou a Índia e a Austrália, e vastas regiões foram dominadas pela França e pela Holanda. De forma geral, as potências imperialistas interessavam-se em vender seus produtos industrializados a esses povos e comprar, a preços baixos, a matéria-prima utilizada em suas indústrias.

A corrida imperialista foi realizada com violência, causando a morte de milhares de nativos. Além disso, o Imperialismo desestruturou a sociedade e a cultura dos povos nativos, que ainda hoje sofrem as consequências dessa dominação.

O Imperialismo na Ásia e na Oceania (séculos XIX e XX)



EDSON BELLUSCARQUIVO DA EDITORA

295

BNCC

• As páginas **295** e **296** abordam os impactos do Imperialismo na Ásia, discutindo o domínio europeu e japonês no continente, favorecendo o trabalho com a habilidade **EF08HI23**.

• Explore o mapa desta página com a turma e explique que a Oceania abrange uma grande quantidade de ilhas espalhadas pelo Oceano Pacífico. Trata-se de uma região estratégica, que serve de ligação entre a América e a Ásia. As potências imperialistas ocuparam diversas ilhas da região. A Inglaterra, por exemplo, ocupou a Austrália e a Nova Zelândia.

• Comente com os alunos que a colonização da Oceania ocorreu à custa de opressão e morte de muitos nativos. Desde a chegada dos ingleses ao continente, muitos nativos foram dizimados pela fome, pelas doenças introduzidas pelos europeus e pelo alcoolismo. Mesmo recentemente, por volta de 1980, mulheres e crianças nativas eram roubadas de suas comunidades para trabalharem como serviçais nas casas das pessoas ricas. As lutas dos nativos tomaram maiores proporções somente nos últimos anos, com a reivindicação do reconhecimento de sua cidadania na Constituição e do combate ao racismo arraigado na sociedade.

• Caso julgue pertinente, leia o artigo indicado a seguir, que problematiza o uso do termo aborígine para se referir aos nativos da Austrália.

> BOSA, Bastien. O que é um aborígine?: modos de categorização racial no sudeste da Austrália. **Mana – Estudos de Antropologia Social**, Bogotá, v. 15, n. 1, abr. 2009. p. 7-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/RrYzc kFSttHkk7DSVGSgSb/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

• Ao abordar o Imperialismo japonês, explique aos alunos que, na Era Meiji, o Japão havia passado por um intenso processo de europeização que resultou em profundas transformações científicas, econômicas e militares no país. Seguindo os moldes europeus, o Japão lançou-se às conquistas imperialistas para suprir as necessidades de mercados consumidores e de acesso a matérias-primas. Marcando o início das ofensivas japonesas e colocando os impérios da Rússia e do Japão em rota de colisão, os japoneses declararam guerra à China em 1894 e a venceram no ano seguinte, na chamada Primeira Guerra Sino-Japonesa. Mencione que, entre os anos 1937 e 1945, aconteceu a Segunda Guerra Sino-Japonesa, que encerrou o domínio japonês sobre as regiões que havia dominado. No ano de 1945, Taiwan e Manchúria também foram recuperados pelos chineses, e o domínio japonês sobre a Coreia teve seu fim. Informe-os de que em sua saga imperialista, a dominação nipônica causou a morte de cerca de 20 milhões de chineses: 5 milhões de mortos nas guerras, 2 milhões de vítimas de trabalho forçado e, aproximadamente, 13 milhões atingidos pela fome.



O Imperialismo japonês

Até o século XIX, a economia japonesa era baseada na agricultura, grande parte da população do país vivia nas áreas rurais, e a relação entre o Japão e os demais países era restrita. Em 1868, entretanto, subiu ao poder Mutsuhito, também conhecido como Meiji, imperador responsável pelo início da modernização do Japão.

Meiji assinou acordos econômicos com a Inglaterra e a França e comprou máquinas e ferramentas europeias, dando início à industrialização do país. Além disso, investiu na construção de navios e ferrovias, ampliou o acesso à educação e financiou a formação de um exército japonês.

Essas medidas possibilitaram o fortalecimento político e econômico do Japão, que no final do século XIX já havia se tornado mais uma potência imperialista. O Japão estabeleceu o domínio sobre Manchúria, Coreia, Formosa (Taiwan) e partes do território chinês. Assim como outras potências imperialistas, o Japão buscava garantir o fornecimento de matérias-primas para suas indústrias e o acesso a novos mercados consumidores.



◀ **Tako no asirai**, de Kiyochika Kobayashi, 1904. Nessa charge, o Japão é representado como um polvo gigante segurando navios em Port Arthur, Manchúria.



A resistência africana ao Imperialismo

Desde as primeiras ocupações do território africano por exploradores europeus, a partir do século XV, houve manifestações de resistência dos povos africanos.

O processo de colonização do século XIX, de modo geral, foi marcado pela violência e dominação europeia sobre os povos africanos. Eles, no entanto, não aceitaram passivamente a invasão de seus territórios e lutaram de várias maneiras contra a dominação e a exploração promovidas pelos europeus.

Veja a seguir alguns exemplos de movimentos de resistência.

Resistência *nandi*

Os ingleses invadiram a região do atual Quênia no final do século XIX. Nessa região, enfrentaram a resistência de diversos povos, entre eles os *nandi*.

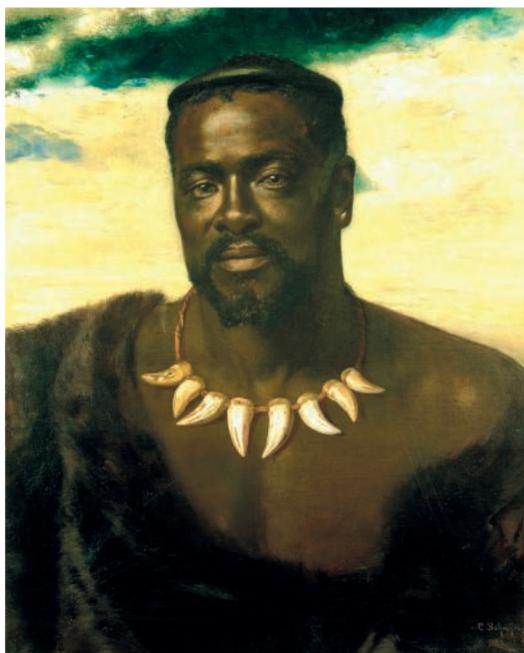
Os *nandi* fizeram uma intensa oposição à construção de uma ferrovia que passaria por seu território. Organizados em exércitos armados, os *nandi* resistiram por cerca de dez anos à dominação europeia. No início do século XX, o ***orkoiyot*** Koitalel Arap Samoei foi assassinado, o que acabou enfraquecendo esse movimento de resistência.

orkoiyot: líder *nandi*, considerado o principal chefe militar e espiritual.

Resistência zulu

Os zulus habitavam a região norte da atual África do Sul. No final do século XIX, eles entraram em confronto com os ingleses que invadiram seu território. Em janeiro de 1879, liderados pelo rei Cetshwayo kaMpande, cerca de 20 mil guerreiros zulus venceram a Batalha de Isandlwana. Os ingleses, porém, atacaram novamente o território zulu, saindo vitoriosos na Batalha de Ulundi, em julho de 1879.

Cetshwayo, rei dos zulus, de Carl Rudolph Sohn. Óleo sobre tela, 68,8 cm x 53,3 cm, 1882.



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO REAL LONDRES, INGLATERRA

297

BNCC

• Os conteúdos abordados nas páginas **297** e **300** a **303** contemplam o trabalho com a habilidade **EF08HI26**, ao possibilitar aos alunos que reconheçam as formas de resistência das populações locais ao Imperialismo. Ao abordar o tema com os alunos, oriente-os a ler e comentar sobre os movimentos de resistência que se instauraram na África e na Ásia, buscando identificar suas especificidades e contextualizar a atuação de cada um deles.

• Comente com os alunos que a resistência dos povos africanos à dominação europeia originou ações efetivas e movimentos organizados. Contudo, alguns estudiosos, marcados por uma visão eurocêntrica, desconsideravam a importância de tais movimentos, afirmando que os africanos teriam aceitado passivamente as intromissões europeias ou que teriam estabelecido apenas pequenos movimentos desorganizados. Essa perspectiva tem sido discutida atualmente e a resistência africana tem sido cada vez mais estudada e reconhecida.

• Para mais informações sobre os estudos históricos relacionados à resistência dos povos africanos ao Imperialismo, leia o livro indicado a seguir.

> HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

• O trabalho com a ilustração do *kraal* zulu favorece a abordagem do tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**. Ao explorar a ilustração com os alunos, oriente-os a identificar os elementos que indicam a organização social do *kraal*, destacando os diferentes papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade zulu.

• O texto a seguir apresenta algumas informações sobre o *kraal*. Caso julgue oportuno, utilize-o como subsídio para trabalhar o tema com os alunos.

[...]

Os zulus denominam os *kraals*, terminologia europeia, de *umuzi* e parecem ser os primeiros a submeter-se a tal terminologia. As características encontradas nos assentamentos zulus são recorrentes nas demais estruturas da África banto e, em virtude das inúmeras semelhanças, encontram-se inseridos na denominação outros grupamentos africanos, dentro dos quais os *ashanti* e os Cabindas.

Genericamente, há dois tipos de formações: *kraals* familiares e *kraals* militares. O *kraal* constitui o único elemento espacial que servia a todos os níveis hierárquicos da sociedade e nos determos aqui, para efeito de estudo, somente nos *kraals* familiares registrando, no entanto, a presença de outras tipologias. Atentando, novamente, para as diferenças centrarem-se, unicamente, no tamanho, ou seja, no número de unidades que os grupamentos continham. Os *kraals*, independentemente de sua constituição simples ou composta, apresentam os mesmos tipos de elementos, e tendiam a não crescer muito.

[...]

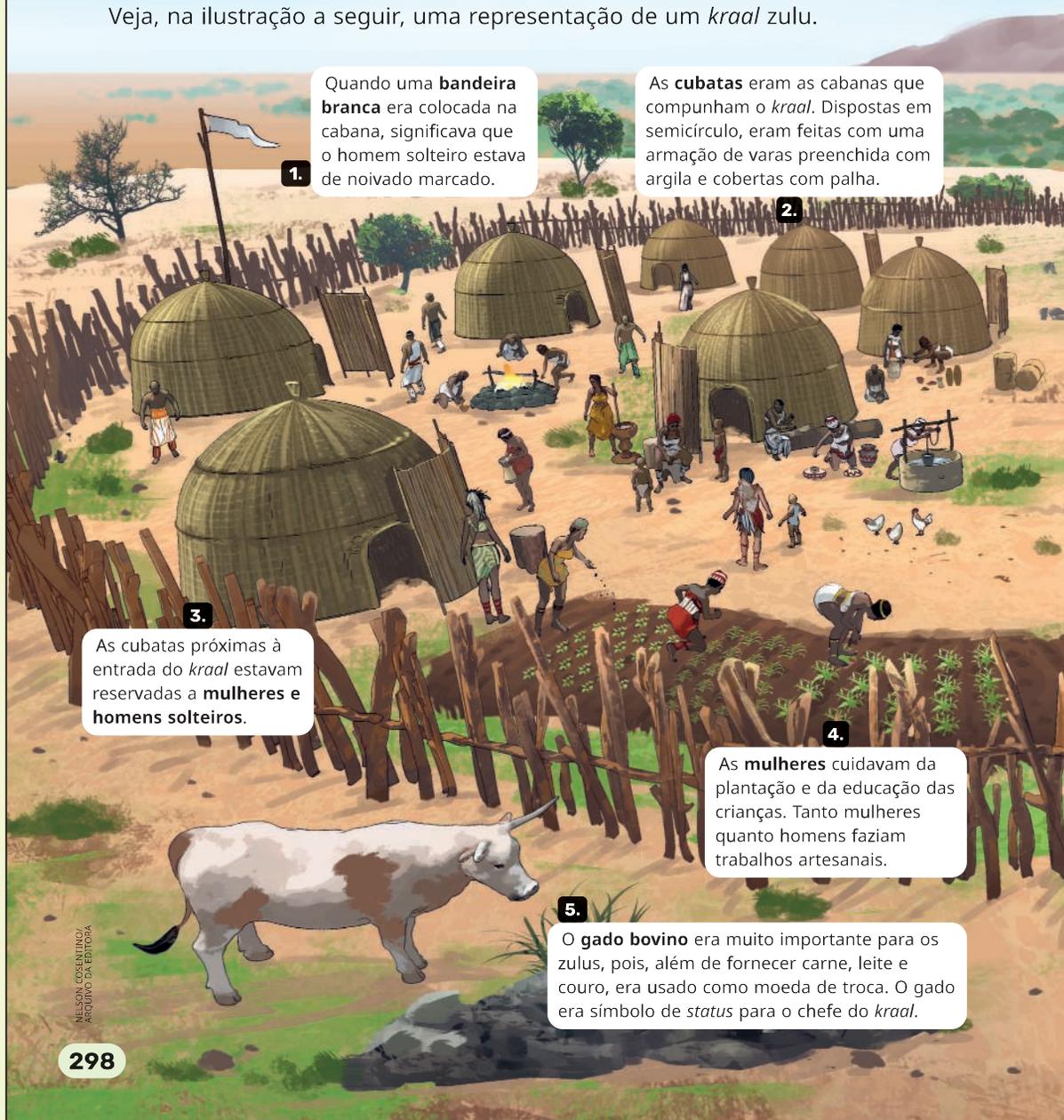
A ocupação do uso do solo é de caráter coletivo com forte tradição de trabalho comunitário em benefício do assentamento todo. O espaço público

O kraal zulu

Quando os guerreiros zulus partiam em guerras de conquista, suas esposas e filhos ficavam no *kraal*. O *kraal* era um conjunto de habitações zulus que podia comportar desde duas até quarenta cabanas.

Como a sociedade zulu era patriarcal e poligâmica, geralmente o chefe do *kraal* tinha várias esposas.

Veja, na ilustração a seguir, uma representação de um *kraal* zulu.



aberto tem intenso uso diário nos mais diversos fins: pequeno comércio, produção do artesanato, cerimônias religiosas, conversas etc. O espaço é de controle dos habitantes, ou seja, o “controle espacial” é de domínio da comunidade e não do visitante comum.

SOMMER, Michelle Farias. *Kraal: no DNA das cidades brasileiras? Metodologias para apreensão espacial da territorialidade negra urbana em áreas remanescentes de quilombos*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, 11. *Anais* [...]. Salvador: UFBA, 2005, p. 5-7. Disponível em: <http://www.xienanpur.ufba.br/321p.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado nas gravuras de George French Angas. Disponível em: <https://catalogue.nla.gov.au/Search/Home?lookfor=george+french+angas&type=all&limit%5B%5D=&submit=Find>. Acesso em: 6 maio 2022.

No pátio central havia o **curral**, lugar onde o gado era guardado durante a noite. No curral também aconteciam reuniões do grupo, enterro dos chefes e cerimônias de casamento.

6.

As **torres vigias** eram distribuídas ao longo da paliçada externa.

7.

O **kraal** geralmente ficava localizado em **lugares altos**, onde se podia avistar o inimigo de longe em caso de ataques.

8.

A **cubata maior** era habitada pelo chefe do **kraal**.

9.

A **cubata da primeira esposa** ficava à esquerda da cubata do chefe. As demais esposas ocupavam as cubatas ao redor do **kraal**.

10.

As **paliçadas** protegiam e demarcavam o território do **kraal** e do curral.

12.

Os **homens** cuidavam do gado e da defesa do **kraal**, além de atuarem como guerreiros em épocas de conflito.

11.

299

- Sobre a organização social e familiar do **kraal** zulu, comumente com os alunos que um **kraal** geralmente era formado por uma quantidade pequena de pessoas, que estavam ligadas por laços de parentesco. O número de esposas que um chefe poderia ter dependia de suas condições econômicas e do seu *status* na comunidade. Como cada esposa possuía a própria cubata, os filhos geralmente viviam com as mães até a fase adulta, quando se juntavam aos demais nas cubatas que se localizavam próximo à entrada.

Criação audiovisual

Convide a turma para a criação de trabalhos audiovisuais, com base nos conteúdos estudados nas páginas **297 a 303**, de acordo com as instruções a seguir.

a) Discuta com a turma o tipo de material a ser criado, escolhendo entre *podcasts*, textos para redes sociais, pequenos vídeos explicativos, *slides* etc.

b) Após a definição do tipo de material audiovisual, os alunos deverão se organizar em grupos e escolher um tema presente nas páginas, que trate das resistências e dos modos de vida das populações dos continentes africano e asiático.

c) Em seguida, cada grupo deverá realizar uma pesquisa sobre o tema escolhido. Incentive-os a utilizar a biblioteca e a sala de informática da escola, se for possível. Ressalte, ainda, a importância do uso de fontes confiáveis, que deverão ser citadas nas referências dos trabalhos.

d) Uma vez selecionadas as informações, os grupos deverão produzir um pequeno roteiro para a criação audiovisual, incluindo os resultados da pesquisa e utilizando a criatividade para tornar o trabalho chamativo ao público-alvo (colegas de sala e outras pessoas de faixa etária aproximada).

e) Após a realização do trabalho, os grupos deverão apresentá-lo em sala de aula e relatar como ocorreu o processo de pesquisa e criação. Caso seja possível, compartilhe e divulgue os trabalhos realizados nas redes sociais da escola de forma a valorizá-los.

A atividade sugerida visa aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre os conteúdos trabalhados acerca da resistência e dos modos de vida das populações dos

Resistência etíope

No final do século XIX, os etíopes resistiram ao Imperialismo europeu e expulsaram os italianos de seu território. Em 1886, liderado pelo rei Menelik II, um exército de cerca de 70 mil homens venceu os italianos que tentavam anexar a Etiópia. Com a vitória, Menelik II conseguiu o reconhecimento da independência etíope pelas potências europeias. Leia o texto a seguir.

[...]

O evento de maior importância e simbolismo para os africanos do século XX foi a resistência da Etiópia aos colonizadores europeus. Os italianos queriam dominar a região do **Chifre da África**, para isso, tentaram burlar o rei Menelik II por meio de um tratado. O rei denunciou o acordo como falso, o que provocou a ira dos italianos, desdobrando num conflito armado. Menelik II conseguiu o apoio de outros reis da região, o que possibilitou formar um exército poderoso. Os italianos foram derrotados nos arredores de Adowa e obrigados a adiar o seu projeto expansionista no Chifre da África.

[...]

MELO, Renato da Silva. África: das diferenças, dos limites e os avanços das ações de resistência. **Outros Tempos**, São Luís, v. 17, n. 30, 2020, p. 21. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/741/857. Acesso em: 26 maio 2022.

Chifre da África: região nordeste do continente africano.

Imperador Menelik II, de Karl Haertel, 1930. Essa estátua está localizada em Adis Abeba, Etiópia.

300

continentes africano e asiático, articulando-os com as **competências gerais 4 e 5**, ao exercitar a argumentação e o uso de recursos das **culturas digitais e juvenis** para a produção dos trabalhos.



THOMAS COCKREEM/AM/PHOTORENA



Sujeito em foco

Nana Yaa Asantewaa

Nana Yaa Asantewaa (1840-1921) foi uma rainha-mãe do Império Ashanti, atual região de Gana. Quando os ingleses invadiram o território *ashanti*, no final do século XIX, teve início um conflito conhecido como Guerra do Trono de Ouro, no qual Nana Yaa Asantewaa liderou os *ashanti* contra os imperialistas.

Após vários meses de luta, os ingleses capturaram a filha e a neta de Nana Yaa Asantewaa, obrigando a rainha-mãe a se entregar. Em 1901, ela e outros líderes *ashanti* foram presos e enviados para o exílio nas Ilhas Seychelles, um país na África Oriental.

Até os dias atuais, em Gana, Nana Yaa Asantewaa é lembrada como uma guerreira anti-imperialista, sendo motivo de orgulho nacional ganense.



HULTON-DEUTSCH COLLECTION/CORBIS/GETTY IMAGES

Nana Yaa Asantewaa cercada de guerreiros *ashantis*. Kumasi, Gana, início do século XX.

BNCC

• A seção **Sujeito em foco** e a atividade proposta destacam a atuação de líderes dos movimentos de resistência no continente africano, analisando suas estratégias e situando os territórios em que viveram, contemplando a habilidade **EF08HI26**.

• Ao explorar a seção, comente que a Rebelião Ashanti foi um exemplo bastante significativo da influência religiosa nos movimentos de resistência na África. Além dos conflitos armados, ocorriam também outras formas de resistência que se davam no cotidiano, como as sabotagens de equipamentos europeus e a destruição de meios de transporte, plantações e armazéns. Apesar do sucesso inicial dos colonizadores em derrotar a resistência armada dos povos africanos, estes não permaneceram submetidos por muito tempo. No decorrer do século XX, surgiram movimentos nacionalistas que lutaram pela independência em várias regiões do continente.

• A atividade **1** busca retomar os conteúdos estudados sobre as resistências no continente africano, destacando o protagonismo de seus líderes e relacionando-os aos povos e territórios que comandaram. Caso julgue pertinente, a atividade pode ser utilizada para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre as resistências africanas ao Imperialismo.

Atividades

1. No caderno, reproduza a tabela a seguir.

Informações	Cetshwayo kaMpande	Koitalel Arap Samoei	Menelik II	Nana Yaa Asantewaa
A) Povo que liderou				
B) Localização na África				
C) Resistiu contra qual país imperialista				

Agora, preencha a tabela com as informações sobre os líderes que protagonizaram a resistência ao Imperialismo na África.

Resposta: A - zulu - *nandi* - etíope - *ashanti*. B - África do Sul - Quênia - Etiópia - Gana.

C - Inglaterra - Inglaterra - Itália - Inglaterra.

• As páginas **302** e **303** abordam as resistências ocorridas na Ásia frente ao Imperialismo, discutindo organizações sociais e políticas que resultaram em conflitos e guerras, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento da habilidade **EF08HI26**.

• Compartilhe o texto a seguir em sala de aula, articulando-o com as discussões sobre o conteúdo.

Antes de tornar-se a potência global dos dias atuais, a China enfrentou períodos históricos de muitas dificuldades político-econômicas, resultantes, sobretudo, de invasão, pilhagem, extorsão e chantagem praticadas pelo Reino da Inglaterra, que à época dominava a economia mundial e cobiçava o mercado interno chinês e riquezas do gigante asiático, tais como minérios e tecidos, além de rotas comerciais. Com apoio e participação de outros países que também aspiravam subjugar nações menos desenvolvidas economicamente, os ingleses invadiram territórios chineses para impor seu plano de dominação sobre o governo imperial e o povo daquela nação milenar.

[...]

SCUTTI, Sueli. Jurista lança livro "As guerras do ópio na China e os tratados desiguais". **Fórum**, 1º dez. 2021. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/cultura/2021/12/1/jurista-lana-livros-as-guerras-do-opio-na-china-os-tratados-desiguais-106947.html>. Acesso em: 26 maio 2022.



Resistência na Ásia

Na Ásia, chineses e indianos também resistiram à expansão imperialista. Nos dois países, havia grupos que lutavam pela expulsão dos europeus e pelo respeito à cultura nativa, bem como pela retomada do poder pelos antigos chefes.

Vamos conhecer alguns exemplos de resistência na Ásia.

As Guerras do Ópio

Como estudamos anteriormente, as Guerras do Ópio (1839-1860) aconteceram na China, contra o domínio britânico na região. Com a disseminação do uso de ópio entre os chineses, fornecido pelos britânicos, o imperador chinês reagiu com proibição, apreensão e destruição da droga.

REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE BROWN, RHODE ISLAND, EUA



◀ **O 98º Regimento de Infantaria no ataque a Chin-Kiang-Foo, 21 de julho de 1842**, de Richard Simkin. Aquarela, 35,7 cm x 23,1 cm, s/d.

Após conflitos entre britânicos e chineses, os britânicos saíram vencedores, obrigando a China a abrir seus portos ao comércio internacional.

Leia o texto a seguir.

[...]

O sucesso dessa política de agressão fez com que o ópio se tornasse a principal mercadoria do comércio mundial naquele período e proporcionasse uma grande afluência econômica à Inglaterra, cujo governo, para além de suas próprias forças, valeu-se não só das revoltas internas contra o imperador, mas de agentes privados e suas milícias para saquear riquezas do país asiático. [...]

SCUTTI, Sueli. Jurista lança livro "As Guerras do Ópio na China e os Tratados Desiguais". **Fórum**, 1º dez. 2021. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/cultura/2021/12/1/jurista-lana-livros-as-guerras-do-opio-na-china-os-tratados-desiguais-106947.html>. Acesso em: 26 maio 2022.

A Revolta dos Cipayos

A dominação inglesa na Índia causava grande insatisfação na população. Além de viverem em condições precárias, os indianos eram obrigados a cumprir diversas determinações da Coroa britânica, entre elas servir como soldados no exército da Companhia das Índias Orientais.

Esses soldados, conhecidos como **cipayos**, lideraram uma revolta contra a dominação britânica, em 1857. Foram travadas diversas batalhas, e os cipayos venceram alguns confrontos, porém foram derrotados pelos ingleses, que tinham maior poder militar.

A rebelião contra os ingleses contou com a participação de várias mulheres. Uma delas, a **rani** Lakshmi Bai, liderou a resistência em Jhansi, tornando-se símbolo nacional da Índia. Leia o texto a seguir.

Rani: rainha ou princesa da Índia.

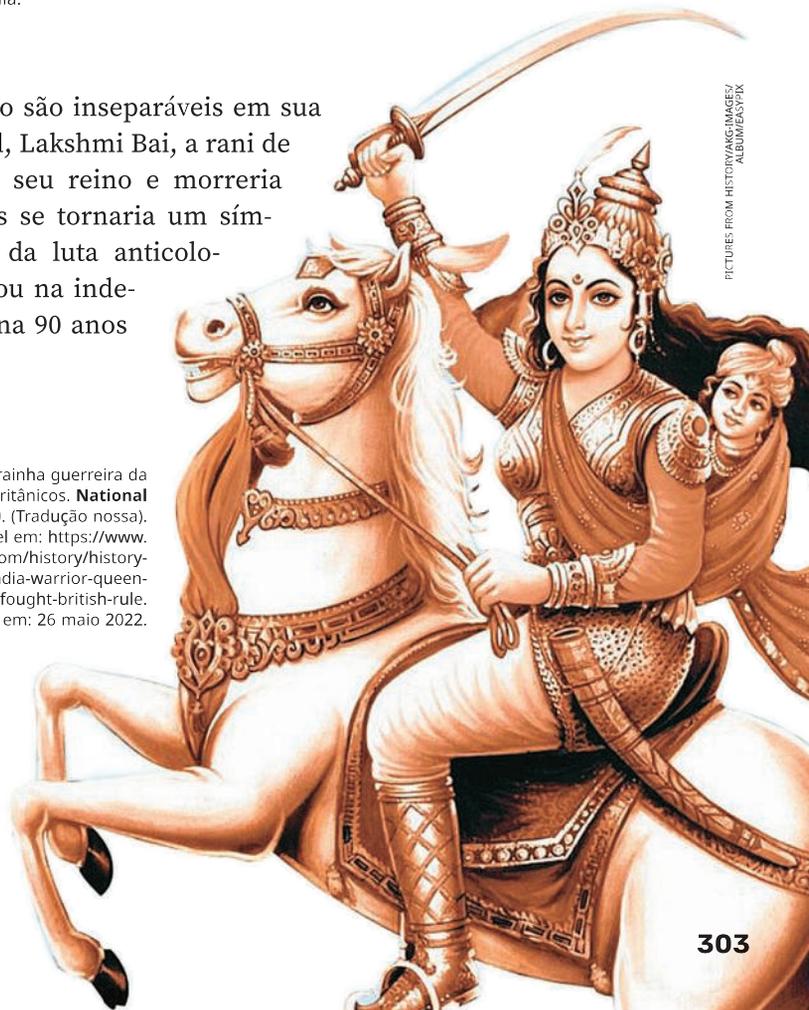
[...]

História e mito são inseparáveis em sua história. No final, Lakshmi Bai, a rani de Jhansi, perderia seu reino e morreria em batalha, mas se tornaria um símbolo inspirador da luta anticolonial que culminou na independência indiana 90 anos depois.

[...]

PAGANO, Alessandra. A rainha guerreira da Índia não recuou dos britânicos. **National Geographic**, 6 out. 2020. (Tradução nossa). Disponível em: <https://www.nationalgeographic.com/history/history-magazine/article/india-warrior-queen-lakshmi-bai-fought-british-rule>. Acesso em: 26 maio 2022.

Lakshmi Bai em > ilustração do século XX.



PICTURES FROM HISTORY/ANG-IMAGE/ALBUM/EA5YKX

303

- Explore com os alunos a representação de Lakshmi Bai (1828-1858), também conhecida como Rani de Jhansi. Comente que ela foi rainha de um reino livre, Jhansi, localizado no norte da Índia. Explique-lhes que Lakshmi Bai liderou o exército de Jhansi em várias batalhas contra as tropas inglesas. Acredita-se que, por causa de sua preocupação com a sucessão do seu reino e por não confiar a vida de seu filho a ninguém, ela teria levado seu filho consigo ao campo de batalha, atando-o às suas costas e lutando com duas espadas.

• O assunto abordado nas páginas **304** a **306** contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI25**, ao apresentar as políticas imperialistas estadunidenses, permitindo aos alunos contextualizar e analisar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.

• Explique à turma que a Doutrina Monroe, ao mesmo tempo que difundia a ideia da “América para os americanos”, explicitava os interesses imperialistas dos Estados Unidos, que visavam controlar territórios de seu interesse no continente americano. Dessa forma, apesar de, aparentemente, a política externa ser respaldada por um discurso protetor, os objetivos estadunidenses estavam ligados à expansão comercial e política.

• Analise a charge com os alunos, chamando a atenção para os elementos que representam a tensão entre Estados Unidos e os países europeus. Nessa charge, Tio Sam, símbolo dos Estados Unidos, está “protegendo” a Nicarágua e a Venezuela dos países imperialistas (Inglaterra, França, Alemanha, Espanha e Portugal). Chame a atenção da turma para a representação das roupas e características de cada personagem. Explique aos alunos que tais representações são carregadas de estereótipos. Na placa, aparece escrito: “Não ultrapasse, América para os americanos, Tio Sam”.



Estados Unidos e América Latina

Enquanto os países imperialistas europeus disputavam o controle da África, da Ásia e da Oceania, os Estados Unidos estabeleciam políticas imperialistas sobre países da América Latina e em algumas ilhas do Oceano Pacífico, como o Havaí e as Filipinas.

“A América para os americanos”

Na primeira metade do século XIX, os Estados Unidos foram os primeiros a reconhecer as independências dos países latino-americanos e a barrar a interferência das antigas metrópoles nos países em formação. O então presidente estadunidense, James Monroe, proclamou a frase “América para os americanos”, que demonstrava seus interesses imperialistas sobre o restante da América.

A **Doutrina Monroe**, como ficou conhecida essa política, determinava que os países europeus não intervissem nos países americanos. Dessa maneira, os Estados Unidos assumiam o papel de “defensores” dos países da América contra as tentativas de recolonização.



⤴ **Mantenha distância! A Doutrina Monroe deve ser respeitada**, charge de Frederick Victor Gillam, 1896.

Intervenções e anexações de territórios

Monroe desejava controlar a produção agrícola latino-americana e as rotas comerciais que ligavam os oceanos Atlântico e Pacífico. Além do Havá e das Filipinas, os Estados Unidos anexaram territórios mexicanos (do Texas à Califórnia), russos (Alasca) e da América Central (Panamá, Cuba e Porto Rico) por meio de guerras de conquista, de acordos políticos ou de compra.

Entre essas guerras está a chamada **Guerra Hispano-Americana**, de 1898, quando os Estados Unidos invadiram Cuba no contexto da independência e entraram em conflito com a Espanha.

Charge que representa os EUA e a Espanha disputando o domínio de Cuba, publicada na revista **Kladderadatsch**, 1898.



REPRODUÇÃO/UNIVERSIDADE ESTADUAL DE OHIO, COLUMBUS, EUA

Atividades

1. Analise a fonte histórica a seguir e responda às questões.
 - a) Identifique na imagem elementos que representem o controle exercido pelo Tio Sam na América.
 - b) Qual doutrina foi mencionada na imagem? Qual é a ideia central dessa doutrina?

Respostas nas **orientações ao professor**.

Expansão! O longo trecho da patrulha ocidental, de Louis Dalrymple, século XIX. Charge que representa o Tio Sam, símbolo dos Estados Unidos.



LOUIS DALRYMPLE/COLEÇÃO PARTICULAR

- Caso julgue oportuno, comente com os alunos que o Tio Sam é um símbolo estadunidense muito difundido em todo o planeta. Explique que a origem do símbolo está relacionada a um comerciante estadunidense chamado Samuel (Sam) Wilson que, durante a Guerra anglo-americana, entre 1812 e 1815, enviava carne aos soldados em barris marcados com as iniciais "U.S." (United States). Os soldados se referiam às siglas como *Uncle Sam*. Em 1870, o cartunista Thomas Nast ilustrou Sam Wilson com traços semelhantes aos de Abraham Lincoln.

- Na primeira charge da página, destaque os elementos que representam a tensão entre Estados Unidos e Espanha pela disputa do domínio de Cuba. Ressalte a representação cartográfica abaixo dos pés dos personagens e explique que, enquanto o personagem da esquerda (Tio Sam), representando os Estados Unidos, mantém o pé esquerdo no território estadunidense, o personagem da direita, que representa a Espanha, mantém o pé esquerdo no continente europeu. Aponte que ambos pisam em Cuba com o pé direito, representando a disputa pelo domínio da ilha. Por fim, chame a atenção para a postura dos personagens, indicando um clima de tensão e conflito entre eles.

Respostas

1. a) O personagem símbolo dos Estados Unidos está representado na imagem em uma proporção bem maior que a real, pois se posiciona sobre todo o continente americano, mostrando sua grandeza e poder em relação a esse território. A representação de suas pernas abertas para pisar no continente, de norte a sul, indica o alcance de seu controle. Outro elemento que demonstra uma noção de controle e poder é sua posição de vigilância e o instrumento que ele está segurando, um bastão.

b) No bastão do Tio Sam está indicada a Doutrina Monroe. Essa doutrina reafirma os poderes imperialistas estadunidenses sob todo o território americano e prega "a América para os americanos". Ela está apoiada na política do *Big Stick* ("grande porrete", em inglês), que se refere à política externa adotada pelos Estados Unidos para proteger seus interesses econômicos na América.

- Na época da política do *Big Stick*, a imagem de Tio Sam acabou se tornando um símbolo nacional. Já em 1917, durante a Primeira Guerra Mundial, sob encomenda das Forças Armadas estadunidenses, o personagem foi pintado pelo artista James Flagg em um cartaz de propaganda militar no qual ele convocava os jovens a se alistarem.

- Sobre a construção do Canal do Panamá, destaque que, por volta de 1880, a França havia iniciado uma tentativa. Todavia, o país acabou desistindo em razão de diversos problemas de engenharia e da alta mortalidade de trabalhadores. No entanto, a construção do canal também era de interesse estadunidense, uma vez que facilitaria a logística das relações comerciais. Desse modo, ao apoiar a independência do Panamá, os Estados Unidos visavam finalizar a construção do canal, o que foi feito em 1914.

A doutrina do *Big Stick*

Dando continuidade à Doutrina Monroe, o presidente estadunidense Theodore Roosevelt criou uma política que ficou conhecida como *Big Stick* (do inglês, “grande porrete”). O presidente dizia que se inspirava no seguinte ditado: “Fale com suavidade e tenha à mão um grande porrete”.

Essa política previa a intervenção militar dos Estados Unidos caso os governos latino-americanos não colaborassem com a política imperialista estadunidense.



LOUIS DALRYMPLE/BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, D.C., EUA

↑ **O policial do mundo**, de Louis Dalrymple, 1905. Essa charge, publicada na revista **Judge**, representa o presidente Theodore Roosevelt como um policial entre a Europa, a América Latina, a Ásia e a África, com um cassetete rotulado “a nova diplomacia”.

A invasão do Panamá

Entre 1538 e 1821, o Panamá pertencia à Espanha. Após as guerras de independência, ele passou a ser uma província da Colômbia.

O presidente dos Estados Unidos, Theodore Roosevelt, tinha interesses no território do Panamá e, por isso, incentivou os panamenhos a declarar sua independência da Colômbia. O governo dos Estados Unidos forneceu armas e auxílio financeiro para o Panamá, que declarou independência em 1903. Porém, após a independência, o Panamá passou a ser um protetorado dos Estados Unidos.

O interesse estadunidense no Panamá era garantir a construção de um canal no país que ligasse os oceanos Atlântico e Pacífico, facilitando a navegação e ampliando as relações comerciais. A construção do **Canal do Panamá** teve início, sendo concluída em 1914. Esse canal ficou sob o controle dos Estados Unidos até 1999.

Atividades

Lembre-se: não escreva no livro.

Respostas das questões 1, 3 e 4 nas orientações ao professor.

1. Cite quais eram os principais produtos de origem africana utilizados pelos europeus durante o Imperialismo e comente os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
2. Explique a relação entre o darwinismo social e o Imperialismo europeu na África e na Ásia.
3. Escreva um texto sobre os movimentos de resistência ao Imperialismo na África e na Ásia, comentando o protagonismo de Nana Yaa Asantewaa e Lakshmi Bai.
4. Escreva um texto sobre as relações entre os Estados Unidos e os demais países do continente americano no século XIX.
5. Analise as fontes a seguir e responda às questões.

Fonte A

[...]

Nascido, assim, da formação dos monopólios, o imperialismo promoveu disputas por fontes de matérias-primas entre trustes e cartéis que, já tendo dominado o mercado interno em seus países de origem, precisavam se expandir para além de suas fronteiras, defrontando-se com cartéis e trustes de países concorrentes.

[...]

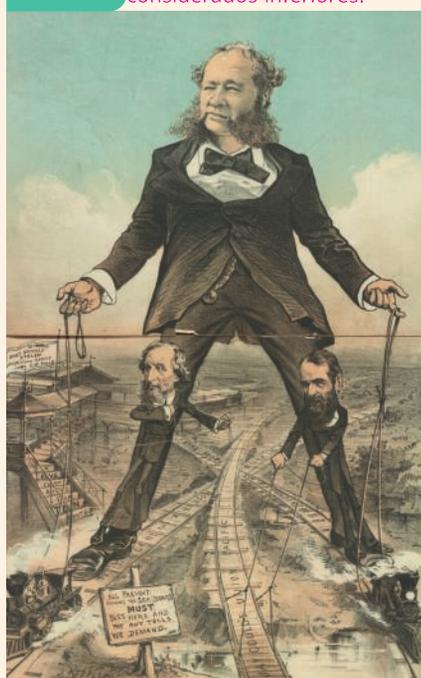
SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 218.

O moderno colosso das ferrovias, de Joseph Keppler, 1879. Essa charge, publicada na revista *Puck*, representa grandes capitalistas controlando o sistema de transporte ferroviário nos Estados Unidos. Na placa, no canto esquerdo, há uma inscrição: "Todo carregamento que quiser chegar na costa marítima deve passar por aqui e pagar as taxas que exigimos."

- a) Faça uma descrição da fonte B.
- b) A fonte B representa qual tipo de capitalismo? Justifique sua resposta.
- c) Com base nas fontes A e B, explique qual é a relação desse tipo de capitalismo com o contexto do Imperialismo.

Resposta nas orientações ao professor.

Fonte B



JOSEPH KEPPLER/BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, D.C., EUA

5. a) Resposta: A imagem representa um homem gigante e dois outros homens menores controlando trens e ferrovias.

307

BNCC

- A atividade 1 retoma os conteúdos sobre os impactos das demandas comerciais europeias causadas pelo Imperialismo no continente africano, contemplando a habilidade **EF08HI24**.
- A atividade 2 discute os usos da pseudociência, conhecida como darwinismo social, como justificativa para a dominação e exploração das populações da Ásia e da África, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF08HI23**.
- Na atividade 3, a produção de texto sobre os movimentos de resistência busca retomar as discussões sobre o conteúdo e sistematizar o conhecimento, trabalhando a habilidade **EF08HI26**.
- A atividade 4 propõe reflexões sobre o Imperialismo praticado pelos Estados Unidos no continente americano sob o disfarce de proteção contra a dominação europeia, contemplando a habilidade **EF08HI25**.
- As atividades 1 a 5 retomam os conteúdos trabalhados no capítulo por meio da produção de textos, de discussões em sala de aula e de reflexões que auxiliem na fixação dos temas, podendo ser utilizadas para **avaliar a compreensão** dos alunos.

Respostas

1. Entre os produtos de origem africana utilizados na Europa estavam óleos vegetais, madeiras, amendoins, cravo, látex e marfim. Os impactos sobre as comunidades locais refletiram, por exemplo, na exploração econômica por meio do cultivo em larga escala de produtos para exportação, como tabaco, algodão, café, cacau e cana-de-açúcar.
3. Espera-se que os alunos contemplem no

texto informações sobre a resistência dos povos africanos, entre eles os *nandi*, os zulus, os etíopes e os *ashantis*; e os povos da Ásia, entre eles os chineses e os indianos, destacando a atuação de Nana Yaa Asantewaa (*ashantis*) e Lakshmi Bai (indianos).

4. Espera-se que os alunos mencionem que, por meio de políticas imperialistas, como a Doutrina Monroe e a política do *Big Stick*, os Estados Unidos intervieram de maneira auto-

ritária nos países da América Latina de acordo com seus interesses políticos e econômicos.

5. c) O capitalismo financeiro, por meio da formação de monopólios, promoveu disputas imperialistas por fontes de matérias-primas entre trustes e cartéis, que, já tendo dominado o mercado interno em seus países de origem, precisavam se expandir para além de suas fronteiras, defrontando-se com cartéis e trustes de países concorrentes.

• Aproveite a temática da atividade 6 para trabalhar o tema contemporâneo transversal **Educação para o consumo**, promovendo uma reflexão sobre os impactos das ações publicitárias em nossa forma de consumo.

• Na atividade 7, o trabalho com o poema de Rudyard Kipling propõe uma discussão crítica sobre as ideologias raciais do século XIX, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF08HI23**.

Integrando saberes

• A proposta da atividade 6 favorece a articulação com o componente curricular **Língua Portuguesa**. Para promover essa integração, analise as propagandas apresentadas com a turma, orientando-os a identificar as características desse tipo de produção, como uso de linguagem simples e apelativa, foco no receptor da mensagem e uso de ferramentas discursivas que visam convencer o receptor. Caso julgue necessário, converse com os alunos sobre o gênero textual **anúncio publicitário**. Explique-lhes que o texto publicitário é um tipo de fonte histórica e pode ter caráter escrito, oral ou visual. Atualmente, sua circulação está vinculada aos meios de comunicação de massa, como internet, televisão, *outdoors*, rádio, jornais e revistas.

• A atividade 7 retoma as discussões sobre as ideologias raciais que embasaram políticas de dominação, exploração e extermínio de populações dos continentes americano, asiático e africano pelos europeus. Se julgar pertinente, revise o conteúdo estudado com os alunos e proponha uma conversa sobre a temática.

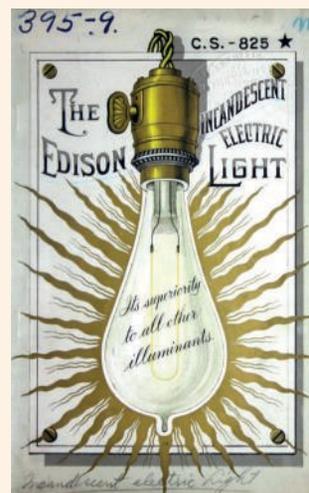
Respostas nas orientações ao professor.

6. Analise as fontes históricas a seguir e responda às questões.



ANDERSON ELECTRIC CAR COMPANY/BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE WASHINGTON, D.C., EUA

↑ Anúncio publicitário de carro elétrico, 1913.



REPRODUÇÃO/ACRIVO DO CENTRO CANADENSE DE ARQUITETURA, MONTREAL, CANADÁ

↑ Anúncio publicitário de lâmpada elétrica, 1887.

- a) Quais elementos desses anúncios publicitários indicam o apelo comercial para as pessoas comprarem o carro e a lâmpada? Se necessário, utilize um dicionário para traduzir os textos dos anúncios publicitários.
- b) Esse tipo de apelo comercial ainda é utilizado nos anúncios publicitários? Responda utilizando exemplos de seu cotidiano.
- c) Em sua opinião, quais são os riscos de não analisarmos criticamente os anúncios publicitários que vemos em nosso dia a dia? Justifique sua resposta.
7. A respeito do poema “O fardo do homem branco” (1899), de Rudyard Kipling, analise as afirmações a seguir. Depois, identifique qual delas está incorreta e reescreva-a no caderno com as devidas correções. **Resposta nas orientações ao professor.**
- a) Esse poema é considerado uma das fontes históricas mais emblemáticas do Imperialismo, pois defende a igualdade entre os diferentes povos do mundo, entre eles europeus, africanos e asiáticos.
- b) O poema é uma manipulação ideológica que tenta “justificar o injustificável”.
- c) De acordo com esse poema, caberia ao homem branco o “fardo” de levar a civilização aos homens não brancos.
8. Analise as afirmativas a seguir e escreva no caderno a que corresponde ao conceito de Imperialismo que trabalhamos neste capítulo.
- a) O Imperialismo da época das Grandes Navegações tinha como objetivo formar colônias para a exploração mercantilista.

308

Respostas

6. a) O uso de linguagem apelativa, visando convencer o leitor das vantagens e das qualidades do produto; o destaque dado às qualidades e à superioridade dos produtos apresentados; a praticidade como um valor agregado etc.
- b) Sim. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos forneçam exemplos de anúncios na televisão, rádio, jornais ou na internet que utilizem uma linguagem apelativa para convencer o consumidor.
- c) Resposta pessoal. Os alunos podem citar o risco

de criar hábitos de consumo inconscientes, visando mais ao prazer da compra que a real necessidade de aquisição, o endividamento em função do des controle financeiro acarretado pelas compras compulsivas, a possibilidade de cair em fraudes etc.

7. Resposta: a. Correção: Esse poema é considerado uma das fontes históricas mais emblemáticas do Imperialismo, pois defende que o homem branco teria a difícil missão de levar liberdade, educação, religião e até mesmo a cura de doenças aos povos não brancos.

- b) O Imperialismo exercido na Roma antiga buscava a expansão territorial para a criação de províncias e a cobrança de impostos.
- c) O Imperialismo do século XIX procurou abrir novos mercados consumidores e garantir o acesso às matérias-primas para a indústria europeia.

Resposta: c.

Organizando o aprendizado

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se em um grupo de três a quatro pessoas com os colegas de turma. Vimos que os processos históricos de modernização capitalista e os Imperialismos estavam relacionados no contexto histórico do século XIX.

Nesta atividade, vocês vão elaborar mapas mentais sobre esse assunto. Para isso, sigam as instruções.

1. Em uma folha de sulfite, elaborem um mapa mental para cada tópico a seguir (um mapa por folha). Centralizem cada tema primário, dando destaque a ele no mapa. Em seguida, façam ao menos uma relação para cada tema secundário.

- **A Segunda Revolução Industrial:** características, invenções e mudanças econômicas.
- **O Imperialismo na África:** características, divisões, consequências e resistências.
- **O Imperialismo na Ásia e na Oceania:** características, divisões, consequências e resistências.
- **O Imperialismo na América:** características, divisões, consequências e resistências.

2. **Dica:** Em um mapa mental, é importante que as informações sejam objetivas e facilmente compreensíveis. Assim, evitem utilizar frases longas; prefiram empregar conceitos e tópicos.
3. Para que todos os membros do grupo contribuam em cada mapa, troquem as folhas entre si periodicamente (a cada 5 ou 10 minutos), complementando a produção dos outros colegas.
4. Ilustrem os mapas com desenhos representando os elementos abordados.
5. Apresentem os mapas mentais à turma e expliquem as relações entre os Imperialismos e a Segunda Revolução Industrial.

309



folhas, para que todos contribuam igualmente para a confecção dos mapas. Estabeleça um tempo limite de 5 a 10 minutos com toda a turma para cada troca. Ao final da atividade, converse com a turma para verificar quais foram as principais dificuldades e vantagens

observadas no processo de confecção dos mapas. Promova uma tomada de consciência, avaliando a compreensão dos alunos sobre o contraste entre “civilização e barbárie”, defendido pelas potências imperialistas, e sobre as resistências dos povos dominados.

- A atividade 8 retoma as discussões sobre o conceito de Imperialismo, podendo ser aproveitada para retomar o conteúdo sobre o assunto e articulá-lo ao Imperialismo em diferentes momentos históricos.

BNCC

- A seção **Organizando o aprendizado** retoma os conteúdos trabalhados no capítulo, buscando promover reflexões e a fixação do conteúdo discutido pelos alunos. As discussões sobre a consolidação do sistema capitalista, o Imperialismo e as resistências abrangem tensões e disputas ocorridas ao longo do século XIX, favorecendo o desenvolvimento das **competências específicas de História 1 e 2**.

- A seção **Organizando o aprendizado** propõe o uso da metodologia ativa **mapa mental**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**. Antes de iniciar a atividade, apresente na lousa um exemplo de organização de um mapa mental. O título do mapa deve estar destacado e centralizado na folha; os conceitos secundários e terciários devem estar conectados entre si e ao título, de modo que a leitura seja compreensível ao observador. Reforce a instrução de que um mapa mental é um recurso gráfico, ou seja, a mensagem deve ser clara, objetiva, e a explicação oral deve ser complementar. Incentive os integrantes do grupo a trocar periodicamente as

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



Vamos concluir

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Analise a imagem e anote em seu caderno a afirmativa incorreta sobre a influência do Iluminismo na organização do mundo contemporâneo. Em seguida, corrija o que está incorreto na afirmação.
 - a) Os ideais políticos do Iluminismo, entre eles a separação dos poderes do Estado em Legislativo, Executivo e Judiciário, refletem-se na organização política do Brasil.
 - b) Em Brasília (DF), o Congresso Nacional é a sede do Poder Legislativo em âmbito federal.
 - c) Na obra **O espírito das leis**, de 1748, Montesquieu defendia a separação dos poderes do Estado entre Executivo (que executa e administra as leis), Legislativo (que elabora as leis) e Judiciário (que julga aqueles que desrespeitam as leis).
 - d) Na obra **Do contrato social**, de 1762, Montesquieu acreditava que todo o poder tinha origem no povo e somente seria legítimo se exercido em seu nome.



ALEJANDRO ZAMBRANA/SHUTTERSTOCK.COM

↑ Congresso Nacional, na Praça dos Três Poderes em Brasília (DF), 2022.

- d) Na obra **Do contrato social**, de 1762, Montesquieu acreditava que todo o poder tinha origem no povo e somente seria legítimo se exercido em seu nome. **Resposta: d. Correção: Na obra *Do contrato social*, de 1762, Rousseau acreditava que todo o poder tinha origem no povo e somente seria legítimo se exercido em seu nome.**
2. Qual alternativa contém as palavras que completam corretamente o texto a seguir?

Os processos de ■ no continente americano não foram todos iguais. Na América ■, cerca de dez anos após a independência, foi promulgada uma Constituição que estabeleceu uma República ■. Na América espanhola, após as independências, houve uma ■ do território em diversos países. Já na América portuguesa, o território continuou unificado sob o regime ■.

- a) independência – inglesa – monárquico – presidencialista – fragmentação.
- b) inglesa – presidencialista – independência – fragmentação – monárquico.
- c) independência – inglesa – presidencialista – fragmentação – monárquico.
- d) presidencialista – inglesa – monárquico – fragmentação – independência.

Resposta: c.

3. a) Resposta: Essa instituição recebeu apoio popular para elaborar uma Constituição para a França e promover reformas que abolissem as estruturas do Antigo Regime.

3. Escreva em seu caderno uma definição sobre cada uma das instituições que caracterizaram a Revolução Francesa.

a) Assembleia Nacional.

b) Convenção Nacional.

c) Diretório.

3. b) Resposta: Nesse período, os grupos políticos dos girondinos e jacobinos disputaram o poder, com frequentes episódios de violência e de confronto.

3. c) Resposta: Esse órgão foi criado pelos girondinos para assumir o Poder Executivo da França, contrariando as medidas tomadas pelos jacobinos no governo anterior.

4. Analise as fontes históricas a seguir e responda às questões.

4. b) Resposta: As principais ideias que influenciavam os movimentos trabalhistas eram o socialismo científico e o anarquismo. Essas ideologias combatiam a exploração dos trabalhadores promovidas pelo capitalismo e

propunham que o proletariado assumisse o protagonismo político e econômico na sociedade. Essas ideias foram colocadas em prática por meio de greves, motins e pela organização sindical.

Fonte A

MARZOLINO/SHUTTERSTOCK/COLEÇÃO PARTICULAR



◀ Crianças trabalhando em mina de carvão na Inglaterra. Gravura, 1843.

4. c) Resposta: Com a proliferação das indústrias, as cidades industriais passaram a receber milhares de camponeses desempregados que formaram uma massa de operários mal remunerados, trabalhando em jornadas extenuantes. Já as classes médias e a burguesia se beneficiaram dessa situação com o crescente fluxo de mercadorias e capitais proporcionado pela industrialização. A percepção da passagem de tempo também foi afetada pela sincronização com o "ritmo das fábricas".

Fonte B

REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR



◀ Fábricas expelindo fumaça tóxica em Widnes, Inglaterra. Gravura, século XIX.

a) As fontes históricas mostram quais aspectos da Revolução Industrial?

b) Explique as ideias que influenciavam os movimentos trabalhistas e a forma como eram colocadas em prática.

c) Como a Revolução Industrial afetou o cotidiano das pessoas que viviam nas cidades industriais?

4. a) Resposta: A fonte A mostra a exploração do trabalho infantil em uma mina de carvão. A fonte B mostra a poluição do ar pela emissão de gases e fumaça das máquinas.

5. Copie em seu caderno a alternativa correta sobre os processos de independência na América espanhola.
- a) O aumento do comércio entre as colônias espanholas na América enriqueceu os *criollos*, que passaram a ocupar altos cargos administrativos e, assim, a exigir mais autonomia para as colônias frente à Coroa.
 - b) A invasão napoleônica da Espanha resultou na fuga do rei Fernando VII para a América e no início do processo de independência nas colônias espanholas.
 - c) Indignada com as más condições de trabalho e de vida das classes mais pobres nas colônias, a elite *criolla* se aliou a líderes indígenas e mestiços para lutar pela independência contra a Espanha.
 - d) Com o estabelecimento das juntas governativas, as colônias espanholas ganharam mais autonomia de governo e as posições favoráveis à independência ganharam força. **Resposta: d.**

6. Sobre a Conjuração Mineira, avalie as afirmativas a seguir como verdadeiras (V) ou falsas (F). Anote em seu caderno a sequência correta e, depois, explique o que há de incorreto nas afirmativas falsas.

- a) Os conjurados foram influenciados pelas ideias iluministas e pelas ações dos colonos da Revolução Americana.
- b) Tiradentes foi o único líder da Conjuração Mineira condenado à morte. Posteriormente, os republicanos idealizaram sua imagem como mártir, assim como Jesus Cristo.
- c) A Conjuração Mineira foi liderada por africanos escravizados que lutavam pela abolição da escravidão.
- d) O plano dos conjurados mineiros foi descoberto antes de ser posto em prática. No entanto, seus ideais e líderes tiveram sua memória exaltada posteriormente, como símbolos da luta pela liberdade.



REPRODUÇÃO/MUSEU PAULISTA DA USP, SÃO PAULO, SP

Retrato de Joaquim José da Silva Xavier - Tiradentes, de Oscar Pereira da Silva. Óleo sobre tela, 154 cm x 71 cm, 1922.

Resposta: a) V; b) V; c) F; d) V. Correção: c) A Conjuração Mineira foi liderada por membros da elite colonial insatisfeitos com os altos impostos e os abusos econômicos cometidos pela Coroa portuguesa em um contexto de crise da mineração.

7. b) Resposta: A abertura dos portos brasileiros às nações estrangeiras, a elevação do Brasil a Reino Unido de Portugal e Algarves e a criação de diversas instituições governamentais no Rio de Janeiro.
7. Leia o texto a seguir e responda às questões. Rio de Janeiro.

[...] A sociedade que se formara no correr de três séculos de colonização não tinha alternativa ao findar do século XVIII senão transformar-se em metrópole, a fim de manter a continuidade de sua estrutura política, administrativa, econômica e social. Foi o que os acontecimentos europeus, a pressão inglesa e a vinda da Corte tornaram possível.

A vinda da Corte com o enraizamento do Estado português no Centro-Sul daria início à transformação da colônia em metrópole interiorizada.

[...] 7. a) Resposta: A transferência da Corte foi motivada pela invasão de Portugal pelas tropas de Napoleão.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *A interiorização da metrópole e outros estudos*. São Paulo: Alameda, 2005. p. 19.

- a) O que motivou a transferência da Corte portuguesa para o Brasil?
- b) Quais medidas tomadas pela Corte portuguesa no Brasil refletem a “transformação da colônia em metrópole interiorizada”?
8. Anote em seu caderno a afirmativa incorreta sobre o período de consolidação da independência brasileira. Em seguida, explique o que há de incorreto na afirmação.
- a) A outorga da primeira Constituição brasileira foi resultado da intervenção de D. Pedro I na Assembleia Constituinte, que, após um período de trabalhos conflituosos, foi dissolvida pelo imperador.
- b) As rebeliões contra o poder centralizado durante o Primeiro Reinado e o período Regencial partiam apenas das elites econômicas inconformadas com os altos impostos, já que as classes populares se beneficiavam do novo governo.
- c) Durante o período Regencial, os líderes regionais passaram a buscar mais autonomia em relação ao poder central do Império, enquanto as forças políticas se dividiam em diferentes tendências.
- d) A Guerra da Cisplatina, que ocorreu entre o Brasil e as Províncias Unidas do Rio da Prata, resultou na perda, pelo Império brasileiro, de sua província mais ao sul, que se tornaria um país independente: o Uruguai.
- e) A proclamação da independência no Brasil não foi prontamente aceita por todas as províncias, resultando em conflitos com tropas portuguesas, principalmente nas províncias do norte e do nordeste.

Resposta: b. Correção: As rebeliões contra o poder centralizado durante o Primeiro Reinado e o período Regencial partiam principalmente das classes populares, apoiadas por setores das elites regionais, que estavam insatisfeitos com as condições de vida e com a centralização política promovida pelo governo imperial.

9. Produza um pequeno texto com o tema “As transformações sociais no Brasil do Segundo Reinado” empregando corretamente todos os conceitos do quadro a seguir.

modernização • cafeicultura • abolicionismo
tráfico de pessoas escravizadas • quilombos • imigração

10. Analise a fonte histórica a seguir e responda às questões.

9. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: Durante o Segundo Reinado, a cafeicultura era a principal atividade econômica do Império. Seus lucros crescentes levaram a um processo de modernização das grandes cidades brasileiras. Baseadas no trabalho escravizado, as lavouras de café foram afetadas pelas restrições ao tráfico de pessoas escravizadas, pelo crescimento do abolicionismo e pela formação de quilombos. Assim, o estímulo à imigração estrangeira foi uma das estratégias adotadas para substituir a mão de obra africana escravizada nos cafezais.



LOUIS DALRYMPLE BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, D.C., EUA

“A trança tem que ir”, de Louis Dalrymple, charge publicada na capa da revista **Puck**, 1898. Nessa charge, os Estados Unidos são representados como uma “deusa da civilização” usando uma tesoura do “progresso do século XIX” para cortar as “tradições desgastadas”, representadas pela trança de um chinês.

10. a) Resposta: A charge satiriza a ideia de que os Estados Unidos teriam uma “missão civilizatória” sobre a “barbárie” chinesa.

a) Qual é a ideia que essa charge está satirizando?

b) Explique de que forma os “discursos civilizatórios” eram construídos para justificar o Imperialismo. Resposta: As justificativas para o Imperialismo eram baseadas na pressuposição da superioridade da “raça branca” sobre outros povos. Assim, o Imperialismo seria a expressão de uma missão civilizatória da Europa e dos Estados Unidos sobre outros povos.

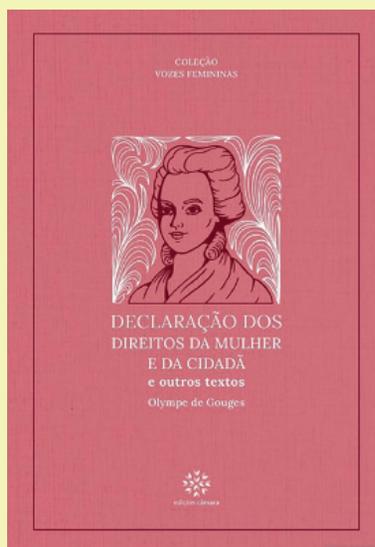
Para ir além

Capítulo 1 Estudando a História

- **Capitalismo:** uma história de amor, de Michael Moore, 2009 (120 min). O documentário apresenta uma visão crítica sobre as causas da crise do capitalismo nos Estados Unidos e mostra de que maneira essa crise afetou a vida de sua população.
- O Tico-Tico. **Hemeroteca Digital Brasileira.** Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=153079&pesq=&pagfis=1>. Acesso em: 28 maio 2022.
Nesse acervo, é possível ter acesso a todas as edições da revista **O Tico-Tico**, documentos muito interessantes sobre a história brasileira entre 1905 e 1961.

Capítulo 2 O Iluminismo

- **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**, de Olympe de Gouges. Disponível em: <https://livraria.camara.leg.br/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada>. Acesso em: 28 maio 2022. Acesse o *site* e leia a obra completa publicada por Olympe de Gouges, que lutou pela defesa dos direitos femininos no contexto de emergência do Iluminismo na França.



REPRODUÇÃO/EDIÇÕES CÂMARA

Capítulo 3 A Revolução Americana

- **Estados Unidos:** a formação da nação, de Leandro Karnal. São Paulo: Contexto, 2007.
Esse livro apresenta a trajetória histórica dos Estados Unidos e propõe uma reflexão sobre o processo de formação desse país.

315

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, juntando 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.

• 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.

- Para fundamentar o trabalho com filmes e documentários em sala de aula, leia o texto a seguir.

[...]

- Fonte: um filme pode ser usado como fonte quando o professor direcionar a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra. Neste caso, mesmo quando está articulado a um conteúdo curricular ou a um tema específico, é o filme que vai delimitar a abordagem e levar a outras questões. Este tipo de abordagem, partindo das representações do filme escolhido, também permite o exercício de aprimoramento do olhar do aluno e o desenvolvimento do seu senso crítico em relação ao consumo de bens culturais.

- Texto-gerador: o uso do filme como texto-gerador segue os mesmos princípios da abordagem anterior, com a diferença que o professor tem menos compromisso com o filme em si, sua linguagem, sua estrutura e suas representações, e mais com as questões e os temas (políticos, morais, ideológicos, existenciais, históricos etc.) que suscita. Esta abordagem pode ser particularmente útil em séries iniciais, faixas etárias menores e classes mais resistentes ao trabalho sistemático com a linguagem cinematográfica. O importante é não ficar apenas no filme como “ilustração”, mas usar criticamente a narrativa e as representações fílmicas como elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos.

[...]

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 28.

Capítulo 4

A Revolução Francesa e o Império Napoleônico

- **Os miseráveis em cordel**, adaptado por Klévisson Viana. São Paulo: Nova Alexandria, 2009.

Essa adaptação traz a obra de Victor Hugo em formato de cordel e aborda o contexto social da França no início do século XIX.

- **A Revolução Francesa**, de André Diniz. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (História Mundial em Quadrinhos).

Conheça nesse livro, por meio da linguagem dos quadrinhos, os principais acontecimentos e personagens envolvidos na Revolução Francesa.



REPRODUÇÃO/EDITORA NOVA ALEXANDRIA

Capítulo 6

As independências na América espanhola

- Independências na América. **Atlas Histórico do Brasil.** Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/crise-do-sistema-colonial/mapas/independencias-na-america>. Acesso em: 28 maio 2022.

Nesse *site*, é possível acessar um mapa com diversas informações sobre as independências na América, como a composição étnica da população, as regiões mais populosas, as campanhas dos libertadores, as batalhas da época e as fronteiras estabelecidas. Além disso, há outros recursos, como textos e imagens.

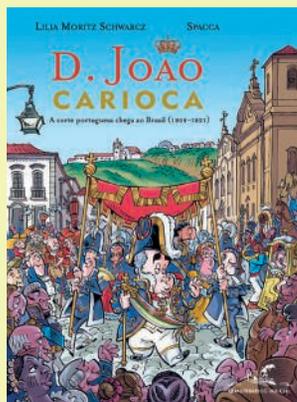


REPRODUÇÃO/ATLAS FGV BR/MARCOS/CRISE DO SISTEMA COLONIAL/AMÉRICA INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA

Capítulo 7

O processo de independência do Brasil

- **D. João carioca**, de Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Conheça, nessa história em quadrinhos, mais detalhes sobre a vinda da família real portuguesa ao Brasil.
- **Chalaça, o amigo do imperador**, de André Diniz e Antonio Eder. São Paulo: Conrad, 2005. Essa divertida história se passa nos tempos em que a Corte portuguesa estava no Brasil. O livro narra as aventuras de Chalaça, um amigo do imperador D. Pedro I.

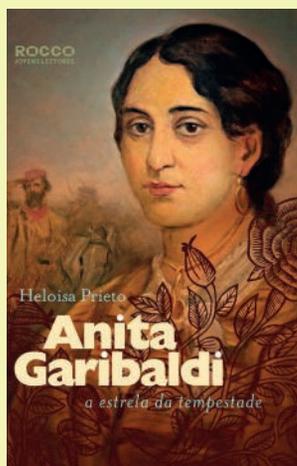


REPRODUÇÃO/EDITORA QUADRINHOS NA CIA

Capítulo 8

A consolidação da independência brasileira

- **Anita Garibaldi**: a estrela da tempestade, de Heloisa Prieto. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2013. Conheça nesse livro a história de Anita Garibaldi e leia também reproduções de algumas de suas correspondências.



REPRODUÇÃO/EDITORA ROCCO JOVENS LEITORES

Capítulo 9

O Segundo Reinado

- **O fio da memória**, de Eduardo Coutinho, 1991 (80 min).
Esse documentário aborda a questão da memória afrodescendente no Brasil, sendo também uma fonte interessante para conhecer melhor alguns aspectos relacionados à escravidão e ao preconceito.
- Revista Ilustrada. **Hemeroteca Digital Brasileira**. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=332747b&pasta=ano%20187&pesq=&pagfis=1>. Acesso em: 28 maio 2022.
Conheça nesse *site* o acervo digital da **Revista Ilustrada**, com as publicações entre 1876 e 1898.

- 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.

- 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).

- **Museu Imperial**. Disponível em: <https://museuimperial.museus.gov.br/visita-virtual-2/>. Acesso em: 25 maio 2022.

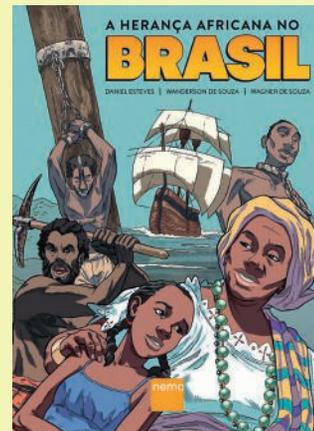
Faça um passeio virtual no site para conhecer o acervo do museu. Você poderá visualizar as galerias com diversos objetos que fizeram parte da história brasileira durante o período do Império.



REPRODUÇÃO/HTTP://MUSEUIMPERIAL.MUSEUS.GOV.BR/VISITA-VIRTUAL-2/

- **A herança africana no Brasil**, de Daniel Esteves, Wagner de Souza e Wanderson de Souza. São Paulo: Nemo, 2015.

Essa história em quadrinhos aborda o contexto da escravidão no Brasil, incentivando importantes reflexões sobre a luta dos afrodescendentes pela libertação e a influência deles na formação cultural do país.



REPRODUÇÃO/EDITORIA NEMO

- **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis, de Jarid Arraes. São Paulo: Seguinte, 2020.

Essa coleção de 15 cordéis traz histórias de mulheres afrodescendentes que lutaram contra situações de opressão e a favor da liberdade.



REPRODUÇÃO/EDITORIA SEGUINTE

Capítulo 10

O mundo no século XIX

- **O príncipe medroso e outros contos africanos**, de Anna Soler-Pont. São Paulo: Seguinte, 2009.

Para saber mais sobre a história da África, leia essa coletânea de contos e lendas que abordam a tradição oral das diversas regiões do continente.



Referências bibliográficas comentadas

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. (FGV de Bolso. Série História).
Buscando trazer novas interpretações sobre a trajetória dos povos indígenas, a autora procura não somente novos documentos, mas também novas maneiras de observar o papel do indígena na sociedade.
- BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina**: da independência a 1870. Tradução: Maria Clara Cescato. São Paulo: Edusp: Imprensa Oficial do Estado; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. v. 3.
Nessa obra, os autores abordam a queda do domínio colonial português e espanhol no início do século XIX, enfatizando as guerras de independência e as origens do processo revolucionário que resultou na cisão entre as colônias do continente americano e os países da Península Ibérica.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 1992.
Nessa obra, diversos profissionais de áreas como História, Arqueologia e Linguística apresentam questões relacionadas à presença dos povos indígenas no Brasil, especialmente os povos localizados na Região Amazônica.
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais**: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
Levando em consideração a multietnicidade na formação da sociedade brasileira, os mitos e os desconhecimentos sobre os povos africanos que foram trazidos à força para o Brasil, os autores buscam abordar algumas histórias desses sujeitos históricos, enfatizando as raízes culturais africanas, a escravidão, as lutas de resistência na África e, por fim, o apogeu e o declínio do tráfico de pessoas escravizadas para o Brasil.
- DONGHI, Tulio Halperin. **História da América Latina**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
O autor observa 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.
- FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Princípios).
O autor busca observar as várias significações do Iluminismo para os dias atuais. Para isso, ele problematiza o Renascimento como seu ponto de partida e identifica o seu ápice na revolução científica do século XVII.
- 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 Abreu; SILVA, Glaydson José da. **Teoria da história**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Tudo é História).
Com o objetivo de introduzir os leitores no universo da Historiografia, os autores analisam as transformações na Teoria da História, apresentando elementos epistemológicos que vão desde pensadores da Antiguidade Clássica, como Heródoto, Tucídides e Aristóteles, passando pelos positivistas do século XIX, como Leopold von Ranke, a Escola Metódica de Langlois e Seignobos, a história marxista, até chegar à Escola dos *Annales* e à Nova História no século XX.
- GRESPAN, Jorge. **Revolução Francesa e Iluminismo**. São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando a História).
O autor explora a conexão entre pensamento revolucionário e ação dos sujeitos históricos. Para isso, ele rejeita a concepção de que o Iluminismo se limitava ao imaginário teórico enquanto a Revolução Francesa teria sido apenas uma consequência prática do Iluminismo.
- HEYWOOD, Linda M. (org.). **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

Nessa coletânea, os autores refletem sobre duas regionalidades distintas: a África Central e o Centro-africano no Brasil. Ao analisar o comércio de pessoas escravizadas desde o final do século XV até a identidade cultural africana no Rio de Janeiro do século XIX, os autores enfatizam a maneira como os africanos escravizados remodelaram suas crenças e práticas culturais conforme interagiam com os escravistas.

- HOBBSAWM, Eric J. **A Era das revoluções: 1789-1848**. 33. ed. Tradução: Maria Tereza Lopes e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Analisando os elementos sociais, culturais e políticos da história da Europa, o autor aborda a Revolução Industrial e a Revolução Francesa como pilares que moldaram a sociedade ocidental entre o final do século XVIII e o século XIX.
- JAMES, Cyril Lionel Robert. **Os jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos**. Tradução: Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Boitempo, 2010. Refletindo sobre as consequências da Revolução Francesa na América, o autor realiza uma descrição detalhada do levante de pessoas escravizadas que derrotou e expulsou os franceses da Ilha de São Domingos.
- KARNAL, Leandro. **Estados Unidos: a formação da nação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. (Repensando a História). Nessa obra, o autor propõe entender as origens de uma das maiores potências econômicas e militares da atualidade. Para tal propósito, ele explora o processo de colonização britânica, enfatizando a vinda de peregrinos e puritanos para o território americano, a relação entre os europeus, os africanos escravizados e os indígenas, a constituição de uma elite política, a unificação das Treze Colônias e, consequentemente, a luta dos colonos americanos pela independência contra a Inglaterra.
- LEFEBVRE, Georges. **1789: o surgimento da Revolução Francesa**. Tradução: Cláudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. Na tentativa de apresentar aos leitores um quadro geral sobre a Revolução Francesa, o autor aborda quatro processos revolucionários em curso: uma revolução aristocrática, uma burguesa, uma camponesa e outra promovida pelos *sans-culottes*.
- MICELI, Paulo. **As revoluções burguesas**. 10. ed. São Paulo: Atual, 1994. (Discutindo a História). Considerando a Revolução Inglesa e a Revolução Francesa como processos promovidos pela classe burguesa, descontente com os sistemas políticos vigentes tanto na Inglaterra como na França, o autor indica os dois acontecimentos como o embrião do capitalismo.
- PAMPLONA, Marco A.; MÄDER, Maria Elisa (org.). **Revoluções de independências e nacionalismos nas Américas**: Nova Espanha. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. v. 2. Nessa coletânea, os autores abordam discussões acerca da construção das identidades nacionais, considerada por eles como o ponto de chegada dos processos de independência nas Américas.
- PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina**. São Paulo: Contexto, 2014. Nessa obra, as autoras discorrem sobre diversos acontecimentos relevantes acerca da história da América Latina: a crise do sistema colonial no século XVIII, as campanhas de independência nos vice-reinados espanhóis, a formação dos novos Estados nacionais, a construção de novas identidades nacionais, a Revolução Mexicana, as políticas de massa, os novos movimentos revolucionários na segunda metade do século XX, as ditaduras militares e os desafios culturais e políticos na América Latina contemporânea.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Com base na análise biográfica de D. Pedro II, a autora aborda a construção do mito monárquico e a mistura entre os ritos da monarquia francesa e os costumes brasileiros; combinação essa que proporcionou a elaboração de um sistema de simbologia monárquico, como emblemas, brasões, medalhas e selos.
- SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006. A fim de favorecer o debate e a reflexão sobre a história dos africanos no Brasil, a autora aborda temas como as sociedades africanas, os africanos e seus descendentes no Brasil, as conquistas e os desafios dos negros na sociedade contemporânea e a história do continente africano depois da escravidão.

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
Consequimos 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!

Que nossa braveza
Dure por milhares e milhares de anos,
Até que o pedregulho se torne
Uma grandiosa montanha!

Forçados a usar sua língua,
Vestir sua gramática,
Enquanto nos despiam
De nossa cultura, de nosso "EU"!

E que os musgos para cobri-la façam seu melhor,
Onde, dos mares do Leste,
as vastas florestas
Se estendem, nosso sangue e suor!

Mas nenhum de teus filhos
Fugiu à luta.
Seus peitos e braços,
Foram o escudo do Brasil!

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!

E de um povo antes aprisionado
E feito de escravo,
Nasceu a terra da liberdade,
O lar dos bravos.

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: 978-65-5763-246-8



9 786557 632468



0034P24040008MP